



Виталию
Григорьевичу
Костомарову

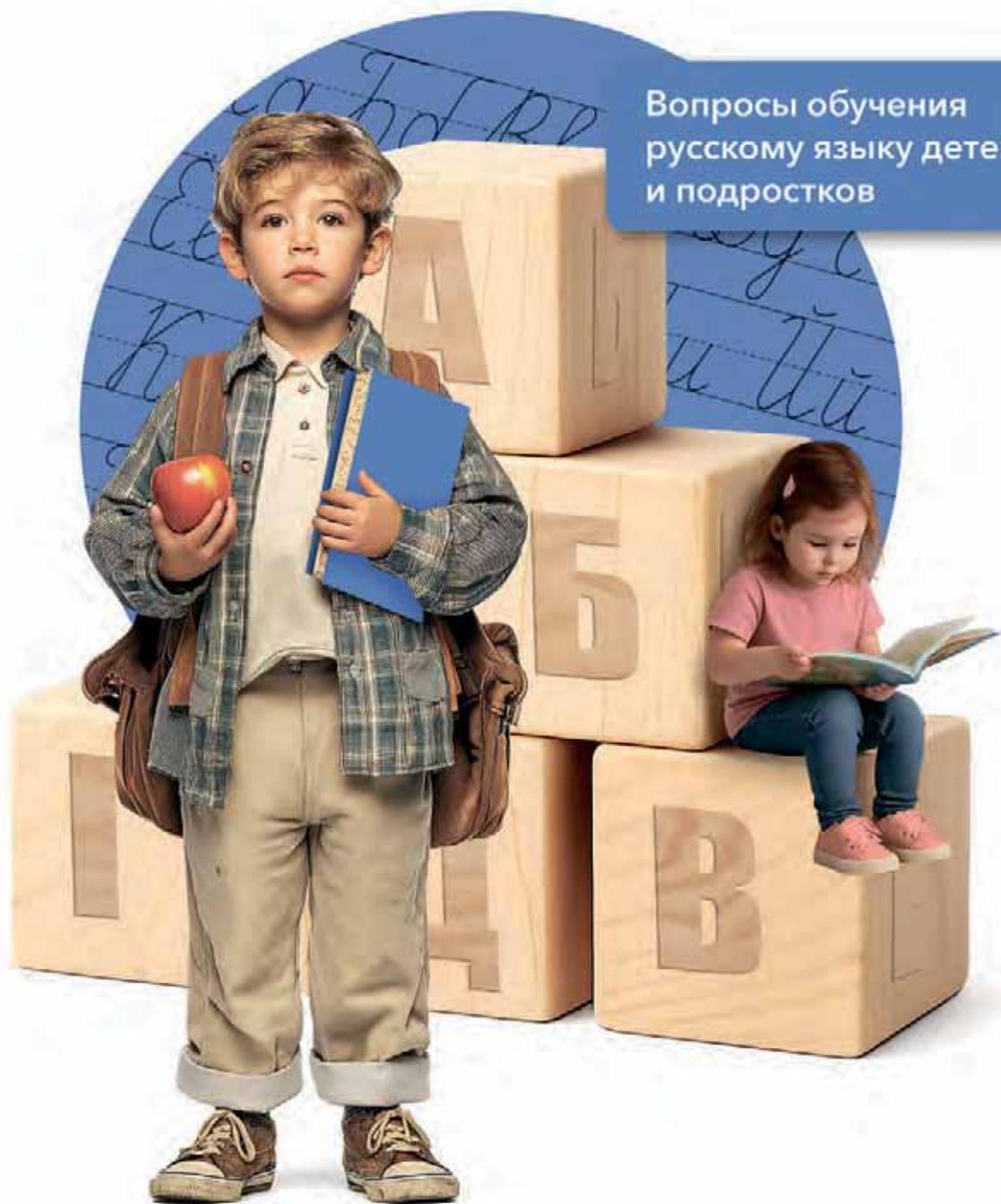
Русский язык

5 2025
(312)

Государственный
институт
русского языка
им. А.С. Пушкина

за рубежом

Вопросы обучения
русскому языку детей
и подростков





МИНОБРНАУКИ
РОССИИ



ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ИНСТИТУТ РУССКОГО ЯЗЫКА
ИМ. А.С. ПУШКИНА



ФОНД РУССКИЙ МИР

При сотрудничестве



МАПРЛ

МЕЖДУНАРОДНАЯ
АССОЦИАЦИЯ
ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ
РУССКОГО ЯЗЫКА
И ЛИТЕРАТУРЫ

Редакционная коллегия:

А. М. Антонова, Э. М. Афанасьева, А. Н. Богомолов,
Н. А. Боженкова, Е. Л. Вартанова, Л. Л. Вохмина, Н. В. Гусев,
В. И. Карасик, Е. Ф. Киров, Л. П. Клобукова, В. В. Красных,
О. Л. Кулагина, И. С. Леонов, М. С. Милованова, Л. В. Московкин,
Е. И. Орлова, Т. И. Попова, Т. К. Савченко, В. В. Славкин,
Н. М. Солнцева, В. И. Шляхов, В. Д. Янченко

Главный редактор Э. Г. Азимов

Зам. главного редактора О. Н. Халеева

Зав. редакцией М. М. Ровинская

Научный редактор М. Ю. Лебедева

Ответственный секретарь А. Н. Матрусова

Редакторы: А. Н. Матрусова, Ю. В. Роговнева

Корректор А. Н. Арефьева

Дизайн и верстка: Б. В. Зипунов

Обложка: Д. В. Николаев

Адрес редакции: 117485, Россия, Москва,

ул. Академика Волгина, д. 6.

Тел./факс +7 (495) 330-8665, доб. 1708

E-mail: rla@pushkin.institute

Адрес сайта: <http://journals.pushkin.institute/>

Отпечатано по заказу ООО «ОСТ ПАК новые технологии»
125319, г. Москва, ул. Академика Ильющина, д. 16, этаж Цоколь 0
в ОАО «Подольская фабрика офсетной печати»
Тел. +7(4967) 69-97-29, моб. +7(916) 811-04-47
142100, Московская область, г. Подольск,
Революционный проспект, д. 80/42
www.ofsetpodolsk.ru.

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору
за соблюдением законодательства в сфере массовых
коммуникаций и охране культурного наследия
(свидетельство ПИ № ФС 77-25333 от 03.08.2006).

Журнал входит в рекомендованный ВАК РФ перечень ведущих рецензируемых
изданий, в которых могут быть опубликованы результаты научных
исследований соискателей ученой степени доктора и кандидата наук.

Журнал издается при поддержке Министерства науки и высшего образования
Российской Федерации.

Журнал распространяется на безвозмездной основе.

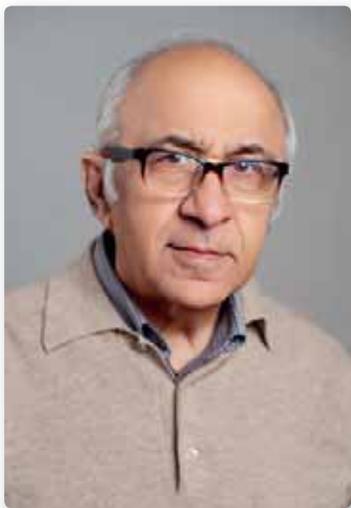
При перепечатке материалов ссылка на журнал обязательна.
За точность цитат и библиографических данных ответственность
несут авторы. В номере использованы фотоматериалы и иллюстрации,
предоставленные авторами.

Использование фотоматериалов, иллюстраций и цитат из произведений
в оформлении публикаций в объеме, оправданном учебной
и просветительской целями, соответствует положениям статей 1274 (п. 1)
и 1275 (п. 6) Гражданского кодекса РФ.

Формат 84×108/16. Тираж 500 экз. Объем 8 п.л.

Подписано в печать 15.12.2025

Уважаемые коллеги!



Этот номер журнала посвящен проблемам обучения русскому языку детей и подростков. В статьях, вошедших в журнал, решаются задачи обучения детей-билингвов, с разными родными языками, иногда используются два родных языка, один из которых — русский. Авторы статей делятся опытом обучения РКИ в условиях взаимовлияния русского и родного языков, обосновывают определенную организацию процесса обучения детей-билингвов в конкретной языковой и культурной среде.

Особое внимание уделяется проблемам создания и сохранения русской культурной и образовательной среды, предлагаются различные методические решения повышения эффективности обучения, учета взаимовлияния языков и культур в условиях различных видов билингвизма. Раскрытие воспитательного и образовательного потенциала дополнительного образования реализуется с помощью так называемых русских школ, функционирующих в иноязычных странах. В статьях рассматриваются особенности различных ситуаций общения в двуязычной среде, специфичной образовательной и семейной языковой политике; описываются стратегии использования родного и изучаемого языков, например в смешанных этнокультурных семьях.

В этом номере журнала поставлена также задача выявить специфику владения русским языком у разных групп учащихся: у детей и подростков — билингвов, проживающих в разных странах; у студентов, обучающихся в России в двуязычных семьях, у школьников-инофонов, обучающихся в системе российского образования. Отражена важная роль диагностики владения языком по видам речевой деятельности и аспектам языка. В центре внимания авторов статей — широкий круг проблем: от типичных языковых трудностей до социокультурных проблем изучения РКИ в условиях многоязычия.

С уважением,
Э. Г. Азимов, профессор,
главный редактор журнала
«Русский язык за рубежом»



СОДЕРЖАНИЕ

ВОПРОСЫ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ

<i>Е. А. Хамраева</i> Русский язык в системе обучения, воспитания и развития детей-билингвов в странах Персидского залива	4
<i>А. Н. Богомолов, Ф. И. Бобоназарова</i> Методическая модель обучения русскому языку узбекских школьников с использованием активных методов	13
<i>М. К. Буграев</i> Формирование лексической основы русского языка для детей дошкольного возраста в Туркменистане с учетом корпусных данных	25
<i>Е. Н. Барышникова, А. В. Калабина</i> Потенциал арифметических задач в обучении детей-инофонов русскому языку: лексико-грамматический аспект	33
<i>М. М. Бетильмерзаева, Р. А. Буралова</i> Языковые ситуации в гетероэтнических семьях стран Персидского залива и Российской Федерации	42
<i>Т. А. Трифонова, П. Н. Трущелев</i> Речевое развитие детей-инофонов: к проблеме учета социокультурного статуса семьи	55
<i>Т. А. Шорина, А. М. Халайка</i> Диагностика арабоязычных обучающихся как способ создания индивидуальных образовательных траекторий в школе и вузе	63

ЛИНГВИСТИКА

<i>Лю Лифэнь, Ван Цюнь, Ян Лисинь</i> Анализ ошибок лексической синтагматики в русском переводе общественных знаков в Китае	78
---	----

МЕТОДИКА

<i>Н. В. Кулибина, Е. Г. Ростова</i> Мы вышли из шинели... лингвострановедения	86
<i>Л. В. Аладышкина, С. А. Шмалько-Затиная, М. С. Киселева</i> Проектная деятельность в системе коммуниктивно-модульного обучения будущих учителей	98

ЛИТЕРАТУРА И КУЛЬТУРА

<i>Чжан Сяохуэй, А. В. Купцова</i> Игровое начало в образе «непослушного ребенка»: Денис Кораблев и поэтика детства в рассказах В. Ю. Драгунского	108
---	-----

РУССКИЙ ЯЗЫК ЗА РУБЕЖОМ

<i>О. А. Беженарь</i> Как проходят экзамены ТРКИ в Европе: опыт Милана	122
---	-----

ХРОНИКА

<i>Е. А. Железнякова</i> XXVII международная научная конференция «Русистика и современность»	126
<i>Юбилей профессора Валерия Петровича Абрамова</i>	128

CONTENTS

ISSUES OF TEACHING RUSSIAN TO CHILDREN AND ADOLESCENTS

E. A. Khamraeva

The Persian gulf countries: Russian language in the system of education, upbringing and development of bilingual children 4

A. N. Bogomolov, F. I. Bobonazarova

Methodical Model for Teaching the Russian Language to Uzbek Schoolchildren Using Active Methods. 13

M. K. Bugraev

Building the Lexical Foundation of the Russian Language for Preschool Children in Turkmenistan: A Corpus-Based Approach 25

E. N. Baryshnikova, A. V. Kalabina

Potential of Arithmetic Problems in Teaching Russian Language to Non-Native Speaking Children: Lexical and Grammatical Aspect 33

M. M. Betilmerzaeva, R. A. Buralova

Linguistic Situations in Heteroethnic Families in the Persian Gulf Countries and the Russian Federation 42

T. A. Trifonova, P. N. Trushchelev

Speech Development in Immigrant Non-Native Children: the Impact of Sociocultural Factors 55

T. A. Shorina, M. Khalayka

Diagnosis of Arabic-Speaking Students as a Way to Create Individual Educational Trajectories at Schools and Universities. 63

LINGUISTICS

Liu Lifen, Wang Qun, Yang Lixin

Analysis of lexical syntagmatic errors in the Russian translation of public signs in China 78

LANGUAGE TEACHING

N. V. Kulibina, E. G. Rostova

We Came Out of the Overcoat of ... Language and Culture Studies 86

L. V. Aladyshkina, S. A. Shmalko-Zatinatskaya, M. S. Kiseleva

Project Activities in the System of Communicative and Modular Training of Future Teachers 98

LITERATURE AND CULTURE

Zhang Xiaohui, A. V. Kuptsova

A Playful Beginning in the Image of a "Naughty Child": Denis Korablev and the Poetics of Childhood in the Stories of V. Y. Dragunsky 108

RUSSIAN LANGUAGE ABROAD

Oksana Bejenari

How TORFL Exams Are Conducted in Europe: the Experience of Milan. 122

CHRONICLE

E. A. Zhelezniakova

XXVII International Scientific Conference "Russian Studies and Modernity" 126

Anniversary of the Professor Valery Petrovich Abramov 128

Русский язык в системе обучения, воспитания и развития детей-билингвов в странах Персидского залива



Е. А. Хамраева

*д-р пед. наук, профессор,
зав. кафедрой лингводидактики
РКИ и билингвизма
Института филологии
Московского педагогического
государственного
университета,
ведущий научный сотрудник
Российского государственного
педагогического университета
им. А. И. Герцена
Москва, Россия
ea.khamraeva@mpgu.su*

В статье рассматриваются особенности организации обучения русскому языку детей-билингвов в странах Персидского залива. Особое внимание автор уделяет проблемам создания и сохранения культуросберегающей среды и специфике организации образовательного пространства, предлагает решения интерферентного взаимовлияния языков в условиях русско-арабского билингвизма. Описание воспитательного потенциала русских школ в данных странах, а также специфика становления образовательного пространства и использования средового подхода в школах дополнительного образования позволит теоретизировать процесс организации обучения русскому языку как наследных носителей русского языка, так и арабоязычных детей, желающих получать образование на русском языке.

Создание культурообразующего пространства в зарубежных школах приобретает особую значимость и является одной из главных задач современной лингводидактики в детском модуле РКИ. В исследовании представлено описание моделей действующих школ и предложены перспективы их развития.

Ключевые слова:

культуросберегающая среда, ценностный подход, аксиология, воспитание, развитие, билингвы, организация обучения, школьное пространство

В странах Персидского залива, как и во многих других государствах, где последние 30 лет существует возможность получения образования на русском языке, достаточно давно имеется разветвленная сеть русских школ разного типа. Это и школы дополнительного образования, которые, как правило, работают по пятницам или во второй половине дня среди недели (Катар, ОАЭ), и частные школы, полностью воспроизводящие формат международного образования на русском языке (Гимназия им. Е. Примакова в Абу-Даби, Международная школа в Дубае, филиал Казанской частной школы Бала-Сити в ОАЭ и др.). Достаточно интересными с точки зрения расширения образовательной парадигмы выглядят музыкальная школа в Бахрейне,

DOI: 10.37632/PI.2025.32.14.001

где проводятся занятия музыкой, русским языком и русским театром, а также Школа русского балета в Дубае, которая предлагает обучающимся широкий спектр внеурочной деятельности на русском языке. Единство русских школ Персидского залива проявляется в первую очередь во включенности в образовательный процесс русско-арабских билингвов и одновременно арабговорящих детей, для которых русский язык — иностранный. Поэтому основная педагогическая задача данного образовательного сегмента — создание русскоязычной образовательно-воспитательной среды, позволяющей реализовать задачи российского ФГОС.

В педагогике и психологии еще с начала XX в. укрепилось мнение, что объектом воздействия педагога должен быть не ребенок, а условия, в которых он существует, например среда, окружение, отношения со сверстниками, деятельность. В работе с современными детьми становятся необычайно важными и следующие факторы: состояние ребенка, его эмоциональность, ценностная система, жизненные установки. На наш взгляд, русскоязычная образовательная среда, возникающая вне России, — это определенное социокультурное пространство, дающее возможность обучения, воспитания и развития на русском языке. В нем всегда есть элементы театра, музыки, шахмат, развивающих игр; книги и спектакли на русском языке, просмотр фильмов и мультипликация, конкурсы стихов, инсценировок, песен и даже свой школьный «Бессмертный полк». Русские школы за рубежом организуют упорядоченное образовательное пространство, в котором успешно происходит не только обучение, но и личностный рост и развитие.

ЦЕЛИ ИССЛЕДОВАНИЯ

В рамках данного исследования была принята попытка описания организации русских школ разного типа в странах Персидского залива. Целью исследования стало изучение специфики образовательно-воспитательной среды, функционирующей в условиях школьного арабо-русского билингвизма. Одна из задач

исследования — рассмотрение потенциала культуросберегающей среды, создаваемой средствами русского языка и русской культуры, а также возможности реализации аксиологического подхода в образовательных организациях с русским языком в странах Персидского залива.

МЕТОДЫ И МАТЕРИАЛЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Основателем *педагогике среды* принято считать С. Т. Шацкого [13]. Но еще до него такие ученые, как Л. Н. Пирогов и К. Д. Ушинский, ставили задачу использования воспитательных возможностей среды [1]. Один из разработчиков средового подхода, В. А. Ясвин [14], вывел постулат о формировании личности как продукта взаимодействия человека со средой, которое всегда носит активный характер. При отборе методов и приемов обучения мы ориентировались на характеристику свойств образовательной среды, выявляя в ней потенциал кумулятивного содержания и определяя параметры создания культуросберегающего русскоязычного пространства.

Известно, что образовательная среда предполагает наличие следующих обязательных характеристик:

- гибкость, способность к быстрой перестройке компонентов в соответствии с потребностями личности, окружающей среды, общества;
- непрерывность, выражающаяся через преемственность входящих в нее элементов;
- вариативность, предполагающая изменение развивающей среды в соответствии с потребностями в образовательных услугах населения;
- интегрированность, обеспечивающая комплексное решение развивающих и воспитательных задач.

В дидактике под образовательной средой принято понимать комплекс составляющих, которые значительно влияют на воспитание и развитие детей [1]. Л. С. Выготский придает особое значение именно среде и подчеркивает неоднократно следующее: «...оказывает трехсторонне активным образовательный

процесс: активен учитель, активен ученик, активна заключенная между ними среда» [2].

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Образовательная среда — система влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении [14]. Расширим это понятие: русскоязычная развивающая образовательная среда за пределами России проявляется в продуктивном творческом общении, в сохранении и приумножении русского языка ребенка, в организации культуросохраняющего творческого процесса, в ориентации на общечеловеческие ценности, в готовности защищать свой язык, свою историю, свои интересы.

Практически все элементы педагогических технологий, применяемые в русских школах за рубежом, направлены на создание русскоязычной развивающей образовательной среды и развитие с ее помощью творческих способностей детей. При этом важно отметить билингвальный и бикультурный содержательный потенциал среды, дающий возможность осуществлять диалог культур на занятии.

В теории билингвального образования сложились различные подходы к формированию процесса развития двуязычного ребенка. Все они учитывают такие факторы, как психофизиологическая специфика возраста, индивидуальность ребенка, личность, деятельность, комплексность и др. Однако современные исследователи образовательно-развивающей среды для формирования и совершенствования коммуникативно-речевой компетенции билингвов в условиях арабо-русского двуязычия все большее внимание обращают на значительное влияние среды на развитие ребенка и его деятельности в условиях стран Персидского залива, где традиционно сильны именно англоязычные тенденции и модели получения образования. Именно поэтому состоятельные семьи стран залива достаточно рано, с 3,5 лет, определяют детей в систему британского образования, хорошо развернутую в этих

странах. Поскольку все российские школы начинают системное обучение значительно позже (6,5–7 лет), можно констатировать факт сильнейшей конкуренции не в сфере русского и арабского языков в жизни ребенка, а именно в сфере русского и английского языков. В гетероэтнических семьях дети традиционно много времени проводят с матерями, которые говорят с ними по-русски. В школе дети учатся на английском языке. Арабский язык, язык отца, достаточно долго, до подросткового возраста, остается неактивным в жизни ребенка. Если ребенок не посещает русскоязычную школу дополнительного образования, его русский язык маргинализируется и практически не сохраняется к 10–12 годам. Начинает доминировать английский язык — язык обучения. На этом фоне возможность создания образования на русском языке — настоятельная потребность времени.

Именно средовой подход и формирование образовательно-развивающей среды для совершенствования коммуникативно-речевой компетенции билингвов в условиях арабо-русского двуязычия необходимы как условие реализации педагогического процесса и инструментария воспитательной системы. Мы считаем, что конструирование развивающей среды предполагает выделение ее функций, направленных на образование детей. К таким функциям относятся *обучающая, социокультурная, воспитательная, познавательная, развивающая, мотивационная, коммуникативная*. Именно данные функции были выделены нами в качестве приоритетных в ходе наблюдения за деятельностью русскоязычных школ Персидского залива.

Обучающая функция предполагает овладение родным арабским, русским языком как вторым родным и английским языком как языком обучения, их полноценное использование, речевое и коммуникативное развитие и формирование иноязычной речевой способности.

Социокультурная функция образовательно-развивающей среды для совершенствования коммуникативно-речевой компетенции билингвов предполагает формирование у детей представлений об особенностях культур

разных народов, восприятие общечеловеческих, нравственно-этических ценностей.

Очень важна в организации полноценного образования его аксиологическая составляющая, а значит, воспитательная функция образовательно-развивающей среды заключается в формировании устойчивой личности, патриота, умеющего поддерживать межличностные отношения. Именно она предполагает духовное развитие детей на основании образовательного взаимодействия.

Социальный запрос родителя, определившего русско-арабского билингва в школу с русским языком обучения, — это обязательность когнитивного развития. Познавательная функция в условиях арабо-русского двуязычия выражена в формировании когнитивных способностей детей посредством освоения двух языков. Одним из основных аспектов создания рассматриваемой нами билингвальной образовательной среды является направленность школьного пространства не столько на коммуникативное, сколько на когнитивное развитие детей.

Вслед за Л. С. Выготским [2] мы считаем, что развивающая функция образовательно-развивающей среды для формирования и совершенствования коммуникативно-речевой компетенции билингвов в условиях арабо-русского двуязычия должна соответствовать «зоне актуального» и «зоне ближайшего» развития детей.

Мотивационная функция предполагает создание условий активного включения ребенка в образовательный процесс на иностранном языке, стимулирование субъектного и творческого характера учебно-познавательной деятельности ребенка.

Коммуникативная функция билингвальной образовательной среды предполагает формирование у детей способности к осуществлению общения на двух языках, включая его содержательную, этикетную и эмоциональную стороны.

ОБСУЖДЕНИЕ

Исследованием были охвачены школы ОАЭ (Абу-Даби, школа им. Е. Примакова), Катара

(«Росинка» — школа дополнительного образования), Бахрейна (музыкальная школа, включающая занятия русским языком и русским театром). В исследование намеренно были введены школы разного типа: классическая гимназия, предполагающая обучение по ФГОС РФ, школа дополнительного образования («Росинка») и школа, латентно представляющая занятия русским языком (музыкальная школа). Все 3 школы находятся в разных государствах. Все перечисленные школы посещались неоднократно автором исследования в 2024/25 учебном году.

В соответствии с задачами исследования и целями изучения потенциала билингвального образования в данных школах мы выделили 4 основных принципа образовательно-развивающей среды для формирования и совершенствования коммуникативно-речевой компетенции билингвов в условиях арабо-русского двуязычия: *принципы природосообразности и культуросообразности, мотивационный и принцип диалогического общения*, которые были ранее сформулированы в работах Е. И. Пассова [6].

Понаблюдаем, как работают данные принципы в вышеперечисленных школах. Принцип природосообразности обучения тесно связан с культуросообразным принципом, так как целью развития и обучения современного ребенка является воспитание духовности, воспитание человека культуры путем приобщения ребенка к культуре как родного, так и иностранного языка. Безусловно, данный принцип ярко отражен в деятельности всех трех школ.

Принцип культуросообразности воспитания и развития ребенка связан с опорой содержания обучения на национальную культуру и общечеловеческие ценности. С одной стороны, большое внимание уделено русской национальной культуре, истории, традициям, с другой — билингвальный компонент образовательной среды позволяет детям познакомиться с культурами других народов. Именно поэтому в школах ярко представлены варианты виртуальных путешествий, ведется проектная деятельность, красочно организованы праздники. Реализация принципа культуросообразности при раннем обучении языкам позволяет сформировать

у ребенка способность к межкультурному общению. Данная способность предполагает умение ребенка соотносить культуры, видеть общее и различное в них, понимать мировосприятие собеседника. Принцип культуросообразности определяет личностно-развивающий и гуманистический характер взаимодействия взрослых и детей, что, в свою очередь, объединяет родительское сообщество этих школ.

Принцип мотивационного обеспечения предполагает создание условий для активной позиции ребенка, его включенности в образовательный и воспитательный процесс в качестве субъекта процесса, поддержку инициативы ребенка в различных видах познавательной деятельности. Практически в каждой обследованной школе администрация ставит задачу перед учителями: изучаемый материал должен быть интересен ребенку, а главное — удовлетворять его познавательные и коммуникативные потребности.

Принцип диалогического общения при обучении русскому языку реализуется в вышеперечисленных школах через сотрудничество детей и взрослых, с обязательным включением ребенка в процесс общения. Через диалог происходит освоение и речевых образцов, и передача социального опыта.

Принципы и функции образовательной среды диктуют требования к структуре, а, следовательно, — к содержанию ее компонентов.

Согласно этим принципам, условием функционирования образовательно-развивающей среды в ситуации арабо-русского двуязычия в странах Персидского залива можно назвать:

- 1) сохранение русского языка в аспекте билингвального детства как важного этапа в общем развитии человека
- 2) использование в образовательном процессе приемов и методов работы с детьми стран Персидского залива, которые традиционно используют в семье русский и арабский языки, однако обучаются на английском языке, причем соответствующих их психическим, возрастным и индивидуальным особенностям и поддерживающих специфику и разнообразие детства в арабоязычных странах

- 3) осуществление образовательного процесса в формах специфических и отвечающих потребностям и интересам детей для формирования и совершенствования коммуникативно-речевой компетенции билингов в условиях арабо-русского двуязычия.

Кроме того, немаловажным, с нашей точки зрения, является понимание каждой школой роли сохранения собственной культуры, значимых компонентов образовательной системы российской школы, приумножение опыта отечественной дидактики в изучении разных предметов. Рассмотрим конкретные элементы сложившейся системы.

Катар, к примеру, является многонациональным государством. Как правило, семьи выбирают для своих детей формат международных школ, где обучение ведется на английском, арабском, французском и других языках. Международной школы с русским языком в Катаре нет. Все школьные проекты реализуются в системе клубов и особенно — в школе дополнительного образования «Росинка», которая была основана в 2016 г. с целью предоставления детям из русскоязычных семей, из гетероэтнических семей, а также детям иностранцев, которые проживают в Катаре, возможности обучаться на русском языке и погружаться в русскую культуру. На данный момент «Росинка» остается единственной русской школой в Катаре, позволяя детям совмещать обучение с основной учебной программой в арабских и международных школах. Обучение ведется по трем основным направлениям:

- обучение по программе, приближенной к ФГОС РФ (Федеральный государственный образовательный стандарт)
- обучение билингвальных детей по специальным программам творческого характера, что предполагает проектную деятельность на всех языках ребенка
- программа обучения РКИ.

Учебный план включает в себя изучение русского языка и литературы. Занятия организованы таким образом, что дети могут изучать

не только русский язык и литературу, но и погружаться через творчество и различные мероприятия в особенности и традиции русской культуры. Программа по русскому языку адаптирована для разных возрастных групп и уровней подготовки и знания русского языка. В рамках курса литературы ученики изучают классические произведения русской литературы, что, безусловно, увеличивает читательский интерес и понимание культурных традиций. Это способствует глубокому погружению каждого ученика в русскую культуру. На базе школы уже несколько лет успешно функционируют дополнительные групповые логопедические занятия для младших школьников и групповые занятия по ИЗО для младших и старших школьников. Для родителей «Росинка» проводит образовательные лекции. Таким образом, школа предоставляет максимальную возможность для родителей и детей не только учиться, но и всесторонне развиваться. У каждой семьи есть возможность воспользоваться школьной библиотекой, которая включает более тысячи книг для детей разных возрастов. Каждый год количество книг увеличивается в связи с большим интересом к детской литературе на русском языке как у гетероэтнических семей, так и у иностранных граждан. В 2023 г. на базе школы был организован проект «Старшие для младших». В рамках данного проекта ученики старших классов записывают аудиокниги для учеников младших классов. В 2024 г. проект вышел на международный уровень и получил большой отклик среди русской диаспоры в разных странах. Русская школа в Катаре «Росинка» является ярким примером успешного образовательного проекта по сохранению и поддержке русского языка и культуры за пределами Российской Федерации, а также является центром притяжения и центром консолидации для всех, кто любит русский язык.

Гимназия им. Е. Примакова в Абу-Даби — классическая образовательная организация международного типа, хорошо оснащенная техническими средствами и библиотечным фондом, предметно-пространственная среда которой организована в соответствии

с современными представлениями об образовательном пространстве. Ее отличает интересный и молодой преподавательский коллектив, творческие проекты разного характера. Школа ведет собственную учебно-научную деятельность, разрабатывает учебники, пособия, участвует в научных конференциях. В феврале 2025 г. на ее базе была организована международная научная конференция МАПРЯЛ, в которой приняли участие многие известные ученые из России и других стран.

Музыкальная школа в Бахрейне — это уникальный формат экспорта российской музыкальной культуры, который стал основой для трансляции русского языка и театра на данном острове. Аналогов школе нет, как нет и конкурентов. Школа хорошо оснащена музыкальными инструментами и ярко заявляет о себе практически во всех сферах культурной жизни острова.

Все русские школы активно проводят различные русские праздники, такие как Масленица, Новый год, День Победы и другие; ведут мастер-классы, конкурсы, выставки, посвященные русской культуре. Эти мероприятия способствуют пониманию традиций и развивают творческие способности учеников. Практически каждая школа предоставляет родителям уникальную возможность дать детям качественное образование на родном языке, а также не потерять связь с русской культурой, несмотря на проживание за пределами Российской Федерации.

КОМПОНЕНТЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ, РЕАЛИЗУЕМЫЕ ШКОЛАМИ РАЗНОГО ТИПА В СТРАНАХ ПЕРСИДСКОГО ЗАЛИВА

1. Бикультурное воспитание

Одним из ключевых моментов сохранения русского языка в гетероэтнических семьях является двуязычное воспитание. Использование обоих языков родителей формирует у детей уважение к обеим культурам. Родители должны осознавать ценность двуязычия и способствовать языковому развитию детей.

2. Интеграция русского языка в повседневную жизнь

Школы стремятся сделать русский язык частью семейной культуры через повседневную жизнь.

3. Чтение книг на русском языке

Чтение не только развивает языковые навыки, увеличивает словарный запас, а также способствует культурному воспитанию и развитию ребенка. Через чтение родители знакомят детей с литературными произведениями и известными русскими авторами, помогают понять и полюбить культуру России. Прочитанные книги необходимо обсуждать и давать возможность детям высказать мнение. Именно поэтому в каждой школе значителен библиотечный фонд.

4. Совместный просмотр фильмов и мультфильмов на русском языке

Данный этап может включать в себя просмотр как традиционных российских фильмов и мультфильмов, так и современных, которые могут быть интересны детям. Данный метод стал не только развлечением, но и полезным средством языкового обучения. Посредством фильмов и мультфильмов дети увеличивают словарный запас, слышат русский язык с разной скоростью, что позволяет им неосознанно обогащать словарный запас и повышать интерес к русскому языку.

5. Культурно-массовые мероприятия

Празднование традиционных русских праздников поддерживает связь с культурными традициями России, а также создает уникальные семейные традиции. Многие русскоязычные сообщества в странах Персидского залива активно организуют праздники, которые являются своего рода платформой для обмена культурным опытом. Празднование Нового года, Рождества, Масленицы, Дня Победы и других значимых дней создает атмосферу, которая позволяет взрослым и детям окунуться в русскую культуру через традиции, танцы и музыку. Многие русские диаспоры организуют мастер-классы, где проводятся занятия по русским народным танцам, музыке, искусству. Культурные мероприятия дают возможность не только

сохранить язык, но и формируют важные социальные связи, что необходимо для людей, которые живут за пределами Российской Федерации или для гетероэтнических семей, которые живут в мультикультурной среде.

6. Поддержка со стороны государства и русских сообществ

Посольства и консульства Российской Федерации во многих странах активно поддерживают культурные инициативы, которые способствуют знакомству с русскими традициями. Важной составляющей поддержки является деятельность Координационного совета Организации российских соотечественников. Данная структура предлагает разнообразные программы, такие как театральные и балетные кружки, хор, художественные выставки, елки для детей и другие мероприятия, способствующие сохранению русской культуры.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Интеграция русского языка в жизнь гетероэтнических семей требует комплексного и глубокого подхода. Специфика организации русских школ разного типа в странах Персидского залива дает представление о сути организации образовательно-воспитательной среды, функционирующей в условиях школьного билингвизма. Понимание того фактора, что обучение в большинстве школ происходит не на арабском или русском языке, а предполагает английский или французский язык, накладывает определенный отпечаток на модель создания среды. У родителей и всего арабоязычного сообщества из данных стран есть запрос на аксиологическую составляющую образования и традиционные ценностные ориентиры. Элитный сегмент образования представляется населению функционирующим только на иностранном языке, что дает возможность российской образовательной системе транслировать свой опыт создания международных школ. Для моделирования и создания образовательно-развивающей среды в целях формирования и совершенствования коммуникативно-речевой компетенции

билингов в условиях арабо-русского двуязычия все большее внимание необходимо уделить именно моделированию образовательного процесса, созданию экспортных моделей российских детских садов и школ, поскольку в условиях стран Персидского залива традиционно сильны именно англоязычные тенденции и модели получения образования.

Одной из задач исследования было рассмотрение возможности создания в школьном пространстве с русским языком обучения культуросберегающей среды, создаваемой средствами русского языка и культуры в данных странах, что действительно подтвердилось учебно-воспитательными мероприятиями всех

русскоязычных образовательных организаций в странах Персидского залива. В этом видится перспектива исследования. Перечисленные принципы создания среды, безусловно, способствуют сохранению языка и укреплению культурной идентичности. В этом процессе должны принимать участие не только семьи, но и государство, русская диаспора и различные учебные заведения, которые находятся в стране проживания семей. Это может способствовать не только сохранению идентичности, но и трансляции экспортных моделей российского образования в данные страны, что будет содействовать эффективному межкультурному диалогу наших стран. ■

Литература

1. Богданова А. И. Образовательно-развивающая образовательная среда // Современные наукоемкие технологии. 2011. № 1.
2. Выготский Л. С. Психология развития. Избранные работы. urait.ru/bcode/513888.
3. Мануйлов Ю. С. Соотношение понятий «пространство» и «среда» в контексте управленческой практики. vospitanie.fo.ru/wiki/782/606.
4. Рубцов В. В., Ивошина Т. Г. Проектирование развивающей образовательной среды школы. М., 2002.
5. Ушакова Т. Н. Речь и язык в контексте проблем когнитивного развития // Когнитивные исследования. Проблема развития. М., 2009.
6. Хамраева Е. А. Билингвальное образование. СПб., 2023.
7. Хамраева Е. А., Унарова В. Я., Габышева Ф. В. Повышение качества читательской грамотности у младших школьников в условиях билингвального образования // Современные наукоемкие технологии. 2023. № 8.
8. Хамраева Е. А. Когнитивный потенциал русского языка в обучении детей-билингвов. castl.uit.no/phocadownload/khamraeva.pdf.
9. Хамраева Е. А. Русский язык для детей-билингвов. Теория и практика. М., 2015.
10. Хауген Э. Языковой контакт // Новое в лингвистике. 1972. № 6.
11. Холодная М. А. Психология интеллекта. СПб., 2002.
12. Холодная М. А. Когнитивные стили как проявление своеобразия индивидуального интеллекта. Киев, 1990.
13. Шацкий С. Т. Педагогические сочинения: в 4 т. Т. 2. М., 1964.
14. Ясвин В. А. Школа как развивающая среда. М., 2010.

References

1. Bogdanova A. I. Obrazovatel'no-razvivayushchaya obrazovatel'naya sreda // Sovremennyye naukoymkiye tekhnologii. 2011. № 1.
2. Vygotskiy L. S. Psikhologiya razvitiya. Izbrannyye raboty. urait.ru/bcode/513888.
3. Manuylov Yu. S. Sootnoshcheniye ponyatiy prostranstvo i sreda v kontekste upravlencheskoy praktiki. URL: <http://vospitanie.fo.ru/wiki/782/606>.

4. Rubtsov V. V., Ivoshina T. G. *Proyektirovaniye razvivayushchey obrazovatel'noy sredy shkoly*. M., 2002.
5. Ushakova T. N. *Rech' i yazyk v kontekste problem kognitivnogo razvitiya* / T. N. Ushakova // *Kognitivnyye issledovaniya. Problema razvitiya*. M., 2009.
6. Khamrayeva Ye. A. *Bilingval'noye obrazovaniye*. SPb., 2023.
7. Khamrayeva Ye. A., Unarova V. Ya., Gabysheva F. V. *Povysheniye kachestva chitatel'skoy gramotnosti u mladshikh skol'nikov v usloviyakh bilingval'nogo obrazovaniya* // *Sovremennyye naukoymkiye tekhnologii*. 2023. № 8.
8. Khamrayeva Ye. A. *Kognitivnyy potentsial russkogo yazyka v obuchenii detey-bilingvov [Elektronnyy resurs]* / Ye. A. Khamrayeva. *Rezhim dostupa: <https://castl.uit.no/phocadownload/khamraeva.pdf>*
9. Khamrayeva Ye. A. *Russkiy yazyk dlya detey-bilingvov. Teoriya i praktika* / Ye. A. Khamrayeva. M., 2015.
10. Khaugen E. *Yazykovoy kontakt* / E. Khaugen // *Novoye v lingvistike*. 1972. № 6.
11. Kholodnaya M. A. *Psikhologiya intellekta* / M. A. Kholodnaya. SPb., 2002.
12. Kholodnaya M. A. *Kognitivnyye stili kak proyavleniye svoeobraziya individual'nogo intellekta* / M. A. Kholodnaya. Kiyev, 1990.
13. Shatskiy S. T. *Pedagogicheskie sochinenia: v 4 t. T. 2*. M., 1964.
14. Yasvin V. A. *Shkola kak razvivayushchaya sreda*. M., 2010.

.....

E. A. Khamraeva

*Moscow Pedagogical State University,
Interuniversity Center for Bilingual
and Multicultural Education of Herzen University
Moscow, Russia*

The Persian gulf countries: Russian language in the system of education, upbringing and development of bilingual children

Keywords: Cultural-saving environment, value-based approach, axiology, education, development, bilinguals, organization of education, school space.

The article discusses the specifics of the organization of teaching Russian to bilingual children in the Persian Gulf countries. The author pays special attention to the problems of creating and preserving a culture-saving environment. The author describes the specifics of the organization of the educational space, offers solutions to the interference of languages in the context of Russian-Arabic bilingualism. Description of the educational potential of Russian schools in these countries, as well as the specifics of the formation of the educational space and the use of an environmental approach in schools of additional education will allow us to theorize the process of organizing Russian language teaching for both native speakers of Russian/ Heritage speakers and Arabic-speaking children who want to receive education in Russian.

The creation of a culture-forming space in foreign schools is of particular importance and is one of the main tasks of modern linguodidactics in the children's module of the Russian as foreign language. The study describes the models of existing schools and suggests prospects for their development.

Методическая модель обучения русскому языку узбекских школьников с использованием активных методов



А. Н. Богомолов

*д-р пед. наук, профессор
Государственного института
русского языка имени
А. С. Пушкина
Москва, Россия*

ANBogomolov@pushkin.institute



Ф. И. Бобоназарова

*магистрант Государственного
института русского языка
имени А. С. Пушкина
Москва, Россия
fara.b.98@mail.ru*

Ключевые слова:

активные методы обучения,
русский язык как неродной,
методическая модель,
узбекские школьники,
лингводидактика,
коммуникативная
компетенция,
межкультурное общение

DOI: 10.37632/PI.2025.84.60.002

В статье представлена разработанная и апробированная методическая модель обучения русскому языку узбекских школьников с использованием активных методов обучения. Исследование проводилось в контексте современных требований образовательной системы Республики Узбекистан к преподаванию русского языка как неродного. Авторами определены принципы отбора активных методов обучения и содержания обучения, разработана система упражнений и заданий, созданы контекстуализированные сценарии обучения. Экспериментальная проверка эффективности модели на базе 2 общеобразовательных школ с участием 315 учащихся показала значительное повышение уровня владения русским языком, особенно в развитии навыков чтения и говорения. Результаты исследования могут быть использованы в практике преподавания русского языка в общеобразовательных школах стран постсоветского пространства.

В условиях глобализации и расширения международных контактов возрастает роль русского языка как средства межкультурной коммуникации, особенно это актуально для стран постсоветского пространства. Республика Узбекистан, проводя реформы в системе образования, уделяет особое внимание изучению русского языка как важного инструмента доступа к мировым образовательным и культурным ресурсам [16].

Анализ современного состояния преподавания русского языка в узбекских школах выявляет ряд проблем, связанных с недостаточной эффективностью традиционных методов обучения [10]. Исследования показывают, что репродуктивные методы, основанные на механическом заучивании и воспроизведении языкового материала, не способствуют формированию коммуникативной компетенции учащихся [14]. Особую актуальность приобретает проблема активизации познавательной деятельности узбекских школьников в процессе овладения русским языком [17].

Теоретические основы активизации учебного процесса заложены в работах отечественных дидактов И. Я. Лернера [10], М. И. Махмутова [11], И. В. Анашкина [1], Е. А. Генике [4], О. В. Гутнина [5], М. М. Кашапов [6], В. Н. Кругликов [7], М. А. Курьянов [8], О. П. Околенов [9]. Применительно к обучению РКИ вопросы активных методов обучения рассматривались в исследованиях А. Н. Шукина [22], Э. Г. Азимова [1], Л. С. Крючковой [9].

Зарубежные исследователи Н. D. Brown [19], J. S. Bruner [20], E. L. Deci [21], P. Freire подчеркивают важность использования активных методов для повышения мотивации и эффективности изучения иностранных языков. Однако специфика применения активных методов обучения русскому языку в условиях узбекской школы изучена недостаточно.

Практическое значение исследования обусловлено необходимостью повышения качества обучения русскому языку в общеобразовательных школах Республики Узбекистан в соответствии с требованиями Государственных образовательных стандартов. Вклад

данной статьи в науку заключается в разработке и экспериментальной проверке методической модели, интегрирующей различные активные методы обучения с учетом культурно-национальных особенностей узбекских школьников.

Цель статьи заключается в теоретическом обосновании и описании результатов экспериментального исследования, проведенного с целью проверки педагогической эффективности разработанной методической модели обучения русскому языку узбекских школьников с использованием активных методов обучения.

МЕТОДЫ И МАТЕРИАЛЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Исследование проводилось с использованием комплекса теоретических и эмпирических методов.

Теоретические методы: анализ психолого-педагогической и методической литературы по проблеме исследования; изучение и обобщение передового педагогического опыта; анализ нормативных документов системы образования Республики Узбекистан; моделирование педагогического процесса.

Эмпирические методы: педагогическое наблюдение; анкетирование учащихся и учителей; тестирование уровня владения русским языком; педагогический эксперимент; статистическая обработка данных.

Указанные научные методы исследования легли в основу методической модели «Интеграционно-коммуникативного активного обучения» разрабатывалась на основе принципов коммуникативной методики обучения РКИ [14], теории активного обучения [11] и культурно-исторического подхода [6].

РЕЗУЛЬТАТЫ

После проведения исследования по изучению методы и приемы активизации познавательной деятельности учащихся при обучении иностранному языку на основе использования

активных методов обучения в системе школьного образования, определению принципов отбора активных методов обучения русскому языку применительно в средней общеобразовательной школе Республики Узбекистан, а также анализа спектра современных педагогических технологий развивающего обучения с целью определить корпус технологий, которые наиболее актуальны для реализации цели настоящего исследования, нами была теоретически разработана и экспериментально проверена методическая модель обучения русскому языку узбекских школьников с использованием активных методов обучения

ОБСУЖДЕНИЕ

Разработанная методическая модель включает три основных компонента: 1) принципы отбора активных методов обучения, 2) систему упражнений и заданий, 3) контекстуализированные сценарии обучения.

Для определения наиболее актуальных активных методов обучения (АМО) было проведено анкетирование среди учащихся и учителей русского языка средних образовательных школ Республики Узбекистан. В исследовании приняли участие респонденты из СОШ № 5 города Карши и СОШ № 162 города Ташкента.

Анкетирование должно было определить: степень знакомства респондентов с различными АМО; субъективную оценку эффективности различных методов; основные трудности в изучении русского языка; предпочтительных форм работы на уроках; частотность использования АМО в учебном процессе; потенциала АМО для повышения мотивации к изучению русского языка.

Результаты анкетирования показали, что наиболее актуальными для модели коммуникативно-интерактивного погружения являются следующие активные методы обучения:

1. Методы проблемного обучения (78% респондентов оценили эффективность на 4–5 баллов)
2. Проектная деятельность (81% респондентов оценили эффективность на 4–5 баллов)

3. Методы дискуссий и коллективного обсуждения (75% респондентов оценили эффективность на 4–5 баллов)
4. Игровые технологии (85% респондентов оценили эффективность на 4–5 баллов)

Среди основных трудностей в изучении русского языка респонденты отметили: Граматику (68%) Говорение (57%) Письмо (52%).

