

Макроструктурный анализ повествовательных текстов тюркоязычных школьников-билингвов

Аманов Амиркул Шаукатович, Казахский национальный университет имени Аль-Фараби (Алматы); amir_frl@mail.ru
Гагарина Наталья Владимировна, Берлинский университет им. Гумбольдта, Уппсальский университет;
gagarina.natalia@googlemail.com

Статья посвящена анализу макроструктуры устных повествовательных текстов тюркоязычных учащихся-билингвов. Материалом исследования послужили повествовательные тексты, полученные с помощью ТОН — Теста на Определение Нарративных навыков многоязычных детей — инструмента для оценки повествовательных способностей билингвов. Для анализа были выбраны наиболее распространенные языковые группы среди детей в Казахстане. Результаты исследования существенно отличаются не только соотношением количественно-качественных показателей макроструктурной сложности рассказов билингвов на двух языках, но и сравнительным описанием особенностей близкородственных языков, их связей, сходств и различий в условиях дву- и многоязычия.

Дети начинают создавать повествования примерно в два года, и с этого момента их повествовательная компетентность интенсивно развивается, но не у всех детей с одинаковой скоростью. Более пристальный взгляд на различные макроструктурные компоненты показал, что производство было поразительно схожим в трех языковых группах — как для часто используемых, так и для редко встречающихся компонентов макроструктуры. Тем не менее становится ясно, что при проведении в республике научных исследований по вопросам билингвизма необходимо учитывать исторически сложившиеся на огромной территории страны региональные социально-экономические, демографические и этноязыковые условия.

Ключевые слова: билингвы, макроструктура историй, близкородственные языки, нарративные навыки, рассказ, пересказ

MACROSTRUCTURAL ANALYSIS OF NARRATIVE TEXTS OF TURKIC-SPEAKING BILINGUAL SCHOOLCHILDREN

Amirkul Sh. Amanov, Al-Farabi Kazakh National University (Almaty); amir_frl@mail.ru
Natalia V. Gagarina, Humboldt University of Berlin, Uppsala University; gagarina.natalia@googlemail.com

The present study is devoted to the analysis of the macrostructure of oral narrative texts of Turkic-speaking bilingual schoolchildren. The research material was obtained using a MAIN — Multilingual Assessment Instrument for Narratives — a tool for assessing the narrative abilities of bilinguals. Subjects for the analysis represent the most common language groups among children in Kazakhstan. The results of the study differ significantly from previous findings regarding the ratio of qualitative and quantitative indicators of the macrostructural complexity of bilingual stories in two languages, as well as in the comparative description of the features of closely related languages, their connections, similarities and differences in the conditions of bilingualism and multilingualism.

Observations show that narrative competence develops depending on the subject's age and propensity for storytelling and becomes fully structured only in the adulthood. Children begin to create narratives at about two years old, and from that moment their narrative competence develops intensively, although at different rates speed. A closer look at the various macrostructural components showed that the production was strikingly similar in the three language groups, both for frequently used and rarely encountered components of the macrostructure. The complexity of the plot was also considered from the other side — by estimating the number of episodes in which participants implemented complete GAO sequences. In all three language groups, on both L1 and L2, most speakers used at least one complete sequence. Nevertheless, it becomes clear that when conducting scientific research on bilingualism in the republic, it is necessary to take into account the regional socio-economic, demographic and ethno-linguistic conditions that have historically developed on the vast territory of the country.

Keywords: bilinguals, macrostructure of stories, closely related languages, narrative skills, story, retelling

Авторы выражают глубокую признательность Элеоноре Дюсеновне Сулейменовой и Аимгуль Каирбековне Казкеновой — за ценные советы при планировании исследования и рекомендации по оформлению статьи.

1. Введение

Способность к повествованию является одной из основных форм использования языка его носителями. Повествовательные навыки личности важны для ее языкового и когнитивного развития, поскольку они обеспечивают соответствующие условия для организации устной и письменной информации. Последние исследования повествовательных навыков подтвердили, что определение способности к повествованию у обучающихся помогает предсказать дальнейшее развитие их навыков чтения, письма и успех в школе в целом [Lindgren 2018: 12].

Повествовательные навыки также важны для социализации личности: хорошие рассказчики привлекают больше внимания и получают больше возможностей практиковать язык в социуме, и, соответственно, они становятся успешными. Кроме того, исследование этих навыков в раннем возрасте представляет большой интерес в клинических условиях, так как помогает выявить нарушения в общении и в использовании других функций языка.

Повествовательная компетентность развивается в зависимости от возраста и склонности к рассказыванию историй и становится полностью структурированной только у взрослого человека. Дети начинают создавать повествования примерно в два года, и с этого момента их нарративные навыки интенсивно растут. Но она развивается не у всех детей с одинаковой скоростью. Учитывая важность ранней нарративной компетентности для последующего становления личности, с одной стороны, и вариативности в развитии, с другой стороны, представляется крайне важным исследовать уровень владения повествовательными навыками у детей в младшем школьном возрасте [Pinto et al. 2018: 4].

Необходимо отметить, что понимание высказываний предшествует развитию общей языковой компетенции, и исследователи в основном изучают понимание лексики и грамматики, следя за формированием соответствующих навыков на протяжении всего детства. Гораздо меньше внимания уделялось пониманию повествований, например рассказов, созданных с помощью изобразительных и/или устных стимулов. Только недавно лингвисты стали проявлять интерес к этому аспекту [Bohnacker et al. 2016: 20].

Развитие нарративных навыков следует за усвоением базовых лексических, синтаксических и морфологических категорий языка [Berman, Slobin 1994: 5]. Следовательно, производство повествования можно оценить начиная со времени активного развития повествования, т. е. примерно с четырех лет; оценка же навыков повествования с помощью заданий на понимание возможна у детей более младшего возраста, которые все еще имеют довольно ограниченные продуктивные способности. Это относится не только к одноязычным, но и к двуязычным детям, которые могут овладевать своими языками в разном возрасте [там же: 8].

Результаты исследований с использованием данных, собранных у двуязычных детей, показывают, что двуязычные дети осваивают макроструктуру таким же образом, как и одноязычные дети. Более того, двуязычные дети, которые последовательно овладевают двумя языками, могут до некоторой степени сохранять свои навыки повествования, переходя на другой язык: «...последовательные двуязычные быстрее усваивают структуру истории, потому что это навык когнитивно-лингвистического уровня, которым можно поделиться с первым языком» [Paradis, Schneider 2008].

Тем не менее необходимо отметить, что при изучении нарративной компетенции у билингвов нужно учитывать ряд дополнительных аспектов по сравнению с монолингвами. Так, ясно одно: анализ повествовательных навыков билингвов — сложный процесс, требующий тщательного планирования. Просить испытуемых рассказать историю — самый распространенный метод для оценки повествовательной компетентности. Кроме этого, для анализа нарративных навыков в мировой практике используются различные задания, в которых преобладают два типа: рассказывание историй и пересказ историй.

Немаловажным является и то, что исследования повествовательных навыков и навыков понимания чаще всего касаются письменных текстов. Гораздо меньше известно о понимании устных повествований.

В настоящем исследовании мы планируем сосредоточиться на анализе макроструктуры устных повествовательных текстов. Материалом исследования стали устные повествовательные тексты, полученные с помощью ТОН — Теста на Определение Нарративных навыков многоязычных детей — инструмента для оценки повествовательных способностей билингвов. Для анализа были выбраны казахско-русская, узбекско-русская и уйгурско-русская языковые группы, поскольку они являются наиболее распространенными среди детей в Казахстане и поэтому представляют большой научный интерес. Выбор данных языков обусловлен и тем, что все они относятся к одной языковой группе — тюркской. Это дает возможность изучить особенности функционирования близкородственных языков, их связей, сходства и различий в условиях дву- и многоязычия.

Статья состоит из шести разделов: в первом разделе обсуждаются инструмент и процедура исследования; во втором разделе описываются участники исследования; в третьем обосновываются критерии

оценки структуры истории; в четвертом проводится количественно-качественный анализ и межъязыковые сравнения историй; в разделе «Обсуждение и заключение» подводятся итоги, определяются перспективы и новые задачи исследования.

