

Министерство образования и науки Российской Федерации
Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова
Управление международных связей
Филологический факультет
Кафедра русского языка как иностранного (РКИ)

РУСИСТИКА НА СЕВЕРО-ВОСТОКЕ РОССИИ И В СТРАНАХ АЗИАТСКО-ТИХООКЕАНСКОГО РЕГИОНА (АТР)

**Материалы I и II международных
научно-практических конференций,
6-9 июля 2014 г., 16-18 июня 2017 г.**

Якутск
2018

УДК 811.161,1(063)
ББК 81.2Рус.я43

Редакционная коллегия:
С.М. Петрова (гл. редактор),
М.С. Соловьева (отв. редактор),
Г.Е. Жондорова, С.Ю. Залуцкая

РУСИСТИКА НА СЕВЕРО-ВОСТОКЕ РОССИИ И В СТРАНАХ АЗИАТСКО-ТИХООКЕАНСКОГО РЕГИОНА (АТР) [электронный ресурс] : материалы I и II международных научно-практических конференций, 6-9 июля 2014 г, 16-18 июня 2017 г. – Якутск : Издательский дом СВФУ, 2018. – 1 электрон. опт. диск.

ISBN 978-5-7513-2476-6

В сборник включены материалы докладов, представленных на I Международной научно-практической конференции «Русистика на северо-востоке России и в странах Азиатско-Тихоокеанского региона (АТР)» и II Международной научно-практической конференции «Русистика на северо-востоке России и в странах Азиатско-Тихоокеанского региона (АТР): традиции и инновации», прошедших в 2014 и 2017 гг. в г. Якутске. В статьях освещаются различные аспекты обучения русскому языку как иностранному, особенности обучения иностранных граждан и др.

Сборник представляет интерес для исследователей в области методики и практики преподавания русского языка как иностранного. Также материалы сборника будут полезны для преподавателей, аспирантов, студентов и всех, кому близка данная тематика.

УДК 811.161,1(063)
ББК 81.2Рус.я43

ISBN 978-5-7513-2476-6 © Северо-Восточный федеральный университет, 2018

СОДЕРЖАНИЕ

РУСИСТИКА НА СЕВЕРО-ВОСТОКЕ РОССИИ И В СТРАНАХ
АЗИАТСКО-ТИХООКЕАНСКОГО РЕГИОНА (АТР)

<i>Александрова С.Н.</i> Страноведческий аспект изучения литературы русского зарубежья в китайской аудитории: Русский Харбин.....	7
<i>Алексеева А.Е.</i> Русский язык как эффективный инструмент коммуникации в деятельности современных интеграционных и партнерских связей	11
<i>Anderson John.</i> Adaptation problems of International students in Russia for example at NEFU.....	16
<i>Андерсон Джон.</i> Проблемы адаптации иностранных студентов в России на примере СВФУ	19
<i>Антонова Л.Н.</i> Межкультурная компетенция как важнейшая составляющая профессионализма преподавателя РКИ	21
<i>Артамонова Н.П., Павлова И.П.</i> Обучение русскому языку трудовых мигрантов как средство их социальной и культурной адаптации в Российской Федерации	27
<i>Башарина А.К.</i> Особенности восприятия русского языка китайскими студентами.....	33
<i>Бердникова Т.А.</i> Обучение письму на разных этапах обучения РКИ.....	37
<i>Габышева М.М.</i> Применение графических схем в процессе синтаксического анализа сложных предложений.....	41
<i>Габышева М.М.</i> Визуализация учебного материала как эффективное средство усвоения темы (на примере изучения синтаксиса)	46
<i>Габышева М.М., Дьячковская Т.</i> Из истории изучения синтаксиса предложения	51
<i>Габышева М.М., Тороян А.</i> Культура чтения в студенческой среде.....	58
<i>Жданов В.Н., Судзуки Д.</i> Национально ориентированный подход к преподаванию РКИ японским студентам	62
<i>Желобцова С.Ф.</i> Современная женская проза в изучении РКИ	70
<i>Жондорова Г.Е.</i> Условия для формирования функциональной грамотности студентов-иностранцев	73
<i>Жондорова О.Г., Старостина А.С.</i> Особенности обучения иностранных граждан на территории Республики Саха (Якутия).....	80
<i>Залуцкая С.Ю.</i> Актуальные вызовы преподавания в странах Евросоюза: функциональное чтение.....	86
<i>Иванова О.И.</i> Этнокультурный контекст в рассказе В.Г. Короленко «Марусина Заимка»	91

<i>Колосова А.К.</i> Некоторые аспекты коммуникации в обучении русскому языку как иностранному	96
<i>Коржикова Н.В.</i> Категория модальности как семантическая основа текста при обучении русскому языку студентов нефилологических специальностей	100
<i>Льу Тхи Хуен.</i> Региональные аспекты речевой коммуникации иностранных студентов в Северо-Восточном федеральном университете.....	106
<i>Лысакова И.П.</i> Русский язык как инструмент толерантного общения в поликультурной школе Санкт-Петербурга	110
<i>Мишлимович М.Я.</i> Изучение русской литературы – важное условие формирования культуроведческой и читательской компетенции иностранных студентов	117
<i>Назарова Т.Е.</i> Текстцентрический принцип в обучении риторике.....	120
<i>Никонова Н.И.</i> Интерактивные методы формирования читательской компетенции студентов-бакалавров.....	128
<i>Ощепкова А.И.</i> Особенности изучения модернистской прозы в преподавании русской литературы для иностранных студентов-филологов	135
<i>Тарабукина М.В., Осина А.В.</i> Проведение образовательных акций как инновационное средство популяризации языка.....	141
<i>Печетова Н.Ю.</i> Языковые средства выражения хронотопа в художественном произведении в аспекте изучения русской литературы иностранными студентами.....	146
<i>Румянцева Л.И.</i> Некоторые аспекты изучения русской литературы XX века иностранными студентами	151
<i>Сизых О.В.</i> Тенденции социокультурного взаимодействия России и Азии.....	157
<i>Соловьева М.С.</i> Ролевая игра как фактор межкультурного общения.....	165
<i>Сосновская И.В., Дроздова Н.В.</i> Формирование метапредметного знания в процессе преподавания литературы через концептологический подход	168
<i>Tikhonov V.</i> Culture in The Classroom Setting	176
<i>Толстякова К.П., Петрова С.М.</i> Литература на занятиях по РКИ: Парижский мир Зинаиды Гиппиус.....	181
<i>Хам Ен Джун.</i> Перспектива культурного обмена между Российской Федерацией и Республикой Кореей.....	185
<i>Кавакубо Ханайо.</i> Особенности обучения японскому языку в Северо-Восточном федеральном университете: учебная среда и роль носителя языка.....	197

РУСИСТИКА НА СЕВЕРО-ВОСТОКЕ РОССИИ И В СТРАНАХ АЗИАТСКО-ТИХООКЕАНСКОГО РЕГИОНА: ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ

<i>Антонова Е.А.</i> Взгляд иностранного студента на образ современного преподавателя	202
<i>Бердникова Т.А., Дуань Инцзэ.</i> Обучение русской фразеологии с числовыми компонентами на разных этапах обучения РКИ в китайской аудитории.....	205
<i>Бурцев А.А., Бурцева М.А.</i> Рецепции мотивов и образов мировой литературы в якутской художественной словесности	210
<i>Васильева М.С.</i> Интегрированные уроки русского языка и литературы.....	215
<i>Воронова Л.В.</i> Русский язык в современном Китае: из опыта реализации культурно-научно-образовательных проектов в вузах КНР.....	224
<i>Габышева М.М., Иванова Е.Э.</i> Сопоставительная структурно-семантическая характеристика предложений с ментальными предикатами в русском и английском языках	230
<i>Денисова М.Е., Габышева М.М.</i> Информационно-коммуникативные технологии на уроках русского языка и литературы в якутской школе	237
<i>Депонян К.А.</i> Содержание учебных текстов для занятий по РКИ на начальном этапе в условиях зарубежья.....	241
<i>Дишкант Е.В.</i> Этнокультурный аспект в преподавании русского языка как иностранного (на примере изучения художественных произведений о Якутии).....	248
<i>Ельцова Е.Н.</i> Обучение русскому языку туристической направленности на регионоведческом материале	254
<i>Желобцова С.Ф., Желобцов Ф.Ф., Барашкова С.Н.</i> Современная женская проза в изучении РКИ.....	260
<i>Жондорова Г.Е.</i> Особенности формирования коммуникативной компетенции студента в вузе с полилингвальным составом обучающихся	263
<i>Захарова К.А., Петрова С.М.</i> Сказки малочисленных народов РС (Я) на занятиях по русскому языку в китайской аудитории.....	267
<i>Иргашева Т.Г.</i> Ведущий российский вуз 25 лет давал путевку в жизнь узбекским учителям-филологам	273
<i>Куличкина М.В.</i> Игровые методы обучения русскому языку	280
<i>Кулькова Р.А.</i> Единая таблица формообразования русского глагола из 36 моделей: история создания и использования	286

<i>Леханова К.Н., Антонова Л.Н.</i> Включение национально-регионального компонента в кейс-методе при обучении русскому языку как иностранному (на примере работы в СВФУ им. М.К. Аммосова, г. Якутск)	294
<i>Неустроева Е.П.</i> Визуальное проектирование диалогов как способ обучения китайских студентов разговорной речи.....	303
<i>Женевьев Перро.</i> Проблема изучения русского языка как языка-посредника при изучении иностранцами чукотского языка в научных лингвистических целях	306
<i>Йовица Пеулич.</i> Влияние трудностей языкового перевода терминов на активное участие в баскетбольной игре.....	313
<i>Румянцева Л.И.</i> Проблема восприятия прозы М.А. Булгакова за рубежом	320
<i>Самсонова Л.Н.</i> Использование схем и таблиц в курсе историко-лингвистических дисциплин.....	326
<i>Соловьева М.С.</i> Аудирование на занятиях по русскому языку как иностранному: методы и приемы.....	331
<i>Старостина А.С., Артамонова Н.П.</i> Освещение в СМИ информации об экзамене по русскому языку, истории России и Основам законодательства РФ для иностранных граждан.....	335
<i>Тарабукина М.В.</i> Учебная лексикография в практике преподавания русского языка как иностранного.....	340
<i>Тихонов В.Г.</i> Культурная составляющая в процессе обучения иностранным языкам.....	347
<i>Толстякова К.П.</i> Коммуникативный подход к обучению РКИ как средство активизации иностранных студентов.....	358
<i>Кайли Чжан.</i> Трудности обучения китайских студентов глаголам движения	363

РУСИСТИКА НА СЕВЕРО-ВОСТОКЕ РОССИИ И В СТРАНАХ АЗИАТСКО-ТИХООКЕАНСКОГО РЕГИОНА (АТР)

*С.Н. Александрова,
г. Якутск, Россия*

СТРАНОВЕДЧЕСКИЙ АСПЕКТ ИЗУЧЕНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ РУССКОГО ЗАРУБЕЖЬЯ В КИТАЙСКОЙ АУДИТОРИИ: РУССКИЙ ХАРБИН

Аннотация. В статье рассматриваются актуальные проблемы обучения русскому языку как иностранному. Среди них – место и роль литературы в системе преподавания РКИ. На материале литературы русского зарубежья (Русский Харбин) рассматриваются литературные и межкультурные связи России и Китая, которые отражены как в лирике В. Перелешина, так и в его переводах. В статье представлен анализ стихотворений поэта в контексте восприятия Китая глазами русского человека. Сделан вывод об актуальности изучения темы Востока в русской литературе в контексте обучения РКИ.

Ключевые слова: диалог культур, русское зарубежье, глобальное образование, русский как иностранный, Русский Харбин.

*Sakhaya Alexandrova,
Yakutsk, Russia*

CROSS-CULTURAL ASPECT OF THE STUDYING LITERATURE OF RUSSIAN ABROAD IN CHINESE AUDIDITORIUM; RUSSIAN HARBIN

Abstract. This article presents main problems of the studying Russian as foreign, also the place and the role of literature in system of studying Russian as foreign. We are considering literary and cross-cultural communications of Russia and China which both are reflected in V. Pereleshin's lyrics, and in his translations. The analysis of the poet's poem is presented in the article in a context of perception of China by the Russian person. There have been made a conclusion about the relevance of studying East theme in Russian literature in the context of studying Russian as foreign.

Key words: dialogue of the cultures, Russian abroad, global education, Russian as foreign, Russian Harbin.

Глобализационные процессы, происходящие в современном мире, обусловили существенные сдвиги в традиционной системе образования. Современное образование становится не только инструментом

взаимопроникновения дисциплин, но и решением геополитических задач. В этих условиях возникает необходимость в использовании новых форм обучения. Большое внимание уделяется доктрине образования Российской Федерации, стратегические цели которой тесно связаны с задачами экономического развития страны и удержанием её статуса как мировой державы в сфере науки и новых технологий.

Русский язык занимает четвертое место в мире по популярности и становится средством межкультурной коммуникации в глобальном масштабе. Всё больше людей во всем мире стремятся изучить русский язык, чтобы познать феномен России, её культуру, традиции, обычаи. В связи с этим всё очевидней становится проблема актуализации обучения русскому языку иностранцев. РКИ как филологическая наука имеет славную историю, глубинные традиции, однако на современном этапе развития мирового сообщества требуются новые подходы к обучению иностранцев русскому языку. Все более очевидной становится необходимость обновления методики преподавания русского языка как иностранного, что связано с усилением её культуроведческой парадигмы, использованием новых технологий обучения, основным принципом которых является междисциплинарный принцип обучения языку.

Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова – один из крупных центров международного сотрудничества на северо-востоке Российской Федерации имеет достаточный опыт обучения иностранных студентов русскому языку [3, с. 122]. При филологическом факультете СВФУ функционирует кафедра РКИ, преподаватели которой разрабатывают новые подходы к обучению русскому языку иностранцев. При кафедре РКИ прошли обучение представители из многих стран мира, в частности, Финляндии, Австрии, Германии, США, Греции, Гайаны, Вьетнама, Монголии, Южной Кореи, Индонезии, Непала и др. Как показала практика обучения русскому языку иностранцев, важную роль в развитии устной связной речи, логического мышления играет художественная литература, которая является составной частью культуры и несет в себе важную социокультурную информацию. При знакомстве с произведениями русской литературы иностранцы учатся лучше понимать русскую действительность, её национальную специфику и уникальность [4, с. 22].

Одной из интереснейших областей русской литературы является литература русского зарубежья. Вот как характеризует русское зарубежье известный историк русской эмиграции П.Е. Ковалевский: «В мировой истории нет подобного по своему объёму, численности и

культурному значению явления, которое могло бы сравниться с русским зарубежьем» [1, с. 180].

Крупным центром русского рассеяния на Дальнем Востоке стал г. Харбин. Харбин в силу своего географического, экономического и политического положения стал центром русской диаспоры на Востоке, дал возможность сохранить русскую культуру для интеллигенции, не принявшей Октябрьскую революцию. Здесь сконцентрировалась культурная и литературная жизнь выходцев из России. В Харбинских издательствах печатались «Избранные произведения А.С. Пушкина» (1938 г.), «История Российского государства в стихах» (1941 г.) Русская литература и поэзия в условиях харбинской диаспоры развивалась в специфических условиях, отличных от других западных центров русской эмиграции. В первую очередь, этому способствовали исторически установившиеся культурные и экономические связи Харбина с городами восточной части России.

Среди множества русских писателей, которые продолжали творить и на чужбине, особое место занимает творчество Валерия Перелешина. В. Перелешин провёл первую половину своей жизни в Китае, где он получил прекрасное образование. Огромное влияние на его творчество оказала религиозно-философская мысль. В свое время он защитил в Харбине диссертацию на степень кандидата богословия, служил в духовной миссии в Шанхае. Прекрасно владея китайским языком, хорошо зная жизнь Востока, он перевел с оригинала знаменитый памятник «Дао де цзин».

Основной чертой лирики В. Перелешина является «автопсихологичность», зеркальная отраженность жизненных переживаний в поэзию. Поэт всю свою жизнь стремился к гармонии, которую видел в связях человека с Богом:

*«И с Господом замкнушь наедине
В подпольи ли, в холодной ли пещере,
Но только бы не отворялись двери
Назад, к людской возне и болтовне!»*

Китайская тема органично входит в творчество поэта, он переводит китайскую классическую поэзию на русский язык и получается удивительное слияние двух поэтических традиций, что возможно только при одинаковой близости поэту обеих культур. Китайская тематика в творчестве В. Перелешина обогащена мотивами китайской музыки и культуры. Тысячи раз дальневосточные реалии, мотивы, пейзажи входили в стихи русских поэтов Китая. Сопки Маньчжурии,

желтая Сунгари, уличные сценки, китайские виньетки, национальная музыка и праздники, драконы, храмы – все это впервые густо пропитало ткань русского стиха. Валерий Перелешин вдохновляется пением китайской скрипки хуцинь, воспевая ее «безутешную» игру:

*«Я выхожу в ночную синь,
Вдали заслыша неискусную
И безутешную хуцинь...»*

В данном отрывке мы можем проследить, как органично соединяются традиции русской (истома, синь) и китайской (хуцинь) культуры в стихотворную ритмику русского поэта. Поэт прославляет храм Лазурных Облаков. В его же изображении встает перед нами тенистая пекинская улица, где вязы над головой срослись в сплошной навес:

*«Ночь, весна. От земли тепло.
Эта улица – «чжи жу фа»:
Выпевается набело
Поэтическая строфа».*

Здесь мы можем проследить влияние на творчество поэта поэзии символизма. В данной строфе в первой строчке представлены односоставные назывные предложения, идущие друг за другом, – они создают особый ритм в стихотворении. А многочисленные гласные ударные звуки придают стихотворению музыкальность и вокализм. Этому, как мы видим, способствует прием ассонанса, так часто используемый поэтом.

Поэт всегда с любовью отзывался о своей первой родине – России и ставшей второй родиной – Китае:

*«...пленённый речью односложной
(не так ли ангелы в раю?..),
любовью полюбил неложно
вторую родину мою...»*

Поэтическое творчество В. Перелешина – это удачная попытка синтеза китайской и русской культуры. Он попытался развить общегуманистические ценности, опирался на свое осознание мира как гармонии человека с Космосом, человека с Богом.

Литература

1. Ковалевский, П. Е. Зарубежная Россия. История и культурно просветительская работа русского зарубежья за полвека (1920-1970) / П.Е. Ковалевский. – Париж, 1971. – С. 180.

2. Ностальгия // Харбин. Ветка русского дерева. – Новосибирск, 1991. – С. 253.

3. Петрова, С. М. Кафедра РКИ и международная деятельность федерального университета / С.М. Петрова // Высшее образование. – 2014. – № 5. – С. 122-129.

4. Петрова, С. М. Графико-символический анализ художественного произведения в системе профессиональной подготовки будущего учителя-словесника : учебное пособие / С.М. Петрова. – Якутск : Изд-во ЯГУ, 2009. – 185 с.

5. Перелешин Валерий. Ариаль: девятая книга стихотворений / В. Перелешин. – Frankfurt Mein, 1976. – С. 167.

6. Якимова, С. И. Харбин как феномен межкультурной коммуникации XX века / С.И. Якимова // Человек и общество в философском освещении : сб. научн. тр. – Хабаровск : Изд-во ТОГУ, 2007. – С. 43-50.

* * *

*А.Е. Алексеева,
г. Якутск, Россия*

РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ ИНСТРУМЕНТ КОММУНИКАЦИИ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОВРЕМЕННЫХ ИНТЕГРАЦИОННЫХ И ПАРТНЕРСКИХ СВЯЗЕЙ

Аннотация. В условиях изменения политической и экономической конфигурации в мире интеграционные процессы и партнерские отношения приобретают новый импульс. В различные социо-экономические союзы объединяются регионы или страны с разной историей, населенные народами с самобытной культурой, менталитетом, различающиеся друг от друга не только национальностями, но и вероисповеданием, менталитетом, языками.

Россия, в основном, в силу изменения политико-экономической конфигурации, заявляет о восточном, азиатско-тихоокеанском направлении сотрудничества. В связи с этим, Российская Федерация, ее центральные и западные территории начинают вести более интенсивное сотрудничество с восточными регионами страны и азиатскими странами, в значительной степени населенными тюркоязычными народами. В этой связи изучение различных аспектов якутского языка как одного из тюркской семьи языков представляется актуальным и чрезвычайно интересным для развития интеграционных и партнерских связей. В частности, изучение фразеологии, эмотивных фразеологизмов, где наиболее ярко проявляются черты якутского языка.

Ключевые слова: интеграционные процессы, фразеология, эмотивные фразеологизмы, эмотивы, культурно-исторические процессы.

*A.E. Alekseeva,
Yakutsk, Russia*

RUSSIAN LANGUAGE AS AN EFFECTIVE INSTRUMENT OF COMMUNICATION IN THE WORK OF INTEGRATION AND PARTNERSHIP RELATIONS

Abstract. Today's political and economic situation changes encourage some new waves in integration and partnership processes. Various regions and countries with different nations, cultures, mentality, beliefs and languages unite, according to new global requirements.

Today, due to political and economic configuration changes, central and western Russian territories mainly implement cooperation projects with partners in the eastern regions, in Asia and Pacific Ocean region. Considering that, the Russian Federation, its central and western regions implement cooperation projects with eastern territories and Asian countries and huge regions, particularly Turkic nations. For instance, researching Yakut language, particularly Yakut phrase logics and emotives become highly interesting for solving integration processes.

Key words: integration processes, emotive phraselogs, emotives, cultural and historic processes.

В условиях изменения политической и экономической конфигурации в мире интеграционные процессы и партнерские отношения приобретают новый импульс. В различные социо-экономические союзы объединяются регионы или страны с разной историей, населенные народами с самобытной культурой, менталитетом, различающиеся друг от друга не только национальностями, но и вероисповеданием, менталитетом, языками.

Сегодня Россия, в основном, в силу изменения политико-экономической конфигурации, заявляет о восточном, азиатско-тихоокеанском направлении сотрудничества. В связи с этим, Российская Федерация, ее центральные и западные территории начинают вести более интенсивное сотрудничество с восточными регионами и азиатскими странами, в значительной степени населенными тюркоязычными народами. В этой связи изучение различных аспектов якутского языка как одного из тюркской семьи языков представляется актуальным и чрезвычайно интересным для развития интеграционных связей и более интенсивны. В частности, изучение фразеологии, эмотивных фразеологизмов, где наиболее ярко проявляются черты якутского языка.

Выбор области изучения – эмотивной лексики якутского языка – не случаен. Эмотивная фразеология выявляет многообразие культурно-исторических процессов в развитии нации и отражает социокультурную жизнь этноса, его быт и обычаи. Это важно знать в свете того, что Республика Саха (Якутия) как регион Северо-Востока России активно реализует проекты с субъектами РФ, расположенными в центральной и западной части страны. Соответственно, коммуникация должна выходить на качественно иной уровень, имея в виду детальное изучение языковых элементов при коммуникации русский – якутский языки, их различия и схожие признаки.

Например, понятие «человек» универсально независимо от его национальности, принадлежности к той или иной этнокультурной общности. В связи с этим, например, в якутском и русском языках, по сути, идентичны такие его характеристики, как внешность, физическое и эмоционально-психологическое состояние, способы восприятиям мира. Однако при описании перечисленных выше свойств человека фразеологическими оборотами разными народами могут выделяться как общечеловеческие показатели той или иной характеристики, так и национально специфические, когда свойство человека оценивается через призму имеющихся у народа традиций и социальных особенностей.

На современном этапе развития лингвистики интенсивно проводятся сопоставительные исследования. Суть сопоставительного исследования фразеологических единиц заключается в выявлении и определении различий и схожих особенностей в русском и якутском языках, независимо от того, что эти языки не являются генетически родственными.

Данная работа имеет цель – сопоставить фразеологические единицы двух языков с целью выявления универсального и дифференциального. Материалы для исследования были извлечены путем сплошной выборки из одноязычных и двуязычных словарей.

В качестве примера исследования нами выбраны фразеологические единицы микрополя радости. В якутском языке в составе данного поля выделяется группа исходных языковых единиц с значением «испытывать / проявлять радость» – үөр, үөр-көт; веселиться күл-оонньоо, көрүлээ, көччүй; ликовать өрөгөйдөө; торжествовать «испытывать чувство радости по поводу удачи, успеха в чем-л.» өрөгөйдөө, кыай-хот; олус үөр. С ними соотносятся имена эмоций радость үөрүү; веселье үөрүү-көтүү, күлүү-оонньүү, көр-нар; восторг олус үөрүү,

сөбүү, ликование наһаа үөрүү, өрөгөйдөөһүн. Адъективы радостный үөрбүт, үөрэр-көтөр; он шел радостный кини уорэн-котон испитэ; вызывающий радость үөрүүлээх; радостное известие үөрүүлээх иһитиннэрийи.

Эмоция «радость» в якутском языке выражается фразеологизмами, которые в семантическом отношении являются схожими или эквивалентными фразеологизмам в русском языке. Көрүлүү көт – свободно, беспечно наслаждаться жизнью, веселиться. Көрү, көбүлүттэн – тут веселиться, играть, развлекаться вдоволь, до полного удовлетворения. Калька дууһата үөрэр – душа радуется у кого-либо. Аанньала киирбит – быть в хорошем расположении. Санаата көммүт приходить в хорошее настроение. Интересны фразеологизмы: үөрүүгүүттэн атабын сирэ билбэт буол – ног под собой не слышать от радости, не помнить себя от радости, не чуют под собой земли; өттүккэр имнэн – проявлять незаметные для других признаки удовлетворения, радости. Буквальный перевод: подмигивать своему бедру; сототунан оонньуур – беззаботно веселиться. Буквальный перевод: голенью своей играет. Мы можем наблюдать в данном случае соматическое выражение эмоции. Или сүрээҕэ үөрэр – сердце радуется, что является эквивалентом в сопоставимых языках.

Таким образом, мы можем сказать, что лексема «радость» в якутском языке соотносится с понятиями «душа», «мысль», «играть», «летать», что обусловлено особенностями отражения в якутском языке реакции на реалии действительности. Такая же реакция на явления действительности свойственна и в русском языке.

Чувства радости, счастья свойственны всем людям, независимо от того как они их называют. Эти чувства общечеловеческие. Несмотря на то, что русский и якутский языки – это два разных языка, и менталитет русского и якутского народов во многих отношениях не сходен, существуют особенности, которые характерны и присущи обоим языкам. В большинстве из фразеологизмов образная основа в обоих языках совпадает, что подтверждает общечеловеческий характер рассматриваемых эмоциональных состояний.

Следует отметить, что совпадение образных основ, семантических значений фразеологизмов наблюдается не только при рассмотрении эмоциональных состояний. В частности, оба языка раскрывают общечеловеческий характер деятельности человека, к примеру, физической. Так, фразеологизмы с интегральной семьей «работать» в русском

и якутском языках могут характеризоваться сходством планов содержания и выражения. Это объясняется общими стереотипами поведения и аналогичными состояниями человека при выполнении определенной физической нагрузки: Например, русск. «гнуть спину/хребет», «семь потов сошло», якут. – «сиһим ыальдыар диэри үлэлээтим» (в значении «работал так, что спина/поясница болит»), «тиритэ-хору-та үлэлээтим» (в значении «работал, сильно потя»).

Конечно, в якутском языке существуют некоторые фразеологические единицы, которые не имеют эквивалентов в русском языке. В основном, они вызваны национальными особенностями якутского и русского народов, особенностями уклада жизни каждого народа.

Большинство русских и якутских фразеологизмов отражают национальную психологию в оценке качеств человека, оценивают качества человека в свете его традиций и обычаев. Это стало причиной различий эмотивных фразеологических единицах русского и якутского языков.

Например, фразеологизмы с интегральной семой «инертный, пассивный» генетически опирается в своей семантике на описание действий и состояний человека, обладающего таким качеством («плыть по течению», «ждать у моря погоды») – в русском языке, а в якутском языке инертность, медлительность человека передается с помощью описания внешности человека («аппаалы, аппайан баран турар» – букв. стоит, открыв рот).

Другие различия встречаются в фразеологизмах с интегральной семой «бедный». В обоих языках значение «бедный» связано с описанием имущественного состояния человека, но у русских к нему относится имущество, дом и земля, а у якутов, прежде всего, – скот (русск. «ни кола, ни двора», «голь перекатная», якут. «сылгыта суох киһи» в значении «человек без лошади, бедный»). Это, конечно, объясняется тем, что якуты в прошлом занимались, в основном, скотоводством, были кочевым народом. И только после прихода русских казаков в Якутию, а также в другие восточные районы Сибири в середине XVII века якуты постепенно начинают осваивать земледелие, овощеводство, хлебопашество.

Таким образом, можно сделать следующие выводы.

Во-первых, в связи с интеграционными процессами и интенсивными партнерскими отношениями в сторону восточного вектора появляется необходимость более детального изучения различных аспек-

тов языков тюркских народов, которые должны способствовать в развитии коммуникации центральных и западных территорий страны с восточными регионами и, соответственно, с регионами восточных и азиатских стран. Как пример, рассматривается якутский язык.

