

УДК 372.881.111.1

https://doi.org/10.33619/2414-2948/124/67

МЕТОДЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ РУССКОГО И РОДНОГО ЯЗЫКОВ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В КЫРГЫЗСКОЙ ШКОЛЕ

©*Узенканова Д. У.*, ORCID: 0000-0002-1825-0097, SPIN-код: 5934-8347,
Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы,
г. Уфа, Россия, uzenkanova.kg@gmail.com

©*Мусаева К. Ж.*, ORCID: 0000-0002-1825-0097, SPIN-код: 5934-8347,
Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы,
г. Уфа, Россия, musaevajibek@gmail.com

©*Ибраимова А. Т.*, ORCID: 0000-0002-1825-0097, SPIN-код: 5934-8347,
Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы,
г. Уфа, Россия, aibraimovp@gmail.com

METHODS OF USING RUSSIAN AND NATIVE LANGUAGES IN TEACHING ENGLISH IN A KYRGYZ SCHOOL

©*Uzenkanova D.*, ORCID: 0000-0002-1825-0097, SPIN code: 5934-8347, Bashkir State
Pedagogical University named after M. Akmully, Ufa, Russia, uzenkanova.kg@gmail.com

©*Musaeva K.*, ORCID: 0000-0002-1825-0097, SPIN code: 5934-8347,
Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmully,
Ufa, Russia, musaevajibek@gmail.com

©*Ibraimova A.*, ORCID: 0000-0002-1825-0097, SPIN code: 5934-8347, Bashkir State
Pedagogical University named after M. Akmully, Ufa, Russia, aibraimovp@gmail.com

Аннотация. Статья посвящена методическим основам преподавания английского языка в условиях кыргызско-русского двуязычия. Актуальность темы обусловлена необходимостью преодоления специфических трудностей интерференции, возникающих у кыргызоязычных школьников при столкновении трех языковых систем: родной, русской и английской. Целью работы выступает теоретическое обоснование и практическая разработка методики, использующей ресурсы родного и русского языков для оптимизации учебного процесса в начальной школе. В исследовании применен метод сравнительно-сопоставительного анализа фонетических, грамматических и лексических структур контактирующих языков, что дало возможность выявить зоны потенциальных ошибок и положительного переноса. Результаты исследования демонстрируют эффективность трехступенчатой системы упражнений, включающей многомодальную семантизацию, индуктивное обучение грамматике и коммуникативно-ориентированные задания с дозированной опорой на ранее изученные языки. Разработанная методика, интегрирующая принципы сознательного сопоставления и коммуникативности, способствует снижению языковой тревожности учащихся и формированию устойчивых речевых навыков. Сделан вывод о том, что грамотное использование межъязыковых параллелей трансформирует явление многоязычия из препятствия в мощный когнитивный ресурс обучающихся.

Abstract. The article is devoted to the study of methodological foundations of teaching English in the conditions of Kyrgyz-Russian bilingualism. The relevance of the topic is due to the need to overcome specific difficulties of interference arising in Kyrgyz-speaking schoolchildren when three language systems collide: native, Russian and English. The aim of the work is the theoretical substantiation and practical development of a methodology that uses the resources of the native and

Russian languages to optimize the educational process in primary school. The study used the method of comparative analysis of phonetic, grammatical and lexical structures of contacting languages, which made it possible to identify areas of potential errors and positive transfer. The results of the study demonstrate the effectiveness of a three-stage system of exercises, including multimodal semantization, inductive grammar teaching and communicatively oriented tasks with dosed support on previously studied languages. The developed methodology, integrating the principles of conscious comparison and communicativeness, helps to reduce language anxiety of students and form stable speech skills. It is concluded that the competent use of interlingual parallels transforms the phenomenon of multilingualism from an obstacle into a powerful cognitive resource for students.

Ключевые слова: английский язык в школе, межъязыковая интерференция, сопоставительный анализ, кыргызская школа, многоязычие, начальный этап обучения.