2. Инструмент и процедура исследования

Устные повествовательные тексты были получены с помощью ТОН — Теста на Определение Нарративных навыков многоязычных детей — инструмента для оценки повествовательных способностей билингвов. Тест позволяет оценить уровень экспрессивной речи и уровень понимания смысла рассказа с помощью «рассказывания» (создания истории) или «пересказа» и включает набор вопросов для понимания, ориентированных на цели и описание психического состояния. ТОН предусматривает 3 способа создания рассказов: составление рассказа по картинкам, пересказ и составление рассказа по образцу. Тест содержит четыре параллельных истории, каждая из которых тщательно разработана и состоит из шести последовательных картинок. Сюжеты историй были адаптированы для детей из разных этнокультурных сред [Gagarina, Bonhacker, Lindgren 2019: 192].

В настоящем исследовании истории «Козлята» и «Птенцы» использовались для рассказывания историй, а истории «Кошка» и «Собака» — для пересказа. Этому предшествовал этап адаптации тестовых материалов — их перевод на 3 языка (казахский, узбекский и уйгурский). Полный набор файлов для проведения исследования: описание процедуры проведения теста, протоколы тестов и листы ответов, протоколы подсчета очков, анкета для родителей и тексты историй — доступны на 86 языках на официальном сайте Центра общего языкознания Ассоциации Лейбница¹.

В каждой языковой группе эксперименты организовали учителя начальных классов. Тесты проводились в одноязычном режиме с интервалом между языками не менее 4 дней. Порядок проведения, представления историй (пересказ/рассказывание) и языки эксперимента были сбалансированы в соответствии с форматом ТОН.

В начале эксперимента задается набор вопросов для разминки (например, «Расскажите мне о своем друге», «Какие игрушки вам нравятся?», «Какая ваша любимая книга или фильм?» и т. д.). После разминки экспериментатор кладет на стол три цветных конверта и просит ребенка выбрать один: «В каждом конверте есть интересная история. Выбери один, а потом я расскажу тебе эту историю. Ребенок выбирает конверт и достает набор из шести картинок в форме буклета. Экспериментатор разворачивает картинки так, чтобы вся последовательность была видна только ребенку. После того как ребенок просмотрел всю последовательность картинок, экспериментатор спрашивает: «Ты готов? Я расскажу тебе одну историю, а затем задам несколько вопросов». После рассказа истории задаются 10 вопросов для понимания. После первого рассказа экспериментатор переходит ко второй части тестирования. На столе лежат еще три цветных конверта, и исследователь просит ребенка выбрать один: «В каждом конверте отдельная история. Выбери один и расскажи мне одну историю по картинкам». Экспериментатор при необходимости помогает ребенку развернуть буклет. После того как ребенок закончит свой рассказ, экспериментатор задает 10 вопросов на понимание.

По окончании эксперимента тексты, записанные на диктофоны (речь каждого говорящего записывалась отдельно), были затранскрибированы специалистами-носителями соответствующих языков в соответствии с форматом ТОН.

Были проанализированы компоненты макроструктуры истории, описания психологического состояния и ответы на вопросы на понимание.

В соответствии с протоколом оценки производства макроструктурных элементов участникам начисляются баллы за то, что они включают в свои повествования специальные установки (время и место), цели действующих персонажей историй, попытки и результаты, а также внутренние состояния как инициирующие события (т. е. формирующие отправную точку эпизода) и как реакции (т. е. эмоциональные реакции персонажей на исход эпизода) для каждого из трех эпизодов. Помимо этого, испытуемые получали баллы за каждый правильный ответ на понимание текста.

Оценка макроструктуры в ТОН многомерна: ее можно оценить количественно, т. е. через сумму компонентов эпизода во всем тексте (структура сюжета), и качественно через комбинацию компонентов эпизода (сложность сюжета). При суммарной оценке структуры сюжета учитывается наличие следующих компонентов: информация о начале истории (максимум 2 балла: 1 за время, 1 за место) и общее количество компонентов в эпизоде — 5: цели, попытки, результаты, ОПС² в качестве инициирующего со-

¹ См. <https://www.leibniz-zas.de/de/publications/schriftenreihe/zaspil/zaspil-63/main-63-download>.

² ОПС — описание психического состояния.

бытия, и ОПС в качестве реакции. Каждая история содержит три эпизода, таким образом, максимальное количество баллов за повествование составляет 17 (2 за введение, 9 за каждую из трех целей, попыток и результатов и 6 баллов за ОПС как события или реакции).

Таблица 1. Один полный эпизод (Эпизод 1)
для ТОН истории о Козлятах³

Компонент	Козлята
Установка (введение)	однажды / когда-то... (<i>время</i>) ... в лесу / у озера / у дерева / на берегу реки (<i>место</i>)
Эпизод 1	
ОПС как начало события	Мать-коза увидела, что козленок в опасности
Цель	Она хотела спасти его
Попытка	Она бросилась в воду...
Результат	...и вытолкнул ребенка из воды
ОПС как результат	Мать-коза была счастлива

В таблице 2 отмечены 17 компонентов, показывающих максимальный балл по ТОН структуре сюжета (17 баллов). Оценка структуры истории — это *количественная оценка микроструктуры*. Наличие трех основных компонентов (цель, попытка, результат (ЦПР)) в каждом эпизоде отражает максимально возможную сложность сюжета, которая является *качественной оценкой макроструктуры* в ТОН. Поскольку в каждой истории три эпизода, ЦПР может происходить три раза за историю.

Таблица 2. Сценарий рассказа с отмеченными
макроструктурными компонентами истории о Козлятах

	Компоненты ⁴	Оценка структуры истории	Оценка сложности сюжета
Однажды коза-мать <u>увидела</u> , что ее козленок упал в воду и <u>испугался</u> .	Эпизод 1: ОПС как начало события	1	
Она <u>прыгнула в воду</u>	Эпизод 1 попытка	1	
потому что она <u>хотела спасти его</u> .	Эпизод 1 цель	1	Эпизод 1 (цель, попытка, результат (ЦПР))
Голодная лиса <u>увидела</u> , что мать-коза была в воде, и зарычала: «Ммм, вкусно, что я вижу около воды?!».	Эпизод 1 ОПС как начало события	1	
Мать-коза <u>вытолкнула козленка из воды</u> , но лису она не заметила.	Эпизод 1 результат	1	
Она была <i>рада</i> , что ее ребенок не утонул.	Эпизод 1 ОПС как реакция	1	
Тем временем наглая лиса прыгнула вперед	Эпизод 2 попытка	1	
потому что она <u>хотела поймать</u> другого козленка.	Эпизод 2 цель	1	Эпизод 2 (цель, попытка, результат (ЦПР))
Она <u>схватила козленка</u> .	Эпизод 2 результат	1	
Козленок был <i>напуган</i> .	Эпизод 2 ОПС как реакция	1	

³ Все четыре истории ТОН («Козлята», «Птенцы», «Кошка» и «Собака») имеют эквивалентные повествовательные стимульные материалы (параллельные истории). Это дает возможность сравнивать и сопоставлять их результаты.

⁴ Типы компонентов выделены следующим образом: ОПС как начало события, цели, попытки, результаты, ОПС как реакция.