Во-вторых, учитывая, что именно в эмотивной фразеологии ярче всего проявляются специфические черты якутского языка, как языка тюркской семьи, необходимо изучить такую область как эмотивную фразеологию для улучшения коммуникации «русский язык – якутский язык». Такое изучение выявляет многообразие культурно-исторических процессов в развитии нации и отражает социокультурную жизнь этноса, его быт и обычаи. Несомненно, это способствует улучшению диалога центральных регионов страны с Республикой Саха (Якутия).

Литература

1. Калимуллина, Л. А. Семантическое поле эмотивности в русском языке: диахронический аспект (с привлечением материала славянских языков) : монография / Л.А. Калимуллина. – Уфа : РИО БашГУ, 2006.
2. Русско-якутский словарь / под ред. П.С. Афанасьева и Л.Н. Харитонова. – Москва : Сов. энциклопедия, 1968.
3. Хайруллина, Р. Х. Сопоставительная фразеология русского и башкирского языков. Теория и практика / Р.Х. Хайруллина. – Уфа : БашГПИ, 1999.
4. Якутско-русский фразеологический словарь / А.Г. Нелунов. – Новосибирск : Изд-во СО РАН. Филиал «Гео», 2002. – Т. 2.
5. Опрос носителей якутского языка в количестве 20 человек, проведенный в различных районах Якутии в марте – апреле 2013 г.

* * *

*John Anderson,
Yakutsk Russia*

ADAPTATION PROBLEMS OF INTERNATIONAL STUDENTS IN RUSSIA FOR EXAMPLE AT NEFU

Abstract. Due to globalization, the total number of people pursuing studies abroad, increases every year. Russia is the known to have excellent educational institutions in various disciplines and they appeal to international students. Foreign students not only go to the central part of Russia, but also to Siberia and the Far

East. Yakutsk has the largest institution of higher education in the northeast of Russia – North Eastern Federal University. This university is one of nine Russian Federal Universities.

Key words: adaptation problems, socio cultural adaptation, language barriers.

International students in Yakutsk face many problems of adaptation which are quite unique and differ from those of local students. Adaptation process of foreign students encompasses several aspects. The most significant of these is adapting to a new social, cultural and language environment.

Sociocultural adaptation. When the international students arrive in Yakutsk, they replace their familiar “local” culture, food, friends, etc. with an unfamiliar one. Major problems in which students need to integrate themselves into includes the adaptation to new environmental conditions, people, housing, climate and food. Though the majority of students are ready to accept these challenges, some react to them differently – they refuse to accept these distinctions as part of a new life, but rather become frustrated and concerned. Most international students want to feel a new climate. Yakutsk is not the coldest city on the earth. However, winter here is very cold and long. In winter temperature reaches -48. As I learned, the coldest city on earth is Oymyakon, which is located on the northern part of the Sakha Republic. The majority of foreigners do not like to go outside, they prefer to sit in their rooms and wait for winter to end! However there are students who love cold, for example me. Although I arrived from very warm and tropical country – Guyana, I like to walk around the city in -50 C.

Another adaptation problem that foreign students face in Yakutsk, is the special attention given to them by locals. In Moscow and other large cities of Russia foreigners studied for many years and in Yakutsk only recently students started to arrive. But over time, foreign students will get used to this attention.

Students had ready encountered some problems with food. Some students who eat in university’s cafe often say that the food – at first a novelty, but after several weeks, the food becomes boring and quickly not delicious. There isn’t a wide variety. Many students come from warm countries such as China, Turkey, Vietnam, Indonesia, Malaysia where there are many fresh fruits and vegetables. For example: I am from Guyana, where we eat dishes

with spices. When I went home for vacation, my mother supplied me with all spices from my country and gave recipes. Thus, I prepare most of my food. But I really like the local cuisine, especially their traditional dishes: winter dish frozen fish “stragonina”, fried liver, “zelevatelny”, cream “Kurchek” and sour cream, koumiss – mare’s milk.

Language Problems

One difficulty of adaptation is the language barrier. This is not when a foreigner doesn’t know or isn’t ready to do a task but rather, he needs more time to understand and perform the task given. The problem language barrier of international students lead to psychological challenges. Other difficulty – the massive amount of reading materials. It is major problem for graduate students who have to read many books, articles in the magazine etc. My Korean friend told me that “In Korea the teacher uses only one book. We read this book very carefully and lectures of the teacher is from that book. And here, I have to read many books and the contents are very difficult. It is a big problem”. Many international students experience difficulties with regards to writing and some even complain that they aren’t prepared for the writing exams, essays and research work.

So, what is an indicator of fully adaptedness of a foreign student? This its his emotional state – what emotions he tests in his relationship with friends, in communication with fellow student and during studies. Therefore to quickly and successfully adapt to new living conditions, foreign students should leave prejudiced concepts and try to not make fast judgments. Life is not the same everywhere. People lived, live and will live here for many years. They got used to such life. To understand it, we as foreigners have to leave our habitual zone of comfort and see how surprising wonderful and interesting life can be.

References

1. Stefanenko, T. G. Adaptation to the new cultural environment, Ethnopsychology / T.G. Stefanenko. – Moscow, 2004.
2. The psychological dictionary – <http://www.psyline.ru>

* * *

*Джон Андерсон,
Якутск, Россия*

ПРОБЛЕМЫ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В РОССИИ НА ПРИМЕРЕ СВФУ

С растущей глобализацией общее количество людей, получающих образование за границей, растет каждый год. Россия является родиной многих лучших учебных заведений в различных дисциплинах, что служит источником привлекательности для международных студентов. Иностранные студенты приезжают не только в центральную часть России, но и в Сибирь и Дальний Восток. В Якутске есть крупнейшее учреждение высшего образования на северо-востоке России – Северо-Восточный федеральный университет. Северо-восточный федеральный университет в Якутске является одним из девяти российских федеральных университетов.

Международные студенты в Якутске сталкиваются со множеством проблем адаптации, которые довольно уникальны и отличаются от опыта местных студентов. Процесс адаптации иностранных учащихся включает несколько аспектов. Наиболее значимые из них – процесс приспособления к новой социокультурной и языковой среде.

Социокультурная адаптация. Когда международные студенты прибывают в Якутск, они сменяют знакомую домашнюю культуру: привычные порядок, еду, друзей и т.д. – на незнакомую. Важная проблема, перед которой оказываются международные студенты, это **приспособление к новым условиям среды:** к людям, к незнакомому типу жилья, к климату и к еде. Хотя большинство студентов готово к таким переменам, некоторые реагируют на эти различия по-разному – от принятия различий просто как части новой жизни до раздражения и беспокойства.

Большинство международных студентов хочет на себе испытать новый климат. Якутск – не самый холодный город на земле. Хотя зима здесь очень холодная и долгая. Зимой в Якутске -48. Как я узнал в Якутске, самый холодный город на земле – Оймякон, который находится на севере Республики Саха (Якутия). И большинство иностранцев не выходит на открытый воздух, они предпочитают сидеть в комнатах и ждать в течение зимы, когда она закончится! Однако есть

такие, кто любит холод, например, я. Хотя я приехал из очень теплой и тропической страны – Гайаны, я люблю гулять по городу в -50 С.

Одна из особенностей адаптации иностранных студентов в Якутске – это повышенное внимание местных жителей. В Москве и других крупных городах России иностранцы учатся много лет, а в Якутске только недавно появились международные студенты. Но со временем, иностранные студенты привыкают к такому вниманию.

Наконец, хотя большинство студентов готовы к некоторым проблемам с едой, но все же это вызывает значительные трудности адаптации. Некоторые студенты, которые едят в университетском кафе, часто говорят, что еда – сначала новинка, но после нескольких недель еда становится скучной и быстро надоедает. Многие студенты приезжают из теплых стран как Китай, Турция, Вьетнам, Индонезия, Малайзия, где много свежих фруктов и овощей. Например, я приехал из Гайаны, где мы едим блюда со специями. Когда я приехал на каникулы домой, моя мама снабдила меня всеми специями из моей страны и дала рецепты. Таким образом, я готовлю большую часть своей еды сам. Но мне действительно нравится местная кухня, особенно якутские традиционные блюда: зимой мороженная рыба – строганина, мороженная печень; летом – керчех, взбитые сливки, кумыс – кобылье молоко.

Языковые проблемы.

Одной из трудностей адаптации является языковой барьер. Проблемы на занятиях, возникающие у иностранца, объясняются не тем, что он не знает или не готов делать задание, а тем, что ему нужно больше времени, чтобы понять и выполнить задание. Проблема языкового барьера у иностранцев приводит к психологическим переживаниям.

Другая трудность – количество необходимого чтения. Это важно для аспирантов, которые должны прочитать много книг, статей в журналах. Мне мой друг, корейский студент, сказал: “В Корее преподаватель использует только одну книгу. Мы читаем эту книгу очень тщательно и лекции преподавателя по той же книге. А здесь, я должен прочитать много книг, и содержание очень трудное. Это – большая проблема”. Много международных студентов испытывают трудности с письмом и некоторые жалуются, что они не подготовлены к требованиям сдачи экзаменов, написанию эссе и научно-исследовательской работе.

Итак, что же является показателем адаптированности личности, в частности, иностранного студента? Это его эмоциональное состояние

– какие эмоции он испытывает в отношениях с друзьями, в общении с одноклассниками, в бытовой сфере, во время учебного процесса.

Таким образом, чтобы быстро и успешно приспособиться к новым условиям жизни, иностранным студентам следует оставить предвзятые мнения и не делать быстрых суждений. Жизнь не везде одинакова. Люди жили, живут и будут жить здесь многие времена. Они привыкли к такой жизни. Чтобы понять это, иностранцы должны выйти из привычной зоны комфорта и увидеть, что удивительное рядом, и насколько жизнь может быть интересной.

Литература

1. Стефаненко, Т. Г. Адаптация к новой культурной среде, Этнопсихология / Т.Г. Стефаненко. – Москва, 2004.
2. Психологический словарь – <http://www.psydrive.ru>

* * *

*Л.Н. Антонова,
г. Якутск, Россия*

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ КАК ВАЖНЕЙШАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ РКИ

Аннотация. В статье рассматривается межкультурная компетенция преподавателя РКИ в аспекте актуальных проблем преподавания РКИ на современном этапе. Приводятся важнейшие функции, компетенции и роль преподавателя РКИ. Предпринимается попытка выделить межкультурную компетенцию как отдельную самостоятельную компетенцию.

Ключевые слова и фразы: межкультурная компетенция, межкультурная коммуникация, русский как иностранный.

*L.N. Antonova,
Yakutsk, Russia*

INTERCULTURAL COMPETENCE AS AN IMPORTANT PART OF PROFESSIONAL SKILLS OF TEACHER OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract. The paper dwells on the intercultural competence of teacher of a Russian as a foreign language. The important functions, competences and the role

of teacher of Russian as a foreign language are presented in this article. This type of analysis is of great value both for learners and teachers of Russian as a foreign language. Understanding the communicative behavior of foreign students will be helpful in intercultural communication and teaching the Russian language.

Key words: intercultural competence, intercultural communication, Russian as a foreign language

Одним из важнейших и актуальных проблем обучения русскому языку как иностранному является вопрос о профессионализме преподавателя РКИ. Антропоцентрический подход в обучении РКИ, ставший популярным в последние десятилетия, обратил внимание на личность преподавателя РКИ. Следует отметить, что вполне целесообразно различать и выделять преподавателя русского языка как иностранного от его коллеги, работающего с носителями языка.

Преподаватель постоянно должен иметь в виду, что его учащийся является носителем другого языка и другой культуры, поэтому преподаватель и учащийся являются участниками диалога двух культур, участниками межкультурной коммуникации [2, 2012: 21].

Многие исследователи озадачиваются вопросом о роли, функциях и компетенциях современного преподавателя русского языка как иностранного. В.В. Молчановским и Л. Шипилевичем были сформулированы пять профессионально-педагогических функций преподавателя РКИ: коммуникативно-обучающая, информационно-ретрансляционная, мотивационно-стимулирующая, инструментально-адаптирующая и функция самореализации и саморазвития [2, 2012: 20]. Содержание последней функции заключается в «осознании себя, своей деятельности в реальном учебном процессе, в регулировании собственных профессиональных действий и поступков, в самооценке, в осуществляемом на этой основе профессиональном самообразовании и самовоспитании» [2, 2012: 21]. Говоря о регулировании собственных профессиональных действий и поступков, о профессиональном самообразовании, мы предполагаем, что преподаватель РКИ должен владеть межкультурной компетенцией. Интересно отметить, что сам В.В. Молчановский не выделяет межкультурную компетенцию как отдельную. Исследователь разработал следующие компетенции преподавателя РКИ: общегуманитарную, заключающуюся в достаточной сформированности уровня общегуманитарной компетенции для

решения проблем межкультурной коммуникации; лингвистическую, базирующуюся на сформированном языковом сознании преподавателя, на знании системы русского языка; психологическую, отражающую психологию образовательной деятельности; педагогическую, состоящую из общепедагогических знаний; методическую, основу которой составляет группа знаний: теорий, концепций методической системы, знание литературы и источников специальной методической информации, знание приемов и методов преподавания; профессионально-коммуникативную, заключающуюся в умении настроиться на предстоящее обучение и создать установку на общение у учащихся, умении добиться коммуникативного контакта, умении установить педагогически целесообразные отношения с коллегами и другими участниками педагогического процесса, правильно оценивать коммуникативные поступки учащихся, оперативно корректировать коммуникативные действия свои и учащихся [4]. Возможно, В.В. Молчановский не выделил отдельно межкультурную компетенцию в силу того, что она, как и понятие «межкультурная коммуникация», междисциплинарна. Действительно, межкультурная компетенция относится и к общегуманитарной, и к психологической, и к профессионально-коммуникативной компетенциям. Но в связи с расширяющейся с каждым годом географией и увеличивающимся количеством изучающих русский язык в качестве иностранного, становится очевидно, что необходимо выделить межкультурную компетенцию преподавателя РКИ как отдельную компетенцию.

Термин «межкультурная компетенция» стали использовать зарубежные ученые в 70-80-х годах прошлого столетия. В те времена большинство ученых сходились во мнении, что в основе межкультурной компетенции лежит способность к адаптации.

В 90-х годах предпринимаются попытки создания моделей межкультурной компетенции. Ученые Шпитцберг и Чэнгтон выделили несколько типов моделей межкультурной компетенции: композиционные, отражающие предполагаемые компоненты межкультурной компетенции; ориентированные на взаимодействие модели межкультурной компетенции; модели процесса развития межкультурной компетенции; адаптационные модели, отражающие несколько сторон межкультурного взаимодействия и подчеркивающие взаимозависимость и взаимную адаптацию всех сторон; модели межкультурной компетенции, отражающие причинную связь и процесс [5].

Остановимся подробнее на адаптационной модели межкультурной компетенции. Работая с иностранными студентами, вступая в межкультурную коммуникацию, важно понимать и принимать особенности коммуникативного поведения студентов. Известно, что каждый представитель той или иной страны изначально воспринимает родную культуру как правильную и естественную, а чужую – как ненормальную и неестественную. Важнейшую роль в межкультурной коммуникации играет признание относительности собственных культурных ценностей, норм и привычек и способность к межкультурной рефлексии, т.е. к умению правильно интерпретировать поведение собеседника с позиций норм и ценностей его культуры [3, 2009: 24-25]. Очень важно для преподавателя быть объективным – не делить учащихся на тех, кто «ближе по национально-культурным параметрам» и на тех, чьи культурные традиции отличаются кардинально. К примеру, западноевропейские студенты называют преподавателей только по имени или по фамилии с добавлением ученой степени. И здесь может проявляться культурная интерференция – они будут обращаться к российскому преподавателю по имени, не называя отчества. В данном случае преподавателю РКИ следует проявить инициативу и уточнить, какую формулу обращения он предпочитает: традиционную для России имя + отчество или только по имени. Также следует быть готовым ответить на возможный вопрос студентов, почему в России принято называть преподавателей, старших по возрасту и начальников по имени и отчеству. В этом контексте предполагается, что преподаватель должен быть знаком с социокультурной организацией общества, с такими важными параметрами культур как горизонтальная и вертикальная дистанции. Так, для русской культуры характерна вертикальная дистанция, показывающая степень социального неравенства, разделяющего собеседников, вызванного тем, что один партнер по коммуникации обладает большей властью, чем другой [3, 2009: 48]. Упомянутые выше параметры также помогут объяснить англоязычному студенту, почему в русском языке есть 2 местоимения второго лица и почему местоимение “Вы” может употребляться по отношению к одному человеку. В языковом сознании русских на первом месте стоит слово “человек”, на десятом – “друг”, а слово “я” не входит в список первых 10 слов, ему отводится лишь 36-е место [1, 2011: 71]. Это говорит о том, что для русской коммуникативной культуры важнее собеседник, другой человек, нежели сам говорящий. В английском

языке, напротив, местоимение «я» (I) пишется с большой буквы, что говорит о преобладании индивидуалистического начала. В английской культуре важна сама личность, в ассоциативном словаре местоимение (I, me) стоит на первом месте.

При разъяснении и комментировании особенностей культуры изучаемого языка преподавателем достигается и другая, не менее важная, цель – формирование у самих студентов межкультурной компетенции. Когда те или иные непонятные явления остаются не поясненными, зачастую создаются этнические стереотипы и предрассудки.

Под этнокультурным стереотипом понимается обобщенное представление о типичных чертах, характеризующих какой-либо народ. Стереотипные общие представления потом распространяются на каждого из представителей той или иной народности [1, 2011: 37]. Справедливо будет отметить, что стереотипы в общении возникают на основе ограниченного опыта в результате стремления делать выводы на базе ограниченной информации. Этнические стереотипы могут быть серьезным барьером в межкультурной коммуникации [3, 2009: 22]. Для представителей западных стран говорящие громко китайцы покажутся бескультурными, невозмутимые англичане будут считать русских чересчур грубыми, дружелюбные латиноамериканцы будут выглядеть бесцеремонными в глазах сдержанных азиатов и т.д. Но если человек будет знать, что китайцы разговаривают громко из-за тоновой особенности китайского языка, что для русской речевой культуры естественно использовать императив, который воспринимается англичанами как прямая команда, то будет намного легче понимать и воспринимать чужие культуры. Таким образом, обладая знаниями об особенностях различных культур, и, соответственно, делясь ими с учащимися, преподаватель выполняет общегуманитарную и профессионально-коммуникативную функции, выделенные В.В. Молчановским.

В межкультурной коммуникации необходимо исходить из того, что культура – это система. В ней нет ничего случайного, напротив, в ней всему имеется объяснение. Проблема в том, что мы не всегда можем проследить эту причинно-следственную цепочку. Но что мы можем сделать – так это научиться смотреть на другую культуру с позиций культурного релятивизма, преодолевая свойственный человеку этноцентризм, избегать оценок и воспитывать в себе толерантность и этнографическую любознательность, способность к межкультурной

рефлексии [3, 2009: 56]. Следует добавить, что преподавателю необязательно подстраиваться под национальные коммуникативные традиции иностранных студентов, особенно если занятия проводятся в мультикультурных группах. Наоборот, соблюдение коммуникативных норм изучаемого языка способствует быстрой адаптации к культуре данной страны.

Таким образом, современному преподавателю РКИ важно приобретать, расширять свои знания о культуре страны и национальном характере народа своих студентов-иностранцев, что значительно облегчит установление коммуникативного контакта с ними и процесс их адаптации.

Литература

1. Балыхина, Т. М. От методики к этнометодике. Обучение китайцев русскому языку: проблемы и пути их преодоления : монография / Т.М. Балыхина, Юйцзян Чжао. – Москва : РУДН, 2011. – С. 37-71.

2. Крючкова, Л. С. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному : учеб. пособие / Л.С. Крючкова, Н.В. Мощинская. – 3-е изд. – Москва : ФЛИНТА : Наука, 2012. – С. 20-21.

3. Ларина, Т. В. Категория вежливости и стиль коммуникации: Сопоставление английских и русских лингвокультурных традиций / Т.В. Ларина. – Москва : Языки славянских культур, 2009. – С. 21-56.

Интернет-источники

4. <http://ayp.ru/library/ingvodidaktika-sistema-podgotovki-prepodavatelya-russkogo-yazyka-kak-inostrannogo/3900?page=0,1>

5. http://www.intercultural.ru/mediawiki/index.php?title=%D0%9C%D0%B5%D0%B6%D0%BA%D1%83%D0%BB%D1%8C%D1%82%D1%83%D1%80%D0%BD%D0%B0%D1%8F_%D0%BA%D0%BE%D0%BC%D0%BF%D0%B5%D1%82%D0%B5%D0%BD%D1%86%D0%B8%D1%8F

* * *

Н.П. Артамонова, И.П. Павлова
г. Якутск, Россия

ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ТРУДОВЫХ МИГРАНТОВ КАК СРЕДСТВО ИХ СОЦИАЛЬНОЙ И КУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Аннотация. Статья посвящена проблеме адаптации и интеграции трудовых мигрантов в Российской Федерации. Одним из актуальных средств решения данной проблемы является обучение иностранных граждан русскому языку. На северо-востоке России, где в последние годы усиливаются миграционные процессы, крайне важным становится и сам процесс обучения и тестирования по русскому языку, и организация их в конкретных условиях многоязычия, представленных в Республике Саха /Якутия/.

Ключевые слова: русский язык, мигранты, языковая ситуация, тестирование, базовый уровень, федеральный закон.

N.P. Artamonova, I.P. Pavlova

TEACHING RUSSIAN MIGRANT WORKERS AS A MEANS OF THEIR SOCIAL AND CULTURAL ADAPTATION OF THE RUSSIAN FEDERATION

Yakutsk, Russia

Abstract. The article deals with the problem of adaptation and integration of migrant workers in the Russian Federation. One of the important means of solving this problem is to train foreign nationals Russian language. In the north-east of Russia, where in recent years intensified migration processes, it becomes important and the process of training and testing in the Russian language, and organizing them in a specific context of multilingualism presented in the Republic of Sakha (Yakutia).

Key words: Russian language, migrants, the language situation, testing, basic level, the federal law.

Проблема обучения русскому языку представляет собой целый комплекс вопросов, которые необходимо решать всеми заинтересованными государственными и общественными структурами.

Летом 2012 года Президент РФ Владимир Путин подписал концепцию миграционной политики страны, в которой подчеркивается значимая роль миграционных процессов в социально-экономическом и демографическом развитии Российской Федерации, а также говорится о том, что для реализации положительного потенциала, заложенного в

миграционных процессах вся система управления ими в РФ должна быть модернизирована [2]. Важными элементами государственной политики будут являться создание условий для адаптации и интеграции мигрантов, защита их прав и свобод, обеспечение социальной защищенности.

В настоящее время языковая ситуация в Республике Саха (Якутия) характеризуется выраженным многоязычием. По итогам последней Всероссийской переписи населения, численность постоянного населения составляет порядка 950 тысяч человек. На ее территории проживают представители более 100 национальностей и народностей

С начала 90-х годов XX века в России, и в том числе и в Якутии, усиливаются миграционные процессы. Стало много иностранных граждан из России и стран СНГ – Узбекистана, Казахстана, Украины, Киргизии, Республики Беларусь, Азербайджана, Туркменистана, Армении, Таджикистана. И при этом, как свидетельствует статистика, 20 % приезжающих мигрантов не знают русского языка вообще, а 50 % не могут самостоятельно заполнить документы.

Основными центрами пребывания иностранных граждан и лиц без гражданства остаются г. Якутск, южные и западные районы РС (Я): Мирнинский район, Алданский район и Нерюнгринский район (данные УФМС России по РС (Я)). Наблюдается увеличение притока иностранных граждан из Китая на 14,7 %. Наибольшую долю иностранных граждан, прибывших на территорию Республики Саха (Якутия) – 73,8 % – составляют лица, въехавшие в целях осуществления трудовой деятельности, 9,7 % – в частных целях [3].

Федеральным законом, вступившим в силу с 1 декабря 2012 г., в частности, предусматривается, что для осуществления трудовой деятельности в сфере жилищно-коммунального хозяйства, розничной торговли или бытового обслуживания иностранный гражданин, прибывший в Российскую Федерацию в порядке, не требующем получения визы, должен владеть русским языком на уровне не ниже базового уровня [4]. Это означает, что каждый иностранный гражданин, обратившийся за получением разрешения на работу, должен подтвердить свое знание русского языка

И о том, что его владение русским языком на уровне не ниже базового уровня владения, он должен подтвердить одним из следующих документов:

1. Сертификатом о прохождении государственного тестирования по русскому языку как иностранному языку;

2. Документом об образовании (на уровне не ниже основного общего образования), выданным на территории иностранного государства и признаваемым на территории Российской Федерации в соответствии с пунктом 2 статьи 27.2 Закона Российской Федерации «Об образовании» с нотариально удостоверенным переводом данного документа об образовании на русский язык, если в данном документе об образовании имеется запись об изучении его обладателем курса русского языка, или документом об образовании (на уровне не ниже основного общего образования), выданным на территории иностранного государства и признаваемым на территории Российской Федерации в соответствии с пунктом 3 статьи 27.2 Закона Российской Федерации «Об образовании», с нотариально удостоверенным переводом данного документа об образовании на русский язык и со свидетельством о признании данного документа об образовании на территории Российской Федерации, если в данном документе об образовании имеется запись об изучении его обладателем курса русского языка.

3. Документом государственного образца об образовании (на уровне не ниже основного общего образования), выданным образовательным учреждением на территории государства, входившего в состав СССР, до 1 сентября 1991 года;

4. Документом государственного образца об образовании (на уровне не ниже основного общего образования), выданным образовательным учреждением на территории Российской Федерации, до 1 сентября 1991 года.

Базовый уровень владения языком, в частности русским языком, предполагает знание лексического объема – 850 слов. К данному уровню владения языком для трудящихся мигрантов устанавливаются следующие требования:

1. Уметь читать текст, понимать с достаточной полнотой и точностью информацию, содержащуюся в тексте.

2. Уметь строить письменное монологическое высказывание.

3. Понимать на слух тему и главную информацию в отдельных диалогах и монологах социально-бытового характера.

4. Уметь самостоятельно создавать связные, логичные высказывания; понимать содержание высказываний собеседника.

5. Использовать грамматические и лексические навыки оформления высказываний о своих намерениях в ограниченном наборе ситуаций бытового характера.

Подтверждение не требуется для граждан государств, в которых русский язык является государственным языком (например, Белоруссии) [там же].

Подготовка иностранных граждан (в том числе, в первую очередь, мигрантов) в языковой области позволит снять напряженность в процессе межкультурной и культурно-речевой адаптации мигрантов, обеспечить понимание миграционных и адаптационных процессов в России (преимущественно в северо-восточном регионе), оптимизировать процесс социокультурной адаптации нерусскоязычных мигрантов.

Филологический факультет Северо-Восточного университета им. М.К. Аммосова ведет целенаправленную работу в данном направлении. При факультете был открыт Центр обучения русскому языку иностранных граждан еще в 2011 году (решение Ученого Совета от 23 декабря 2011 г. за № 05).

Коллектив филологического факультета имеет достаточную научную квалификацию и опыт работы для решения поставленных задач и проблем. В течение многих лет на факультете функционирует направление подготовки «Русский язык и литература в межнациональном общении», преподаватели имеют опыт работы и накопленный за много лет разработанный учебно-методический комплекс по дисциплине «Русский как иностранный», апробированный при обучении иностранных граждан по линии Управления международных связей СВФУ.

Открытие Центра обучения СВФУ позволило предоставлять образовательные услуги по подготовке в области русского языка иностранным гражданам, проживающим и/или работающим на территории Северо-Восточного региона в целях получения ими документа о знании русского языка на соответствующем уровне (а также визы на жительство на территории Российской Федерации). Центр ставит перед собой следующие задачи:

- обучение навыкам чтения, письма, аудирования слушателей – иностранных граждан;
- приобретение умений и навыков практического использования русского языка в рамках повседневного общения;
- развитие коммуникативных навыков и риторических способностей (по возможности);
- обеспечение социокультурной адаптации нерусскоязычных мигрантов в северо-восточном регионе России.

Подготовка иностранных граждан (в том числе, в первую очередь, мигрантов) в языковой области позволит снять напряженность в про-

цессе межкультурной и культурно-речевой адаптации мигрантов, обеспечить понимание миграционных и адаптационных процессов в России (преимущественно в северо-восточном регионе), оптимизировать процесс социокультурной адаптации нерусскоязычных мигрантов.

Как отмечает Т.М. Балыхина, «система тестирования призвана учитывать актуальные тенденции в обществе и в обучении языку, служить надежным средством измерения уровня коммуникативных возможностей иностранных граждан в области русского языка» [1, с. 7].

Наш Центр должен стать учреждением, в котором ведется преподавание российских образовательных программ, стандартов и последовательно реализуется федеральная политика Российской Федерации в области общего образования. Но при этом большое внимание необходимо уделять и региональному составляющему: содержание и форма занятий должны давать возможность обучающимся познакомиться с богатой историей и культурой нашего северо-восточного региона.

Сотрудники Центра разрабатывают рабочие программы обучения русскому языку, соответствующие государственному образовательному стандарту России, повышают квалификацию по направлению «Русский как иностранный», занимаются подготовкой собственных учебно-методических материалов. Им необходимо определять уровень языковой и коммуникативной компетенции мигрантов, приобретать умение работать с определенными группами мигрантов, не владеющими или слабо владеющими русским языком, научиться поддерживать мотивации в сфере лингвистической и культурной адаптации мигрантов.