Keywords: English language teaching, cross-linguistic interference, comparative analysis, Kyrgyz school, multilingualism, primary education

Формирование иноязычной коммуникативной компетенции у кыргызоязычных школьников на начальном этапе неизбежно сопряжено с преодолением множества специфических барьеров, обусловленных значительной типологической дистанцией между контактирующими языками. Ребенок, приступающий к освоению английского, обладает уже сложившимися установками восприятия звука, строения слова и порядка синтаксических конструкций, сформировавшимися на материале родного и русского языков. Когнитивные настройки продолжают активно действовать в новой языковой среде, порождают устойчивые отклонения, которые сам ученик зачастую не в силах осознать и самостоятельно скорректировать. Опытный педагог, наблюдая за учебным процессом, фиксирует систематически повторяющиеся ошибки у подавляющего большинства детей, что недвусмысленно указывает на системный характер возникающих трудностей. Сами школьники нередко не воспринимают собственные высказывания как ошибочные, поскольку их внутренняя языковая норма опирается на привычный опыт кыргызской и русской речи. Анализ лингвистической картины требует обязательной опоры на типологическое сравнение систем и на модели интерференции, подробно разработанные в фундаментальных трудах о языковых контактах [1].

Фонетические трудности в процессе обучения английскому произношению, находят объяснение прежде всего в фундаментальных различиях артикуляционной базы трех задействованных языковых систем: кыргызской, русской и английской. Особую сложность для артикуляционного аппарата учащихся представляют специфические звуки, не имеющие прямых акустических аналогов ни в родном, ни в русском языках, они вынуждают ребенка инстинктивно искать приблизительные заменители.

Классическим примером фонетической интерференции выступает искажение межзубных звуков [θ] и [ð], которые в потоке речи кыргызских школьников трансформируются в более привычные взрывные [т], [д] или фрикативные [с], [з], полностью видоизменяя звуковой облик слова. Данное явление, именуемое в лингвистике субституцией, протекает на бессознательном уровне, так как мозг, опирающийся на закрепленные фонологические матрицы, буквально «слышит» иностранный звук через призму родной системы [7].

Работа над коррекцией требует не просто многократной имитации, а использования зеркал и схем, показывающих правильный уклад органов речи.

Система английских гласных характеризуется жестким противопоставлением по долготе и краткости, часто становится настоящим камнем преткновения для носителей тюркских языков. В тюркских языках долгота звука не несет смысловозначительной функции в аналогичном объеме. Недопонимание природы английских дифтонгов и трифтонгов закономерно приводит к их стяжению и монофтонгизации, что делает речь учащегося акустически плоской и труднодоступной для восприятия носителем языка. Редукция безударных гласных, свойственная специфическому английскому ритму, часто игнорируется учениками, привыкшими к относительно четкому проговариванию всех слогов в словах родного языка. Неправильная постановка ударения, смещаемого по аналогии с кыргызским языком на последний слог, способна кардинально изменить семантику лексической единицы или сделать ее вовсе неузнаваемой (сравните пары типа *record – record*). Преодоление описанных трудностей требует сознательного обучения артикуляционным укладам через использование тактильных ощущений и визуальных опор [10].

Интонационные и ритмические особенности английской речи формируют отдельный блок фонетических затруднений, имеющий непосредственное отношение к интерференции просодической системы родного языка. В английском языке ударные слоги чередуются с группами сильно редуцированных безударных, кыргызский – каждый слог звучит во времени относительно равномерно [10].

Различия кыргызоязычные дети склонны произносить английские фразы с почти одинаковой длительностью всех слогов, что придает речи характерный «монотонно отсчитывающий» ритм. Вопросительные и побудительные предложения часто получают интонационный контур, типичный для кыргызского и русского языков, а не для английского, что иногда искажает прагматический оттенок высказывания. Исправление интонации требует регулярного использования рифмовок, песен и джазовых чантов, создающих жесткие ритмические каркасы, в которые дети учатся вписывать слова.

Грамматическая интерференция – наиболее устойчивая, коренится в глубоких структурных расхождениях между агглютинативным строем кыргызского, флективным русского и аналитическим строем английского языков. Полное отсутствие в родном языке категории артикля делает само понятие определенности или неопределенности крайне абстрактным и трудным для быстрой интериоризации кыргызоязычным школьником.

Педагогическая задача здесь состоит в формировании у ребенка абсолютно нового грамматического чувства, ранее отсутствовавшего в его языковом опыте. Ученик, не чувствующий внутренней коммуникативной потребности в употреблении служебных слов *the* или *a/an*, систематически опускает их, выстраивая фразы по модели родного языка, где отношения между словами выражаются исключительно аффиксами. Осознание функциональной значимости артиклей становится возможным лишь через постоянное сопоставление ситуаций, требующих конкретизации объекта, с аналогичными, но лексически выраженными средствами в родном языке, например, через указательные местоимения [5].