	Компоненты	Оценка структуры истории	Оценка сложности сюжета
Храбрая птица, пролетавшая мимо, увидела, что козленок в большой опасности.	Эпизод 3 ОПС как начало события	1	
Она <i>решила остановить лису и спасти козленка</i> .	Эпизод 3 цель	1	Эпизод 3 (цель, попытка, результат (ЦПР))
Птица сказала лисе: «Оставь козленка в покое».	Эпизод 3	1	
А потом она полетела вниз и <u>укусила лису за хвост</u> .	попытка		
Лиса <u>отпустила козленка</u> , и <u>птица прогнала его</u> .	Эпизод 3 результат	1	
Птица была очень <i>счастлива</i> , что смогла спасти козленка, а лиса все еще была <i>голодна</i> .	Эпизод 3 ОПС как реакция	1	
	Суммарный балл за структуру	17	

Вопросы понимания требуют определения целей, чувств и мыслей главных героев, а не просто воспоминания о содержании истории. Из десяти вопросов, составляющих набор вопросов для понимания в ТОН (D1—D10), три вопроса нацелены на цели эпизодов истории (D1, D4 и D7), шесть — на внутренние состояния как реакции на результаты в разных эпизодах и задаются парами (D2/D3, D5/D6 и D8/D9), и последний вопрос (D10) относится ко всей истории, а не к конкретному эпизоду. Несколько вопросов, касающихся внутренних состояний, а также последний вопрос включают в себя вывод и принятие точки зрения разных главных героев.

Описания психологического состояния (ОПС) включали слова, обозначающие различные внутренние состояния: термины состояния восприятия (например, *видеть*, *слышать*, *чувствовать* и *обонять*), термины физиологического состояния (например, *испытывать жажду*, *голод* и *усталость*), термины сознания (например, *бодрствовать* и *спать*), термины эмоций (например, *грустный*, *счастливый* и *злой*); ментальные глаголы (например, *хотеть*, *думать* и *знать*) и лингвистические глаголы (например, *говорить*, *звонить* и *спрашивать*).

В настоящем исследовании мы сначала проанализировали оценки структуры историй (количественный анализ). Затем более внимательно рассмотрели сложность историй (качественный анализ), сосредоточив внимание на различиях между языками.

3. Описание участников

В исследовании приняли участие тридцать двуязычных детей: в каждой языковой группе (казахско-русская (Kaz⁵), узбекско-русская (Uzb) и уйгурско-русская (Uig)) по 10 участников (5 мальчиков и 5 девочек). Наблюдается сравнительно небольшая разница в возрастном диапазоне между языковыми группами: казахско-русская языковая группа (средний возраст 98 месяцев, возрастной диапазон 7;7—9;5); узбекско-русская языковая группа (средний возраст 89 месяцев, возрастной диапазон 7;6—9;5); уйгурско-русская языковая группа (средний возраст 84 месяца, возрастной диапазон 7;4—9;3).

Все они владеют русским языком в качестве второго языка и одним из тюркских языков в качестве первого. У всех по крайней мере один родитель является носителем русского языка. Все испытуемые — учащиеся-билингвы, живущие на территории Казахстана с рождения. Учащиеся были набраны из классов с русским языком обучения, и все обучаются в третьем классе.

Необходимо отметить, что свободный выбор языка общения, обучения, воспитания закреплен в ст. 6 «О языках в Республике Казахстан» (с изменениями и дополнениями по состоянию на 10.01.2022 г.). В ней отмечается, что «каждый гражданин Республики Казахстан имеет право на пользование родным языком, на свободный выбор языка общения, воспитания, обучения и творчества. Государство заботится о создании условий для изучения и развития языков Казахстана»⁶.

В целом в РК по всем типам общеобразовательных школ в 2013/14 учебном году распределение учащихся по языкам обучения характеризовалось следующими цифрами: на казахском языке обучались 1 660 443 школьника, на русском — 808 576, на узбекском — 77 840, на уйгурском — 14 391, на таджик-

⁵ Общепринятые коды для представления названий языков (ISO 639-2): Kaz — Kazakh, Uig — Uighur, Uyghur, Uzb — Uzbek. [интернет ресурс] https://www.loc.gov/standards/iso639-2/php/code_list.php.

⁶ https://online.zakon.kz/Document/?doc_id=1008034.

ском — 3 970, на английском языке — 2 001 человек⁷. С 2016 года в Казахстане начата постепенная реализация процесса перехода на трехязычную систему образования, по которой место школ с разными языками обучения (казахским, русским, турецким, английским, таджикским, узбекским, уйгурским и др.) постепенно займут школы с трехязычным (казахским, русским и английским) предметным образованием [Сулейменова 2017: 642].

По данным МОН РК за 2021 г., в Казахстане всего имеются 7471 школа, из них с казахским языком обучения — 3916 школ, с русским — 1271 школа, 2243 школы со смешанным языком обучения⁸, 41 школа с обучением на других языках, в том числе на узбекском — 24 школы, и на уйгурском — 17 школ⁹.

Помимо этого, русский язык в РК является обязательной частью единого государственного образовательного стандарта. Функционирование русского языка осуществляется в двух различных по целям, масштабам и структуре секторах:

- русский язык в образовательных учреждениях всех типов и уровней как язык обучения;
- русский язык в образовательных учреждениях всех типов как предмет изучения: второй (неродной) язык для школ с нерусским языком обучения [ТуксAITова 2016: 3].

Так, русский язык в Казахстане — это язык обучения в дошкольных учреждениях, школах с русским языком обучения, русских отделений всех факультетов всех вузов, язык обучения в бакалавриате, магистратуре и докторантуре; это обязательный язык преподавания независимо от языка обучения во всех образовательных учреждениях — детских садах, школах (обязательный учебный предмет, входящий в перечень дисциплин, включаемых в документ об образовании), колледжах, бакалавриате, магистратуре, докторантуре PhD; это язык, который большая часть населения страны использует независимо от этнической принадлежности; это язык, коммуникативное пространство которого до сих пор превышает коммуникативное пространство казахского (государственного) языка [Сулейменова 2017: 642].

Эксперименты проводились в городах Туркестан, Шымкент (жилой массив Сайрам) и Алматы в сентябре 2021 г. Все указанные города относятся к южному региону Республики Казахстан. Ярво выраженная полиэтничность данного региона¹⁰ вызывает особый интерес для лингвистического исследования. Все дети посещают средние общеобразовательные двуязычные школы с 5-дневной учебной неделей и 8-часовым учебным днем.

Перед тестированием все родители предоставили письменное согласие на участие в исследовании. Кроме того, родители заполнили анкету, в которой содержалась справочная информация о ребенке.

Таблица 3. Описание участников по возрастным группам

	казахско-русская языковая группа (Kaz)	узбекско-русская языковая группа (Uzb)	уйгурско-русская языковая группа (Uig)
общее количество (N)	(N=10)	(N=10)	(N=10)
Возрастной диапазон в месяцах (г;м)	97—115 (7;75—9;5)	92—115 (7;6—9;5)	89—112 (7;4—9;3)
Возраст в месяцах: средний	101,7	88,9	94
Родной язык (L1) казахский, узбекский, уйгурский / Русский (кол-во)	8/2	4/6	5/5
Социально-экономическое положение (СЭП): средний	35,3	34,8	31,5
Девочки / мальчики (N)	5/5	5/5	5/5

⁷ Бюро национальной статистики Агентства по стратегическому планированию и реформам Республики Казахстан; <https://stat.gov.kz>, 2022.

⁸ Школы, в которых имеются как классы с русским, так и классы с казахским языками обучения.

⁹ Бюро национальной статистики Агентства по стратегическому планированию и реформам Республики Казахстан; <https://stat.gov.kz>, 2022.

¹⁰ При изучении и описании языковой: ситуации в Республике Казахстан следует учесть региональный подход. Представленность населения Республики Казахстан по этническому признаку в общем плане выглядит следующим образом: западная, восточная части республики менее полиэтничны, а северная, южная и центральная более полиэтничны. В языковом отношении ситуация в указанных регионах сложилась приблизительно следующим образом: на западе и юге Казахстана преобладает казахский язык, а на севере, востоке и в центральной части страны доминирующим является русский язык. Каждый из регионов имеет свою специфическую языковую особенность. От этих и ряда других факторов зависит языковое развитие регионов [Алтынбекова 2005].