Учет типологических, генеалогических и системных особенностей родного языка и культурных традиций иностранцев – с одной стороны, и научно-исследовательская работа в сфере современного русского языка, лингвокультурологии и компаративистики – с другой стороны, позволяют создавать новые подходы к культурно-речевой адаптации мигрантов.

В целом по России обязательный экзамен по русскому языку у трудящихся мигрантов имеют право принимать только 4 центра: это Санкт-Петербургский государственный университет, Московский государственный университет, Российский университет дружбы народов и Институт русского языка им. А.С. Пушкина. В настоящее время по России открываются Центры тестирования (обычно в вузах), которые заключают договор с одним из вышеперечисленных заведений.

В рамках сотрудничества с ведущими вузами России по проблемам обучения русскому языку иностранных граждан филологический факультет СВФУ установил связь с Российским университетом дружбы народов (РУДН) города Москвы. Были организованы обучающие курсы по направлению РКИ «Русский как иностранный». Проводился выездной семинар директора Международного Центра тестирования РУДН Ельниковой С.И. и доцента кафедры РКИ РУДН Гусевой И.С. «Повышение квалификации для лиц проводящих государственное тестирование по русскому языку иностранных граждан и лиц без гражданства для получения гражданства РФ, языковой и социально-культурной адаптации трудовых мигрантов России». 80 % преподавателей филологического факультета прошли обучение и получили дипломы и сертификаты по данному направлению. Следующим этапом стал подписанный Договор между Российским университетом дружбы народов и Северо-Восточным федеральным университетом.

Адаптация и интеграция иностранных граждан в российское общество на сегодняшний день является одной из насущных проблем. Как отмечают специалисты, в силу экономических, социальных и иных причин невозможно пока отказаться от присутствия мигрантов в России. Выход из этой ситуации – помочь иностранным гражданам адаптироваться и овладеть необходимыми знаниями в России.

Литература

1. Балыхина, Т. М. Азбука тестирования (основы российской государственной системы тестирования по русскому языку как иностранному) / Т.М. Балыхина. – Москва : Российский университет дружбы народов, 2011. – 32 с.: ил.
2. Концепция государственной миграционной политики Российской Федерации на период до 2025 года. (утв. Президентом РФ от 13 июня 2012 г.) // migimo.ru/razdel/53/.
3. Статистический отчет о деятельности УФМС России по РС (Я) // wikimapia.org/18975511/ru/УФМС-РФ-по-РС-Я.
4. Федеральный закон “О внесении изменения в статью 31 Закона Российской Федерации “Об образовании” (Собрание законодательства Российской Федерации, 2007, № 1, ст. 5) ... 102) статью 1 Федерального закона от 1 апреля 2012 года... // ab-respect.ru/node/615.

*А.К. Башарина,
г. Якутск, Россия*

ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КИТАЙСКИМИ СТУДЕНТАМИ

Аннотация. В статье описана работа китайских студентов на занятиях по РКИ в СВФУ. Рассматриваются их фонетические и грамматические ошибки, трудности аудирования и говорения.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, китайские студенты, грамматика, чтение, аудирование, говорение.

*A.K. Basharina
Yakutsk, Russia*

PARTICULARITIES OF RUSSIAN LANGUAGE PERCEPTION BY CHINESE STUDENTS

Abstract. The article describes Chinese students work at the classes of Russian as a foreign language. The article considers their phonetic and grammatical mistakes, listening and speaking difficulties.

Key words: Russian as a foreign language, Chinese students, grammar, reading, listening, speaking.

В свете последних политических событий, когда взаимоотношения Российской Федерации со странами Запада осложнились, России неизбежно приходится поворачиваться в сторону Востока. Среди стран Азиатско-тихоокеанского региона самой крупной по населению, по территории, динамично развивающейся является Китайская народная республика. Россия и Китай являются соседними государствами, их разделяет протяженная сухопутная граница. Товарооборот между нашими странами ежегодно увеличивается на десятки миллиардов долларов. Совсем недавно мы стали свидетелями начала строительства газотранспортной системы «Сила Сибири», которую называют самым крупным инвестиционным проектом мира. По этому газопроводу из Якутии и Иркутской области будут экспортироваться в Китай энергоресурсы. На реализацию этого и других проектов будут привлечены десятки тысяч специалистов из обеих стран. Поэтому актуальность изучения русского языка в странах АТР все более возрастает.

На кафедре РКИ СВФУ ежегодно приезжают обучаться русскому языку студенты из Китая, Кореи, Индонезии, Непала и других стран.

Целью данной статьи является описание работы на занятиях по РКИ китайских студентов, приезжающих по обмену в СВФУ из Цицикарского и Линьинского университетов. Уровень владения русским языком у них самый разный, поэтому после тестирования их распределяют в разные группы.

В нашей группе учились и учатся сейчас студенты, осваивавшие русский язык по 2-3 года в своих университетах. Они приехали, зная падежи, времена глаголов, умея читать и писать по-русски. Но основной их проблемой была разговорная речь. Сказывалось отсутствие языковой среды, речевого общения на русском языке. Как подчеркивает старший преподаватель Синьцзянского университета (Урумчи, Китай) Зульхаят Аманулла, в КНР является типичным тот факт, что даже на занятиях студенты крайне мало общаются между собой и с преподавателем на русском языке. «Речевая практика в аудитории ограничивается лишь чтением предложений, диалогов и текстов» [1, с. 40].

Занятия с китайскими студентами строятся по принципу совершенствования и углубления их знаний грамматики русского языка, развития навыков восприятия звучащей монологической и диалогической речи, а также навыков устной речи.

Поскольку китайским студентам представляет большую трудность восприятие русской речи на слух, то аудирование является одним из главных видов речевой деятельности на занятиях. Студенты прослушивают различные по объему, по содержанию, по степени языковой сложности тексты и рассказывают, что поняли из прослушанного, высказывают свое отношение к воспринятой информации.

Аудирование диалогической речи предполагает умение студентов понять на слух основное содержание диалога, коммуникативные намерения участников диалога. Этот вид речевой деятельности чрезвычайно полезен и интересен для китайских учащихся.

Большое внимание на занятиях уделяется отработке грамматических навыков, в частности, падежных окончаний, поскольку у всех без исключения студентов имелись ошибки, связанные с категорией падежа типа: Я читаю книга (вместо: Я читаю книгу). Также встречаются ошибки согласования слов между собой, например: Я живу в большом комнате (вместо: Я живу в большой комнате); ошибки в выборе видо-временных форм глаголов: Я ехать домой (вместо: Я поеду домой).

На занятиях постоянно ведется работа по развитию и закреплению грамматических, аудитивных и фонетических умений у китайских студентов. Многим из них долгое время не удавалось произнести звук [p], который отсутствует в китайском языке. Из-за отсутствия звука [p] в родном языке китайские студенты довольно долго произносили звук [л], к примеру: инте[л]есный (интересный), к[л]асная площадь (Красная площадь).

Произносительные ошибки обусловлены спецификой фонетической и просодической системы русского языка, а также спецификой родного языка китайских учащихся.

Китайские студенты часто неправильно ставят ударение в незнакомых им многосложных словах.

Заметны в их речи явления эпентезы, когда студенты вставляют для облегчения произношения гласные звуки между согласными. Например: с[ы]пасибо (спасибо), мес[ы]то (место), руч[и]ка (ручка), луч[и]ше (лучше) и т.д.

Более того, иногда китайские студенты переносят ударение на эпентетический гласный, например: к[ы]ровать (кровать), однаж[ы]ды (однажды), государ[и]ство (государство) и т.п.

Как известно, в китайском языке ведущую роль играют слоги с определенной последовательностью звуков в них – сначала согласные, затем гласные. Поэтому невозможны закрытые слоги и стечения согласных внутри слога. Стремление не произносить сочетания консонантов, невозможные в китайском языке, приводит к появлению диерезы, когда не произносится один из согласных, например: прати-ческий (практический), тумочка (тумбочка) и т.д.

Кроме того, в китайском языке нет различия согласных звуков по звонкости/глухости, поэтому студенты допускают многочисленные ошибки типа: груба (группа), м[у]нока (много, здесь также присутствует эпентетический звук [y]), бегин (Пекин) и др. Поэтому на занятиях большое внимание уделяется фонетическим упражнениям.

Как показывает практика, в Китае неплохо развивают умение читать по-русски различные тексты. Поэтому лучшие результаты у китайских студентов, когда на занятиях предлагается чтение текста. Чтение вслух позволяет оценить технику чтения студентов (скорость, правильность произношения слов и интонирование предложений). Работа над текстом не ограничивается чтением. Студенты выполняют дополнительные задания, которые дают возможность оценить

уровень понимания темы текста, основной его мысли. Трудными для китайских студентов являются задания по составлению плана, тезисов текста.

Чтение текста всегда заканчивается таким видом речевой деятельности, как говорение. Студенты развивают умение пересказывать текст, включая собственные выводы и оценки. Многим китайским студентам первоначально было трудно справиться с данным заданием. Но в процессе обучения они достигли успехов в выражении своих мыслей по прочитанным текстам, поскольку речевые упражнения «обучают полноте и глубине восприятия» текстов и «рассчитаны на развитие языковой догадки, механизма вероятного прогнозирования, механизма осмысления» [2, с.62].

Благодаря ежедневным занятиям по 4 академических часа подряд и упорству самих студентов, всем удалось добиться правильного произношения трудных для них звуков, и стал очевиден прогресс в употреблении ими правильных флексий как в устной, так и в письменной речи.

Хотелось бы особенно подчеркнуть трудолюбие и усердие студентов из Цицикарского университета. За год, проведенный в Якутске, они сумели добиться значительных успехов в освоении русского языка, и в этом году одна из них стала магистранткой кафедры РКИ СВФУ.

Необходимо отметить хорошую память китайских студенток. Многие тексты, заданные для чтения и пересказа, они буквально заучивали наизусть, почти как стихотворение. Но это было не механическое заучивание текстов, а с полным их пониманием, поскольку студентки могли ответить на все возникающие вопросы по этим текстам. Помимо хорошей памяти китайские студенты обладают высокой трудоспособностью, умением работать со словарем, развитым навыком письма.

Таким образом, русский язык сложен для китайских студентов на всех его уровнях (фонетическом, лексическом, грамматическом, синтаксическом). Но, несмотря на это, мотивированность, упорство и трудолюбие многих студентов из Китая позволяют им добиться успехов в освоении и совершенствовании знания русского языка.

Литература

1. Аманулла, Зульхаят. Трудности обучения аудированию русской речи китайских студентов и пути их преодоления / З. Аманулла // Русский язык за рубежом : учебно-методический журнал. – 2007. – № 5. – С. 39-43.

2. Русский язык как иностранный. Методика обучения русскому языку. : учебное пособие для высших учебных заведений / под ред. И.П. Лысаковой. – Москва, 2004

* * *

Т.А. Бердникова,
г. Якутск, Россия

ОБУЧЕНИЕ ПИСЬМУ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ОБУЧЕНИЯ РКИ

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы формирования письма как вида речевой деятельности на разных этапах обучения русскому языку как иностранному. Выделяются два этапа в овладении письмом: обучения технике письма и обучение собственно письменной речи.

Ключевые слова: письмо, графика, система заданий, виды упражнений.

T.A. Berdnikova,
Yakutsk, Russia

LEARNING TO WRITE AT DIFFERENT STAGES OF STUDY RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract. The article considers the problem of forming letters as a form of speech activity at different stages of learning Russian as a foreign language. There are two stages in obtaining letter: teaching writing technique and training actually writing.

Key words: writing, graphics, system tasks, types of exercises.

Письмо как один из основных видов речевой деятельности предполагает владение не только графическими и орфографическими навыками, но также и умением письменного выражения своих и чужих мыслей в соответствии с потребностями общения. По своей природе письмо относится к умениям творческого характера: ведь условия письменного общения никогда не повторяются полностью, и каждый раз для коммуникации необходимо заново подбирать нужные языковые средства и речевые навыки. Как видим, перед преподавателем РКИ встает две проблемы: обучения технике письма и обучение собственно письменной речи, каждая из которых имеет свои цели и задачи.

Анализ учебной литературы показывает, что обучение графическим и орфографическим средствам языка, что крайне важно при перспективном обучении, например, для продолжения обучения в российском вузе, выведено за рамки материала учебника. Таким образом, преподаватель в той или иной мере должен восполнить этот пробел, определив, в первую очередь, степень подготовки студентов в графическом плане.

Нами замечено, что студенты-иностранцы, носители европейских языков, в значительной степени готовы к воспроизведению букв кириллической азбуки, нежели студенты-азиаты (китайцы в первую очередь), для которых привычными знаками начертания являются иероглифы. Легче работать, когда студенты этой части учебной аудитории уже изучали иностранный язык, в основном английский. То есть, усилия преподавателя в графическом направлении должны быть, на наш взгляд, обращены в первую очередь на тех, кто вообще не знаком с латиницей или кириллицей. Здесь мы видим выход в построении системы индивидуальных заданий для каждого студента в виде самостоятельной внеаудиторной работе (при интернациональном составе обучающихся) и такой же индивидуальной работе на отдельных занятиях по графике в рамках раздела «Письмо». В качестве метода обучения графике в группе на самых первых занятиях можно использовать метод «тихого обучения» (т.е. обучение в тишине, в противовес постоянному повторению и воспроизведению за учителем), который способствует мыслительной деятельности и концентрации учащихся при выполнении речевых задач. Обучение здесь рассматривается как творческий процесс, преподаватель помогает обучающимся, но остается эмоционально нейтральным в реакции как на учебные успехи, так и ошибки обучающихся, выполнение действий происходит по образцу, имитации и самостоятельном воспроизведении букв русской азбуки, в качестве опоры могут применяться обычные прописи для дошкольников и первоклассников. Следует ли требовать от обучающихся соблюдение требований каллиграфии? Очевидно, что нет, ведь современные методики обучения письму, предназначенные для российских школьников, насчитывает 9 способов написания буквы А. К упражнениям, направленных на начертание относятся: написание элементов букв по образцу; переписывание букв; буквенных сочетаний, слов, предложений, микротекстов с готовых образцов; группировка данных разбивку строчных

и прописных букв, воспроизведение отдельных печатных букв (например, Д, П, Т) переписывание печатных образцов прописью, написание алфавита, слов и предложений по памяти. Система вводно-фонетического курса «подсказывает» упражнения на усвоение звуко-буквенных соотношений: написание букв со слуха, усложненное списывание (с подчеркиванием определенных букв; с подчеркиванием слов с различным звуко-буквенным составом; с подчеркиванием буквы, не имеющей звукового значения и т.д.)

Следующий этап – различение букв латиницы и кириллицы. При пропуске в обучении графике этого этапа есть реальная опасность получить стойкие ошибки, основанные на интерференции родного европейского и изучаемого русского языков. Затем последовательно как эффективное средство не только обучения, но и контроля вводится система разного рода диктантов, построенная на общедидактическом требовании «от простого к сложному». На начальном этапе обучения письму стойкое освоение графики «подпитывает» орфографические навыки, которые важны для дальнейшего формирования письменной речи как экспрессивного вида речевой деятельности, нацеленного на порождение письменного речевого высказывания.

На среднем этапе обучения в аудиторной форме письмо в основном сосредоточено на выполнении разнообразных языковых и условно-речевых упражнений, направленных на овладение продуктивными лексико-грамматическими навыками (осложненные диктанты, например, с элементами сочинения, подстановочные, трансформационные упражнения и т.д.). Нередко преподаватель, да и сами обучающиеся сталкиваются с заданиями, направленными на репродуцирование и продуцирование письменных текстов без соотнесения с реальными ситуациями общения. Хотя у современных студентов даже на ранней стадии обучения русскому языку такая потребность имеется. Это смс-сообщения, общение в социальных сетях, поздравительные открытки, интернет-заказы, электронные письма на русском языке российским друзьям, преподавателям. Не стоит забывать и о текстах множества документов, которые заполняет иностранец в разных инстанциях. Текст таких документов (заявления, объяснительные записки, др.) относящихся к официально-деловому стилю. На начальном этапе, как возможный вариант, можно научить иностранных студентов писать деловые бумаги, в первую очередь, личные (заявления, автобиографию), по образцу, поскольку они отличаются достаточно стандартными

способами структурирования. Образец составляется индивидуально под четким контролем преподавателя.

На продвинутом этапе обучения РКИ (в целях получения специальности в вузах РФ) письму уделяется наибольшее внимание из всех видов речевой деятельности. Связано это с тем, что у будущего студента должны быть сформированы навыки и умения аналитико-синтетической переработки информации, что предполагает умения составлять план, тезисы, конспекты, писать аннотации, резюме, рецензии, реферат, в конечном итоге обучения – излагать результаты исследований в виде курсовой, а затем и дипломной работы. Для большинства специалистов обязательным является умение вести деловую переписку, составлять деловые, коммерческие и др. виды писем. Среди подготовительных упражнений следует выделить упражнения на формирование и отработку формул русского речевого этикета. Другим обязательным является умение записывать главную информацию из учебного материала и умение составлять и записывать план изучаемого материала. Возможно, что на данном этапе можно использовать при записи специальные знаки и символы, а также общепринятые сокращения слов. Показателем высокой степени сформированности умения, переходящего в навык, является умение записывать прослушанный материал или собственные высказывания в виде графической схемы, рисунка и пр.

Развитие письменной речи – процесс длительный, в котором достижение положительных результатов зависит от каждого участника обучения, выбранных средств и методов обучения.

Литература

1. Методика / под ред. А.А. Леонтьева. – Москва : Русский язык, 1988. – С. 180.

* * *

*М.М. Габышева,
г. Якутск, Россия*

ПРИМЕНЕНИЕ ГРАФИЧЕСКИХ СХЕМ В ПРОЦЕССЕ СИНТАКСИЧЕСКОГО АНАЛИЗА СЛОЖНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ

Аннотация. В статье анализируется применение графических схем в процессе изучения синтаксиса современного русского языка, что способствует полному усвоению учебного материала.

Ключевые слова: графическая схема, синтаксический анализ, сложное предложение.

*M.M. Gabysheva,
Yakutsk, Russia*

APPLICATION OF VISUAL SCHEMES DURING PARSING OF COMPLEX SENTENCES

Abstract. The article examines the use of graphic schemes in the process of learning the syntax of the modern Russian language, which contributes to the overall learning.

Key words: flowchart, parsing complex sentence.

Прочное усвоение учебного материала по синтаксису дается студентам не сразу, а постепенно, в процессе настойчивых и перманентных упражнений. При изучении синтаксиса сложного предложения надо использовать активно графические схемы и чертежи.

В процессе анализа синтаксических единиц используются разного рода схемы, разные приемы графического изображения структурных особенностей предложения. Например, линейные и вертикальные схемы структуры предложений. По своему характеру все существующие схемы можно объединить в следующие три группы:

1. Схемы чертятся после полного синтаксического анализа предложения, т.е. когда дана общая характеристика предложения, выделены все части сложного предложения, установлена связь (характер, тип) между частями предложения. Студент должен вначале понять структуру, семантику предложения, после показать в виде схемы. Так, схема предложения является выводом, результатом умственных, логических, аналитических действий студента.

2. Схемы используются как готовые модели, по которым самостоятельно составляются предложения.

3. Схемы используются для объяснения новой темы, правил построения предложений, типов, видов СЕ.

Использование схем особенно продуктивно при повторении пройденного материала, при сдаче зачета, экзамена. Применение схем способствует сознательному усвоению синтаксиса в целом, пунктуации, обобщению и систематизации учебного материала, формирует у студентов навыки употребления различных по структуре предложений в письменной и устной речи.

Графическое изображение проанализированных предложений и составление предложений по схемам – упражнения взаимосвязанные. Так как успешное составление предложений по шаблонным схемам зависит от того, насколько быстро умеют студенты анализировать готовые предложения. Навык анализа предложений и составления их схем подкрепляется умением составлять предложения по заданным схемам.

Чем сложнее предложение по структуре, тем труднее разобраться. И далеко не всегда вычерченная схема отражает структуру предложения. Это хорошо видно при составлении схем многочленных сложноподчиненных предложений, сложных синтаксических конструкций (сложных предложений с разнотипной связью) и даже при составлении схем многочленных сложносочиненных и бессоюзных предложений. Часто студенту приходится анализировать предложение и чертить его схему несколько раз, пока не составит в соответствии с новым, верным пониманием его структуры. Этот анализ может идти до тех пор, пока студент не добьется точного соответствия между структурной организацией предложения и его графическим изображением.

Значительно большего эффекта в развитии навыков синтаксического разбора можно добиться, если схему чертить непосредственно в процессе чтения предложения. Здесь анализ предложения и его графическое изображение проходят в одно и то же время. Схема, составленная в ходе чтения, четко покажет структуру предложения, смысловые отношения частей сложного предложения.

При таком подходе схема выступает как средство структурного анализа. Здесь возможно применение так называемых линейных схем (предложение и его части изображаются линиями и располагаются в основном на одном уровне, т.е. горизонтальном, линейном). Такие

схемы составляются без особого труда, поскольку составляются без вертикалей: (Чтобы), [];

[], (когда); [], но зато [].

Между частями сложносочиненного предложения пишется союз, с помощью которого соединяются предикативные части предложения. В сложноподчиненном предложении пишется союз или союзное слово, которые указывают границы частей предложения. Посмотрим структуру нескольких предложений, применяя линейные схемы:

Комната, в которую вступил Иван Иванович, была совершенно темна (Н. Гоголь).

[+к + Sub], (с.с. *которую*).

Кто любит все, тот не любит ровно ничего (Д. Писарев).

(с.с. *кто*), [+к *тот*].

Говори, или я сегодня же расскажу про тебя начальнику! (А. Гайдар).

[], или []!

Так отображается в виде схемы структура предложения в процессе чтения, дается общая характеристика предложения.

Надо отметить, что с помощью линейных схем определяется только формальная организация предложения, т.е. строение. Так, вид и подвид придаточной части сложноподчиненного предложения по одной только графической схеме нельзя дефинировать. Союзы или союзные слова, указанные в схеме, выполняют лишь роль ориентиров для определения границ предикативных частей предложения. Для полного семантико-синтаксического анализа надо обратиться к его содержательной стороне. Например, тип придаточной части определяется только после того, как будет установлено, что именно она поясняет (слово существительное, глагол, местоимение, форму слова, словосочетание, всю главную часть), на какой вопрос отвечает, союзом или союзным словом связана придаточная часть с главной.

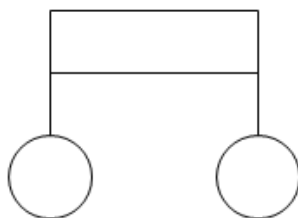
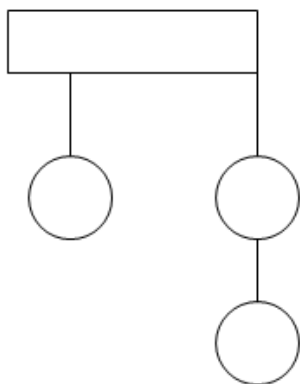
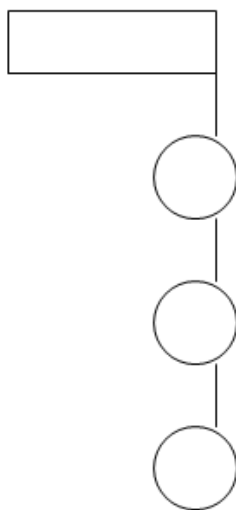
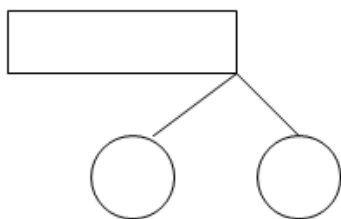
При желании внутри скобок (квадратных, круглых) можно изобразить различные компоненты частей предложения (предикативное ядро, второстепенные члены предложения или компоненты, осложняющие структуру предложения – однородные члены, обособленные члены и т.п.). Удобны такие схемы при изучении сложносочиненных предложений. Кроме таких графических обозначений, можно еще использовать геометрические фигуры:

□, или □. □; □.

Работа над схемами ССП вырабатывает у студентов навыки, необходимые для аналогичной работы над СПП, БСП, ССК.

При анализе сложноподчиненных предложений целесообразнее использовать вертикальные схемы, где четко указывается позиция придаточной части (препозиция, интерпозиция, постпозиция), тип подчинения придаточных частей (однородное, параллельное, последовательное, комбинированное). Эта форма схем применяется и в школьной практике, но не везде. Думается, учащихся школ тоже надо учить строить подобные вертикальные схемы структуры сложноподчиненных предложений. Вертикальные схемы развивают логическое мышление учащихся. Можно давать задания по готовым схемам. Например:

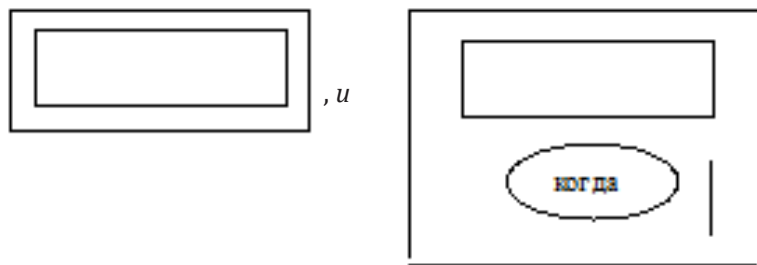
Определите, какому виду подчинения соответствует каждая из схем. Составьте по данным схемам свои предложения.



С такими заданиями студенты справляются (но некоторые с трудом составляют свои предложения). Можно также дать задание найти и выписать из художественных текстов предложения, соответствующие тем или иным схемам (с подобного рода заданиями справляются все студенты и школьники). Одним словом, составление графических схем и чертежей предложений облегчает восприятие студентами, учащимися логико-синтаксических связей, особенностей содержания и построения простых и сложных предложений разного уровня, типа.

Есть еще одна синтаксическая конструкция – синтетическая, она включает либо все названные выше сложные предложения, либо любые два вида – это сложная синтаксическая конструкция: *Уже совсем рассвело, и народ стал подниматься, когда я вернулся в свою комнату* (Л.Т.). Мы называем сокращенно – ССК. Такие конструкции еще называют так: *сложное предложение с разными видами связи, сложное предложение с разнотипной связью, предложение контаминированной структуры*.

Особенность организации ССК, как уже сказано выше, заключается в том, что один из видов связи выступает как основной (доминирующий) и соединяет группы простых предложений. При этом «спаянность» в группе простых предложений значительно выше, сильнее, чем между группами. Так, в нашем примере (сочинение и подчинение) основным видом связи является сочинение. Это предложение делится на две части (на два смысловых блока): первая часть по своему строению – простое предложение; вторая часть – сложноподчиненное предложение с придаточным сравнительным (союзом *как*), стоящим после главной части. Схема этого предложения:



Дополнительными прямоугольниками выделяются смысловые блоки, между которыми ведущая сочинительная связь.

Таким образом, применение графических схем, по нашему мнению, обеспечивает сознательное усвоение трудного учебного материала. Важно соблюдать также постепенность, последовательность в подаче новой темы.

* * *

*М.М. Габышева,
г. Якутск, Россия*

ВИЗУАЛИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО УСВОЕНИЯ ТЕМЫ (НА ПРИМЕРЕ ИЗУЧЕНИЯ СИНТАКСИСА)

Аннотация. В ходе реформ российского образования происходит процесс информатизации (компьютеризации) гуманитарного образования. В статье описывается визуализация учебного материала по синтаксису русского языка на проекционном экране как эффективного средства усвоения темы студентами.

Ключевые слова: синтаксис, визуальные средства, слайд-фильм, презентация.

*M.M. Gabysheva,
Yakutsk, Russia*

VISUALIZATION OF EDUCATIONAL MATERIAL HOW EFFECTIVE MEANS OF MASTERING THE THEME (THE CASE STUDY OF SYNTAX)

Abstract. During the reform of Russian education is the process of informatization (computerization) of liberal education. The paper describes the visualization of educational material on the syntax of the Russian language on the projection screen as an effective means of mastering topics students.

Key words: syntax, visual aids, slide-show presentation.

В ходе последних реформ в российском образовании происходит сосредоточение внимания на принципиально важном вопросе: визуализации учебного материала, компьютеризации учебного процесса в целом. От этого зависит качество преподавания того или иного предмета, качество усвоения темы студентами. Важно отметить, что

сильно изменились объем содержания и темпы обучения, причем в сторону углубления, расширения, ускорения. Все это влияет на выбор методов изложения темы, на способы передачи информации. И на первый план выдвигается необходимость разработки специальных компьютерных средств обучения, с помощью которых можно компактно, удобно вести и лекционные, и практические занятия. При этом следует учитывать следующие основные условия:

1. Уровень базовых знаний студентов.
2. Уровень языковой культуры студентов.
3. Пропедевтику основных положений новых для студентов разделов грамматики.
4. Особенности восприятия студентами-гуманитариями графической, знаковой учебной информации.