Видо-временная система английского глагола, пронизанная идеей перфектности и длительности трудно сопоставима с восприятием времени в тюркском сознании, акценты расставлены совершенно иначе. Понятие Perfect, обозначающее живую связь прошлого действия с настоящим моментом, не находит прямого зеркального отражения в грамматических категориях кыргызского языка, что приводит к постоянному смешению форм Past Simple и Present Perfect.

Серьезные трудности вызывает и фиксированный порядок слов в английском предложении (SVO), который воспринимается детьми как неестественное ограничение после относительной свободы синтаксиса в родном языке. Необходимость постоянно удерживать в

оперативной памяти структуру «подлежащее – сказуемое – дополнение» требует от ребенка высокого уровня самоконтроля и намеренного торможения привычных речевых стереотипов [2, с. 120]. Согласование подлежащего и сказуемого, особенно в третьем лице единственного числа Present Simple, выступает зоной постоянных ошибок, так как окончание -s часто выпадает из речи под мощным влиянием интерференции.

Лексические трудности, с которыми сталкиваются обучающиеся, обусловлены несовпадением объемов семантических полей слов в контактирующих языках, наличием так называемых «ложных друзей переводчика», провоцирующих ошибочные ассоциации. Интерференция на лексическом уровне часто проявляется в попытках ученика перевести устойчивое словосочетание родного языка дословно, получая в итоге бессмысленную кальку, непонятную носителю языка. Например, кыргызское выражение, описывающее действие «делать фото», может быть ошибочно переведено как «make a photo» вместо идиоматичного английского «take a picture». Различия в объеме значений приводят к тому, что одно английское слово может соответствовать нескольким кыргызским и наоборот, создавая значительную путаницу при выборе нужного эквивалента в речи [4].

Отсутствие широкого пласта интернациональной лексики в активном словаре сельских школьников, меньше контактирующих с русским языком, дополнительно замедляет процесс накопления вокабуляра по сравнению с городскими сверстниками.

Методическая традиция, восходящая к идеям контрастивного анализа, рассматривает сравнение родного и иностранного языков как эффективный способ вскрытия зон ошибок и формирования осознанного отношения к языковой форме [3]. В уникальных условиях трехязычия задачи педагога усложняются: учителю приходится оперировать уже не двумя, а тремя системами, выстраивая между ними сложную сеть когнитивных связей. Данная ситуация создает уникальные возможности для развития метаязыкового сознания, так как ученик учится воспринимать язык единственно возможным инструментом, как один из вариантов кодирования мысли. Перед глазами ребенка параллельные ряды кыргызских, русских и английских форм сравнительные упражнения превращают языки в своеобразный лингвистический «микроскоп», под которым отчетливо видны скрытые закономерности. Постепенно школьник начинает сам замечать, какие элементы трех систем работают сходным образом, а какие требуют особого внимания и контроля.

Явное и систематическое сопоставление трех языков служит мощным стимулом для формирования у детей метаязыкового сознания, понимаемого как способность рассуждать о языке как о предмете анализа. Психолингвистические исследования раннего двуязычия убедительно показывают, что уже в младшем школьном возрасте ребенок способен отделять «слово» от «объекта» и обсуждать свойства высказывания [8].

При переходе к активному трехязычию такая способность получает дополнительный импульс развития, поскольку количество сопоставляемых форм резко возрастает [6]. На уроках английского это проявляется в ситуациях, когда дети спонтанно обращают внимание на различия между порядком слов или на наличие элемента, кажущегося им лишним, например, артикля.

Проектирование методики для кыргызской начальной школы требует исходить не из абстрактной «средней» аудитории, а из конкретной социолингвистической ситуации класса, где уже функционируют кыргызский и русский языки. Учитель изначально опирается на учебное поведение детей: привычку обсуждать задание по-кыргызски, воспринимать объяснения по-русски, записывать правило и лишь затем переходить к английскому слову. Методика, ориентированная на такую реальность, должна не вытеснять сразу два первых языка, а постепенно выстраивать над ними третий слой, создающий ассоциации, а не разрывы.