Социально-экономическое положение семьи (низкое, среднее и высокое) определялось в соответствии с методическими рекомендациями Министерства образования и науки Республики Казахстан комбинацией трех переменных: числа книг дома (до 25, от 26 до 100, свыше 100 — это индикатор культурных запросов), уровня образования родителей (полное среднее, среднее профессиональное, высшее) и профессионального статуса родителей (с учетом индекса престижности профессии). Так, для всех языковых групп социально-экономический статус родителей варьировался от низкого до высшего среднего, включая университетских преподавателей. Средний индекс социально-экономического положения семьи (СЭП) существенно не отличался для трех групп: средний индекс СЭП казахско-русской языковой группы = 35,3; средний индекс СЭП узбекско-русской языковой группы = 34,8; средний индекс СЭП уйгурско-русской языковой группы = 31,5.

Исследования, посвященные анализу особенностей билингвизма в Казахстане, в основном сосредоточены на грамматике [например, Утегенова 2016; Казкенова, Рахилина 2019; Булатбаева, Сарсикеева, Айтжанов 2020; Сулейменова, Аканова, Аймагамбетова 2021; Суюнбаева, Шелестюк 2022 и др.]. В проведенных исследованиях охватывается только одна языковая комбинация — казахско-русская и, как правило, изучаются взрослые двуязычные носители.

В лингвистике существуют многочисленные исследования, проведенные в рамках макроструктурного анализа повествовательных текстов билингвов с применением ТОН. Так, например, в нескольких лонгитудных тематических исследованиях детей, последовательных билингвов, изучалось развитие обоих языков (например, [Bernardini, Schlyter 2004; Granfeldt 2000]). Н. Гагарина, С. Фичман, Е. Галкина и др. провели масштабное исследование с участием 162 русских, финских, немецких, израильских, норвежских и шведских детей-билингвов. В исследовании рассматривались макроструктура повествовательных текстов детей-билингвов, говорящих на русском языке как на родном (L1) и подверженных воздействию разных языков (L2) [Gagarina et al. 2021: 54]. Помимо этого, Дж. Линдгрэн и У. Бонакер провели эксперимент с участием 46 немецко-шведских двуязычных детей в возрасте от 4 до 6 лет. В исследовании рассматривали широкий круг вопросов, касающихся макроструктуры рассказов билингвов [Lindgren, Bohnacker 2020] и др.

Тем не менее, до сих пор не были исследованы региональные особенности билингвов, носителей русского и казахского/узбекского/уйгурского языков Центральной Азии, в том числе в Казахстане. Так, в нашем исследовании делается попытка сопоставить взаимодействие русского и *близкородственных* языков в речи учащихся-билингвов, проживающих с рождения в Казахстане.

4. Оценка структуры истории

В таблице 4 показаны оценки структуры рассказа для трех языковых групп. Баллы по трем группам относительно одинаковы (в среднем 11 или 12 баллов). Хотя по каждому языку есть участники, набравшие близко к максимальному баллу (17 баллов), далеко не у всех участников это так. Средние баллы составляют всего 65—70% от максимального, а некоторые дети набрали относительно низкие баллы.

Таблица 4. Оценка структуры рассказа по языковым группам (максимум 17 баллов)

Три группы двуязычных детей	Kaz	Uzb	Uig
(N=30)	(N=10)	(N=10)	(N=10)
Средний балл по L1 ¹¹ за пересказ	11,2	12,2	10,5
Средний балл по L1 за рассказ	9,6	12,6	9,8
Средний балл по L2 ¹² за пересказ	10,5	10,7	9,6
Средний балл по L2 за рассказ	9,5	9,7	9,8

По графику видно, что участники трех языковых групп набрали приблизительно одинаковые баллы по L1. Видно, что лучшие показатели и за рассказ, и за пересказ историй по L1 у узбекско-русской языковой группы, а относительно низкие — у уйгурско-русской.

Рисунок 2 показывает, что результаты участников на русском языке немного отличаются от результатов на L1. Дети в первых двух языковых группах (Uzb и Kaz) показывают лучшие средние результаты за пересказ историй: Uzb группа — 10,7 баллов, Kaz группа — 10,5 баллов, в то время как дети из группы Uig набрали всего 9,6 баллов. Однако последние набрали максимальный балл за рассказ — 9,8 (Uzb — 9,7; Kaz — 9,5).

¹¹ L1 — казахский/узбекский/уйгурский.

¹² L2 — русский язык.

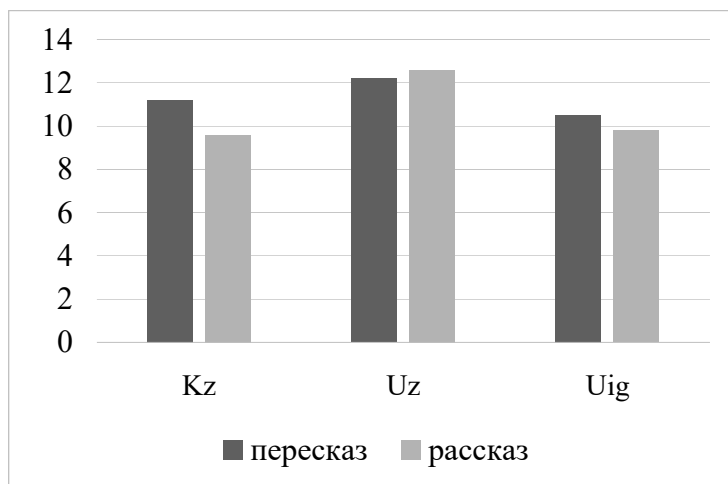


Рис. 1. Оценка структуры рассказа по языковым группам на L1

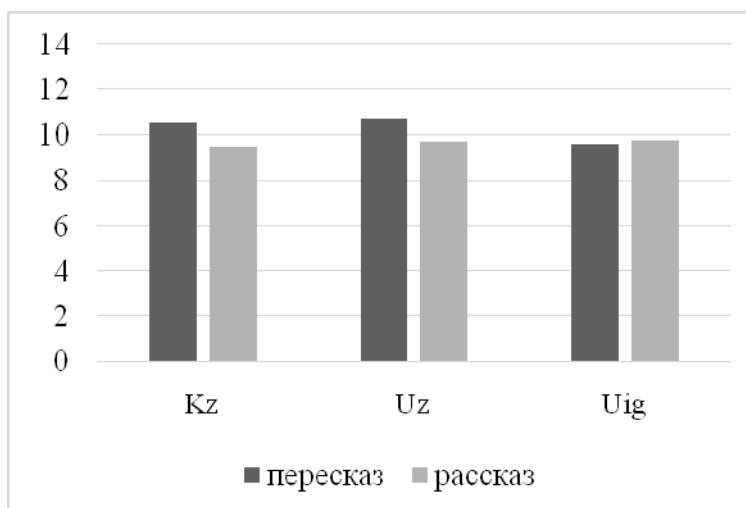


Рис. 2. Оценка структуры рассказа по языковым группам на L2 (русский язык)

Как отмечает Н. В. Гагарина, «нормальный, типичный ребенок производит в среднем от 11 до 12 компонентов на рассказ, а не все 17 компонентов (как в идеализированном сценарии), хотя некоторые дети могут выразить 15 или 16 компонентов» [Gagarina, Bonhacker, Lindgren 2019]. Это важный результат, поскольку мы говорим здесь о цели, т. е. чего мы ожидаем от детей в идеальном случае, этот вывод следует учитывать при оценке успеваемости детей, которые все еще развивают свои навыки повествования.

Важно подчеркнуть, что все дети были набраны из классов с русским языком обучения, но, несмотря на это, в языковых группах Kaz и Uzb баллы за пересказ на русском оказались заметно выше, чем баллы за рассказ. В этой связи необходимо вспомнить, что повествовательная компетентность развивается не у всех детей с одинаковой скоростью. Помимо индивидуальных особенностей развития нарративных навыков у учащихся, на наш взгляд, появлению такой разницы могло способствовать и то, что психологически детям легче пересказывать услышанную историю, нежели выдумывать собственный рассказ по наглядным стимулам (последовательностям картинок). Эта гипотеза подтверждается и тем, что большинство участников часто использовали полные эпизоды (цель, попытка и результат) и элементы описания психологического состояния персонажа именно в пересказах, тем самым достигая максимальных баллов.