Исходя из этих условий основными параметрами представления учебной теории являются:

1. Распределение методов изложения содержания учебных знаний.
2. Продуманное структурирование и визуально четко воспринимаемое оформление учебного материала.
3. Дозировка передаваемой информации.
4. Весь материал должен быть организован по принципу «от простого к сложному».
5. Средства обучения должны зрительно помогать усвоению специальной терминологии, специфических формул, особенной символики.
6. Должна быть включена система упражнений, когнитивных заданий-слайдов, продуманно дозированных и выстроенных таким образом, чтобы реанимировать или сформировать у студентов ключевые, ядерные понятия курса.

С учетом всего вышеизложенного нами были разработаны специальные средства обучения по дисциплине «Синтаксис современного русского языка» для студентов-бакалавров, для которых русский язык является вторым языком. К таким средствам причисляются визуальные дидактические материалы и компьютерные слайд-фильмы, предназначенные для демонстрации в аудитории.

Первые представляют собой дидактические разработки (бумажные), в которых собраны основные понятия, формулы-схемы, также объяснение основных элементов теории и практики на школьном уровне. При этом надо ограничиться теми школьными знаниями, которые необходимы в процессе изучения вузовской грамматики.

Вузовская грамматика идет на основе школьной программы вширь и вглубь, с учетом последних научных исследований. Дидактические средства собраны в формате учебно-методического пособия, можно в формате А4 раздавать на занятиях.

Бумажные визуальные средства (таблицы, схемы, рисунки) послужили основой для создания программной коллекции слайд-фильмов для проекции на экране. Слайды в режиме SmartArt предназначены для совместного просмотра на занятиях (лекционных и практических), позволяют сосредоточить внимание студентов в одном направлении, помогают реконструировать знания и навыки, способствуют успешно усвоить, закрепить новый материал.

Далее рассмотрим некоторые из этих сконструированных слайдов.

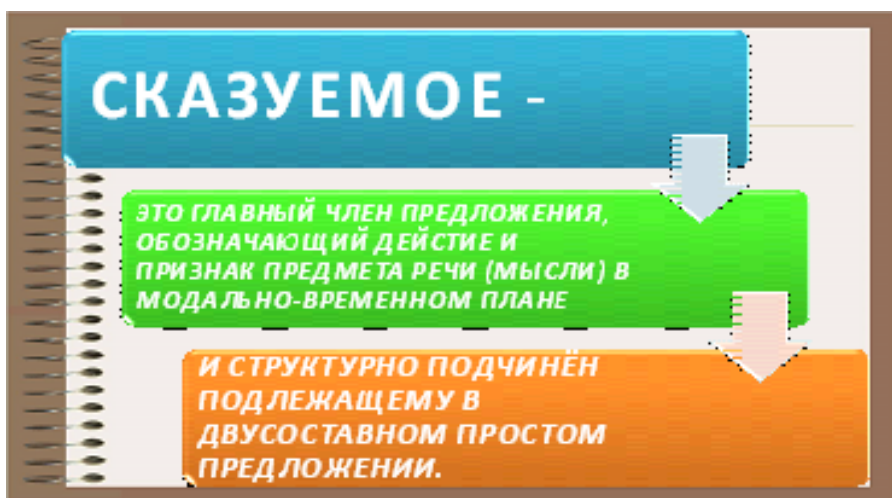
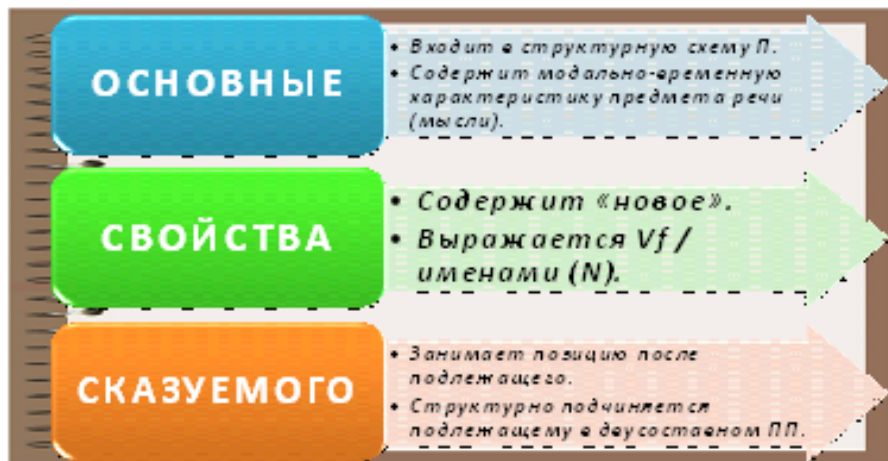


В начале каждой темы курса (или раздела) основное внимание уделяется на специальной терминологии, излагаются основные понятия курса. Все слайд-фильмы содержат в основном по 20-25 кадров (может быть меньше кадров – 10-15). На первом кадре каждой презентации представлен заголовок, по которому устанавливается, какие определения и понятия будут введены в ходе занятия.

Например, представленный выше заголовок предполагает следующую этапы проведения занятия:

1. Определение синтаксиса как раздела грамматики русского языка.
2. Цель курса.
3. Задачи курса.
4. Основные понятия курса.

Последующие кадры слайд-фильмов предполагают самостоятельное продвижение студентов (под наблюдением преподавателя или совместно с преподавателем) вперед, чтобы, например, сформулировать определение, правило и т.п. Это реализуется с помощью продуманного расположения учебной информации, также с помощью цветового выделения.





На отдельных слайдах можно дать закрепляющие задания разного уровня для самостоятельного решения. Потом проверяются сразу в аудитории, исправляются ошибки. При этом эффективно сразу объяснить характер ошибок. Продемонстрируем это в следующем слайде (тема «Сказуемое. Типы сказуемого»):

№	Предложения	Тип сказуемого
1.	Мы с ребятами были в восторжении от победы.	
2.	Всё вокруг вдруг перестало быть интересным.	
3.	Так хотелось одержать победу в соревнованиях!	
4.	Домик имеет праздничный вид.	
5.	Вы не имеете права отказываться от помощи детям.	
6.	Скоро будет переиздаться вторая том словаря.	
7.	Тысячи пылинок начали проявляться в бликах солнца.	
8.	Десятки людей приняли участие в поисках ребенка.	
9.	Всё шумнее ватага воронья, всё теплей ветерок.	
10.	Я должен быть уверен, что с вами днём увижусь я.	

Апробация слайд-фильмов в группах студентов-бакалавров, для которых русский язык является вторым языком, показала, что подобные компьютерные визуальные средства обучения можно использовать:

1. В различных режимах, т.е. как для проведения пропедевтических занятий, так и для занятий-повторений, для обобщающих занятий, для систематизации и реконструкции знаний.

2. В разных режимах последовательности, т.е. некоторые слайд-кадры можно пропустить, к некоторым можно возвращаться.

3. Для разной по уровню подготовки аудитории.

Таким образом, разработанный нами банк дидактических и компьютерных визуальных средств обучения (на примере изучения синтаксиса) помогает рационально использовать аудиторное время, планомерно осуществлять учебный процесс, способствует эффективному усвоению темы студентами разной знаниевой категории, развивает зрительное восприятие, что предполагает развитие навыков распознавания визуальных маркеров по преподаваемой дисциплине. Кроме того, создание таких визуальных средств обучения доступно любому преподавателю. Визуализация учебного материала облегчает процесс получения языковых знаний, облегчает работу с традиционным учебником. Можно студентам дать задание самим составить презентации по программе СРС, что важно для набора бонусных баллов по БРС.

* * *

*М.М. Габышева, Т. Дьячковская,
г. Якутск, Россия*

ИЗ ИСТОРИИ ИЗУЧЕНИЯ СИНТАКСИСА ПРЕДЛОЖЕНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается вклад отечественных лингвистов в изучении развития синтаксиса предложения.

Ключевые слова: история, синтаксис, предложение.

*М.М. Gabysheva, T. Dyachkovskaya,
Yakutsk, Russia*

FROM THE HISTORY OF THE STUDY OF SYNTAX PROPOSAL

Abstract. The article discusses the contribution of local linguists in studying the development of syntax proposal.

Key words: history, syntax, sentence.

История изучения синтаксиса насчитывает в своем развитии более 200 лет и представлена именами выдающихся ученых-лингвистов такими, как А.Х. Востоков, А.А. Барсов, Ф.И. Буслаев, Н.И. Греч, А.А. Потебня, Д.И. Овсянко-Куликовский, Ф.Ф. Фортунатов, А.А. Шахматов, А.М. Пешковский и др.

Отечественная синтаксическая традиция, начало которой, как и многому другому в нашей отечественной науке, было положено М.В. Ломоносовым в его двух выдающихся трудах – «Риторике» (1748) и «Российской грамматике» (1757). В «Риторике» Ломоносов на логической основе выделяет два главных члена предложения: подлежащее и сказуемое. К членам предложения отнесена и связка, поскольку она не включается в состав сказуемого, а рассматривается как особый элемент между подлежащим и сказуемым. Также в «Риторике» Ломоносов описывает и основные способы выражения подлежащего и сказуемого [2, 2001:16].

В «Российской грамматике», несмотря на то, что вопросы синтаксиса в ней оказались наименее разработанными, изучению синтаксиса посвящено шестое наставление «О сочинении частей слова», согласно которому синтаксис сводится к правилам сочетания слов по принципу согласования и управления.

Труды Ломоносова во многом предопределили дальнейшее развитие не только русского, но и всего славянского языкознания [1, 2004: 28].

Так, наиболее видным продолжателем Ломоносова в истории отечественной грамматики явился А.Х. Востоков. В частности, «Русской грамматике» (1831) он вслед за Ломоносовым определял синтаксис как «словосочинение» и определил задачу этого раздела грамматики – установить правила, по которым слова соединяются в речи: «...Когда речь ограничивается выражением одной мысли, тогда она является предложением». В отличие от философских грамматик, где всегда говорилось о трех членах предложения, то Востоков выделяет всего два главных члена: подлежащее и сказуемое, куда входит связка. Помимо главных членов предложения, он выделял в предложении определятельные и дополнительные слова. Первые из них выражаются прилагательным, приложением и наречием, а вторые – косвенными падежами существительного, местоимения и инфинитивом. В роли определительных и дополнительных слов могут выступать также придаточные предложения, которые бывают полными и сокращенными.

Сокращенные представляют собой деепричастную или причастную конструкцию, а также именной оборот [2, 2001: 43].

Учение о простом и сложном предложении Востоковым изложено очень кратко. Между этими понятиями синтаксиса четких границ еще не проведено. Так, к сложным предложениям Востоков относит и простые предложения с однородными главными членами, отсутствует деление сложных предложений на сложносочиненные и сложноподчиненные [2, 2001:44].

Расцвет русской синтаксической науки наступает в 19 – нач.20 в., когда получают развитие основные направления отечественного языкознания: логико-грамматическое (Ф.И. Буслаев, Н.И. Греч, К.С. Аксаков), сравнительно-историческое (А.А. Потебня, Д.Н. Овсяннико-Куликовский), формально-грамматическое (Ф.Ф. Фортунатов, А.М. Пешковский).

Так, в XIX веке центром изучения синтаксиса становится предложение. Первым выдвинувшим этот центр был Н.И. Греч. В своей грамматике («Практическая русская грамматика» (1832)) он выделяет несколько типов простых предложений. Во-первых, по характеру сообщения: повествовательные, вопросительные, повелительные; во-вторых, по полноте выражения главных членов: полные, неполные, заменительные (типа: Нет) [2, 2001: 53-54].

Следует сказать, что Н.И. Греч впервые наиболее полно рассмотрел синтаксис предложения. Он заложил основы учения о главных и второстепенных членах предложения, ввел понятие определения и дополнения, создал предпосылки для выделения обстоятельства. Тем самым Греч одним из первых в России создал логико-семантическое понимание структуры предложения, которое в той или иной форме прошло через весь XIX век и в определенной степени сохраняется до сих пор [2, 2001: 54].

Ф.И. Буслаев также отводил центральное место предложению, но чувствуя ограниченность и недостаточность логического определения предложения, в дальнейшем он пытается найти и какие-то его грамматические признаки. Для этого Буслаев предлагает различать материю и содержание предложений (т.е. названия понятий и представлений) и способ их сочетания внутри предложения. Последний, по его мнению, выражается или окончаниями слов (склонениями и спряжениями), или служебными словами. Отсюда он приходит к выводу, что отдельные слова могут составить предложение только в том случае, если они связаны друг с другом по способу согласования или управления.

Термина «примыкание» у Буслаева нет, вместо этого говорится о «невидимой синтаксической связи». Кроме того, он находит еще один грамматический признак предложения – наличие сказуемого, этимологической (морфологической) формой которого он считает глагол.

В учении о членах предложения Буслаев занимает двойственную позицию. Определив первоначально главные члены предложения с логической точки зрения, он стремится затем найти и их морфологические признаки. Морфологической формой подлежащего, по Буслаеву, является имя существительное в именительном падеже, а сказуемого – глагол.

Логико-семантический и грамматический подход к языковым фактам особенно наглядно проявился в учении о второстепенных членах предложения. В «Исторической грамматике» (1858) оно основано на двух принципах: синтаксическом употреблении и значении. Исходя из трех типов синтаксической связи слов, ученый делит второстепенные члены на определительные (присоединяемые посредством согласования), дополнительные (присоединяемые посредством управления) и обстоятельственные (слова, не находящиеся в видимой синтаксической связи с другими словами) [2, 2001: 127-128].

С 60-70 годов XIX в. в России начался новый период в развитии языкознания, этап углубленного сравнительно-исторического изучения языков, во главе которого стоял А.А. Потебня.

Анализируя члены предложения, Потебня пытался дать грамматическое определение предложения и называет два основных признака: первым он выделял предикативность, которая выражалась в глагольности, поскольку основной формой выражения сказуемого является глагол. Потебня утверждал, что предложение без глагола невозможно. Вторым существенным признаком предложения считал вхождение в него частей речи. Но самым уязвимым местом, как указывали другие грамматисты, в его синтаксической системе является то, что он отказался дать общее определение предложения.

В области синтаксиса Потебня глубоко исследовал: 1) историю составного сказуемого; 2) роль причастия как элемента составного сказуемого; 3) процесс перехода причастия в деепричастие и его постепенный переход в подчиненное предложение; 4) история инфинитива и его функции в предложении; 5) творительный падеж; 6) паратактические структуры и процесс зарождения гипотаксиса.

Так, рассматривая предложение в историческом плане, Потебня впервые в истории языкознания выдвинул тезис об исторической изменчивости типов предложения и его взгляды оказали существен-

ное влияние на Ф.Ф. Фортунатова, А.А. Шахматова, А.М. Пешковского, Д.Н. Кудрявского и др. [2, 2001: 180-182].

Так, крупнейшей заслугой Ф.Ф. Фортунатова является создание оригинальной грамматической системы, основанной на формальных признаках. В основу своей концепции он положил понятие слова и грамматической формы. Учение о грамматической форме оказало огромное влияние на русскую грамматическую мысль конца XIX в. и стало краеугольным камнем многих грамматических построений.

В основу своего синтаксического учения Фортунатов кладет понятие словосочетания, при этом словосочетание могут быть незаконченным и законченным. «Незаконченным словосочетанием является такое словосочетание, самостоятельная часть которого образует собой также и часть другого словосочетания, т.е. незаконченное словосочетание входит в состав другого словосочетания, становящегося, поэтому не простым, но сложным. В законченном словосочетании одно слово сочетается с другим, как одна часть суждения, т.е. законченное словосочетание, представляет собой полное предложение». Таким образом, у Фортунатова под словосочетанием понимается и предложение [2, 2001: 249].

Другой последователь Потебни, А.А. Шахматов в книге «Синтаксис русского языка» (1925) выделяет в качестве основы синтаксиса теорию предложения, т.к. «язык в своих элементах зародился и развивался в составе предложения, ибо предложение является единственным способом обнаружения мышления в слове». Здесь мы видим влияние Потебни, но в отличие от него, Шахматов считал возможным общее определение предложения, пригодное для всех языков и всех периодов в истории одного языка: «Если всеобщее определение могут найти, например, такие члены предложения, как подлежащее и сказуемое, то странно было бы, почему такое определение было бы невозможно для самого предложения».

Шахматов как две определенным образом соотнесенные единицы синтаксиса выделяет словосочетание и простое предложение. Как основу синтаксической системы Шахматов выдвигает простое предложение, которое характеризуется «соответствием законченной единицы мышления»; словосочетанию он отводит роль второстепенного конструктивного элемента предложения.

Предложение рассматривается Шахматовым как воспроизведение коммуникации средствами языка. Признаки предложения как

грамматического целого Шахматов считал «законченность мысли и законченность словесного выражения». «Законченность мысли предполагает наличность сочетавшихся предикативно субъекта и предиката, а законченность словесного выражения требует особой объединяющей члены словосочетания в одно целое интонации».

Все предложения Шахматов делит на двусоставные, где субъект и предикат находят в себе соответствие каждый в особом члене, и односоставные (на которые ученые до него не обращали достаточного внимания), где субъект и предикат находят соответствие в одном члене. Член предложения, соответствующий по своему значению сочетанию субъекта с предикатом, он называет главным членом.

Структуру односоставных предложений Шахматов изучает в сравнении с двусоставными, формально отождествляя главный член то с подлежащим, то с сказуемым. Поэтому он делит односоставные предложения на подлежащные, бесподлежащные, безличные и вокативные. Учение об односоставных предложениях является одной из самых крупных заслуг ученого. Так, анализ всех типов предложений по образцу двусоставных закрепился в науке о русском синтаксисе.

Классификацию второстепенных членов предложения и частей речи Шахматов стремился построить на разных основаниях, чтобы отделить их друг от друга. Первая из них должна опираться на отношение между словами в предложении (предикативные, атрибутивные, атрибутивно-предикативные, объектные, релятивные), а вторая – на «сопутствующие представления», свойственные отдельным словам.

«В «Синтаксисе» А.А. Шахматов впервые собран колоссальный материал. Характеризующий поразительное разнообразие синтаксических конструкций современного русского языка, особенно в кругу разных типов предложения. А.А. Шахматовым впервые была сделана попытка найти в этом разнообразии стройную систему, тщательно описать и охарактеризовать разные виды предложений. Многие конкретные наблюдения и соображения А.А. Шахматова в области современного русского синтаксиса предложения...сохраняют свою ценность, свое значение для нас» – так писал В.В. Виноградов [2, 2001: 270-273].

В истории русской грамматической мысли Д.Н. Кудрявский известен как верный последователь А.А. Потебни. Учение о предложении в русском языкознании до создания синтаксической системы Потебни строилось на логической основе. Кудрявский примкнул к выводам Потебни, однако он находил в предложении только один существенный признак

– то, что в него входят части речи, и возражал против господствовавшего в языкознании учения о глагольности предложения как основе предложения. В этом отношении он был предшественником Шахматова.

Рассматривая классификацию придаточных предложений, Кудрявский считает их деление на придаточные подлежащие, сказуемые, определительные, дополнительные, обстоятельственные неудачным, неверным, т.к. оно основано на значении, на том представлении, что каждый член предложения может быть выражен целым придаточным предложением. Ученый считал, что основное внимание при изучении сложноподчиненных предложений надо сосредоточить на союзах и относительных местоимениях, которые соединяют придаточное предложение с главным [1, 2004: 40].

Ученик Ф.Ф. Фортунатова А.М. Пешковский в своей книге «Русский синтаксис в научном освещении» (1928) рассматривает типы односоставных предложений: глагольные безличные, неопределенно-личные и обобщенно-личные, номинативные и инфинитивные предложения. По его мнению, безличные предложения – это такие «предложения, в которых подлежащее устранено не только из речи, но и из мысли». Сказуемое в таких предложениях «изображает деятельность без деятеля и деятельность, оторванную от своего деятеля». Также Пешковский обратил внимание на то, что форма обобщенно-личных предложений может использоваться для передачи чисто личных, носящих интимный характер фактов жизни говорящего лица.

Ученик А.А. Шахматова, В.В. Виноградов в «Грамматике» – 70 и «Русской грамматике» (1980) назвал и определил важнейшее свойство простого предложения. Вслед за многими русскими синтаксистами он обратил внимание на то, что содержание предложения всегда актуализировано, соотнесено с действительностью, с актом коммуникации: предложение обязательно придает сообщаемому ту или иную модальную и временную характеристику. И именно в этом комплексе грамматических значений, соотнесенных с актом речи, опирающихся на него и его отражающих, увидел Виноградов грамматическая сущность предложения. Этот комплекс грамматических значений, всегда имеющий определенное формальное выражение, он назвал предикативностью, используя термин, который в истории науки наполнялся разным содержанием, но всегда связывался с предложением, выражая так или иначе понимаемую специфику предложения как синтаксической единицы.

Исследования В.В. Виноградова по синтаксису лежат в основе создания современного синтаксиса русского языка, его научные труды использовали многие ученые в качестве основного источника [1, 2004:41-43].

Таким образом, синтаксис предложения, на протяжении более чем двух веков, был центральным объектом изучения выдающихся отечественных языковедов и тот неоценимый вклад, который они внесли в историю изучения, способствовало совершенствованию синтаксической системы современного русского языка.

Литература

1. Евсеева, К. С. Синтаксис современного русского литературного языка : учебно-методический комплекс для студентов филологического факультета / К.С. Евсеева, М.М. Габышева. – Якутск : Издательство ЯГУ, 2004. – 46 с.
2. Смирнов, С. В. Отечественные филологи-слависты середины XVIII–начала XIX вв. : справочное пособие / С.В. Смирнов. – Москва : Флинта : Наука, 2001. – 336 с.

* * *

*М.М. Габышева, А. Тороян,
г. Якутск, Россия*

КУЛЬТУРА ЧТЕНИЯ В СТУДЕНЧЕСКОЙ СРЕДЕ

Аннотация. В статье анализируется культура чтения среди учащейся молодежи, приводятся результаты проведенного опроса студентов.

Ключевые слова: чтение, культура чтения, уровень культуры.

*М.М. Gabysheva, A. Toroyan,
Yakutsk, Russia*

CULTURE OF READING AMONG STUDENTS

Abstract. The article examines the culture of reading among young students, the results of the survey of students.

Key words: reading, reading culture, the level of culture.

Культура чтения – комплекс навыков в работе с книгой, включающий осознанный выбор тематики, систематичность и последовательность чтения, а также умение находить нужную литературу с помощью библиографических пособий, пользоваться справочно-библиографическим аппаратом, бережно обращаться с произведениями печати.

Цель данного исследования: представить особенности культуры чтения в студенческой среде (на примере студентов филологического факультета и студентов института естественных наук Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова).

Задачи исследования:

1. Изучить материал по данной теме.
2. Провести опрос студентов 1 и 5 курсов филологического факультета, студентов 4 курса института естественных наук.
3. Обработать полученные результаты исследования.

Актуальность данного исследования состоит в том, что чтение является маркером уровня личностного и профессионального роста человека, уровня развития общества в целом, что является показателем переоценки социокультурных ценностей. По оценкам специалистов, по данным социологических исследований, современное состояние уровня читательской культуры оставляет желать лучшего (особенно в молодежной среде).

Чтение – это комплекс когнитивного процесса для получения информации, смысла, под которым поднимается понимание текста. Чтение – это средство усвоения языка, средство коммуникации, информации и идей. Процесс чтения требует постоянности и развития. Также чтение требует креативного подхода и критического анализа. Как известно, отдельных законов и правил в чтении как таковых не существует. Читатели используют разные способы чтения, насколько им это подходит. Чтение – это способность воспринимать, понимать информацию, записанную тем или иным способом, воспроизводить техническими устройствами. Таким образом, чтение представляет собой особый вид деятельности, работу с текстом, обработку текста (разного типа, стиля).

Уровень культуры чтения является синтетическим понятием, куда входят не только мотив и цели чтения, но и умение оценивать текст, умение глубоко воспринимать прочитанное.

Необходимо отметить, что проблема дифференциации, выделения читательских типов оказалась весьма сложной и до настоящего дня не нашла своего полного решения.

Нами был проведен опрос среди студентов 1, 5 курсов филологического факультета и 4 курса института естественных наук (биохимии). Для этого мы разработали анкету, в которую были включены следующие вопросы:

1. Как Вы проводите свободное время?
2. Какое количество времени Вы проводите за чтением?
3. Любите ли Вы читать?
4. Какие печатные издания Вы предпочитаете?
5. Кого из классиков русской литературы Вы предпочитаете читать?
6. Какие произведения зарубежной литературы Вы предпочитаете читать?

7. Какую книгу за недавний период прочитали вне учебной программы?

8. Какие внешние факторы влияют на Ваше мнение при выборе того или иного печатного издания?

9. Есть ли у Вас домашняя библиотека?

10. Как часто Вы посещаете библиотеку?

11. Как часто Вы пользуетесь электронной библиотекой?

В анкетировании приняли участие 45 студентов. После обработки результатов опроса мы получили следующие результаты.

На вопрос о том, как Вы проводите свободное время 24 % студентов ответили – провожу за компьютером; 26 % – общаются с друзьями; 15 % – с пользой для себя; 6 % – рисуют; 6 % смотрят кино; 28 % – читают.

На вопрос о количестве времени, проводимого за чтением, 35 % ответили, что они не знают, сколько времени проводят за чтением; 31 % – максимум 2 часа; 13 % – 0 часов; 8 % – 1 час в день; 6 % – 1-2 раза в неделю; 4 % – 4-5 часов в день.

Вопрос 3: «Любите ли Вы читать?». 57 % респондентов ответили, что любят читать; 26 % – не очень любят читать; а 15 % – читают по мере необходимости.

Следующий вопрос звучал таким образом: какие печатные издания Вы предпочитаете? 37 % опрошенных студентов ответили, что предпочитают читать журналы; 22 % – любые печатные издания; 15 % – не читают вообще; 13 % – предпочитают читать газеты и лишь 11 % предпочитают читать книги.

Самой распространенной газетой среди молодежи является «Якутск вечерний» (выходит на русском языке), также газета «Кыым» (на якутском языке). Наиболее читаемыми журналами оказались

«Журфикс», «Байдам», «OPEN». Последний журнал выпускается издательским домом СВФУ.

На вопрос, кого из классиков русской литературы Вы предпочитаете читать, чаще всего опрашиваемые отвечали: М. Булгаков, А.П. Чехов, Л.Н. Толстой, Ф.М. Достоевский, А.С. Пушкин, И.С. Тургенев, М. Горький, С. Есенин и т.д. Такой же вопрос был задан и по поводу зарубежных писателей. В ответах звучали следующие фамилии: Шарлотте Бронте, В. Шекспир, Дж. Голсуорси, Т. Драйзер, Ф. Кафка, Ч. Диккенс, С. Кинг, Хемингуэй, Ги де Мопассан, О. Генри, М. Твен и т.д.

На вопрос о том, какие внешние факторы влияют на Ваше мнение при выборе того или иного печатного издания, 11 % студентов ответили, что на их выбор влияет реклама; 4 % – фильмы; 4 % – автор; 4 % – сюжет; 4 % – аннотация; 13 % – обложка, 13 % – друзья, а выбор 44 % происходит случайно.

На вопрос: «Есть ли у Вас домашняя библиотека?» 48 % опрашиваемых ответили, что они имеют дома библиотеку. 51 % ответили, что у них нет домашней библиотеки.

На вопрос: «Как часто Вы посещаете библиотеку», 51 % студентов ответили, что они бывают в библиотеке только по необходимости; 4 % – в неделю 3 раза; 17 % – часто, 6 % – 2 раза в неделю; 8 % – 1 раз в неделю.

Завершал анкету вопрос об электронных библиотеках. Достаточно часто пользуются электронной библиотекой 35 % студентов; 35 % – вообще не пользуются электронной библиотекой; 28 % – по мере необходимости.

Также мы сравнили результаты опросов филологического факультета и института естественных наук. Нами был предложен вопрос «Любите ли вы читать?». Студенты ФЛФ: 5курс – 66 % ответили да, 33 % нет; 1 курс – 53 % да, 46 % нет; институт естественных наук: 4 курс – 46 % да, 53 % нет. Общий итог ФЛФ: 60 % да, 40 % нет.

Вывод: проанализировав, результаты данного исследования мы пришли к выводу, что изменение традиционных представление о культуре чтение студентов утратило свою значимость, студенты мало внимание стали уделять чтению, почти все свое свободное время они проводят за компьютером.

Таким образом, проанализировав полученные данные можно сделать вывод о том, что уровень чтения студентов не на желаемом высоком уровне. Для чтения большинство студентов все чаще выбирают журналы, газеты, Интернет-сайты, чем художественную литературу. Также у студентов возникают проблемы с посещением библиотеки.

Подводя итог, можно сказать, что взаимодействие семьи, библиотеки и учебных заведений повысит и углубит читательский уровень студентов и поможет формированию самостоятельной читательской деятельности.

В СВФУ филологическим факультетом проводятся различные конкурсы, акции для привлечения студентов к чтению хорошей литературы. Например, был составлен список рекомендуемых к чтению книг «100 лучших книг», проекты «Читаем вместе», «Читаем стихи», фотоконкурс «Я и она» и др. Участникам конкурсов, флешмобов, акций вручаются сертификаты, победителям достаются ценные призы. Постоянно проводится конкурс ораторов, чтецов среди студентов, школьников. Активно привлекаются студенты нефилологических факультетов.