Анкетирование также выявило низкую частоту использования АМО в учебном процессе: лишь 35% респондентов указали, что АМО используются «часто» или «постоянно». При этом 87% респондентов считают, что активные методы обучения могут повысить мотивацию к изучению русского языка.

Модель «Интеграционно-коммуникативного активного обучения» может стать основой для дальнейшей модернизации системы преподавания русского языка в школах Узбекистана, обеспечивая высокое качество образования и формируя у учащихся навыки, необходимые для успешной интеграции в современное общество.

1. Принципы отбора активных методов обучения и содержания обучения русскому языку узбекских школьников с использованием этих методов.

Эффективное обучение русскому языку в узбекских школах, основанное на применении активных методов, невозможно без четкого определения принципов отбора как самих методов, так и содержания образовательного процесса. Эти принципы базируются на особенностях билингвальной среды, учитывают возрастные и психолого-педагогические характеристики учащихся, а также отражают потребности современной системы образования Республики Узбекистан.

Первый принцип — учет национально-культурных особенностей узбекских школьников. Для большинства учащихся Узбекистана русский язык является вторым, поэтому содержание уроков и используемые методы должны опираться на культурный контекст, привычный для детей [6].

Второй принцип — коммуникативная направленность обучения. Цель изучения русского языка заключается не только в знании грамматических правил, но, прежде всего, в умении использовать язык как средство общения [14].

Третий принцип — доступность и посильность учебного материала. Особенность изучения русского языка как второго состоит в том, что учащиеся сталкиваются с трудностями восприятия сложных грамматических конструкций и обширной лексики.

Четвертый принцип — это активизация познавательной деятельности учащихся. Применение активных методов предполагает вовлечение школьников в самостоятельный поиск информации, работу с текстами, подготовку мини-проектов.

Пятый принцип — это интеграция языкового и культурного компонентов. Изучение русского языка должно сопровождаться знакомством с культурой, традициями, историей России.

На основании проведенного анкетирования с целью определить, какие АМО наиболее актуальны для этой модели и учета сформулированных принципов нами была разработана методическая модель обучения РЯ с использованием АМО, которая включает методы проблемного обучения, проектное обучение, методы дискуссий и игровые технологии.

Для наглядности дадим краткое описание этих методов активного обучения и представим разработанную систему упражнений, которые в состав каждого из указанных методов.

2. Система упражнений и заданий с использованием активных методов обучения русскому языку узбекских школьников

1. *Применение методов проблемного обучения при развитии критического мышления и при формировании познавательной самостоятельности*

Проблемное обучение является одним из наиболее эффективных методов активного обучения, направленным на развитие у учащихся критического мышления, самостоятельности,

умения анализировать ситуацию, формулировать вопросы, выдвигать гипотезы и находить оптимальные решения. В условиях современной образовательной системы Республики Узбекистан, где происходит постепенное обновление содержания школьного образования и внедрение компетентного подхода, проблемное обучение становится важным инструментом повышения качества преподавания русского языка.

Актуальность применения проблемного обучения в узбекских школах связана с необходимостью адаптации учащихся к многоязычной среде, в которой русский язык является вторым (неродным) языком. В такой ситуации традиционные методы пассивного усвоения знаний часто оказываются недостаточно результативными. Использование проблемных заданий способствует созданию речевых ситуаций, требующих активного поиска решений, что стимулирует учащихся к практическому применению изученного материала. В процессе выполнения таких заданий школьники учатся самостоятельно работать с информацией, развивают навыки аргументации, приобретают опыт ведения диалога и дискуссии.

Типы упражнений и заданий с использованием методов проблемного обучения:

1. **Лингвистические задачи** — упражнения, требующие самостоятельного вывода правила или закономерности на основе анализа языкового материала. Пример: Учащимся предлагается набор предложений с разными видами глаголов и задание выявить закономерность их употребления.
2. **Кейс-метод** — анализ конкретных ситуаций, требующих применения языковых знаний. Пример: Кейс «В гостях у российской семьи» — учащиеся должны проанализировать ситуацию и предложить правильные речевые формулы для общения.
3. **Проблемно-поисковые задания** — задания, требующие сбора и анализа информации для решения проблемы. Пример: «Почему в русском языке так много исключений из правил?» — исследование с использованием различных источников.

4. **Проблемная дискуссия** — обсуждение спорных вопросов, требующих аргументированного мнения. Пример: Дискуссия на тему «Влияние русского языка на узбекский: плюсы и минусы».

2. *Проектное обучение на материале текстов лингвокультурной направленности*

Метод проектов занимает особое место в практике преподавания русского языка в школах Республики Узбекистан, поскольку именно этот подход позволяет соединить изучение языка с культурой, историей и традициями, что особенно актуально для многонационального общества страны. Проектная деятельность стимулирует интерес школьников к русскому языку, побуждает их к самостоятельной исследовательской работе, развивает коммуникативные навыки, помогает лучше усваивать лексику и грамматику.

Цель использования метода проектов в узбекских школах заключается в формировании у учащихся способности свободно общаться на русском языке, а также в воспитании уважения к культуре русскоязычного пространства, с которым Узбекистан исторически связан.

Типы упражнений и заданий с использованием метода проектного обучения:

1. **Информационные проекты** — сбор и представление информации по определенной теме. Пример: «Русские писатели об Узбекистане» — сбор материала и создание электронной презентации.
2. **Творческие проекты** — создание творческого продукта с использованием изучаемого языка. Пример: «Школьная газета на русском языке» — создание выпуска, посвященного важным событиям школы.
3. **Практико-ориентированные проекты** — проекты, имеющие практическую значимость. Пример: «Русско-узбекский словарь школьных терминов» — создание тематического словаря.
4. **Ролевые/игровые проекты** — проекты с элементами ролевой игры. Пример: «Виртуальная экскурсия по Москве» — разработка

и проведение экскурсии для одноклассников.

5. **Межпредметные проекты** — проекты на стыке русского языка и других дисциплин. Пример: «Русская литература и история Узбекистана: точки соприкосновения» — исследовательский проект.

Применение метода проектов в практике преподавания русского языка в школах Республики Узбекистан позволяет создать образовательную среду, ориентированную на активное освоение языка через исследование культурных связей между народами.

Приведем примеры контекстуализированных сценариев обучения, которые составляют третий компонент разработанной методической модели интеграционно-коммуникативного активного обучения учащихся средней общеобразовательной школы Республики Узбекистан.

3. **Примеры контекстуализированных сценариев обучения**

Применение контекстуализированных сценариев обучения русскому языку в узбекских школах является одним из ключевых подходов, обеспечивающих успешное усвоение языка в условиях билингвизма и поликультурности. Контекстуализация образовательного процесса предполагает создание учебных ситуаций, максимально приближенных к реальной жизни учащихся, их бытовым, социальным, культурным и национальным особенностям.

Основная цель контекстуализированных сценариев — интеграция учебного материала в привычный для учащихся жизненный контекст, что способствует устранению языкового барьера и снижению уровня тревожности при общении на русском языке. Этот метод позволяет создавать учебные ситуации, близкие к опыту учеников, что особенно актуально для детей, проживающих в сельской местности Узбекистана, где русский язык используется значительно реже.

Контекстуализированные сценарии успешно реализуются на всех уровнях обучения — от начальных до старших классов — и охватывают широкий круг тем, связанных с социальной, культурной и бытовой жизнью школьников.

Для учащихся средней школы (5–6 классы) наиболее эффективными являются сценарии, связанные с бытовыми ситуациями, с которыми дети сталкиваются ежедневно. Например, на уроке по теме «Мой дом» учитель организует учебную ситуацию «правила гостевого этикета».

Ученики разыгрывают диалог, в котором один из них представляет гостя своим родителям, знакомит его с домом, показывает комнату, называет мебель. При этом учащиеся используют фразы: «Добро пожаловать», «Это моя мама», «Вот моя комната», «Здесь стоит стол». Такой подход способствует формированию у детей базовых коммуникативных навыков, позволяет освоить лексику, связанную с темой «Дом», и отработать простые диалоги в контексте реального общения.

Также эффективен сценарий «Экскурсия по Самарканду». Учащиеся, делясь на группы, проводят виртуальную экскурсию по историческим памятникам города: Регистану, мавзолею Гур-Эмир, обсерватории Улугбека. Один ученик выступает в роли экскурсовода, рассказывает об объекте, другие задают вопросы. В речи используются конструкции: «Перед вами...», «Этот памятник был построен...», «Почему это место важно?». Такая форма обучения способствует не только овладению русским языком, но и расширению кругозора, формированию чувства национальной гордости.

Пример контекстуализированного сценария для старших классов (10–11 классы) — «Трудоустройство». Учащиеся разыгрывают собеседование при приёме на работу. Один из них — работодатель, другой — соискатель. Вопросы и ответы строятся на основе реальных анкет и резюме: «Какие у вас навыки?», «Почему вы хотите работать в нашей компании?», «Каким вы видите своё будущее?». Этот сценарий особенно актуален, так как помогает

подросткам подготовиться к реальной жизни, развить умение вести деловую беседу, представить себя на русском языке.

Экспериментальная проверка эффективности модели проводилось на базе средних школ № 5 города Карши и № 162 города Ташкента, где в течение учебного года (сентябрь — апрель) была апробирована разработанная методическая модель активного обучения. В исследовании приняли участие учащиеся 5–7 классов, которые изучают русский язык как второй (неродной), при этом уровень владения русским языком варьировался от начального до условно-свободного.

На начальном этапе проверки эффективности была проведена входная диагностика, включающая тестирование по следующим направлениям: лексико-грамматический минимум, навыки чтения, восприятие русской речи на слух, устная монологическая и диалогическая речь среди 7 классов. Входное тестирование выявило, что лишь 14% учащихся показали высокий уровень владения русским языком, 44% продемонстрировали средний уровень, а 42% школьников столкнулись со значительными трудностями, особенно при построении устных высказываний и понимании аудиотекстов.

После годичной работы по новой модели активного обучения, включающей системное использование методов проектной деятельности, ролевых игр, проблемного обучения и контекстуализированных ситуаций, были зафиксированы значительные положительные изменения в результатах итоговой диагностики.

Результаты свидетельствуют о явном преимуществе активных методов: высокий средний балл и доля отличников и хорошистов при использовании ролевых игр, проектных заданий и дискуссий значительно превосходят показатели при традиционных подходах.

Оценка влияния модели на развитие коммуникативных навыков проводилась методом самооценки. Учащимся предлагалось оценить свои умения вести диалог, выражать мнение, аргументировать позицию по шкале от 1 до 10.

Таблица 1
Результаты контрольных работ учащихся

Методы обучения	Средний балл (из 5)	Процент учащихся, сдавших на 4 и 5 (%)
Рольевые игры	4.5	92
Проектная деятельность	4.3	88
Мини-дискуссии	4.1	83
Традиционные методы	3.4	65

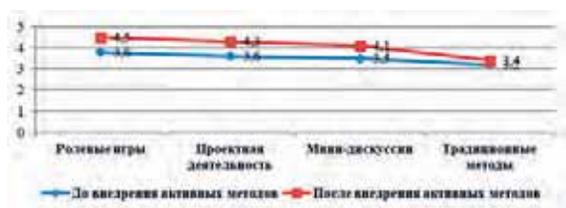


График 1. Средний балл учащихся по результатам контрольных работ

Анализ данных показал, что участники, включенные в модель активного интеграционно-коммуникативного обучения, значительно увереннее оценивают свои коммуникативные способности. Особенно заметно влияние ролевых игр и проектной деятельности на развитие диалоговой речи, навыков ведения беседы, формирования аргументации.

Итоговое анкетирования показывает, что 89% преподавателей отметили положительное влияние ролевых игр на развитие устной речи учащихся, 8% сочли этот эффект незначительным, и лишь 3% выразили сомнение в эффективности данного метода.

После внедрения проектных методов уровень самостоятельности учащихся значительно возрос: с 12% до 45% увеличилось число школьников, проявляющих высокую самостоятельность в работе, а доля учеников с низким уровнем самостоятельности снизилась с 45% до 15%.

Результаты анкетирования показывают, что уровень интереса учащихся к русскому языку после выполнения культурологических

проектов возрос: с 30% до 70% увеличилась доля учеников с высокой мотивацией.

Проведенное анкетирование среди учителей русского языка школ города Карши и Ташкента показало, что внедрение проектной деятельности повышает интерес учащихся к изучению языка и улучшает их успеваемость.

Эффективность контекстуализированных сценариев подтверждена педагогическими наблюдениями в школах города Карши и города Ташкента. В классах, где регулярно применялись бытовые и социальные сценарии, отмечено улучшение речевой активности учащихся, рост уверенности при устных ответах, увеличение словарного запаса.

По итогам учебного года высокий уровень владения русским языком показали уже 37% учащихся, средний уровень был зафиксирован у 51%, а доля школьников с низким уровнем сократилась до 12%. Наиболее ощутимый рост был отмечен в развитии навыков устной речи: 65% учащихся стали уверенно поддерживать

Таблица 2
Самооценка учащимися своих коммуникативных навыков

Методы обучения	Оценка навыков общения (из 10)
Рольевые игры	8.9
Проектная деятельность	8.5
Мини-дискуссии	8.3
Традиционные методы	6.2

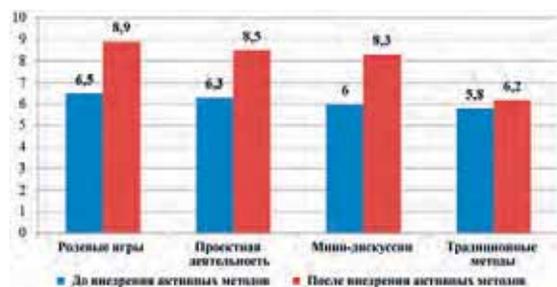


График 2. Оценка учащимися своих коммуникативных навыков

Таблица 3

Влияние ролевых игр на развитие устной речи учащихся

Влияние ролевых игр на развитие устной речи	Процент учителей
Положительное	89%
Незначительное	8%
Отрицательное	3%

Таблица 4

Уровень самостоятельности учащихся до и после внедрения проектной деятельности

Уровень самостоятельности	До внедрения проектов (%)	После внедрения проектов (%)
Высокий	12	45
Средний	43	40
Низкий	45	15

Таблица 5

Уровень интереса учащихся к русскому языку до и после выполнения культурологических проектов

Уровень интереса	До проекта (%)	После проекта (%)
Высокий	30	70
Средний	45	25
Низкий	25	5

диалог на бытовые и учебные темы, используя разнообразные речевые клише, что свидетельствует о повышении речевой активности и снятии языкового барьера.

Примечательным является тот факт, что наибольшего успеха добились учащиеся, активно участвовавшие в проектных заданиях, таких как создание коллективных презентаций о праздниках Узбекистана и России

Таблица 6

Показатели интереса учащихся узбекских школ к русскому языку до и после внедрения метода проектов

Показатель	До внедрения метода (%)	После внедрения метода (%)
Интерес к изучению русского языка	52%	84%
Активное участие на уроках	45%	80%
Владение устной речью	40%	76%
Участие во внеклассных мероприятиях	28%	67%

Таблица 7

Результаты педагогического наблюдения за влиянием контекстуализированных сценариев на речевую активность учащихся

Показатели	До внедрения (%)	После внедрения (%)
Уверенность при устных ответах	48	85
Использование сложных фраз	31	72
Активное участие в диалогах	40	88

Таблица 8

Рост уверенности учащихся при устных ответах до и после внедрения контекстуализированных сценариев

Период	До внедрения (%)	После внедрения (%)
Уверенность при ответах	48	85

(«Навруз и Масленица», «День независимости Узбекистана и День России»), разработка сценариев для ролевых игр («В магазине», «В автобусе», «В школе»), а также участие в инсценировках на темы «Семья», «Путешествие по городам России». Эти формы работы способствовали не только запоминанию тематической лексики, но и формированию уверенности в использовании языка в реальной коммуникативной практике.

После апробации модели на педагогическом совещании учителей русского языка Кашкадарьинской области был проведён круглый стол, где обсуждались положительные стороны и возможные трудности внедрения активных методов. Учителя отметили, что наиболее эффективными оказались проектные задания, так как они позволяют интегрировать язык и культуру, делая учебный процесс более осмысленным.

Вместе с тем были выявлены **некоторые трудности**:

1. Дефицит учебных материалов, адаптированных под реалии Узбекистана, особенно текстов, отражающих жизнь современных узбекских школьников.
2. Потребность в систематической подготовке педагогов, поскольку многие учителя испытывали затруднения на этапе планирования ролевых игр и разработки контекстуальных ситуаций.
3. Необходимость увеличения часов на устную речь, так как текущая учебная программа делает акцент на грамматике и письменных заданиях.

Полученные результаты свидетельствуют о высокой эффективности разработанной методической модели. Статистически значимые различия между экспериментальными и контрольными группами по всем измеряемым параметрам подтверждают правильность выбранных теоретических подходов и методических решений.

Наиболее значительные изменения наблюдались в развитии коммуникативных навыков,

что согласуется с принципами коммуникативной методики обучения русскому языку как иностранному [15]. Использование ролевых игр, дискуссий и проектной деятельности способствовало преодолению языкового барьера и формированию уверенности в использовании русского языка в различных ситуациях общения.

Использование контекстуализированных сценариев обучения позволило интегрировать различные активные методы в единую систему, что обеспечило комплексное развитие всех видов речевой деятельности.

Научная новизна исследования заключается в:

- разработке системы принципов отбора активных методов обучения русскому языку с учетом специфики узбекской школы;
- создании интегрированной модели, объединяющей различные активные методы в контекстуализированных сценариях обучения;
- экспериментальном обосновании эффективности модели в условиях реального учебного процесса.

Практическая значимость исследования подтверждается положительными отзывами учителей, участвовавших в эксперименте, и готовностью руководства школ к внедрению разработанной модели в учебный процесс.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Исследование показало высокую эффективность разработанной методической модели обучения русскому языку узбекских школьников с использованием активных методов. Экспериментальная проверка подтвердила статистически значимое повышение уровня владения русским языком по всем измеряемым параметрам.

Основные **выводы исследования**:

1. Разработанная система принципов отбора активных методов обучения (культурная адаптация, коммуникативная направленность, интерактивность, проблемность, деятельностный подход) обеспечивает эффективное

формирование коммуникативной компетенции узбекских школьников.

2. Интеграция различных активных методов (ролевые игры, дискуссии, проектная деятельность, кейс-метод, интерактивные игры) в контекстуализированных сценариях обучения способствует комплексному развитию всех видов речевой деятельности.
3. Учет культурно-национальных особенностей учащихся при отборе содержания и методов обучения значительно повышает мотивацию к изучению русского языка и готовность к межкультурному общению.
4. Использование культурно-просветительских текстов как основы для формирования навыков чтения и говорения обеспечивает не только языковое развитие, но и расширение культурного кругозора учащихся.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования разработанной модели в общеобразовательных школах Республики Узбекистан и адаптации ее для других стран, где русский язык изучается как неродной.

Перспективы дальнейшего исследования связаны с разработкой цифровых образовательных ресурсов для поддержки активных методов обучения, изучением возможностей интеграции данной модели с дистанционными формами обучения, а также с исследованием эффективности модели в условиях многоязычного образования.

Эмпирическое исследование демонстрирует успешность применения активных методов в обучении русскому языку узбекских школьников. В условиях Республики Узбекистан, где русский язык выполняет функцию важнейшего средства межкультурной и профессиональной коммуникации, его владение становится необходимым условием социальной мобильности и интеграции в международное образовательное и экономическое пространство. Однако традиционные репродуктивные методы, основанные на заучивании правил и выполнении однотипных упражнений, оказываются малоэффективными. Они не создают искусственную речевую среду, что особенно критично для школьников, не имеющих постоянной языковой практики вне учебного процесса. ■

Литература

1. Анашкина И. В. Активные методы обучения в образовательном процессе // Вестник современной науки. 2018. № 5.
2. Азимов Э. Г., Шукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М., 2019.
3. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М., 2020
4. Генике Е. А. Учитель и ученик: педагогические технологии взаимодействия. М., 2010.
5. Гугнина О. В. Активные и интерактивные методы обучения обществознанию: учебно-методическое пособие. Оренбург, 2014.
6. Кашапов М. М. Неимитационные активные методы обучения. Казань, 2002.
7. Кругликов В. Н. Активные методы обучения: формы и цели применения // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 3.
8. Курьянов М. А. Активные методы обучения: Методическое пособие / М. А. Курьянов, В. С. Половцев. Тамбов, 2011.
9. Околелов О. П. Проблемно-ориентированное обучение: теория и практика. Екатеринбург, 2012.
10. Жукова Н. С., Юнусова М. Б. Особенности обучения русскому языку в школах Узбекистана // Мир русского слова. 2021. № 3.
11. Крючкова Л. С., Мощинская Н. В. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному. М., 2019.

12. *Лернер И. Я.* Дидактические основы методов обучения. М., 2018.
13. *Махмутов М. И.* Организация проблемного обучения в школе. М., 2018.
14. *Митрофанова О. Д.* Научный стиль речи: проблемы обучения. М., 2019.
15. *Пассов Е. И.* Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М., 2018.
16. *Рахимова Д. А.* Современное состояние преподавания русского языка в школах Узбекистана // Преподаватель XXI век. 2021. № 2.
17. *Ситаров В. А.* Дидактика Академия. М., 2020.
18. *Щукин А. Н.* Методика преподавания русского языка как иностранного. М., 2019.
19. *Brown H. D.* Principles of Language Learning and Teaching. New York, 2020.
20. *Bruner J. S.* Toward a Theory of Instruction. Cambridge, MA, 1966.
21. *Deci E. L., Ryan R. M.* Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior. New York, 1985.
22. *Freire P.* Pedagogy of the Oppressed. New York, 1968.

References

1. *Anashkina I. V.* Active teaching methods in the educational process // Bulletin of Modern Science. 2018. № 5.
2. *Azimov E. G., Shchukin A. N.* A new dictionary of methodological terms and concepts (theory and practice of language teaching). Moscow, 2019.
3. *Vereshchagin E. M., Kostomarov V. G.* Language and culture: linguistics in teaching Russian as a foreign language. Moscow, 2020
4. *Genike E. A.* Teacher and student: pedagogical technologies of interaction. Moscow, 2010.
5. *Guglina O. V.* Active and interactive methods of teaching social studies: an educational and methodical manual. Orenburg, 2014.
6. *Kashapov M. M.* Non-limiting active teaching methods. Kazan, 2002.
7. *Kruglikov V. N.* Active teaching methods: forms and purposes of application // Modern problems of science and education. 2014. № 3.
8. *Kuryanov M. A.* Active teaching methods: A methodological guide / M. A. Kuryanov, V. S. Polovtsev. Tambov, 2011.
9. *Okolelov O. P.* Problem-oriented learning: theory and practice. Yekaterinburg, 2012.
10. *Zhukova N. S., Yunusova M. B.* Features of teaching Russian in schools in Uzbekistan // The world of the Russian word. 2021. № 3.
11. *Kryuchkova L. S., Moshchinskaya N. V.* Practical methods of teaching Russian as a foreign language. Moscow, 2019.
12. *Lerner I. Ya.* Didactic foundations of teaching methods. Moscow, 2018.
13. *Makhmutov M. I.* Organization of problem-based learning in school. Moscow, 2018.
14. *Mitrofanova O. D.* Scientific style of speech: problems of teaching. Moscow, 2019.
15. *Passov E. I.* Fundamentals of communicative methods of teaching foreign language communication. Moscow, 2018.
16. *Rakhimova D. A.* The current state of teaching Russian in schools in Uzbekistan // Teacher of the XXI century. 2021. № 2.
17. *Sitarov V. A.* Didactics Academy, Moscow, 2020.
18. *Shchukin A. N.* Methods of teaching Russian as a foreign language. Moscow, 2019. 19.
19. *Brown H. D.* Principles of Language Learning and Teaching. New York, 2020.
20. *Bruner J. S.* Toward a Theory of Instruction. Cambridge, MA, 1966.
21. *Deci E. L., Ryan R. M.* Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior. New York, 1985.
22. *Freire P.* Pedagogy of the Oppressed. New York, 1968.



A. N. Bogomolov

*Pushkin State Russian Language Institute
Moscow, Russia*

F. I. Bobonazarova

*Pushkin State Russian Language Institute
Moscow, Russia*

Methodical Model for Teaching the Russian Language to Uzbek Schoolchildren Using Active Methods

Keywords: Active learning methods, Russian as a non-native language, methodological model, Uzbek schoolchildren, linguodidactics, communicative competence, intercultural communication.

The article presents a developed and tested methodological model for teaching Russian to Uzbek schoolchildren using active learning methods. The research was conducted in the context of modern requirements of the educational system of the Republic of Uzbekistan for teaching Russian as a non-native language. The author defined principles for selecting active learning methods and content, developed a system of exercises and tasks, and created contextualized learning scenarios. Experimental verification of the model's effectiveness in 2 general education schools with 315 students showed a significant increase in Russian language proficiency, especially in reading and speaking skills development. The research results can be used in Russian language teaching practice in general education schools of post-Soviet countries.

Формирование лексической основы русского языка для детей дошкольного возраста в Туркменистане с учетом корпусных данных



М. К. Буграев

преподаватель кафедры теории и практики русского языка, декан факультета русского языка и литературы Туркменского национального института мировых языков имени Довлетмаммеда Азади Ашхабад, Туркменистан
bugrayev@icloud.com

Ключевые слова:

русский язык, Туркменистан, дошкольное образование, корпус текстов, лексическая основа

DOI: 10.37632/Pl.2025.48.34.003

В статье рассматривается проблема формирования лексической основы русского языка у детей дошкольного возраста в Туркменистане. В качестве основного инструмента предлагается использование корпусных данных для отбора наиболее частотной и релевантной лексики. Цель исследования – разработка научно обоснованного лексического минимума на основе анализа учебных материалов для начальной школы Туркменистана. В работе применялись методы корпусной лингвистики для анализа текстов учебников 1-го класса, что позволило выделить два списка слов: базовый («Частотные слова первого этапа») и расширенный для классов с русским языком обучения («Частотные слова второго этапа»). Также в статье подчеркивается необходимость интеграции цифровых методов в дошкольное образование и обосновывается необходимость дальнейшего исследования эффективных методик для лучшей адаптации к лингвистической картине региона.

Современное языковое образование требует инновационных подходов к обучению детей в многоязычной среде. Особенно актуальна эта задача в контексте преподавания русского языка в дошкольных учреждениях Туркменистана, где существует уникальная языковая ситуация. Несмотря на мощный интеллектуальный потенциал в области русистики, унаследованный страной, традиционные методические материалы разрабатывались преимущественно для обучающихся, имеющих ту или иную степень погруженности в русскоязычную среду. В настоящее время комплексная программа по русскому языку

как иностранному (РКИ) для национальной школы, т. е. для детей, развивающихся вне русскоязычного окружения, находится на этапе активного формирования.

Эффективное формирование словарного запаса дошкольников требует научно обоснованного отбора лексики, ориентированного на реальные коммуникативные потребности детей. Корпусная лингвистика предоставляет инструменты для объективной фиксации частотности и функциональной значимости слов, что позволяет сформировать лексический минимум, адекватный современному употреблению русского языка. Привлечение ресурсов, таких как Национальный корпус русского языка и специализированные детские подкорпуса, делает возможной точную корректировку содержания с учетом региональной языковой ситуации.

Уникальная языковая среда Туркменистана дополнительно требует адаптации методик преподавания: необходимо учитывать особенности родного языка детей и социокультурный контекст их развития. На основе корпусных данных можно выстроить методически последовательное введение лексических единиц, что обеспечивает более эффективное освоение русского языка на начальном этапе.

Таким образом, цель статьи заключается в том, чтобы разработать частотный список лексики для дошкольного этапа на основе анализа учебников 1-го класса. Это первая научная работа, которая сфокусирована на применении корпусных методов исследования к школьным учебникам Туркменистана и в сопоставлении полученной лексики с существующими лексическими минимумами по РКИ.

Таким образом, цель исследования заключается в том, чтобы разработать частотный список лексики для дошкольного этапа на основе анализа учебников 1-го класса. Это первая научная работа, которая сфокусирована на применении корпусных методов исследования к школьным учебникам Туркменистана и в сопоставлении полученной лексики с существующими лексическими минимумами по РКИ.

ЛЕКСИЧЕСКИЕ ПОТРЕБНОСТИ ТУРКМЕНСКИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

В вопросе необходимости создания последовательной, непрерывной и взаимосвязанной системы обучения иностранным языкам в Туркменистане, обучение русскому языку в дошкольном учреждении должно сформировать определенный лексический минимум, базу для продолжения обучения в общеобразовательных учреждениях. Исследования показывают, что его уровень у дошкольников может существенно варьироваться, и это особенно справедливо в отношении языковой ситуации в Туркменистане [1]. В стране есть классы с русским языком обучения, где обучение по всем предметам ведется только на русском языке. Однако в основном это национальные школы, где русский язык преподается как иностранный. Дошкольных учреждений с русским языком в Туркменистане нет. Очевидно, что формирование словаря дошкольника должно готовить его к пониманию текстов на русском языке и в том, и в другом случае. Это чрезвычайно сложная задача, решить которую сможет только составление корпуса из учебных пособий и образовательных материалов. В школу ребенок должен прийти, владея необходимым лексическим инструментарием для понимания учебного материала, изложенного на русском языке. Учебник — это средство получения знаний по всем школьным предметам, поэтому задача составления словаря-минимума, созданного на основе анализа действующих учебников, представляется чрезвычайно важной и необходимой.

При обучении русскому языку дошкольников в Туркменистане важно использовать научно обоснованный подход к формированию словарного запаса, который заключается в первую очередь в необходимости минимизации учебных материалов. В данном контексте стоит отметить, что использование корпусных методов способствует выделению наиболее значимых лексических единиц, необходимых дошкольникам для освоения информации. Ключевым инструментом в этом процессе является создание

эффективного лексического минимума. Важно учитывать коммуникативную ценность лексических единиц и их роль в формировании речевых навыков учащихся.

В последние десятилетия технологический прогресс открыл новые горизонты в изучении детского восприятия текстов. Революционным прорывом стало внедрение методов корпусной лингвистики в исследование языковых потребностей детей младшего возраста. Благодаря развитию компьютерных технологий появилась возможность обрабатывать колоссальные массивы текстовой информации с беспрецедентной скоростью и точностью.

Современная методика преподавания языка требует глубокого научного подхода к отбору учебного материала. При разработке учебных пособий необходимо проводить комплексный анализ языкового материала на разных уровнях.

Современные корпусные технологии позволяют не только определять частотность слов, но и исследовать особенности их функционирования в различных контекстах. В современной корпусной лингвистике появилось понятие «единый частотный профиль слова», предполагающий наличие информации о «присутствии лексем в различных частотных словарях, нормализованные значения частотности и уровень сложности в системе CEFR» [2].

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Для выявления наиболее релевантной для заданной целевой аудитории лексики использовались методы частотного анализа корпуса целевых текстов (коллекции учебников для 1-го класса), выборочный сравнительный анализ с частотностью лексики в других коллекциях текстов, а также экспертная корректировка полученных данных.

Для корпусного анализа были привлечены действующие учебники для 1-го класса общеобразовательных школ Туркменистана с русским языком обучения: «Букварь», «Музыка и пение», «Основы жизнедеятельности», «Рисование», «Математика», «Основы информатики»,

«Художественный труд», «Туркменский язык», «Почитай-ка!» (Таблица 1). Такой подбор материалов обеспечивает репрезентативность учебного дискурса, с которым сталкивается ребенок при переходе из дошкольного учреждения в первый класс.

В качестве референтных источников для сопоставления и оценки лексики используются лингвистические базы: «Национальный корпус русского языка» с интегрированным «Частотным словарем», специализированный «Детский корпус», а также корпус TIRTEC foreign, разработанный для анализа учебников, ориентированных на детей, изучающих русский язык как иностранный. Оценка частотности лексики проводилась с помощью сервиса «Текстометр» [2]. Использование этих источников позволило сопоставить лексику учебников Туркменистана с частотностью и распределением слов в разных типах текстов для детей.

Система НКРЯ, основанная на репрезентативном собрании текстов, незаменима для использования в аспекте РКИ в качестве информационной платформы, исследовательского и аналитического инструмента. Предназначенный в первую очередь для научных исследований лексики и грамматики языка, НКРЯ также отслеживает языковые изменения за небольшие периоды времени. В данном источнике собраны разнообразные тексты на русском языке, включая художественные произведения, публицистику, учебные материалы, научные статьи, деловую переписку, разговорные высказывания и диалекты. Корпус обладает важной особенностью — наличием разметки, содержащей дополнительные сведения о текстах.

Детский корпус представляет собой аннотированный сборник русской литературы для детей, охватывающий период с XX по XXI вв.

Корпус TIRTEC представляет собой масштабную коллекцию текстовых и иллюстративных материалов, извлеченных из учебных пособий по русскому языку для младшей школы [3]. Специально разработанный для детей младшего школьного возраста от 7 до 11 лет, TIRTEC (Text-Image Russian Textbook Corpus) учитывает различные языковые потребности

Таблица 1

Сведения о туркменских учебных пособиях для учеников 1-х классов с русским языком обучения.

Название учебника	Авторы	Количество страниц
Букварь	Э. В. Хонякова, В. В. Ахундова, О. Г. Болотникова	120
Музыка и пение	Л.И. Афонова, Е. М. Волкова	101
Основы жизнедеятельности	А. Н. Язданов, Л. М. Пигамова, И. А. Канделинская	69
Рисование	Г.И. Нобатова	104
Математика	Л.Ф.Рулиева, В. А. Черникова, С. С. Мавлянова, М. Ю. Сатдыкова	200
Основы информатики	Л. Рулиева, В. Черникова, Д. Аннамурадова, О. Мамметкулыева, Х. Байрамова, С. Волкова	80
Художественный труд	В. Ахундова, И. Токарь, Г. Исмаилова	70
Туркменский язык	З.А.Гылычмедова, О. А. Дурдыева	118
Английский язык	А.Гурбанов, М.Аллахвердова, О.Пирнепесова	110
Почитай-ка!	Э.В. Хонякова, В. В. Ахундова, О. Г. Болотникова	80

учащихся. Он охватывает три основные группы обучающихся: носителей русского языка (R-native), билингов, для которых русский является вторым родным или семейным языком (R-bilingual), а также тех, кто изучает РКИ (R-foreign).

Корпусный анализ проводился в несколько этапов.

На подготовительном этапе была осуществлена оцифровка учебных материалов и их приведение к единому текстовому формату. Далее выполнены стандартные операции: лемматизация текста и автоматическое выделение словоформ. Из анализа целенаправленно исключались имена собственные, топонимы и элементы, не относящиеся к активной лексике ребенка, чтобы исключить статистические искажения.

Частотный анализ проводился двумя методами.

Первый метод включал автоматическое извлечение наиболее частотных лексем из объединенного корпуса учебников. Этот этап позволил определить общий список ключевой учебной лексики, наиболее часто встречающейся в материалах 1-го класса.

Второй метод был реализован с помощью сервиса «Текстометр». Лексический материал корпуса был разделен на фрагменты объемом до 10 000 знаков, после чего для каждого фрагмента строился частотный словарь. Полученные данные проходили дополнительную фильтрацию: из списков удалялись служебные части речи, местоимения, атрибутивные формы глагола и единичные (нерепрезентативные) вхождения.

Сопоставление результатов двух методов позволило выделить два списка:

«Частотные слова первого этапа» — базовый минимум, повторяющийся не менее пяти раз в корпусе.

«Частотные слова второго этапа» — слова, отсутствующие в «РКИ-дети 5000», но необходимые для понимания учебных материалов в классах с русским языком обучения.

Для оценки значимости слов дополнительно рассчитывался показатель ipm (instances per million). Это позволило сопоставить частотность лексики учебников Туркменистана с общей частотностью слов в современном русском языке, представленной в «Новом частотном словаре русской лексики».

Таким образом, примененная методика обеспечила объективный и многослойный отбор лексики, учитывающий как реальное распределение слов в учебниках, так и их частотность в широком корпусе русского языка.

РЕЗУЛЬТАТЫ

Корпусный анализ текстов учебников 1-го класса позволил сформировать частотный лексический список, отражающий специфику учебного дискурса, с которым сталкиваются дети в начале школьного обучения. В результате обработки корпуса был получен список из 500 наиболее частотных лексических единиц. Преобладающими частями речи стали имена существительные (64,2%), далее следовали глаголы (20%), имена прилагательные (10,2%) и наречия (5,6%). Такое распределение соответствует особенностям учебных текстов начальной школы, где доминируют номинативные единицы, связанные с учебными действиями и предметным миром.

Средний показатель частотности (*ipm*) для всего списка составил 380,68. Высокая частотность слов «буква», «музыка», «рисунок», «бумага», «фигура» демонстрирует значительный удельный вес учебной лексики, ориентированной на деятельность ребенка в рамках уроков чтения, рисования, музыки и труда. Это подтверждает необходимость включения части данной лексики в дошкольный минимум, поскольку она обеспечивает понимание ключевых инструкций и учебных заданий.

В Таблице 2 приведены первые двадцать слов общего частотного списка:

Полученный частотный список лег в основу формирования «Частотных слов первого этапа». Для уточнения структуры учебной лексики был использован дополнительный метод — фрагментарный анализ с помощью «Текстометра». На этом этапе был составлен обновленный лексический перечень объемом 547 слов, повторяющихся в корпусе не менее пяти раз. Частеречное распределение оказалось практически идентичным исходному списку, что подтверждает устойчивость данных

корпуса: существительные — 64,3%, глаголы — 24,3%, прилагательные — 9,2%, наречия — 2,2%.

Следующим шагом стало сопоставление результатов с лексическим списком РКИ-дети 5000. В ходе анализа были выделены слова, отсутствующие в данном списке, но часто встречающиеся в учебниках Туркменистана. Эти слова образовали группу «Частотные слова второго этапа», включающую 163 лексические единицы (около 30% от первоначального расширенного списка). Их отсутствие в стандартных минимумах по РКИ отражает специфику учебных материалов, используемых в школах Туркменистана, и подчеркивает

Таблица 2

Топ-20 самостоятельных слов в корпусе учебников Туркменистана для 1-го класса

Список слов, полученных с помощью общего анализа корпуса	
слово	<i>ipm</i>
буква	2726,67
музыка	2181,33
рисунок	2058,19
бумага	1952,64
работа	1618,41
число	1618,41
песня	1530,45
назвать	1495,27
фигура	1477,68
нарисовать	1477,68
звук	1407,31
цвет	1266,58
лист	1231,40
остаться	1231,40
игрушка	1231,40
ребенок	1196,21
тетрадь	1196,21
маленький	1178,62
год	1161,03

необходимость адаптации лексического минимума под региональную образовательную ситуацию.

Для каждого слова второго этапа был рассчитан показатель *ipm* по данным «Нового частотного словаря русской лексики», что позволило определить степень их значимости в общем корпусе русского языка. Средние значения составили: для существительных — 62,73; глаголов — 23,92; прилагательных — 61,69; наречий — 7,4. Сопоставление этих показателей показало, что лексика учебников включает как высокочастотные общеязыковые слова, так и специализированные единицы учебного характера (например: «апликация», «условный», «графический»).

Таким образом, оба метода анализа — сводный частотный список и фрагментарная обработка через «Текстомер» — продемонстрировали высокую согласованность результатов. Это позволяет рассматривать полученные лексические группы как основу для создания научно обоснованного лексического минимума дошкольного уровня. Кроме того, выявленные расхождения между корпусом учебников и «РКИ-дети 5000» подтверждают необходимость разработки адаптированных словарей для детей Туркменистана, особенно для тех, кто продолжит обучение в классах с русским языком обучения.

Главным итогом исследования является выявление лексики, критически важной для понимания учебных текстов 1-го класса, но не представленной в существующих российских лексических минимумах. Именно эта группа слов должна стать приоритетом при формировании дошкольного словаря, обеспечивая преемственность между уровнями образования и успешную адаптацию ребенка к учебному процессу.

ОБСУЖДЕНИЕ

Полученные результаты корпусного анализа позволяют по-новому взглянуть на проблему формирования лексической основы русского языка у дошкольников Туркменистана. Прежде

всего, выявленная структура частотной лексики показывает, что учебный дискурс начальной школы существенно отличается от бытового, который традиционно считается основой для дошкольного словаря. В материалах 1-го класса доминируют существительные, связанные с учебными предметами, объектами деятельности и элементами учебных заданий («буква», «бумага», «фигура», «рисунки»). Это подтверждает, что ребенку, переходящему в первый класс, требуется понимать не только коммуникативно-бытовую лексику, но и значительный пласт учебной метаязыковой лексики.

Сопоставление полученных частотных списков с «РКИ-дети 5000» выявило существенное расхождение между реальными потребностями детей и существующими лингводидактическими моделями. Ряд слов, часто встречающихся в учебниках («условный», «графический», «упражнение»), отсутствует в стандартных лексических минимумах для изучающих русский язык как иностранный. Это свидетельствует о том, что российские минимумы ориентированы прежде всего на бытовое общение и не учитывают особенности учебной деятельности младших школьников.

Таким образом, для туркменской образовательной среды характерен особый тип лексической нагрузки, связанный с предметным обучением на русском языке, и эта специфика требует отдельного методического решения. Дошкольник должен быть подготовлен восприятию задач, инструкций и учебных действий, с которыми он столкнется в первом классе, иначе — первая стадия школьного обучения оказывается для него лингвистически перегруженной.

Особое значение имеет устойчивость показателей частотности, полученная при использовании двух независимых подходов — сводного анализа и фрагментарной обработки через «Текстомер». Высокая согласованность результатов подтверждает надежность отобранной лексики и демонстрирует, что корпусные методы являются объективным инструментом лексического отбора, минимизирующим субъективность учителя или составителя УМК.

Кроме того, выявленная диспропорция между общеязыковой частотностью слов (по данным НКРЯ) и их ключевой ролью в учебниках подчеркивает необходимость разработки регионально-ориентированных лексических минимумов. Например, некоторые низкочастотные в общем языке слова оказываются важнейшими в учебных текстах 1-го класса и должны быть включены в дошкольный минимум, несмотря на их низкую общую распространенность.

На уровне методологии изучения РКИ полученные данные подтверждают современные тенденции: лексический минимум должен формироваться «от дискурса», то есть от реального материала, с которым работает обучающийся, а не от абстрактных универсальных списков. В данном случае таким дискурсом выступает обучающий текст 1-го класса, определяющий структуру учебной деятельности ребенка.

Важным является и то, что частотные списки выявили значительный объем лексики, связанной с инструкциями, действиями и организацией учебного процесса (например: «называть», «нарисовать», «выбор», «задание»). Эти слова обеспечивают выполнение ребенком учебных действий и должны являться обязательной частью дошкольного словаря.

Таким образом, проведенный анализ демонстрирует необходимость пересмотра подходов к формированию лексической основы дошкольников в Туркменистане. Вместо традиционного акцента на бытовой лексике требуется включение учебной и метаязыковой лексики, обеспечивающей успешную адаптацию ребенка к первому классу. Использование корпусных методов позволяет сделать этот процесс научно обоснованным и объективным, а также адаптировать будущие учебные материалы к реальным потребностям обучающихся.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В результате такой методически выверенной работы создается структурированный лексический минимум, оптимально подходящий для начального обучения русскому языку

в туркменской языковой среде. Этот инструмент позволяет педагогам эффективно выстраивать процесс языкового развития детей дошкольного возраста с учетом их когнитивных особенностей и образовательных потребностей.

Полученный список может стать основой для разработки учебных материалов, игровых заданий и методических рекомендаций для воспитателей дошкольных учреждений Туркменистана.

Результаты настоящего исследования позволяют говорить о формировании научно обоснованной базы для разработки лексического минимума русского языка для дошкольников Туркменистана. Проведенный корпусный анализ учебников 1-го класса выявил закономерности распределения лексики и показал, какие слова наиболее значимы для успешного вхождения ребенка в русскоязычное школьное обучение. Тем самым была создана эмпирическая опора для дальнейшей систематизации и нормирования лексического материала.

Одним из ключевых итогов работы стало уточнение состава учебной лексики, присутствующей в школьных текстах начального уровня и одновременно отсутствующей в стандартных лексических минимумах для изучающих русский язык как иностранный. Этот факт подчеркивает необходимость адаптации существующих подходов к отбору слов с учетом региональной образовательной ситуации и реального учебного дискурса.

Представленные частотные списки не являются окончательным лексическим минимумом, однако они выполняют важную функцию предварительной аналитической выборки. На их основе может быть выстроена дальнейшая работа по отбору, структурированию и педагогической проверке лексики, необходимой детям в условиях многоязычной среды и обучения на русском языке.

Практическая значимость исследования заключается в том, что предварительный корпусный список может использоваться при проектировании программ дошкольной языковой подготовки, создании диагностических материалов и разработке обучающих пособий,

ориентированных на реальные потребности детей. Перспективы дальнейшей работы включают расширение корпуса за счет текстов разных классов, уточнение списка ключевых слов,

а также проведение экспериментальной апробации с целью определения оптимальных объемов и способов введения лексики на дошкольном этапе. ■

.....
Исследование проведено во время участия Буграева М. К. в научно-исследовательской стажировке «InteRussia» при финансовой поддержке Фонда Горчакова.

Литература

1. *Доброва Г. Р.* Вариативность речевого развития детей. М. 2018.
2. *Лапошина А. Н., Лебедева М. Ю.* Текстометр: онлайн-инструмент определения уровня сложности текста по русскому языку как иностранному // Русистика, 2021. Т. 19. № 3.
3. *Dmitrieva A., Laposhina A., Lebedeva M.* A Comparative Study of Educational Texts for Native, Foreign, and Bilingual Young Speakers of Russian: Are Simplified Texts Equally Simple? // *Frontiers in Psychology*. 2021. Vol. 12.

References

1. *Dobrova G. R.* Variability of children's speech development. Moscow, 2018.
2. *Laposhina A. N., Lebedeva M. Yu.* Textometer: an online tool for determining the level of complexity of a text in Russian as a foreign language // *Russian Studies*, 2021. Vol. 19, No. 3.
3. *Dmitrieva A., Laposhina A., Lebedeva M.* A Comparative Study of Educational Texts for Native, Foreign, and Bilingual Young Speakers of Russian: Are Simplified Texts Equally Simple? // *Frontiers in Psychology*. 2021. Vol. 12.