Помимо этого, результаты участников языковых групп Kaz и Uzb на русском языке были относительно ниже, чем на родном языке. Мы полагаем, что это является результатом влияния языковой среды. Эксперименты проводились в разных городах, и, соответственно, языковые ситуации тоже отличались. Так, дети из Kaz и Uzb групп были набраны из русских классов общеобразовательных школ городов Шымкент и Туркестан, где основными языками общения являются казахский и узбекский. В то же время Uig языковая группа показывает приблизительно одинаковые результаты на обоих языках, что тоже можно связать с расположением школ. Участники этой группы были набраны из русских классов

общеобразовательных школ города Алматы. В Алматы языковая ситуация несколько иная: благоприятная русскоязычная языковая среда и большое количество обучающихся в школах на русском языке позволяют практиковать язык не только в стенах школы, но и за ее пределами. И в то же время наибольшее количество уйгуров в Казахстане проживает именно в этом городе¹³, что позволяет сохранять традиции родного языка.

5. Частотность макроструктурных компонентов и сложность историй

Далее мы более подробно рассмотрели, как часто участники включали в свою речь различные компоненты. Можно заметить некую общность в наличии компонентов структуры рассказов. Так, например, во всех рассказах следующие компоненты часто пропускались: описания психологического состояния (А6 — ОПС как реакция) и начало событий эпизодов 2, 3 (А7 и А12 — ОПС как начало события). Эти компоненты упоминались только при пересказах, а в рассказах и вовсе отсутствовали.

Более пристальный взгляд на различные макроструктурные компоненты показал, что их производство было поразительно похоже на обоих языках во всех трех группах, что верно как для часто используемых, так и для редко встречающихся компонентов.

Рисунки 3 и 4 показывают, что не все компоненты создаются участниками одинаково часто: попытки и результаты включены большинством участников (не менее 80%) независимо от эпизода. Компонент, считающийся наиболее важным для хорошо сформированного повествования, цель, создавался гораздо реже, примерно в 50% эпизодов 1 и 2 и только в 30% повествований для эпизода 3.

Это может быть связано с реальными различиями между эпизодами, которые обозначены на картинках. Возможно, детям не так уж важно выражать цель («коза хочет спасти своего козленка») в ситуации, когда показано, что козленок тонет, и необходима быстрая реакция. В повествовании можно было бы отразить эту ситуацию естественным способом, сказав, что коза побежала в воду и спасла своего козленка (или вытолкнула его из воды), обозначая только попытку и результат [Gagarina, Bonhacker, Lindgren 2019: 18].

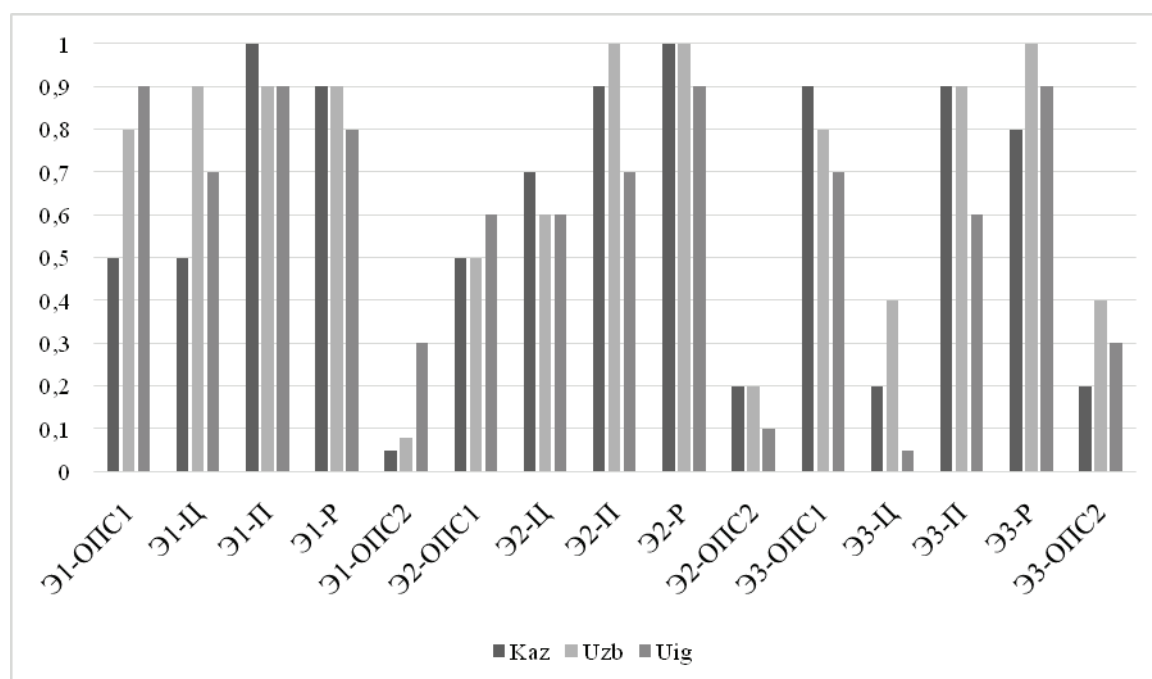


Рис. 3. Сравнение частотности упоминаний макроструктурных компонентов в трех языковых группах на L1

Примечание. Э1 — эпизод 1, Э2 — эпизод 2, Э3 — эпизод 3; ОПС1 — описание психологического состояния как начала события; ОПС2 — описание психологического состояния как реакции; П — попытка; Р — результат; Ц — цель (см. таблицу 2).

¹³ Согласно данным Министерства национальной экономики РК на начало 2020 г., казахи составляли 75,3% (1 531 716 человек), а узбеки 17,6% (344 937 человек) от общей численности населения городов Шымкент и Туркестан. Численность уйгуров в Алматы составляла 160 801 человек, или 57,6% от общей численности уйгуров страны [интернет ресурс] <https://stat.gov.kz/>.

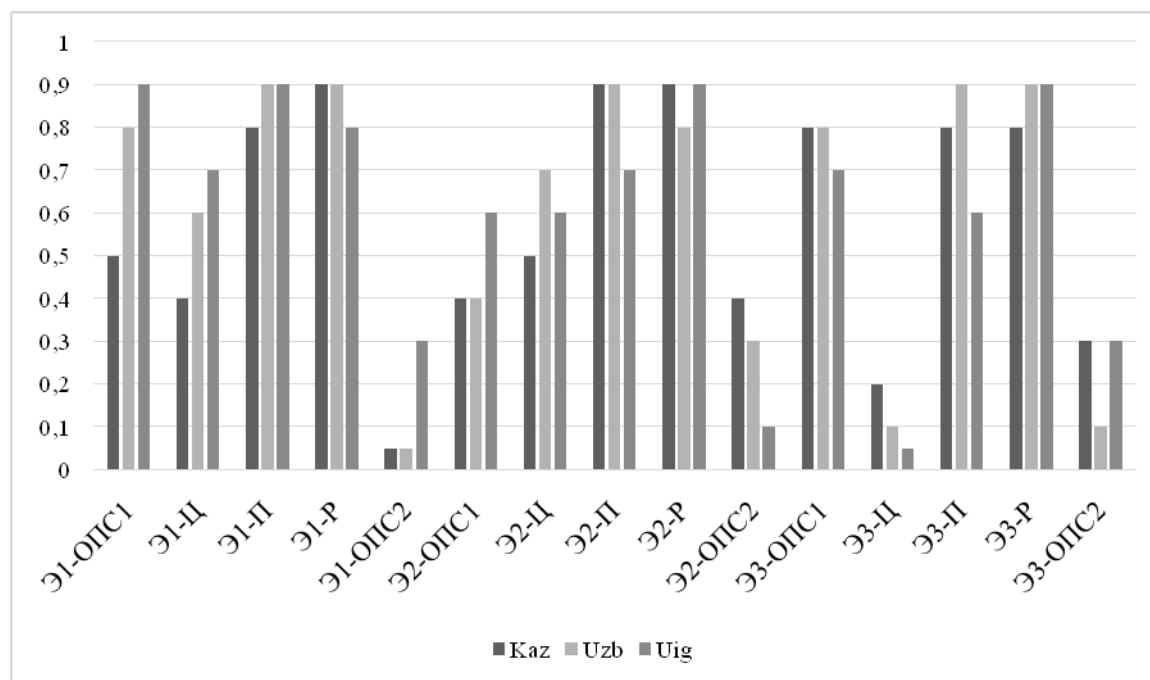


Рис. 4. Сравнение частотности упоминаний макроструктурных компонентов в трех языковых группах на L2 (русский язык)

Таким образом, не все цели одинаково часто включаются в повествование. Напротив, ОПС как начало события были очень частыми в рассказах участников, причем около 70% или более участников создавали их для каждого эпизода. Для ОПС как реакции была заметная разница между эпизодами. В 1-м эпизоде этот компонент производился очень редко (только около 12% участников), а во 2-м и 3-м эпизодах его частотность увеличивается (эпизод 2 — 20%, эпизод 3 — 30%).