* * *

*В.Н. Жданов, Д. Судзуки,
Саппоро, Япония*

НАЦИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД К ПРЕПОДАВАНИЮ РКИ ЯПОНСКИМ СТУДЕНТАМ

Аннотация. В статье рассказывается о специфике национально-ориентированной методики преподавания русского языка иностранцам, рассматриваются некоторые характерные особенности японского мира, которые надо учитывать в процессе преподавания русского языка. Это традиционность и вестернизация системы образования, доминирование грамматико-переводного метода, рационально-логический менталитет, коллективизм, интровертный тип коммуникативного поведения. Делается вывод о необходимости создания банка информации по данной тематике.

Ключевые слова: национальная специфика, вестернизация, конфуцианство, менталитет, коммуникативное поведение.

*V.N. Zhdanov, D. Suzuki
Sapporo, Japan*

NATIONAL-ORIENTED APPROACH TO TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE TO JAPANESE STUDENTS

Abstract. The article discusses the specifics of national-oriented methods of teaching Russian language to foreigners. There are some characteristics of the

Japanese reality which should be considered in the course of teaching Russian in the Japanese audience, such as traditions and, in parallel, westernisation of education system, domination of the method of gramma-translation, rational and logical mentality, collectivism, introvert type of communicative behavior. All this is briefly considered in the present article from the point of ethnomethodological approach. The conclusion is made that it is necessary to create the Banc of Consulting Information.

Key words: national specifics, westernization, confucianism, mentality, communicative behavior

Слова Николая Бердяева, часто цитируемые лингвокультурологами, о том, что «конкретный человек входит в человечество не как человек «вообще», а как «человек национальный», который больше, чем просто человек, т.к. объединяет в себе и универсальные (как *Homosapiens*), и национальные черты», могли бы служить верным методологическим ориентиром для формирования методики РКИ. Однако основным объектом методики РКИ был преимущественно абстрактный иностранец, а не этнически конкретный. Эта направленность на абстрактного иностранца объясняется, главным образом, тем, что ведущие российские методисты, авторы учебников и пособий, в основном, опирались на опыт преподавания РКИ в России, где преобладают интернациональные учебные группы, и студенты-иностранцы должны волей-неволей включаться в лингвокультурную среду русского мира. Совсем иная ситуация возникает в преподавании РКИ за рубежом. Тут уже органически включаться в лингвокультурную среду иного мира предстоит русскому преподавателю. Ему надлежит представлять собой «всесторонне развитую мультикультурную личность, которую его коллеги и студенты должны принять. Но чтобы это произошло, чтобы это не выглядело как попытка «вломиться в чужой монастырь со свои уставом», преподавателю необходимо учитывать специфику национальной системы образования, национального менталитета» [4, 2007: 209], родного языка студентов. И здесь уже решающую роль начинает играть национально-ориентированная методика преподавания РКИ, которая учитывает перечисленные выше факторы.

Национальная специфика иностранных учащихся, конечно, всегда в определённой степени учитывались не только в условиях преподавания РКИ за рубежом, но и в России. Уже в 50-е годы появилось

несколько национально-ориентированных учебников для иностранцев. Но грамматический материал в них излагался примерно так же, как для носителей русского языка, «линейно, с ориентацией на формальные категории языка» [6, 2005: 46]. Первый учебник РКИ, построенный на базе функциональной грамматики, был разработан на Подготовительном факультете для иностранных граждан МГУ (сейчас ИРЯиК) и адресован вьетнамской аудитории. Позже появилось много других учебников и пособий по РКИ, адресованных представителям разных национальностей. Но учёт национальной специфики в них сводился преимущественно к переводу лексики и комментариям на родном языке. В 70-е годы также на подфаке МГУ было создано несколько корректировочных курсов по грамматике русского языка для болгарских, венгерских, немецких, польских и чешских русистов. И это уже был большой шаг вперёд к появлению национально-ориентированной методики как нового раздела методики РКИ. В 70-80 годы она начинает формироваться во многом под влиянием стратегий сознательно-сопоставительного метода преподавания иностранных языков, который предполагал учёт родного языка и сопоставление лексики и грамматики родного и изучаемого языков. Ведущий разработчик этого нового направления профессор РУДН В.Н.Вагнер определила задачи и принципы национально-ориентированной методики или по её определению «методики национально-языковой ориентации обучения». Задача данного направления методики РКИ, как полагает исследователь, заключалась в создании стратегии обучения, в которой реализация всем нам хорошо известных принципов обучения: сознательность, системность, функционально-семантический подход, коммуникативная направленность должна осуществляться с учётом специфики языка обучаемых. Заметим, что в работах В.Н. Вагнер и в Новом словаре методических терминов и понятий национально-ориентированный подход в основном сводится к сопоставлению сходных и несовпадающих явлений в двух языках (родном и изучаемом) и выработке соответствующих стратегий обучения преимущественно в рамках лингвистики, а фактор учёта особенностей национальной культуры и ментальности остаётся в стороне.

В настоящее время вследствие антропоцентрической направленности гуманитарных дисциплин фактор учета специфики национальной культуры и национального менталитета в сфере преподавания РКИ начинает играть всё более заметную роль и вместо термина

национально-ориентированная методика чаще используется термин этнометодика. При этнометодическом подходе учитываются особенности национального менталитета, культуры, национальной системы образования и родного языка учащихся. Активная разработка этого направления осуществляется в РУДН под руководством профессора Т.М. Балыхиной. «Ближайшей перспективой, – как считает Т.М. Балыхина, – становятся исследования этнопсихологических, этнокультурных особенностей представителей различных регионов в лингводидактических целях, а также формирование общего банка данных и рекомендаций, связанных с оптимизацией обучения на русском языке, а также на одном из мировых языков» [2, 2010: 36].

В данной статье мы хотим на основе опыта работы в японском университете показать, как этнометодический подход помогает обучать японских студентов русскому языку. Этот подход, как мы уже заметили, предполагает знание и учёт следующих факторов: 1) национальная система образования; 2) языковые особенности японского языка (фонетические, лексические, грамматические и пр.); 3) этикет; 4) культурные традиции; 5) особенности национального менталитета; 6) особенности коммуникативного поведения.

В нашей работе мы остановимся на таких факторах, как национальная система образования, особенности национального японского менталитета и коммуникативного поведения, поскольку они, на наш взгляд, практически почти не рассматривались в научно-методической литературе по тематике РКИ. Что же касается фонетических и грамматических особенностей японского языка, актуальных при изучении русского языка, то мы не будем касаться этой темы, поскольку она разработана в трудах З.Н. Иевлевой, Ю.Б. Клочкова, Н.Н. Рогозной, Г.С. Шатохиной и др.

Национальная система образования Японии в основных своих чертах сложилась в 40-50-е годы XX века под значительным влиянием западной, в первую очередь, американской системы образования, и, можно сказать, пребывала в постоянном колебании между двумя полюсами: это традиции восточной педагогики, во многом восходящие к конфуцианству, и вестернизация. Все образовательные реформы, начиная с середины XIX века, были, в основном, направлены в сторону вестернизации образования. Правда, благодаря тому, что проведение реформ обычно затягивалось на долгие годы и при этом учитывалась обратная связь с педагогической общественностью, осуществлялась

постоянная корректировка реформ, традиции старой японской школы отчасти ещё сохранились и уживаются с нововведениями.

Для успешного преподавания РКИ в японских учебных заведениях российским преподавателям полезно будет знать о следующих заимствованиях из западной образовательной системы. *Во-первых*, регулярно осуществляется оценка работы преподавателя студентами, которые заполняют соответствующую анкету, а также рассказывают о работе преподавателя на студенческих сайтах. *Во-вторых*, в японских гуманитарных университетах у студентов после прохождения ряда обязательных дисциплин есть демократическое право широкого выбора самых разных дисциплин, зачастую не имеющих никакого отношения к их специализации. Поэтому порой возникает парадоксальная ситуация, когда некоторые студенты старших курсов русского отделения, выбрав преимущественно дисциплины, не имеющие отношения к русскому языку, оканчивая университет, владеют русской речью гораздо хуже, чем студенты первого курса. *В-третьих*, контроль уровня знаний студента регулярно осуществляется только с помощью письменных тестов, поэтому многие японские студенты не владеют элементарными навыками устной русской речи.

Традиционная японская система образования основывалась на философско-просветительских идеях буддизма, конфуцианства и синтоизма, морально-этических принципах самурайского кодекса чести. Во многом эти традиции сейчас утрачены, но кое-что ещё сохраняется. В соответствии с учением Конфуция, учитель, которого почтительно называют «сэнсэй», всё ещё имеет большой авторитет и пользуется всеобщим уважением в современном японском обществе. Правда, постепенно ореол сэнсэя тускнеет. Ещё каких-нибудь 20 лет назад учитель в Японии мог строго наказать (вплоть до рукоприкладства) нерадивого ученика. Сейчас строгие правила учебных заведений требуют, чтобы преподаватель был максимально вежлив, внимателен и предупредителен по отношению к ученикам. Не рекомендуется делать замечания и оказывать какое-либо давление на учеников, причинять им излишнее беспокойство. Но вместе с тем и в настоящее время японские преподаватели, в отличие от своих западных коллег, продолжают оставаться прежде всего воспитателями и наставниками. В частных университетах есть семинары, основная задача которых воспитывать студентов, повышать их общеобразовательный уровень, оказывать им всестороннюю помощь. На занятиях такого рода семи-

наров преподаватели проводят беседы по актуальным темам, помогают студентам делать домашние задания, готовиться к экзаменам, учить новые сложные иероглифы, найти работу после окончания университета. Обычно вокруг каждого преподавателя формируется круг близких ему студентов, дружеские отношения с которыми сохраняются на долгие годы. Многие японские студенты надеются иметь такие же дружеские внеаудиторные отношения и с русскими преподавателями. Формальное отношение в строгих рамках аудиторных занятий может духовно травмировать японских студентов из частных вузов.

Преподавателям, обучающим японских студентов, полезно будет знать о том, что обучение русскому языку в японских учебных заведениях осуществляется, как правило, по грамматико-переводному методу. Отчасти это восходит к конфуцианской педагогической традиции считать основой обучения ясное, чёткое, всестороннее, включая мельчайшие детали, понимание. И на уроке японские русисты обычно тщательно переводят изложенный по-русски учебный материал, иногда переводят его вместе со студентами и стараются, как правило, досконально и подробно объяснить грамматику и лексику урока. На первый взгляд, это может показаться большим анахронизмом, но неизменную приверженность японских русистов грамматико-переводному методу, наверное, можно объяснить той огромной ролью, которую играет фактор понимания в менталитете и культуре японского народа.

Исследователь Т.Н.Снитко, анализируя специфику японского культурного пространства, его главной характерной чертой считает Понимание (*conspirio*), направленное от внешнего к внутреннему, от общего к деталям. В то же время для европейского постижения мира, как считает исследователь, характерна категория Познания (*cognitio*), от конкретного к общему [10, 2001: 253].

Вследствие обучения на базе грамматико-переводного метода некоторые японские студенты имеют неплохое представление о русской грамматике, но не владеют элементарными навыками разговорной речи. Кроме того, у них бывает слабо развит механизм речевого угадывания.

Немаловажное значение для успешной работы с японскими студентами имеет знание некоторых особенностей их национального менталитета и коммуникативного поведения. Конечно, японские студенты по своему характеру, темпераменту, поведению могут быть самыми разными людьми. Однако можно обозначить их некоторые характерные национальные ментальные особенности, например, тенденция

принижения своих достоинств. Японские студенты, даже самые лучшие, обычно не говорят о своих достижениях и успехах и стараются не афишировать свои хорошие знания. Соблюдая принцип коллективизма, японцы, в том числе и студенты, своё коммуникативное поведение обычно соотносят с мнением окружающих людей. И при этом очень опасаются «потерять лицо», оказаться в смешном положении, стать «белой вороной». Это надо всегда иметь в виду в работе с японскими студентами и стараться избегать иронического, насмешливого стиля.

Характерная для японского менталитета рационально-логическая направленность мышления обязывает русского преподавателя к чёткой организации своих занятий. Не надо также забывать и о том, что у японцев, благодаря регулярному использованию иероглифов, прекрасно развита зрительная память. Поэтому в процессе преподавания РКИ имеет смысл опираться на письменную речь. А на уроках по русской литературе (этот курс входит в программу русских отделений в ряде японских университетов) представляется весьма эффективным использовать уникальную программу обучения литературе на основе графико-символического анализа художественного произведения, разработанную доктором педагогических наук, профессором Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова С.М. Петровой.

С точки зрения русских респондентов, японцы, в целом, более замкнутый или сдержанный народ, чем русские. В процессе общения японцы, как в официальной, так нередко и в неофициальной обстановке, обычно стараются придерживаться правил этикета и проявлять уважение к собеседнику, в соответствии с его возрастом, социальным, служебным и семейным статусом. В общем, это характерно и для поведения японских студентов, особенно на первых занятиях. Однако, как показывает практика, под влиянием русской ментальности, постепенно они становятся более раскованными и общительными собеседниками.

Дискуссионность общения, в целом, не характерна для коммуникативного поведения японцев, в том числе и студентов. Японских студентов нелегко втянуть в дискуссию, что предполагает, между прочим, субтест Говорение 2-го и 3-го уровня ТРКИ, поэтому он представляется японским студентам наиболее трудным.

В японском обществе не очень принято рассказывать о себе и своей семье. А это фундаментальная тема почти всех русских учебников.

Не отказываясь от неё, надо проявлять сдержанность и корректность в процессе её прохождения.

Дистанция общения в японском коммуникативном поведении значительно больше, чем у русских. Наиболее комфортная дистанция общения, как показали экспериментальные наблюдения, начинается примерно с 2 метров. Физический контакт во время общения: объятия, похлопывания, рукопожатия, поглаживания по голове, прикосновения, что порой допускают российские преподаватели в общении с японскими студентами, в целом, нежелателен, хотя некоторым японским студентам такого рода русское контактирование приходится по душе.

В заключение хотелось бы заметить, что вышеизложенная информация, на наш взгляд, имеет прежде практическое значение для работы преподавателей РКИ в японской аудитории. Идея Т.М. Балыхиной создать банк информации по национальной специфике преподавания РКИ представляется нам в высшей степени плодотворной и перспективной.

Литература

1. Бабалова, Л. Л. Учебник русского языка для студентов вьетнамцев / Л.Л. Бабалова, Е.Г. Баш и др. – Москва, 1960.
2. Балыхина, Т. М. Роль этнометодических знаний в формировании новых профессиональных качеств преподавателя высшей школы / Т.М. Балыхина // Вестник РУДН. Серия Психология и педагогика. – 2010. – № 3. – С. 33-39.
3. Бердяев, Н. А. Истоки и смысл русского коммунизма / Н.А. Бердяев. – Москва, 1991.
4. Быкова, О. П. Современный взгляд на преподавание РКИ внеязыковой среды / О.П. Быкова, В.Г. Сиромеха // Мир русского слова и русское слово в мире : XI Конгресс МАПРЯЛ. Том 6(1). – София, 2007. – С. 208-214.
5. Вагнер, В. Н. Методика преподавания русского языка англоговорящим и франкоговорящим / В.Н. Вагнер. – Москва, 2001.
6. Иевлева, З. Н. Периоды и этапы развития методики. История преподавания русского языка как иностранного / З.Н. Иевлева, А.Н. Щукин. – Москва, 2005. – С. 18-9146.
7. Петрова, С. М. Графико-символический анализ художественного произведения в системе профессиональной подготовки будущего учителя-словесника / С.М. Петрова. – Якутск : Изд-во ЯГУ, 2009. – 185 с.
8. Снитко, Т. А. К вопросу о специфике организации японского культурного пространства / Т.А. Снитко // История и культура Японии. – Москва, 2001. – С. 252-270.

С.Ф. Желобцова

г. Якутск, Россия

СОВРЕМЕННАЯ ЖЕНСКАЯ ПРОЗА В ИЗУЧЕНИИ РКИ

Аннотация. В статье анализируются проблемы роль современной русской прозы в обучении русскому языку как иностранному с использованием литературы, что способствует развитию речи

Ключевые слова: русский язык как иностранный, литература, русская проза.

S. F.Jelobzova,

Yakutsk, Russia

MODERN FEMALE PROSE IN THE SYSTEM OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract. The article is devoted to the analysis the problems of Russian Literature. Modern female prose is designed for students, who study Russian.

Key words: Russian as a foreign language, literature, modern female prose.

Современная русская проза является органичной частью культуры России. Произведения женской прозы открывают читателю, изучающему русский язык как иностранный, духовный национальный мир, его нравственные ценности, эстетический опыт и морально-этические принципы народа.

Актуальны вопросы поэтики в стилевых поисках произведений Людмилы Петрушевской, Татьяны Толстой, Людмилы Улицкой, которые стали бестселлерами книжного мира. Рубеж веков отчетливо проявил в литературе России женскую прозу, авторы которой активно становятся лауреатами престижных литературных премий, номинантами альтернативных проектов. Присущие традиционным героиням привычные черты характера, канонизированные и боготворимые Пушкиным, Достоевским, Толстым, Тургеневым, парадоксально меняются в творчестве Дины Рубиной, Виктории Токаревой, Оксаны Робски.

Жанровая природа романа «Медея и ее дети» винтажно проявляет архетипическое сознание главной героини Медеи Синопли, которая с библейской точностью восстанавливает в маленьком дворике

своего крымского дома обетованное пространство и по жизненной логике бросает вызов фатальному року, обрастая родственными связями многочисленных племянников, их детей и внуков. Кульминационными в развитии сюжета романа становятся эпизоды ее встреч и расставаний с людьми, которые инстинктивно ищут в ней материнское тепло и женское понимание.

Л. Улицкая рисует неброский портрет Синопли, в котором запоминаются ее греческая смуглость, плотный узел платка, закрывающий волосы, аскеза жестов и эмоций. В характерах героинь гендерной прозы раскрываются национальные черты русских женщин, психологические мотивации поступков, глубина чувств. Следует отметить высокий рейтинг творчества Дины Рубиной у тех, кто изучает русский язык. Сюжет рассказа «Область слепящего света» Д. Рубиной развивается из кратковременных встреч героев, концентрированно исчерпывающих тему фатально трагической любви. При этом объективное время укладывается в пятнадцатиминутный пробег, пятиминутное ожидание, недельную болезнь, место определяется конференц-залом, дачей, вокзалом, Москвой, Иерусалимом, соответствует субъективным импульсам сумбурных и сильных чувств. Жанровые поиски современной прозы дают посыл к обогащению литературных приемов. Сновидения открывают дверь, за которым они вновь переживают горечь утрат, пронзаются предчувствием беды. Сюжет романа адекватно развивается в провидческом сне о муже Медеи Синопли, в годовщину смерти которого она узнает о близких взаимоотношениях его с сестрой. В рассказе Д. Рубиной «Воскресная месса в Толедо» функцию обстоятельств реальности передает навязчивый сон, который сопровождает героиню всю жизнь. Тревога, рожденная сном, из которого осязаемо запомнилось: «Мостовая средневекового города. И я иду по ней босая... Довольно явственная мостовая – крупная галька. Выложенная ребром, – рыбий косяк, прущий на нерест, ... мощенная крутая улочка, и я по ней иду босая, так явственно, что стопа ощущает холодную, ребристую гальку» [1, 2007: 587], ведет автора по городам и странам. Есть все: брусчатка, круглый булыжник, аккуратный красный кирпичик «елочкой», но не в Голландии, не во Франции, не в Италии она не находит этого места, куда уже с 1992 года могут вернуться изгнанные 500 лет назад из Испании евреи и где живут сегодня представители ее рода Эспиноса.

В поэтике современной прозы значима реинтерпретация сказочных мотивов. Идея женского счастья парадоксально объединяет пациенток провинциального роддома в рассказе В. Токаревой «Волшебная сказка Шарля Перро». В восприятии озлобленных и напуганных действительностью женщин, сказочный сюжет о спящей красавице переосмысливается как реальный факт возможного будущего. Игровая свобода ахронии разворачивает литературную реминисценцию как необходимый элемент художественной системы произведения.

Художническая неповторимость ярко и обостренно проявляется в кульминационных эпизодах сюжетного действия, когда героини принимают решения о побеге из мира, в котором нет высоких чувств, нюансно адекватных их пониманию дружбы и любви, верности и нежности. Примечательно, что самобытность характера каждой подчеркивается ее способностью театрализовать свое ролевое участие. Л. Петрушевская, проведя своих персонажей по «сказочным» дорогам Эроса, темным переулкам городского дна, освещенным площадям открытой публицистики, назвала свой последний авторский сборник концептуально жестко и по-женски откровенно «Жизнь – театр». А для героиня повести В. Токаревой «Сентиментальное путешествие» естественно возвращение из Венеции, Флоренции, Рима в деревню Жуковка, к кобелю Чуне, беззвучно проговаривая монолог: «Жизнь – театр. Когда меняются декорации, то и меняется драматургия. Пошел другой сюжет: завтраки, обеды, ужины, мытье посуды, а в перерывах – работа» [2, 2005: 157]. Романова не в силах разорвать семейный круг вяжет свой премьерный венок, в который равнозначно вплетает придуманного незнакомца, превращающего любовь-лебедь в любовь-ворону и джинсы для мужа. Контекст женской прозы при всех противоречиях конфликтов, драмы жизненных реалий продолжает традиции русской классики, актуализирует для зарубежного читателя сегодняшний день гендерного социума.

Литература

1. Рубина, Д. Гладь озера в пасмурной мгле / Д. Рубина. – Москва, 2007. – 668 с.
2. Токарева, В. Сентиментальное путешествие: Повести, рассказы / В. Токарева. – Москва, 2005. – 316 с.

* * *

*Г.Е. Жондорова,
г. Якутск, Россия*

УСЛОВИЯ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ

Аннотация. Статья раскрывает содержание понятия «условия для формирования функциональной грамотности студентов-иностранцев». Основное внимание в работе автор акцентирует на внедрении инновационных форм обучения, направленных на развитие у студентов-иностранцев функциональной грамотности, и методам ее формирования, апробированным на ФЛФ СВФУ.

Ключевые слова и фразы: профессиональная сфера деятельности обучающегося, функциональная грамотность, формирование функциональной грамотности, технологии, методы и формы, направленные на развитие функциональной грамотности студента-иностранца.

Функциональная грамотность студентов-иностранцев является структурным компонентом основной образовательной программы «русский как иностранный» и определяется как востребованный в многоязычном и поликультурном информационно-коммуникативном пространстве уровень лингвистического образования, предполагающий усвоение экстралингвистических знаний о правилах, нормах, способах общения в единой системе с имеющимися лингвистическими знаниями и коммуникативно-речевыми умениями, возможность и готовность к их комплексному использованию в практике разножанрового общения, в том числе иноязычного. Формирование языковой функциональной грамотности студента-иностранца является одной из важных составляющих успешного обучения, как русскому языку, так и другим образовательным областям и отражает сформированную коммуникативную компетенцию. Выпускник кафедры РКИ должен обладать сформированной лингвистической компетентностью и навыками функциональной грамотности, связанными с процессом восприятия, преобразования информации, решения типовых учебных и профессиональных задач, а также задач взаимодействия с обществом. Направленность на формирование вторичной языковой личности студента-иностранца, слушателя кафедры РКИ, воспринимающего язык как социокультурную и эстетическую ценность – одна из ключевых позиций образовательного процесса на филологическом

факультете СВФУ. Приоритетным направлением работы филологического факультета является создание организационных форм и условий, позволяющих реализовать сформированную на кафедре РКИ функциональную грамотность слушателя. Процесс создания условий для самореализации функциональной грамотности иностранного слушателя включает различные компоненты: языковой, исторический, эстетический и этический. Процесс формирования условия для возможности иностранным слушателям реализовать сформированные знания, умения и навыки по русскому языку в студенческой среде филологического факультета СВФУ условно можно разделить на три составляющие:

1. Внедрение инновационных форм и методов обучения, направленных на развитие у студентов-иностранцев коммуникативной компетентности. Педагогическими условиями формирования функциональной грамотности как основы развития учебно-лингвистической компетенции на филологическом факультете являются рабочие учебные планы, учебно-методические комплексы дисциплин, а также рабочие программы дисциплин, которые направлены на построение содержания курсов дисциплин с учетом ориентации на самопознание, саморазвитие вторичной языковой личности обучаемого. Дисциплины, включенные в учебный план, являясь важной частью языкового образования, предоставляют для формирования функциональной грамотности студентов-иностранцев следующие возможности: обеспечение взаимосвязи языковой подготовки и культурного развития личности; обеспечение выработки умений наибольшей степени обобщенности и знакомство с русскими социальными реалиями; обеспечение ориентации на развитие коммуникативных компетентностей. На филологическом факультете наряду с традиционными методами обучения активно используются и современные методики в организации учебного процесса, направленные на активное включение студентов-иностранцев в процесс деятельности. Так в учебный процесс активно внедряются творческие формы проведения занятий такие, как литературные вечера, вечера сказок, викторины, конкурсы по русскому языку, элементы студенческих телепередач, экскурсий и интеллектуальных игр. С учетом интересов студентов-иностранцев разрабатываются программы элективных и специальных курсов, в блок по языковой подготовке вводятся разделы и модули, способствующие формированию функциональной грамотности.

Таким образом, внедрение различных форм коммуникации с использованием креативных и инновационных технологий, развитие умения четко определять ситуации и цели общения с планомерной их реализацией, расширение творческого и научного потенциала обучающихся в рамках межкультурной коммуникации обеспечивают становление и развитие языковой личности, способной адаптироваться к современному уровню и стилю профессионального и личностного общения. Сегодня на филологическом факультете существует насущная потребность создания организационных форм, позволяющих сформировать условия для формирования функциональной грамотности слушателя иностранца.

2. Просветительская деятельность студента иностранца под руководством преподавателя. Одним из основных направлений деятельности филологического факультета СВФУ является упрочение позиций русского языка. Русский язык способствует консолидации многоязычных народов Якутии, взаимообогащению национальных языков и культур, их сближению и созданию в республике атмосферы взаимного доверия и согласия, а также выполняет важную функцию обслуживания общегосударственных нужд: государственное управление, делопроизводство, наука, образование, промышленность и т.д. Главными условиями реализации языковой политики Республики Саха (Якутия) в области русского языка является осуществление последовательных мер по созданию необходимых организационных, материальных и технических условий для свободного владения им всеми гражданами республики. Для этого проводятся:

- в рамках мероприятий по пропаганде русского языка проводятся День славянской письменности и культуры Республики Саха (Якутия), День русского языка, литературные праздники, фестивали, конкурсы, олимпиады, литературные, творческие вечера, лингвodeкады, лингвoneдели. В частности, в апреле 2013 был проведен Фестиваль языков и культур «Северное сияние языков», на котором впервые выступили и представили свои языки и культуры иностранные студенты, обучающиеся в нашем университете на кафедре РКИ.

Новые антропологические подходы в лингвистике и ориентация лингводидактики на изучение языка как феномена культуры, ее хранителя и средства передачи знаний от поколения к поколению, требуют нового, более широкого взгляда на роль родного языка при изучении неродных языков. Сопоставительно-типологическое описание

родного и изучаемых языков осуществляется при таком подходе на более широком фоне сопоставления языковых картин мира, концептосфер, лингвокультурологических и ассоциативных полей, реалий культур, концептов, символов, образной системы как способов выражения родной культуры и культуры народа – носителя изучаемого языка.

На современном этапе языкового межкультурного образования в РС (Я) насущной задачей является формирование и развитие полилингвистической, коммуникативной и культуроведческой компетенций обучающихся, необходимых для общения на родном, русском и иностранных языках. Поликультурное образование следует признать перспективным направлением в аспекте нового понимания гуманистического идеала, содействующего развитию толерантного отношения к культурным и языковым различиям.

Русский язык в республике является средством межнационального общения, имеет важные социальные функции в регулируемых языковым законодательством сферах общения, таких как государственное управление, СМИ, делопроизводство, общественно-политическая деятельность, производство, торговля и экономика, сфера обслуживания и следует отметить, что в университете уделяется огромное внимание повышению уровня качества владения русским языком.