Важным исходным принципом выступает сочетание трех линий: систематическая опора на русский и кыргызский в зонах интерференции, сознательное расширение прямой англоязычной семантизации и раннее включение ребенка в коммуникативные действия. Семантизация новой лексики в кыргызской начальной школе должна опираться на идею многомодальности, давно и прочно обоснованную в методике и психолингвистике [3].

Ребенок, находящийся в ситуации активного трехязычия, гораздо легче и прочнее усваивает новое слово, когда в процессе задействованы сразу несколько каналов восприятия: зрительный, слуховой, двигательный и вербальный на трех языках. Учитель не ограничивается простым фронтальным переводом, так как подобная техника быстро формирует зависимость от промежуточного кода и тормозит прямую связь «слово – предмет». Вместо этого выстраивается система, включающая предъявление в контексте, изобразительную опору, определение на английском, сопоставление с кыргызским и русским, практику в высказываниях [9].

Обучение грамматике в полилингвальной аудитории целесообразно строить в логике, где форма раскрывается через функцию, а правило выводится индуктивно из употребления и сопоставления. Учитель стремится организовать учебный цикл, включающий знакомство с явлением в живых примерах, сравнение с родным и русским языками, краткую формулировку правила и широкую тренировку. Для начальной школы подход особенно значим, поскольку формирует у ребенка привычку искать закономерность в ряду предложений, а не пассивно ждать готового объяснения от педагога. Опора на кыргызский и русский коды помогает заключить новую структуру в уже знакомые классификации: дети воспринимают Present Simple как время для регулярных действий, соотнося его с аналогичными моделями в родных языках. Обсуждение проходит в форме диалога [14].

Развитие навыков говорения в начальной школе – центральная линия методики, так как именно устная речь делает для ребенка очевидной практическую ценность изучаемого языка. В кыргызской аудитории коммуникативное «обучение строится на принципе «говорить с первого урока», но с разумной опорой на ограниченный набор структур» [12].

Учитель стремится организовать такие ситуации, где от высказывания ребенка напрямую зависит успех совместного действия, например, в заданиях с информационным разрывом. Для кыргызоязычных школьников подобные задания особенно мотивирующи, поскольку напоминают реальные бытовые ситуации и стимулируют естественное общение.

Ролевые игры и драматизация – методы формирования коммуникативного говорения на начальном этапе, особенно в условиях полилингвальной аудитории [15].

В игре дети распределяют социальные роли и разыгрывают жизненные сценарии, используя усвоенный набор фраз и клише. В процессе репетиций часть инструкций может обсуждаться на кыргызском или русском, но финальное представление по возможности идет исключительно на английском языке. Младшие школьники с неподдельным интересом примеряют на себя новые роли, создающие необходимый эмоциональный фон, в который органично встраиваются новые слова и конструкции [11].

Таким образом, разработанная нами методика, основанная на системном межъязыковом сопоставлении, превращает многоязычие учащихся из проблемы в преимущество, активизируя их когнитивный потенциал. Осознанный подход изучению языковых явлений формирует прочные знания, устойчивые интерференции со стороны доминирующих языков. Сочетание коммуникативных методик и опоры на родной язык обеспечивает целостное развитие языковой личности кыргызского школьника.

Список литературы:

1. Вайнрайх У. Языковые контакты: Состояние и проблемы исследования. Киев: Вища школа, 1979. 263 с.
2. Гнатюк О. В. Интерференция и трансференция в полилингвальной среде: дис. ... канд. пед. наук. М.: МГОУ, 2008. 198 с.
3. Бим И. Л. Методика обучения иностранным языкам как наука. М.: Русский язык, 1977. 288 с.
4. Баграмова Н. В. Лингво-методические основы обучения лексической стороне устной речи на английском языке как втором иностранном. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2005. 231 с.
5. Борисова Л. В. Грамматическая интерференция в обучении английскому языку // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. №6-1 (60). С. 182-184.
6. Залевская А. А. Введение в психолингвистику: Учебник. М.: РГГУ, 2007. 566 с.
7. Любимова Н. А. Фонетическая интерференция и общение на неродном языке // Вестник СПбГУ. Сер. 9. 2010. Вып. 3. С. 184-190.
8. Имедадзе Н. В. К психологической природе раннего двуязычия // Вопросы психологии. 1960. №1. С. 60–68.
9. Маслыко Е. А., Бабинская П. К. Настольная книга преподавателя иностранного языка. Минск: Выш. школа, 2004. 522 с.
10. Павлова Т. Л. Обучение фонетической стороне иноязычной речи как важный фактор формирования коммуникативной компетенции // Концепт. 2015. №12. С. 111-115.
11. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М.: Наука, 1989. 167 с.
12. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика. М.: Филоматис, 2006. 480 с.
13. Азимов Э. Г., Дубровская Е. В. Использование опор при обучении иностранному языку // Электронный вестник БГУ. 2013. №1. С. 45-62.
14. Рогова Г. В., Верещагина И. Н. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в общеобразовательных учреждениях. М.: Просвещение, 1998. 232 с.
15. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. М.: Академия, 2004. 336 с.