Как мы отмечали ранее, наличие трех основных компонентов (цель, попытка, результат (ЦПР)) в каждом эпизоде отражает максимально возможную сложность истории, которая является *качественной оценкой макроструктуры* в ТОН. Так, мы сначала проанализировали долю участников, которые достигли каждого из различных уровней макроструктурной сложности в каждой языковой группе хотя бы один раз в своих рассказах.

Сначала мы проанализировали рассказы на L1 (казахском, узбекском и уйгурском) языке в каждой группе. Так, в двух языковых группах большинство носителей (казахско-русская: 85%, уйгурско-русская: 70%) использовали по крайней мере одну полную последовательность, а в узбекско-русской группе абсолютно все участники отметили хотя бы одну полную структуру (100%), и, таким образом, достигли наивысшего уровня сложности в своем повествовании.

Здесь же можно выделить рассказы, в которых были отмечены все компоненты во всех трех эпизодах и был набран максимальный балл за сложность истории: в казахско-русской группе — 2, в узбекско-русской — 5 историй. Но в то же время были и те, которые не создали ни одного полного эпизода (цель, попытка, результат): казахско-русская: 15%, уйгурско-русская: 30%.

Далее мы проанализировали рассказы на русском языке в каждой языковой группе. Здесь мы увидели относительно схожую картину. Так, во всех трех языковых группах большинство носителей (казахско-русская: 65%, узбекско-русская: 80%, уйгурско-русская: 70%) использовали по крайней мере одну полную последовательность и, таким образом, достигли наивысшего уровня сложности в своем повествовании.

Во всех группах были и те, кто не создал ни одного полного эпизода: казахско-русская — 35%, узбекско-русская — 20%, уйгурско-русская — 30%. Кроме того, ни в одной группе мы не встретили рассказ, в котором присутствуют все компоненты всех трех эпизодов истории.

Сходство между языковыми группами в частотности использования полных компонентов в каждом эпизоде привлекает особое внимание. В рассказах участников эксперимента и на родном, и на русском языках сложность историй значительно различалась между тремя эпизодами. Так, например, наличие всех трех компонентов в основном можно было увидеть в эпизоде 1. В эпизодах 2 и 3 часто пропускались компоненты цель и попытка. Почти во всех историях самая низкая сложность была в эпизоде 3.

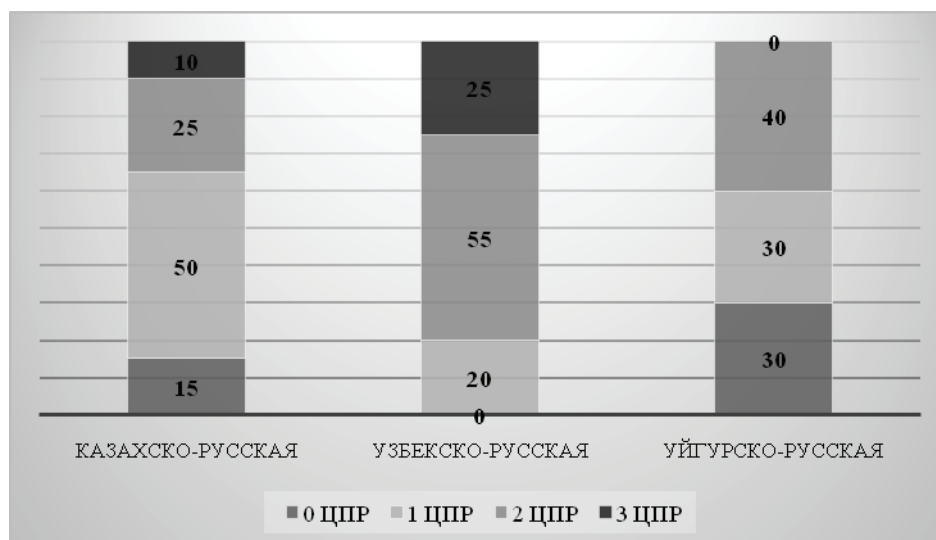


Рис. 5. Процентное соотношение сложности историй в трех языковых группах на L1

Примечание. ЦПР — цель, попытка, результат (основные компоненты истории); 0 ЦПР — ни одного полного эпизода; 1 ЦПР — один полный эпизод; 2 ЦПР — два полных эпизода; 3 ЦПР — три полных эпизода.

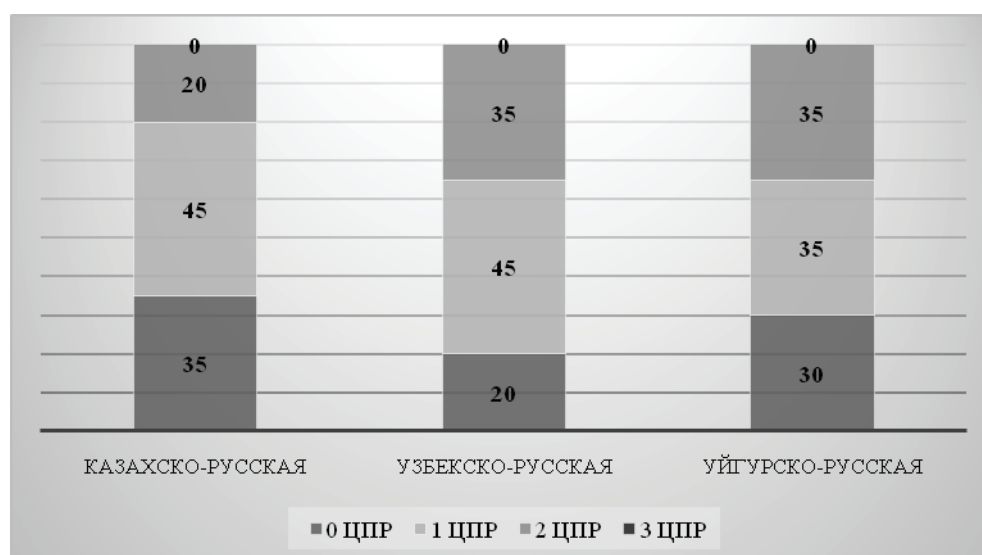


Рис. 6. Процентное соотношение сложности историй в трех языковых группах на L2

6. Обсуждение и заключение

В настоящем исследовании изучалась макроструктура устных повествовательных текстов учащихся билингвов трех языковых групп: казахско-русская, узбекско-русская и уйгурско-русская. Тексты были собраны с использованием историй из Теста на Определение Нарративных навыков многоязычных детей (ТОН). Для оценки структуры сюжета и сложности сюжета была использована многомерная модель макроструктуры. Цель состояла в том, чтобы определить количественную и качественную оценки микроструктуры историй и сравнить полученные результаты трех языковых групп. Для этого, во-первых, были проанализированы оценки структуры сюжета по языкам и историям, во-вторых, была исследована частота использования различных компонентов, и, наконец, была изучена сложность сюжета.