M. K. Bugraev

*Dovletmamed Azadi Turkmen National Institute
of World Languages
Ashgabat, Turkmenistan*

Building the Lexical Foundation of the Russian Language for Preschool Children in Turkmenistan: A Corpus-Based Approach

Keywords: Russian language, Turkmenistan, preschool education, text corpus, lexical foundation.

The article addresses the challenge of building the lexical foundation of the Russian language among preschool children in Turkmenistan. Corpus data are proposed as the key tool for selecting the most frequent and relevant vocabulary. The study aims to develop a scientifically grounded lexical minimum based on an analysis of primary school educational materials in Turkmenistan. The research employed corpus linguistics methods to analyse 1st-grade textbook texts. This approach yielded two word lists: a basic list ("Stage 1 Frequent Words") for initial learning; an extended list ("Stage 2 Frequent Words") for classes with Russian as the language of instruction. The article also emphasises the need to integrate digital methods into preschool education. Furthermore, it argues for further research into effective pedagogical strategies that better align with the linguistic landscape of the region.

Потенциал арифметических задач в обучении детей-инофонов русскому языку: лексико-грамматический аспект



Е. Н. Барышникова

*канд. филол. наук, доцент
Российского университета
дружбы народов
имени Патриса Лумумбы
Москва, Россия*

baryshnikova-en@rudn.ru



А. В. Калабина

*аспирант
Российского университета
дружбы народов
имени Патриса Лумумбы
Москва, Россия*

1042210334@pfur.ru

Ключевые слова:

ребенок-инофон, русский язык как иностранный, уровень владения языком, арифметическая задача, средство обучения

DOI: 10.37632/PI.2025.43.86.004

В статье определены подходы к организации языкового обучения детей-инофонов для подготовки к изучению образовательных программ на русском языке в школе. Акцентируется внимание на необходимости поиска и отбора наиболее успешных практик по подготовке детей-инофонов к поступлению в школы в условиях обязательного входного тестирования по русскому языку, вводимого с 1 апреля 2025 г. При определении степени подготовленности ребенка-инофона к освоению образовательных программ российской школы авторы предлагают использовать опыт работы подготовительных отделений и факультетов российских университетов, в рамках которого иностранный абитуриент изучает общеобразовательные предметы по выбранному профилю. Авторами предложен инструментарий по использованию учебника и его структурных элементов, а именно арифметических текстовых задач как лингводидактического средства обучения. Сформулированы основные выводы о возможности применения арифметических текстовых задач в языковом обучении ребенка-инофона.

С 1 апреля 2025 г. каждый ребенок-инофон, имеющий иностранное гражданство, при поступлении в российскую школу обязан пройти тестирование по русскому языку [14: 2]. При неудовлетворительном результате ребенка-инофона не допустят к обучению. Структура и содержание входной диагностики, критерии оценивания на момент подготовки статьи неизвестны, однако скорое вступление в силу Федерального закона № 544-ФЗ обуславливает необходимость ускоренной языковой подготовки детей-мигрантов, потенциальных абитуриентов 2025/26 учебного года, к освоению основных общеобразовательных программ в российских школах.

Отметим, что установленных нормативными актами требований к уровню владения русским языком нет и на уровне среднего специального и высшего образования. Например, требованиями к иностранным гражданам, готовящимся на подготовительных факультетах к поступлению в университеты на русскоязычные программы, установлен перечень знаний и умений абитуриентов по предмету «Русский язык», соотносящийся со стандартом первого сертификационного уровня владения РКИ [13]. Традиционно абитуриент, успешно прошедший образовательную программу по русскому языку и подтвердивший владение им на уровне В1 в рамках подготовительного факультета, считается готовым к поступлению в организацию среднего специального и высшего образования и освоению программы профессионального образования на русском языке [10: 16]. Более того, в рамках подготовительного факультета абитуриент изучает общеобразовательные предметы по профилю будущего обучения — так, иностранный гражданин, планирующий поступать на программу естественно-научного профиля, должен совершенствовать знания по математике, химии и физике и использовать для этого русский язык. Русский язык для всех направлений подготовки и специальностей является обязательным предметом [11].

Для детей-инофонов, поступающих в российские школы, требования к уровню владения

языком отсутствуют даже номинально. В 2023 г. Минпросвещения России опубликован приказ, позволяющий российским школам проводить «входную диагностику обучающихся на уровень владения русским языком в порядке, установленном локальным нормативным актом Организации» [12: 2]. Годом ранее Минпросвещения России разработало методические рекомендации по организации входного тестирования по русскому языку для детей-инофонов, в котором акцентировало внимание на необходимости проведения диагностики для детей, слабо владеющих русским языком, на материалах, соответствующих требованиям к элементарному уровню владения [9].

Однако владение ребенком-инофоном русским языком на уровне А1 недостаточно для учебной сферы общения. Это подтверждается, во-первых, государственным стандартом по РКИ элементарного уровня владения, согласно которому иностранец на уровне А1 может осуществлять коммуникацию в бытовой и социально-культурной сферах в ограниченном количестве ситуаций [4: 4]. Во-вторых, это подтверждается многолетней практикой подготовки абитуриентов на подготовительных факультетах, когда не владеющий или слабо владеющий русским языком иностранец первый семестр изучает лишь русский язык, доходя до уровня А2, и лишь затем приступает к изучению профильных предметов. Таким образом, для успешного освоения образовательной программы ребенку-инофону необходимо владеть русским языком на уровне не ниже А2.

Поступая на обучение в российскую школу, ребенок-инофон сталкивается с комплексом трудностей: психологическим стрессом, связанным с вынужденной сменой места жительства, кризисом идентичности, языковым и социокультурным барьером, что затрудняет интеграцию в новую для ребенка среду общения [15: 15]. Входной контроль по русскому языку при поступлении в школу, являющийся по сути вступительным испытанием, от которого зависит дальнейшая судьба ребенка, сам по себе порождает стрессовую

ситуацию. Низкий уровень владения языком не позволит ребенку-инофону реализовать себя на уроке вне зависимости от преподаваемого предмета.

Таким образом, **целью** настоящего исследования является поиск приемов и методов, позволяющих подготовить потенциального обучающегося российской школы к трудностям, с которыми ему предстоит столкнуться в процессе обучения.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Основным средством обучения традиционно остается учебник, имеющий целый комплекс функций: информирующую, обучающую, мотивирующую, контролирующую [1: 369–370]. Одной из обязательных структурных единиц учебника является упражнение. По определению И. А. Грузинской, в рамках обучения иностранному языку система упражнений является основой для комплексной отработки языковых знаний, речевых умений и коммуникативных навыков [5: 201].

Полагаем, что система упражнений по РКИ для подготовки ребенка-инофона к освоению основной образовательной программы российской школы должна быть ориентирована на усвоение наиболее частотных грамматических конструкций, используемых учителем в аудитории и представленных в школьных учебниках (не только русского языка, но и — или даже в первую очередь — предметных). Например, авторы диагностических материалов для детей, не владеющих и слабо владеющих русским языком, приводят следующий пример задания на аудирование [6]:

Внимательно прослушай текст и выполни задание.

Откройте учебник русского языка на странице 45. Из упражнения 96 выпишите слово, которое обозначает оттенок серого цвета.

1. Какую страницу нужно найти и какое упражнение выполнить?

А. 45, 96

Б. 45, 906

В. 96, 405

2. *Отметь верный вариант выполненного задания:*

А. сероватый

Б. сиреневый

В. синеватый

Таким образом, одним заданием можно проверить узнавание ребенком:

- 1) интонационной конструкции ИК-2 в значении просьбы («учитель о чем-то попросил»);
- 2) глагола в форме императива, понимание его грамматического («меня попросили что-то сделать») и лексического значения («что именно меня попросили сделать?»);
- 3) объекта действия, его лексического значения («что именно меня попросили открыть, выписать?»).
- 4) количественных числительных.

Отметим, что указанные умения соответствуют содержанию языковой компетенции элементарного уровня владения языком.

Второе задание, где обучающемуся предлагается образовать прилагательное с помощью суффикса *-оват-*, означающего неполноту качества, значительно выделяется из общей картины.

В школьной программе правописание суффиксов *-оват-* и *-еват-* в именах прилагательных дается в рамках орфографического правила:

В суффиксах -оват- (-еват-) после твердых согласных пишется буква о; после мягких согласных, шипящих и ц пишется буква е [3: 135].

Ребенку-инофону со слабым уровнем владения языком данное задание может оказаться не под силу, так как на элементарном и базовом уровнях владения языком знание суффикса *-оват-* не требуется.

С другой стороны, ребенок-инофон при выполнении задания должен соотнести звуковой состав слова *серого* с буквенным составом слова *сероватый* и вычленил правильный вариант ответа среди дистракторов. Тем самым при выполнении ряда подобных упражнений у ребенка может сформироваться и закрепиться логическая связка «оттенок цвета выражается

суффиксом *-оват-*, которая частично поможет ему в выполнении упражнения на правописание суффиксов *-оват-* (*-еват-*) имен прилагательных.

Однако, если на первоначальном этапе подобной логической связи будет достаточно, то в дальнейшем ребенку-инофону необходимо уметь самостоятельно работать с учебником, например, при выполнении домашней работы, проверочных и контрольных работ в классе. Тем самым возрастает важность развития навыка узнавания и понимания обучающимся основных грамматических конструкций, используемых при формулировании заданий.

Основным жанром в учебнике по математике является арифметическая текстовая задача. Е. Е. Барина определяет арифметическую текстовую задачу как «вид учебного задания по математике, сформулированного на естественном языке» [2: 86]. Задача используется для перевода математического языка на естественный при помощи «овеществления» абстрактных понятий и их соотнесения с жизненными реалиями [2: 87].

План выражения арифметической текстовой задачи составляется при помощи единиц двух знаковых систем:

- 1) математической, включающей числа, буквенные выражения, символы математических операций, скобки, надстрочные и подстрочные знаки (универсальной, понимание которой не зависит от степени владения тем или иным языком);
- 2) языковой, выражающей те самые жизненные реалии, необходимые для «овеществления» абстрактных понятий.

Если единицы математической знаковой системы должны быть известны ребенку-инофону из опыта обучения в предыдущей школе, то понимание значения языковых единиц может быть ограничено его лексическим запасом.

Анализ арифметических текстовых задач, представленных в учебнике по математике за 6-й класс (раздел «Применяем математику»,

завершающий каждый тематический параграф) [8], позволяет определить наиболее частотные лексико-семантические группы, используемые в задачах:

- 1) продукты питания (хлеб, молоко, сыр, конфеты, мед, мороженое, пицца, варенье, молочный коктейль);
- 2) мебель (стол, стул);
- 3) имена;
- 4) транспортные средства (автобус, велосипед, вагончик канатной дороги);
- 5) бытовая техника (холодильник, телевизор, компьютер);
- 6) единицы измерения времени, расстояния, веса, стоимости (минута, километр, грамм, рубль);
- 7) городские учреждения (стадион, школа, детский сад, больница);
- 8) физические/математические величины (масса, плотность, скорость, площадь);
- 9) механизмы (двигатель, шкив);
- 10) химические элементы (алюминий, медь, магний, цинк);
- 11) горные породы (кварц, гранит, глина).

Выявленные лексико-семантические группы можно поделить на две категории: относящиеся к социально-бытовой сфере и понимаемые начиная с элементарного уровня владения языком (A1 и выше) и относящиеся к предметным областям, требующие специального знания и как минимум порогового уровня владения языком (B1 и выше).

Уровень A1 и выше	Уровень B1 и выше
Продукты питания	Физические/ математические величины Механизмы Химические элементы Горные породы
Мебель	
Имена	
Бытовая техника	
Транспортные средства	
Единицы измерения времени, расстояния, веса, стоимости	
Городские учреждения	

Отметим, что расширение лексического запаса начиная с элементарного уровня происходит поступательно, таким образом, арифметическая текстовая задача помимо основной функции может быть использована на начальном этапе обучения языку для расширения лексического минимума (активного словаря) обучающегося в бытовой, учебной и социально-культурной сферах. Задачи, включающие термины и понятия, относящиеся к различным предметным областям, на начальном этапе потребуют включения справочных пояснений (пассивный словарь, переходящий в активный словарь школьника).

РЕЗУЛЬТАТЫ И ОБСУЖДЕНИЕ

Текст современной арифметической задачи строится по сложившемуся канону, что позволяет определить наиболее частотные синтаксические конструкции, используемые при составлении задач, и разработать систему упражнений, направленную на формирование у инофона, слабо владеющего русским языком, умения распознавать наиболее типичные структурные элементы условия арифметической текстовой задачи и верно истолковывать их.

Особое место в системе школьного математического образования занимают задачи на движение. При составлении задач на движение зачастую используются следующие конструкции.

1) Что? (И.п.) + глагол движения + как? / с чем? (Т.п.)

Автобус едет со скоростью 45 км/ч. Сколько метров проезжает этот автобус за 1 минуту?

2) Что? (И.п.) + глагол движения + сколько? / что? (В.п.)

Велосипедист проехал 6 км за 15 минут. Сколько километров проезжал велосипедист за 1 мин?

3) Что? (И.п.) + глагол движения + где? / по чему? (Д.п.)

Катер плыл по реке 2 ч. со скоростью 4,2 км/ч, затем по озеру 1 ч. со скоростью 5,4 км/ч. Найдите среднюю скорость движения катера на всем пути.

4) конструкции, выражающие время, с предлогами «в», «за», «через»:

«в» + что? (В.п.)

Автобус движется со скоростью 40 километров в час.

«за» + что? (В.п.)

Пловец проплыл 5 метров за 7 секунд.

«через» + что? (В.п.)

Автомобиль движется со скоростью 40 км/ч. Через 10 секунд он остановился.

Варианты заданий на отработку конструкций:

Раскрытие скобок с использованием правильного падежа	Автобус едет с (скорость) 45 км/ч.
Составление предложений из предложенных слов и словосочетаний	Велосипедист, проехать, шесть, километр.
Подбор глагола движения с учетом лексической сочетаемости	Катер (плывет/едет/бежит) по реке.
Подстановка соответствующих предлогов	Пловец проплыл 5 метров ... 7 секунд.

Определяются задачи с условием действия, выраженным конструкцией с союзом «если»:

Найдите скорость равномерного движения тела, если пройденный путь равен 6 метрам, а время движения равно 5 секундам.

Если число лет Кати увеличить на 11 и полученный результат уменьшить в 6 раз, то будет 4. Сколько лет Кате?

Варианты заданий на отработку конструкции:

Перестройка предложений по конструкции «Если..., то...»	(Если/То) пройденный путь равен 6 метрам, а время движения равно 5 секундам, (если/то) скорость равномерного движения тела равна (ответ)
Формальное определение условия и следствия	Определите, где условие, а где следствие: Если число лет Кати увеличить на 11 и полученный результат уменьшить в 6 раз, то будет 4.

В задачах на сравнение используются конструкции со сравнительными прилагательными «больше», «меньше», «равно»:

1) Что? (И.п.) + равно + чему? (Д.п.)

Постройте равнобедренный треугольник, у которого основание равно 6 сантиметрам, а боковые стороны равны 9 сантиметрам.

Масса одного стола 10 кг. Масса одного стула составляет 0,3 массы стола. Чему равна масса пяти столов и трех стульев?

2) Что? (И.п.) + больше/меньше + чего? (Р.п.)

В треугольнике ABC угол A в 3 раза больше угла B и на 40° меньше угла C. Найдите углы треугольника ABC.

Варианты заданий на отработку конструкций:

Определение формы краткого прилагательного в зависимости от имени существительного	Основание (равен, равна, равно, равны) 6 сантиметрам Стороны (равен, равна, равно, равны) 9 сантиметрам
Замена чисел и знаков словами в нужной форме	5 > 3 (пять больше трех) 9 < 10 (девять меньше десяти) 5 + 3 = 8 (сумма пяти и трех равна восьми)
Использование краткой или полной формы имени прилагательного «равный»	... отрезок ... основание ... сторона Отрезок ... 10 метрам Основание ... 5 сантиметрам Сторона ... 3 километрам

В задачах на определение отношения чисел и величин используются порядковые числительные.

Яблоки разложили в 3 корзины. В первую корзину положили 0,6 всех яблок, во вторую корзину положили 0,1 всех яблок, а в третью корзину положили 0,3 всех яблок. Что показывает отношение 0,1 к 0,3?

Решение задачи можно совместить с отработкой правил использования порядковых числительных.

Варианты заданий:

Согласование порядкового числительного с именем существительным в роде и падеже	Яблоки разложили в 3 контейнера. В ... контейнер положили 0,6 всех яблок, во ... контейнер положили 0,1 всех яблок, а в ... контейнер положили 0,3 всех яблок.
	Из ... корзины выложили 0,6 всех яблок, из ... корзины выложили 0,1 всех яблок, а из ... корзины выложили 0,3 всех яблок.
	— В какой корзине лежит 0,6 всех яблок? — В ... корзине.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, по результатам исследования сформулированы следующие выводы.

1. Исходя из практики обучения иностранных граждан на подготовительных факультетах, можно утверждать, что минимальным уровнем владения русским языком детьми-инофонами для полноценного изучения предметов школьной программы является базовый уровень. Если уровень владения ребенком русским языком определяется как элементарный, то возрастает необходимость его языковой подготовки к освоению основных общеобразовательных программ на русском языке.

2. Одним из инструментов подготовки ребенка-инофона к обучению в российской школе могут стать упражнения в формате ситуаций, стандартных для школьной среды общения, а также структурные компоненты учебника. Разработчики материалов входного тестирования детей-инофонов по русскому языку объясняют высокую сложность тестов, в том числе включение понятных для каждого школьника форматов заданий (изложение, диктант, техника чтения), необходимость проверить готовность ребенка-инофона

к успешному освоению школьной программы на русском языке по соответствующим учебным пособиям [7: 8]. Тем самым возрастает необходимость разработки специальных упражнений, направленных на языковую подготовку ребенка-инофона к чтению и пониманию текста учебника и всех его составляющих.

3. Арифметическая текстовая задача как основной жанр учебника по математике может стать основой для разработки языковых упражнений на расширение лексического минимума социально-бытовой сферы общения. Также задача может стать инструментом по изучению терминов и понятий из других предметных областей — химии, физики, географии.

4. Тексты задач, строящиеся по определенной модели, могут стать способом отработки грамматических конструкций, изучаемых на начальном этапе обучения русскому языку.

Использование языковых упражнений, построенных на материале учебных пособий, призвано помочь в подготовке детей-инофонов к прохождению вступительного испытания по русскому языку, дальнейшему освоению программ на русском языке и адаптации детей в новой языковой и социальной среде. ■

Литература

1. *Азимов Э. Г., Шукин А. Н.* Современный словарь методических терминов и понятий. Теория и практика обучения языкам. М., 2018.
2. *Барина Е. Е.* Текстовая задача в системе научно-популярных жанров // Приволжский научный вестник. 2013. № 12 (28).
3. *Гольцова Н. Г.* Русский язык. 10–11 классы: учебник для общеобразовательных учреждений. М., 2011.
4. Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. СПб., 2001.
5. *Грузинская И. А.* Методика преподавания английского языка. М., 1947.
6. Диагностические материалы для детей, не владеющих и слабо владеющих русским языком. edsoo.ru/diagnosticheskie-raboty-dlya-detej-sla/.
7. *Каленкова О. Н., Феоктистова Т. Л.* Методические материалы для тестирования детей-инофонов по русскому языку. М., 2009.
8. Математика: 6-й класс: базовый уровень: учебник в 2 ч. Ч. 1. М., 2024.
9. Методические рекомендации об организации работы общеобразовательных организаций по оценке уровня языковой подготовки обучающихся несовершеннолетних иностранных граждан. consultant.ru/document/cons_doc_LAW_424129/3a670f6ae0512860fc896216128d7d5520575f69/.
10. *Московкин Л. В., Капитонова Т. И.* Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки. СПб., 2015.
11. Приказ Минобрнауки России от 18.10.2023 № 998 «Об утверждении требований к освоению дополнительных общеобразовательных программ, обеспечивающих подготовку иностранных граждан и лиц без гражданства к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке». base.garant.ru/408052495.
12. Приказ Минпросвещения России от 03.08.2023 № 581 «О внесении изменения в пункт 13 Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам <...>». publication.pravo.gov.ru/document/0001202308310004.
13. Требования по русскому языку как иностранному. Первый уровень. Общее владение. СПб., 2009.
14. Федеральный закон от 28.12.2024 № 544-ФЗ «О внесении изменений в статьи 67 и 78 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации». publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202412280045.
15. Формирование толерантности в межличностных отношениях у школьников разных национальностей, обучающихся в средних классах школы / Под ред. Шаховой Т. Ю. Череповец, 2022.

References

1. *Azimov E. G., Shchukin A. N.* A modern dictionary of methodological terms and concepts. Theory and practice of language teaching. M., 2018.
2. *Barinova E. E.* Text problem in the system of popular science genres. *Privolzhskij nauchnyj vestnik* [Volga Region Scientific Herald], 2013, No. 12 (28).
3. *Gol'cova N. G.* Russian language. 10–11 grades: textbook for general education institutions. M., 2011.
4. State standard for Russian as a foreign language. Elementary level. SPb., 2001.
5. *Gruzinskaya I. A.* Methods of Teaching English. M., 1947.
6. Diagnostic materials for children who do not speak Russian or have a poor proficiency of the Russian language. edsoo.ru/diagnosticheskie-raboty-dlya-detej-sla/.

7. Kalenkova O. N., Feoktistova T. L. Methodological materials for Russian language testing of non-native speaking children. M., 2009.
8. Mathematics: 6 grade: basic level: textbook in 2 parts. P. 1. M., 2024.
9. Methodological recommendations on the organization of work of general education organizations to assess the level of language proficiency of minor foreign students. consultant.ru/document/cons_doc_LAW_424129/3a670f6ae0512860fc896216128d7d5520575f69/.
10. Moskovkin L. V., Kapitonova T. I. Methods of teaching Russian as a foreign language at the pre-university training stage. SPb., 2015.
11. Order of the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation of 18.10.2023 No. 998 “On approval of requirements for mastering additional general education programs that provide training for foreign citizens and stateless persons to master professional educational programs in Russian”. base.garant.ru/408052495.
12. Order of the Ministry of Education of the Russian Federation of 03.08.2023 No. 581 “On Amending Clause 13 of the Procedure for Organizing and Implementing Educational Activities in Basic General Education Programs <...>” publication.pravo.gov.ru/document/0001202308310004.
13. Requirements for Russian as a foreign language. First level. General proficiency. SPb., 2009.
14. Federal Law of 28.12.2024 No. 544-ФЗ “On Amendments to Articles 67 and 78 of the Federal Law “On Education in the Russian Federation”. publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202412280045.
15. Formation of tolerance in interpersonal relations among students of different nationalities studying in middle school / Edited by Shahova T. Yu. Cherepovets, 2022.



E. N. Baryshnikova

*RUDN University
Moscow, Russia*

A. V. Kalabina

*RUDN University
Moscow, Russia*

Potential of Arithmetic Problems in Teaching Russian Language to Non-Native Speaking Children: Lexical and Grammatical Aspect

Keywords: Non-native speaking child, Russian as a foreign language, level of language proficiency, arithmetic problem, teaching tool.

The article defines approaches to organizing language training for non-native speaking children to prepare them for studying educational programs in Russian in schools. Attention is focused on the need to search for and select the most successful practices in preparing non-native speaking children for admission to schools in the context of compulsory entrance testing in Russian, introduced from April 1, 2025. When determining the degree of readiness of a non-native speaking child to studying educational programs of a Russian school, the authors propose using the experience of preparatory departments and faculties of Russian universities, within which a foreign applicant studies general education subjects in the chosen profile of study. The authors propose a toolkit for using the textbook and its structural elements, namely arithmetic problems, as a linguodidactic teaching tool. The main conclusions are formulated on the possibility of using arithmetic problems in language teaching of non-native speaking children.

Языковые ситуации в гетероэтнических семьях стран Персидского залива и Российской Федерации



М. М. Бетильмерзаева

*д-р филос. наук, доцент,
зав. кафедрой философии,
политологии и социологии
Чеченского государственного
педагогического университета
Грозный, Россия
maret_fil@mail.ru*



Р. А. Буралова

*канд. филол. наук, доцент,
зав. кафедрой русского языка
и методики его преподавания
Чеченского государственного
педагогического университета
Грозный, Россия
rburalova@mail.ru*

Ключевые слова:

языковая ситуация,
языковая политика,
гетероэтническая семья,
арабо-русское двуязычие,
этнолингвокультурная
идентичность, родительские
стратегии

DOI: 10.37632/PI.2025.72.26.005

В статье рассматриваются особенности языковых ситуаций и семейной языковой политики, проявляющейся в реализуемых родителями коммуникативных стратегиях использования языков, в гетероэтнических (по другой терминологии – межэтнических, национально-смешанных, разноэтнических, полиэтнических и т. д.) семьях, в которых бытует арабо-русское (русско-арабское) двуязычие.

На основе данных анкетирования представителей 42 семей, проживающих в различных регионах Российской Федерации и в странах Персидского залива, выявлена полилингвальность семей; представлены характеристики сложившихся в семьях языковых ситуаций; рассмотрены используемые в семейной языковой политике родительские стратегии, выбор которых во многом определяется мотивированностью говорящих на языке и находится в тесной взаимосвязи с их этнической, лингвистической и культурной идентичностью.

Анализ современных языковых ситуаций, сложившихся в гетероэтнических семьях стран Персидского залива и Российской Федерации, интересен из-за направленности на определение специфики проявления на уровне семейной языковой политики тенденций развития билингвизма/полилингвизма. Актуальность темы связана также с обращенностью к изучению основных закономерностей языковой жизни общества в контексте особого типа семьи и актуальных стратегий сохранения в гетероэтнической семье языка наследия, в частности — русского, что тесно связано с проблемой лингвоэтнической идентичности.

Цель исследования — выявить особенности функционирования русского языка в контексте языковых ситуаций в гетероэтнических семьях, проживающих в арабских странах и в Российской Федерации. Кроме того, необходимо описать родительские стратегии, выбираемые для сохранения унаследованной лингвокультуры в условиях арабо-русского (русско-арабского) двуязычия. Исследование призвано восполнить недостаток информации о специфике языковых практик гетероэтнических семей, о семейной языковой политике, преломленной в контексте арабо-русского (русско-арабского) двуязычия. Разработка темы имеет научную и практическую значимость в аспекте осмысления проблем современной социолингвистики, в частности теоретических вопросов развития лингвокультурной идентификации языковой личности в условиях многоязычия, прикладных вопросов поликультурного образования и воспитания детей-билингвов.

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

В гетероэтнической семье, живущей в условиях многоязычного общества, «человек с младенчества попадает под влияние и власть разных языков и оказывается на перекрестке культур» [19], что приводит к особой роли в его дальнейшей этнической и лингвокультурной идентификации принятых в обществе

норм коммуникации, образа жизни семьи и ее окружения, влияния родителей, условий и форм получения образования и его собственного выбора. В этом плане представляется важным анализ языковых практик, реализуемых в гетероэтнических семьях, члены которой являются носителями арабо-русского (русско-арабского) двуязычия. Однако приходится констатировать, что, несмотря на уверенное укрепление позиций русского языка в арабском мире, обусловленное как историческими предпосылками, так и современными геополитическими, экономическими и культурными реалиями на Ближнем Востоке, аспекты функционирования русского языка в этом регионе мало освещены [18]. Исследования по описанию арабо-русского (русско-арабского) двуязычия представлены лишь отдельными работами.

Несмотря на наличие большого количества работ по би- и полилингвальным языковым ситуациям, вопросы функционирования языков в специфическом микроклимате гетероэтнических семей и особенностей развития би- и полилингвизма в них долгое время оставались недостаточно освещенными. Обращение к анализу языковых ситуаций в семье носило эпизодический характер и сводилось в основном к вопросам формирования билингвальной личности и взаимодействия языковых систем на уровне коммуникативного поведения билингвов.

Вместе с тем в последние десятилетия исследования языковых ситуаций на уровне семьи заметно актуализировались: авторы все чаще обращаются к языковым практикам внутри разных типов семей, живущих в разных социокультурных условиях, и акцентируют внимание на стратегиях выбора языка, избираемых не только родителями, но и детьми [8]. Так, А. Бурса анализирует языковое поведение в смешанных семьях Финляндии [3]. Н. Иванова обратилась к теме «Русские и русский язык в Болгарии» в аспекте выявления языковой среды и проблем двуязычного образования [6]. Семейная языковая политика (на примере двуязычных семей

Пярнуского уезда) в Эстонии стала предметом исследования Н. Карелиной, О. Лаанеметс [8]. Анализируя семейную языковую политику в русско-эстонских и русско-испанских многоязычных семьях, О. Иванова и А. Забродская отмечают желание русскоязычных родителей сохранить язык наследия и описывают избираемые ими успешные стратегии [20].

Языковые ситуации, сложившиеся в смешанных семьях на Кипре, рассмотрены С. Карповой, которая приходит к выводу о положительном опыте сохранения русского языка в коммуникативной практике детей, что обусловлено достаточно высоким статусом русского языка в этом регионе и сильным влиянием довольно представительной русской диаспоры [21]. С. А. Багирова отмечает, что исследование практики использования языков наследия представляет безусловный интерес с точки зрения анализа взаимодействия разных лингвокультур и формирования «новой» идентичности ребенка в смешанной семье [1].

В этих и других исследованиях представлены попытки охарактеризовать языковые ситуации с точки зрения перспектив сосуществования на уровне гетероэтнической семьи разных языков и лингвокультур, вступающих зачастую в сложные взаимоотношения в силу типологической несхожести языков и различий в традиционных культурах. При этом почти все авторы отмечают чрезвычайную актуальность для такого типа семей вопроса об этнической идентичности детей, родившихся в результате межэтнического брака. Этническое самоопределение ребенка начинается еще в раннем детстве, этнолингвокультурная идентичность формируется в дальнейшем под влиянием круга общения, степени ощущаемой в атмосфере этого круга комфортности и практики общения, этнической толерантности, прививаемой родителями и в немалой степени родительскими стратегиями, направленными на включение детей в систему этнокультурных ценностей с помощью эмпатии [16]. Сложность данного феномена закономерно ставит перед родителями множество вызовов, вынуждающих в случае ответственного

подхода к формированию психологического комфорта выбирать осознанные тактики выстраивания отношений как в горизонтальном, так и вертикальном измерении пространства семьи. Как результат изменения или дополнения этнического самосознания в смешанных браках предлагаются три основные модели поведения:

- тенденция к моноэтничности, когда один из брачных партнеров теряет идентичность, в том числе язык, «подстраиваясь» под этнические характеристики другого, что может привести к двойственности этнического самосознания и «зависанию» индивида меж двух миров, помешав глубокому погружению в каждую из культур. Вторым вариантом моноэтничности — дети отказываются от родных языков родителей и переходят на доминирующий язык окружения [10];
- биэтничность, которая проявляется как органичное сочетание этнокультурных характеристик, что может стать основой для формирования особой билингвальной/бикультурной личности растущего в такой семье ребенка;
- субэтническая идентичность, проявляющаяся в принципиально новой, гибридной форме, характерной лишь для данного типа семьи [5].

В последних двух случаях в семье возникает основа для развития естественного двуязычия. Как правило, речь идет о сознательной направленности супругов в гетероэтнических семьях с разными этническими характеристиками на сохранение обоих родных языков, обучение детей минимум двум языкам, т. е. формирование у младшего поколения естественного продуктивного билингвизма.

Говоря о семьях, созданных арабоязычными и русскоязычными партнерами, следует учитывать и своеобразную языковую ситуацию в арабских странах, где сосуществуют, по мнению специалистов, два разных языка — литературный арабский и диалект (который в каждой арабской стране свой), а на фоне глобализационных процессов укрепляется роль английского

языка и остро стоит вопрос о необходимости укрепления позиций арабского языка как важнейшего средства единства, сплоченности и силы арабской нации, ее идентичности [4]. Семьи, созданные представителями русскоязычного и арабоязычного сообществ, независимо от места проживания — в арабских странах или в одном из регионов Российской Федерации — оказываются погруженными в полилингвальную и поликультурную среду.

«Языковая ситуация», «билингвизм», «языковая политика» — ключевые категории современной антропоцентричной лингвистики, внимание к которым определено обращенностью к аспектам взаимозависимости языка и социальных реалий, открывающей все новые грани в условиях стремительно меняющегося общества. При этом данные понятия находят новое преломление, будучи примененными для исследования реалий современного многополярного и в то же время открытого мира, в частности для исследования функционирования языков и их взаимодействия на уровне семьи смешанного типа, возникшей в результате межэтнического брака между носителями разных языков.

Начиная с определения билингвизма У. Вайнрайха, впервые обратившегося к этому феномену, споры по вопросу сущности и объема этого понятия не прекращаются. К настоящему времени сформировалось множество направлений изучения двуязычия. Билингвизм как социальную практику использования в коммуникации двух языков и умение посредством этих языков решать коммуникативные задачи исследователи рассматривают с социолингвистической точки зрения [13], с позиций психо- и нейролингвистических особенностей освоения и использования языков, в прагматическом аспекте с точки зрения выбираемых коммуникативных стратегий, в когнитивном аспекте — «в системе отношений «внешний мир → восприятие → внутренний мир» индивида» [9].

Для целей настоящего исследования в качестве приоритетных определены социолингвистический и прагматический аспекты

билингвизма, что отразилось в отборе диагностического инструментария для описания языковых ситуаций и семейной языковой политики.

Языковая ситуация традиционно трактуется как «распределение разных форм существования одного языка или нескольких языков в границах определенных географических или административных образований» [12]. К настоящему времени сформировалась практика употребления данного термина для обозначения различных типов обустройства языковой жизни, в том числе для обозначения соотношения языков на уровне би- или полилингвальной семьи как ячейки общества, в которой происходит формирование языковой личности ребенка. Под языковой личностью понимается «многослойный и многокомпонентный набор языковых способностей, умений, готовности к осуществлению речевых поступков разной степени сложности, поступков, которые классифицируются по видам речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение, письмо) и по уровням языка...» [7]. Одним из актуальных направлений изучения данного феномена является анализ особенностей формирования языковой личности под влиянием би- и полилингвальной семьи.

Поскольку исследование предполагало в числе других задач теоретическое осмысление обозначенной проблемы, для решения поставленной цели использовались аналитические методы, в частности анализ научной литературы, анализ деятельности организации и объединений родителей, а также осмысление полученных в ходе анкетирования родителей данных о языковых практиках и языковой политике. Проведено также интервьюирование среди родителей из гетероэтнических семей, проживающих в странах Персидского залива.

Практическую базу исследования составили данные опроса родителей из 42 гетероэтнических семей — носителей арабо-русского (русско-арабского) билингвизма.

Диагностический инструментарий формировался с учетом его направленности на выявление особенностей языковых ситуаций в аспекте функционирования русского и арабского

языков, а также на описание родительских стратегий, реализуемых в данных семьях. Опросник имел стандартную структуру, включал 60 вопросов открытого и закрытого типов, предполагавших выбор одной или нескольких позиций из предложенных вариантов ответа.

В дальнейшем описании результатов исследования использованы данные, полученные от информаторов женского пола (34 человека). Изученные материалы и мировая практика исследований в данной области показывают, что именно на женщинах в семьях лежит ответственность за воспитание детей, именно они проводят с детьми больше времени и в большей степени владеют информацией об уровне языковой компетентности детей.

Гетероэтнические семьи — достаточно распространенное явление, изучение которого требует комплексного подхода. Межэтнические браки имеют давнюю традицию, их «можно рассматривать как своеобразный индикатор межэтнических отношений, а также как важный канал обмена этнокультурной информацией и как среду формирования новых этнокультурных традиций» [11: 83]. По выводам исследователей, в гетероэтнических семьях складывается «особая микросреда, создающая благоприятные условия для межэтнического общения и формирования соответствующих положительных установок» [11: 86]. Вместе с тем исследователи отмечают и возможность размывания этнического самосознания рожденных в таких браках детей, а значит, и постепенную потерю связи с лингвокультурой одного из родителей или обоих родителей, в случае если предпочтение получит язык окружения, среды проживания семьи [10]. В этих условиях особое значение приобретает семейная языковая политика, которая предполагает осознанное планирование использования языка членами семьи — «дальновидное планирование на будущее, которое учитывает, как ребенок на разных возрастных этапах (малыш — школьник — подросток) будет погружаться в тот или иной язык, осознавать, что и как он может делать на нем, от кого и чему учиться, где и зачем применять полученные знания» [15: 93].

Анализ результатов анкетирования представителей гетероэтнических семей позволяет говорить о конкретных параметрах языковых ситуаций, в частности складывается следующий «социолингвистический портрет» супруги (мамы):

- 85% мам в качестве родного языка назвали русский (остальные 15% представительниц женского пола выбрали «свой ответ», не выбрав при этом арабский язык), очевидно, что 5 мам из опрошенных являются носителями национально-русского двуязычия, владеющими русским языком как вторым родным;
- 80,5% респондентов не старше 50 лет;
- 91,2% женщин имеют высшее образование;
- 70,3% женщин до вступления в брак проживали в различных регионах России;
- 70,5% проживают в настоящее время в арабских странах, остальные — в различных городах России;
- 97,3% назвали в качестве родного языка супруга арабский, не выбрав при этом позицию «русский язык», но и не указав другой;
- 79,4% жен говорят на родном языке супруга;
- 82,3% жен не знали родного языка супруга до замужества;
- 91,2% жен овладели родным языком супруга в практике семейного общения или изучали второй язык самостоятельно;
- 52,9% жен объяснили овладение родным языком супруга и общение с ним на этом языке личным желанием, 47,1% считают это объективной необходимостью;
- 67,4% мам проживают в нуклеарной семье (состав: «мама и папа, дети (1 и более)»);
- 29,4% живут расширенными, многопоколенными семьями;
- 35,8% мам указали в качестве сферы профессиональной деятельности образование и науку, 14,7% — туризм, 11,7% — государственную службу и столько же мам выбрали позицию «безработный»;
- 55,8% выбрали в процентном соотношении количество сказанного (написанного) на арабском и русском языках в течение дня соответственно: 25% — 75% (19 человек) и 50% — 50% (9 человек).

Таким образом, позицию супруги (мамы) в гетероэтнической семье в основном занимают русскоязычные женщины до 50 лет, имеющие высшее образование, владеющие английским и арабским (родным для супруга) языками. Более половины из них заняты интеллектуальным трудом, а в качестве доминирующего языка коммуникации в 50% речевых ситуаций используют русский. Обратим внимание, что более 80% процентов женщин не знали арабский язык до замужества, а более 90% целенаправленно овладели им в практике семейного общения, самостоятельно, руководствуясь при этом более чем в половине случаев личной заинтересованностью.

По данным анкетирования, в семьях всех респондентов, кроме одной, русская речь вошла в жизнь ребенка в первые три года жизни и только в одной семье ребенок начал говорить после трех лет. 94,2% мам в общении с детьми пользуются русским языком: 41,1% из них говорят с детьми в любых ситуациях только на русском языке, остальные обращаются к арабскому и английскому языкам (помимо русского). Примечательно, что 50% пап, родным языком которых является арабский, говорят дома с детьми и на русском, и на арабском языках; только на арабском — 12,5%, а 25% — только на русском языке. В целом доминирование русского языка в практике семейного общения у среднего поколения отметили 64,7% мам и 75,0% пап.

В общении с родственниками 61,7% мам прибегают к арабскому в сочетании с английским или русским языком, причем 32,3% используют арабский язык. В случае совместного проживания с представителями старшего поколения (бабушкой, дедушкой) 61,5% мам используют в общении с ними арабский язык, 38,5% говорят на русском языке. Использование ребенком (детьми) русского языка в общении с мамой отметили 94,1% мам; только на русском языке с мамой говорят 50% детей, остальные общаются как на русском, так и на английском и арабском языках. По мнению мам, в подавляющем большинстве в общении с папой дети используют арабский

язык в 32 семьях, однако только на арабском с отцом общаются дети в 12 семьях (35,2% от числа семей).

Использование русского языка (только русского или в сочетании с английским и арабским) в общении детей между собой (с братом/братьями или с сестрой/сестрами) отметили представительницы 25 семей, что составляет 73,5% от общего числа респондентов. При этом только русский язык или только арабский отмечен мамами в общении детей только в 5 семьях (14,7%).

В общении ребенка с друзьями, сверстниками использование русского языка отмечено мамами 23 семей (67,6%), что свидетельствует о наличии русскоязычных детей в окружении семьи.

82,3% мам (28 семей) отмечают, что ребенок (дети) смотрит(ят) фильмы и телепередачи на русском языке наряду с англоязычными и арабоязычными. Просмотр программ телевидения только на русском языке отмечен только одной мамой, а только на арабском языке — двумя. Мамы из 24 семей (более 70%) отмечают, что дети читают книги и журналы как на русском, так и на арабском и английском языках. Только на русском языке дети читают в четырех семьях (11,7% семей), а только на арабском — в трех случаях.

Посещение мероприятий с участием русскоязычной диаспоры чаще, чем каждые три месяца, принято в 17 семьях (50%), каждые три месяца — в 12 семьях (35,2%). Мероприятия с арабоязычными участниками чаще, чем каждые три месяца, принято посещать в 14 семьях (41,1%), каждые три месяца — в 6 семьях (17,6%).

Русскоязычные гости бывают в домах респондентов чаще, чем каждые три месяца, в 19 семьях (55,8%), каждые три месяца — в 7 семьях (20,5%). Арабоязычные гости бывают в домах респондентов чаще, чем каждые три месяца, в 17 семьях (50%), каждые три месяца — в 9 семьях (26,4%).

Общение с русскоязычными сверстниками организовано чаще, чем каждые три месяца, в 22 семьях (64,7%), каждые три месяца — в 4 семьях (11,7%). Общение с арабоязычными сверстниками происходит чаще, чем каждые

три месяца, в 24 семьях (70,5%), каждые три месяца — в 3 семьях (8,8%).

Личный уровень владения устной и письменной речью на русском языке все мамы оценили как отличный и хороший. Уровень сформированности коммуникативной компетенции в области русского языка детей в семьях респондентов был оценен мамами следующим образом:

- уровень понимания устной русской речи: отлично — 10, хорошо — 19, плохо — 4, не понимает — 1;
- уровень владения устной русской речью: отлично — 9, хорошо — 19, плохо — 5, не понимает — 1;
- уровень понимания письменной русской речи: отлично — 5, хорошо — 13, плохо — 11, не умеет(ют) читать — 5;
- уровень владения письменной русской речью (умение распознавать звуки, из которых состоит слово, и соотносить их с письменными — буквами, с помощью которых их можно зафиксировать на бумаге): отлично (распознает звуки и соотносит их с буквами) — 5, хорошо (распознают звуки и соотносят их с буквами) — 15, плохо распознают звуки и соотносят их с буквами — 6, не умеют распознавать звуки и соотносить их с буквами — 5.

Для выявления мотивационных установок родителей предложено выбрать наиболее актуальные в их понимании позиции ответов на вопрос «Для чего вашему ребенку в будущем нужен русский язык?»:

- «сохранить свою культурную идентичность» — 64,7%;
- «общаться с русскими родственниками и друзьями» — 64,7%;
- «иметь возможность построить карьеру» — 58,8%;
- «получить образование на русском языке» — 44,1%;
- «жить в русскоязычной среде» — 29,4%.

Наиболее актуальными для респонденток стали в совокупности три позиции, их выбрали

23,5% мам: «сохранить свою культурную идентичность», «общаться с русскими родственниками и друзьями», «иметь возможность построить карьеру».

Вопрос «Если вы помогаете ребенку в изучении русского языка, укажите, как вы это делаете», предложенный с целью выявления мер по поддержке русского языка, позволил определить, что:

- 100% мам разговаривают с детьми по-русски;
- 70,3% мам читают вместе с детьми книги, журналы на русском языке;
- 59,5% мам смотрят вместе телевизионные передачи на русском языке;
- 56,8% мам посещают вместе различные мероприятия на русском языке;
- 56,8% мам организуют детям языковую среду (поездки в Россию);
- 40,5% мам организуют ребенку посещение кружка/кружков, где обучают русскому языку или говорят по-русски.

Чтобы помочь ребенку быть более успешным в процессе двуязычного обучения, родители готовы принять участие в любых активностях, однако наибольший интерес вызвали следующие позиции:

- совместные экскурсии, походы, поездки — 78,8%;
- совместная организация и проведение праздников и концертов, посещение театров — 64,3%;
- открытые уроки/занятия, совместные уроки для детей и родителей — 42,9%.

Формирование активного сбалансированного двуязычия детей в данных семьях — это осознанный и безусловный выбор родителей, поскольку, по их мнению, билингвизм:

- способствует лучшей социальной адаптации — 81%;
- способствует успешному изучению других языков — 73,8%;
- расширяет кругозор — 73,8%;
- развивает познавательные, умственные способности — 71,4%;
- обогащает личность — 64,3%;

- расширяет социальные контакты — 64,3%;
- формирует толерантность, положительное отношение к другим людям — 52,4%;
- помогает быстрее и гибче ориентироваться в ситуации — 50%.

Для определения направлений деятельности в рамках поддержки русского языка родителями было предложено выбрать вопросы, по которым им хотелось бы получить больше информации. Из 13 позиций поддержку более 30% представительниц семей получили следующие вопросы:

- 64,7% — Как помочь ребенку в процессе билингвального обучения?
- 58,8% — Какие существуют современные методы обучения языку?
- 50% — С какими психологическими трудностями сталкивается ребенок-билингв?
- 50% — Какие есть средства поддержки языка (языковые лагеря, викторины и пр.)?
- 41,1% — Каковы возможности дистанционного обучения языку (интернет-ресурсы)?
- 32,3% — Как можно поддержать ребенка-билингва в домашних условиях?
- 32,3% — Как воспитывать и развивать ребенка в двуязычной семье?
- 30,2% — Как сохранить свою идентичность в мультикультурной среде?

Выявленная нами активная позиция женщины-матери в гетероэтническом браке подтверждает наблюдения А. А. Малковой о том, что «у женщин, вступающих в межнациональный брак, происходит усиление собственного этнического самосознания, более четкое осознание своей принадлежности к определенному этносу, отличному от того, к которому принадлежит ее брачный партнер, преодолеваются национальные и религиозные барьеры. Для женщины важно, что дети, рожденные в таком браке, с детства приобщаются к обеим культурам, приобретают способность к этнической эмпатии» [11: 89]. А поскольку с этнокультурной идентичностью связывается прежде всего язык, то особое значение придается созданию в семье условий для овладения детьми языком матери, в данном случае — русским.