References:

1. Vainraikh, U. (1979). *Yazykovye kontakty: Sostoyanie i problemy issledovaniya*. Kiev. (in Russian).
2. Gnatyuk, O. V. (2008). *Interferentsiya i transferentsiya v polilingval'noi srede: dis. ... kand. ped. nauk*. Moscow. (in Russian).
3. Bim, I. L. (1977). *Metodika obucheniya inostrannym yazykam kak nauka*. Moscow. (in Russian).
4. Bagramova, N. V. (2005). *Lingvo-metodicheskie osnovy obucheniya leksicheskoi storone ustnoi rechi na angliiskom yazyke kak vtorem inostrannom*. St. Petersburg. (in Russian).
5. Borisova, L. V. (2016). *Grammaticheskaya interferentsiya v obuchenii angliiskomu yazyku. Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*, (6-1 (60)), 182-184. (in Russian).
6. Zalevskaya, A. A. (2007). *Vvedenie v psikholingvistiku: Uchebnik*. Moscow. (in Russian).
7. Lyubimova, N. A. (2010). *Foneticheskaya interferentsiya i obshchenie na nerodnom yazyke. Vestnik SPbGU. Ser. 9, 3*, 184-190. (in Russian).

8. Imedadze, N. V. (1960). К психологической природе раннего двуязычия. *Вопросы психологии*, (1), 60–68. (in Russian).
9. Maslyko, E. A., & Babinskaya, P. K. (2004). *Nastol'naya kniga prepodavatelya inostrannogo yazyka*. Minsk. (in Russian).
10. Pavlova, T. L. (2015). Obuchenie foneticheskoi storone inoyazychnoi rechi kak vazhnyi faktor formirovaniya kommunikativnoi kompetentsii. *Kontsept*, (12), 111-115. (in Russian).
11. Passov, E. I. (1989). *Osnovy kommunikativnoi metodiki obucheniya inoyazychnomu obshcheniyu*. Moscow. (in Russian).
12. Shchukin, A. N. (2006). *Obuchenie inostrannym yazykam: Teoriya i praktika*. Moscow. (in Russian).
13. Azimov, E. G., & Dubrovskaya, E. V. (2013). Ispol'zovanie opor pri obuchenii inostrannomu yazyku. *Elektronnyi vestnik BGU*, (1), 45-62. (in Russian).
14. Rogova, G. V., & Vereshchagina, I. N. (1998). *Metodika obucheniya angliiskomu yazyku na nachal'nom etape v obshcheobrazovatel'nykh uchrezhdeniyakh*. Moscow. (in Russian).
15. Gal'skova, N. D., & Gez, N. I. (2004). *Teoriya obucheniya inostrannym yazykam*. Moscow. (in Russian).

Поступила в редакцию
13.01.2026 г.

Принята к публикации
21.01.2026 г.

Ссылка для цитирования:

Узенканова Д. У., Мусаева К. Ж., Ибраимова А. Т. Методы использования русского и родного языков в обучении английскому языку в кыргызской школе // Бюллетень науки и практики. 2026. Т. 12. №3. С. 574-580. <https://doi.org/10.33619/2414-2948/124/67>

Cite as (APA):

Uzenkanova, D., Musaeva, K., & Ibraimova, A. (2026). Methods of Using Russian and Native Languages in Teaching English in a Kyrgyz School. *Bulletin of Science and Practice*, 12(3), 574-580. (in Russian). <https://doi.org/10.33619/2414-2948/124/67>