Филологический факультет СВФУ к настоящему времени накопил значительные ресурсы для выхода на качественно новый уровень преподавания русского языка. Так в 2013 году создан центр обучения русскому языку для иностранных граждан (в первую очередь, трудовых мигрантов), что позволяет снять напряженность в процессе межкультурной и культурно-речевой коммуникации, а также оптимизирует процесс социокультурной адаптации нерусскоязычных мигрантов. Открытие данного центра в СВФУ позволило предоставить образовательные услуги по подготовке в области русского языка иностранным гражданам, проживающим и/или работающим на территории Северо-Восточного региона в целях получения ими визы на жительство и гражданства Российской Федерации. За истекший период всего было выдано 33 сертификата, из них 7 на получение гражданства РФ. С сентября текущего года на филологическом факультете стала функционировать новая кафедра «Русский язык как иностранный», которую возглавила д.п.н., профессор Петрова С.М. Преподаватели кафедры обучают русскому языку около 30 иностранных граждан (студенты, стажеры, выпускники школ) из Турции, Вьетнама, Гайаны, Кореи, Китая,

Финляндии, Германии, Канады и других стран. На сегодняшний день по итогам тестирования большая часть абитуриентов-иностранцев получили 80-90 баллов. Преимуществом образовательной деятельности факультета следует признать сочетание базового филологического университетского образования с практико-ориентированной подготовкой специалистов-филологов. С учетом интересов работодателей разрабатываются программы спецкурсов и производственных практик, в общепрофессиональные дисциплины вводятся разделы и модули, способствующие формированию компетенции современного специалиста в сферах межкультурной коммуникации, делового общения, образования и культуры. Особенностью подготовки специалистов по филологии на ФЛФ следует признать введение новых профилей, ориентированных на современный рынок труда. Процесс расширения номенклатуры специальностей, востребованных на современном рынке труда, находит свое отражение в переосмыслении традиционного филологического образования, в структуре которого при сохранении фундаментальной составляющей появляются новые компоненты, призванные конкретизировать сферу применения молодого специалиста, оптимизировать его профессиональную адаптацию, а также ориентацию в смежных специальностях. Указанная тенденция проявляется, в частности, в развитии такого компонента образовательных программ, как дисциплины по выбору студента, элективные курсы. Научная деятельность двух лингвистических кафедр филологического факультета СВФУ им. М.К. Аммосова осуществляется в рамках фундаментального научного направления « Функционирование русского языка в полиэтнической среде Северо-Востока России». В своих исследованиях члены кафедры русского языка и кафедры общего языкознания и риторики рассматривают связи, взаимодействие и соотносительность русского языка, прежде всего, с якутским языком, с языками малочисленных народов Севера, а также с другими языками. С 2012 года получило второе дыхание студенческое олимпиадное движение по русскому языку. 25 студентов СВФУ прошли во второй тур Международной Интернет олимпиады по русскому языку, а 6 человек стали призерами.

3. Профориентационная или рекрутинговая деятельность – этап активного развития: разработка программы (плана) действий по поиску профориентированных абитуриентов иностранцев, формированию читательского интереса; обобщение всех идей в общий

просветительский проект, план конкретных действий. В 2012 году начата работа Центра обучения русскому языку ФЛФ СВФУ в сфере обучения трудовых мигрантов и приема у них сертификационных экзаменов по русскому языку как иностранному в соответствии с государственными образовательными стандартами (Система тестирования по сертификационным уровням ТРКИ).

В 2013 году был проведен международный конкурс по русскому языку «Сделай свою речь бриллиантовой».

7-8 июля 2014 года в г. Якутске состоялась Международная научная конференция «Лидерство в мире устойчивого развития через образовательные ценности», организованная филологическим факультетом Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова и Международной ассоциацией учителей.

В работе конференции приняли очное и заочное участие представители органов государственной власти, профильных министерств и ведомств Республики Саха (Якутия), общественных организаций, сотрудники научных и образовательных учреждений, республиканских средств массовой информации, магистранты, аспиранты и студенческая молодежь – всего 67 участников из России, Болгарии, Дании, Китая, Кыргызстана, Франции. Информационный обмен между специалистами образовательной сферы состоялся в формате пленарного заседания и научных семинаров. Участники мероприятия обсудили широкий круг теоретико-методологических, педагогических и методических вопросов. В докладах и выступлениях нашли отражение вопросы научно-методического обеспечения формирования лидерства через образовательные ценности, методико-педагогического сопровождения проектов практикующих учителей. Был представлен имеющийся в мире положительный опыт формирования лидеров в образовании.

Участники конференции познакомились с практикой развития лидерства через образовательные ценности на примере работы 5 школ и 2 вузов Республики Саха (Якутия), в которых состоялись практико-ориентированные семинары и мастер-классы. В ходе научных дискуссий было отмечено усиление роли образования в осуществлении прав и свобод личности, в разностороннем развитии личности, воспитании взаимопонимания, терпимости, гражданственности, патриотизма, ответственности, духовной культуры обучающихся. Также участники конференции отметили:

- Положительные тенденции развития лидерства в Российской Федерации.

- Своевременность и актуальность привлечения внимания всего мирового профессионального сообщества работников образования к проблеме развития и продвижения педагогических технологий лидерства.

- Наличие богатого мирового опыта организации в применении эффективных технологий формирования лидерства.

- Наличие национальной специфики и региональных моделей развития лидерства в мире устойчивого развития.

Участники конференции согласовали общую научную и практико-ориентированную позицию в понимании основных направлений практической реализации задач развития и совершенствования технологий формирования лидерства в образовании.

Ориентация учебного процесса и воспитательной работы на создание условий для формирования функциональной грамотности студентов-иностранцев дает возможность регулировать учебный процесс, стимулировать активное приобретение знаний обучающимися, создает благоприятные условия для анализа, обобщения действий как с языковым материалом, так и с различными социальными объектами студенческой жизни, что приводит к более осознанному и прочному освоению русского языка студентами-иностранцами. На современном этапе используется весь комплекс интерактивных методов обучения, суть которых заключается в том, что формируя условия для самореализации функциональной грамотности, обучающий не преподает готовые истины, а организует совместный с обучаемыми поиск знаний, моделирует ситуации с принятием коммуникативных решений. Внедрение различных форм коммуникации с использованием креативных и инновационных технологий, развитие умения четко определять ситуации и цели общения с планомерной их реализацией, расширение творческого и научного потенциала обучаемых в рамках межкультурной коммуникации обеспечивают становление и развитие языковой личности, способной адаптироваться к современному уровню и стилю профессионального и личностного общения.

Литература

1. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции новая парадигма результата образования. Текст. / И. А. Зимняя // Высшая школа. – 2004. – № 6.

2. Исламишин, Р. Ф. Языковая личность 21 века / Р.Ф. Исламишин. – Москва, 2005.
3. Караулов, Ю.Н. Русский язык и языковая личность / Ю.Н. Караулов. – Москва : Наука, 2003.
4. Перминова, Л. М. Формирование функциональной грамотности учащихся: основы теории и технология. Текст. / Л.М. Перминова. – Санкт-Петербург, 1998. – 52 с.

* * *

*О.Г. Жондорова, А.С. Старостина,
г. Якутск, Россия*

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ГРАЖДАН НА ТЕРРИТОРИИ РЕСПУБЛИКИ САХА (ЯКУТИЯ)

Аннотация. В статье предлагается комплекс упражнений для иностранных граждан по русскому языку с учетом особенностей русского языка и якутской культуры. Актуальность статьи весьма значительна на территории РС (Я). Мигранты должны уметь читать текст, определять тему, содержание и понимать на слух основную информацию из диалогов социально-бытового характера, уметь создавать связные, логичные высказывания для сдачи обязательного экзамена на знание русского языка.

Ключевые слова: иностранные граждане, русский язык, упражнения.

*O.G. Zhondorova, A.S. Starostina
Yakutsk, Russia*

PECULIARITIES OF TRAINING FOREIGN CITIZENS IN THE TERRITORY OF THE REPUBLIC OF SAKHA (YAKUTIA)

Abstract. The article proposes a complex of exercises for foreign citizens in Russian language adjusted for peculiarity of Russian language and Yakut culture. The topicality of the article is very significant in the territory of the Republic Sakha. Migrants should be able to read the text, define the theme, content and to understand on hearing basic information from conversations social nature, to be able to construct a logical utterance to pass mandatory examination on knowledge of Russian language.

Key words: Migrants, Russian language, exercises.

Президент РФ Владимир Путин 21 апреля 2014 года подписал закон, обязывающий трудовых мигрантов, за исключением высококвалифицированных специалистов, сдавать экзамен на знание русского языка.

Теперь при обращении за получением разрешения на временное проживание, вид на жительство, на работу или патента иностранные граждане должны подтвердить владение русским языком, знание истории России и основ законодательства РФ, предоставив соответствующие документы.

Если у претендента нет документа об образовании, выданного в СССР до 1 сентября 1991 года, то он обязан сдать экзамен по русскому языку и получить сертификат.

Мигранты должны уметь читать текст, определять тему, содержание и понимать на слух основную информацию из диалогов социально-бытового характера, уметь создавать связные, логичные высказывания.

На сегодняшний день миграция является актуальным вопросом РС (Я). В Якутии по итогам 2013 года на миграционный учет поставлено 48852 иностранных граждан и лиц без гражданства, что на 17,0 % больше, чем за аналогичный период прошлого года (41746). Следует отметить, что на миграционный учет по месту пребывания поставлено на 18,4 % больше иностранных граждан и лиц без гражданства, чем в прошлом году, в том числе граждан прибывших из стран ближнего зарубежья – 39639, из стран дальнего зарубежья – 7129 [3, 2014: 31-32]. В связи с этим возникает потребность в организации курсов по подготовке и проведению тестирования по русскому языку для мигрантов. На базе филологического факультета Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова с 2012 года функционирует Центр обучения русскому языку. Преподаватели опираются на методику ведущих специалистов в области РКИ. Учебные комплексы для иностранцев, разработаны с учетом особенностей (географических, языковых, ментальных и др.) регионов Центральной России. У многих иностранных граждан, изучающих русский язык, возникает интерес к национально-ориентированным заданиям, построенных с учетом особенностей исторического развития Республики Саха (Якутия). Учет особенностей русского языка и якутской культуры в учебном процессе необходим так же, как и сохранение базовых ментальных исторических связей личности с истоками своей нации через русский язык и якутскую культуру.

Все эти обстоятельства требуют от преподавателя большой творческой работы по выбору наиболее подходящих из существующих учебных средств и созданию дополнительных учебных материалов, в первую очередь, упражнений.

Следует отметить, что существующие методические пособия не содержат заданий, опирающихся на региональные особенности Якутии. В данной статье мы предлагаем примеры упражнений из комплекса, адресованного мигрантам, которые изучают русский язык на территории РС (Я).

Существует большое разнообразие классификаций упражнений, но, как правило, в основе этих классификаций лежит принцип деления упражнений на две группы: доречевые /1/ – речевые /2/, тренировочные /1/ – творческие /2/, подготовительные /1/ – коммуникативные /2/ и т.п. Методическая цель упражнений первой группы – организация усвоения речевой единицы или отдельной речевой операции (образование грамматической формы, членение высказывания на смысловые отрезки и т.д.). Упражнения второй группы направлены на освоение какого-либо вида речевой деятельности (говорение, чтение, слушание и др.), выработку способности участвовать в речевом общении на русском языке. Таким образом, грамматическими в строгом смысле можно назвать лишь упражнения первой группы; упражнениям второй группы можно придать грамматическую направленность в методическом плане за счет насыщения текстового материала коммуникативных упражнений нужными формами и конструкциями, но целью упражнения остается коммуникация [2].

Рассмотрим две группы упражнений, которые в обработке грамматического материала занимают главное место. Методическая цель упражнений первой группы – организация усвоения речевой единицы или отдельной речевой операции (образование грамматической формы, членение высказывания на смысловые отрезки и т.д.). Упражнения второй группы направлены на освоение какого-либо вида речевой деятельности (говорение, чтение, слушание и др.), выработку способности участвовать в речевом общении на русском языке.

Выделяются следующие виды подготовительных упражнений. Имитативные – в этих упражнениях обучаемый находит новый материал «в готовом виде»: общем вопросе преподавателя, на который он должен дать утвердительный ответ. Например:

Айсен Иванович едет в гараж на автобусе?

Этот вид упражнений направлен на осмысление и запоминание нового материала, поэтому может быть использован и на этапе ознакомления. Хорошей текстовой основой для имитации являются учебные рифмовки: рифма помогает запомнить словоформы и конструкции, рифмованный образец служит опорой при самостоятельном «отсроченном» конструировании высказывания с использованием введенных форм и конструкций. Например:

Нет журнала, нет картины,

Нет Арсена, нет Сарданы.

Нет – кого? и нет чего?

Нет **ее** и нет **его**.

Подстановочные упражнения с модификацией подставляемого элемента. Во многих учебниках можно найти задания типа: «Раскройте скобки», «Вставьте вместо точек...» К этому же виду упражнений относятся подстановочные таблицы усложненного типа, когда слова для подстановки даются в исходной форме, учащийся самостоятельно (в опоре на образец или без опоры) должен включить их в структуру высказывания:

Нюргун Петрович едет в библиотеку...

машина

Туяра едет на работу...

автобус

Чтобы преодолеть механический характер выполнения упражнения, обучаемые могут быть поставлены перед выбором нужного элемента подстановки:

1) – У тебя новый телевизор?

А) покупал

– Да, я ... его вчера.

2) – У вас есть газета «Якутск Вечерний»?

Б) купил

– Нет. Раньше я ... ее, а сейчас не покупаю.

Активизирует мыслительную деятельность и замена подстановочных слов рисунками – приходится вспомнить не только нужную форму, но и само слово. На этом этапе мы предлагаем использовать иллюстрации, связанные с Якутией. Вообще, использование рисунков помогает снять монотонность учебных действий, повышает интерес к культуре региона.

При выполнении репродуктивных упражнений обучаемые продуцируют высказывание, используя введенный материал. Элементарные репродуктивные упражнения – вопросно-ответные: Когда вы завтракаете? Куда вы поедете работать? и т.п. Подобные упражнения

могут выполняться с опорой в виде таблицы, рисунка, схемы, или без опоры. Основой репродуктивного упражнения может служить небольшой текст или диалог, прослушанный или прочитанный несколько раз. Нужно только помнить, что текстовый материал подбирается таким образом, чтобы обучаемые не могли обойтись без обрабатываемого грамматического материала. Например, для завершения работы над темой «Прошедшее время глагола» можно рекомендовать пересказ текста «Как я провел вчерашний день». Репродуктивные упражнения можно считать переходными к речевым.

Упражнения второй группы имеют цель формировать умения речевой деятельности (говорении, слушании, чтении, письменном выражении мыслей), умения «включиться» в речевой акт, побудить собеседника к высказыванию, регулировать его речевое поведение и т.п. Эти упражнения составляют необходимое звено в работе над грамматическим материалом, без них грамматические навыки недостаточно совершенны, а грамматические знания не находят выхода в речь, остаются мертвым грузом в памяти мигранта.

В современных учебных пособиях из упражнений второй группы наиболее часто используются ситуативные упражнения, ролевые игры и различного рода упражнения, построенные на основе текста и наглядного материала.

При выполнении упражнений на основе текста обучаемые овладевают различными способами передачи информации в зависимости от ситуативных условий, жанра текста, коммуникативного намерения, адресата высказывания. Они учатся свертывать и разворачивать информацию, соответственно изменяя жанр высказывания (конспектирование, реферирование, аннотирование текста). В работе с текстом необходимо постоянно обращать внимание на средства связи частей текста и синтаксическим построениям диалога.

Наиболее распространенными являются задания типа: «Продолжите рассказ», «Что случилось бы с персонажем, если он ...», «Напишите полный текст полученной телеграммы» и т.п. Рисунок или серия рисунков может служить базой для составления рассказа-описания, рассказа-повествования, рассуждения или умозаключения. Например, составить рассказ-описание по фотографии, на которой изображены достопримечательности, находящиеся в РС (Я).

Речевые ситуации и упражнения расположены по концентрическо-

му принципу. Во-первых, они даны по степени нарастания сложности, где внимание уделяется не только грамматическим, но и лексическим и коммуникативным упражнениям. Во-вторых, концентрический принцип проявляется в ориентации на расширение и углубление в текстах повышенной трудности грамматического и лексического материала, усвоенного на простых текстах.

Предлагаемый комплекс адресуется преподавателям и иностранцам, изучающим русский язык на территории Якутии. Он включает материал для начального, среднего и продвинутого этапов обучения. Отбор речевых ситуаций производился на основе принципов социальной нейтральности, значимости с точки зрения культуроведения, тексты были адаптированы с ориентацией на использование наиболее частотной, общеупотребительной лексики, на максимальную связанность с конкретной грамматической и лексической темой.

Литература

1. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – Москва : Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Иевлева, З. Н Система упражнений с грамматической направленностью для обучения русскому языку иностранных школьников (традиции и перспективы) [Электронный ресурс] Сайт института русского языка имени А.С. Пушкина. – Режим доступа: <http://www1.pushkin.edu.ru>
3. Лисагор, М. В. Проблемы и пути решения миграции рабочей силы в РФ и РС (Я) [Текст] / М.В. Лисагор, К.Д. Лунгу // Экономика, управление, финансы: материалы III междунар. науч. конф. (г. Пермь, февраль 2014 г.). – Пермь : Меркурий, 2014. – С. 31-32.
4. Эсмантова, Т. Л. Русский язык: 5 элементов: уровень А1 (элементарный) / Т.Л. Эсмантова. – Санкт-Петербург : Златоуст, 2008. – 320 с.

* * *

*С.Ю. Залуцкая,
г. Якутск, Россия*

АКТУАЛЬНЫЕ ВЫЗОВЫ ПРЕПОДАВАНИЯ В СТРАНАХ ЕВРОСОЮЗА: ФУНКЦИОНАЛЬНОЕ ЧТЕНИЕ

Аннотация. Сделан обзор актуальных вопросов европейской образовательной системы. Раскрывается проблема функциональной грамотности как основной при формировании универсальных компетенций обучающихся (на примере исследований PISA). Описаны пути и методы преподавания, позволяющие продуктивно решать задачи развития навыков функциональной грамотности в процессе обучения.

Ключевые слова: PISA, функциональная грамотность, обучение, функциональное чтение, пути решения проблем.

*S.Y. Zalutskaya,
Yakutsk, Russia*

Abstract. An overview of the topical issues of the European educational system. Devoted to the problem of functional literacy as a key in the formation of the universal competence of students (for example, studies PISA). Describes the ways and methods of teaching, allowing to solve problems efficiently develop the skills of functional literacy in the learning process.

Key words: PISA, functional literacy, education, functional reading, ways of solving problems.

25 августа 2014 года в Нарвском колледже Тартуского университета состоялась научная педагогическая конференция «Исследования PISA: зеркало образования Эстонии», где были обозначены основные вызовы современного состояния языкового обучения в эстонских школах. Так, в частности, речь шла о проблемах объективного анализа результатов обучения в Эстонии, Финляндии, Латвии, Литве и других странах Евросоюза по различным школьным дисциплинам по версии PISA. Также были представлены выводы специалистов НИУ Высшей школы экономики (Россия) о динамике результатов обучения по тем же предметам российских школьников по материалам исследований PISA и TIMMS. Одной из наиболее актуальных для европейской системы образования проблем стало внедрение формирующего оценивания в школьную практику, его цели, принципы, методы и приёмы, позволяющие повышать качество обучения. Участники конференции

(учителя русского, эстонского языков, литературы, начальных классов, научные сотрудники вузов Эстонии, России и Казахстана, представители Министерства образования и науки Эстонии) имели возможность обсудить вопросы мотивации школьников к обучению языку и литературе, перспективы внедрения исследовательской работы во всеобщую обязательную практику, роль эмигрантской литературы в формировании языковой культуры читателей.

Особый интерес вызвала проблема чтения, охарактеризованная специалистами как самая острая, требующая повышенного внимания учителей и преподавателей, всего современного сообщества. Этот вывод подтверждают и результаты международного исследования достижений 15-летних школьников PISA (Programme for International Student Assessment), нацеленного на [1] реализацию компетентностно-ориентированного подхода к результатам обучения, оценку компетентности, способностей обучающихся практически применять знания при решении практических задач. PISA определяет средний результат всех испытуемых, представляющих разные регионы страны и разные типы средних учебных заведений.

Впервые исследование было организовано в 2000 году при участии Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) и межправительственных организаций из 32 стран (из них 28 стран ОЭСР). С каждым следующим циклом популярность программы возрастает, к ней присоединяется все больше стран. В PISA оценивается не только степень усвоения учебного материала, но и способность использовать полученные навыки и знания для решения самых разных жизненных задач, то есть функциональная (читательская) грамотность учащихся. Проверяются три вида такой грамотности: «читательская грамотность», «математическая грамотность», «естественно-научная грамотность». Исследование проводится один раз в три года. В каждом основное внимание (две трети времени тестирования) уделяется одному из трех направлений. В 2000 году это была читательская грамотность, в 2003-м – математическая, в 2006-м – естественно-научная, в 2009-м – вновь читательская грамотность, то есть стартовал новый большой девятилетний цикл. В 2009 году разрыв по читательской грамотности между показателями России и США (достаточно небольшой в прежних исследованиях) весьма значителен. За период с 2003 по 2006 год она у нас практически не менялась, а за следующие три года выросла незначительно.

При компетентностном подходе к оценке результатов обучения в понятие «функциональная грамотность / читательская грамотность» трактуется как «способность человека вступать в отношения с внешней средой и максимально быстро адаптироваться и функционировать в ней,... уровень знаний, умений и навыков, обеспечивающий нормальное функционирование личности в системе социальных отношений, который считается минимально необходимым для осуществления жизнедеятельности личности в конкретной культурной среде» [2]. Компонентами функциональной грамотности являются «1) знания сведений, правил, принципов; усвоение общих понятий, составляющих познавательную основу решения стандартных задач в различных сферах жизнедеятельности; 2) умения адаптироваться к изменяющемуся миру; решать конфликты, работать с информацией; вести деловую переписку; применять правила личной безопасности в жизни; 3) готовность ориентироваться в ценностях и нормах современного мира; принимать особенности жизни для удовлетворения своих жизненных запросов; повышать уровень образования на основе осознанного выбора» [3].

Данная трактовка отсылает нас к определению функциональной грамотности А.А. Леонтьева: «Функционально грамотный человек – это человек, который способен использовать все постоянно приобретаемые в течение жизни знания, умения и навыки для решения максимально широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений» [4, с.35]. Свою грамотность человек реализует, например, в чтении.

Функциональное чтение – это чтение с целью поиска информации для решения конкретной задачи или выполнения определенного задания. При функциональном чтении применяются приемы просмотрового чтения (сканирования) и аналитического чтения (выделение ключевых слов, подбор цитат, составление схем, графиков, таблиц). Функциональная безграмотность, о которой сегодня много говорит профессиональное образовательное сообщество, обнаруживает себя при изменении ситуации, образа жизни или типа профессиональной деятельности. Часто выявляется в ситуациях столкновения человека с новыми для него технологиями. Так, человек не может разобрать схемы, инструкции, не может воспользоваться каким-либо устройством, например, мобильным телефоном, банкоматом и др. В то время как человек, у которого сформированы навыки функционального чтения,

может «свободно использовать навыки чтения и письма для получения информации из текста – для его понимания, сжатия, преобразования и т.д.» [4, с.58]. Он умеет пользоваться различными видами чтения (изучающим, просмотровым, ознакомительным), способен переходить от одной системы приемов чтения и понимания текста к другой, адекватной данной цели чтения и понимания и данному виду текстов.

Обучающихся требуется знакомить с особенностями функционального чтения, формировать у них навыки понимания текста как одного из «ключевых понятий гуманитарной культуры» (В.П. Руднев). Реализовать задачу возможно, например, используя учебник «Человек и информация» [5], в специальных разделах которого описаны информационные ресурсы общества и особенности поиска информации. Авторы учебника посвятили две большие главы чтению. В них – разговор о чтении как творческом процессе и о стратегиях чтения, а также задания по работе с конкретной информацией. Отметим также, что в общеобразовательных школах всё чаще встречаются подобные классные и домашние задания, нацеленные на развитие функционального чтения. Пример этого и новые задания Всероссийской олимпиады школьников по литературе 2013 года:

Задание 1: Представьте себе, что Вы – главный режиссёр школьного театра. Вам предстоит поставить пьесу по какому-либо произведению русской литературы. Расскажите, какое произведение будет представлено со школьной сцены, из каких эпизодов / сцен будет состоять пьеса, как следует актёрам играть те или иные роли.

Задание 2: Вы проводите экскурсию для своих сверстников в библиотеке. Напишите об этом рассказ: в какую библиотеку Вы их поведете; что будете в ней показывать; о чём рассказывать, чем Вы можете их заинтересовать, чтобы они стали активными посетителями этой библиотеки; как можно оформить саму библиотеку, чтобы в ней было интересно всем; что в ней будет кроме книг и журналов.

Второй тур заключительного этапа литературной олимпиады для одарённых учеников – творческий, должен выявить творческие способности школьника, умение создавать разные по жанру и стилю тексты, готовность решать нестандартные (с точки зрения школьного обучения) филологические задачи, выступать в роли редактора, журналиста, писателя, рецензента, ведущего блога, комментатора, ученого и в других ролях, требующих филологической подготовки, широкого литературного и культурного кругозора, языкового чутья

и художественного вкуса. Таким образом, задачи, поставленные организаторами олимпиады, убедительно демонстрируют их понимание значимости и важности функциональной грамотности современных школьников – завтрашних студентов вузов, предъявляющих в соответствии с новыми ФГОС своим абитуриентам те же требования. При этом для реализации новых стандартов высшего профессионального образования, узаконивших компетентностный подход, PISA с её ориентацией на функциональную грамотность, казалось бы, имеющая отношение только к школе, является важнейшим инструментом. Во-первых, методы оценки учащихся, применяющиеся в этом исследовании, легко переносятся на высшую школу и, во-вторых, результаты PISA позволяют вузам объективно оценить контингент, с которым им придется работать, и внести соответствующие коррективы в свои учебные планы [1].

Как решают проблему в образовательных учреждениях стран Евросоюза? Перечислим лишь основное:

- организация курсов повышения квалификации «Формирование навыков функционального чтения» с целью оптимизации процесса обучения чтению;

- текстоцентричный подход на всех этапах изучения языка и литературы, в процессе изучения всех дисциплин;

- работа как устными, так и письменными, как с прикладными, так и художественными текстами, а также текстами, имеющими разное графическое оформление; чтение рассматривается широко – чтение графиков, карт, схем, таблиц и т.д.;

- проверка уровня сформированности читательских умений на разных этапах обучения: на 1 и 2 ступени обучения – республиканские уровневые работы по русскому языку, которые включают от 1 до 3 текстов для чтения (художественный, научно-популярный и т.д.), ученик читает тексты и выполняет задания, которые позволяют проверить навыки функционального чтения (в 2014 г. была апробирована электронная уровневая работа); 3 ступень – экзамен по русскому языку из 3 частей: в 1 части – ученик читает тексты (600 слов) и отвечает на вопросы, связанные с содержанием текста, с особенностями структуры и стиля, выявляет различные языковые средства, обосновывает свою позицию.

Реализация такого подхода к образовательному процессу возможна и в России, также имеющий опыт и полезные практики формиро-

вания навыков функциональной грамотности. Однако требуется системный подход, позволяющий использовать чтение как технологию интеллектуального развития, способ приобщения к культуре, посредника в общении, средство для решения жизненных проблем.

Литература

1. Бершадская, М. Д. Функциональная грамотность школьников и проблемы высшей школы / М.Д. Бершадская // Отечественные записки, № 4(49), 2012.
2. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) // [электронный ресурс]. Режим доступа: http://methodological_terms.academic.ru. Дата посещения 28.09.2014.
3. Логвина, И. Развитие и оценка функциональной грамотности по чтению и пониманию текста в школе / И. Логвина // [электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.narva.ut.ee/ru/razvitie/slaydy-dokladov-konferencii>. Дата посещения 28.09.2014.
4. Образовательная система «Школа 2100». Педагогика здравого смысла / под ред. А. А. Леонтьева. – Москва : Баласс, 2003.
5. Ивашина, М. В. Человек и информация. Информационно-библиографическое обеспечение учебной деятельности : учебное пособие для основной и средней школы / М.В. Ивашина, А.Г. Гейн, О.В. Брюхова и др. ; под ред. А.Г. Гейна, Н.С. Сулимовой. – Екатеринбург : Центр «Учебная книга», 2007.

* * *

О.И. Иванова,
г. Якутск, Россия

ЭТНОКУЛЬТУРНЫЙ КОНТЕКСТ В РАССКАЗЕ В.Г. КОРОЛЕНКО «МАРУСИНА ЗАИМКА»

Аннотация. В статье на материале рассказа «Марусина заимка» В.Г. Короленко проанализированы отдельные стороны этнокультурного контекста в творчестве писателя. Рассматриваются представители таких национальностей, как якуты, русские, татары. Выделяются черты, типичные для представителей той или иной национальности. Подчеркивается зависимость ведущих черт национального характера от среды, условий якутских обстоятельств, сурового климата.

Ключевые слова: В. Короленко, этнокультурный контекст, ментальность, национальный характер, якутская действительность.

*O.I. Ivanova,
Yakutsk, Russia*

ETHNOCULTURAL CONTEXT IN V. G. KOROLENKO'S STORY «MARUSYA'S WOOD HOUSE»

Abstract. Some aspects of ethnocultural context in creative work of V.G. Korolenko in the story «Marusya's wood house» have been analyzed in this article. The representatives of such nationalities as the Yakut, the Russians and the Tatars have been reviewed. The specific peculiarities of the representatives of these nationalities are highlighted. The dependence of the main national character features on the environment and severe Yakut climate is emphasized.

Key words: V.G. Korolenko, ethnocultural context, mentality, national character, Yakut reality.