Особо востребованы активные родительские стратегии в странах, где проживают наши респонденты и где сложились многомерные, неоднозначные языковые ситуации, требующие особых решений. В Катаре, население которого составляет 2,8 млн человек, лишь 15% — коренные жители, остальные — выходцы из Индии (24%), арабских стран (15%), Юго-Восточной Азии и других стран (см. qatar.mid.ru/tu/). Официальный язык — арабский, широко используются его диалекты, а также английский язык, на котором наряду с государственным арабским ведется обучение в школах и вузах. Такие ситуации типичны для стран Персидского залива и других арабских стран [19: 90].

Для родителей рассматриваемых семей очевидно, что детский би- и полилингвизм — это сложное и многогранное явление, требующее особого подхода и усилий семьи, основанных на продуманных стратегиях в рамках семейной языковой политики, которая включает три компонента:

- языковые практики семьи, отражающие закономерности использования языков в условиях конкретной речевой ситуации с заданными параметрами коммуникации;
- ценностный компонент, формирующий отношение семьи к языкам коммуникации и влияющий тем самым на выбор языка;
- особенности коммуникативно-речевого поведения семьи, определяемые родительскими стратегиями и, в свою очередь, определяющие применение и освоение языков детьми [23].

Изучение языковых практик гетероэтнических семей показывает, что в связи с необходимостью адаптации к сложной языковой ситуации окружающего социума родители применяют различные языковые стратегии, направленные на формирование у младшего поколения продуктивного сбалансированного би- и полилингвизма. Основными из них являются следующие:

- стратегия «один родитель — один язык», которая предполагает, что каждый родитель говорит с ребенком только на своем родном

языке, что направлено прежде всего на формирование у ребенка навыка разграничения языков;

- стратегия «одна ситуация — один язык», предполагающая закрепление отдельного языка за отдельными речевыми ситуациями;
- стратегия «одна среда — один язык», заключающаяся в привязке родного языка к определенной среде общения по принципу «дома — не дома»;
- элективная стратегия, при реализации которой один из родителей начинает говорить на неродном для себя языке, чтобы как можно раньше ввести в его языковой арсенал язык окружения;
- стратегия поддержки «слабого», не вполне освоенного языка, что предполагает более пристальное внимание к коммуникации на этом языке;
- стратегия эмоциональной поддержки процесса овладения языком, заключающаяся в создании атмосферы взаимопонимания и сопереживания за счет чтения книг, просмотра фильмов, по сути — создание речевой среды;
- стратегия последовательного введения языков: второй язык вводится в речевую практику после освоения первого;
- комбинированные стратегии, использование которых обусловлено сложностью реализации всех других в полной мере в силу разных обстоятельств.

Представленный в литературе последних лет анализ опыта формирования коммуникативно-речевой компетенции ребенка-билингва позволяет утверждать, что единого рецепта не существует: сколько семей — столько и стратегий [8; 15]. Это подтверждают и данные, полученные при анкетировании гетероэтнических семей. В языковой политике этих семей представлены разные активности, направленные на формирование активного билингвизма, в частности создание русскоязычной речевой среды за счет общения с русскоязычными сверстниками, посещения мероприятий на русском языке и т. д. Родители осознают важность

создания почвы для возникновения у ребенка потребности в коммуникации, что, по мнению Т. М. Балыхиной, является «основным стимулом освоения языка» [2].

Такая семейная языковая политика обретает особую значимость в условиях отсутствия в арабских странах школ с русским языком обучения. По данным опроса, практически все дети из гетероэтнических семей обучались или обучаются в арабоязычных или англоязычных школах, русский язык в школах не изучается.

Примечательно, что в рассматриваемых семьях не реализуется последовательно стратегия «один родитель — один язык»: по данным опроса, только 41% мам говорят с детьми в любых ситуациях на русском языке, остальные обращаются к арабскому и английскому языкам (наряду с русским). Такая стратегия лежит в ключе наметившейся в последние годы тенденции ухода от правила «один родитель — один язык». Канадские ученые из Университета Конкордия выяснили, что не существует какой-то одной стратегии, которую можно считать лучшей для воспитания двуязычного ребенка. При этом, рассматривая использование языка родителями по отдельности, а не общую стратегию семьи, исследователи пришли к выводу, что матери оказывают в два раза большее влияние на формирование языка, чем отцы [17].

Проведенное исследование позволяет говорить о том, что, несмотря на сложность языковых ситуаций и сильные позиции английского языка в арабских странах, русский язык остается важным средством коммуникации для гетероэтнических семей. В этом проявляется значимость для представителей этих семей сохранения культурной идентичности и стремление сохранить связь со своими этнокультурными корнями. Традиционные для русскоязычного этноса культурные императивы и ценности оказывают значительное влияние на выбор языка общения в семье и на отношение к языковому разнообразию.

По данным опроса, привлекательность русского языка и соответственно желание его сохранить обусловлены для более чем

половины респондентов стремлением сохранить свою культурную идентичность (64,7%), общаться с русскими родственниками и друзьями (64,7%). С русским языком 58,8% родителей связывают гарантированное будущее ребенка, поскольку владение им предоставляет «возможность построить карьеру и профессионально развиваться». Примечательно, что почти 30% родителей связывают с русским языком перспективу «жить в русскоязычной среде», что свидетельствует о признании высокого культурно-гуманистического и образовательного потенциала России.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное исследование позволило выявить специфику языковых ситуаций в арабо-русских гетероэтнических семьях, в многомерном коммуникативном пространстве которых происходит формирование языковой личности ребенка на перекрестке зачастую не двух, а трех и даже четырех или пяти языковых структур. В речевой практике данных семей используются (изучаются и поддерживаются в школьном образовании или в семье) минимум три языка: арабский, английский и русский. При интервьюировании выявлены и более сложные комбинации: например, диалект арабского языка — литературный арабский язык — английский язык — русский язык — родной (нерусский) язык мамы, являющейся представительницей одного из этносов России и, соответственно, носителем национально-русского двуязычия.

В условиях многоязычия особое значение приобретает семейная языковая политика, которая предполагает осознанное планирование использования языков членами семьи с учетом

внутренних (родительских установок и стратегий) и внешних факторов (языковая среда, образовательные программы и доступность ресурсов). Полученные данные имеют практическую ценность для родителей, педагогов, разработчиков образовательных и просветительских программ.

Изучение культурно-образовательных практик сохранения русского языка, обобщение опыта создания поддерживающей языковой среды в семье и сообществе, формирование банка образовательных программ, доказавших эффективность, расширение контактов с русскоязычным сообществом за рубежом с целью выявления их потребностей и затруднений должно осуществляться на основе тщательного анализа языковой ситуации в каждой семье и интенций как родителей, так и детей. Проведенное исследование показало, что необходимо продолжать деятельность по поддержке русского языка в гетероэтнических семьях, в частности по вопросам формирования коммуникативно-речевой и поликультурной компетенций детей, по просвещению родителей, по формированию развивающей образовательной среды.

Понимание факторов, влияющих на языковое развитие детей в гетероэтнических семьях, позволит разработать более эффективные стратегии сохранения русского языка и культурного наследия, что и составляет перспективы дальнейшего исследования. Проведение просветительских и культурно-образовательных программ и методическая поддержка русскоязычных сообществ может способствовать повышению мотивации и осведомленности родителей и укреплению лингвокультурной и этнической идентичности детей, их успешной адаптации в поликультурном обществе. ■

Литература

1. Багирова С. А. Использование ресурсов многоязычия в семейном взаимодействии // *Universum: филология и искусствоведение: Электронный научный журнал*. 2023. № 2 (104).
2. Бальхина Т. М. Мультиэтничность современных государств и проблема раннего билингвизма. clck.ru/3LrNwE.

3. Бурса А. Семейная языковая политика: установки родителей // Многоязычие и семья. Берлин, 2018.
4. Вавичкина Т. А. Языковая ситуация в арабском мире: проявление глобализации или закономерный этап развития арабского языка? // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2022. № 01/2.
5. Жигунова М. А. Национально-смешанные браки как вариация этнокультурной идентичности // Вестник Томского государственного университета. История. 2016. № 5 (43).
6. Иванова Н. Русские и русский язык в Болгарии // Многоязычие и семья. Берлин, 2018.
7. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. 7-е изд. М., 2010.
8. Карелина Н., Лаанеметс О. Семейная языковая политика (на примере двуязычных семей Пярнуского уезда). etera.ee › zoom › view.
9. Кошель Т. В. Проблема формирования и функционирования билингвизма в семье и обществе. phsreda.com/e-articles/79/.
10. Лушникова О. Л. Этническое самосознание в межнациональных браках: проблема метисации // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2023. № 10 (октябрь).
11. Малкова А. А. Этническая идентификация у женщин, состоящих в межэтническом браке // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Психология. 2017. Т. 10. № 4.
12. Михальченко В. Ю. Языковая ситуация // Социолингвистика. 2021. № 3 (7).
13. Оршанская Е. Г. Лингвистический и социолингвистический подходы к изучению проблемы билингвизма. cyberleninka.ru/article/v/lingvisticheskiy-i-sotsiolingvisticheskiy-podhody-kizucheniyu-problemy-bilingvizma.
14. Пешкова В. М. Смешанные браки: факторы, характеристики и влияние на семью и общество (обзор зарубежных исследований) // Социологический журнал. 2024. Т. 30. № 3.
15. Протасова Е. Ю. Многоязычие в детском возрасте: взгляды родителей и размышления педагогов // Образование и саморазвитие. 2021. Т. 16. № 1.
16. Пятницкая Н. А. Дети межэтнических браков: проблема этнической идентичности // Наука XXI века: актуальные направления развития. 2023. № 1–1.
17. Сандер-Монтан А. Какая мать, такой и ребенок: различное влияние индивидуального использования языка матерями и отцами на двуязычное языковое взаимодействие / Р. Биссоннетт, К. Байерс-Хайнлайн // Развитие ребенка. Т. 96. Вып. 2. 2025. doi.org/10.1111/cdev.14196.
18. Сивохо М. И. Русский язык в арабском мире // Актуальные проблемы лингвистики, лингводидактики и переводоведения: материалы Международной научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 22 апреля 2021 г. Омск, 2021.
19. Сухов Н. В. Проблемы изучения русского языка в арабских странах (на примере Марокко) // Вестник РУДН. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2015. № 5.
20. Ivanova O., Zabrodskaia A. Family language policy in Russian-Estonian and Russian-Spanish multilingual settings // Russian Journal of Linguistics. 2021. No. 25 (4).
21. Karpava S. The interrelationship of family language policies, emotions, socialisation practices and language management strategies // Journal of Home Language Research. 2022. No. 5 (1).
22. King K., Fogle L., Logan-Terry A. Family language policy // Linguistics and Language Compass. 2008. No. 2 (5)
23. Spolsky B. Language policy. Cambridge, 2004.

References

1. *Bagirova S. A.* Ispol'zovanie resursov mnogoyazychiya v semejnom vzaimodejstvii // Universum: filologiya i iskusstvovedenie: Elektronnyj nauchnyj zhurnal. 2023. № 2 (104).
2. *Balyhina T. M.* Mul'tietnichnost' sovremennyh gosudarstv i problema rannego bilingvizma. clck.ru/3LrNwE.
3. *Bursa A.* Semejnaya yazykovaya politika: ustanovki roditel'ev // Mnogoyazychie i sem'ya. Berlin, 2018.
4. *Vavichkina T. A.* Yazykovaya situaciya v arabskom mire: proyavlenie globalizacii ili zakonomernyj etap razvitiya arabskogo yazyka? // Sovremennaya nauka: aktual'nye problemy teorii i praktiki. Seriya: Gumanitarnye nauki. 2022. № 01/2.
5. *Zhigunova M. A.* Nacional'no-smeshannye braki kak variaciya etnokul'turnoj identichnosti // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Istoriya. 2016. № 5 (43).
6. *Ivanova N.* Russkie i russkij yazyk v Bolgarii // Mnogoyazychie i sem'ya. Berlin, 2018.
7. *Karaulov Yu. N.* Russkij yazyk i yazykovaya lichnost'. 7-e izd. M., 2010.
8. *Karelina N., Laanemets O.* Semejnaya yazykovaya politika (na primere dvuyazychnyh semej Pyarnuskogo uezda). etera.ee › zoom › view.
9. *Koshel' T. V.* Problema formirovaniya i funkcionirovaniya bilingvizma v sem'e i obshchestve. pbsreda.com/e-articles/79/.
10. *Lushnikova O. L.* Etnicheskoe samosoznanie v mezhnacional'nyh brakah: problema metisacii // Gumanitarnye, social'no-ekonomicheskie i obshchestvennye nauki. 2023. № 10 (oktyabr').
11. *Malkova A. A.* Etnicheskaya identifikaciya u zhenshchin, sostoyashchih v mezhetnicheskom brake // Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Psihologiya. 2017. T. 10. № 4.
12. *Mihal'chenko V. Yu.* Yazykovaya situaciya // Sociolingvistika. 2021. № 3 (7).
13. *Orshanskaya E. G.* Lingvisticheskij i sociolingvisticheskij podhody k izucheniyu problemy bilingvizma. cyberleninka.ru/article/v/lingvisticheskij-i-sociolingvisticheskij-podhody-kizucheniyu-problemy-bilingvizma.
14. *Peshkova V. M.* Smeshannye braki: faktory, harakteristiki i vliyanie na sem'yu i obshchestvo (obzor zarubezhnyh issledovanij) // Sociologicheskij zhurnal. 2024. T. 30. № 3.
15. *Protasova E. Yu.* Mnogoyazychie v detskom vozraste: vzglyady roditel'ev i razmyshleniya pedagogov // Obrazovanie i samorazvitie. 2021. T. 16. № 1.
16. *Pyatnickaya N. A.* Deti mezhetnicheskikh brakov: problema etnicheskoj identichnosti // Nauka XXI veka: aktual'nye napravleniya razvitiya. 2023. № 1–1.
17. *Sander-Montan A.* Kakaya mat', takoj i rebenok: razlichnoe vliyanie individual'nogo ispol'zovaniya yazyka materyami i otcami na dvuyazychnoe yazykovoje vzaimodejstvie / R. Bissonnett, K. Bajers-Hajnlajn // Razvitie rebenka. T. 96. Vyp. 2. 2025. doi.org/10.1111/cdev.14196.
18. *Sivoho M. I.* Russkij yazyk v arabskom mire // Aktual'nye problemy lingvistiki, lingvodidaktiki i perevodovedeniya: Materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, Sankt-Peterburg, 22 aprelya 2021 g. Omsk, 2021.
19. *Suhov N. V.* Problemy izucheniya russkogo yazyka v arabskih stranah (na primere Marokko) // Vestnik RUDN. Seriya: Voprosy obrazovaniya: yazyki i special'nost'. 2015. № 5.
20. *Ivanova O., Zabrodsckaja A.* Family language policy in Russian-Estonian and Russian-Spanish multilingual settings // Russian Journal of Linguistics. 2021. No. 25 (4).
21. *Karpava S.* The interrelationship of family language policies, emotions, socialisation practices and language management strategies // Journal of Home Language Research. 2022, No. 5 (1).
22. *King K., Fogle L., Logan-Terry A.* Family language policy // Linguistics and Language Compass. 2008. No. 2 (5).
23. *Spolsky B.* Language policy. Cambridge, 2004.



M. M. Betilmerzaeva

*Chechen State Pedagogical University
Grozny, Russia*

R. A. Buralova

*Chechen State Pedagogical University
Grozny, Russia*

Linguistic Situations in Heteroethnic Families in the Persian Gulf Countries and the Russian Federation

Keywords: Linguistic situation, language policy, heteroethnic family, Arab-Russian bilingualism, ethno-linguistic and cultural identity, parenting strategies.

The article examines the peculiarities of linguistic situations and family language policy, manifested in the communicative strategies of using languages implemented by parents in heteroethnic (according to other terminology – interethnic, nationally mixed, multiethnic, multiethnic, etc.) families in which there is Arabic-Russian (Russian-Arabic) bilingualism.

Based on the data from a survey of representatives of 42 families living in various regions of the Russian Federation and in the Persian Gulf countries, the multilingualism of families was revealed, the characteristics of the linguistic situations prevailing in families were presented, and parental strategies used in family language policy were considered, the choice of which is largely determined by the motivation of speakers of it and is closely related to their ethnic, linguistic and cultural identity.

Речевое развитие детей-инофонов: к проблеме учета социокультурного статуса семьи



Т. А. Трифонова

канд. филол. наук,
научный сотрудник
Государственного
института русского языка
им. А. С. Пушкина
Москва, Россия
мл. научный сотрудник
Российского государственного
педагогического университета
им. А.И. Герцена
Санкт-Петербург, Россия
maiden.deu@gmail.com



П. Н. Трущелев

канд. филол. наук, преподаватель
Российско-Армянского (Славянского)
университета, научный сотрудник
Государственного института
русского языка им. А. С. Пушкина
Ереван, Армения
Москва, Россия
pavel.trushchelev@gmail.com

Ключевые слова:
инофон, мигранты, речевое
развитие, социокультурный
статус семьи, нарратив

DOI: 10.37632/PI.2025.13.64.006

В статье затрагивается проблема речевого развития детей из семей мигрантов, проживающих в России. Такие дети находятся в ситуации инофонизма (нахождения в стране с чужим доминантным языком) и проходят языковую адаптацию. Успешная адаптация ребенка невозможна без понимания факторов, определяющих формирование его речевых и коммуникативных навыков. В статье делается предположение об определенном влиянии социокультурного статуса семьи. Для оценки этого статуса предложено использовать родительскую анкету с вопросами о досуговых, читательских и других предпочтениях ребенка (Г. Р. Доброва). Речевое развитие предлагается изучать с помощью анализа устных спонтанных нарративов, полученных от детей с применением инструмента MAIN. Представлены примеры анализа нарративов, полученных от детей-инофонов, чьи родители заполняли анкеты для определения социокультурного статуса семьи. Выявлена проблематика интерпретации результатов анализа: особенности языка нарративов, которые принято связывать с социокультурными факторами, могут быть обусловлены степенью владения неродного (русского) языка.

Проблема интеграции семей мигрантов в принимающее российское общество актуальна. Центральное место в ее решении занимает освоение мигрантами языка принимающего общества (русского языка) и необходимых коммуникативных компетенций — в частности, социальных жанров, дискурсивных формул и пр. Большую трудность эти процессы представляют для детей из семей мигрантов [5]. Изучая языковую адаптацию таких детей, их принято рассматривать как инофонов, т. е. детей с родным языком, который не является доминантным (основным) в стране, куда они переехали со своими семьями [3].

Не вызывает сомнения, что для эффективной языковой адаптации детей из семей мигрантов необходимо учитывать особенности их речевого развития, которое протекает в сложных условиях инофонизма.

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ ФАКТОРЫ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ

Речевое развитие детей обусловлено множеством факторов: пол, среда проживания, окружение, количество осваиваемых языков и др. [2, 4, 6, 7]. Среди них выделяют социокультурный фактор [2], влияние которого на речевое развитие в условиях инофонизма изучено мало.

Его влияние на освоение ребенком языка начало изучаться с оценки зависимости различных аспектов владения ребенком языком от благосостояния его семьи. Такой анализ проводился исследователями из США и Великобритании в связи с низкой школьной успеваемостью детей из бедных семей по сравнению с детьми из обеспеченных семей [1]. Авторы оценивали социоэкономический статус семьи, в которой воспитывался ребенок.

В то же время отмечалось, что социоэкономический статус может быть не всегда достаточно репрезентативным показателем [2]. Измерение экономического благосостояния влечет за собой ряд сложностей: уровень дохода семьи может значимо меняться от года

к году, а родители не всегда являются надежными источниками данных [1]. Кроме того, иногда может наблюдаться разрыв между экономическим благосостоянием и социальными характеристиками семьи (напр., уровень образования родителей, формы культурного досуга).

В ряде работ (например, [15]) разграничены показатели экономического благосостояния (доходы и активы семьи) и социальный статус семьи. Так, в [2] высказывается точка зрения о том, что при изучении речевого развития российских детей более репрезентативен так называемый социокультурный статус семьи (далее — СКСС). Этот статус включает в себя социальный (профессия/специальность родителей, круг общения и др.) и культурный (приобщение к произведениям художественной культуре (театр, литература), стиль воспитания ребенка и др.) компоненты.

СКСС влияет на многие стороны жизни ребенка и, в частности, на его успешность в учебе. В работе [10] обсуждаются социокультурные причины образовательной (не)успешности российских детей. Среди них выделены ценности окружения ребенка, представления окружающих о значимости образования, модели поведения в семье и др.

В онтолингвистических работах отмечались факты влияния СКСС на речевое развитие монолингвального ребенка [2, 8]. По данным [2], в речи монолингвальных детей с различным СКСС обнаруживаются различия на уровне лексики, синтаксиса и др.; отмечены различия в способностях построения сложных предложений, учете и выражении логических связей, «насыщения» речи верным/неверным содержанием, в способности замечать и исправлять ошибки в речи окружающих и т. д. Логично предположить, что и на речевое развитие многоязычного ребенка (в нашем случае — инофона) этот фактор будет также оказывать воздействие (скорее всего, характеризующееся определенной спецификой).

МЕТОДИКА ОЦЕНКИ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО СТАТУСА И ОСОБЕННОСТЕЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ

Изучение того, как СКСС влияет на речевое развитие ребенка-инофона, требует решения двух методологических проблем:

- 1) оценка СКСС семьи ребенка-инофона;
- 2) оценка репрезентативного языкового материала, полученного от ребенка-инофона.

Такие оценки целесообразно проводить на русском языке. Это позволит учесть фактор инофонизма в речевом развитии ребенка и социальном и культурном положении его семьи.

1. Предлагается использовать анкету, разработанную одним из первых сторонников концепции СКСС Г. Р. Добровой [2]. Анкету заполняют родители ребенка. В ней представлены как открытые вопросы, так и вопросы со множественным выбором (и возможностью указать свой ответ либо пояснение к выбранному варианту ответа). Все вопросы в анкете посвящены ребенку (как показала апробация, на такие вопросы родители отвечают охотнее, чем на вопросы о себе, например, о своем образовании); только один вопрос задается о родителе (*Что из перечисленного ниже произвело на Вас в последнее время самое сильное впечатление?*) [2: 148]. Предметами вопросов в анкете выступают культурные бэкграунд и предпочтения ребенка (например, вопрос о посещении ребенком секций, знание каких-либо стихотворений или любимой книге), особенности его языкового развития (например, вопрос о речевых ошибках ребенка) и воспитания (вопросы о похвале и наказании). Вопросы учитывают специфику социального окружения ребенка: например, место проживания семьи и книги, рекомендуемые ребенку для чтения согласно его возрасту. По результатам анкетирования эксперт присваивает семье ребенка социокультурный статус — низкий, средний или высокий (при необходимости вводятся промежуточные обозначения).

Для наглядности сравним ответы родителей из двух семей мигрантов из Санкт-Петербурга с установленным разным социокультурным статусом (низкий и средний). Мать ребенка 9 лет 8 месяцев из семьи с низким СКСС указала, что любимое занятие ее сына дома — *смотреть телевизор* (вопрос с выбором). Среди музеев Санкт-Петербурга для посещения со своим сыном эта мать выбрала в первую очередь *Музей шоколада* (магазин в центре города, в котором продаются различные виды шоколада). Мать другого ребенка 8 лет 11 месяцев отмечая его любимые занятия, не только выбрала варианты *играть в настольные игры; читать; слушать, как ему читают взрослые*, но и дописала *общаясь на разные темы, история и политика*. Среди музеев для посещения с ребенком эта мать выбрала *Эрмитаж, Музей железнодорожного транспорта*.

2. Репрезентативным языковым материалом предоставляются устные нарративы, порожденные ребенком-инофоном на русском языке.

Во-первых, нарративы в целом отражают социально-психологические характеристики рассказчика [16, 17]. Прежде всего они репрезентуют способность представлять в виде истории фрагмент мира и его закономерности. Нарративы отражают мыслительные операции, совершаемые рассказчиком. Нарративы отражают отношение рассказчика к персонажам и событиям, его представления о социальных ролях и нормах поведения, его видение причинно-следственных связей.

Во-вторых, устные нарративы отражают многие характеристики речевого развития ребенка [11–13]. К ним относятся навыки владения устной речью, которые считаются первичными в речевом развитии. В нарративах ребенок демонстрирует свой словарный запас и особенности его использования. Нарративы отражают навыки порождения связного текста определенного жанра с выражением характерных связей. Отмечалась высокая продуктивность анализа нарративов при изучении специфики освоения неродных языков (прежде всего L2).

Сбор нарративов целесообразно проводить с использованием инструмента MAIN (multilingual assessment instrument for narratives)¹. Он включает наборы визуальных и вербальных стимулов для создания рассказов и пересказов, а также критерии оценки навыков рассказчика. MAIN разработан на основе крупного исследования с участием более 550 одно- и двуязычных детей в возрасте 3–10 лет.

ЯЗЫКОВЫЕ МАРКЕРЫ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО СТАТУСА

Оценка влияния СКСС на речь ребенка-инофона может иметь свою специфику.

Обратимся к текстам нарративов, порожденных детьми-инофонами — учащимися 2–3-х классов общеобразовательных школ Санкт-Петербурга. Они приехали вместе со своими семьями из Таджикистана и Узбекистана; их родные языки — таджикский и узбекский. В школе у них были выявлены трудности в обучении по причине владения русским языком, недостаточного для освоения школьной программы.

Предварительно был определен СКСС: родители детей-инофонов заполняли анкету. Их ответы анализировались экспертом. В роли эксперта выступил один из авторов статьи (Татьяна Трифонова). Сбор языкового материала осуществлялся этим же автором в школах. Каждый ребенок создавал два нарратива: 1) нарратив-рассказ на основе визуального стимула (в MAIN картинка *BB-8*), 2) нарратив-пересказ на основе услышанного рассказа по картинке (в MAIN картинка *Dog-7*). Текст-стимул (рассказ по картинке) для пересказа был взят из MAIN. Нарративы ребенка были устными, записывались на диктофон и видеокамеру. В настоящее время расшифрованы записи 11 детей с установленным на основе анкеты низким и средним СКСС.

При анализе нарративов в первую очередь обращает на себя внимание их контекстуальная обусловленность. Адекватная интерпретация

текстов затруднена без привлечения визуального стимула; например:

1) *Птенцы там сидели / Кошка полезла к ним* (рассказ)²;

2) *Собака гналась за мышкой / Она вышла из другого места / А собака ударилась* (пересказ).

Во фрагменте 1 местоименное наречие *там* указывает на гнездо, которое расположено на дереве; по этому дереву кошка забралась к птенцам. Во фрагменте 2 не указано, что мышка спряталась под корнем дерева и вылезла с другой стороны корня (вместо этого: *из другого места*). Кроме того, не сказано, что собака ударилась головой об это дерево.

Такая контекстуальная обусловленность предмета речи ранее рассматривалась как пример влияния СКСС на речь монолингвального ребенка. В работе [2] в связи с этим используется термин Б. Бернштейна «ограниченный код» (restricted code). Этот код представляет собой набор языковых средств, которые недостаточно эксплицитно (неполно) выражают предмет речи. Расшифровка такого кода требует привлечения информации из коммуникативного контекста. В случае фрагментов 1 и 2 информация черпается из картинок.

В то же время в речи ребенка-инофона недостаточная эксплицитность может быть обусловлена трудностью в использовании неродного языка. В этом случае ребенок может опираться на визуальный стимул. Он представляет собой часть common ground — информации, известной и принятой участниками коммуникации. Такую стратегию построения нарратива можно оценить как эффективную: ребенок в итоге создает завершённый рассказ.

Контекстуальная обусловленность тесно связана с «событийной неполноценностью» нарративов. Прежде всего выявлены случаи пропуска сюжетобразующих событий. Во фрагменте 1 не сказано, что мать птенцов улетала

² Здесь и далее в примерах приводятся только структурные единицы нарративов — клаузы. Особенности устной речи не представлены.

¹ main.leibniz-zas.de/.

за едой, а кошка в это время подкрадывалась к дереву. Во фрагменте 2, как уже было отмечено, не сказано, что мышка скрылась под деревом. Выявлены случаи нарушения хронологии нарратива. Так, фрагмент 1 продолжается следующим образом:

3) *Собака ее напугала / И погналась за кошкой / Кошка хотела схватить цыпленка.*

Здесь последняя клауза описывает ситуацию, которая предшествует другим событиям: желание кошки стало причиной того, что она полезла к птенцам.

«Событийную неполноценность» уже давно рассматривают как маркер влияния социальных факторов [2, 17]. Поэтому логично рассматривать указанные особенности как возможный маркер влияния СКСС.

Примечательно, что «событийную неполноценность» сложно объяснить исключительно фактором знания языка. Ребенок может не знать, как назвать определенного героя или действие, а потому он может не описать событие. Однако ребенок может использовать перифразы (например, во фрагменте 2: *вышла из другого места*). В отличие от создателя фрагмента 1, другие дети описывали действия птицы-матери, например: *...здесь мама оставила детей одних...; Птичка кормит детей и ухаживает*. Следовательно, пропуск событий, скорее, связан с оценкой значимости и структурированием событий ребенком. Что касается случаев нарушения линии повествования, то их невозможно объяснить степенью освоения русского языка.

Еще одной важной особенностью нарративов являются средства выражения связности. Дети часто выражали связность, используя сочинительные союзы и детерминант *потом*; например:

4) *И кошка решила залезть к ним / И кошка ухватила одну / И собака пришел и на это смотрит / И кошка ухватывает* (рассказ);

5) *Собака хотела его поймать / Потом серая мышка пошла к дереву* (пересказ).

Подобные средства маркируют связи присоединения и последовательности. Каузативные же связи, важные для развития нарратива,

не получают выражения. Так, во фрагменте 5 выражена последовательность событий, но не эксплицировано, что мышка пошла к дереву, чтобы убежать от собаки (ср.: *Поэтому серая мышка пошла к дереву*).

Умение выражать логические связи в тексте социально обусловлено и зависит от коммуникативных компетенций говорящего [18]. Исследователи уже давно говорят о необходимости обучать этому умению детей. Но при этом ребенок должен владеть языковыми средствами, выражающими логические связи на неродном языке [14].

Примечательно употребление детьми приемов перспективизации, которые позволяют выразить точку зрения. Представление точки зрения персонажа отражает способность интерпретировать мир с учетом восприятия персонажа.

Дети вводили конструкции, выражающие точку зрения персонажей, в пересказы; напр.:

6) *...собака видела, что в пакете что-то есть* (пересказ);

7) *А собаке стало хорошо, что он съел сосисок* (пересказ).

Кроме того, в пересказах дети называли переживания персонажей, используя характерную лексику: *расстроиться, разозлиться, обрадоваться*.

В рассказах по картинкам приемы перспективизации практически не представлены (напр., *...кошка увидела, что птицы остались в гнезде одни*), а переживания персонажей не названы вовсе.

Вероятная причина указанных различий — наличие приемов перспективизации и номинаций переживаний в стимульном рассказе (напр., *Она была очень довольна, что смогла поесть таких вкусных сосисок...*). Дети, услышав их, вводили их в пересказ. Одновременно пересказы показывают, что знание русского языка позволяет детям употреблять эти приемы. Тогда отсутствие приемов перспективизации в текстах рассказов по картинке можно анализировать с точки зрения социальных факторов, в том числе невысокого уровня СКСС.

Следует обратить внимание на употребление слов, которые могут эксплицитировать социальный статус говорящего.

Два ребенка в рассказах по картинке некорректно назвали птенцов *цыплятами* (см. фрагмент 3. Вероятно, это слово является малопонятным для употребивших его детей. Такая «малопонятность», или агнонимия, слова указывает не только на языковую компетенцию (слово цыпленок входит в лексический список высокого уровня знания русского языка В2), и на культурный уровень ребенка [9].

В следующем примере, взятом из пересказа, используется разговорно-сниженная лексема *офигеть*:

8) *Мальчик увидел / от происходящего офигел / и отпустил шарик...* (пересказ).

Использование этого слова при общении со взрослым в стенах школы может указывать на низкий СКСС ребенка.

Разбор языковых примеров показывает специфику оценки степени влияния СКСС на речь ребенка-инофона. Многие особенности

языковой структуры нарративов, которые в речи монолингвальных детей обусловлены социокультурными факторами, в речи детей-инофонов могут быть обусловлены степенью владения новым языком.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В статье поставлен вопрос о границах влияния социокультурных факторов на речевое развитие детей-инофонов. Анализ языкового материала указывает на особую специфику этого влияния, обусловленную наличием фактора освоения нового языка. Показано, что влияние социокультурных факторов вероятнее всего обнаружить на уровне анализа событийной структуры нарратива, порожденно-ребенком-инофоном. Представляется, что определение зависимости речевого развития детей-инофонов от социокультурных факторов возможно при привлечении большой выборки респондентов и статистических методов анализа. ■

Работа выполнена при финансовой поддержке Российского Научного Фонда (№ 25-28-20503). rscf.ru/project/25-28-20503/.

Литература

1. Бедность и развитие ребенка / Под ред. Д. А. Александрова, В. А. Иванюшиной, К. А. Маслинского. М., 2015.
2. *Доброва Г. Р.* Вариативность речевого развития детей. М., 2018.
3. *Доброва Г. Р., Трифонова П. М.* Понимание незнакомого слова в тексте: различные тактики детей-монолингвов и детей-инофонов // Ученые записки Казанского университета. 2024. Т. 166. № 1.
4. *Елисеева М. Б., Вершинина Е. А., Рыскина В. Л.* Макаруровский опросник: Русская версия: Оценка речевого и коммуникативного развития детей раннего возраста. Изд. 3-е, испр. и доп. Иваново, 2021.
5. Комплексная система обучения детей мигрантов русскому языку и русской культуре в поликультурной начальной школе города Москвы / Науч. ред.: Т. И. Зиновьева. М., 2016.
6. Лики билингвизма / Под ред. С. Н. Цейтлин. СПб., 2020.
7. *Конева Е. В., Русанова Л. С.* Речевое развитие детей дошкольного возраста городской и сельской местности // Весник Ярослав. государственного университета им. П. Г. Демидова. Серия: Гуманитарные науки. 2016. № 1 (35).
8. *Трифорова Т. А.* Особенности языковой рефлексии детей с различными стратегиями освоения языка (по результатам экспериментального исследования) // Ученые записки Казанского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 165. № 3.

9. Черняк В. Д. Агнонимы в лексиконе языковой личности как источник коммуникативных неудач // Русский язык сегодня. Вып. 2. М., 2003.
10. Шаброва Н. В., Амбарова П. А. Социальные основания (не)успешности образовательных общностей // Известия Уральского федерального университета. Серия 1: Проблемы образования, науки и культуры. 2020. Т. 26. № 4(201).
11. Almgren M., Beloki L., Manterola I. The acquisition of narrative skills by Spanish L1 and L2 speakers // Selected Proceedings of the 10th Hispanic Linguistic Symposium / Ed. by ed. J. B. de Garavito, E. Valenzuela. Somerville, MA, 2015.
12. Gagarina N., Klop D., Tsimpli I. M., Walters J. Narrative abilities in bilingual children // Applied Psycholinguistics. 2016. Vol. 37. № 1.
13. Krasnoshchekova S., Kashleva K. Narrative competence of adult L2 Russian learners // Journal of Psycholinguistic Research. 2019. Vol. 48. № 3.
14. Kupersmitt J., Yifat R., Blum-Kulka S. The development of coherence and cohesion in monolingual and sequential bilingual children's narratives: Same or different? // Narrative Inquiry. 2014. Vol 24. № 1.
15. McLoyd V. C. Socioeconomic disadvantage and child development // American Psychologist. 1998. Vol. 53.
16. Minami M. Narrative, cognition, and socialization // The Handbook of Narrative Analysis / Ed. by A. De Fina, A. Georgakopoulou. N. Y., 2015.
17. Peterson C. Narrative skills and social class // Canadian Journal of Education. 1994. Vol. 19. № 3.
18. Shapiro L. R., Hudson J. A. Coherence and cohesion in children's stories // Processing Interclausal Relationships / Ed. by J. Costermans, M. Fayol. N.Y., 1997.

References

1. Poverty and child development / Edited by D. A. Alexandrov, V. A. Ivanyushina, K. A. Maslinsky. Moscow, 2015.
2. Dobrova G. R. Variability of children's speech development. Moscow, 2018.
3. Dobrova G. R., Trifonova P. M. Understanding an unfamiliar word in the text: various tactics of monolingual and non-linguistic children // Scientific notes Kazan University. 2024. Vol. 166. No. 1.
4. Eliseeva M. B., Vershinina E. A., Ryskina V. L. The MacArthur questionnaire: Russian version: Assessment of speech and communicative development of young children. 3rd ed., ispr. and add. Ivanovo, 2021.
5. Comprehensive system of teaching Russian language and Russian culture to migrant children in a multicultural primary school in Moscow. / Scientific editor: T. I. Zinovieva, Moscow, 2016.
6. Faces of bilingualism / Edited by S. N. Tseitlin. St. Petersburg, 2020.
7. Koneva E. V., Rusanova L. S. Speech development of preschool children in urban and rural areas // Vesnik Yaroslav. P. G. Demidov State University. Series: Humanities. 2016. № 1 (35).
8. Trifonova T. A. Features of language reflection in children with different language acquisition strategies (based on the results of an experimental study) // Scientific Notes of Kazan University. Series: Humanities. 2023. Vol. 165. No. 3.
9. Chernyak V. D. Agnonyms in the lexicon of linguistic personality as a source of communicative failures // Russian language today. Issue 2. Moscow, 2003.
10. Shabrova N. V., Ambarova P. A. Social foundations of (non)success of educational communities // Proceedings of the Ural Federal University. Series 1: Problems of education, science and culture. 2020. Vol. 26. No. 4(201).
11. Almgren M., Beloki L., Manterola I. The acquisition of narrative skills by Spanish L1 and L2 speakers // Selected Proceedings of the 10th Hispanic Linguistic Symposium / Ed. by ed. J. B. de Garavito, E. Valenzuela. Somerville, MA, 2015.

12. *Gagarina N., Klop D., Tsimpli I. M., Walters J.* Narrative abilities in bilingual children // *Applied Psycholinguistics*. 2016. Vol. 37. № 1.
13. *Krasnoshchekova S., Kashleva K.* Narrative competence of adult L2 Russian learners // *Journal of Psycholinguistic Research*. 2019. Vol. 48. № 3.
14. *Kupersmitt J., Yifat R., Blum-Kulka S.* The development of coherence and cohesion in monolingual and sequential bilingual children's narratives: Same or different? // *Narrative Inquiry*. 2014. Vol 24. № 1.
15. *McLoyd V. C.* Socioeconomic disadvantage and child development // *American Psychologist*. 1998. Vol. 53.
16. *Minami M.* Narrative, cognition, and socialization // *The Handbook of Narrative Analysis* / Ed. by A. De Fina, A. Georgakopoulou. N. Y., 2015.
17. *Peterson C.* Narrative skills and social class // *Canadian Journal of Education*. 1994. Vol. 19. № 3.
18. *Shapiro L. R., Hudson J. A.* Coherence and cohesion in children's stories // *Processing Interclausal Relationships* / Ed. by J. Costermans, M. Fayol. N.Y., 1997



T. A. Trifonova

*Pushkin State Russian Language Institute,
Herzen State Pedagogical University of Russia
Moscow, St. Petersburg, Russia*

P. N. Trushchelev

*Pushkin State Russian Language Institute
Moscow, Russia
Russian-Armenian (Slavonic) University
Yerevan, Armenia*

Speech Development in Immigrant Non-Native Children: the Impact of Sociocultural Factors

Keywords: Non-native children, migrants, speech development, family's sociocultural status, narrative.

The article discusses speech development in children from migrant families living in Russia. Immigrant children live in a context where the dominant language differs from the home language. So, they undergo linguistic adaptation. The article refers to factors that determine the development of speech and communication skills in immigrant children. It hypothesises that the family's sociocultural status impacts on the development. To assess the family's sociocultural status, the article suggests using a parental questionnaire developed by G. R. Dobrova. The questionnaire asks about the child's leisure activities, reading habits, and other preferences. To analyse a child's speech, the article suggests using the MAIN tool, which is designed to collect oral narratives. The article presents examples of narratives produced by immigrant children, whose parents completed the sociocultural status questionnaire, and analyses them. The article highlights the challenges of analysis: the features of the narratives that are usually attributed to sociocultural factors may actually be influenced by the child's proficiency in Russian as a second language.

Диагностика арабоязычных обучающихся как способ создания индивидуальных образовательных траекторий в школе и вузе



Т. А. Шорина

*канд. пед. наук, доцент
кафедры лингводидактики РКИ
и билингвизма Московского
педагогического государственного
университета, гл. специалист
управления образования Центра
международного сотрудничества
Минпросвещения России
Москва, Россия
Shorinatatiana@yandex.ru*



А. М. Халайка

*педагог дополнительного образования
Центра довузовской подготовки
иностранцев по русскому
языку Московского педагогического
государственного университета
Москва, Россия
Nastyamas923@gmail.com*

Ключевые слова:

**диагностика,
индивидуальные
образовательные
траектории, арабоязычные
обучающиеся, языковое
обучение, тестирование,
нарратив, устная
и письменная речь**

DOI: 10.37632/PL.2025.59.69.007

Статья посвящена проблеме разработки индивидуальных образовательных траекторий для арабоязычных обучающихся в условиях школы и вуза на основе комплексной диагностики их языковых компетенций. Цель исследования – выявить специфику владения русским языком у детей и подростков-билингвов, проживающих в арабских странах, и арабских студентов, обучающихся в России, для оптимизации педагогических стратегий. Методологическую основу составила диагностика по видам речевой деятельности и аспектам языка: чтение, говорение, аудирование, письмо, лексика и грамматика. Результаты диагностики позволили определить типичные трудности каждой группы. На основе полученных данных авторы предлагают алгоритм создания персонализированных программ, учитывающих уровень владения языком, возрастные особенности и образовательный контекст. Практическая значимость работы заключается в адаптации методов преподавания РКИ для арабоязычных учащихся, что способствует их успешной интеграции в российское образовательное пространство.

Актуальность. XXI в. принес большие перемены в науку и образование. В арабском мире наблюдается стремительное повышение интереса к культуре, литературе, истории России; наметилось положительное отношение к изучению русского языка среди детей и взрослых, открылись перспективы карьерного роста для владеющих русским языком.

Сближение Российской Федерации с арабоязычными странами в области образования — результат актуального запроса современного времени: практического использования русского и арабского языков в деловой сфере, а также в сфере коммуникации, образования, науки, культуры.

Укрепление международных связей между Россией и арабским миром расширяет сферы сотрудничества, способствует трансляции знаний и опыта, помогает обмену научными знаниями и технологиями. Современный арабский мир стремится к сближению с Россией, что влечет за собой необходимость качественного обучения русскому языку и образования на русском языке.

Для того чтобы выросло поколение, способное эффективно вести коммуникацию на русском языке, необходимо активнее имплементировать современные языковые технологии в детские образовательные организации, государственные и частные школы, организации дополнительного образования, обучать педагогов, ведущих обучение русскому языку в арабских странах, новым педагогическим технологиям и разрабатывать новые языковые маршруты для мотивации арабоязычных обучающихся.

Научная новизна работы состоит в предложенном авторами подходе: рассматривать диагностику на определение уровня владения русским языком арабоязычных обучающихся, а также уровень их коммуникативно-речевой компетентности как способ создания индивидуальных образовательных траекторий в школе и вузе.

ОПЫТ ИЗУЧЕНИЯ СОСТОЯНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В АРАБОЯЗЫЧНЫХ СТРАНАХ И УТОЧНЕНИЕ ТЕРМИНОЛОГИИ «ИНДИВИДУАЛЬНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ТРАЕКТОРИЯ»

Русский язык завоевывает все бóльшую популярность в арабоязычных странах. Все шире география арабоязычных стран, где в рамках грантовых программ и ФЦП «Русский язык» проходят семинары по повышению квалификации преподавателей русского языка, организованы центры русского языка и культуры, на базе которых организованы курсы для детей и взрослых по обучению русскому языку и культуре. Продвижением российского образования, науки, культуры, русского языка за рубежом активно занимается агентство Россотрудничество, распространяя информацию о мероприятиях, исторических и культурных датах России и проведении курсов русского языка. Правительствами некоторых арабских государств (ОАЭ, Египет и др.) создаются культурные центры, в которых предлагается изучение русского языка, проводятся культурные мероприятия, поощряющие русский язык и культуру, открываются центры международного сотрудничества [12]. Гуманитарным и деловым сотрудничеством с соотечественниками за рубежом занимается Московский Дом соотечественника, одним из направлений работы которого является поддержка и развитие русского языка и культуры, проведение научно-практических конференций, фестивалей, конкурсов, языковых олимпиад по русскому языку для детей соотечественников [11]. Продвижением русского языка в страны Ближнего Востока в рамках проекта «Российский учитель за рубежом» занимается Центр международного сотрудничества Минпросвещения России [18]. Расширяются культурные мероприятия, направленные на знакомство арабских стран с русской культурой, традициями, историей (например, «Русские сезоны», Султанат Оман, февраль 2025 г.), в рамках которых проводятся

просветительские и учебно-образовательные лекции о состоянии русского языка в современном мире. Один из авторов этой статьи в 2022–2025 гг. неоднократно привлекался для участия в подобных мероприятиях, таких как:

- комплекс краткосрочных программ повышения квалификации для образовательных организаций в иностранных государствах с обучением на русском языке, направленный на сохранение языковой идентичности (ноябрь 2022 г., Бейрут, Ливан);
- форум русских школ за рубежом: обучение русскому языку в современном мире, сохраняем язык и культуру (июнь 2023 г., Дубай, ОАЭ);
- лекторий «Содействие изучению русского языка и преподаванию на русском языке» (апрель 2024 г., Каир, Арабская Республика Египет);
- конференция «Современные лингводидактические инновации в преподавании русского языка» (февраль 2025 г., Мускат, Султанат Оман).