Результаты показывают, что структура повествований и сложность сюжета проявляются в трех языковых группах очень похожим образом. Интересно, что средние баллы наших 30 участников-билингвов все еще были довольно далеки от максимума (17 баллов) за структуру рассказа (в среднем 11 или 12 баллов, всего 65—70% от максимального). Это важный результат, поскольку он показывает, что нор-

мальный, типичный рассказчик создает в среднем от 11 до 12 компонентов в рассказе, а не все 17 компонентов (как в идеализированном сценарии в таблице 2), хотя некоторые из наших участников выразили 15 или 16 компонентов.

Помимо этого, результаты участников Kaz и Uzb языковых групп на русском языке были относительно ниже, чем на родном языке. Мы полагаем, что это является результатом влияния языковой среды. Эксперименты проводились в разных городах и, соответственно, языковые ситуации тоже отличаются. Поэтому важно подчеркнуть, что при проведении в республике научных исследований по вопросам билингвизма необходимо учитывать исторически сложившиеся на огромной территории страны региональные социально-экономические, демографические и этноязыковые условия, порой диаметрально противоположные в различных областях Казахстана.

Более пристальный взгляд на различные макроструктурные компоненты показал, что производство было поразительно схожим в трех языковых группах, что верно как для часто используемых, так и для редко встречающихся компонентов макроструктуры. Так, например, во всех рассказах часто пропускались следующие компоненты: описания психологического состояния (A6 — ОПС как реакция) и начало событий эпизодов 2, 3 (A7 и A12 — ОПС как начало события). При этом только при пересказах эти компоненты упоминаются, а в рассказах их и вовсе нет. И более того, не все компоненты создаются участниками одинаково часто: попытки и результаты включены большинством участников (не менее 80%), независимо от эпизода. Компонент, считающийся наиболее важным для хорошо сформированного повествования, цель, создавался гораздо реже, примерно в 50% эпизодов 1 и 2 и только в 30% повествований для эпизода 3. Таким образом, не все цели одинаково часто включаются в повествования. Напротив, ОПС как начало события были очень частыми в рассказах участников, причем около 70% или более участников создавали их для каждого эпизода. Для ОПС как реакции была заметная разница между эпизодами. В 1-м эпизоде этот компонент производился очень редко (только около 12% участников), а во 2-м и 3-м эпизодах частотность увеличивается (эпизод 2 — 20%, эпизод 3 — 30%). Это является хорошим доказательством того, что изобразительные стимулы являются межъязыковыми.

Мы также рассмотрели сложность сюжета с другой стороны, оценив количество эпизодов, в которых участники реализовали полные последовательности ЦПР. Было обнаружено, что во всех трех языковых группах и на L1, и на L2 большинство носителей использовали по крайней мере одну полную последовательность и, таким образом, достигли наивысшего уровня сложности в своем повествовании. Здесь же можно выделить рассказы, в которых были отмечены все компоненты во всех трех эпизодах и был достигнут максимальный уровень за сложность истории.

Так, результаты нашего исследования существенно отличаются не только соотношением качественных-количественных показателей макроструктурной сложности рассказов билингвов на двух языках, но и сравнительным описанием особенностей близкородственных языков, их связей, сходств и различий. В статье впервые делается попытка объединить в рамках одного исследования результаты анализа макроструктуры историй билингвов трех близкородственных языковых групп.

Наблюдения показывают, что повествовательная компетентность развивается в зависимости от возраста и склонности к повествованию историй и становится полностью структурированной только у взрослого человека. Дети начинают создавать повествования примерно в два года, и с этого момента их повествовательная компетентность интенсивно развивается. Но повествовательная компетентность развивается не у всех детей с одинаковой скоростью. Так, анализ повествовательных навыков билингвов — сложный процесс, требующий тщательного планирования.

В данной работе мы не стали детально описывать гендерные различия: во всех языковых группах девочки лучше рассказывали истории и, соответственно, набрали высокие баллы по производствам макроструктурных элементов. Почти во всех рассказах девочек можно обнаружить те или иные элементы описания психического состояния (например, *видеть, слышать, чувствовать, нюхать*), тогда как мальчики больше сосредоточены на сюжете историй и комплексности структуры (*цель + попытка + результат*). Данное явление уже подробно описано в трудах Н. Гагариной, С. Фичмана, Е. Галкиной, Дж. Линдгрена, У. Бонакер и др.

Тем не менее до сих пор не были исследованы региональные особенности билингвов, носителей русского и одного из тюркских языков Центральной Азии, в том числе в Казахстане. В нашем исследовании делается попытка сопоставить взаимодействие русского и *близкородственных* языков в речи учащих-билингвов, проживающих с рождения в Казахстане.

Безусловно, такой поверхностный анализ не дает полной картины нарративных навыков билингвов. Необходимо провести дополнительные исследования: привлечь больше участников, не ограничиваясь только детьми-билингвами; детально анализировать каждый элемент макроструктуры устных повествовательных текстов и сравнить с полученными данными. Кроме того, требуется тщательный лингвисти-

ческий анализ для получения информации о грамматических навыках испытуемого. Ввиду неоднородности национального состава и коммуникативно-языковых предпочтений регионов Казахстана следует расширить географию исследований и проанализировать нарративные навыки на русском и на родном языках в группах с родным языком обучения.

Литература

- Алтынбекова 2005 — О. Б. Алтынбекова. Казахский и русский языки в образовательном пространстве // Вестник КазНУ. Серия филологическая. 2005, 7. С. 14—19.
- Булатбаева, Сарсикеева, Айтжанов 2020 — К. Н. Булатбаева, Г. К. Сарсикеева, К. Б. Айтжанов. Оказиональное в современном языке: новые аспекты анализа // Вестник ЧГПУ им. И. Я. Яковлева. 2020, 1. С. 10—16.
- Казкенова, Рахилина 2019 — А. Казкенова, Е. Рахилина. Русская письменная речь студентов-казахов в зеркале русского учебного корпуса: глагольная префиксация // *Przegląd Wschodnioeuropejski*. 2019, 10 (1). С. 389—398.
- Сулейменова 2017 — Э. Д. Сулейменова. Школы с русским языком обучения в Казахстане: Вызовы трехязычного образования // Текст культуры и культура текста. Алматы, 2017. С. 639—644.
- Сулейменова, Аканова, Аймагамбетова 2021 — Э. Д. Сулейменова, Д. Аканова, М. М. Аймагамбетова. *Biz birgemiz*, или Еще раз о диверсификации русского языка в Казахстане // Вестник Российского университета дружбы народов. 2021, 1. С. 7—22.
- Суюнбаева, Шелестюк 2022 — А. Ж. Суюнбаева, Е. В. Шелестюк. Проблемы переходной диглоссии и функционирование билингвизма в профессиональной коммуникации (на примере языковой ситуации в Республике Казахстан) // Вестник ЧелГУ. 2019, 10. С. 149—164.
- Туксаитова 2016 — Р. Туксаитова. Русский язык в мультикультурном пространстве Казахстана: государственная политика и общественные настроения // *Quaestio Rossica*. 2016. Т. 4: 4. С. 94—106.
- Утегенова 2016 — К. Т. Утегенова. Функционирование русского языка в западно-казахстанской области // Русский язык как фактор культурно-образовательной интеграции общества. 2016. С. 21—28.
- Berman, Slobin 1994 — R. A. Berman, D. I. Slobin. Different ways of relating events: Introduction to the study // *Relating Events in Narrative: A Crosslinguistic Developmental Study* / Eds. R. A. Berman, D. I. Slobin. Lawrence Erlbaum Associates, 1994. P. 1—16.
- Bernardini, Schlyter 2004 — P. Bernardini, S. Schlyter. Growing syntactic structure and code-mixing in the weaker language: The Ivy hypothesis // *Bilingualism: Language and Cognition*. 2004, 7 (1). P. 49—69.
- Bohnacker et al. 2016 — U. Bohnacker, J. Lindgren, B. Öztekin. Turkish- and German-speaking bilingual 4-to-6-year-olds living in Sweden: Effects of age, SES and home language input on vocabulary production // *Journal of Home Language Research*. 2016, 1. P. 17—41.
- Gagarina, Bonhacker, Lindgren 2019 — N. V. Gagarina, U. Bonhacker, J. Lindgren. Macrostructural organization of adults' oral narrative texts // *ZAS Papers in Linguistics*. 2019, 62. P. 190—208.
- Gagarina et al. 2021 — N. Gagarina, S. Fichman, E. Galkina, E. Protassova, N. Ringblom, Y. Rodina. How oral texts are organized in monolingual and heritage Russian: Evidence from six countries // *Language Impairment in Multilingual Settings*. Amsterdam, 2021. P. 48—75.
- Granfeldt 2000 — J. Granfeldt. The acquisition of the determiner phrase in bilingual and second language French // *Bilingualism: Language and Cognition*. 2000, 3 (3). P. 263—280.
- Lindgren 2018 — J. Lindgren. Developing narrative competence: Swedish, Swedish-German and Swedish-Turkish children aged 4—6 (*Acta Universitatis Upsaliensis* 19). Uppsala, 2019.
- Lindgren, Bohnacker 2020 — J. Lindgren, U. Bohnacker. Vocabulary development in closely-related languages: Age, word type and cognate facilitation effects in bilingual Swedish-German preschool children // *Linguistic Approaches to Bilingualism*. 2020, 10 (5). P. 587—622.
- Paradis, Schneider 2008 — J. Paradis, F. Schneider. Distinguishing Bilingual Children from Monolinguals with SLI: Profile Effects on the ENNI. (Symposium on Research in Child Language Disorders, June 2008).
- Pinto et al. 2018 — G. Pinto, Chr. Tarchi, B. Accorti Gamannossi. Kindergarteners' Narrative Competence Across Tasks and Time // *The Journal of Genetic Psychology*. 2018. Vol. 179: 3. P. 143—155.