В литературе конца XIX века нерусские герои представляют большой интерес для писателей, таких, как И.А. Гончаров, Н.С. Лесков, А.П. Чехов. Короленко, который пробыл в якутском селе Амга в ссылке почти три года (с ноября 1881 года по сентябрь 1884 года), вводит в своих рассказах образы местных обьякутившихся русских крестьян, якутов и сибирских татар. В своих воспоминаниях («История моего современника», т. IV, гл. «Слобода Амга и ее обитатели») В.Г. Короленко пишет, что амгинские крестьяне, называвшие себя «пагынай» – пашенный, «в сильной степени успели утратить черты русской национальности. Мужчины еще говорили по-русски, хоть и с сильным якутским акцентом. Женщины говорили только по-якутски...». В книге «Русские крестьяне в Якутии (XVIII-начало XX вв)» Ф.Г. Сафронов приводит мнения исследователей Я.В. Стефановича и И.И. Майнова о процессе обьякучивания русских пашенных крестьян. Я.В. Стефанович писал: «Язык, одежда, привычки амгинца при беглом, по крайней мере, наблюдении ничем не отличают его от якута. Да и сам амгинец на вопрос: ты русский? отвечает: «Суох, багынай» (то есть «нет, пашенный»)». Обьякучение амгинцев не ограничивается утратой родного языка; оно означает вместе с тем и усвоение всего внутреннего содержания и всех внешних проявлений якутской жизни». Приводятся также результаты наблюдений И.И. Майнова: «По своему духовному складу амгинец также далек от коренного великорусса, как и по своим физическим признакам. Из 86 домохозяев... 54 человека, как выясни-

лось при переписи, совершенно не понимали русского языка, 19 человек объяснялись с трудом и понимали кое-как, и только 13 человек говорили по-русски более или менее сносно» [3, 1961: 73].

В рассказе «Марусина заимка» (1899) описывается конфликт между местным населением – якутами и пришлыми татарами. В этом рассказе В.Г. Короленко наблюдает конфликт между татарами и якутами как бы «якутскими глазами». Короленко смотрит на татар с определенным «пристрастием», выделяя в них прежде всего то, что их отличает от якутов. Он пишет: «Татарское население слободы было самое разношерстное. Тут были и киргизы, и ачинские татары из азиатской степи, и старинные поселенцы Иркутской губернии. Всех их привела сюда, выбросив из более или менее мирной среды их соотечественников, не заглушенная культурой страсть к баранте. Здесь их объединила религия и нужда, – но и в их среде были подразделения, вражда и ссоры» [2, 1971, т. 1: 358].

Один из героев рассказа, русский человек – Степан, поссорившись с татарами, какое-то время верховодит якутами, помогает им защищаться от воровских татарских набегов. До того, как Степан возглавил их, мирные и робкие якуты старались только защищаться. И защита их была, по словам Короленко «... почти всегда неумелой и трусливо-наивной. Их одинокие, разбросанные юрты переживали весь ужас беззащитного ожидания. Проезжая иной раз ночью по наследным дорогам, можно было услышать вдруг отчаянные вопли, точно где-то режут сразу несколько человек. Это население юрты, в которой две или три семьи сошлись на долгую холодную зиму, предупреждало неведомого путника, едущего мимо по темной дороге, о том, что они не спят и готовы к защите. Только эти угрозы производили скорее впечатление испуга, почти мольбы» [2, 1971, т. 1: 349-350]. Когда же Степан стал «якутским генералом», «... якуты переменились, как будто кто вдохнул небывалое мужество в сердца этих робких и запуганных людей» [2, 1971, т. 1: 359]. Симпатии автора, скорее, на стороне угнетаемых татарами якутов, но среда признала за политическими ссыльными нейтралитет, и, как бы ни было иногда трудно и горько, автобиографическому герою и его товарищам приходится оставаться в роли безучастных свидетелей. Но порой эта роль сильно угнетает Короленко, он пишет: «Я не пловец в этом море, моего места нет в этой борьбе; я здесь не умею ступить ни шагу. И казалось мне, что нигде, во всем этом, затянутом метелью, беззащитном мире нет никого, кто

встал бы смело и открыто за свое право... Те, казалось мне, кто хотел бы что-нибудь сделать, – неумелы, бессильны, малодушны. А те, кто могут, – не хотят... Каждый только дрожит за себя, и нет никого, кто бы понял, что его дело – часть общего дела...» [2, 1971, т. 1: 353].

В дневниковой записи Короленко от 22 февраля 1883 года мы находим рассказ о создавшейся конфликтной ситуации между татарами и остальным населением, где уже якуты выглядят не столь беззащитными. Татарин Васька рассказывает об одной якутке, которая захлопнула в амбаре троих татар (двое из них там сами повесились), а четвертого убила из ружья. Васька не осуждает, а хвалит за это якутку, по-видимому, считая ее поступок справедливым. С другой стороны, он объясняет и поведение татар:

«Как не будет воровать, – говорит он. – Первое дело, – какие здесь суды!

Это соображение, конечно, справедливо и блистательно подтверждается его же примером. Сам он уличен в воровстве и только проехался в город, чтобы немедленно вернуться назад.

Второе соображение гораздо более глубоко.

- Не дают билетов. Уйти стало быть нельзя, заработать негде. Стало быть, остается воровать.

История выходит действительно довольно любопытная. Человек попался. Общество отправляет его в город, но оттуда присланный возвращается обратно тому-же обществу под надзор, впредь значит до решения дела. Дело решается годами, а надзор состоит в том, что данному субъекту общество не вправе выдавать билета на отлучку, значит должно держать его на своей шее. Кормить его, конечно, не обязаны, но уж он сам позаботится, чтобы кормиться посредством краж и взломов. Есть надо, а уйти на заработки нельзя. Таким образом, обращение за содействием к власти только усиливает зло: власть не устранит вора, а наоборот еще прикрепит его к тому же месту, связав руки для заработка, но конечно, не лишив возможности воровать. Есть надо, да и смелости прибавилось: 7 бед, один ответ» [1, 1925: 286-287].

В этом отрывке Короленко критикует общественное устройство, представителей власти, которым выгодно сложившееся положение вещей, законы, которые порождают воровство. Терпение даже самого смиренного человека может лопнуть, и он идет на самые отчаянные шаги для защиты своего имущества. Далее Короленко пишет:

«В России то и дело приходится встречаться с случаями зверской расправы, с случаями остервенения и жестокости, как будто несоответствующих народному характеру. Теперь мне становятся отчасти понятными эти случаи. Это злоба человека, которого долго держали со связанными руками, у которого «накоплялось» на душе во время «законной волокиты», которого возмутила, раздражила, вывела из себя постоянная безнаказанность его врагов. Как ни смирны якуты, – но и у них начинается уже самосуд. Тот же добродетельный Васька в течение двух недель летом не мог сидеть, так как в седалищных частях у него находилось порядочное количество якутской дробы. Другой молодой татарин ходил с подвязанной головой, у третьего – рука на перевязке. <...> Таким образом, единственный выход, оставленный населению между притеснениями воровских татар и корыстными потачками начальства, – уже найден. Пока якуты вступают на этот путь робко, но не надо быть очень проницательным, чтобы предсказать дальнейшие шаги в том же направлении» [1, 1925: 287-288].

В рассказе «Марусина заимка» представитель власти – заседатель – объясняет сложившуюся ситуацию многочисленностью ссыльных, так как по закону положено, что их должно быть не больше, чем одна треть местного населения. На деле их почти столько же, сколько и слобожан. Всех захваченных якутами татар выпускают по той причине, что тюрьмы переполнены спиртоносами.

Уголовная ссылка была тяжким крестом для коренных жителей Якутии. Об этом, в частности, писал политический ссыльный Р.А. Стеблин-Каменский в статье «Заметка о влиянии уголовных ссыльных на якутское население» [Ширина 2001; 27]. Он характеризует уголовных как затравленных, исковерканных тюрьмой и этапами личностей, давно уже не способных к труду. Между тем по законам того времени уголовных ссыльных нужно было наделять землей, тогда как земли, пригодной для распашки, не хватало даже для удовлетворения нужд местного населения. Местные жители должны были также периодически поставлять ссыльным масло, молоко и другие продукты. Стеблин-Каменский отмечает, что поселенцы «...слонялись..., пьянствуя, безобразничая и нередко совершая преступления» [Цит. по: 4, 2001: 27]. В своей статье он также публикует строки из документа 1886 г., где говорится о том, что отношения между поселенцами и инородцами напоминают глухую борьбу, которая может перейти в кровавую расправу [4, 2001: 28].

Таким образом, писатель подчеркивает в характере якутов такие симпатичные ему черты, как добродушие, гостеприимство, основательность, спокойствие. Представляют интерес размышления В.Г. Короленко о несправедливых законах, действовавших в конце XIX века на территории Якутии. По вине невинных законов происходят конфликтные ситуации между местными якутами и сосланными за воровство татарами. Мирные якуты стараются защищаться от воровских набегов, но выглядят при этом робкими и трусливыми. Подобного рода конфликт описывается в рассказе «Марусина заимка». Только когда русский человек Степан возглавил оборону якутов, они стали выглядеть более мужественными. А в дневниковых записях приводятся примеры самосуда, который устраивали якуты над татарами. По сути, и теми, и другими двигала безвыходность создавшейся ситуации.

Литература

1. Короленко, В. Г. Дневник (1881-1893 гг.) / В.Г. Короленко. – Полтава : ГИЗ Украины, 1925. 304 с.
2. Короленко В. Г. Собрание сочинений: В 6 т. / В.Г. Короленко. – Москва : Правда, 1971.
3. Сафронов, Ф. Г. Русские крестьяне в Якутии (XVIII – начало XIX вв) / Ф.Г. Сафронов. – Якутск : Якутское книжное изд-во, 1961. – 494 с.
4. Ширина, Д. А. Р.А. Стеблин-Каменский об уголовной ссылке в Якутии / Д.А. Ширина // Якутский архив. – 2001. – № 2(3). – С. 25-28.

* * *

***А.К. Колосова,**
г. Якутск, Россия*

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ КОММУНИКАЦИИ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Аннотация. В статье рассматриваются некоторые аспекты коммуникации в обучении русскому языку иностранными студентами, такие как сходство процесса обучения с реальным процессом общения, индивидуализацию, визуализацию и мотивированность, благодаря которым можно учитывать индивидуальные и национальные особенности иностранных студентов, что позволяет более эффективно проводить обучение и включать участников в активное взаимодействие и общение друг с другом.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, коммуникативный подход, студенты, обучение.

*A.K. Kolosova,
Yakutsk, Russia*

SOME ASPECTS OF COMMUNICATION IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract. This article discusses some aspects of communication in teaching Russian to foreign students, such as the similarity of the learning process with the real process of communication, individualization and motivation, through which you can take into account the individual and national characteristics of foreign students, which allows for more effective learning and enable participants in an active interaction and chat with each other.

Key words: Russian as a foreign language, communicative approach, students, teaching.

Изучение русского языка иностранными студентами, приехавшими в Якутию из разных стран (Китай, Корея, Вьетнам, Монголия, Индонезия, Турция, Финляндия и др.) связано с необходимостью овладения им для того, чтобы начать учебу в вузе вместе с русскоязычными учащимися. В связи с этим практической целью обучения русского языка как иностранного (РКИ) является, прежде всего, овладение языком как средством общения и приобретения умений, необходимых для дальнейшего успешного обучения.

В последние десятилетия все больше возрастает интерес к коммуникативному подходу в обучении иностранным языкам, который развивает у студентов способность пользоваться языком как средством общения и получения информации, позволяет правильно общаться на другом языке, как в рамках профессиональной тематики, так и в ситуациях повседневной жизни [1, 4, 5].

При обучении иностранных студентов умению пользоваться русским языком для общения, получения новой информации, выражения мысли и обмена мнениями одной из главных задач преподавателя является включение обучающихся в непосредственный и постоянный процесс общения, стимулирование у учащихся стремления выразить собственное «я», вовлечь их в настоящее коммуникативное

взаимодействие. К некоторым аспектам коммуникации в обучении русскому языку как иностранному можно отнести то, что при коммуникативном подходе все факты языка рассматриваются и оцениваются с точки зрения их естественного места в речи, их важности для передачи и понимания сообщения. И познание системы изучаемого русского языка происходит в процессе пользования языком, непосредственно в речи.

К некоторым аспектам коммуникации можно отнести сходство процесса обучения с реальным процессом общения. Основным принципом коммуникативного подхода является обучение речи на основе ситуаций, соответствующих интересам конкретной студенческой аудитории. Студент должен быть постоянно вовлечен в процесс практического использования языка, то есть в процесс речевого общения. Во время занятий процесс общения представляет собой непрерывный динамичный ряд сменяющих друг друга ситуаций. Преподаватель создает во время занятий благоприятные условия для самореализации личностных возможностей студентов и главным на занятии становится взаимодействие обучающихся между собой. Коммуникативность обучения определяется необходимостью использования речевых упражнений, которые обусловлены наличием речевого партнера, речевой задачи, осуществлением определенного воздействия на собеседника.

К особенностям коммуникации при обучении русскому языку иностранными студентами можно отнести принципы индивидуализации и мотивации. Индивидуализация основана на учете индивидуальных особенностей студентов, а мотивация определяет необходимость подбора преподавателем таких ситуативных задач и проблем, которые будут вызывать у студентов потребность вступить в общение, поделиться своими мыслями, чувствами, переживаниями. Учебный процесс, основанный на использовании методов коммуникации, организуется с учётом включённости в обучение всех студентов группы. Во время учебного процесса каждый обучающийся вносит свой особый индивидуальный вклад, в ходе общей работы идёт обмен знаниями, идеями, умениями. Задача преподавателя заключается также в моделировании таких ситуаций, в которых участники диалога могут активно взаимодействовать, общаясь на русском языке, обмениваясь знаниями, умениями, навыками, развивать умение эффективно работать в группе, команде, быстрее адаптироваться к новой ситуации, к новому коллективу, к изменяющимся условиям.

Также приёмы коммуникативной методики используются в коммуникативных играх, в процессе которых иностранные студенты решают коммуникативно-познавательные задачи средствами изучаемого русского языка. Благодаря игре, занятия проходят в неформальной обстановке, что помогает студентам общаться в парах и группах, высказывать свою точку зрения, что помогает более естественному формированию языковых навыков.

Повышению эффективности обучения способствует использование наглядности на занятиях: просмотр видеосюжетов, мультфильмов, инсценировка сказок, использование средств наглядности (просмотр мультфильмов, видеофильмов, документальных фильмов и т.д.). В качестве показателей успешности обучения выступает умение составлять диалог с использованием основных типов диалогических единств. Используя невербальные средства общения, преподаватель повышает эффективность учебного процесса, создаёт положительный тонус общения, устанавливает и сохраняет контакт, влияет на речевую активность студентов, способствует запоминанию учебного материала. Визуальный материал выполняют следующие функции: семантизирующую, воссоздающую ситуацию общения, стилизирующую высказывание, организующую [2, 3].

Коммуникативный метод нацелен на успешное развитие способностей к устному общению, создает у студентов дополнительную мотивацию к изучению языка, которая и обеспечивает заинтересованность учащегося в занятиях, а значит, их эффективность и результативность. Обучение русскому языку как иностранному не воспринимается как таковое и является рефлексивным, сознательным. Происходит критическое осмысление действия, его мотивов, качества и результатов, как со стороны преподавателя, так и со стороны участников взаимодействия – иностранных студентов. Благодаря некоторым аспектам коммуникации в обучении русскому языку можно учитывать индивидуальные и национальные особенности иностранных студентов, что позволяет более эффективно проводить обучение и включать участников в активное взаимодействие и общение друг с другом.

Литература

1. Арутюнов, А. Р. Коммуникативная методика русского языка как иностранного и иностранных языков : Конспект лекций / А.Р. Арутюнов, И.С. Костина. – Москва, 1992. – С. 132.

2. Барышникова, Е. Н. Чебурашка и его друзья: Пособие по развитию речи с использованием мультфильмов / Е.Н. Барышникова, А.А. Денисова. – Москва : Изд-во РУДН, 2006. – С. 57-64.

3. Губанова, Т. В. Русский язык в играх : учебно-методическое пособие. Русский язык в играх : учебно-методическое пособие / Т.В. Губанова, Е.А. Нивина. – Тамбов : Изд-во ТГТУ, 2007. – С. 76-93.

4. Новикова, Н. С. Русский язык как иностранный. Удивительные истории: 116 текстов для чтения, изучения и развлечения / Н.С. Новикова, О.М. Щербаткова. – Москва : Флинта : Наука, 2002. – С. 368.

5. Щукин, А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного : учеб. пособие для вузов / А.Н. Щукин. – Москва : Высшая школа, 2003. – С. 334.

* * *

*Н.В. Коржикова,
г. Якутск, Россия*

КАТЕГОРИЯ МОДАЛЬНОСТИ КАК СЕМАНТИЧЕСКАЯ ОСНОВА ТЕКСТА ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕФИЛОЛОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Аннотация. Рассматриваются вопросы текстовой модальности на примере научного стиля речи, наиболее актуального для студентов нефилологических специальностей. Эта категория лежит в основе текстообразования (семантический аспект), строя и тональности речи и во многом определяет характер изложения (повествования) и таким образом играет тексто-, стиле- и жанрообразующую роль в разных функциональных стилях. Категория модальности рассматривается в статье в качестве семантической основы текста при обучении русскому языку студентов-нефилологов. Отмечается актуальность рассмотрения конкретных жанров научного стиля речи в аспекте текстовой модальности, дальнейшая детализация, конкретизация этих характеристик в конкретных дискурсах учебно-профессиональной сферы.

Ключевые слова: Модальность, категория субъективной модальности, текстовые категории, текстовая модальность, средства выражения субъективной модальности, научный стиль речи, жанр.

N.V. Korzhikova

Yakutsk, Russia

CATEGORY TO MODALITY AS SEMANTIC BASE OF THE TEXT WHEN LEARNING RUSSIAN LANGUAGE STUDENT НЕФИЛОЛОГИЧЕСКИХ PROFESSIONS

Abstract. They Are Considered questions to text modality on example scientific stiletto speech, the most actual нефилологических for student of the professions. This category bes the basis of текстообразования (the semantic aspect), building and tonality speech and in многом defines the nature of the interpretation (the narratives) and thereby plays тексто-, stiletto- and жанрообразующую role in different functional style. The Category to modality is considered in article as semantic base of the text when learning russian language student-нефилологов. Urgency of consideration of the concrete genres scientific stiletto speech is Noted in aspect of text modality, the most further детализация, конкретизация these features in concrete дискурсах scholastic-professional sphere.

Key words: Modality, category to subjective modality, text categories, text modality, facility of the expression to subjective modality, scientific style speech, genre.

Категорию модальности в различных ракурсах рассматривали многие авторы. Модальность, то есть определенное отношение автора (говорящего) к тому, что им объективно высказывается рассматривается в качестве основного признака предложения, сверхфразового единства, сложного синтаксического целого.

По мнению многих ученых эта категория существенно трансформируется и приобретает особую роль в тексте. Поэтому появляются основания говорить об этой категории как центральной для текста и назвать ее текстовой модальностью [2; 3; 4]. Значение ее для синтаксиса, функциональной стилистики, лингвистики текста трудно переоценить. Можно сказать, что эта категория лежит в основе текстообразования (семантический аспект), строя и тональности речи и во многом определяет характер изложения (повествования).

Источником субъективно-модального значения в тексте выступает соотношение производителя речи и ее субъекта.

В широком смысле модальность – это «функционально-семантическая категория, выражающая разные виды отношения высказывания к действительности, а также разные виды субъективной квалификации

сообщаемого» [5; 303]. Как известно, большинство исследователей дифференцируют данную категорию, противопоставляя объективную и субъективную модальность. И если объективная модальность – обязательный признак любого высказывания, дискурса и текста, то субъективная модальность, по мнению большинства лингвистов, является факультативным признаком речевого высказывания, так как «смысловую основу субъективной модальности образует понятие оценки в широком смысле слова, включая не только логическую (то есть интеллектуальную и рациональную) квалификацию сообщаемого, но и разные виды эмоциональной /иррациональной реакции» [5; 303].

Существует мнение, ставшее основополагающим для современного текстоведения, автор которого утверждает, что «модальность в научных текстах можно определить как нулевую» (речь идет о субъективной модальности) [6; 35]. В связи с этим особое значение приобретает обращение к данной категории на занятиях по русскому языку у студентов-нефилологов.

Многие исследователи в качестве важнейшего параметра функциональных стилей справедливо выделяют установку (на определенный характер изложения), конструктивный принцип, функцию и т.д. Все эти близкие по содержанию категории реализуются, как можно думать, в текстовой модальности, которая предстает как главный стилеобразующий и стиледифференцирующий фактор. Для каждого функционального стиля характерно определенное отношение к речи и к действительности, что обуславливает главные черты функционального стиля и фактически конституирует речь (тексты) как функциональный стиль.

В качестве определенных типов текста функциональные стили намечают в самом общем виде характер использования типов речи (от 1-го, 2-го, 3-го лица) и соотношение «производитель речи – субъект речи». Дальнейшая детализация, конкретизация этих характеристик совершается в жанрах, являющихся формой существования и реализации функциональных стилей, и в конкретных текстах.

В настоящее время качественный анализ на занятиях любого высказывания, и соответственно, любого дискурса и текста разной функционально-семантической принадлежности предполагает прежде всего учет качественных характеристик всего текста или его значимых частей (определение объективных и субъективных модальностей высказываний, выявление языковых свойств этих

высказываний), а также количественных (преобладание в тексте элементов оценочных или безоценочных, логизированных).

Рассмотрение конкретных жанров научного стиля речи в аспекте текстовой модальности, дальнейшая детализация, конкретизация этих характеристик в конкретных дискурсах учебно-профессиональной сферы не стали предметом специального исследования, что затрудняет соответствующую работу на занятиях по русскому языку.

Основной целью научного стиля является сообщение объективной информации, доказательство истинности научного знания.

Научный стиль создал строгую систему жанров и строгие правила текстовой композиции. Научный текст отличается прагматическое построение, в нем все служит достижению конечной цели и прежде всего – композиции. Основные черты учебно-научной литературы: предметно-логическая последовательность и постепенно развертывающаяся манера изложения; «сжатая полнота», которая выражается в том, что, с одной стороны, излагается только часть накопленной информации о предмете данной науки, а с другой – эта часть является базовой, и в ней предмет изложения характеризуется равномерно и разносторонне.

Научная речь отражает специфические особенности этого стиля, которые обусловлены предназначенностью научных текстов для передачи объективной информации о природе, человеке и обществе.

Основная модальная рамка для высказываний учебно-научной речи – «Можно, следует, нужно, необходимо сказать, обратить внимание...». В таких высказываниях имплицитно содержится элемент осмысления автором познаваемой реальности, сущности и передача в тексте результата этого осмысления. Невозможность категорического требования или утверждения, которая далась науке долгим и иногда печальным опытом, заставляет ученого менее категорично, более мягко формулировать свои рекомендации, даже если он в них совершенно уверен.

Общим признаком для текстов учебно-научного подстиля является то, что производитель речи в сообщении совпадает с ее субъектом, говорящим (я), но степень выраженности я минимальна. Производитель речи стремится к объективированию собственного я, к устранению личностно-индивидуальных черт. Субъект речи – это, как правило, типизированное *мы*, (реже я), пользующееся формами выражения, регламентированными в данном стиле. Субъект речи усреднен,

максимально обобщен и именно вследствие этой усредненности чаще всего принимает форму *мы* (*рассмотрим..., перейдем к..., обратимся...*). Отношение «производитель речи – субъект речи» опосредствовано стилевым узусом, принятой формой изложения. Производитель речи не стремится выявить себя в тексте как личность, индивид: авторское начало приглушено. Главная задача – раскрытие истины, сообщение информации; общее значение текстовой модальности приводит к объективированному характеру изложения (речь от 3-го лица).

Итак, внешнемодальные средства здесь выражены очень слабо. Основная сфера проявления текстовой модальности – внутримодальные значения. В текстах сообщениях выделяют определенные смысловые части, составным элементом которых является оценка. Прямая или косвенная оценка чужого мнения очень часто связана с эмоциональным проявлением автора.

Поэтому о полном отсутствии субъективной модальности в учебно-научном подстиле говорить нельзя, поскольку элементы особой, специфической образности и эмоциональности и даже интеллектуальный характер экспрессивности присутствует в научной речи. Произведения научной прозы не являются бледными и бесстрастными фотографиями действительности; они представляют собой плоды мыслительной работы ученого, которые отражают, помимо объективной реальности, его отношение к ней, его оценки реальных фактов и иных попыток их осмысления, его собственный образ мыслей, его идейные и научные установки, его вкусы и, наконец, его стремление оказать на читателя определенное – прежде всего интеллектуальное воздействие [2; 72].

Некоторые ученые, рассматривая категорию модальности в научном тексте и языковые способы ее реализации в разных синтаксических конструкциях с установкой на «чужое, неавторское сознание», считают, что категория субъективной модальности реализуется именно в сфере отражения чужого сознания, которое в научном тексте почти всегда присутствует хотя бы в виде цитат и ссылок. Кроме того, довольно часто отсылка к чужой точке зрения становится не столько средством воспроизведения чужого мнения, сколько средством выражения субъективной модальности [4].

Автор научного текста своеобразно субъективирует собственное изложение, отсылая читателя к точке зрения другого исследователя. Автор научного текста субъективирует собственную речь также тем,

что отражает он все-таки не себя самого, а лишь одну из граней своей личности (прежде всего интеллектуально-рациональную).

Для сферы учебно-профессионального общения характерны тексты, представляющие: а) общее понятие об объектах; б) классы объектов; в) закономерные связи, зависимости объектов и их частей (составляющих). Наиболее продуктивным в научном стиле является научное сообщение. Учебно-научный подстиль в языке современной науки реализуется в виде научного сообщения: о предмете и содержании конкретной науки, о теоретических основах конкретной науки, о развитии теоретических основ науки. Для научной речи характерен монолог-сообщение, внутри которого различают монолог-рассуждение и монолог-повествование, включающий в себя различного рода описания, а также оценку (предшествующего знания, новой теории).

Учебно-научный подстиль представляет собой то или иное сочетание этих речевых форм, отвечающих определенным нормам построения и использующих свои, характерные для них языковые стандарты.

Соотношение рассматриваемых речевых форм в языке науки подчинено закономерности: сообщение в учебно-научном подстиле занимает ведущую текстовую, риторическую позицию, а оценка – подчиненную, зависимую от сообщения.

В учебно-научном дискурсе основные отношения между значимыми частями текста, речевыми формами – логические. Сообщение и оценка соотносятся друг с другом как причина и следствие, логический вывод, результат научного поиска в конкретной области науки.

Сообщение передает информацию о материальных объектах, имеющих пространственные характеристики, процессах (явлениях), событиях, действиях или отдельных свойствах объектов; ... различные обстоятельственные характеристики объектов (предметов, процессов, явлений, событий), причем чаще всего пространственные или временные. Цель сообщения – информировать читателя «обо всех перечисленных объектах как о чем-то новом, только что ставшем реальным, существующим фактом; или называет, делает известными уже существующие сведения об объектах».

В связи с этим для сферы научного, а также профессионального общения характерны оценочные суждения, в процессе которых проверяется истинность новых знаний (идей, гипотез, правил и т.д.). Эти речевые акты включают оценочные суждения содержания, значимости и перспективы объектов.

Таким образом, в учебно-профессиональном общении модальность – это слова, словосочетания или предложения, при помощи которых раскрывается характер связи между «участниками» текстовой коммуникации – автором первичного текста, автором вторичного текста, читателем (слушателем), содержанием высказывания и действительностью.

Литература

1. Виноградов, В. В. О категории модальности и модальных словах в русском языке / В.В. Виноградов // Труды Института русского языка. – 1950. – С. 76.
2. Солганик, Г. Я. Очерки модального синтаксиса : монография / Г.Я. Солганик. – Москва : Флинта : Наука, 2010. – С. 64.
3. Кручинина, И. Н. Текстобразующие функции сочинительной связи / И.Н. Кручинина // Русский язык: Функционирование грамматических категорий. Текст и контекст. – Москва, 1984. – С. 175.
4. Троянская, Е. С. Некоторые особенности функционирования грамматических моделей в стиле научной речи (на материале немецкого языка) / Е.С. Троянская // Стилистико-грамматические черты языка научной литературы. – Москва, 1970. – С. 49.
5. Лингвистический энциклопедический словарь. – Москва, 1990.
6. Гальперин, И. Р. Текст как объект лингвистического исследования / И.Р. Гальперин. – Москва, 1981.

* * *

*Льу Тхи Хуен,
Вьетнам*

РЕГИОНАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ РЕЧЕВОЙ КОММУНИКАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В СЕВЕРО-ВОСТОЧНОМ ФЕДЕРАЛЬНОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Аннотация. В статье исследуются региональные аспекты речевой коммуникации в республике Саха (Якутия), говорится о традициях, обычаях якутов в восприятии иностранных студентов.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, речевая коммуникация, якутская национальная культура, республика Саха (Якутия), реклама и PR (связи с общественностью)

*Luu Thi Huyen,
Vietnam*

REGIONAL ASPECTS OF SPEECH COMMUNICATION OF FOREIGN STUDENTS IN NORTH-EASTERN FEDERAL UNIVERSITY

Abstract. The article examines the regional aspects of speech communication in the Republic of Sakha (Yakutia), according to the traditions and customs of the Yakuts in the perception of foreign students.

Key words: Russian as a foreign language, speech communication, Yakut national culture, the Republic of Sakha (Yakutia), advertising and PR (Public Relations).