Во время поездок проводилось много бесед с учителями русского языка, ведущими педагогическую деятельность в Египте, Иордании, ОАЭ, Ливане, Сирии, Катаре, Бахрейне и др. Учителя делились проблемами научно-практического, методического, психолого-педагогического характера; рассказывали о новых русских школах (Русская школа в Абу-Даби, Первая русская школа в Эр-Рияде и др.) и новых задачах, которые встают перед современным учителем русского языка при обучении арабо-русских билингвов и др. Учителей интересовал вопрос диагностики — определения начального уровня владения русским языком у арабо-русских билингвов, интересовала специфика проведения процедуры тестирования арабоязычных детей, разработка и формирование комплекса лингводидактических материалов, методического инструментария с учетом специфики каждой из арабских стран и т. д. Итогом таких встреч и бесед с педагогическим сообществом в арабских странах стал вывод о том, что ключевое условие для работы учителя русского языка при

обучении билингвов и РКИ при обучении русскому языку как второму (первый — английский язык) в арабоязычных странах — это развитие и совершенствование профессиональной компетенции в области дальнейшей языковой маршрутизации арабо-русских обучающихся; создание индивидуальных образовательных (языковых) траекторий, специфических для каждой арабской страны, а также индивидуальных языковых траекторий для определенной группы обучающихся, в частности, арабо-русских билингвов.

Особую актуальность приобретает разработка методического инструментария, ориентированного на оценку степени развития коммуникативных и общеречевых умений на русском языке у арабоязычных обучающихся подготовительных отделений российских вузов. В связи с этим представляется необходимым внедрение индивидуальных образовательных траекторий для арабоязычных студентов. Данное предложение продиктовано как необходимостью учета родного языка ввиду наблюдаемой у арабоязычных студентов высокой степени межъязыковой интерференции, так и необходимостью социокультурной адаптации в России. Таким образом, создание индивидуальных траекторий для арабоязычных студентов подготовительных отделений вузов России выступает не только инструментом диагностики образовательных потребностей, но и механизмом интеграции арабоязычных студентов в российское образовательное пространство.

Цель исследования — выявить специфику владения русским языком у детей и подростков-билингвов, проживающих в арабских странах, и арабских студентов, обучающихся в России, для оптимизации педагогических стратегий. Кроме того, необходимо выявить уровень сформированности коммуникативно-речевой компетенции. В данной статье ставилась задача — показать и обосновать, что диагностика арабоязычных обучающихся на основе выявления уровня сформированности коммуникативно-речевой компетенции помогает созданию индивидуальных языковых маршрутов и представляет собой способ

создания индивидуальных образовательных траекторий в школе и вузе.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Н. В. Асташкина уделяла внимание мотивации обучающихся и учету их индивидуальных способностей [1], О. А. Ефремова говорила о формировании индивидуальных образовательных траекторий с учетом личных достижений обучающихся [5]. Научно-практические труды М. Л. Соколовой и Д. А. Морозовой посвящены важности вовлечения обучающихся в процесс выбора содержания своих индивидуальных программ [10, 14]. Бендж. С. Блум (B. S. Bloom) выдвигал идею дифференциации и индивидуализации образования [19], Джеймс Дж. Галлахера (J. J. Gallagher) занимался индивидуальными программами для одаренных детей и детей с ОВЗ [20]. Н. А. Жукова обращала внимание на создание организационно-педагогических условий формирования эмоционально-ценностного отношения школьников к обучению [6]. В работах М. Н. Кожевниковой, Е. А. Хамраевой и В. В. Кытиной анализируются пути создания социокультурной среды для обучения РКИ [7].

Учитывая все эти исследования, авторы статьи предлагают рассматривать определение «индивидуальная образовательная траектория» как индивидуальный образовательный маршрут, персональный путь реализации личностного потенциала каждого обучающегося. Под индивидуальной образовательной траекторией понимается создание педагогом (наставником) индивидуального пути формирования, развития и совершенствования иноязычной (языковой, речевой, социокультурной) компетенции у обучающегося или группы обучающихся. Цель использования индивидуальной образовательной (языковой) траектории — создание максимально комфортных условий для развития личности, лингвистического и речевого потенциала обучающегося, его творческой индивидуальности, самостоятельности, понимания социокультурных особенностей страны изучаемого

языка, формирования культурологических (фоновых) знаний по русскому языку и подбор и оптимизация необходимых педагогических стратегий для раскрытия языкового потенциала обучающегося. Ю. К. Бабанский, занимаясь оптимизацией обучения, указывал на то, что «под оптимизацией учебно-воспитательного процесса понимают целенаправленный выбор педагогами наилучшего варианта построения этого процесса, который обеспечивает за отведенное время максимально возможную эффективность решения задач образования и воспитания школьников» [2: 16].

При разработке и составлении индивидуальной языковой траектории для арабоязычных обучающихся, в частности арабо-русских детей-билингвов, были выделены необходимые составляющие:

1. Диагностика уровня владения русским языком (индивидуальное тестирование по русскому и арабскому языкам).
2. Анализ и оценка результатов лингводидактического тестирования.
3. Выявление типологических ошибок с учетом специфики возраста и страны обучающегося.
4. Анализ и оценка знаний социокультурного характера у каждого тестируемого билингва.
5. Оценка мотивационной составляющей к обучению на русском языке или изучению русского языка.
6. Фиксация условий изучения русского языка: в образовательной организации (государственной или частной, школ дополнительного образования) или на уровне семейно-бытовых коммуникаций.

Говоря об индивидуальной языковой траектории для арабоязычных обучающихся подготовительных отделений, можно выделить следующие составляющие:

- 1) диагностика уровня владения русским языком в соответствии с уровнем владения (A1–C2);
- 2) анализ и оценка результатов лингводидактического тестирования;
- 3) выделение и анализ типичных ошибок в письменной речи;

- 4) выделение ошибок в устной монологической и диалогической речи, по достижении базового уровня (А2) — в связной нарративной речи;
- 5) проведение мероприятий в рамках социокультурной адаптации;
- 6) оценка знаний социокультурного характера;
- 7) оценка мотивационной составляющей к обучению на русском языке.

Следует отметить, что данные составляющие предлагаются нами в связи с результатами тестирования, проведенного в июле 2024 г. на базе Центра довузовской подготовки иностранных граждан по русскому языку Московского педагогического государственного университета. Результаты диагностики представлены ниже.

РЕЗУЛЬТАТЫ

Концепция создания диагностических материалов для арабо-русских детей-билингвов

В основу концепции создания лингводидактических материалов для арабоязычных детей-билингвов и арабоязычных студентов подготовительного факультета легли положения и подходы, выдвинутые Е. А. Хамраевой [15, 16]. В основе концепции лежит онтолингвистический подход, основанный на развитии чувства языка, языковой интуиции, касающейся всех компонентов языковой системы. Онтолингвистический подход тесно связан с онтолингвистикой — наукой констатирующего и диагностирующего характера, изучающей освоение языка ребенком, детскую речь, ее развитие. С точки зрения С. Н. Цейтлин, формирование речевой способности индивида — коммуникация, когнитивизм, языковой конструктивизм [17]. Б. Лабов определял нарратив как «один из способов репрезентации прошлого опыта при помощи последовательности упорядоченных предложений, которые передают временную последовательность событий» [21].

В настоящей статье расширен формат экзамена ТРКИ, дополнен субмодуль «Говорение»

продуцированием нарратива по предложенному наглядному дидактическому материалу. Таким образом, формат диагностики включал проверку нарративной речи у всех возрастных категорий арабоязычных обучающихся.

Диагностические тесты для проверки нарративных умений (коммуникативной компетенции) включали серию сюжетных картинок, по которым надо составить рассказ и диагностику по всем видам речевой деятельности: чтение, говорение (монолог и диалог), аудирование, письмо, а также выполнение лексико-грамматических заданий. Были разработаны критерии оценивания коммуникативно-речевой компетенции (нарратива), разработана шкала оценивания по каждому заданию и выявление общего уровня владения русским языком с учетом всех видов речевой деятельности (максимально 100 баллов).

Опыт авторов по созданию диагностических тестов составляет более 10 лет и реализован в нескольких пособиях, направленных на диагностику уровня владения русским языком билингвов и детей, для которых русский язык не является родным [4, 8, 9]. Рекомендации по созданию тестов разных языковых уровней, по формату и процедуре проведения лингводидактических диагностик по русскому языку для билингвов описаны в монографии, созданной под руководством Е. А. Хамраевой «Билингвальное образование» [3].

Для проведения лингводидактической диагностики были привлечены две группы русско-арабских обучающихся разных возрастных категорий. Первая группа — это арабоязычные 30 детей-билингвов 6–12 лет. Вторая группа — 26 подростков 13–16 лет. Третья группа — 15 арабоязычных студентов подготовительного отделения 18–35 лет.

При анализе возрастных групп тестируемых был выявлен круг лексико-грамматических тем, отражающих языковые и коммуникативные компетенции, присущие каждой из возрастных групп тестируемых, и составлено несколько вариантов визуальной серии для оценки нарративных умений испытуемых.

По формату диагностический инструмент для всех групп испытуемых отвечал структуре экзамена в системе ТРКИ, включал 5 субмодулей: «Говорение», «Аудирование», «Чтение», «Письмо», «Лексика. Грамматика». Однако диагностические тесты для араборусских детей-билингвов (6–12 и 13–16 лет) и арабоязычных студентов подготовительного отделения университета (18–35 лет) имели отличие. В задачу диагностики детей-билингвов помимо определения коммуникативно-речевой компетенции входило определение уровня владения русским языком, в то время как при диагностике взрослых уровень владения русским языком в целом был известен и только требовал подтверждения. Поэтому при формировании диагностических материалов для детей и подростков использовался принцип вступительного (определяющего) теста (placement test), построенного на основе возрастающей трудности. Тест включал в себя две серии сюжетно-тематических картинок для продуцирования нарратива на русском языке, чтение текста и проверку его понимания в письменной форме, лексико-грамматические задания для проверки языковой компетенции, аудирование с последующей проверкой понимания услышанного. Продуцирование письменной речи проверялось двумя заданиями, составленными на основе прочитанного текста.

Диагностический тест для арабоязычных студентов (третья группа испытуемых) строился по формату экзамена ТРКИ, имел уровень В1, включал 5 субмодулей: «Говорение», «Аудирование», «Чтение», «Письмо», «Лексика. Грамматика». Однако модули «Письмо» и «Говорение» были расширены: в субмодуле «Письмо» студентам надо было написать ответное

письмо другу, а в субмодуле «Говорение» одним из заданий было задание с визуальной сериацией.

Диагностические сессии проводились индивидуально с каждым испытуемым приблизительно 45 минут, результаты фиксировались, анализировались, сравнивались для учета специфики страны и систематизировались.

Анализ результатов комплексной диагностики и типология ошибок у арабоязычных детей-билингвов (6–12 лет)

При анализе результатов диагностических сессий с первой группой испытуемых 6–12 лет было выявлено следующее. Дети-билингвы, системно обучающиеся русскому языку в государственных/частных школах или школах дополнительного образования, показали уровень владения русским языком в пределах уровней А2.3–В2.1 [13]. Они могли достаточно легко продуцировать устное высказывание (рассказ по визуальной сериации — серии сюжетных картинок) от 6 до 12 предложений с использованием связок между предложениями, придерживаясь логики сюжета и используя сложные предложения. А дети-билингвы, имеющие опыт общения только с русскоговорящей мамой, справились с тестом на низком уровне, не было целостности высказывания, логических цепочек и т. д.

При оценке связной нарративной речи детей-билингвов мы опирались на следующие критерии (таблица 1):

Анализ нарративной речи тестируемых детей-билингвов 6–12 лет выявил следующие проблемы:

Критерий К1 — нарушение логики высказывания, ошибочное понимание темы сюжетных

Таблица 1

Критерии оценивания связной нарративной речи на русском языке	Средний результат
К1 — Критерий смысловой целостности	4,1 из 5 баллов
К2 — Критерий лексико-грамматического оформления высказывания	3,6 из 5 баллов
К3 — Критерий самостоятельности выполнения задания	3,3 из 5 баллов

картинок (2%), отсутствие связок между фрагментами.

Критерий К2 — высокая частота грамматических ошибок, частое отклонение от норм языка (согласование, управление).

Критерий К3 — ожидание помощи от педагога: наводящих вопросов или подсказок по сюжету.

По итогам лингвистического анализа работ тестируемых выявлены следующие проблемы:

- преобладание простых предложений, иногда словосочетаний или слов, не оформленных в предложение, что отрицательно сказывается на коммуникации, вынуждает педагога к уточнениям по ходу высказывания или вовсе приводит к непониманию. Сложные грамматические конструкции использовались лишь некоторыми учащимися (10%);
- нарушение связности дискурса и логики высказывания;
- большое количество орфоэпических и интонационных ошибок;
- языковая интерференция.

Диагностика письменной речи детей-билингвов 6–12 лет выявила общие проблемы:

1. Грамматические ошибки были в использовании падежных окончаний, в согласовании существительных и прилагательных, в образовании притяжательных местоимений и притяжательных прилагательных; затруднения в подборе синонимов.
2. Орфографические ошибки вследствие языковой интерференции.

Рекомендации по проектированию индивидуальных языковых образовательных траекторий для арабоязычных детей-билингвов (6–12 лет) на основе лингводидактической диагностики по русскому языку

Говоря о выстраивании индивидуальных образовательных языковых траекторий, следует отметить, что под термином «индивидуальный» подразумевается не отдельный обучающийся. Это конкретная группа обучающихся

арабо-русских билингвов единой возрастной категории и с одинаковым уровнем владения русским языком, проживающих в той или иной арабской стране.

При создании индивидуальных образовательных траекторий для детей-билингвов целесообразно расширять лексико-грамматический запас, углублять лексический минимум, обращая внимание на работу с дефинициями, синонимами, антонимами. Можно предположить, что проблема ограниченного активного словаря вызвана:

- ограниченным лексическим запасом и отсутствием моделей введения новых лексем в речевую практику;
- отсутствием твердых навыков употребления падежных окончаний в коммуникативной практике, отсюда коммуникативная тревожность, боязнь ошибки.

Для снятия вышеупомянутых лексико-грамматических трудностей рекомендованы практические занятия на расширение семантического значения слова, активное включение в речевую практику новых лексических единиц, а также автоматизация навыков употребления падежных окончаний существительных, местоимений, прилагательных. Необходимо с помощью лексико-грамматических заданий отработать и закрепить согласование существительных и прилагательных в роде, числе и падеже, затем активно использовать этот грамматический материал в речевой практике, различных коммуникативных заданиях.

В результате проведения диагностики выявлены образовательные языковые лакуны в области владения грамматическим строем речи. Учителю необходимо разрабатывать задания следующего характера: составление предложения из представленного набора слов, составление высказывания с опорой на слова и наглядность — серии сюжетных картинок, составление нарратива по визуальной сериации.

Для устранения орфоэпических ошибок, которых было выявлено достаточно много, можно использовать следующие методы: работа

Таблица 2

Критерии оценивания связной нарративной речи на русском языке	Средний результат
К1 — Критерий смысловой целостности	4,8 из 5 баллов
К2 — Критерий лексико-грамматического оформления высказывания	4,6 из 5 баллов
К3 — Критерий самостоятельности выполнения задания	5 из 5 баллов

над ударением, создание упражнений на восприятие и воспроизведение слов с ударными и безударными гласными, заучивание стихов и прозы, использование разнообразных таблиц (например, «Запомни ударение») и наглядности.

Для устранения ошибок в письменной речи необходимо работать над устранением языковой интерференции, которая имела место как в графическом, так и в фонематическом аспекте.

Анализ результатов комплексной диагностики и типология ошибок у арабоязычных подростков-билингвов (13–16 лет)

При анализе диагностических сессий второй группы испытуемых — подростков 13–16 лет — выявлено следующее. Подростки (до 90%) имели высокую мотивацию к изучению русского языка, русской литературы и культуры вне зависимости от того, учились ли они в государственных школах, организациях дополнительного образования или занимались с репетитором или русскоязычной мамой. В ходе диагностических бесед с преподавателем подростки говорили о том, что изучение русского языка не самоцель, а желание изучения и лучшего понимания русской культуры, русских людей. Для подростков представлялось важным дальнейшее изучение русского языка, который они рассматривали как лингвистический инструмент для эффективного участия в коммуникации. Было выявлено, что арабоязычные подростки-билингвы показали уровень владения русским языком в пределах В2.1–С1.2 [13].

При оценке связной нарративной речи выявлено следующее (таблица 2):

Анализ продуцирования нарративов у подростков выявил следующие затруднения:

Критерий К1 — не всегда точно определялись причинно-следственные связи между элементами высказывания.

Критерий К2 — наличие грамматических ошибок в согласовании и управлении нарушало целостность высказывания.

Все задания были выполнены подростками самостоятельно, без ожидания подсказок или наводящих вопросов со стороны педагога-тестера.

В результате лингвистического анализа диагностических работ подростков обнаружено, что:

- несмотря на преобладание однотипных синтаксических конструкций, речевые высказывания некоторых подростков содержали сложные грамматические конструкции: придаточные условия, причины, следствия;
- присутствовали связки — переходы от одного высказывания к другому;
- большое количество орфоэпических неточностей снижало впечатление от речевого высказывания, но не препятствовало коммуникации.

При анализе письменной речи отмечено значительно меньшее количество ошибок, нежели у детей-билингвов 6–12 лет, однако языковая интерференция иногда препятствовала правильности высказывания (твёрдость/мягкость; конец слова *-ца* вместо *-тсья*, *-тсья* и т. д.).

Грамматические ошибки сводились к неправильному употреблению падежных окончаний, использованию некорректной глагольной формы.

Особенного внимания заслуживает такой недостаток у подростков, как ошибки в семантике

лексем и затруднения в определении скрытых смыслов.

Таким образом, диагностика письменной речи выявила следующие затруднения:

1. Грамматические ошибки (глагольное управление и согласование существительных и прилагательных в роде, числе и падеже, неправильные падежные окончания существительных, неточности словообразования).
2. Лексические ошибки (затруднения в определении скрытых смыслов, ошибки в семантике фразеологизмов).
3. Фонетические и орфоэпические ошибки.

Рекомендации по проектированию индивидуальных языковых образовательных траекторий для арабоязычных подростков-билингвов (13–16 лет) на основе лингводидактической диагностики по русскому языку.

При создании индивидуальных образовательных траекторий в области языкового обучения целесообразно основываться на данные диагностики и оценки коммуникативно-речевых умений. Анализ языковых проблем, выявленных при диагностике, позволил сделать такие рекомендации:

- работать над систематизацией правил глагольного управления;
- работать над отработкой морфологических моделей согласования существительных и прилагательных;
- работать над словообразованием (тренировать способы словообразования с выходом в коммуникативную практику);
- работать над интонацией русской речи, корректировать орфоэпические неточности.

Поскольку наблюдается высокая мотивационная составляющая к изучению русского

языка, рекомендовано в рамках занятий разнообразить типы и жанры используемых текстов, приобщать подростков к произведениям классической и современной художественной литературы, разбирать тексты предметно-интегративного и научно-познавательного характера. Целесообразно вовлекать подростков в проектную деятельность, простые лингвистические и научные исследования по русскому языку.

В ходе диагностических сессий было замечено, что подростки данной возрастной категории хорошо владели английским языком, особенно это наблюдалось в ОАЭ. Английский язык для них не являлся языком-посредником, а напрямую служил языком общения и коммуникации.

Анализ результатов комплексной диагностики и типология ошибок у арабоязычных студентов подготовительного отделения университета (18–35 лет)

Диагностика проводилась в группе арабоязычных студентов от 18 до 35 лет с уровнем владения русским языком В1.

При оценке связной нарративной речи в submodule «Говорение» выявлено следующее (таблица 3):

Задание submodule «Говорение», направленное на диагностику связной нарративной речи, было практически идентичным детскому, но сюжеты и темы соответствовали возрасту испытуемых. Отличие состояло лишь в том, что обучающимся надо было составить рассказ на русском языке по 4 картинкам, расположив их в логической последовательности. Детям и подросткам-билингвам (6–12 и 13–16 лет)

Таблица 3

Критерии оценивания связной нарративной речи на русском языке	Средний результат
К1 — Критерий смысловой целостности	4,1 из 5 баллов
К2 — Критерий лексико-грамматического оформления высказывания	4,3 из 5 баллов
К3 — Критерий самостоятельности выполнения задания	4,9 из 5 баллов

Таблица 4

Критерии оценивания письменного высказывания	Средний результат
К1 — Критерий лексико-грамматического оформления письменного высказывания	2,4 из 5 баллов
К2 — Критерий организации письменного высказывания	2,9 из 7,5 балла
К3 — Решение коммуникативной задачи	3,2 из 7,5 балла

предлагалось для нарратива не 4, а 6 картинок, более подробно иллюстрирующих сюжет и тему.

Анализ речевых высказываний участников тестирования на русском языке выявил устойчивые затруднения в двух ключевых аспектах:

- Критерий К1 — нарушение логических связей между элементами высказывания (причина/следствие) и пропуск ключевых смысловых компонентов, что приводит к фрагментарности коммуникации.
- Критерий К2 — преобладание шаблонных грамматических конструкций на фоне системных отклонений от норм языка (согласование, управление), а также высокая частота грамматических ошибок, нарушающих целостность высказывания.

По итогам лингвистического анализа выполнения задания выявлены следующие особенности речи тестируемых на русском языке:

- шаблонность грамматических структур — преобладание однотипных синтаксических конструкций, ограничивающих выразительность высказывания;
- дефицит сложных синтаксических единиц — практически полное отсутствие предложений с придаточными причины, следствия, цели, что сужает возможности передачи логических отношений;
- нарушение связности дискурса — недостаточное использование союзов, вводных слов и других средств текстовой когезии;
- смысловая фрагментация — у части тестируемых отмечается опущение ключевых элементов сюжета, что приводит к неполноте коммуникативного сообщения;

- типичные грамматические ошибки:
 - неправильное употребление падежных форм;
 - нарушение правил глагольного управления.

Для этой группы тестируемых был проведен более детальный анализ письменной речи, поскольку при изучении русского языка как иностранного именно «Письмо» является самым проблематичным, что подтвердили результаты диагностики.

При оценке письменной речи арабоязычных студентов мы руководствовались следующими критериями оценивания письменного высказывания (таблица 4):

Средний результат тестируемых по субмодулю «Письмо» — 42%. В рамках системы ТРКИ тестируемый с таким результатом (42%) получил бы отметку «неудовлетворительно». Примерно 93% тестируемых не справились с этим субмодулем.

Следует отметить, что неудовлетворительные результаты тестирования в первую очередь обусловлены нарушениями правил организации письменного высказывания (структура письма; требуемый объем письма), а также отсутствием решения коммуникативной задачи или только частичным решением коммуникативной задачи (на вопросы собеседника не были даны ответы; собеседнику не были заданы вопросы).

В результате анализа писем по критерию «Лексико-грамматическое оформление высказывания» (К1) было обнаружено, что наиболее часто тестируемые допускали ошибки следующего характера:

1. Грамматические ошибки:

- ошибки в склонении местоимений, существительных и прилагательных в роде, числе и падеже;
- неверное управление глагола;
- употребление неподходящего вида глагола.

2. **Орфографические ошибки**, обусловленные ошибками фонематического восприятия (вследствие фонетической интерференции из арабского языка).

Итоги диагностических сессий были обобщены и вынесены рекомендации по повышению уровня владения русским языком и коррекции имеющихся ошибок.

Рекомендации по проектированию индивидуальных языковых траекторий для арабоязычных студентов подготовительного отделения университета (18–35 лет) на основе лингводидактической диагностики по русскому языку

При создании индивидуальных образовательных траекторий для арабоязычных студентов целесообразно акцентировать внимание на освоении синтаксических моделей русского языка, включая сложноподчиненные предложения с обстоятельственными придаточными (условия, причины, цели), с обязательным включением их в активную речевую практику. Эмпирические данные свидетельствуют, что большинство тестируемых избегают употребления таких конструкций, что может быть обусловлено двумя факторами:

- дефицитом автоматизации навыка — отсутствием этапа целенаправленного «введения в речь» изученных грамматических паттернов;
- коммуникативной тревожностью — страхом допустить ошибку при использовании усложненных синтаксических структур.

В контексте лексико-грамматического оформления приоритетными направлениями коррекционной работы являются:

- систематизация правил глагольного управления (например, корректное сочетание глаголов с предлогами: отвечать на вопрос, обсуждать проблему);
- отработка морфологических моделей согласования существительных и прилагательных в роде, числе и падеже (акцент на предложном, винительном и родительном падежах как наиболее проблемных для арабоязычных учащихся).

Основными причинами низких результатов по субмодулю «Письмо» стали:

1. **Нарушения структурно-композиционных норм** — несоблюдение логики построения текста (отсутствие вступления/заключения, отклонение от заданного объема).
2. **Невыполнение коммуникативной задачи** — частичное или полное игнорирование вопросов собеседника, отсутствие диалогичности в ответе.

При выявлении ошибок в лексико-грамматическом оформлении письменной работы (критерий K1) целесообразно сфокусироваться на развитии следующих умений и навыков:

1. Системная отработка правил согласования частей речи (род, число, падеж), управления глаголов и выбора видовременных форм.
2. Совершенствование графического навыка, включая работу над типичными ошибками, вызванными интерференцией арабской графики (например, смещение букв, отсутствующих в родном языке).
3. Коррекция фонематического слуха для минимизации ошибок, связанных с различиями в звуковых системах двух языков (например, неразличение твердых/мягких согласных в русском языке).

В рамках критерия **организации текста (K2)** обучающимся рекомендуется:

- изучить стандарты структурирования письменных работ (введение, основная часть, заключение, вопросы собеседнику);

- соблюдать заданный объем, избегая как избыточности, так и лаконичности, нарушающих коммуникативную цель.

Для выполнения **коммуникативной задачи (КЗ)** необходимо:

- тщательно анализировать вопросы/план, предоставленные в задании, и проверять полноту ответов на каждый пункт;
- формулировать релевантные вопросы адресату в соответствии с тематикой и требованиями (количество, содержательная глубина).

ЗАКЛЮЧЕНИЕ И ВЫВОДЫ

При сопоставлении диагностических данных всех групп можно сделать закономерный вывод о том, что дети-билингвы обеих возрастных категорий имели фрагментарные знания по русскому языку, но все-таки они были более системны (вероятно, сказывается результат общения в семье на русском языке с русскоговорящей мамой), нежели у арабоязычных студентов, изучающих РКИ.

Анализ результатов диагностических сессий всех возрастных групп арабоязычных обучающихся и студентов позволил спроектировать индивидуальные образовательные траектории для каждой из групп.

При проектировании необходимо учитывать положения:

1. Опирайтесь на данные лингводидактического тестирования по определению уровня владения русским языком с учетом всех 5 субмодулей.
2. Учитывать страновые особенности арабских стран, касающиеся языкового обучения и системы образования.
3. Проводить анализ языковой компетенции, систематизировать типологию ошибок и разработать задания, снимающие лексико-грамматические трудности.

4. Оценивать наличие нарративных умений с учетом критериев: смысловой ценности, лексико-грамматического оформления высказывания и самостоятельного выполнения заданий.
5. Учитывать степень мотивационной составляющей к изучению русского языка.

Реализация индивидуальных образовательных траекторий для арабоязычных обучающихся любой возрастной категории должна опираться на анализ данных диагностики и развиваться в таких направлениях:

- в учебном процессе желательнее использовать специально разработанные учебно-методические пособия/учебники, включающие страновую особенность для каждой арабоязычной страны (при необходимости участие английского языка как языка-посредника для ОАЭ или французского языка для Ливана при объяснении заданий и т. п.);
- подбирать тренировочные задания по уровням владения русским языком и уровню коммуникативно-речевой компетенции;
- регулярно проводить комплексную диагностику (входную, промежуточную, итоговую), фиксирующую уровень владения русским языком и оценку коммуникативно-речевой компетентности.

Диагностика на определение уровня владения русским языком и оценки уровня сформированности коммуникативно-речевой компетенции представляет собой богатый материал для анализа грамматических и речевых ошибок с целью создания индивидуальной образовательной траектории для устранения имеющихся ошибок, повышения уровня коммуникативно-речевой и языковой компетентности обучающихся любой возрастной группы. ■

Литература

1. *Асташкина Н. В.* Индивидуализация высшего гуманитарного образования в негосударственном вузе: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2000.
2. *Бабанский Ю. К.* Оптимизация процесса обучения: Методические основы. М., 1982.
3. Билингвальное образование: Монография / Под ред. Е. А. Хамраевой. СПб., 2023.
4. *Диагностика: тесты по русскому языку для детей, изучающих русский язык как иностранный, и билингвов: Дидактическое пособие / Под ред. Е. А. Хамраевой.* М., 2023.
5. *Ефремова О. А.* Индивидуализация обучения как средство формирования коммуникативной компетенции учащихся на уроках русского языка: Дис. ... канд. пед. наук. Новосибирск, 2002.
6. *Жукова Н. А.* Организационно-педагогические условия формирования эмоционально-ценностного отношения школьников к учению: Дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2008.
7. *Кожевникова М. Н., Хамраева Е. А., Кытина В. В.* Онлайн-путешествие в Россию: виртуальная социокультурная среда для обучения русскому языку как иностранному // Русистика. 2022. Т. 20. № 3.
8. *Лингводидактическая диагностика для школ русского зарубежья: для учителей русских школ, родителей и детей, изучающих русский язык в образовательных организациях вне Российской Федерации / Е. А. Хамраева, Л. М. Саматова, А. К. Новикова и др.* СПб., 2018.
9. *Лингводидактическая диагностика. Русский язык: универсальные учебные действия, 6–14 лет / Е. А. Хамраева, Т. А. Шорина, Л. М. Саматова и др.* М., 2020.
10. *Морозова Д. А.* Индивидуализация учебной деятельности студента в вузе как фактор повышения качества образования: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 2009.
11. Московский дом соотечественника. mosds.mos.ru/presscenter/news/detail/12946773.html.
12. Открытие Центра международного сотрудничества с ОАЭ в сфере образования. kremlin.ru/events/president/news/75364.
13. Сертификация уровней по русскому языку для зарубежных школ. interdomivanovo.ru/rossiyskiy-uchitel-za-rubezhom1/sertifikaciya.php?ysclid=ma83xrc4wx53888877.
14. *Соколова М. Л.* Проектирование индивидуальных образовательных маршрутов студентов в вузе: Дис. ... канд. пед. наук. Архангельск, 2001.
15. *Хамраева Е. А.* Лингводидактические основы измерения коммуникативных умений билингвов // Наука и школа. 2018. № 3.
16. *Хамраева Е. А.* Теория и методика обучения детей-билингвов русскому языку: Монография: к 220-летию Герценовского университета. СПб., 2017.
17. *Цейтлин С. Н.* Онтолингвистические этюды: монография. 2-е изд., испр. и доп. / Под науч. ред. М. Б. Елисеевой. СПб., 2024.
18. *Шорина Т. А.* Продвижение российских образовательных практик, или «Выучи русский язык» // Среднее профессиональное образование. 2025. № 1.
19. *Bloom B. S.* Developing Talent in Young People. New York, 1985.
20. *Gallagher J. J.* Research Trends and Needs in Educating the Gifted. Washington, 1964.
21. *Labov W.* Narrative Analysis: Oral Versions of Personal Experience — Three Decades of Narrative Analysis // Oral versions of Personal Experience: A special issue of the Journal of Narrative and Life History / Guest ed. by Michael Bamberg. 1997. Vol. 7. No. 1–4.

References

1. *Astashkina N. V.* Individualizatsiya vysshogo gumanitarnogo obrazovaniya v negosudarstvennom vuze: Avtoref. dis. ... kand. ped. nauk M., 2000.
2. *Babanskiy Yu. K.* Optimizatsiya processa obucheniya: Metodicheskie osnovy. M., 1982.
3. *Bilingval'noe obrazovanie: Monografiya / Pod red. E. A. Hamraevoy.* SPb., 2023.
4. *Diagnostika: testy po russkomu yazyku dlya detej, izuchayushchih russkij yazyk kak inostrannyj, i bilingvov: Didakticheskoe posobie / Pod red. E. A. Hamraevoy.* M., 2023.
5. *Efremova O. A.* Individualizatsiya obucheniya kak sredstvo formirovaniya kommunikativnoj kompetencii uchashchihsya na urokah russkogo yazyka: Dis. ... kand. ped. nauk. Novosibirsk, 2002.
6. *Zhukova N. A.* Organizacionno-pedagogicheskie usloviya formirovaniya emocional'no-cennostnogo otnosheniya shkol'nikov k ucheniyu: Dis. ... kand. ped. nauk. SPb., 2008.
7. *Kozhevnikova M. N., Hamraeva E. A., Kytina V. V.* Onlajn-puteshestvie v Rossiyu: virtual'naya sociokul'turnaya sreda dlya obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu // *Rusistika.* 2022. T. 20. № 3.
8. *Lingvodidakticheskaya diagnostika dlya shkol russkogo zarubezh'ya: Dlya uchitelej russkikh shkol, roditelej i detej, izuchayushchih russkij yazyk v obrazovatel'nyh organizatsiyah vne Rossijskoj Federacii / E. A. Hamraeva, L. M. Samatova, A. K. Novikova i dr.* SPb., 2018.
9. *Lingvodidakticheskaya diagnostika. Russkij yazyk: universal'nye uchebnye dejstviya, 6–14 let / E. A. Hamraeva, T. A. Shorina, L. M. Samatova i dr.* M., 2020.
10. *Morozova D. A.* Individualizatsiya uchebnoj deyatel'nosti studenta v vuze kak faktor povysheniya kachestva obrazovaniya: Avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Chelyabinsk, 2009.
11. *Moskovskij dom sootchestvennika.* mosds.mos.ru/presscenter/news/detail/12946773.html.
12. *Otkrytie Centra mezhdunarodnogo sotrudnichestva s OAE v sfere obrazovaniya.* kremlin.ru/events/president/news/75364.
13. *Sertifikatsiya urovnej po russkomu yazyku dlya zarubezhnyh shkol.* interdomivanovo.ru/rossiyskiy-uchitel-za-rubezhom1/sertifikatsiya.php?ysclid=ma83xrc4wx538888877.
14. *Sokolova M. L.* Proektirovanie individual'nyh obrazovatel'nyh marshrutov studentov v vuze: Dis. ... kand. ped. nauk. Arhangel'sk, 2001.
15. *Hamraeva E. A.* Lingvodidakticheskie osnovy izmereniya kommunikativnyh umenij bilingvov // *Nauka i shkola.* 2018. № 3.
16. *Hamraeva E. A.* Teoriya i metodika obucheniya detej-bilingvov russkomu yazyku: Monografiya: k 220-letiyu Gercenovskogo universiteta. SPb., 2017.
17. *Cejtlin S. N.* Ontolingvisticheskie etyudy: Monografiya. 2-e izd., ispr. i dop. / Pod nauch. red. M. B. Eliseevoy. SPb., 2024.
18. *Shorina T. A.* Prodvizhenie russijskikh obrazovatel'nyh praktik, ili «Vyuchi russkij yazyk» // *Srednee professional'noe obrazovanie.* 2025. № 1.
19. *Bloom B. S.* *Developing Talent in Young People.* New York, 1985.
20. *Gallagher J. J.* *Research Trends and Needs in Educating the Gifted.* Washington, 1964.
21. *Labov W.* Narrative Analysis: Oral Versions of Personal Experience — Three Decades of Narrative Analysis // *Oral versions of Personal Experience: A special issue of the Journal of Narrative and Life History / Guest ed. by Michael Bamberg.* 1997. Vol. 7. No. 1–4.



T.A. Shorina

*Moscow Pedagogical State University,
Center for International Cooperation
of the Ministry of Education of Russia
Moscow, Russia*

M. Khalayka

*Moscow Pedagogical State University
Moscow, Russia*

Diagnosis of Arabic-Speaking Students as a Way to Create Individual Educational Trajectories at Schools and Universities

Keywords: Diagnostics, individual educational trajectories, Arabic-speaking students, language training, testing, narrative, oral and written speech.

The article is devoted to the problem of developing individual educational trajectories for Arabic-speaking students in school and university settings based on a comprehensive diagnosis of their language competencies. The purpose of the study is to identify the specifics of Russian language proficiency among bilingual children and adolescents living in Arab countries and Arab students studying in Russia in order to optimize pedagogical strategies. The methodological basis was made up of diagnostics by types of speech activity and aspects of language: reading, speaking, listening, writing, vocabulary and grammar. The diagnostic results allowed us to identify the typical difficulties of each group. Based on the data obtained, the authors propose an algorithm for creating personalized programs that take into account the level of language proficiency, age characteristics, and educational context. The practical significance of the work lies in the adaptation of Russian as foreign language teaching methods for Arabic-speaking students, which contributes to their successful integration into the Russian educational space.

Анализ ошибок лексической синтагматики в русском переводе общественных знаков в Китае



Лю Лифэнь

д-р филол. наук, профессор научно-исследовательского центра русской филологии и культуры Хэйлунцзянского университета и Гуандунского университета иностранных языков и международной торговли Харбин, Гуанчжоу, Китай
liulifen1993@163.com



Ван Цюнь

доцент института иностранных языков Яньбяньского университета Яньцзи, Китай
ybuchang@126.com



Ян Лисинь

доцент Юго-Западного нефтяного университета Чэнду, Китай
yanglixin1980@163.com

Ключевые слова:
 общественные знаки,
 русский перевод,
 лексическая синтагматика,
 анализ ошибок

DOI: 10.37632/PI.2025.47.31.008

Представленный в данной статье анализ ошибок лексической синтагматики русского перевода китайских общественных знаков базируется на личных картотеках автора, которые сохранились в виде фотографий. Результаты исследования показывают, что ошибки русского перевода китайских общественных знаков в основном проявляются в двух направлениях: грамматическом и лексическом. Грамматические ошибки проявляются прежде всего из-за невозможности прямого сочетания двух существительных и необходимости их соединения с помощью предлогов или замены одного из них существительным; лексические ошибки проявляются в основном в сочетаниях следующих частей речи: «прилагательно+существительное», «существительное+существительное» и «глагол+существительное», например неправильное использование общих названий магазинов, торговых центров и т. д., а также из-за неправильного употребления устойчивых выражений.

Общественные знаки — это «один или группа многомоделных знаков, несущих особую коммуникативную цель и определенную функцию в общественных местах, к таким знакам относятся: уличные указатели, рекламные щиты, вывески, таблички, лозунги, плакаты, объявления и т. п.» [7: 65]. Синтагматика — это горизонтальные отношения между языковыми единицами, которые строятся на линейной основе в речи [10: 29]. Сочетаемость — это «свойство языковых единиц сочетаться при образовании единиц более высокого уровня; одно из фундаментальных свойств языковых единиц, отражающее синтагматические отношения между ними» [4: 493]. Синтагматические отношения — отношения, отражающие способность лексических единиц сочетаться друг с другом, т. е. закономерности употребления лексики в тексте [2: 9]. Они обусловлены системой языка в целом, но по сравнению с парадигматическими отношениями больше зависят от контекста. Синтагматические связи раскрываются в процессе реализации значений слов именно в определенных лексических сочетаниях [1: 49].

Сочетаемость слов определяется способностью слов к образованию новых словосочетаний и выражений, а регулируется «валентностью». Это явление лексической синтагматики. Лексическая сочетаемость (или валентность) — это сочетаемость слов по смыслу [1: 49], т. е. связь значений, опирающихся на их предметно-логический смысл. По мнению Ли Цзаймина [5: 34], «сочетаемость — это регулярное расположение и сочетание слов в соответствии с обычным употреблением языка, причем такие сочетания относительно фиксированы, узнаваемы и неидиоматичны». Таким образом, сочетаемость — это горизонтальные сочетания слов, совпадения слов в одной и той же последовательности и наличие взаимного ожидания между совпадениями слов. Синтагматические отношения, реализующиеся в контекстных связях слов, могут быть охарактеризованы с точки зрения тех факторов, которые участвуют в формировании этих связей, эти факторы можно свести к трем

основным: словесно-грамматическому, лексическому и синтаксическому [1: 49]. В данной статье анализируются ошибки в лексической сочетаемости, которые встречаются в русском переводе китайских общественных знаков.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Неправильная лексическая сочетаемость — распространенное явление, которое возникает из-за множества причин. Например, при использовании иностранного языка лексическая сочетаемость, не соответствующая нормам этого языка, возникает из-за влияния нормы родного языка. С другой стороны, у некоторых людей, более глубоко изучивших иностранный язык, под влиянием иностранного языка при использовании родного языка проявляются ошибки в лексической сочетаемости. Исследования показывают, что в разных языках существуют разные модели такой сочетаемости [6: 18]. В процессе изучения лексики китайские студенты в основном допускают ошибки при сочетании слов следующих частей речи: прилагательное — существительное, существительное — существительное, глагол — существительное, глагол — предлог, наречие — глагол и ошибки в устойчивых сочетаниях. Среди них выделяют грамматические и семантические ошибки в словосочетаниях [8: 137].

Лексико-грамматические ошибки в словосочетаниях проявляются из-за соединения определенных компонентов в словосочетание или предложение без надлежащего согласования в соответствии с грамматическими правилами или структурными законами языка. Из проведенного исследования видно, что основные ошибки при переводе общественных знаков на русский язык происходят, когда автор не учитывает, что между двумя существительными не может возникать такая связь, как примыкание, существительные могут сочетаться с помощью предлогов или когда одно из них может быть преобразовано в прилагательное.

В русском языке также существует такое явление: слова могут сочетаться друг с другом,



Рис. 1 (фото авторов)



Рис. 2 (фото авторов)



Рис. 3 (фото авторов)

но они должны быть связаны с другим словом или фразой с помощью предлогов или предлог должен быть добавлен непосредственно к слову. На рис. 1 «美国加州牛肉面» переведено как «говядина лапши», перевод неправильный. По правилам грамматики существительное «говядина» можно добавить к существительному «лапша», но их нельзя соединять напрямую, необходимо составить словосочетание с предлогом. Если их соединить напрямую, то конечное словосочетание будет «говядина лапши», перевод окажется непонятен. В данном случае речь идет о том, что в лапше есть говядина, поэтому перевод следует заменить на «Лапша с говядиной» [9: 25]. В составе данного знака также имеется словосочетание «加州», которое транслируется как «цзя чжоу» (рис. 2) и «цзячжоу» (рис. 3). «加州 (Калифорния)» — это название города в США, полное название блюда «美国加州牛肉面» или «加州牛肉面», ингредиенты данного блюда, включая лапшу, говядину, пряности и сам процесс его приготовления, происходят из Китая. Калифорнийская лапша с говядиной не распространена в США, и «美国加州» в названии «美国加州牛肉面» — это маркетинговая стратегия. Есть несколько компаний, обвиняющих друг друга в нарушении прав. Одна из них — первая «美国加州牛肉面大王», основанная Ву Цзинхуном, китайцем из-за рубежа, работающим в сфере общественного питания в США, который вернулся в Китай в 1985 г. Торговые марки были зарегистрированы в Китае и Соединенных Штатах в 1993

и 1996 гг. соответственно; основателем другой «李先生加州牛肉面馆» является Ли Бэйци, уроженец Чунцина, китаец из Калифорнии, США. В 1972–1974 гг. под названием «牛肉面大王» он открыл три ресторана в районе Лос-Анджелеса, в Чайнатауне, Монтерей-Парке и Альхамбре, филиалы которых в 1979 г. были основаны еще в семи местах. Позже он открыл франчайзинговый магазин в Китае под торговой маркой «美国加州牛肉面大王» (Байду байкэ). Существует также такой знак, переводимый как «говядина лапши калифорнии король С.Ш.А.» (см. рис. 3). В переводе присутствует слово «Калифорния», тем не менее здесь много ошибок. Также в переводе не упущено слово «Король», а буквы аббревиатуры США разделяются точками. В вывесках, представленных на рис. 3, ни один из переводов не является правильным. Нужно посмотреть на английский перевод — California beef noodles. Следовательно, русский перевод должен быть такой: «Американская калифорнийская лапша с говядиной» [8: 142].

Из проведенного исследования видно, что ошибки в лексической сочетаемости при переводе на русский язык общественных знаков в основном сосредоточены в таких словосочетаниях, как «прилагательное + существительное», «существительное + существительное», «глагол + существительное» и в некоторых устойчивых выражениях. Например, на рис. 5 название «潮流地带» ошибочно переведено как «приливная одежда в настоящее время»



Рис. 4 (фото авторов)



Рис. 5 (фото авторов)



Рис. 6 (фото авторов)

зоны». Нужно обратить внимание на сочетаемости прилагательного «приливная» с существительным «одежда». «Приливный» означает «морской прилив», распространенные словосочетания — «приливная вода (潮水)», «приливная гидроэлектростанция (潮力发电站)», «приливная волна (潮波)», «приливное течение (潮汐/流)» и т. д. Слово «潮流» здесь означает «мода», поэтому оно было заменено на *модная* [9: 24–25]. Аналогично название магазина одежды в городе Хэйхэ «潮流志» было переведено как «Одежда тенденции», такой перевод является ошибочным, составленным по типу «существительное + существительное», где тенденция означает «тренд, наклонность» и т. д., что не может сочетаться с одеждой и должно быть переведено как «Модная одежда».

Грамматические ошибки также встречаются при сочетаемости. На рис. 4 «Цены наших туфель самые низкие в городе» есть ошибка в гиперо-гипонимических значениях слов (следует использовать гипероним слова «туфли» — «обувь»). Также следует отметить ошибки в словосочетании: отсутствие предлогов (вместо «цена чего-либо» нужно писать «цена на что»). Из вышесказанного следует, что, если лексема «цена» сочетается с существительным, например, выражающим что-либо, нужно использовать предлог. Правильный перевод такой: *Цены на нашу обувь самые низкие в городе*.

Лексико-семантические ошибки в словосочетаниях появляются из-за отклонений от оригинала или недопонимания текста при передаче информации, отсюда и возникает неправильный подбор или использование лексики при переводе на иностранный язык.



Рис. 7 (фото авторов)



Рис. 8 (фото авторов)

Такого рода ошибки могут быть результатом неправильного понимания значения слов, пренебрежения контекстом или неправильного использования специальных терминов.