References

- Altynbekova 2005 — O. B. Altynbekova. Kazahskij i russkij yazyki v obrazovatel'nom prostranstve. In: Vestnik KazNU. Seriya filologicheskaya. 2005, 7. S. 14—19. {O. B. Altynbekova. Kazakh and Russian languages in the educational space. In: Bulletin of KazNU. Philology Series. 2005, 7. P. 14—19.}

Bernardini, Schlyter 2004 — P. Bernardini, S. Schlyter. Growing syntactic structure and code-mixing in the weaker language: The Ivy hypothesis. In: *Bilingualism: Language and Cognition*. 2004, 7 (1). P. 49—69.

Berman, Slobin 1994 — R. A. Berman, D. I. Slobin. Different ways of relating events: Introduction to the study. In: *Relating Events in Narrative: A Crosslinguistic Developmental Study* / Eds. R. A. Berman, D. I. Slobin. Lawrence Erlbaum Associates. 1994, 2. P. 775—790.

Bohnacker et al. 2016 — U. Bohnacker, J. Lindgren, B. Öztekin. Turkish- and German-speaking bilingual 4-to-6-year-olds living in Sweden: Effects of age, SES and home language input on vocabulary production. In: *Journal of Home Language Research*. 2016, 1. P. 17—41.

Bulatbaeva, Sarsikeeva, Ajtzhonov 2020 — K. N. Bulatbaeva, G. K. Sarsikeeva, K. B. Ajtzhonov. Okkazonal'noe v sovremennom yazyke: novye aspekty analiza. In: *Vestnik ChGPU im. I. Ya. Yakovleva*. 2020, 1. S. 10—16. {K. N. Bulatbaeva, G. K. Sarsikeeva, K. B. Aitzhanov. Occasional in modern language: new aspects of analysis. In: *Bulletin of the I. Ya. Yakovlev ChSPU*. 2020, 1. P. 10—16.}

Gagarina, Bohnacker, Lindgren 2019 — N. V. Gagarina, U. Bohnacker, J. Lindgren. Macrostructural organization of adults' oral narrative texts. In: *ZAS Papers in Linguistics*. 2019, 62. P. 190—208.

Gagarina et al. 2021 — N. Gagarina, S. Fichman, E. Galkina, E. Protassova, N. Ringblom, Y. Rodina. How oral texts are organized in monolingual and heritage Russian: Evidence from six countries. In: *Language Impairment in Multilingual Settings*. Amsterdam, 2021. P. 48—75.

Granfeldt 2000 — J. Granfeldt. The acquisition of the determiner phrase in bilingual and second language French. In: *Bilingualism: Language and Cognition*. 2000, 3 (3). P. 263—280.

Kazkenova, Rakhilina 2019 — A. Kozkenova, E. Rakhilina. Russian Written Speech of Kazakh Students in the Reflection of Russian Learner Corpus: Verbal Prefixation. In: *Przegląd wschodnioeuropejski*. 2019, 10(1). P. 389—398.

Lindgren 2018 — J. Lindgren. Developing narrative competence: Swedish, Swedish-German and Swedish-Turkish children aged 4—6 (*Acta Universitatis Upsaliensis* 19). Uppsala, 2019.

Lindgren, Bohnacker 2020 — J. Lindgren, U. Bohnacker. Vocabulary development in closely-related languages: Age, word type and cognate facilitation effects in bilingual Swedish-German preschool children. In: *Linguistic Approaches to Bilingualism*. 2020, 10 (5). P. 587—622.

Paradis, Schneider 2008 — J. Paradis, F. Schneider. Distinguishing Bilingual Children from Monolinguals with SLI: Profile Effects on the ENNI. (Symposium on Research in Child Language Disorders, June 2008.)

Pinto et al. 2018 — G. Pinto, Chr. Tarchi, B. Accorti Gamannossi. Kindergarteners' Narrative Competence Across Tasks and Time. In: *The Journal of Genetic Psychology*. 2018. Vol. 179: 3. P. 143—155.

Sulejmenova 2017 — E. D. Sulejmenova. Shkoly s russkim yazykom obucheniya v Kazahstane: Vyzovy trekh"yazychnogo obrazovaniya. In: *Tekst kul'tury i kul'tura teksta*. 2017. S. 639—644. {E.D. Suleimenova. Schools with the Russian language of instruction in Kazakhstan: Challenges of trilingual education. In: *The text of culture and the culture of the text*. 2017. P. 639—644.}

Sulejmenova, Akanova, Ajmagambetova 2021 — E. D. Sulejmenova, D. Akanova, M. M. Ajmagambetova. Biz birgemiz, ili Eshche raz o diversifikacii russkogo yazyka v Kazahstane. In: *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov*. 2021, 1. S. 7—22. {E. D. Suleimenova, D. Akhanova, M. M. Aimagambetova. Biz birgemiz, or Once again about the diversification of the Russian language in Kazakhstan. In: *Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia*. 2021, 1. P. 7—22.}

Suyunbaeva, Shelestyuk 2022 — A. Zh. Suyunbaeva, E. V. Shelestyuk. Problemy perekhodnoj diglossii i funkcionirovanie bilingvizma v professional'noj kommunikacii (na primere yazykovoj situacii v Respublike Kazahstan). In: *Vestnik ChelGU*. 2019, 10. S. 149—164. {A. Zh. Suyunbaeva, E. V. Shelestyuk. Problems of transitional diglossia and functioning of bilingualism in professional communication (on the example of the language situation in the Republic of Kazakhstan). In: *Bulletin of ChelSU*. 2019, 10. P. 149—164.}

Tuksaitova 2016 — R. Tuksaitova. The Russian language in the multicultural space of Kazakhstan: State policy and public mood. In: *Quaestio Rossica*. 2016. Vol. 4: 4. P. 94—106.

Utegenova 2016 — K. T. Utegenova. Funkcionirovanie russkogo yazyka v zapadno-kazahstanskoj oblasti. In: *Russkij yazyk kak faktor kul'turno-obrazovatel'noj integracii obshchestva*. 2016. S. 21—28. {K. T. Utegenova. Functioning of the Russian language in the West Kazakhstan region. In: *Russian language as a factor of cultural and educational integration of society*. 2016. P. 21—28.}