На рис. 6 отсутствует китайский язык, название написано на русском: «Торговые детские марочные одежды». По русскому тексту можно предположить, что в магазине продается детская брендовая одежда, «торговые» означает «торговля, коммерция», с этим словом часто употребляются устойчивые словосочетания: торговый капитал, торговая прибыль, торговый дом, торговая сеть, торговая база. Лексема «торговые» не сочетается с существительными, выражающими конкретные предметы, хотя может сочетаться с лексемой «хлеб», в результате чего будет другое значение — «торговый хлеб» (товарное зерно). Данная лексема не может сочетаться со словом «одежда», в оригинальном переводе используется форма множественного числа «одежды», однако это слово имеет только форму единственного числа, что переводится как *Детская одежда*, или, если нужно перевести все, можно дать перевод — *Детская марочная одежда*.

На рис. 7 название «Не примкнуть, обращать внимание на безопасность» содержит две ошибки. Во-первых, переводчик неправильно выбрал глагол. Он перепутал глаголы «примкнуть» и «прислоняться». Глагол «примкнуть» означает 'придвинув вплотную к чему-л., закрепить; присоединиться к кому-, чему-л.' и другие значения, подчеркивающие присоединение вплотную. Значение данного общественного знака обозначает наличие объекта. Глагол, обозначающий *倚靠* в русском языке, «прислоняться». В данном случае необходимо использовать глагол несовершенного вида в форме настоящего времени, поскольку запрещающие знаки требуют реципиентов не совершать определенного поведения [8: 125–126]. Во-вторых, словосочетание *注意安全* переведено на русский язык как «обращать внимание на безопасность». Данный текст, переведенный с китайского языка на русский, не соответствует образу мышления русских. Переводчик не понимает употребление

русского словосочетания, и такой перевод может быть заимствован непосредственно из готового речевого образца в русском языке, обозначающего предупреждение «Осторожно». Таким образом, такую вывеску надо перевести как «Осторожно, не прислоняйтесь!» [8: 126]. Аналогично знак в Даяодунтянь в Санье «下坡路陡 注意安全» переводится как «Дорога для спуска со склона обрывистая. Будьте осторожны» (см. рис. 8). В переводе прилагательное «обрывистый» может содержать сему «процесс», например, обрывистая речь, обрывистое дыхание и т. п., а для описания крутизны горной дороги используется слово «крутой». Прилагательное «обрывистый» нельзя сочетать со словом «дорога». 陡坡 можно перевести на русский язык «крутой/обрывистый склон», здесь 下坡路陡 — «дорога с крутым спуском». Словосочетание 注意安全 переведено на русский «Будьте осторожны». Здесь нет ошибки, но в русском языковом ландшафте уже существует устойчивая схема, которую можно использовать. Таким образом, можно перевести это выражение как «Осторожно! Дорога с крутым спуском» [8: 139].

На рис. 12 слово 行 в составе 鞋行 переведено как «фирма» неверно. Слово 行 появилось во времени провозглашения Китайской Народной Республики, 洋行 (иностранная фирма), 商行 (торговый банк), что эквивалентно современному магазину и может быть переведено как «магазин» и т. д. Соответственно, кажется, что слово 鞋行 можно перевести как «Магазин брьюк». Название магазина 万洁鞋行 переведено на русский язык как «Ван Цзе обувной линии», что также является нарушением лексической сочетаемости слов. «Линия» означает «нитка», «ряд» и т. д. Эта лексема не может сочетаться со словом «обувь», в связи с этим это название магазина может быть переведено как «Магазин обуви «Ван Цзе»» или прямо — как «Обувь «Ван Цзе»», иногда имя человека может быть опущено. Для русских интерес представляет то, какие товары продаются в магазине, а как называется магазин, не имеет особого значения, и оно не запоминается. Другой пример (см. рис. 13) — перевод названия 洋



Рис. 12 (фото авторов) Рис. 13 (фото авторов)

河蓝色经典 как «Вино линия», что, как и перевод названия 鞋行, также является нарушением лексической сочетаемости слов. Это специализированный магазин, в котором продается китайская водка «Янхэ», и слово 商店 переведено как «линия». Слова «линия» и «вино» не подходят друг другу по смыслу, поэтому лучше заменить такое название на «Водка «Янхэ»». Слово 行 в 鞋行 можно перевести как «магазин», однако 行 в названии 鞋行 переведено как «магазин», что не может быть способом выражения своих мыслей на русском языке, проблема связана со словосочетаниями. Обычно слово «магазин» не сочетается с конкретными предметами, поэтому можно сказать «магазин мебели/одежды/обуви/тканей/посуды/часов» и т. д., но нельзя говорить «магазин книг/рубашки/брьюк/молока» и т. д. Первый вариант хотя и возможен, менее соответствует оригиналу, ближе к оригиналу использование прилагательного, например, название «мебельный магазин» более соответствует русскому выражению, чем «магазин мебели». Но название магазина указывает в названии на характеристики магазина, поэтому лучше написать просто «Мебель».

Другой пример — 照明店 можно перевести как «Магазин света», но в качестве названия магазина обычно используют «Дом света» или «Мир света»; если в магазине продается определенный вид товара, то обычно в названии указывается только это. Например, в магазине, в котором продается электрооборудование, осветительное оборудование, название может быть «Электротовары», из названия понятно, что здесь продаются лампы, люстры, светильники, торшеры и т. д. 书店 обычно переводится как «Книжный магазин» или «Дом книги»; при переводе вывески 牛奶店 и 奶制品店 нельзя использовать такие словосочетания, как «Магазин молока», лучше «Молочный

магазин», но чаще всего просто «молоко» используется непосредственно как название магазина, в котором продается не только молоко, но и молочные продукты, такие как творог, сыр, кефир, ряженка, йогурт, сметана, сливки, масло и т. д. Приведенные выше словосочетания относятся к категории «прилагательное+существительное», они более аутентичны, чем словосочетания «существительное+существительное», но не все существительные могут непосредственно сочетаться со словом «магазин». Если используется прилагательное, соответствующее существительному предмета, может возникнуть двусмысленность, например, название 织品店 может быть переведено как «Магазин тканей», но не «Тканевый магазин», так как из-за двусмысленности это может быть понято как магазин из ткани; аналогично можно сказать «Магазин фарфора/хрусталя», и нельзя — «Фарфоровый/хрустальный магазин». Некоторые существительные могут использоваться в родительном падеже после главного слова, но при этом они не могут ставиться перед главным словом в форме прилагательного без изменения смысла [8: 140–141].

Таким образом, в соответствии с особенностями русских вывесок в переводе 裤行 на рис. 8 следует опустить слово 行 (магазин) и непосредственно назвать товар, что может быть переведено как «Брюки известных брендов» или «Брюки известных марок». Слово 鞋行 может быть переведено как «Магазин обуви». Название «Салон обуви» также встречается в России, но там «салон» подчеркивает, что дизайн более модный и доступен для заказа. В городе Санкт-Петербург есть магазин под названием «Обувная база» (см. рис. 14 и 15), это название обозначает множество магазинов, занимающихся оптовой продажей обуви. При переводе 服装店 можно использовать

словосочетание «магазин одежды», но такой перевод делает его слишком простым, а в настоящее время магазины одежды обычно называют в соответствии с брендом, например, *21shop, Zara, New Yorker, Каменное солнце, Юность* и т. д. Его также можно назвать более современно и романтично, например, *Итальянская мечта, Сатурн, Модерн холл* и т. д. [8: 141]. Такие китайские компании, как Anta 安踏, LI-NING 李宁, BOSIDENG波司登 и другие, напрямую используют бренд в качестве вывески магазина, будь то русское или китайское название магазина, в большинстве из них используется английский бренд в качестве названия. Это объясняется активным проникновением ценностей англоязычных культур, прежде всего американской массовой культуры, в различные сферы жизни других стран [3: 173].

Другой пример — рис. 16 перевод *Универмаг меха и кожа «ЛУН ШЭН»* (см. рис. 16) указывает на конкретные товары, но слово «универмаг» может быть полностью опущено, это название относится к магазину, в котором продаются все виды товаров, а в этом магазине — только меха, из чего можно сделать вывод, что в переводе допущена лексическая ошибка, так как название магазина должно непосредственно характеризовать товар.

Чтобы передать значение китайского 店, в русском языке нужно использовать слова «магазин, универмаг, универсам, маркет, супермаркет, гипермаркет, минимаркет, салон» и т. д. Русские слова «дом», «мир» и «город», имеющие значения пространства и места, и слово «магазин», как показано на рис. 17 «Мир бумаги» и т. д., обычно используются для обозначения магазинов, и по большинству из них можно понять, что продается в магазине, но слова «салон» и «магазин» отличаются

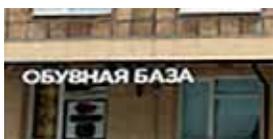


Рис. 14 (фото авторов)

Рис. 15 (фото авторов)

Рис. 16 (фото авторов)

Рис. 17 (фото авторов)

друг от друга. «Магазин» является общим названием, но «салон» имеет дополнительные значения, не только для продажи, но и для диджитализации, кастомизации и т. д.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Из приведенного выше анализа видно, что при переводе китайских общественных знаков на русский язык встречается много лексических ошибок, к ним относятся как лексико-грамматические, так и семантические ошибки. Грамматические ошибки в словосочетаниях в основном проявляются там, где между двумя существительными не может возникнуть такая связь, как примыкание, они могут сочетаться с помощью предлогов или один из них может быть преобразован в прилагательное; семантические ошибки в словосочетаниях в основном происходят из-за употребления семантически

несовместимых слов разных частей речи, например, «прилагательное + существительное, существительное + существительное». Неправильно образованное словосочетание приводит к логической путанице, кроме того, встречается и неправильное использование гиперонимов, таких как *магазины, торговые центры, супермаркеты* и т. д. Большая часть этих лексических ошибок в словосочетаниях обусловлена некомпетентностью переводчика, его недостаточными знаниями и небрежностью. В данной статье анализируются только ошибки в лексической синтагматике при переводе китайских общественных знаков, а ошибки семантической парадигмы в русском переводе общественных знаков еще предстоит изучить. ■

Статья подготовлена при финансовой поддержке научного социального фонда КНР (грант № 22BY195).

Литература

1. Балакай А. А. Лексикология современного русского языка: Лексико-семантический анализ. Новокузнецк, 2012.
2. Кюршунова И. А., Приображенский А. В. Лексикология современного русского языка: Справочник для студентов-филологов: Учебное пособие. Петрозаводск, 2008.
3. Лю Лифэнь, Пи Юаньчжо. Сопоставление структурных свойств языковых ландшафтов в Китае и России // Филологические науки. Вопросы теории и практики. «Сравнительно-историческое, типологическое и сопоставительное языкознание». 2022. Т. 15. № 1.
4. Ярцева В. Н. Большой энциклопедический словарь. Языкознание. 2-е (репринтное) изд. «Лингвистического энциклопедического словаря». М., 1998.
5. 李在铭. 试论英语搭配. 福建外语, 1995. Z 1.
6. 林杏光. 论词语搭配及其研究. 语言教学与研究, 1994. № 4.
7. 刘丽芬. «公示语»定名理据及概念重识. 中国外语, 2020. № 2.
8. 刘丽芬. 语言景观译写规范研究, 北京: 科学出版社, 2025.
9. 刘丽芬, 刘秀娟, 鲍雪. 中国境内语言景观俄译考察. 中国俄语教学, 2018. № 1.
10. 吴振国. 模糊语义的聚合. 语言研究, 2000. № 4.

References

1. Balakai A. A. Lexicology of the Modern Russian Language: Lexicosemantic Analysis. Novokuznetsk, 2012.
2. Kurshunova I. A. Priobrazhensky A. V. Lexicology of the Modern Russian Language: Handbook for Philology Students: Textbook. Petrozavodsk, 2008.
3. Liu Lifen, Pi Yuanzhuo. Comparison of the Structural Properties of Language Landscapes in China and Russia // Philological Sciences. Issues of Theory and Practice. «Comparative-Historical, Typological, and Contrastive Linguistics». 2022. Vol. 15. No. 1.

4. Yartseva V. N. Great Encyclopedic Dictionary. Linguistics. 2nd (reprint) edition of the Linguistic Encyclopedic Dictionary. M., 1998.
5. Li Zaiming. Try to discuss English collocation // Fujian Foreign Languages, 1995. Z 1.
6. Lin Xingguang. On word collocation and its research // Language teaching and Research, 1994. № 4.
7. Liu Lifan. Re-understanding of the rationale and concept of the designation of «Announcement language» // Chinese Foreign Languages. 2020. № 2.
8. Liu Lifan. Research on Translation and Writing Norms of Language Landscape, Beijing, 2025.
9. Liu Lifan, Liu Xiujuan, Bao Xue. Investigation of Russian translation of the language landscape in China // Teaching Russian in China. 2018. № 1.
10. Wu Zhenguo. Aggregation of fuzzy semantics // Language Studies. 2000. № 4.



Liu Lifan

Heilongjiang University,
Guangdong University of Foreign
Languages and International Trade
Harbin, Guangzhou, China

Wang Qun

Yanbian University
Yanji, China

Yang Lixin

Southwest Petroleum University
Chengdu, China

Analysis of lexical syntagmatic errors in the Russian translation of public signs in China

Keywords: Public signs, Russian translation, lexical combination, error analysis.

Based on photographs of actual public signs, this study analyzes various semantic combination errors in the Russian translation of public signs from different perspectives of lexical collocation. The research findings indicate that the errors in the Russian translation of public signs mainly manifest in two aspects: grammatical collocation and semantic collocation. Grammatical collocation errors are primarily characterized by the impossibility of a direct combination of two nouns, requiring the use of prepositions or the conversion of one noun into an adjective to form a proper collocation. Semantic collocation errors are predominantly found in erroneous combinations of adj-noun, noun-noun and verb-noun, inappropriate usage of category names for shops, malls and mistakes in fixed expressions.

Мы вышли из шинели... лингвострановедения



Н. В. Кулибина

*д-р пед. наук, профессор
Государственного
института русского языка
им. А. С. Пушкина
Москва, Россия*

NVKulibina@pushkin.institute



Е. Г. Ростова

*канд. пед. наук, доцент,
ведущий научный сотрудник
Государственного института
русского языка им. А. С. Пушкина,
доцент факультета иностранных
языков и регионоведения МГУ
имени М. В. Ломоносова
Москва, Россия*

Rostova_evgenija@mail.ru

Ключевые слова:

русский язык
как иностранный, методика,
лингвострановедение,
мультимедиа,
лингвострановедческий
словарь «Россия»,
русская литература,
интерактивные
онлайн-уроки чтения

В статье дан краткий обзор становления и развития одного из важнейших аспектов современной методики преподавания РКИ – лингвострановедения, начало которому положила лингвострановедческая теория слова и текста В. Г. Костомарова и Е. М. Верещагина. Описаны два направления лингвострановедения, которые реализуются в настоящее время в Институте Пушкина: лингвострановедческий словарь «Россия» и уроки «чтения – искусства, нацеленного на освоение национальной культуры русского народа».

DOI: 10.37632/PI.2025.77.76.009

Общепризнанно, что методика обучения РКИ может отнести к своим несомненным заслугам обращение к национальной культуре и ее проявлению в языке, а также учет этого проявления в практике преподавания. В 70–90-х гг. прошлого века благодаря В. Г. Костомарову и его коллегам в методике преподавания РКИ оформился новый аспект — лингвострановедение, в рамках которого «внимание обращалось, с одной стороны, прежде всего на отражение культуры в языковых единицах разных уровней, а с другой — на ознакомление с культурой через эти единицы и в процессе овладения ими» [14: 6].

ИСТОРИЯ ВОПРОСА

Семейство лингвострановедческих словарей... имеет познавательный и общеобразовательный характер... показывая место и функционирование языковых единиц в речи, лингвострановедческие словари обучают языку

*В. Г. Костомаров,
Е. М. Верещагин, В. В. Морковкин¹*

Лексикология и учебная лексикография стали двумя основными частями книги «**Лингвострановедческая теория слова**» (1980) [3], которой в 2025 г. исполняется 45 лет, и в то же время двумя основными направлениями исследований, проводимых в секторе лингвострановедения Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина. В русле развития этой теории были проведены лингвистические и педагогические исследования, и защищены диссертации.

В докторской диссертации Г. Д. Томахина «Теоретические основы лингвострановедения (на материале лексических американизмов английского языка)» лингвострановедение рассматривалось как часть лингвистики, объектом изучения которой являются единицы языка, наиболее ярко отражающие национальное своеобразие культуры.

В кандидатской диссертации В. В. Молчановского «Лингвострановедческий потенциал топонимической лексики русского языка и его учебно-лексикографическая интерпретация» [11] была разработана концепция лингвострановедческого словаря топонимов. В кандидатской диссертации Ю. Е. Прохорова — концепция лингвострановедческого описания русской афористики в учебных целях [13].

В эти же годы вышли и первые тематические лингвострановедческие словари: «Народное образование в СССР» Денисовой М. А. (1978,

1983), «Русские пословицы, поговорки и крылатые выражения» Ю. Е. Прохорова (1979), «Художественная культура СССР» Т. Н. Чернявской (1984).

В работе 1977 года В. Г. Костомаровым, Е. М. Верещагиным и В. В. Морковкиным [5] были сформулированы основные параметры, отличительные особенности лингвострановедческого словаря, но в каждом новом словаре предлагалось и своя оригинальная концепция. Например, по-разному решался вопрос, следует ли включать в словник ономастические единицы; стоит ли посвящать отдельные статьи прецедентным произведениям литературы и изобразительного искусства и др.

Исследование Г. Д. Томахина легло в основу созданных автором лексикографических пособий — «США: лингвострановедческий словарь» (1999) и «Соединенное Королевство Великобритании и Северной Ирландии: Лингвострановедческий словарь» (2003). В последнее десятилетие XX в. вышли из печати словари, посвященные языку и культуре Франции, Германии, Австрии, Греции, США, Австралии и Новой Зеландии.

В некотором смысле этапным для развития концепции лингвострановедческой лексикографии стал 2007 г., когда в издательстве «АСТ ПРЕСС» вышло первое издание Большого лингвострановедческого словаря «Россия». Его отличие от других лингвострановедческих словарей состояло в принципах и отбора единиц словника, и семантизации. При формировании словника авторы опирались на идею В. Г. Костомарова о существовании страноведческого потенциала лексического ядра языка как совокупности «запечатленных в словах этого массива сведений, отражающих своеобразие истории, культуры, экономики страны, быта, образа жизни народа, который говорит на соответствующем языке» [3: 99] и на методическую целесообразность включения в словарь тех или иных единиц — словарь писался как учебный.

Важной при этом была и обязательная вербализация национально-культурного фона таких единиц, т. е. наличие и общеизвестность

¹ В. Г. Костомаров, Е. М. Верещагин, В. В. Морковкин. Теоретические основы лингвострановедческого словаря // Т. Н. Чернявская. Художественная культура СССР. Лингвострановедческий словарь. М., 1984. С. 5.

в языке различных именовании объекта, переносного значения, постоянных эпитетов, вхождение слова в состав устойчивых сравнений, фразеологизмов, пословиц или поговорок, использование слова в качестве символа или эвфемизма, существование отыменных прилагательных, косвенных наименований и т. д. Поэтому общее количество статей словаря относительно невелико (около 600), в отличие от тематических словарей или словарей, посвященных языку и культуре других стран, словники которых значительно больше.

Словник словаря имел и качественные отличия: в него вошло несколько десятков имен собственных (антропонимов и топонимов) и названия произведений литературы, музыки, изобразительного искусства, которые являются прецедентными для русской культуры и национально-культурный фон которых также вербализован, т. е. выражен в конкретных, всем известных языковых единицах. Например, «солнце русской поэзии» (об А. С. Пушкине), александровская эпоха (время правления Александра I), «ворота Кавказа» (о Ростове-на-Дону) и т. д.

Многие статьи словаря иллюстрированы в основном также прецедентными для русской культуры фотографиями, рисунками, репродукциями. Словарь вышел несколькими тиражами. Его вес — 1700 г, наступившая эра цифровизации не оставляли альтернативы авторам: стало ясно, что жизнь словаря продолжится уже в Интернете как мультимедийного. Предстояла разработка еще одной модификации концепции, созданной В. Г. Костомаровым, Е. М. Верещагиным и В. В. Морковкиным 30 лет назад.

Параллельно лексикологии и лексикографии развивалось другое направление лингвострановедческой проблематики — лингвострановедческая теория текста. В 1980-е гг. под руководством В. Г. Костомарова и его коллег (Е. М. Верещагина, М. Д. Зиновьевой и др.) были защищены диссертации, посвященные использованию текстов разных жанров в практике преподавания РКИ и написания учебников и учебных пособий [6, 15, 19–20].

В ряде диссертационных исследований аспирантов сектора лингвострановедения из зарубежных стран были предложены различные методические приемы работы с текстами русской художественной литературы в аудитории учащихся — представителей культур, далеких от русской: Г. Крабб «Методика предупреждения трудностей восприятия национально-культурной специфики русского художественного текста в процессе обучения ганских студентов-филологов» (1991), Х. Вапенханс «Компоненты комплексного подхода к анализу и интерпретации художественного текста в преподавании русского языка в Германии» (1993), А. Месибах «Теоретические основы комплексного анализа поликультурного художественного текста» (2005) и др.

Использование в преподавании РКИ текстов художественной литературы и, главное, разработка методических приемов работы с ними всегда было в сфере научных приоритетов Виталия Григорьевича Костомарова, начиная с первого издания монографии «Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного», написанной в соавторстве с Е. М. Верещагиным [2]. Эта тематика затрагивалась как в теоретическом, так и в практическом аспекте в последующих, дополненных и переработанных изданиях этой монографии, научных статьях в журнале «Русский язык за рубежом», других периодических изданиях и сборниках, а также в учебниках русского языка для зарубежных студентов.

Две «сопряженные проблемы... что читать и как читать» [4: 5] рассматривались В. Г. Костомаровым и его многолетним соавтором как важная часть лингвострановедческого аспекта методики преподавания РКИ, а художественная литература рассматривалась прежде всего как средство восприятия и познания действительности, причем особое место в этом процессе отводилось русской классике: «высокая по своим эстетическим достоинствам, наша классика не просто развлекает читателя, а вовлекает в социальный поток жизни, прививает ему нравственные качества и, не поучая, учит быть человеком» [4: 6].

В кандидатской диссертации [6] и позднее изданной монографии [7] одного из авторов настоящей статьи *лингвострановедческое* чтение вслед за В. Г. Костомаровым и Е. М. Верещагиным рассматривалось как «законное порождение того жанра научного подхода к художественному тексту, у истоков которого стоял Л. В. Щерба с его «Опытами лингвистического толкования стихотворений» и который сложился под могучим воздействием В. В. Виноградова» [3: 11]. Была предложена классификация образности русского художественного текста в аспекте лингвострановедения, включающая *индивидуально-авторские, заимствованные и интернациональные*, а также *национальные* словесные образы, средства создания которых — языковые единицы разных уровней (лексические, фонетико-интонационные, морфологические и синтаксические). По происхождению национальные словесные образы могут быть: фольклорными и литературными; мотивированными значительными объектами и явлениями национальной культуры; проникшими в язык художественной литературы из других функциональных стилей, диалектов общенационального языка и др. [6–7].

Практика использования художественных текстов в иностранной аудитории показала, что заимствованные из других культур и интернациональные словесные образные клише, как правило, не вызывают затруднений у иностранных читателей, имеющих необходимый опыт их идентификации, приобретенный при чтении на родном языке. Аналогичным образом (с использованием ранее сформированных навыков) происходит и «расшифровка» иностранным читателем индивидуально-авторских словесных образов при условии соответствия сложности художественного текста уровню читательского владения русским языком.

Настоящей проблемой при чтении иностранцем русской художественной литературы становятся национально-специфические словесные образы: «Все зависит от контекста, в котором воспринимается тот или иной текст, от традиций, обычаев, сообщающих ему

ту ли иную окраску. Очень существенен комплекс ... того, что в лингвострановедении и переводоведении называется фоновыми знаниями. Фоновые знания у разных народов разные» [17: 251–252].

В помощь иностранному читателю русской литературы был разработан методический аппарат для работы над художественным текстом в аспекте лингвострановедения и предложена *модель национального восприятия* художественного произведения, включающая: 1) уникальную в каждом конкретном случае систему всех словесных образов художественного текста; 2) комплекс страноведческих знаний носителей языка, которые служат условием правильного понимания как отдельных словесных образов, так и всего текста; 3) совокупность читательских представлений, которая является результатом взаимодействия первых двух компонентов [6–7].

Позднее практика преподавания РКИ показала, что чтение в аспекте лингвострановедения (в идеале реализуемое как лингвострановедческий анализ) не вполне соответствует основной цели практического курса РКИ, которая современной методикой определяется как обучение речевому общению. В. Г. Костомаров и Е. М. Верещагин предлагали лингвострановедческое чтение для повторного и последующих прочтений художественного текста, полагая, что «высокохудожественное произведение... не воспринимается полноценно после первого прочтения» [4: 9], иными словами, речь шла не столько о чтении, сколько об изучении/анализе, что также не вполне соответствовало языковым практическим занятиям. Поэтому в дальнейшем исследовании была поставлена задача разработки методики обучения именно чтению как пониманию или смысловому восприятию текстов художественной литературы, что происходит при первом чтении или, по определению О. И. Никифоровой, *непосредственном* восприятии художественного текста [12].

Важно, что на уроках чтения используется именно *художественный текст*, а не художественное произведение. По словам Ю. М. Лотмана,

художественный текст — «один из компонентов художественного произведения, конечно, крайне существенный компонент, без которого существование художественного произведения невозможно» [10: 24], но далеко не единственный. Подробнее о других компонентах художественного произведения см. [9: 12–13].

В настоящее время современные школьники-носители русского языка при чтении произведений русских классиков, встречаясь с лингвострановедческими объектами (архаизмами и историзмами), испытывают такие же затруднения, как и инофоны. Этот факт вызывает у части педагогического сообщества и родителей желание... убрать эти трудности: адаптировать художественный текст, а лучше вообще удалить его из школьной программы по литературе. Такой подход является не просто неправильным, а попросту вредным, так как вместо развития юных читателей ведет к их обольщению.

Можно утверждать, что носители языка (школьники в том числе) без труда самостоятельно справляются с подобными трудностями, если у них развита так называемая языковая догадка, иными словами, сформированы необходимые навыки применения когнитивных стратегий идентификации значения незнакомого слова/языковой единицы, установления смысла текстовой единицы и воссоздания словесного образа в форме читательских представлений. Научиться этому можно, пользуясь, например, открытыми цифровыми ресурсами, в которых используются лингвострановедческие методические приемы².

В методике обучения чтению художественной литературы лингвострановедение (как аспект преподавания РКИ) нашло отражение не только в классификации образных средств

художественного текста — выделении группы национальных словесных образов и разработке методических приемов их понимания, но и в принципах отбора художественных текстов.

Одним из основных принципов отбора художественных текстов для обучения чтению как смысловому восприятию является требование привлекать исключительно тексты, изначально созданные на русском языке русскими авторами. Эти тексты должны быть аутентичными, т. е. не подвергавшимися адаптации или сокращению.

ОБСУЖДЕНИЕ. РЕЗУЛЬТАТЫ

Суть нашего предложения сводится к продумыванию стратегии, которая позволила бы привить иностранному учащемуся навыки и умения филологического чтения-труда, чтения-искусства, нацеленного на освоение национальной культуры русского народа

*В. Г. Костомаров, Е. М. Верещагин*³

Новым этапом в развитии концепции лингвострановедения стало создание в Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина мультимедийных ресурсов, обобщивших весь предшествующий опыт разработки как ее теоретических аспектов, так и практического применения с целью формирования в том числе и лингвострановедческой компетенции учащихся. Это Мультимедийный лингвострановедческий словарь «Россия»⁴ (далее — МЛС, см. рис. 1), Интерактивный авторский курс «Уроки чтения — праздник, который всегда с тобой» и Галерея открытых мультимедийных комплексов по обучению чтению художественной литературы «Русская классика на интерактивном уроке чтения».

² Галерея открытых мультимедийных образовательных комплексов «Русская классика на интерактивном уроке чтения». mwr.pushkininstitute.ru.

Интерактивный авторский курс Института Пушкина по обучению чтению художественной литературы «Уроки чтения — праздник, который всегда с тобой». ac.pushkininstitute.ru/course1.php.

³ Костомаров В. Г., Верещагин Е. М. Язык и культура. М., 1990. С. 208.

⁴ Мультимедийный лингвострановедческий словарь «Россия». ls.pushkininstitute.ru/lsslovar/?title.

МУЛЬТИМЕДИЙНЫЙ СЛОВАРЬ «РОССИЯ»

Получить информацию и сформировать знаниевый компонент лингвострановедческой компетенции стало возможно, изучив соответствующую статью МЛС «Россия», состоящую из разделов: «Энциклопедическая справка», «В культуре», «В языке и речи», «Медиаотека» (тексты, репродукции, фотографии, аудиозаписи, видеосюжеты), «Интерактивные задания», а также (в ряде статей) «Интерактивные уроки» — раздел, посвященный отдельным произведениям художественной литературы или их авторам (подробнее об интерактивных уроках чтения см. далее).

Основной отличительной особенностью такой организации материала является выделение в структуре статьи трех разделов: «В языке и речи», «Медиаотека» и «Интерактивные задания», которых нет, а чаще и не может быть, в лингвострановедческих словарях на бумажных носителях. И именно эти разделы усиливают учебную составляющую словаря, о полезности которой еще в 1971 г. писали С. Г. Бархударов и Л. А. Новиков, справедливо утверждавшие, что «учебную лексикографию по сравнению с академической можно определить в целом как лексикографию меньших форм и большей обучающей направленности» [1].

Учебный характер мультимедийного лингвострановедческого словаря проявляется, в частности, и в том, что:

- во-первых, входящие в его состав номинации объектов, явлений, артефактов, произведений искусства и т. д. изъясняются как обладающие национально-культурным компонентом семантики, вербальная семантизация дополняется зрительной, а во многих случаях аудиовизуальной (звучащие mp3-файлы и кинофрагменты);
- во-вторых, употребление в современной речи названных единиц иллюстрируется примерами с использованием интерактивных приемов работы с материалом. В интерактивных заданиях проводится проверка усвоенности информации статьи и медиаотеки, и, кроме

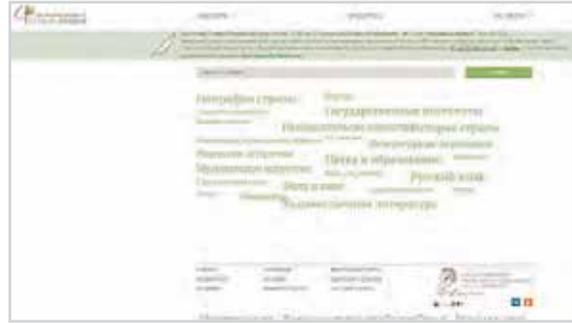


Рис. 1. Страница сайта Мультимедийного словаря «Россия» (создано авторами)

того, пользователь получает возможность увидеть, как функционирует слово или выражение в современной устной речи или в СМИ. Иначе говоря, интерактивные задания вводят основной материал статьи в более широкий и современный культурный контекст, то есть выполняют не только контрольную функцию, но и информативную [16].

Знакомство с прецедентными текстами художественной литературы, историей их создания, ролью в культурном сознании русских, их функционированием в современных контекстах и в речи носителей языка предлагается в 58 статьях МЛС «Россия», посвященных 11 авторам, 29 произведениям, 18 персонажам русской классики XIX–XX вв. Интерактивные задания словаря не предполагают собственно анализа художественного текста, но, как представляется, должны закрепить в памяти пользователя словарем некоторый минимум знаний, известных каждому грамотному русскому, и убедить его в том, что это прецедентные знания, необходимые для понимания современных культурных контекстов.

Проиллюстрируем это на материале статьи «А. С. Пушкин», включающей краткую биографию поэта, фрагменты созданных им произведений, примеры ставших крылатыми пушкинских цитат, репродукции картин, фотографии памятников, музыкальные и видеофрагменты, а также 19 интерактивных заданий следующих типов:

- 1) выбор одного или нескольких правильных вариантов ответа из предлагаемых («Что

написал А. С. Пушкин?», «Герои сказок А. С. Пушкина»; время создания произведения или время описанных событий);

- 2) «сбор» цитаты («Крылатые слова А. С. Пушкина»);
- 3) определение принадлежности цитаты автору или персонажу («Как сказал Евгений Онегин»);
- 4) поиск слов (цитат), ставших крылатыми;
- 5) определение соответствия иллюстрации описанию и характеру героя («Что вернуть Евгению Онегину?», «Как узнать Татьяну Ларину?»).

При правильном выборе ответа на экране появляется не только подтверждение успешного выполнения задания, но и в ряде случаев дополнительная информация. Например: «Такой увидела Татьяну художница Е. П. Самокиш-Судковская в начале XX в.»; «Такой увидел Татьяну художник Т. А. Белокин в 2000 г.». Это демонстрирует и востребованность, и актуальность, и регулярную воспроизводимость прецедентного образа в культуре.

Кроме этого, в статье есть задание «Дуэль? — Дуэль!», посвященное известной всем русским дуэли Онегина и Ленского из романа А. С. Пушкина «Евгений Онегин» и имеющее более сложную структуру, когда каждое действие (выбор решения) допускает или не допускает возможность продвижения вперед к пониманию невозможности иного выбора для героев романа, действующих в конкретных исторических и социокультурных обстоятельствах.

Предполагается, что разного рода интерактивными заданиями будет сопровождаться большинство статей словаря, но, поскольку работа над проектом еще не закончена, то сейчас в него входят около 550 заданий.

Электронный характер издания позволяет вносить в словарь дополнения или изменения, т. е. новую информацию, в том числе визуальную или аудиовизуальную. Приведем несколько примеров. Как показали наши исследования востребованности прецедентных цитат А. С. Пушкина, М. Ю. Лермонтова и И. А. Крылова современными текстами СМИ,

на первом месте по частоте использования стали пушкинские слова «Москва! Как много в этом звуке...», цитата «Да только воз и ныне там» из басни И. А. Крылова «Лебедь, Щука и Рак» и лермонтовское «Герой нашего времени». Соответствующая корректировка разделов «В языке и речи» и была сделана в статьях, посвященных русским классикам и их произведениям. Другой пример: в прошедшем году словарь был дополнен фотографиями нового, важного для страны и ее культуры объекта — музейно-храмового комплекса «Новый Херсонес», включенными в статью «Крым». Вероятно, фрагментами новых художественных фильмов, вышедших в 2024–2025 гг., будут дополнены статьи «А. С. Пушкин» и «П. А. Столыпин». Время покажет!

МУЛЬТИМЕДИЙНЫЕ КОМПЛЕКСЫ ПО ЧТЕНИЮ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Современная техника производит революцию всюду, в частности в образовании. Мы сейчас имеем возможность, действительно, передавать тот язык, тот вид общения, ту роль языка в нашем общении, которая нам дана генетически, исторически...

Авторитетное мнение В. Г. Костомарова о проекте «Интерактивные авторские курсы Института Пушкина»⁵

В проектах по обучению чтению русской художественной литературы — Интерактивном авторском курсе «Уроки чтения — праздник, который всегда с тобой» и Галерее открытых мультимедийных образовательных комплексов «Русская классика на интерактивном уроке чтения» (см. рис. 1, 2) — размещено более 60 интерактивных онлайн-уроков чтения художественных текстов русских писателей XVIII–XXI вв., содержащих разного рода информацию о России и русский взгляд на мир [21–22].

Уже сам перечень имен русских писателей, по художественным текстам которых созданы

⁵ «Интерактивные авторские курсы Института Пушкина». ac.pushkininstitute.ru.



Рис. 1, 2. Главные страницы сайтов мультимедийных проектов (создано авторами)

интерактивные онлайн-уроки чтения, — своего рода антология русской литературы — представляет собой значимый факт русской культуры. Кроме того, как и было задумано В. Г. Костомаровым, изучающие русский язык как иностранный/неродной, а также родной/второй родной, читая художественные тексты на русском языке, не только расширяют и углубляют свое знание русского языка и совершенствуют навыки речевого общения, в том числе важнейшую компетенцию владения языком — понимание, но и знакомятся с событиями и действующими лицами русской истории, фольклорными и литературными героями, фактами и предметами русского традиционного и современного быта, национальными традициями и правилами, проникаются русскими ценностями и др.

Например, на уроке чтения стихотворения Марины Цветаевой «Москве» читатели узнают о роли нынешней столицы России в событиях трех веков русской истории: о Москве, «не согнувшей плеч» перед иноземными захватчиками Рыжеволосым Самозванцем и Бонапартом, не покорившейся отечественному «Петру-царю». Тот же Самозванец, но уже из трагедии А. С. Пушкина «Борис Годунов» появляется в рассказе Д. И. Рубиной про школьный драмкружок «Все тот же сон!».

Внимание, которое уделяется лингвострановедческим объектам (текстовым единицам с национально-культурным компонентом семантики) на уроке чтения, зависит от роли

конкретной текстовой единицы в художественном тексте, степени ее важности для понимания всего текста читателем.

Когда историческое событие (и соответственно лингвострановедческий объект, его называющий) является частью фона, необходимой для понимания всего текста, информация о нем предлагается читателю до чтения самого текста. Так, центральной частью мультимедийного комплекса «Лермонтов на интерактивном уроке чтения» является интерактивный урок чтения по стихотворению «Бородино», состоящий из двух частей. Первая из них открывается предтекстовой подготовкой, в трех видеосюжетах которой рассказывается о поэте, а также событиях осени 1812 г., Бородинском сражении и пожаре Москвы. Видеотекст дополнен иллюстрациями: портретами М. Ю. Лермонтова, М. И. Кутузова и Л. Н. Толстого, чьи слова о пожаре Москвы цитируются в этом фрагменте онлайн-урока чтения.

Такой необычно объемный экскурс в историю потребовался, для того чтобы подготовить читателя, помочь ему адекватно понять поэтический текст (не секрет, что не только иностранные учащиеся, но и русские школьники не очень хорошо знают русскую историю).

Аналогичным образом решена задача формирования фона, необходимого для понимания читателем стихотворения К. Симонова «Жди меня»: в предтекстовой подготовке используются пояснения самого поэта об истории создания этого стихотворения: «Просто

я уехал на войну, а женщина, которую я любил, была в тылу. И я написал ей письмо в стихах...». Причем в этом случае само историческое событие в тексте стихотворения прямо не названо, а восстанавливается читателем именно из известного ему фона — своего рода нулевой лингвострановедческий объект.

Нередко лингвострановедческий объект мотивирован неким частным культурным фактом, объектом или событием и не столь важен для понимания всего текста, но может представлять трудность для неквалифицированного читателя, не умеющего «игнорировать» подобные трудности. Например, в повести «Барышня-крестьянка» автор, описывая одного из героев помещика Берестова, сообщает читателю: «В будни ходил он в *плисовой* куртке, по праздникам надевал *сертук* из сукна домашней работы; сам записывал расход и ничего не читал, кроме *«Сенатских ведомостей»*».

Значения первых двух устаревших для современного русского языка слов (*плисовая* и *сертук*) и словосочетания-названия печатного издания без труда понимаются имеющим определенный опыт читателем благодаря опоре на ближайший контекст. Чтобы проверить правильность догадки, можно использовать имеющийся *хинт* (появляющийся при щелчке текст семантизации значения слова). Что касается названия печатного издания, то в этом случае важно не только значение (с характеристикой издания также можно познакомиться через хинт: *печатное издание, публикующее официальные документы*), но и смысл его упоминания в этом контексте. Установить его помогает читателю вопрос:

Как, на ваш взгляд, характеризует Берестова круг его чтения — «Сенатские ведомости»?

Варианты ответа (на выбор):

— Он мечтатель, любитель газетных историй и сплетен. Интересуется жизнью людей в других странах.

— Интересуется тем, что может помочь ему вести хозяйство. Он человек практичный, официальные документы предпочитает статьям журналистов.

Многие художественные тексты русских писателей-классиков (и не только) приобретают лингвострановедческую значимость не столько благодаря упомянутым в них значительным событиям русской истории, сколько благодаря тому, что в них повествуется об особенностях частной русской жизни. Будто описание взаимоотношений отцов и детей в дворянских усадьбах начала XIX в., перипетии истории русских Ромео и Джульетты с переодеваниями и счастливой развязкой в повести А. С. Пушкина «Барышня-крестьянка»; или в такой же дворянской усадьбе, но спустя почти век, мир непростых отношений и амбиций, мешающих счастью героев чеховского рассказа «Дом с мезонином» (в разработке).

Художественные тексты позволяют читателям заглянуть на почтовую станцию «на одной из больших тульских дорог» в рассказе И. А. Бунина «Темные аллеи», в избу бабки Агафьи в советской деревне из рассказа В. М. Шукшина «Срезал» и др.; в живых картинах представляют читателям русские времена года — «Осень» А. С. Пушкина, «Зимняя ночь» Б. Пастернака, «Апрель» С. Я. Маршака, «Новый год» М. Бородинской и др.

На уроках чтения по стихотворениям Б. Ахмадулиной «Девочка с персиками», А. Блока «Незнакомка», Я. П. Полонского «К портрету Лопухиной», Н. Рубцова «Левитан» и рассказу Ф. М. Достоевского «Елка и свадьба» учащиеся знакомятся с шедеврами русской живописи — картинами В. Серова, И. Левитана, В. Л. Боровиковского, И. Крамского («Неизвестная») и В. Пукирева («Неравный брак»).

Для полноты картины «русского мира» России представляют интерес также художественные тексты, в которых фрагмент нерусского мира представлен русским поэтом, например, Иосифом Бродским в стихотворении «Рождество. 1963». Поэт описывает события, произошедшие почти 2 тысячи лет тому назад в Иудейской пустыне, глядя из окна ленинградской квартиры на заснеженные улицы родного города, поэтому в описании появились снег и сугроб.

Там, где есть методическая целесообразность, объединенные общей лингвострановедческой темой статьи Мультимедийного лингвострановедческого словаря «Россия» и интерактивные онлайн-уроки по обучению чтению русской художественной литературы содержат взаимные перекрестные ссылки, чтобы пользователи могли без проблем переходить из одного ресурса в другой. Например, в послетекстовой работе интерактивного онлайн-урока по стихотворению М. В. Ломоносова «Случились вместе два астронома в пиру» есть ссылка: «Узнать больше о великом русском естествоиспытателе можно на страницах Лингвострановедческого словаря «РОССИЯ». А в конце урока по басне «Лебедь, Щука и Рак» предлагается посмотреть статью о замечательном русском баснописце и интерактивные задания к ней на страницах Лингвострановедческого словаря «РОССИЯ»:

Статья «И. А. Крылов» (B1–B2).

Интерактивное задание «И. А. Крылов.

Жизнь и творчество» (B1–B2).

Интерактивное задание «Что написал

И. А. Крылов?» (B1–C2).

Интерактивное задание

«*Басни И. А. Крылова*» (B1–B2).

Интерактивное задание «*Крылатые слова*

И. А. Крылова» (B1–C2).

С другой стороны, из статьи словаря «М. В. Ломоносов» возможен простой переход к интерактивному онлайн-уроку «Случились вместе два астронома в пиру»; из статьи «И. А. Крылов» — к нескольким вариантам урока по басне «Лебедь, Щука и Рак» (для учителей, для читателей, для самостоятельной работы); из статьи «А. С. Пушкин» — не только к урокам по нескольким произведениям поэта, но и по стихам и прозе, посвященным самому Александру Сергеевичу. Какой путь выбрать — решать вам, дорогие коллеги.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Подводя итог изложенному в настоящей статье, можно сказать, что лингвострановедческие идеи Виталия Григорьевича Костомарова продолжают жить в стенах основанного им Института Пушкина. Особенно плодотворными оказались два обозначенных им направления: лингвострановедческая лексикография и уроки «чтения-искусства, нацеленного на освоение национальной культуры русского народа». Факт реализации этих проектов в цифровой среде президент Института Пушкина В. Г. Костомаров в 2017 г. обозначил как «начало новой эры в педагогике». ■

Литература

1. Бархударов С. Г., Новиков Л. А. Каким должен быть учебный словарь // Русский язык за рубежом. 1971. № 3.
2. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М., 1973.
3. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Лингвострановедческая теория слова. М., 1980.
4. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. К вопросу о лингвострановедческом аспекте прочтения произведений русской и советской классической литературы // Лингвострановедение и текст: Сб. ст. / Сост. Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. М., 1987.
5. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г., Морковкин В. В. Проспект учебного лингвострановедческого словаря современного русского литературного языка // Проблемы учебной лексикографии / Под ред. П. Н. Денисова, В. В. Морковкина. М., 1977.
6. Кулибина Н. В. Методика работы над художественным текстом в аспекте лингвострановедения (на примере практического курса русского языка для зарубежных преподавателей-русистов: Дис. ... канд. пед. наук. М., 1985.
7. Кулибина Н. В. Методика лингвострановедческой работы над художественным текстом: Монография. М., 1987.

8. Кулибина Н. В. Художественный текст в лингводидактическом осмыслении: Дис. ... д-ра пед. наук. М., 2001.
9. Кулибина Н. В. Методика обучению чтению художественной литературы: Монография. 4-е изд., расшир. и доп. М., 2025.
10. Лотман Ю. М. Анализ поэтического текста: Структура стиха. М., 1972.
11. Молчановский В. В. Лингвострановедческий потенциал топонимической лексики русского языка и его учебно-лексикографическая интерпретация: Дис. ... канд. пед. наук. М., 1984.
12. Никифорова О. И. Психология восприятия художественной литературы. М., 1972.
13. Прохоров Ю. Е. Лингвострановедческое описание русской афористики в учебных целях: Дис. ... канд. пед. наук. М., 1977.
14. Прохоров Ю. Е. Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев. М., 1997.
15. Ростова Е. Г. Лингвострановедческий анализ и интерпретация художественного текста в практическом курсе русского языка для зарубежных студентов-филологов: Дис. ... канд. пед. наук. М., 1989.
16. Ростова Е. Г. Предисловие // «Россия». Большой лингвострановедческий словарь / Под общ. ред. Ю. Е. Прохорова. М., 2007.
17. Суксов В. Остается ли Швейк чехом? // Дружба народов. 1983. № 9.
18. Чернявская Т. Н. Приемы создания и использования текстовых материалов учебника русского языка для иностранцев в лингвострановедческих целях: Дис. ... канд. пед. наук. М., 1983.
19. Шаклеин В. М. Лингвострановедческие вопросы интерпретации художественных текстов: Дис. ... канд. филол. наук. М., 1983.

References

1. Barhudarov S.G., Novikov L. A. Kakim dolzhen byt' uchebnyj slovar' // Russkij yazyk za rubezhom. 1971. № 3.
2. Vereshchagin E.M., Kostomarov V. G. Yazyk i kul'tura: lingvostranovedenie v prepodavanii russkogo yazyka kak inostrannogo. М., 1973.
3. Vereshchagin E.M., Kostomarov V. G. Lingvostranovedcheskaya teoriya slova. М., 1980.
4. Vereshchagin E.M., Kostomarov V. G. K voprosu o lingvostranovedcheskom aspekte prochteniya proizvedenij russkoj i sovetskoj klassicheskoj literatury // Lingvostranovedenie i tekst: Sb. st. / Sost. E. M. Vereshchagin, V. G. Kostomarov. М., 1987.
5. Vereshchagin E.M., Kostomarov V. G., Morkovkin V. V. Prospekt uchebnogo lingvostranovedcheskogo slovarya sovremennogo russkogo literaturnogo yazyka // Problemy uchebnoj leksikografii / Pod red. P. N. Denisova, V. V. Morkovkina. М., 1977.
6. Kulibina N. V. Metodika raboty nad hudozhestvennym tekstem v aspekte lingvostranovedeniya (na primere prakticheskogo kursa russkogo yazyka dlya zarubezhnyh prepodavatelej-rusistov: Dis. ... канд. пед. наук. М., 1985.
7. Kulibina N. V. Metodika lingvostranovedcheskoj raboty nad hudozhestvennym tekstem: Monografiya. М., 1987.
8. Kulibina N. V. Hudozhestvennyj tekst v lingvodidakticheskom osmyslenii: Dis. ... д-ра пед. наук. М., 2001.
9. Kulibina N. V. Metodika obucheniyu chteniyu hudozhestvennoj literatury: Monografiya. 4-е изд., rasshir. i dop. М., 2025.
10. Lotman Yu. M. Analiz poeticheskogo teksta: Struktura stiha. М., 1972.
11. Molchanovskij V. V. Lingvostranovedcheskij potencial toponimicheskoj leksiki russkogo yazyka i ego uchebno-leksikograficheskaya interpretaciya: Dis. ... канд. пед. наук. М., 1984.
12. Nikiforova O. I. Psihologiya vospriyatiya hudozhestvennoj literatury. М., 1972.
13. Prohorov Yu. E. Lingvostranovedcheskoe opisanie russkoj aforistiki v uchebnyh celyah: Dis. ... канд. пед. наук. М., 1977.

14. *Prohorov Yu. E.* Nacional'nye sociokul'turnye stereotipy rechevogo obshcheniya i ih rol' v obuchenii russkomu yazyku inostrancev. M., 1997.
15. *Rostova E. G.* Lingvostranovedcheskij analiz i interpretaciya hudozhestvennogo teksta v prakticheskom kurse russkogo yazyka dlya zarubezhnyh studentov-filologov: Dis. ... kand. ped. nauk. M., 1989.
16. *Rostova E. G.* Predislovie // «Rossiya». Bol'shoj lingvostranovedcheskij slovar' / Pod obshch. red. Yu. E. Prohorova. M., 2007.
17. *Suksov V.* Ostaetsya li Shvejck chekhom? // Druzhba narodov. 1983. № 9.
18. *Chernyavskaya T. N.* Priemy sozdaniya i ispol'zovaniya tekstovyh materialov uchebnika russkogo yazyka dlya inostrancev v lingvostranovedcheskikh celyah: Dis. ... kand. ped. nauk. M., 1983.
19. *Shaklein V. M.* Lingvostranovedcheskie voprosy interpretacii hudozhestvennyh tekstov: Dis. ... kand. filol. nauk. M., 1983.



N. V. Kulibina

*Pushkin State Russian Language Institute
Moscow, Russia*

E. G. Rostova

*Pushkin State Russian Language Institute,
Lomonosov Moscow State University
Moscow, Russia*

We Came Out of the Overcoat of ... **Language and Culture Studies**

Keywords: Russian as a foreign language, methodology, language and culture studies, multimedia, dictionary of language and culture, Russian literature, interactive online reading lessons.

The article provides a brief overview of the formation and development of one of the most important aspects of modern teaching methods of Russian as a foreign language – language and culture studies, which was initiated by the theory of words and text by V.G. Kostomarov. Two directions of linguistic and foreign studies are described, which are currently being implemented at the Pushkin Institute: the dictionary of language and culture “Russia” and the lessons of “reading, as art aimed at mastering the national culture of the Russian people”.

Проектная деятельность в системе коммуникативно-модульного обучения будущих учителей



Л. В. Аладышкина

*ст. преподаватель
Российского государственного
педагогического университета
им. А. И. Герцена
Санкт-Петербург, Россия
aladishkina@yandex.ru*



С. А. Шмалько-Затиная

*канд. пед. наук,
ст. преподаватель
Российского государственного
педагогического университета
им. А. И. Герцена
Санкт-Петербург, Россия
stesvet20@gmail.com*



М. С. Киселева

*канд. пед. наук, доцент
Российского государственного
педагогического университета
им. А. И. Герцена
Санкт-Петербург, Россия
kisselyva@mail.ru*

Ключевые слова:

проектная деятельность,
коммуникативно-модульное
обучение, адаптация
иностраннных студентов,
языковые барьеры,
психологическая
поддержка,
билингвальная личность

DOI: 10.37632/PI.2025.77.33.010

Статья посвящена исследованию эффективности проектной деятельности в системе коммуникативно-модульного обучения китайских студентов на подготовительном отделении Института русского языка РГПУ им. А. И. Герцена. Авторы анализируют проблемы адаптации иностранных учащихся, включая языковые барьеры, культурные различия и психологические трудности, и предлагают комплекс мер по созданию благоприятной образовательной среды. Особое внимание уделяется разработке специализированных языковых программ, курсов педагогической коммуникации и организации межкультурных мероприятий, способствующих успешной интеграции китайских студентов в российское образовательное пространство. В статье подчеркивается значимость погружения обучаемых в естественную языковую среду, а также использования проектной деятельности как эффективного инструмента формирования билингвальной личности и развития коммуникативных компетенций.

Одним из ключевых показателей в стратегии развития высшего образования в России, нацеленных на укрепление позиций страны в глобальной образовательной системе, является рост числа иностранных студентов в российских высших учебных заведениях. Самые большие группы студентов приезжают из КНР. В данной работе мы рассматриваем использование методики обучающихся проектов в системе реализации современного коммуникативно-модульного обучения иностранных студентов российского педагогического вуза и характеризуем основные адаптационные проблемы иностранных студентов, обозначаем некоторые пути их преодоления, описываем суть проектной деятельности в российских детских образовательных учреждениях.

Среди основных проблем адаптации китайских студентов в российском образовательном пространстве выделяются языковые трудности, различные культурные и психологические проблемы.

Недостаточное знание русского языка затрудняет как понимание студентами учебного материала, так и их взаимодействие с русскими преподавателями и студентами. Ограниченный словарный запас, сложности в произношении и страх ошибок в диалоге приводят к тому, что студенты замыкаются в себе и утрачивают мотивацию к общению на русском языке. Различия в образовательных подходах и социокультурные особенности двух стран препятствуют установлению контактов между ними. Китайская культура характеризуется особым коллективизмом, уважением к старшим и стремлением в любой ситуации «сохранить лицо», что иногда может вступать в противоречие с более индивидуалистическими ценностями российской культуры. Стресс, тревожность и чувство одиночества, вызванные языковыми и культурными барьерами, также негативно влияют на успешную адаптацию студентов из КНР. Высокий уровень тревожности особенно проявляется в предэкзаменационный период, обостряясь из-за барьеров в понимании.

Одним из путей преодоления этих проблем может стать разработка языковых программ, отвечающих современным методическим требованиям, создание дополнительных специализированных курсов изучения русского языка с акцентом на педагогическую коммуникацию и практическое применение знаний, организация культурных мероприятий, направленных на знакомство китайских студентов с традициями России, а также активное участие преподавателей и администрации вузов в поддержке студентов, например, проведение тренингов по межкультурной коммуникации и создание комфортной образовательной среды.

Цель статьи — оценить эффективность применения метода проектной деятельности в системе коммуникативно-модульного обучения будущих иностранных педагогов.

Основные задачи статьи:

- рассмотреть культурные особенности китайских студентов и их влияние на процесс адаптации в российской образовательной системе;
- выявить психологические трудности, возникающие у иностранных студентов в процессе обучения;
- проанализировать существующие подходы и методы преодоления адаптационных проблем, включая разработку специализированных языковых программ и курсов педагогической коммуникации;
- описать роль адаптационного модуля в коммуникативно-модульной системе обучения, направленного на психоэмоциональную поддержку и социализацию студентов — будущих педагогов;
- обосновать применение метода проектной деятельности как эффективного инструмента для повышения мотивации и успешной интеграции иностранных студентов педагогического вуза в естественную языковую среду.

В системе коммуникативно-модульного обучения иностранных студентов подготовительного отделения РГПУ им. А. И. Герцена, реализуемого в рамках НИР «Формирование билингвальной личности в условиях искусственной

и естественной языковой среды» институ-та русского языка как иностранного, особую роль играет адаптационный модуль. Он выстраивается на основе плана-программы внеаудиторной работы, реализация которой «предусматривает совместную деятельность профессорско-преподавательского состава, студентов, а также заинтересованных жителей Петербурга и общественных организаций и обеспечивает адекватное взаимодействие студентов с социокультурной средой вуза и города, их психоэмоциональную стабильность, освоение новых социальных ролей, приобретение новых ценностей» [1: 276]. Разумеется, интенсификация процесса адаптации происходит прежде всего за счет погружения инофонов в естественную языковую среду. Однако особое внимание уделяется формам работы, при которых иностранные студенты могут почувствовать себя безопасно и спокойно и проявить свои сильные стороны, опираясь на родную культуру, родной язык и собственный опыт. «Коммуникант, который находится на «своей» территории, чувствует себя более комфортно, чем иностранец, поскольку лучше ориентируется в пространстве собственной культуры» [2: 66]. Именно поэтому ситуации, в которых эти акценты смещены, оказываются полезными и даже в некоторой степени терапевтичными для иностранных студентов. В качестве эффективного метода в этой связи хорошо зарекомендовал себя метод проектов. Согласно Е. С. Полат, проектная деятельность предполагает «определенную совокупность учебно-познавательных приемов и действий обучаемых, которые позволяют решить ту или иную проблему в результате самостоятельных познавательных действий и предполагающих презентацию этих результатов в виде конкретного продукта деятельности» [4: 43]. Проектная работа «дает возможность... переместить акцент с лингвистического аспекта на содержательный, поразмышлять над решением проблем на иностранном языке» [7: 303]. Для того чтобы проект был действительно социально и культурно значимым, а его реализация обеспечивала

подлинную коммуникативность, необходимо долгосрочное взаимодействие с заинтересованными партнерами — городскими организациями.

Одним из наиболее перспективных проектов в процессе обучения китайских студентов, выбравших педагогическую специальность, является проект «Мой первый педагогический опыт», реализуемый в сотрудничестве с детскими образовательными учреждениями Санкт-Петербурга. Актуальность проекта обусловлена тем, что в последние пять лет наблюдается значительное увеличение интереса к изучению китайского языка в России, что способствует развитию образовательных обменов. Еще в 2019 г. в систему Единого государственного экзамена для выпускников средних школ был введен экзамен по китайскому языку, и ежегодно отмечается устойчивый рост числа школьников, выбирающих этот экзамен: если в первый год введения экзамена в 2019 г. его сдавали 89 человек, то в 2025 г. планировалось уже около 590 сдающих, что свидетельствует о кратном увеличении интереса. Кроме того, число московских школ, где преподают китайский, за последний год выросло более чем в два раза — с 44 до 98, а доля родителей, поддерживающих изучение китайского как второго по перспективности иностранного языка после английского, достигла 31% [5].

Рост интереса к китайскому языку обусловлен не только образовательными инициативами, но и расширением экономических, культурных и политических связей между Россией и Китаем, включая активное развитие программ обмена, совместных проектов и стратегического партнерства. Это делает знание китайского языка востребованным навыком на рынке труда, где количество вакансий с требованием владения китайским за год выросло на 63%, а средний доход специалистов с этим знанием увеличивается примерно на 18% [3].

Таким образом, проект «Мой первый педагогический опыт» актуален в контексте динамично растущего интереса к китайскому языку среди школьников и студентов России, а также в связи с необходимостью поддержки

и развития образовательных программ, способствующих укреплению двусторонних связей и подготовке квалифицированных специалистов с владением китайским языком.

Число китайских студентов в российских вузах превышает 32 тысячи, все больше учащихся выбирают педагогические специальности, особенно дошкольное воспитание и начальное образование. Это свидетельствует о расширении направлений обучения китайских студентов в России, выходящих за рамки традиционных филологических профессий. Взаимный интерес к образованию и языку способствует укреплению российско-китайских связей и создает благоприятные условия для дальнейшего роста студенческой мобильности между двумя странами.

Цель проекта «Мой первый педагогический опыт» — содействие адаптации китайских студентов к российской социокультурной среде через взаимодействие с детьми, получение первого педагогического опыта и развитие навыков межкультурной коммуникации. **Ключевые задачи проекта:** адаптация и социализация студентов, помощь в преодолении психологических барьеров в общении, интеграция студентов в российский социум через участие в образовательных и игровых мероприятиях, развитие педагогических навыков и освоение педагогических подходов в межкультурной среде, формирование понимания культурных различий, создание позитивного опыта взаимодействия.

Выбор в качестве площадки для реализации проекта именно детских образовательных учреждений объясняется рядом факторов.

1. Более естественная языковая среда. Дети терпимее относятся к языковым ошибкам и неоправданным упрощениям. Они чаще всего реагируют на смысл сообщения, а не на его грамматическую безупречность. Это создает менее стрессовую языковую среду для иностранных студентов и позволяет им практиковаться в языке без опасения критики.
2. Упрощенная коммуникация. Дети часто используют более простую и понятную лексику

и грамматические конструкции, чем взрослые. Это облегчает понимание и способствует более быстрому освоению языка.

3. Наглядность и непосредственность. Общение с детьми часто сопровождается наглядными материалами, играми и другими формами деятельности, что делает процесс обучения более увлекательным и запоминающимся. Кроме того, как правило, дети более эмоциональны и открыты, что упрощает установление контакта и способствует естественному общению.
4. Развитие эмпатии и терпения. Работа с детьми требует от студентов развития эмпатии, терпения и способности адаптироваться к различным нестандартным ситуациям. Это ценные качества не только для будущих педагогов, но и для любых специалистов, работающих с людьми. Взаимодействие со взрослыми может быть более формальным.
5. Быстрая обратная связь. Дети часто выражают эмоции и мнения непосредственно, что позволяет студентам получить ясную обратную связь на свою работу и адаптировать методы к потребностям аудитории.

В ходе подготовки проекта «Мой первый педагогический опыт» мы принимали во внимание особенности работы с детьми. Раннее обучение китайскому языку (с 3–4 лет) представляет собой особенно эффективный подход, основанный на особенностях детского развития. В этом возрасте у детей преобладает наглядно-образное и ассоциативное мышление, что идеально соответствует специфике освоения иероглифической письменности. Китаист М. В. Рубец отмечает, что в китайской системе образования детей с раннего возраста учат воспринимать иероглифы как целостные визуальные символы, что соответствует природным когнитивным особенностям дошкольников. Такой подход не только облегчает запоминание, но и активно развивает визуальную память и образное мышление, делая процесс обучения естественным и эффективным для детей младшего возраста. У детей



Фото 1. Интерактивная презентация (фото авторов)

преобладает работа правого полушария мозга, отвечающего за пространственно-образное мышление, поэтому китайская методика направлена на раннее узнавание иероглифов как картинок [6: 1122]. Партнеры — педагоги детских образовательных учреждений Санкт-Петербурга, (ГБДОУ д/с № 110 «Эрмитажный детский сад», ГБОУ лицей № 369), принимая участие в проекте, решали следующие **основные задачи**:

- 1) лингвистическое развитие: улучшение фонематического слуха, развитие имитационно-произносительных навыков и лингвистических способностей детей;
- 2) культурное обогащение — формирование представлений о китайской культуре и традициях;
- 3) развитие коммуникативных компетенций;
- 4) развитие моторных, мнемонических и речевых навыков, способствующих комплексному обучению.

ОСНОВНЫЕ СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПРОЕКТА

В рамках проекта было проведено 7 встреч студентов подготовительного отделения — будущих педагогов (15 человек) с детьми от 4 до 13 лет (119 человек). Все встречи проводились в течение второго учебного семестра. Студенты-участники к моменту начала реализации проекта владели русским языком

на уровне А2. Воспитанники детского сада не владели китайским языком, однако были частично знакомы с основами китайской культуры. Учащиеся лицея владели китайским языком на разных уровнях: от элементарного до среднего. Первая встреча состоялась с детьми 4–5 лет, шестая — со школьниками-учащимися четвертого класса, последняя — с детьми разновозрастной группы (с первого по шестой класс). Каждая встреча состояла из двух основных частей: интерактивной презентации (рис. 1) и учебно-творческой работы в мини-группах (рис. 2, 3). Постепенно увеличивалась продолжительность встреч (от 30 до 60 минут), при этом последовательно усложнялось содержание как презентационной, так и учебно-творческой части. По окончании основной встречи студенты и дети совместно проводили время за неформальным общением (рис. 4).

Пример краткого плана встречи в рамках проекта представлен в таблице 1.

Отметим, что многие китайские студенты акцентированы именно на формальной стороне языка, но работа над проектом способствовала непроизвольному переносу внимания с языковой формы на содержание. Кроме того, проект предполагал получение конкретного практического результата, что также импонирует ценностным установкам данного контингента студентов.



Фото 2. Учебно-творческая работы в мини-группах в детском саду (фото авторов)

Таблица 1

План встречи в рамках проекта

Участники проекта	Студенты подготовительного отделения РГПУ им. А. И. Герцена (10 человек, уровень владения языком А2, возраст 18–23 года); Воспитанники ГБДОУ д/с № 110 «Эрмитажный детский сад» (младшая группа 18 человек, возраст 4–5 лет); (старшая группа 30 человек, возраст 6–7 лет); Ученики лицея ГБОУ лицей № 369, 56 человек, возраст 8–13 лет, второй–шестой классы); сотрудники учебных заведений, родители детей
Место реализации	РГПУ им. А. И. Герцена; ГБДОУ д/с № 110 «Эрмитажный детский сад» ГБОУ лицей № 369
Тема встречи	«ЧТО МЫ ЗНАЕМ О КИТАЕ?»
Основные задачи	<ul style="list-style-type: none"> • культурная адаптация: преодоление языковых и психологических барьеров через образовательные и развлекательные активности • педагогическое развитие: получение начального опыта работы с детьми и применение педагогических методик в условиях межкультурного взаимодействия • развитие межкультурной коммуникации • укрепление межличностных связей: создание условий для формирования дружественных отношений между студентами и детьми дошкольного учреждения
Основные материалы	<ul style="list-style-type: none"> • учебные пособия о культуре Китая • обучающие видеоролики • раздаточный материал: китайские палочки для еды, бумажные веера, наклейки с китайской тематикой и др.
Основные формы совместной деятельности	<ul style="list-style-type: none"> • презентация учебных материалов студентами, ответы на вопросы • совместный просмотр анимационных и музыкальных видео о культуре Китая, игры для развития навыков взаимодействия; совместная творческая работа по декорированию веера
Основные этапы и задачи	
Этапы	Задачи
1 Подготовительный	<ul style="list-style-type: none"> • создание интереса к проекту • формулирование целей и задач проекта
2 Организационный	<ul style="list-style-type: none"> • разработка детального плана проекта • определение участников проекта и распределение их ролей • выбор возможных форм презентации • сбор информации и обсуждение потенциальных проблем • установление связи и обсуждение деталей с представителями партнерской организации, информирование родителей детей • инструктирование студентов по вопросам детской безопасности

3	Основной	<ul style="list-style-type: none"> • подготовка презентационных материалов и подарков-сувениров для детей • репетиция встречи • обсуждение организационных вопросов • проведение встречи
4	Заключительный	<ul style="list-style-type: none"> • анализ результатов, обсуждение впечатлений • получение и анализ обратной связи от детской образовательной организации • подготовка итоговой презентации-отчета • создание видеоролика о проведенном мероприятии
Основные выводы и результаты		<ul style="list-style-type: none"> • создание дружественной атмосферы между участниками проекта • формирование навыков межкультурной коммуникации и педагогического взаимодействия у студентов • закрепление знаний о культуре Китая у детей дошкольного возраста • формирование понимания содержания последующих этапов проекта • создание итогового видеоролика, демонстрирующего процесс реализации проекта и его результаты • vk.com/herzen_teachingrussian?from=groups&w=wall-201788813_1601

Основными критериями успешности отдельной встречи являлись следующие:

- 1) успешное проведение интерактивной презентации (заинтересованность и активность детей, отсутствие в речи студентов ошибок, нарушающих понимание);
- 2) активная билингвальная коммуникация участников во время встречи;
- 3) достижение задач учебно-творческой работы к каждой мини-группе детей (дети научились считать на пальцах «по-китайски», научились пользоваться китайскими палочками для еды, создали бумажную поделку в китайской технике и т. д.);
- 4) позитивная обратная связь.

Каждую встречу по указанным критериям совместно оценивали преподаватели и студенты, учитывая обратную связь от школьных образовательных учреждений.

Показатели успешности проекта в целом складывались из показателей отдельных встреч.

Некоторые отзывы участников проекта:

Чэнь Шияо (студент): «Большое спасибо моим преподавателям за возможность участвовать в этих встречах и за их помощь! Я почувствовал себя более живым и полезным. Сначала идея пойти к русским детям испугала меня, но потом дети помогли мне все сделать легко и правильно».

Варвара Дмитриева (ученица лицея): «Когда к нам в лицей приезжали китайцы, я смогла наконец пообщаться с носителями языка, который я учу, и узнать много интересного. Это было весело, я получила невероятное количество эмоций и стала дружить с одной китайской студенткой. Ее зовут Шэнь Суньсюан, мы часто общаемся, она даже приезжала ко мне на день рождения».

Маргарита Овсеева (мама ученика лицея): «От лица детей и родителей нашего класса выражаю благодарность за прекрасную возможность встретиться с носителями китайского языка. Ждали с нетерпением, очень



Фото 3. Учебно-творческая работа в мини-группах в лицее (фото авторов)



Фото 4. Участники проекта за неформальным общением (фото авторов)

переживали и были безумно рады. Родители с восторгом смотрели фотографии и видео встречи. Ребятам очень понравились поделки из красной бумаги, китайская гимнастика и песни! Надеемся вновь встретиться в следующем учебном году!»

О. С. Морозова (учитель начальных классов): «Как здорово, когда культура и дружба не знают границ! Такие события — бесценны!»

Елена Загоскина (мама воспитанницы детского сада): «Прекрасная инициатива! Дочь теперь требует отправиться в Китай. Говорит, что язык уже знает».

ВЫВОДЫ

В системе коммуникативно-модульного обучения в рамках НИР Института русского языка как иностранного РГПУ им. А. И. Герцена успешно апробируется метод проектной деятельности, реализуемый в сотрудничестве с детскими образовательными учреждениями города. Этот метод способствует погружению иностранных студентов в естественную языковую среду, что значительно повышает их мотивацию к изучению русского языка и развитию коммуникативных и педагогических компетенций.

Реализация предложенных мер позволяет существенно улучшить адаптацию китайских студентов в российской образовательной среде, облегчая преодоление языковых, культурных и психологических барьеров. Кроме того, проектная деятельность формирует у студентов навыки самостоятельного решения учебных и социальных задач, развивает их исследовательские и презентационные умения. Важным аспектом является создание безопасной и поддерживающей образовательной среды, где студенты могут опираться на свой родной язык и культуру, что снижает уровень тревожности и способствует психоэмоциональной стабильности. Таким образом, метод проектной деятельности в системе коммуникативно-модульного обучения является эффективным инструментом формирования билингвальной личности и успешной социализации иностранных студентов в российском вузе, подготавливая их к дальнейшей педагогической деятельности. При этом реализация совместных с детскими образовательными учреждениями проектов отвечает запросам современного российского школьного образования, являясь социально значимым и весьма перспективным направлением воспитательно-учебного взаимодействия. ■

Литература

1. Аладышкина Л. В., Игошина О. А. Адаптация китайских студентов начального уровня к особенностям учебной и внеучебной деятельности в России // Язык, культура, менталитет: проблемы изучения в иностранной аудитории: Сборник научных статей XVII Международной научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 18–20 апр. 2018. СПб., 2018.
2. Батищева Е. В., Аладышкина Л. В. Межкультурная коммуникация в системе коммуникативно-интерактивного обучения иностранных студентов речевому общению на русском языке // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 61–2.
3. Набаткина К., Мишина В. Со знанием в дело: спрос на специалистов со знанием китайского языка вырос на 63%. Известия. 2024. iz.ru/1692644/kseniia-nabatkina-valeriia-mishina/so-znaniem-v-delo-spros-na-spetcialistov-so-znaniem-kitaiskogo-iazyka-vyros-na-63.
4. Полат Е. С. Метод проектов: история и теория вопроса // Школьные технологии. 2006. № 6.
5. Россия — Китай: тенденции развития образования в XXI веке: сравнительный анализ / Отв. ред. В. П. Борисенков, Мэй Ханьчэн. М., 2019. msu.ru/upload/pdf/lsh2020/11730.pdf.
6. Рубец М. В. Когнитивные особенности китайской культуры и языка // Психология и психотехника. 2013. № 11 (62).
7. Шмалько-Затинацкая С. А., Храброва О. С. Проективная методика преподавания РКИ иностранным студентам на продвинутом этапе обучения // Язык, культура, менталитет: проблемы изучения в иностранной аудитории: Сборник научных статей XV Международной научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 20–22 апреля 2016. СПб., 2016.

References

1. Aladyshkina L. V., Igoshina O. A. Adaptation of Chinese Elementary Students to the Peculiarities of Academic and Non-Academic Activities in Russia // Language, Culture, and Mentality: Problems of Learning in a Foreign Audience: Collection of Scientific Articles of the XVII International Scientific and Practical Conference, St. Petersburg, April 18–20, 2018. SPb., 2018.
2. Batishcheva E. V., Aladyshkina L. V. Intercultural Communication in the System of Communicative and Interactive Teaching of Russian Language to Foreign Students // Problems of Modern Pedagogical Education. 2018. No. 61–2.
3. Nabatkina K., Mishina V. With Knowledge to the Rescue: Demand for Chinese-Speaking Specialists Increased by 63%. Izvestia. 2024. iz.ru/1692644/kseniia-nabatkina-valeriia-mishina/so-znaniem-v-delo-spros-na-spetcialistov-so-znaniem-kitaiskogo-iazyka-vyros-na-63.
4. Polat E. S. The Project Method: History and Theory of the Issue // School Technologies. 2006. No. 6.
5. Russia — China: Trends in the Development of Education in the 21st Century: A Comparative Analysis / Edited by V. P. Borisenkov and Mei Hancheng. M., 2019. msu.ru/upload/pdf/lsh2020/11730.pdf.
6. Rubets M. V. Cognitive Features of Chinese Culture and Language // Psychology and Psychotechnics. 2013. No. 11 (62).
7. Shmalko-Zatinitskaya S. A., Khrabrova O. S. Projective Methodology of Teaching Russian as a Foreign Language to Advanced Students // Language, Culture, and Mentality: Problems of Teaching in a Foreign Audience: Collection of Scientific Articles from the XV International Scientific and Practical Conference, St. Petersburg, April 20–22, 2016. SPb., 2016.

**L. V. Aladyshkina**

*Herzen State Pedagogical University
of Russia
Saint Petersburg, Russia*

S. A. Shmalko-Zatinatskaya

*Herzen State Pedagogical University
of Russia
Saint Petersburg, Russia*

M. S. Kiseleva

*Herzen State Pedagogical University
of Russia
Saint Petersburg, Russia*

My First Pedagogical Experience. Project Activities in the System of Communicative and Modular Training of Future Teachers

Keywords: Project-based activities, communicative-modular education, adaptation of foreign students, language barriers, psychological support, bilingual personality.

The article is devoted to studying the effectiveness of project-based activities within the communicative-modular training system for Chinese students at the preparatory department of the Russian Language Institute of Herzen State Pedagogical University. The authors analyze the adaptation challenges faced by foreign students, including language barriers, cultural differences, and psychological difficulties, and propose a comprehensive set of measures to create a supportive educational environment. Special attention is given to the development of specialized language programs, courses in pedagogical communication, and the organization of intercultural events that facilitate the successful integration of Chinese students into the Russian educational space. The article emphasizes the importance of immersion in a natural language environment and the use of project-based activities as an effective tool for forming a bilingual personality and developing communicative competencies. The implementation of these measures contributes to reducing anxiety, increasing motivation to learn, and successful socialization of students within the socio-cultural context of Russia.

Игровое начало в образе «непослушного ребенка»: Денис Кораблев и поэтика детства в рассказах В. Ю. Драгунского



Чжан Сяохуэй

аспирант Государственного
института русского языка
им. А. С. Пушкина
Москва, Россия
zxh528622247@qq.com



А. В. Купцова

канд. пед. наук,
начальник отдела подготовки
и сопровождения научных
и научно-педагогических кадров
Государственного института
русского языка им. А. С. Пушкина
Москва, Россия
AVKuptsova@pushkin.institute

Ключевые слова:

В. Ю. Драгунский,
Денис Кораблев,
детская литература,
игровое начало, образ
ребенка, «непослушный
ребенок», поэтика детства

DOI: 10.37632/PI.2025.81.49.011

В статье исследуется игровое начало как доминирующая черта в создании образа Дениса Кораблева, главного героя рассказов В. Ю. Драгунского. Анализируется, как игровое поведение «непослушного ребенка» становится способом познания мира, проявления спонтанности, свободы и креативности, а также формирования моральных ценностей. Рассматриваются различные формы игрового начала в рассказах Драгунского: ролевые игры, шалости, выдумки, эксперименты – и как с их помощью создан универсальный портрет ребенка, чьи поступки отражают не столько бунт, сколько творческий диалог с миром. Анализируется, как через образ Дениски Драгунский раскрывает поэтику детства – особый способ видения реальности, где игра становится инструментом познания, а «непослушание» – естественной формой самовыражения. Подчеркивается, что игровое начало не только развлекает читателя, но и позволяет автору поднимать важные вопросы о взрослении, ответственности и взаимоотношениях между детьми и взрослыми.

Образ «непослушного ребенка» в литературе — это не просто капризный, озорной, проблемный персонаж, а вечный сложный символ, отражающий конфликт между свободой и дисциплиной, индивидуальностью и социальными нормами. Такой герой становится зеркалом, через которое авторы исследуют вопросы взросления, воспитания, социальной критики и человеческой природы. Психолог Эрик Эриксон связывает непослушание с кризисами развития, а американский психолог Бруно Беттельхейм рассматривает непослушание ребенка как метафору сепарации от родителей. Литература иллюстрирует, например, бунт подростка против родителей в романе Джерома Д. Сэлинджера «Над пропастью во ржи». В мировой литературе образ «непослушного ребенка» эволюционировал от образа грешника, требующего исправления (литература XVIII–XIX вв.), к герою-правдоискателю, чей бунт отражает универсальные вопросы бытия (современная литература XXI в.).

В XX в. формируется близкое современному понимание непослушания как части кризиса идентичности в подростковом возрасте. Эрик Эриксон считает, что «подростковый бунт — это не просто сопротивление авторитету, а поиск идентичности. Непослушание становится способом отделить свое «Я» от навязанных ролей» [7: 132]. Представитель так называемой философии образования Джон Дьюи (1938) рассматривает бунт как элемент прогрессивного образования и отмечает, что ребенок, лишенный возможности задавать вопросы и экспериментировать, не может полноценно развиваться, поскольку познание мира требует свободы от догм [8: 25, 56]. Куда полезнее для ребенка быть непослушным, т. е. деятельным, активным, выбирающим что-то свое.

Важная составляющая образа «непослушного ребенка» — игра. «Игра в развернутой форме ролевой игры продолжает жить в детстве, представляя собой одну из основных форм жизни современного ребенка» [6: 11]. Получается, что игра — это не просто элемент сопровождения, игра и есть сама жизнь

ребенка. Центральным моментом игры, говорит Д. Б. Эльконин, «объединяющим все остальные стороны, является роль, которую берет на себя ребенок» [6: 16].

ИССЛЕДОВАНИЕ

Одним из наиболее ярких представителей «непослушных детей» в детской литературе XX в. является Денис Кораблев, центральный персонаж цикла «Денискины рассказы» В. Ю. Драгунского. Творчество Виктора Драгунского давно стало символом детской литературы, где искренность, юмор и глубина сочетаются с легкостью восприятия, а главный герой его рассказов предстает не просто «непослушным ребенком», но живым воплощением детства с его жаждой открытий, игровым восприятием мира и стихийным нарушением правил.

Цикл рассказов «Денискины рассказы» — это автобиографический цикл, который основан на собственном опыте писателя и через историю детства сына В. Ю. Драгунского ярко изображает жизнь и взаимоотношения маленького Дениса в советской действительности. «Денискины рассказы» позволяют нам увидеть невинного, доброго, милого и понимающего мальчика, которому свойственны типичные черты ребенка: пытливый ум, чистое и доброе сердце, богатая фантазия и искреннее стремление к познанию мира. В. Ю. Драгунский представляет реальную жизнь с детской точки зрения. Это повествование в основном ограничено рамками того, что видит, слышит и чувствует ребенок, отражая перспективный принцип ограниченного повествования от первого лица.

Денис Кораблев открыт для других, позитивен и эмоционален, воспринимает окружающий мир в ярких и радужных тонах, радуется всему. Это настоящий типичный характер наивного ребенка, познающего мир. Игра всегда сопровождает его действия, это неотъемлемый элемент его жизни. Чтобы игра была интересной и познавательной, она должна быть сюжетной, с четко продуманным планом действий и распределением ролей. Денис умеет и любит планировать свои игры. Многогранный

характер Дениса раскрывается с разных сторон в зависимости от принимаемых им ролей в игре, как показано, например, в рассказе «Удивительный день». Денис не просто активный участник игры, он ее зачинщик, при чем он не только строит общий план будущей игры, но и тщательно продумывает детали, «рисует» их. Роли Дениса сменяются настолько стремительно, что читатель не успевает уловить их смену и распределение между всеми участниками: лидер («А ведь это я всю игру придумал. <...> Это все мне совершенно не понравилось. <...> Тут я вмешался и крикнул. <...> И я грозно посмотрел на Костика» [4: 65]); дипломат, когда назревает ссора, именно Денис сводит конфликт на нет («...поэтому я быстро встал между ними и сказал» [4: 66]); противник, готовый постоять за себя («...и я понял, что сейчас у нас с ним начнется самая настоящая драка. Поэтому я тоже быстро поплевал в кулаки и выставил ногу вперед» [4: 68]); распределитель задач, который, чтобы не обижать других, кому не досталась главная роль, найдет им другие занятия, и т. д.

Игровое поведение Дениса становится не просто способом развлечения, а важным инструментом формирования его личности и ценностных ориентиров и способом познания внешнего мира. Драгунский мастерски использует игровое начало, чтобы создать многогранный и привлекательный образ Дениса Кораблева. Игровое поведение проявляется в различных формах: ролевые игры и перевоплощения, отождествление себя со сказочным героем, цирковое начало, театрализация, артистизм, шутки, самоирония, шалости и проказы, выдумки, фантазии, изобретательность, эксперименты и исследования. Далее будет рассмотрена каждая форма проявления игрового начала подробнее.

РОЛЕВЫЕ ИГРЫ И ПЕРЕВОПЛОЩЕНИЯ

Денис часто представляет себя героем книг, фильмов или историческим персонажем, примеряя на себя различные роли и проживая их в реальности. Это позволяет ему расширять

свой кругозор, развивать эмпатию и исследовать разные модели поведения. У Драгунского есть целый рассказ, посвященный истории о том, что происходит, когда все начинают кому-то подражать. Так, в рассказе «Фантомас» все мальчишки, которые посмотрели фильм, «стали играть в Фантомасов» [4: 392]. Денис оказывается в их числе и тоже начинает подражать действиям героя из фильма, втягиваясь в эту мальчишескую игру. Однако, когда все наигрались, «разбушевался еще один Фантомас» [4: 394]. В этом рассказе на первый план выходит не Денис, а другой герой, который упоминается не прямо, но косвенно, в конце рассказа. И это важно, потому что Драгунский показывает читателям: Денис — обычный ребенок, такой же, как все, куда все — туда и он. Он так же подвержен обычным мальчишеским настроениям, переменам вкусов и взглядов, подвержен влиянию сверстников и отдает дань моде того времени.

Еще одна новая роль, которую примеряет на себя Денис, — роль мстителя из вестернов или историй про колонизацию. В рассказе «Синий кинжал» Денис так представляет себя в роли героя-мстителя: «Я все точил и все думал, как я приду завтра в класс и мой верный синий кинжал блеснет перед Левкой, я занесу его над Левкиной головой, а Левка упадет на колени и будет умолять меня даровать ему жизнь, и я скажу: «Извинись!» И он скажет: «Извини!» А я засмеюсь громовым смехом, вот так: «Ха-ха-ха-ха!» И эхо долго будет повторять в ущельях этот зловещий хохот. А девчонки от страха залезут под парты» [4: 185–187]. Это возможность для Дениса дать самому себе шанс защититься, защитить свое мнение и отстоять право на высказывание своих мыслей. Ведь месть он затаил неспроста: высказав свое мнение, пусть и не очень вежливое, он потерпел от Левки применение силы, от Левки, который «подарил мне монетку с дыркой. И еще обещал принести мне стреляную охотничью гильзу, чтобы я из нее сделал атомный телескоп» [4: 185]. Левка на самом деле близок и глубоко симпатичен главному герою, однако обиду причинил нестерпимую

и даже позорную, а значит должен понести наказание. И бурная фантазия Дениса рисует совсем уж радикальные картины: «И тогда я решил Левку убить» [4: 185]. Слишком жестокая плата за удар пеналом по затылку — обычный жест в мальчишеских разборках. Гиперболическое описание того, как Денис весь вечер заточивал нож и вынашивал план мести, достигает своего апогея, когда на следующий день Денис видит «врага» и пытается достать кинжал, резко смягчается и пропадает, когда Левка в знак примирения приносит обещанную гильзу. Этот юношеский максимализм, описанный в рассказе и в той или иной степени присущий каждому ребенку, сквозит и в других рассказах Драгунского, что в принципе типично для детской литературы XX в.

Еще одно перевоплощение Дениса — отважный герой с саблей в руках, колонист-завоеватель и красногвардеец одновременно в рассказе «Старый мореход»: «Я бежал и размахивал рукой — в ней у меня была невидимая сабля, и я рубил и колол фашистов, и защищал черных ребят в Африке, и перерубил всех врагов Кубы. Я из них прямо капусту нарубил» [4: 249]. Это перевоплощение — это мечта о несбыточном и способ справиться с невыполненным обещанием, это побег от рутины, который делает скучные дни приключением. Кроме того, через фантазию Денис проявляет свои мечты и страхи. Его «превращения» — это способ найти себя в мире взрослых ограничений, сохранить детскую непосредственность, увидеть волшебство в обыденности.

Перевоплощение — это не обязательно представление себя в роли героя книги или фильма, это может быть и представление самого себя в других жизненных обстоятельствах, как, например, в рассказе «Друг детства», когда Денис представляет себя в роли «отважного путешественника вроде Алена Бомбара», путешествующего по миру и питающегося одной только рыбой [4: 32], или в рассказе «Рыцари», когда Денис с Мишкой решили стать благородными и самоотверженными людьми и попробовали себя в этой роли. Через перевоплощение мы видим раскрытие характера Дениса

с глубокой стороны: способность поставить себя на место другого, способность понять, как думает и чувствует другой человек, а через это — умение сопереживать, сочувствовать. Но иногда Денис настолько сильно вживается в роль, что ролевая игра с перевоплощением выходит из-под контроля, например, как случилось в рассказе «Сражение у Чистой реки», когда Денис и его одноклассники во время просмотра фильма в кинотеатре незаметно для самих себя, желая по сюжету картины помочь красногвардейцам, начинают палить из игрушечных пистолетов и устраивают целый переполох в зале кинотеатра. В конце рассказа главный герой, желая оправдать себя, резюмирует, отмечая, что он понимает разницу фантазии и реальности, но все равно смешивает их: «Хоть это и кино, а может быть, без нас они и не продержались бы!» [4: 277]. В рассказе «И мы!..» Денис со своим другом Мишкой разыгрывают сценки, представляя себя в роли космонавтов — небесных близнецов Сокола и Беркута: они изображают космический дуэт, проводят «тренировки на космонавта», «налаживают телефонную связь» друг с другом, в общем во всем стараются подражать реальным космонавтам. Заигравшись и слишком вжившись в роль, ребята нарушают покой соседей по коммунальной квартире громким пением, однако здесь папа Дениса понимает, поддерживает сына в его стремлениях и объясняет ситуацию соседям, защищая ребят.

ПОГРУЖЕНИЕ В СКАЗКУ, ОТОЖДЕСТВЛЕНИЕ СЕБЯ СО СКАЗОЧНЫМ ГЕРОЕМ

Возможность погрузиться в мир сказки, прожить жизнь героя, проявив при этом сочувствие, и разрешить ряд его проблем позволяет главному герою отвлечься от реальности, от реальных проблем и забот. Кроме того, это реальная возможность для Дениса научиться побеждать свои страхи, подобрав к ним правильный ключик. Переосмысление историй для собственного успокоения показывает, как креативность и воображение могут помочь

справляться с эмоциональными трудностями. Для маленького Дениса таким ключиком стали слова «Не пиф, не паф». А смешение реального и ирреального мира в конце рассказа «Когда я был маленький» свидетельствует об эмоциональной глубине: ирреальные элементы помогают передать внутренние переживания героя. В конце рассказанной мамой сказки Дениска вдруг понимает, что его фантазии не сбываются, и это может символизировать первое столкновение с взрослением и утрату наивности, фраза «Не прожевал, значит, волк-то!» звучит особенно забавно, потому что противоречит взрослым маминым призывам хорошо пережевывать пищу. История про Красную Шапочку в контексте повседневной жизни подчеркивает важность семейных традиций и передачи знаний от родителей к детям.

ЦИРКОВОЕ НАЧАЛО

Тема цирка в «Денискиных рассказах» Виктора Драгунского служит важным инструментом для раскрытия игрового начала в образе Дениса Кораблева. Цирк как пространство фантазии, импровизации и свободы становится метафорой детского восприятия мира, где даже обыденные ситуации превращаются в увлекательную игру.

Цирк в рассказах Драгунского часто упоминается напрямую или косвенно, подчеркивая связь между детской игрой и цирковым действием. Например, в основе сюжета рассказа «Не хуже вас, цирковых» лежит история о том, как акробат обознался, «перепутал» героя и увлек в достаточно опасный цирковой номер обычного неподготовленного зрителя и что из этого вышло. А в рассказе «Мотогонки по отвесной стене» езда Дениса на велосипеде описана как цирковое представление: «...довольно скоро стал делать на велосипеде разные штуки, как веселые артисты в цирке. Например, я ездил задом наперед или лежа на седле и вертя педали какой угодно рукой — хочешь правой, хочешь левой...» [4: 14]. Особенно связь детской игры и цирка проявляется в размышлениях и фантазиях Дениса, само присутствие

мальчика где-либо связано с весельем, счастьем, по описанию похожем на цирк или ярмарку: «И когда мы к ним приедем <...> сразу начнется большущий праздник, и флаги будут развеваться, и шарики летать, и песни, и эскимо на палочке, и духовые оркестры будут греметь, и клоуны ходить на голове» [4: 365].

В рассказе «Мотогонки по отвесной стене» сделана попытка воссоздать реальный цирковой трюк, где риск и азарт становятся частью игры, а в рассказе «Удивительный день» игровой запуск ракеты чуть не превращается в катастрофу. Попытки папы и Дениса приготовить курицу в рассказе «Куриный бульон», где герои опаливают курицу, достают ее из-под шкафа и отмывают, — это карикатура на клоуновое выступление в цирке, когда все вырывается у клоунов из рук, падает и бьется. Так же и курица в рассказе буквально начинает «вертеться в руках, скользить и каждую секунду норовит выскочить» [4: 101].

Цирк становится метафорой противостояния между детской свободой и взрослыми правилами: родители и учителя часто играют роль «строгих дрессировщиков», пытающихся загнать Дениску в рамки (например, мама в рассказе «Тайное становится явным» или учительница в рассказе «Главные реки Америки»). В рассказе «Главные реки Америки» Денис делает вид, что не понимает вопросов учительницы, отвечает невпопад, а весь класс хохочет. Это очень похоже на выступление клоуна и его диалог с ведущим. Однако Денис, как цирковой артист, всегда находит способ сохранить свою игровую суть. Его проказы — это не бунт, а попытка дополнить скучный мир взрослых красками фантазии. Цирк становится зеркалом, в котором отражается суть Денискиного характера: жизнь как праздник, где даже провалы превращаются в смех, а серьезность уступает место игре.

Через цирковую эстетику Драгунский подчеркивает театральность детского мира, где любое действие можно превратить в представление, связывает игру с риском и творчеством — как в цирке, где трюки требуют смелости и фантазии. Даже без прямого упоминания

цирка Драгунский использует его метафоры, чтобы показать: детство — это самый яркий и непредсказуемый спектакль, где каждый день — новый номер.

ТЕАТРАЛИЗАЦИЯ, АРТИСТИЗМ

Одна из сторон натуры главного героя — артистизм. Денис любит выступать на сцене, любит играть разные роли. Это такая же своеобразная игра с четким распределением ролей, как и в жизни, на детской площадке, в песочнице, во дворе. В рассказе «Смерть шпиона Гадюкина», когда Денис узнал, что будет весенний концерт, он рад этому, тоже хочет выступить, он «стал с нетерпением дожидаться концерта», однако мама говорит, что он болел и выступить в этот раз не получится. Но по счастливой случайности один из участников концерта не явился и понадобился «сообразительный паренек», и так Денис попадает на сцену. Во время спектакля Денис внимательно наблюдает за происходящим. Во время «игры» проявляются нужные в жизни качества характера Дениса: его нелегко застать врасплох, он довольно сообразительный и находчивый. Когда теряется велосипедный звонок, который хотели использовать в качестве телефона, Дениса «осенило», и он «высунул голову на сцену и быстро сказал: «Динь-динь-динь!» [4: 242]. В отличие от своего верного друга Мишки, который волнуется перед выступлением и во время него, больше внимания уделяет своему внешнему виду и тому, как он будет выглядеть перед зрителями («Он постоял так немножко и заложил руки за спину. Опять постоял. Потом выставил вперед левую ногу. <...> он убрал левую ногу и выставил вперед правую. Потом он вдруг стал откашливаться» [4: 233]), Денис не суетится, не испытывает страха перед сценой, чувствует себя на ней уверенно, хорошо приспосабливается к новым обстоятельствам. Выступление Мишки показано с комической стороны, когда комический эффект достигается за счет долгой суеты и приготовлений перед выступлением, а на контрасте само выступление состоит из декларации

стихотворения в одно четверостишие, тогда как незапланированное выступление Дениски раскрывает его как человека смелого и находчивого, не боящегося внезапных трудностей и с успехом преодолевающего их. В рассказе «Где это видано, где это слыхано» этот контраст между отношением к выступлениям на сцене Мишки и Дениса усиливается: Денис горит желанием выступать и с нетерпением ждет назначенного времени, в то время как Мишка «вдруг промямлил: «Неохота мне выступать» [4: 174]. У Мишки находится тысяча отговорок, чтобы не выступать: живот болит, он белый, как стена, уже во время выступления он становится каким-то зеленоватым, а в конце выступления «Мишка из зеленого стал фиолетовым» [4: 179]. Денис в рассказе «Что я люблю» такими словами подтверждает свою любовь и способность к театрализации: «Люблю стоять перед зеркалом и гримасничать, как будто я Петрушка из кукольного театра» [4: 128]. И у Дениса легко получается завоевать симпатии зрителей и привлечь внимание к себе, когда он на сцене или выступает.

ШУТКИ

Это не просто детские остроты, а способ взаимодействия с миром, инструмент познания и даже форма философского осмысления действительности. Через смех Драгунский раскрывает глубину детской души: Дениска шутит, чтобы справиться со страхами, понять взрослых, выразить свое отношение к несправедливости, а иногда — просто порадоваться жизни. Дениска часто экспериментирует с языком, обыгрывая двусмысленности и звучание слов. Например, в рассказе «Заколдованная буква» дети пытаются выговорить слово «шишка», превращая его в «сыска», «фыфка» и другие забавные варианты. Это не ошибки, а творческая игра со звуками, где язык становится «живым» и податливым. Драгунский подчеркивает, что для ребенка слова — как игрушки: их можно крутить, ломать и собирать заново.

Многие шутки возникают из-за несоответствия между замыслом Дениски и результатом.

В рассказе «Тайное становится явным» герой, не желая есть манную кашу, выбрасывает ее в окно, но попадает в шляпу прохожего. Абсурдность ситуации (каша как «орудие преступления») заставляет смеяться, но за этим смехом — урок о последствиях поступков.

Смех помогает Денису справляться со страхами и неловкостью. Например, в рассказе «Двадцать лет под кроватью» он, застряв в гостях у соседей, прячется под кроватью, и его внутренний монолог полон ироничных реплик, несколько даже гиперболических («...я буду жить под кроватью целую вечность? Ведь это самый настоящий кошмар! Конечно, тут есть тот плюс, что я всю школу просижу под кроватью, но как быть с аттестатом, вот в чем вопрос. С аттестатом зрелости! Я под кроватью за двадцать лет не то что созрею, я там вполне перезрею» [4: 223]), которые превращают университетскую ситуацию в приключение.

САМОИРОНИЯ

Способность посмеяться над собой часто соотносится с игровым отношением к жизни. В рассказах Драгунского Дениска часто попадает в смешные ситуации, и его реакция на них показывает, как он использует юмор для преодоления трудностей, самоирония помогает ему избежать чувства стыда и сохранить оптимизм.

Самоирония помогает Денису смягчать конфликты со взрослыми, переводя серьезные ситуации в комические. После того как каша попадает на шляпу прохожего, Дениска не оправдывается, а философски заключает: «Да, мама, ты вчера сказала правильно. Тайное всегда становится явным!» [4: 26]. Его ироничный вывод превращает нравоучение мамы в абсурдный урок, где виноват не он, а «закон вселенной».

В рассказе «Слава Ивана Козловского» самоирония строится на контрасте между искренней верой Дениски в свои способности и объективной реальностью. Автор не высмеивает героя, а мягко подшучивает над его детской непосредственностью, сохраняя симпатию к персонажу. Это делает историю трогательной и смешной одновременно, отражая типичные

черты ребенка, который еще не научился критически оценивать себя, но умеет радоваться жизни вопреки неудачам.

Также самоирония проявляет несоответствие самооценки и реальности, например, Денис искренне уверен, что поет громко и прекрасно, но не замечает, что его исполнение дисгармонично: «Я хорошо пел, наверное, даже было слышно на другой улице... А Борис Сергеевич хоть и играл, но весь как-то склонился к роялю, и у него тоже тряслись плечи...» [4: 157]. Его восторженная уверенность в собственном таланте контрастирует с реакцией учителя, что создает комический эффект и подчеркивает самоиронию. В этом же рассказе Дениска, получив тройку, пытается доказать, что может петь еще громче, ссылаясь на то, что «плохо завтракал». Его аргументы абсурдны и смешны, что подчеркивает несерьезное отношение к своим недостаткам: «Я сегодня плохо завтракал. А то я так могу спеть, что тут у всех уши позаложит» [4: 158]. А мама Дениски краснеет от комментария учителя о том, что сын никогда не достигнет славы Козловского, но сам герой остается невозмутимым. Его финальный вопрос: «Неужели Козловский поет громче меня?» — демонстрирует детскую самоуверенность и непонимание иронии, что усиливает комический эффект [4: 159].

ШАЛОСТИ И ПРОКАЗЫ

Непослушание Дениса — это часто проявление его любопытства и желания экспериментировать с окружающим миром. Его шалости, хотя и приводят к неприятным последствиям, демонстрируют его изобретательность и нестандартное мышление. Однако каждая проказа приводит к комично-драматическому финалу, который становится уроком для главного героя.

В рассказе «Мотогонки по отвесной стене» шалость чуть не оборачивается серьезными последствиями, когда Денис очень захотел покататься на велосипеде с мотором, но он не знал, как им пользоваться. Пренебрегая всеми возможными правилами безопасности, он кружил

по двору до тех пор, пока не пришел хозяин велосипеда, у которого даже не спросили разрешения. В итоге Денис осознает важную мысль: не всегда стоит поддаваться соблазну попробовать что-то новое без должной подготовки и осторожности, так как это может привести к непредвиденным последствиям.

В рассказе «Тайное становится явным» манная каша, которую Денис не может съесть, попадает на шляпу прохожего, и мама произносит: «Тайное становится явным». Взрослые (особенно в советской культуре) считают недопустимым выбрасывать еду, и этот рассказ есть не что иное, как урок Денису за нарушение определенных социальных норм, правил поведения. Денис осознает, что попытка избежать правила привела к публичному конфузу.

В рассказе «Ровно 25 кило» также присутствует мотив нарушения социальных норм, а именно обман ради выгоды. Денис сознательно нарушает правила конкурса, чтобы получить приз нечестным путем. Изобретательность Дениса проявляется здесь в полную меру: чтобы выиграть годовую подписку на журнал «Мурзилка», нужно весить ровно 25 кило, а Денису не хватает полкило, и тогда он со своим другом Мишей не придумывают ничего лучше, как выпить воды, чтобы увеличить вес. В итоге, когда Денис выигрывает конкурс, он даже не может сказать «Спасибо», потому что «вода перелилась уже выше горла и булькала во рту. И понемножку выливалась из носа» [4: 208]. Драгунский намеренно использует здесь прием гиперболы для усиления комического эффекта, однако через комизм ситуации он преподносит детям важный жизненный урок: не жульничать и не добиваться результата обманом.

ВЫДУМКИ И ФАНТАЗИИ, НЕСООТВЕТСТВИЯ РЕАЛЬНОСТИ

Денис обладает богатым воображением, которое позволяет ему создавать собственные миры и населять их причудливыми существами. Его выдумки, хотя и кажутся нереальными, отражают его внутренний мир и способствуют

развитию креативности. Фантазии, нелепости, несоответствия реальности — это то, что может помочь убежать от жестокости жизни и придумать новый мир со своими правилами, как в рассказе-перевертыше «Бы». В этом рассказе ребенок фантазирует о том, как было бы здорово, если бы дети были главными в семье. Он представляет себя командующим родителями и бабушкой: запрещает разговорчики за столом, наказывает папу за неряшливость, критикует поведение бабушки. В конце фантазий мама возвращает его в реальность, прерывая его мечты. Через детскую фантазию рассказ учит находить взаимопонимание с родителями, быть ответственным и терпеливым и не обижаться на справедливые замечания. А родители должны с пониманием относиться к своим детям, уметь не только ругать, но и похвалить ребенка за успехи и старания. Глубокий смысл рассказа контрастирует с комическими рассуждениями главного героя в описании поведения родителей и бабушки, например, «они сидели бы у меня как шелковые, а уж когда бы пришла бабушка, я бы прищурился, всплеснул руками и заголосил» [4: 182] или когда Денис в ответ на бабушкины просьбы взять ее в кино отвечает: «На эту картину людям после семидесяти лет вход воспрещен» [4: 183].

Рассказ «Бы» — тоже своеобразный бунт ребенка, ведь дети часто мечтают о мире, в котором они могли бы командовать взрослыми и управлять своими жизнями. Это показывает их стремление к самостоятельности и независимости. Однако в рассказе взрослые проявляют заботу о мальчике: воспитывают его, ухаживают за ним, помогают ему во всем, — а он в свою очередь хочет просто наказать их, покомандовать ими, но никакой заботы о них он проявить не хочет.

В рассказе «Пожар во флигеле, или Подвиг во льдах» выдумки и фантазии играют ключевую роль, формируя сюжет и комический эффект. Драгунский, как всегда, мастерски передает детское восприятие, где грань между реальностью и игрой стирается. Дениска и его друг Мишка превращают опоздание на урок

в эпические приключения. Например, тушение воображаемого пожара во флигеле или спасение из-под льда превращаются в причину опоздания и возносятся в ранг подвига. Однако заранее договориться о вранье мальчики не смогли и выдали каждый свою версию, что и явилось основой комического эффекта рассказа. Рассказ Драгунского — это гимн детской фантазии, где вымысел становится инструментом создания комического. Гротеск ситуации поддерживается противоречивыми рассказами Дениса и Миши, взаимоисключающими друг друга, и гиперболическим перечислением «заслуг» «героев». Юмор рассказа Виктора Драгунского «Пожар во флигеле, или Подвиг во льдах» заключается в раскрытии обмана, который придумали мальчики, чтобы объяснить свое опоздание в школу, а также в том, что даже после того, как вранье ребят было раскрыто, Мишка не оставляет мысли о том, что надо было лучше совраиваться.

ИЗОБРЕТАТЕЛЬНОСТЬ

Это качество Дениса Кораблева тесно связано с игровым началом в рассказах, так формируется основа характера героя и отражаются ключевые черты детского мировосприятия. Дениска использует находчивость, чтобы превратить рутину в приключение. Его изобретательность — это не просто способ решить проблему, а приспособление к новой реальности. Например, в рассказе «Приключение» Денис, попадая в новую для него ситуацию, когда он вынужден в аэропорту ждать следующего рейса, раздумывает, где бы переночевать: «Да здесь прекрасно можно будет поспать на этих стульях», «Ничего, не фон-барон, высплюсь и на полу» [4: 443], а найдя пристанище в телефонной комнате, Денис наконец чувствует себя комфортно, но не до конца: «Мне было тепло, но тесно и неудобно, потому что все время звонил телефон и ярко горела лампочка» [4: 444]. Изобретательный Денис и тут находит решение проблемы: «Тогда мы написали на газете крупными буквами: «Автомат

не работает», и молодой вывернул лампочку. Звонки затихли, света нет» [4: 444].

Изобретение как способ решить проблему, приспособиться к новым условиям — это не только какое-то реальное изобретение, это особый способ мышления, путь нахождения решения путем осмысления существующих реалий. В рассказе «Здоровая мысль» Денис в поисках своей квартиры в новых, одинаковых домах, которые путают его, изобретает способ безошибочно узнавать свой дом. Сначала он пробует подниматься в каждом подъезде на четвертый этаж, потому что точно помнит, что живет на четвертом этаже, а когда наконец находит свою квартиру, он с радостью делится изобретенным способом легко узнавать свой дом среди других таких же, похожих, с папой: «Повесь, пожалуйста, на наш дом мамин портрет! Я уже издалека буду знать, где я живу!» [4: 336]. Для Дениса не существует условностей, ведь он нашел идеальный, с его точки зрения, способ узнать свой дом, потому что его «мама самая красивая в классе» [4: 335], а папа его в этом поддержал.

В рассказе «Одна капля убивает лошадь» Денис, услышав заключение врача относительно здоровья папы, решает по-своему отучить отца от курения. Когда папа просит сына обрезать папиросы так, чтобы они влезли в новый подаренный портсигар, Денис творчески подходит к поставленной задаче: отрезает табак и оставляет мундштуки целыми. Изобретательность Дениса стоила ему наказания: гости посмеялись над произошедшим, а мама поняла, что Денис сделал это нарочно, и папа прогнал сына из комнаты. В этой ситуации Денис остался один на один со своим страхом за папу и с помощью своей изобретательности попытался «спасти» его сам, хотя и понимал, что будет наказан.

Изобретательность — это не всегда способ решения проблем, часто это преодоление скуки. В рассказе «Удивительный день» в мельчайших подробностях представлена детская игра: строительство площадки для запуска космического корабля, изобретение из подручных материалов и запуск

ракеты под названием «Восток-2» — с продуманным до мельчайших деталей планом действий, здесь изобретательский талант Дениса раскрывается в полной мере. В рассказе «Здоровая мысль» Денис и Мишка по дороге из школы домой развлекаются запуском бумажных корабликов по ручью. Обычный детский процесс описан Драгунским в мельчайших подробностях, с неожиданными поэтическими сравнениями: обычный уличный ручей — как «бурный поток», «горная речка», «красивый поток», вода «плясала и пенилась, булькала, как цирковая музыка», а самодельный кораблик из спичечного коробка уподоблен большому настоящему кораблю — «он ту же поплыл с ураганной быстротой <...> неся вперед, то задерживаясь ненадолго, а то давая сто узлов в час» [4: 330–331]. Это раскрытие детского характера в деталях: дети видят мир ярко и цепляются за мелочи, которые взрослые считают незначительными. Драгунский четко показывает нам на этих примерах, что дети легко могут превратить обыденность в приключение. Это не просто описание детской игры, это билет в детство, где каждый может снова почувствовать, как это: верить в невозможное, смеяться над глупостями и видеть мир огромным, как цирковая арена.

Изобретательность — это еще и способ бросить вызов скучным правилам. Когда в рассказе «Хитрый способ» мама ставит перед сыном и мужем задачу облегчить ей процесс мытья посуды, Денис всерьез берется за решение этого вопроса. Он ничего не делает спонтанно, он долго и целенаправленно обдумывает поставленную задачу и даже приступает к реализации. Когда один способ не сработал, находчивый Денис придумывает новый. А в итоге все «изобретения» Денис разбиваются о реальность «придуманного» папой способа, очень прозаического: «Он состоит в том, что теперь мы с тобой будем сами мыть всю посуду!» [4: 94]. Попытка Дениса отказаться от правил и придумать что-то свое сталкивается с прагматизмом взрослых и возвращает его обратно в мир установок и догм.

ЭКСПЕРИМЕНТЫ И ИССЛЕДОВАНИЯ

Денис постоянно проводит эксперименты с окружающим миром, пытается понять, как он устроен. Эти опыты, хотя и не всегда удачные, демонстрируют его стремление к познанию и готовность учиться на собственных ошибках.

Исследование окружающего мира предполагает открытие для себя этических категорий, исследование природы добра и красоты. Каждый рассказ Драгунского — это своеобразный «эксперимент», где герой познает себя и окружающих. В рассказе «Он живой и светится» Денис в игре со своим другом Мишей во дворе в ожидании мамы изучает ценности жизни через контраст материального и духовного. Делая выбор между игрушечным самосвалом, ценным и дорогим подарком папы, по которому Денис очень скучает, и светлячком в коробке, Денис в прямом смысле слова внутренне разрешает философский конфликт: «Что лучше — мертвая железка или живое существо?» Выбор, который делает ребенок, не очевиден, однако заставляет и читателей задуматься, а какой выбор сделал бы каждый из нас в подобной ситуации. Трепетные чувства, родившиеся у Дениса при встрече со светлячком, усиливаются романтическим сравнением его с чем-то далеким и очень привлекательным: «...маленький светло-зеленый огонек, как будто где-то далеко-далеко от меня горела крошечная звездочка, и в то же время я сам держал ее сейчас в руках» [4: 7].

Денис — типичный ребенок, для которого мир взрослых с их запретами и условностями часто кажется нелогичным. Его «непослушание» редко связано с капризом; скорее, это попытка докопаться до сути вещей. Например, в рассказе «Тайное становится явным» Дениска, не желая есть манную кашу, выбрасывает ее в окно. Этот поступок — не просто бунт, а эксперимент: что будет, если нарушить правило? Последствия, когда каша попала на шляпу прохожего, становятся для него уроком причинно-следственных связей. Драгунский показывает, что детское непослушание — это игра с границами, где ошибки ведут к открытиям.

Нарушение правил и последствия этого — это излюбленный мотив рассказов Драгунского. Звучит он во многих рассказах: «Мотогонки по отвесной стене», «Сверху вниз, наискосок!», «Удивительный день» и других. Однако исследование окружающего мира — это не только нарушение правил и норм, это еще и умение общаться с другими, и через общение — формирование собственной философии на основе полученного из внешнего мира опыта. Так, в рассказе «Дядя Павел истопник» Денис, не согласный с мнением пришедшей к ним в гости Марии Петровны, вступает с ней в полемику. Мария Петровна считает своего питомца Мопсю «умнее и благороднее всякого человека» только потому, что «он умеет служить на задних лапках, танцует краковяк» и «его из тарелки» кормят [4: 112]. Собаку Мария Петровна считает своим ребенком и на замечание мамы «Ведь у вас нет детей» реагирует удивлением: «Она смотрела на маму так, словно мама сказала неслыханную глупость, потому что она уже ничего не может сообразить, даже самой простой вещи» [4: 113]. Но когда прямое сравнение с собакой перекидывается на Дениса, то уже не выдерживает мальчик и на команду в его сторону «Ступай спать!» реагирует соответствующе негативно. Возможность вступить в спор со взрослым человеком и выйти из него достойно — это умение, которому Денису еще предстоит обучиться, и опыт, который ему нужно приобрести.

Разговор со взрослым, особенно с незнакомым или малознакомым, может происходить не только в споре, но и в познавательно-поучительном ключе. Например, в рассказе «Поют колеса — тра-та-та» Денис ведет диалог со случайным попутчиком, который подсел в поезд, и в этом разговоре Денис проявляет себя как эмпатичный человек, думающий о других, например, когда он интересуется, ел ли уже сын попутчика ягоды, которыми тот угостил Дениса. Денис в диалоге может не только сам учиться чему-то, но и научить другого: «— Во вторым. — Надо говорить: во втором» [4: 401], «— В Курским. — Нужно говорить: в Курске» [4: 403]. Здесь же проявляется

мечтательность Дениса, который пытается успокоить собеседника и дать ему надежду на возвращение сына: «Не волнуйтесь, выучится на машиниста и придет» [4: 403].

Игровое начало в «Денискиных рассказах» оказывает существенное влияние на структуру и содержание рассказов Драгунского. Многие рассказы строятся на комических ситуациях, возникающих в результате игрового поведения Дениса. Комизм достигается за счет несоответствия между наивностью ребенка и серьезностью взрослых, между выдумкой и реальностью. Игровое поведение помогает раскрыть различные черты характера Дениса: любопытство, изобретательность, спонтанность, честность, доброту.

Через игровое начало Драгунский поднимает важные вопросы о морали, ответственности, честности, дружбе и взаимоотношениях между детьми и взрослыми. В процессе игры Денис учится различать добро и зло, понимать последствия своих поступков и делать правильный выбор. Многие шутки становятся поводом для размышлений о добре, справедливости и честности. Кроме того, через юмор Драгунский преподносит герою и нам нравственные уроки, писатель показывает, что смех не отменяет ответственности, а помогает ее осознать.

В рассказах Драгунского часто возникает конфликт между игровым началом, присутствующим детям, и рациональным, прагматичным миром взрослых. Взрослые, озабоченные бытовыми проблемами и социальными нормами, часто не понимают спонтанности и креативности Дениса, пытаясь навязать ему свои правила и шаблоны поведения. Детскому юмору Драгунский часто противопоставляет взрослую серьезность. Родители, учителя и соседи Дениски не всегда понимают его шутки, что создает комический эффект. В рассказе «Тайное становится явным» детская попытка превратить скучный процесс еды в игру оборачивается уроком о последствиях. Взрослые видят в этом нарушение правил, Дениска — фантазийный эксперимент. В рассказе «Заколдованная буква» дети пытаются

выговорить слово «шишка», но у них получается «сыска», «фыфка». Они смеются над своими ошибками, превращая это в игру. Для детей язык — это поле для экспериментов, для взрослых — система строгих правил. Веселая «поломка» языка кажется взрослым глупостью. В рассказе «Друг детства» мама предлагает Дениске использовать старого плюшевого мишку как боксерскую грушу, но мальчик отказывается. Для Дениски игрушка — живой друг, для мамы — инструмент для тренировки, и здесь детская эмоциональность противостоит взрослому прагматизму. В рассказе «Сверху вниз, наискосок!» Дениска и Мишка, желая помочь покрасить стену дома, превращают работу в хаотичную игру и видят в этом только эстетику: «Здорово получается! <...> Люди добрые, как красиво!» [4: 51]. Однако результатом такой шалости становится наказание: «Здорово нам тогда влетело. Мишка две недели белье стирал. А Аленку мыли в семи водах со скипидаром» [4: 52]. Дети видят в бытовом деле творчество, взрослые — нарушение порядка.

Драгунский показывает, что конфликт между игрой и правилами — не просто «детские шалости». Это столкновение двух миров: детского — спонтанного, эмоционального, где фантазия стирает границы между реальным и вымышленным, и мира взрослых — структурированного, рационального, где важен результат и дисциплина. Но автор не осуждает ни одну из сторон. Он подчеркивает, что взрослому стоит иногда вспоминать, каково это — быть ребенком, а детям — учиться ответственности. И несмотря на все эти конфликты, Драгунский показывает, что игровое начало необходимо для полноценного развития ребенка и формирования его личности.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, игровое начало — это ключевая характеристика образа Дениса Кораблева в рассказах В. Ю. Драгунского. Оно является не только источником комических

ситуаций и развлечения, но и важным инструментом познания мира, проявления спонтанности, свободы и креативности, а также формирования моральных ценностей. Игровое поведение Дениса демонстрирует его стремление к познанию, готовность учиться на ошибках и противостоять миру взрослых, который часто пытается подавить детскую непосредственность и фантазию. Рассказы Драгунского напоминают о важности сохранения игрового начала в жизни как способа развития личности и обретения гармонии с миром. Образ Дениса Кораблева перерастает рамки конкретного персонажа. Его непослушание, любознательность и способность удивляться делают его архетипом «вечного ребенка» — символа незамутненного восприятия мира. В этом Драгунский близок к традициям Льва Толстого («Детство») и Антуана де Сент-Экзюпери, где детство — не этап, а состояние души.

Шутки Дениса — это не просто веселые эпизоды, а важный элемент поэтики Виктора Драгунского. Через юмор автор раскрывает сложность детского мира, где смех служит и щитом, и инструментом познания, и способом диалога с реальностью. Даже в самых нелепых ситуациях герой остается философом, который умеет находить светлую сторону в любом событии. Рассказы Драгунского напоминают: детство — это время, когда серьезное и смешное неразделимы, а искренний смех помогает сохранить человечность в мире взрослых правил. «Денискины рассказы» — это гимн детству, где «непослушание» оказывается не недостатком, а формой творчества. Через игровое начало Драгунский демонстрирует, что мир ребенка — это лаборатория, где каждый опыт, даже провальный, ведет к открытиям. Его поэтика строится на доверии к детскому взгляду, который видит в обыденном — волшебное, в запретах — вызов, а в ошибках — путь к истине. В этом и заключается секрет бессмертия героя: Дениска напоминает, что взрослеть — не значит переставать играть, а значит — сохранять способность удивляться. ■

Литература

1. *Абрамович Г. Л.* Введение в литературоведение. М., 1979.
2. *Бахтин М. М.* Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса. М., 1990.
3. *Выготский Л. С.* Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. 1966. № 6.
4. *Драгунский В. Ю.* Все Денискины рассказы. М., 2024.
5. *Сивоконь С. С.* Веселые ваши друзья: Очерки. М., 1980.
6. *Эльконин Д. Б.* Психология игры. 2-е изд. М., 1999.
7. *Эриксон Э. Г.* Идентичность: юность и кризис: Учебное пособие / Общ. ред. и предисл. А. В. Толстых; пер. с англ. А. Д. Андреева и др. 2-е изд. М., 2006.
8. *Dewey J.* Experience and Education. New York, 1938.

References

1. *Abramovich G. L.* Vvedenie v literaturovedenie. M., 1979.
2. *Bahtin M. M.* Tvorchestvo Fransua Rable i narodnaya kul'tura srednevekov'ya i Renessansa. M., 1990.
3. *Vygotskij L. S.* Igra i ee rol' v psihicheskom razvitii rebenka // Voprosy psihologii. 1966. № 6.
4. *Dragunskij V. Yu.* Vse Deniskiny rasskazy. M., 2024.
5. *Sivokon' S. S.* Veselye vashi druž'ya: Ocherki. M., 1980.
6. *El'konin D. B.* Psihologiya igry. 2-e izd. M., 1999.
7. *Erikson E. G.* Identichnost': yunost' i krizis: Uchebnoe posobie / Obshch. red. i predisl. A. V. Tolstyh; per. s angl. A. D. Andreeva i dr. 2-e izd. M., 2006.
8. *Dewey J.* Experience and Education. New York, 1938.

Как проходят экзамены ТРКИ в Европе: опыт Милана

Проблемами сертификации уровней владения русским языком как иностранным (РКИ), организацией и проведением сертификационных тестовых экзаменов на базе зарубежных экзаменационных площадок с 1992 г. занимается Центр лингводидактики, языкового тестирования и содействия миграционной политике Института русского языка им. А. С. Пушкина. Институт Пушкина является одним из головных центров тестирования граждан зарубежных стран, а с 2008 г. центр стал аффилированным членом ALTE (Европейской Ассоциации лингвистических тестов).

Тестирование за рубежом осуществляется в формате выездных экзаменационных сессий, а также в дистанционном формате с использованием информационной системы тестирования «Русский-Тест», разработанной специалистами института. Среди наших кандидатов из Италии многие воспользовались этим вариантом в годы пандемии. Но, несмотря на положительный опыт, значительное количество кандидатов все-таки предпочитают экзамены офлайн.

Поделимся опытом организации выездных экзаменационных сессий, проходивших в Милане в 2024 и в 2025 гг., в учебно-образовательном русском центре «Академия» при АРСИ (Ассоциации российских соотечественников Италии «Алые паруса»). Экзамены принимала Екатерина Владимировна Тихонова — заместитель начальника Центра тестирования иностранных граждан Государственного института русского языка им. А. С. Пушкина. Несмотря на то что очное тестирование проводится со дня заключения договора всего второй

раз, в этом году на него записались 37 кандидатов из разных городов Ломбардии.

Среди сдающих ТРКИ были не только взрослые, большой процент кандидатов составляли подростки от 11 до 17 лет. Это и школьники из лингвистического лицея Гаэтаны Аньези, дети-билингвы и носители так называемого эритажного, или унаследованного, русского (heritage Russian), занимающиеся по субботам в УОЦ «Академия». Подростки занимались по линейке учебно-образовательного комплекса «Давайте. Comunicare in russo» от итальянского издательства Ноерли [3, 4].

У кандидатов школьного возраста, пришедших со стороны, была возможность подготовиться на курсах, организованных УОЦ «Академия». Для каждого уровня было запланировано и проведено по 4 встречи: I занятие — Лексика. Грамматика, II занятие — аудирование, III занятие — письмо, а IV занятие было посвящено чтению. Задания из субтеста «Говорение» предлагались в конце каждой встречи. Материалы для мини-курса были взяты с сайта Института А. С. Пушкина pushkin.institute/certificates/cct/tests-online/.

Симуляция сертификационного экзамена, включающая все пять субтестов, была организована 3 мая 2025 г. Материалами для симуляции послужили тесты для уровней В1 и В2, разработанные в соавторстве со специалистом по учебно-методической работе отдела лингводидактики, государственного и сертификационного тестирования Института им. А. С. Пушкина — Полевик Мариной Владимировной, специально для УМК по русскому языку и русской культуре «Давайте. Comunicare in russo».

	A2	B1	B2	C1
Сбалансированные билингвы			6 (15 лет)	
Эритажники	3 (11–13 лет)	2 (11–13 лет)	1–15 лет	2–16–17 лет

Перейдем к рассмотрению проблем, связанных с подготовкой учащихся УОЦ «Академия» к сдаче сертификационного экзамена и процедуре тестирования. Проблема обусловлена неоднородностью группы. Они различаются уровнем владения русским языком, а также уровнем мотивации к изучению русского языка. В научной литературе существует несколько вариантов наименования данной группы. Используются термины «билингвы», «эритажники». [1]

На экзамен записались 14 учащихся из УОЦ «Академия». Для удобства представим их в таблице, где обозначены заявленные уровни.

Объясним нашу позицию по выбору теста для школьников, посещающих УОЦ «Академия». Родители, отдающие детей в школы выходного дня, рано или поздно начинают спрашивать, какие документы выпускники получат по окончании школы. В Италии проблема решается поразному. В некоторых школах идут по программам российских школ, а в конце организуют



(Фото автора)

ЕГЭ (единый государственный экзамен), в других проводят экзамены, разработанные специально для детей-билингвов. В УОЦ «Академия» остановили выбор на ТРКИ, и для этого есть следующие причины. Сертификат международного образца ТРКИ до недавнего прошлого был признан Министерством образования Италии (Декрет от 7 марта 2012 года. (Rif. Decreto del Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca del 7 marzo 2012, prot. 3889, pubblicato sulla G.U. n.79 del 3.04.2012). Несмотря на то что в настоящий момент действие декрета приостановлено, ученикам лицеев дают кредиты за наличие сертификата. Не имея сведений, подтверждающих валидность сертификатов для детей-билингвов или дипломов российских школ в Италии, боимся, что подобные сертификаты и дипломы в руках бюрократа станут бесполезным и ненужным документом.

Есть еще один весомый аргумент — в среднем наши ученики слабо владеют письменной речью, что обусловлено малым количеством часов русского языка (всего 30 рабочих суббот по 3,5 часа). Но если речь идет



(Фото автора)



(Фото автора)

о ТРКИ, их письменный русский вполне конкурентоспособен. Однако по результатам опроса, проведенного после сессии, большинство кандидатов назвали самым трудным субтестом в ТРКИ именно «Письмо».

В течение курса по подготовке к ТРКИ нами были собраны и проанализированы наиболее часто встречающиеся ошибки. Это ошибки стилистического характера и фонетическое письмо (как слышат, так и пишут: **штобы*, **хочеца*, **сачюфствуйю*). Дело в том, что для многих наших билингвов итальянский является доминирующим языком. А итальянский принадлежит к аналитическим языкам, в которых «лексические значения выражаются неизменяемыми знаменательными словами, а грамматические значения выражаются чисто внешними средствами по отношению к данным словам, т. е. используются связки, предлоги, вспомогательные слова, артикли и т. д.» [2: 240]. Ну а русский язык с морфологической точки зрения относится к синтетическим языкам собственно флективного типа: для него характерна развитая система словоизменения с помощью (прежде всего) окончаний (флексий) и (реже) суффиксов [2: 211–215]. Таким образом, отсутствие изменений существительного, прилагательного,

местоимения, числительного по падежам в итальянском языке ведет к многочисленным ошибкам в написании падежных окончаний. Анализ «отрицательного языкового материала» (Л. В. Щерба) говорит о несформированности речевых навыков и также о наличии ошибок в результате плохого застарелого навыка. Результаты анализа ошибок будут использованы в подготовке материалов для учащихся новых поколений.

Подведем итоги. Зачем же в нынешних условиях наши учащиеся выбирают ТРКИ?

Для билингвов и носителей языка второго поколения это способ формализовать и подтвердить уровень владения языком, сохранить связь с культурой и получить признание своих знаний.

Для студентов и профессионалов это не только средство для проверки знаний, но и возможность получить сертификат международного образца, который украсит любое резюме, добавит баллов на конкурсах или повлияет на возможность участия в культурных, научных и волонтерских проектах.

Для всех изучающих русский как иностранный это объективная оценка своих навыков и мотивация для дальнейшего изучения.

Всем участникам экзаменационной сессии, которые успешно пройдут тестирование, будет выдан сертификат международного образца, признанный Министерством образования Италии. ■

О. А. Беженарь

канд. пед. наук, преподаватель
Миланского университета, преподаватель
русского языка в УОЦ «Академия»
Милан, Италия
oxana.bejenari.rus@gmail.com

Литература

1. Жарова Е. В. Эритажные говорящие как особая категория изучающих русский язык как иностранный // Современное педагогическое образование. 2023. № 1.
2. Тихонов А. Н., Хашимов Р. И. Энциклопедический словарь-справочник лингвистических терминов и понятий. Русский язык. М., 2008.
3. Bejenari O. Давайте! Comunicare in russo 3 / O. Bejenari, F. Legittimo, D. Magnati, manuale Hoepli. Milano, 2020.
4. Bejenari O. Давайте! Comunicare in russo 4 / O. Bejenari, P. Cotta Ramusino, M. Halavanava, F. Legittimo, D. Magnati, manuale Hoepli. Milano, 2022.

References

1. Zharova E. V. Heritage Speakers as a Special Category of Learners of Russian as a Foreign Language // Modern Pedagogical Education. 2023. № 1.
2. Tikhonov A. N., Khashimov R. I. Encyclopedic Dictionary-Reference Book of Linguistic Terms and Concepts. Russian Language. M., 2008.
3. Bejenari O. Davajte! Communicating in Russian 3 / O. Bejenari, F. Legittimo, D. Magnati, manuale Hoepli. Milano, 2020.
4. Bejenari O. Davajte! Communicating in Russian 4 / O. Bejenari, P. Cotta Ramusino, M. Halavanava, F. Legittimo, D. Magnati, manuale Hoepli. Milano, 2022.

XXVII международная научная конференция «Русистика и современность»

С 20 по 22 ноября в Санкт-Петербурге прошла XXVII международная научная конференция «Русистика и современность», посвящённая юбилею профессора Ирины Павловны Лысаковой. Мероприятие было организовано Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена под эгидой Международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы. Соорганизаторами стали Астраханский государственный университет имени В. Н. Татищева (Россия) и Евразийский национальный университет им. Л. Н. Гумилева (Республика Казахстан).

Традиция проведения ежегодных научных конференций «Русистика и современность» восходит к 1997 году. XXVII конференция была посвящена юбилею основателя конференции, доктора филологических наук, профессора Ирины Павловны Лысаковой, создателя одной из ведущих научных школ Санкт-Петербурга «Межкультурное образование», автора более 500 научных и научно-методических трудов, члена Правления Российского общества преподавателей русского языка и литературы



В статье использованы фото с портала «РОПРЯЛ»: <https://ropryal.ru/2025/11/в-санкт-петербурге-прошла-xxvii-международная>



с момента его организации в 1999 году до 2019 года.

В 2025 году Ирина Павловна Лысакова празднует юбилей, которому созданная ею кафедра межкультурной коммуникации посвятила очередную конференцию «Русистика и современность». В конференции приняли участие более 100 русистов из Австралии, Болгарии, Индонезии, Казахстана, Китая, России, Словакии, Узбекистана.

Центральным событием конференции стало пленарное заседание, которое прошло 20 ноября в Мраморном зале РГПУ им. А. И. Герцена. С приветственными словами к участникам конференции обратились президент РГПУ им. А. И. Герцена, доктор физико-математических наук, академик Государственной академии наук «Российская академия образования» (РАО), академик Российской академии естественных наук (РАЕН) Г. А. Бордовский, директор секретариата Российского общества преподавателей русского языка и литературы, директор секретариата Международной ассоциации преподавателей русского языка

и литературы и кандидат педагогических наук А. В. Коротышев. Поздравительный адрес от руководства Казанского федерального университета профессору Лысаковой вручила директор высшей школы русской и зарубежной филологии Института филологии и межкультурной коммуникации имени Льва Толстого Казанского федерального университета, доктор филологических наук Р. Ф. Мухаметшина.

Первые доклады пленарного заседания были посвящены научному пути И. П. Лысаковой. С. С. Хромов, доктор педагогических наук, профессор Московского политехнического университета, рассказал о разносторонно-



сти векторов научного поиска профессора И. П. Лысаковой: от социолингвистических исследований языка российских СМИ до создания школы по лингводидактике русского языка как иностранного. С. С. Вишнякова, доктор педагогических наук, профессор Университета при Межпарламентской ассамблее ЕвразЭС, назвала свой доклад «Научный портрет профессора И. П. Лысаковой: взгляд в будущее». Также на пленарном заседании прозвучали доклады Л. В. Московкина, доктора педагогических наук, профессора Санкт-Петербургского государственного университета, и Л. Ю. Касьяновой, доктора филологических наук, профессора Астраханского государственного университета имени В. Н. Татищева.

Продолжили программу конференции 20 и 21 ноября доклады и дискуссии в секциях «Актуальные векторы современной лингвистики и межкультурная коммуникация», «Традиции и инновации в практике



преподавания русского языка как иностранного и как неродного», «Литература и её преподавание в иноязычной и русскоязычной аудитории». Среди участников секционных заседаний были не только опытные преподаватели и учёные, но и аспиранты, магистранты и учащиеся бакалавриата.

По завершении конференции И. П. Лысакова поблагодарила всех участников за содержательные доклады и интересные вопросы и выразила надежду, что традиция проведения ежегодной международной научной конференции «Русистика и современность», будет сохраняться и способствовать укреплению дружеского и профессионального сотрудничества русистов не только России, но и разных стран мира.

Е. А. Железнякова

д-р. пед. наук, доцент Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена Санкт-Петербург, Россия

elenazheleznyakova@yandex.ru



В статье использованы фото с портала «РОПРЯЛ»: <https://ropryal.ru/2025/11/1/в-санкт-петербурге-прошла-xxvii-междунар/>

Юбилей профессора Валерия Петровича Абрамова



Валерий Петрович Абрамов известен в России и за рубежом как ученый, общественный деятель. Заслуженный деятель науки Российской Федерации, доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой русского языка как иностранного Кубанского государственного университета, Валерий Петрович более 60 лет посвятил изучению и преподаванию русского языка и РКИ. Его научные труды переведены на 25 языков мира, он многие годы работает в правлении Российского общества преподавателей русского языка и литературы (РОПРЯЛ), в ревизионной комиссии Международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы (МАПРЯЛ), имеет ряд правительственных наград, награжден медалью МАПРЯЛ А. С. Пушкина «За большие заслуги в распространении русского языка».

Начинал трудовой путь Валерий Петрович учителем сельской школы в Якутии. Затем окончил аспирантуру в Университете дружбы народов имени Патриса Лумумбы, где был учеником выдающегося ученого Л. А. Новикова. Богатый профессиональный опыт приобрел во время преподавания русского языка в Университете имени Дж. Неру в г. Нью-Дели. С 1975 г. преподает в Кубанском государственном университете. Более десяти лет возглавлял филологический факультет этого университета.

Профессор В. П. Абрамов подготовил и воспитал много учеников из разных стран мира, создал научную школу по семантике русского языка на юге России. Валерий Петрович ведет активную научную деятельность и вносит неоценимый вклад в реализацию языковой политики Российской Федерации. Неоднократно выступал с лекциями в ведущих университетах мира — Сорбонне (Франция), Католическом университете г. Лёвена (Бельгия), Братиславском университете имени Яна Амоса Коменского (Словакия), Шуменском университете (Болгария), Высшей технико-экономической школе г. Берлина (Германия).

Книга В. П. Абрамова «Созвездие слов» (М., 1989) была признана лучшей научно-популярной книгой

года в СССР и в современной России, переиздана миллионным тиражом. Работы В. П. Абрамова по вопросам общего и русского языкознания, монография «Русский язык: «горячие точки» и «зоны безопасности» (М., 2021), его выступления на научных конгрессах, конференциях наглядно демонстрируют полувекую эволюцию этой научной проблематики в отечественной русистике.

Валерий Петрович — энциклопедически эрудированный человек, неутомимый исследователь, энтузиаст своего дела. Российская академия естественных наук присвоила ему почетное звание, наградила знаком «Рыцарь науки и искусств». Очень точное слово — рыцарь. Профессор Абрамов — боец по жизни, он из тех ученых-исследователей, которые борются не столько «против», сколько «за». Валерий Петрович убежден, что слово должно созидать, а не разрушать.

С таким характером Валерий Петрович может дать фору многим молодым коллегам. Он много лет профессионально занимался спортом, сейчас увлекается горными лыжами и ездой на мотоцикле. Не случайно коллеги и ученики берут с него пример.

27 февраля 2025 г. ровесник Победы профессор В. П. Абрамов отметил юбилей. Искренне поздравляем нашего коллегу с 80-летием!

Здоровья Вам и творческого долголетия, дорогой Валерий Петрович!

В. М. Шаклеин

*заслуженный работник высшей школы РФ,
д-р филол. наук, профессор,
зав. кафедрой русского языка и методики его
преподавания филологического факультета
Российского университета дружбы народов
имени Патриса Лумумбы*

СТАНДАРТЫ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ МАТЕРИАЛОВ В ЖУРНАЛ «РУССКИЙ ЯЗЫК ЗА РУБЕЖОМ»

1. Материалы представляются в электронном виде по e-mail: rla@pushkin.institute.
2. Статьи должны быть структурированы. Рекомендуется придерживаться следующей структуры исследовательских статей: введение, включая описание цели исследования, материалы и методы, результаты, обсуждение, заключение.
3. Файл со статьей должен быть представлен в формате Microsoft Word (иметь расширение *.doc, *.docx или *.rtf), шрифт Times New Roman Cyr, 12 кегль, через 1 интервал, без переносов, выравнивание по левому краю. Поля: верхнее и нижнее по 2 см, левое и правое по 2,5 см.
4. Абзацный отступ устанавливается автоматически (*Формат → Абзац → Первая строка — отступ 1 см*).
5. **Внимание!** Не следует оформлять абзацный отступ с помощью многократных пробелов и табуляции.
6. Номера страниц проставляются внизу, начиная с первой страницы.
7. Для выделения в тексте допустимо: полужирное и курсивное написание, подчеркивание, а также использование какого-либо одного цвета. Примеры рекомендуется выделять курсивом, а новые термины и понятия – полужирным шрифтом.
8. При наборе текста (в том числе заголовков) не следует использовать такие выделения, как ПРОПИСНЫЕ БУКВЫ и *р а з р ь д к а* через пробел.
9. Сноски следует давать в сквозной цифровой нумерации внизу страницы.
10. **Внимание!** Библиография дается в конце текста статьи и оформляется в алфавитном порядке по следующему образцу.
11. Библиографические ссылки в тексте оформляются в квадратных скобках [номер источника по списку: номера страниц], например, [2: 67–68].
12. Список пристатейной литературы должен быть переведен на английский язык.
13. В левом верхнем углу указываются фамилия и инициалы автора кириллицей и латиницей, e-mail, ученая степень, должность и место работы, город и страна по следующему образцу.

Н. Н. Иванов

N. N. Ivanov

ivanov@pushkin.institute

д-р филол. наук, профессор Государственного института русского языка им. А. С. Пушкина
Москва, Россия

Doctor of philology. Pushkin State Russian language
Institute
Moscow, Russia

14. Ниже, через 2 интервала, 12 кеглем с полужирным выделением и выравниванием по центру указывается название статьи на русском и английском языках.
15. На последней странице следует указать фамилию, имя, отчество автора полностью, телефон.
16. К статье прилагаются списки ключевых слов (по 5 единиц) и аннотации (примерно 1000 знаков с пробелами) на русском и английском языках.
17. Файл сохраняется в формате doc. Название файла — фамилия автора, например, Иванов.doc.
18. Фотография высылается отдельным файлом в формате tif или jpg.

Размер: не менее 600×800 пикселей или 55 мм × 65 мм при 300 dpi при условии, что лицо на фотографии занимает не менее 2/3 площади.

Внимание! Фотографии в документах doc или gif (т.е. фотографии, вставленные в текстовые документы) не принимаются.

19. При необходимости к тексту можно приложить иллюстративный материал (файлы в формате jpeg, gif, bmp от 200 Кб до 2 Мб). Подписи к иллюстрациям обязательны. Ссылка на иллюстрацию в тексте обязательна. Ссылка на источник автора и источник иллюстрации обязательна
20. **Объем материалов.**

Учебный раздел: до 40000 знаков (10–15 стр.), вступительная статья к учебным материалам не менее 3500 знаков с указанием контингента, на который рассчитан материал, и уровня владения русским языком. Текст учебных материалов следует набирать с использованием буквы ё.

Статьи по методике, лингвистике, литературе, культуре и в другие разделы: до 20000 знаков (8–10 стр.).

Статьи в раздел «Критика и библиография»: до 10000 знаков (3 стр.). Предоставляется рецензируемое издание либо его обложка, титул и оборот титула в электронном виде.

21. Принимаются только оригинальные материалы, не публиковавшиеся ранее в других изданиях.

Все статьи проходят обязательное рецензирование.

ПУБЛИКАЦИЯ НАУЧНЫХ МАТЕРИАЛОВ ПРОИЗВОДИТСЯ НА БЕЗВОЗМЕЗДНОЙ ОСНОВЕ.

Все материалы, опубликованные в журнале «Русский язык за рубежом», защищаются Законом Российской Федерации об авторском праве и смежных правах.