Мир стал глобальным. Сегодня невозможно его представить без СМИ и рекламы. Это коснулось не только образования, в целом, но и лично меня. Я училась в Ханойском государственном университете во Вьетнаме, но, благодаря сети Интернет, я узнала о самом северном в России университете, о международном сотрудничестве Северо-Восточного Федерального университета имени М.К. Аммосова с многими странами Европы и АТР [1]. Теперь я студентка 2 курса Отделения рекламы и связей с общественностью филологического факультета Северо-Восточного Федерального Университета имени М.К. Аммосова. Началась моя новая жизнь на севере, где зимой – 50 градусов, а летом + 40 градусов, но для меня это не только интересно, но и познавательно. Я приехала в республику Саха (Якутия), практически не зная русского языка. Во Вьетнаме я его изучала только год. Мое знакомство с Россией началось с усиленного изучения русского языка на кафедре РКИ и на подготовительном отделении СВФУ. Через шесть месяцев я поступила в университет. Сбылась моя мечта: я живу и учусь в России. Мне очень нравится русский язык, мне нравится говорить по-русски. Я буквально «купаюсь» в нем, настолько он музыкальный, богатый, красочный. Больше всего я полюбила русский язык через русскую литературу. Литература помогла мне лучше говорить по-русски, обогатила мой словарный запас, научила многое понимать глубже и осмысленно.

Но, живя в национальной республике, я поняла, что для меня как будущего специалиста по рекламе и связям с общественностью очень важным является знакомство с культурой, историей, обычаями коренных местных жителей, в частности, якутов. Якутию часто называют

не только полюсом холода, но и алмазным краем. После того, как я ближе познакомилась с этим уникальным краем, я могу сказать, что Якутия – это будущая туристическая Мекка. Хотя и сейчас много людей из разных стран приезжают сюда, но многого они ещё не знают.

Живя в стране холода, мы, иностранные студенты, познакомились с северной кухней, попробовали строганину из *жеребятины*, *муксуна*, *печени*. Постепенно в моей речи появились **якутизмы**, слова, привычные для местных жителей (я их выделила курсивом, чтобы обратить внимание на эти слова). Для меня они тоже стали привычными. Теперь вместо обычного русского приветствия я говорю друзьям *до-рообо, кэпсээ*. В этих двух словах заключается целая философия якута (Здравствуй. Что у тебя нового? Рассказывай. У меня нового ничего нет. Ты рассказывай»). И после этого привычного для якутов ритуала начинается общение, общий разговор. Своих друзей я называю *догор*, т.е. друг. И теперь я решила изучить якутский язык. У меня много друзей среди якутов. Они очень радуются, когда я произношу якутские слова. Я хочу разговаривать с ними на их родном языке. Якутия занимает огромную территорию, в то же время это своего рода огромный музей под открытым небом. Чтобы лучше говорить по-русски, я хожу в музеи, на различные выставки, читаю местную прессу. На меня большое впечатление произвела экскурсия в музей *Мамонта*. Здесь я познакомилась с историей этого северного края, узнала о таких уникальных животных, как мамонт. В Музее *хомуса* я увидела этот уникальный национальный музыкальный инструмент якутов. У нас тоже есть подобный музыкальный инструмент, конечно, он отличается внешне.

Летом в Якутии очень красиво, много зелени, яркое солнце. В июле Управление международных связей и кафедра РКИ СВФУ проводят международную Летнюю школу, куда приезжают иностранцы изучать русский язык и познакомиться с культурой этой республики. Вместе с ними я посетила самые красивые туристические места в Якутии – это природный парк *Ленские столбы*, местность «*Еланка*», этнографический комплекс «*Ямщицкое подворье*», *Булуус* (место, где лед не тает даже летом), музей Дружбы народов под открытым небом, Зоопарк *Орто Дойду*. Летом я побывала на национальном празднике лета у якутов *ысыах*, попробовала волшебный напиток *кумыс*, который делается из *кобыльего молока*, видела сцены из национального эпоса якутов *олонхо* «Нюргун Боотур Стремительный».

Летом я посетила пещеру «Царство вечной мерзлоты». Это настоящий музей, где много очень интересных ледовых фигур. И я поняла, что такое вечная мерзлота.

Чтобы лучше знать русский язык, я много читаю. Мне нравится студенческая газета «Наш университет» [2]. Она несет в себе дух университета, позитив и энергетику местного студенчества. Газета повествует обо всем, что касается жизни студентов, абитуриентов и их родителей. Она может быть интересна всем, кто хочет быть в курсе событий, происходящих в Якутии. Благодаря средствам массовой информации, мы можем открыть новое понимание социальной, культурной, образовательной, политической жизни в СВФУ, в Якутске, в республике Саха и в России, в целом. Также в университете выпускается креативный журнал «Орен», из которого мы узнаем об известных людях университета, об интересах студенчества. В университете ежегодно проходят конференции по проблемам PR и коммуникации. Для студентов – это большая школа, потому что они встречаются с известными специалистами в этой области. Российский PR отличается разнообразием методов и средств управления общественным мнением. Динамизм развития российских PR-технологий совершенно очевиден [3]. PR на моей родине, во Вьетнаме, далек от совершенства. Сейчас он находится на стадии развития. Реклама и связи с общественностью являются достаточно новой отраслью СМИ во Вьетнаме, но динамично развивающийся Вьетнам берет на вооружение все самое лучшее, что есть в мировой практике в этой области. Все больше наших национальных компаний осознают ценность эффективной коммуникации.

В настоящее время экономика Вьетнама активно развивается, и Вьетнам становится все более привлекательной страной для иностранных инвестиций. Бизнесмены из разных стран готовы работать во Вьетнаме, открывать здесь представительства своих компаний [4]. Что касается России, то наши страны связывают отношения долгосрочного всестороннего стратегического партнерства во всех областях политики, науки, военной техники, торговли, культуры, образования.

Получив образование в России, я хочу внести свой вклад в отношения между нашими странами в области образования, чтобы вьетнамская молодежь не боялась узнавать мир вне своей страны. Мне нравится жить в России и представлять свою страну здесь, в самой северной республике Российской Федерации.

Литература

1. Петрова, С. М. Кафедра РКИ и международная деятельность федерального университета / С.М. Петрова // Высшее образование в России. – 2014. – № 5. – С. 122-128.
2. www.s-vfu.ru – Газета « Наш университет».
3. <http://www.pr-life.ru>
4. <http://www.spmi.ru>

* * *

И.П. Лысакова,
г. Санкт-Петербург, Россия

РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНСТРУМЕНТ ТОЛЕРАНТНОГО ОБЩЕНИЯ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ШКОЛЕ САНКТ-ПЕТЕРБУРГА

Аннотация. Толерантность связана с терпимостью к чужому и поиском компромисса. После распада Советского Союза многие мигранты из бывших советских республик приехали в Петербург. Дети поступили в русские школы без знания русского языка. Кафедра межкультурной коммуникации РГПУ им. А.И.Герцена создала для подготовки детей к школе «Русский букварь для мигрантов» и «Азбуку вежливости». Эти учебники воспитывают у детей культуру общения на русском языке.

Ключевые слова: толерантность, мигранты, русский язык, учебник, этикет.

I.P. Lysakova,
Saint-Petersburg, Russia

RUSSIAN LANGUAGE AS AN INSTRUMENT OF TOLERANT COMMUNICATION IN A MULTICULTURAL SCHOOL IN ST. PETERSBURG.

Abstract. Tolerance is associated with open-mindedness to the foreign and the search for compromise. After the collapse of the Soviet Union, many migrants from former republics came to live in St Petersburg. Their children entered Russian school without knowing the Russian language. For these children the Department of the Intercultural Communication (Herzen State Pedagogical University of Russia) created “Russian Primer for Migrants” and “The ABC Book of Politeness”. These textbooks help children to form the culture of communication in the Russian language.

Key words: tolerance, migrants, Russian language, textbook, etiquette

Толерантное общение является одной из ценностных категорий гуманистической философии. В эпоху глобализации оно приобретает приоритетное значение на всех уровнях структуры общества, начиная с самой маленькой социальной ячейки (семья) и кончая глобальными образованиями (государство).

Семантика термина «толерантность» связана с терпимостью к «чужому», «другому», а следовательно, в поведенческом плане с поиском компромисса и нерасположенностью к конфликту. В условиях многонационального мегаполиса, каким является Петербург, необыкновенно важно воспитывать культуру общения, начиная с детского возраста.

Учитывая тот факт, что в семьях мигрантов обычно домашним языком является родной язык родителей, преподаватели кафедры межкультурной коммуникации решили создать такие учебные пособия по русскому языку, которые бы закладывали основы русской культуры общения в семье, в школе, на улице («Азбука вежливости» [4, 2013], «Русский язык как инструмент создания толерантной среды в поликультурной школе Санкт-Петербурга» [7, 2012], «Практическая стилистика русского языка для учащихся с неродным русским языком» [6, 2007]). Эти пособия опираются на опыт формирования культуры толерантного общения в мире и в Санкт-Петербурге.

К сожалению, методика обучения бесконфликтному общению пока очень эмпирична. Изучая опыт работы американского Общества межкультурного воспитания, обучения и исследований (SIETAR-Society for Intercultural Education, Training and Research), которое исследует *коммуникативные стратегии и стили общения, взаимодействие культур при обучении второму языку, организацию эффективного сотрудничества внутри мультикультурного коллектива учащихся, межкультурное приспособление в разноязычных семьях*, мы пытались найти научные основы обучения бесконфликтному общению.

Базовая сема толерантного дискурса – *множественность*, что в терминологической парадигме лингвистики связано с *вариативностью*. Вариативность – предметная область функциональной стилистики и социолингвистики. Наиболее точным инструментарием по изучению межкультурной коммуникации сегодня располагает социальная лингвистика, которая изучает речевые варианты в зависимости от социального статуса, социальной роли участников общения. Как надо вежливо поздороваться с родителями и с учителем, с ровесниками и с людьми пожилого возраста (*привет, здравствуй, здравствуйте*), как

попрощаться (*пока, до свидания, до встречи*), задания на выбор обращения по имени и отчеству (*Нина Петровна*), или с уменьшительным суффиксом (*Вовка*), или с ласкательным (*Вовочка*). Эти и многие другие упражнения преподаватели выполняют с мигрантами и их детьми на уроках русского языка.

Особого внимания в изучении коммуникативных аспектов толерантности заслуживают работы Н.И. Формановской, И.А. Стернина и Т.В. Лариной.

Учёные определяют коммуникативный аспект толерантности как «коммуникативное поведение личности, в котором соблюдается принцип вежливости, доминируют недирективные речевые акты, отражающие внимательное, тактичное отношение к собеседнику, а также преобладают речевые стратегии и тактики, характерные для бесконфликтного общения» [8, 96].

Какие тактики коммуникативного поведения можно назвать толерантными? Авторы книги «Коммуникативные аспекты толерантности» называют тактики *уступки, подбадривания, комплимента, согласия, уговора, переговоров, авансирования, ухода от неприятной темы* [8, 73]. Среди параметров толерантного общения И.А. Стернин выделяет *стремление к достижению компромисса* (высокое, заметно пониженное, низкое, отсутствует), *публичное обсуждение разногласий* (допустимо, недопустимо), *категоричность выражения несогласия* (очень высокая, заметная, пониженная, низкая, отсутствие), *настаивание на своей позиции* (очень широко используется, достаточно широко используется, редко используется), *допустимость инакомыслия* (приветствуется, допускается, не поощряется, осуждается) и др. [8, 19-20].

Стремлением к толерантной коммуникации инофонов на русском языке мотивировано обучение уже на начальном уровне таким речевым действиям, как *выяснение и уточнение информации; предложение совместного действия, согласие с предложением, просьбой; совет, побуждение, поощрение к началу действия, формулы речевого этикета от привлечения внимания до ответа на благодарность, на комплимент, на поздравление* [5, 20-21].

Насколько важен уместный выбор языковой формы для создания толерантной коммуникации свидетельствуют многочисленные примеры из нашего повседневного быта. Сравните конфликтные столкновения из-за некорректного использования формы обращения в русскоязычной аудитории (например, обращение «мамаша»

к незнакомой женщине средних лет). В русских семьях есть огромный спектр суффиксальных образований для разных эмоциональных оттенков имени. Игра этими оттенками создает душевную ауру семьи и является сигналом близости или отчуждения в отношениях между людьми и маркирует настроения адресанта (ср. Танюша и Танька, Татьяна и Тата, Танечка и Танюха). Обучение выбору номинации в обращении к адресату имеет существенное значение для формирования толерантного акта общения как в семье, так и в деловой обстановке.

Для создания теории толерантной коммуникации в поликультурном сообществе важны разные дисциплинарные подходы. Мы считаем, что перспективны *комплексные* исследования речевой деятельности с учетом всего многообразия ее социальных детерминантов: обстановки, сферы использования языка, ролевых отношений между коммуникантами и всех других определителей речевого акта. Такие исследования помогут вычленить формы некорректного (нетолерантного) общения и социально значимые речевые действия, маркирующие напряжение в коммуникативной ситуации.

Политика формирования межкультурного диалога провозглашена в документе Совета Европы «Белая книга по межкультурному диалогу» [2, 2008]. Эта концепция тесно связана с принципом «диалога культур» в современной методике обучения русскому языку как неродному, что безусловно должно учитываться преподавателем.

Диалог культур является методическим стержнем научного направления кафедры межкультурной коммуникации филологического факультета. Это направление получило название «межкультурное образование» и за 20 лет существования кафедры (создана 3 января 1992 года) получило своё развитие в трудах 60 кандидатов и 6 докторов педагогических наук по специальности «Теория и методика обучения и воспитания (русский язык как иностранный)», в многочисленных учебных пособиях («Компромисс как стратегия толерантной коммуникации» [3, 2006], «Давайте говорить друг другу комплименты» [1, 2008] и др.), в сборниках 16 международных конференций «Русистика и современность».

На кафедре осуществляется подготовка бакалавров по специальностям «Иностранный язык (английский) и русский язык как иностранный», «Иностранный язык (финский) и русский язык как иностранный», «Русский язык как неродной и литература»; магистров по направлениям «Теория и практика обучения межкультурной

коммуникации в полиэтнической и поликультурной среде», «Лингвокультурологическое образование».

Сейчас в составе кафедры 2 профессора и 5 доцентов. Научные исследования преподавателей кафедры связаны с межкультурной коммуникацией, методикой преподавания русского языка как иностранного и русского языка как неродного. Широко известны сборники научных трудов кафедры «Русский язык как иностранный» (1998-2010). Воспитанию толерантного общения студентов, будущих преподавателей русского языка как иностранного способствуют широкие международные связи кафедры с США, Финляндией, Германией, Польшей, Китаем и Кореей, стажировки и где студенты кафедры проходили педагогические практики. Обучение тактикам толерантного общения началось на кафедре с первых лет существования кафедры («Практическая стилистика русского языка для иностранцев» -1993г, которая выдержала 6 изданий и пособие «Русский язык в ситуациях общения» (1994 год)).

В 2006 году на базе кафедры организуется «Центр языковой адаптации мигрантов», в рамках деятельности которого в 2010 году сотрудники кафедры создали «Русский букварь для мигрантов», получивший Гран При в апреле 2012 года на Международной выставке Global Education. И неслучайно последним учебным пособием для детей, начинающих осваивать русский язык стала «Азбука вежливости» (М., 2013).

На презентации этого учебного пособия (авторы: Лысакова И.П., Железнякова Е.А., Пашукевич Ю.С.) 11 декабря 2012 года авторы подчеркнули, что для выживания в современном мультикультурном мире необходимо с самого раннего возраста формировать в школьном коллективе и в семье язык гуманизма, уважения *другого* и признания неизбежной и необходимой инаковости *другого* и *других*.

Если в «Русском букваре для мигрантов» делался акцент на обучение чтению и письму, то в Азбуке («Азбука вежливости») детям предлагается овладеть основными формулами русского речевого этикета, необходимым для вежливого поведения ребенка в России, для приобщения его к культуре коммуникации и воспитания уважительного отношения друг к другу. Из многообразия этикетных ситуаций выбраны те, с которыми чаще могут сталкиваться дети дошкольного и младшего школьного возраста: *Приветствие, Прощание, Знакомство, Просьба и Согласие, Благодарность, Разрешение и Отказ, Извинение, Приглашение, Обращение, Одобрение и Неодобрение, Разговор по телефону.*

Ценность «Азбуки вежливости» состоит в том, что данное учебное пособие знакомит не только с речевыми формулами, используемыми в разных ситуациях, но и с правилами поведения, которые в пособии заключены в специальные рамки «Правила вежливости». Диалог культур, принятие чужого начинается уже с первой страницы с восточных имён (Сурен, Дато), с восточных лиц и особенностей одежды детей (художница Марина Хуцураули).

Композиция пособия максимально облегчает ребенку-инофону процесс адаптации в новой для него культурной и языковой среде. Ситуации расположены по порядку вхождения в коммуникацию: от более частотных («Приветствие», «Прощание», «Знакомство») – к менее частотным («Приглашение», «Одобрение и неодобрение», «Разговор по телефону»).

Основным структурным компонентом каждой темы являются диалоги, восприятие которых облегчается благодаря иллюстрациям. Представленные коммуникативные ситуации максимально приближены к реальным, с которыми дети сталкиваются ежедневно. Употребление формул речевого этикета, использованных в диалогах, тренируется путем выполнения заданий, следующих за диалогами. Чёткость предложенных заданий позволяет использовать это пособие и для самостоятельной работы. Обязательным элементом каждой темы являются тексты детских стихов или загадок, связанных с рассматриваемой этикетной ситуацией. Учитель может не использовать этот материал, если он сложен для конкретного ученика, однако включение стихотворных текстов для детей поможет сделать урок более динамичным и интересным.

В приложении представлены скороговорки и рифмовки, которые могут выполнять роль фонетической разминки перед занятием.

К пособию «Азбука вежливости» прилагается диск с мультимедийным тренажёром «Принимаем гостей» (авторы: Миловидова О.В, Пашукевич Ю.С.), который закрепляет в игровой форме тексты из пособия. Персонажи видеоклипов с данного диска Сурен, Ануш и Аня являлись героями и тренажёра «Мой весёлый день» из «Русского букваря для мигрантов». Встреча с ними в новых ролях является интересным замыслом авторов.

Завершает «Азбуку вежливости» Хрестоматия по детской литературе о вежливости, в которой помещены не только широко известные в российской детской литературе стихи С.Я. Маршака и В.В. Маяков-

ского, но и стихотворение известного петербургского художника, создателя книжной миниатюры Б.В.Сухомлинова, который написал стихотворение «Спасибо!» на 99 языках мира.

Философия поликультурной Европы – *все различны, все равны*. Основной постулат этой философии – *жить вместе в равном достоинстве*. Культурное многообразие и многокультурность обозначают *эмпирический* факт существования разных культур и их взаимодействия в рамках единой Европы. «Ни одна из моделей – *ассимиляция и мультикультурализм* – не применяются отдельно и в полном объёме ни в одном государстве. Их элементы сочетаются с элементами рождающейся *межкультурной* системы. Её новый элемент – крайне важный для интеграции и социального сплочения – *диалог на основе равного достоинства и общих ценностей*» [2, 2008, 20].

Литература

1. Аршинова, О. А. Давайте говорить друг другу комплименты / О.А. Аршинова. – Санкт-Петербург, 2008.
2. Белая книга по межкультурному диалогу. – Страсбург, 2008.
3. Дьякова, М. Ю. Компромисс как стратегия толерантной коммуникации. Тренинг делового общения для иностранных учащихся / М.Ю. Дьякова. – Санкт-Петербург, 2006.
4. Лысакова, И. П. Азбука вежливости : учебное пособие для детей, начинающих осваивать русский язык / И.П. Лысакова, Е.А. Железнякова, Ю.С. Пашукевич ; под ред. проф. И.П. Лысаковой. – Москва, 2013.
5. Пороговый уровень. Русский язык. Т. 1. Повседневное общение. Совет Европы, 1996. – С. 20-21.
6. Практическая стилистика русского языка для учащихся с неродным русским языком. – Москва, 2007.
7. Русский язык как инструмент создания толерантной среды в поликультурной школе Санкт-Петербурга. – Санкт-Петербург, 2012.
8. Стернин, И. А. Коммуникативные аспекты толерантности / И.А. Стернин, К.М. Шилихина. – Воронеж, 2001. – С. 96.
9. Стернин, И. А. Модели описания коммуникативного поведения / И.А. Стернин. – Воронеж, 2000. – С. 19-20.

М.Я. Мишлимович,
г. Якутск, Россия

ИЗУЧЕНИЕ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ – ВАЖНОЕ УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРОВЕДЧЕСКОЙ И ЧИТАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

Аннотация. В статье анализируются принципы, формы и приемы изучения культурологического аспекта произведений русской литературы в инокультурной студенческой среде.

Ключевые слова: литература, культура, общечеловеческие нравственные ценности.

М.Ya. Mishlimovich,
Yakutsk, Russia

STUDYING OF THE RUSSIAN LITERATURE – AN IMPORTANT CONDITION OF FORMATION OF KULTUROVEDCHESKY AND READER'S COMPETENCES OF FOREIGN STUDENTS

Abstract. In article the principles, forms and methods of studying of culturological aspect of works of the Russian literature in the foreign culture student's environment are analyzed.

Key words: literature, culture, universal moral values.

Интеграция и глобализация, происходящие в современном обществе значительно увеличила приток иностранных студентов в российские вузы, поэтому проблема их адаптации представляется весьма актуальной. Безусловно, что главным, решающим звеном в решении этой проблемы является интенсивное обучение русскому языку. Однако приобщение к нашей культуре и, в частности, к литературе, имеет также важное значение. Как утверждал М.М. Бахтин: «... литература – неотрывная часть целостности культуры. Ее нельзя отрывать от остальной культуры...» [1, с. 344].

Погружение в русскую языковую среду, несомненно, стимулирует мотивацию изучения русского языка, литературы, культуры, «представляет возможности неограниченного, самостоятельного, часто стихийного усвоения лингвокультурных единиц, а также их последующей коррекции и адаптации» [3, с. 93].

В процессе коррекции иностранным студентам поможет система педагогического руководства, в основе которой лежат следующие принципы:

- вариативность в выборе содержания и методики изучения литературных произведений;
- фрагментарность анализа и интерпретации объемных текстов;
- сопоставительное изучение русской и родной литературы;
- воспитательная направленность занятий по литературе: акцентирование в ходе интерпретации сюжетных ситуаций, поступков героев, авторских высказываний, связанных с вечными нравственными ценностями, особенностями культуры;
- сочетание компетентностного и личностно-ориентированного подходов;
- учет специфики индивидуальных адаптационных процессов, национальных и региональных особенностей студентов.

Если три из выше перечисленных принципов, на наш взгляд, не нуждаются в пояснениях, то по поводу последних отметим следующее. В системе литературного образования формирование компетенции происходит не обособленно, но взаимосвязано, параллельно, кроме того, отдельные педагоги рассматривают читательскую компетенцию как часть культуроведческой (с чем мы категорически не согласны).

Поэтому считаем необходимыми все названные принципы изучения русской литературы как дополнение к методологическому тезису М.В. Черкезовой: «Взгляд на русскую литературу со стороны и отношение к неродной литературе как иной, а не чужой – два положения, на основе которых строится система литературного образования в инокультурной среде» [4, с. 169].

Опираясь на эти принципы, преподаватель из существующих программ и рекомендаций составляет содержание индивидуальных (в отдельных случаях – и групповых) образовательных маршрутов. Произведения русской классической литературы представляют разные возможности для знакомства с историей и культурой культурными традициями.

Так «Евгений Онегин» А.С. Пушкина является своеобразной «энциклопедией» русской литературы: духовной (литература, чтение, театр, язык, образование), бытовой дворянской («день Онегина», занятия матери Лариной, балы, дуэль), материальной (одежда, еда,

интерьер), народной (гадания, игры, детали крестьянской жизни в лирических отступлениях). Подобные наблюдения возможны и при обращении к «Войне и миру» Л.Н. Толстого.

Особо акцентируем внимание на чтении литературных героев (Софья Фамусова, Татьяна Ларина, Евгений Онегин, мать Татьяны), ремисценциях в речи (Чацкий, Ленский, Печорин). Выделяем языковые единицы, содержащие национально-культурную семантику: в стихотворении М.Ю. Лермонтова «Родина» – это «чета белеющих берез», «желтая нива», «спаленная жнива», «гумно, покрытое соломой», «с резными ставнями окно» у А.А. Блока – «серые избы», «ямщик острожный».

Воспитательная направленность занятий по русской литературе осуществляется в выявлении таких нравственных ценностей, как: Родина, малая Родина (В.М. Шукшин, В.Ф. Астафьев, В.Г. Распутин), семья (Л.Н. Толстой, А.П. Чехов, М.А. Шолохов), смысл жизни (А.С. Пушкин, М.Ю. Лермонтов, Л.Н. Толстой, А.П. Чехов, В.М. Шукшин), природа (почти все произведения классической литературы), поведение человека на войне (стихи поэтов-фронтовиков, Л.Н.Толстой, М.А. Шолохов) и многих других.

В формировании культуроведческой компетенции иностранных студентов главное место принадлежит содержанию проводимых занятий по русской литературе, тогда как совершенствование читательской компетенций возможно при условии сочетания традиционных методических приемов (выразительное, комментированное, медленное фрагментарное чтение, словарно-фразеологическая работа, беседа, слово преподавателя) с элементами современных образовательных технологий: информационной (постоянные презентации, поиск в интернете, создание гипертекста), игровой (ролевые, в отдельных случаях – соревновательные, заочные экскурсии), проектной (зачетные мини-проекты, интеграции (привлечение отдельных компонентов художественных интерпретаций изучаемых текстов), технологии мастерской.

Только интересное содержание, методическое разнообразие, позволяет преподавателю включать студентов в диалог, постепенно превращая учебный диалог о произведении в диалог о культуре, о жизни; при этом неотъемлемой составляющей всех занятий являются сопоставления, сравнения национальных особенностей различных мотивов: фольклорных (сказки о добре и зле), религиозных (Библия, Коран, учение Будды), мифологических и других.

Не следует забывать, что для студентов негуманитарного направления все-таки по сравнению с изучением русского языка обращение к русской литературе имеет второстепенное значение, это обстоятельство преподаватель учитывает, планируя индивидуальную работу, реализуя личностно-деятельностный подход.

Тем более, что культура русского языка как иностранного предполагает и «культуроориентированное обучение русскому языку как иностранному, имеет целую подготовку эстетически многоязычной личности, в необходимой мере владеющей принципами оценки, характерными для разных культур, которые вступают в педагогический контакт в процессе преподавания русского языка как иностранного» [2, с. 182].

Итак, обращение к русской литературе не только значительно помогает в освоении русского языка как неродного, но и способствует повышению культурного уровня, читательской культуры, формированию личности, отвечающей запросам времени.

Литература

1. Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. – Москва : Худож. литература, 1979.
2. Митрофанова, О. Д. Традиционное и новое в методике преподавания русского языка как иностранного / О.Д. Митрофанова // Язык и культура в филологическом вузе. Актуальные проблемы изучения и преподавания : сб. научных трудов / ред.-сост. А.И. Шукин, – Москва : МГПИ, 2006.
3. Поморцева, Н. В. Влияние культууроориентированных технологий на развитие личности иностранных студентов / Н.В. Поморцева // Наследие Д.С. Лихачева в культуре и образовании России : сборник материалов научно-практической конференции, Т. 3. – Москва : МПГИ, 2007.
4. Черкезова, М. В. Проблемы преподавания русской литературы в инокультурной среде / М.В. Черкезова. – Москва : Дрофа, 2007.

* * *

Т.Е. Назарова,
г. Якутск, Россия

ТЕКСТОЦЕНТРИЧЕСКИЙ ПРИНЦИП В ОБУЧЕНИИ РИТОРИКЕ

Аннотация. Текстocентpический принцип способствует обучению речевой деятельности на личностно-деятельностном подходе: личность, совер-

шая учебные действия по этапам формирования умственных действий, повышает культуру риторики.

Ключевые слова: личностно-деятельностный подход, речевая деятельность, мотивация, внутренняя речь.

*T.E. Nazarova,
Yakutsk, Russia*

Abstract. Textocentric method of study is aimed to learn students to speak well. The method is based on special self-training activities when a student studying the discipline according to the step by step plan of mental activities is raising his speaking level.

Key words: self-training activities, speaking activities, basis of activities oriented to learning, step by step forming of mental activity, motivation stage, stage on the basis of activities oriented to learning, material stage, external speech stage, talk to myself stage, mental stage.

В обучении речевой деятельности основополагающую роль играет личностно-деятельностный подход. Рассмотрим смысл данного термина. Личностный характер обучения означает, что в центре процесса находится студент, который сам учится выполнять какое-либо конкретное речевое действие (формирование, формулирование, вычленение мысли и т.д.) в определенном виде речевой деятельности на русском языке применительно к задачам своей учебной и будущей профессиональной деятельности.

Деятельностный подход обучения (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина) устанавливает четкие этапы формирования умственных действий (далее ПФУД): мотивации, ориентировочной основы действия третьего типа, материального (материализованного), внешнеречевого, этапа про себя, умственного.

І этап. Мотивация

Студент – личность, совершая речевые действия по этапам, повышает культуру РД на русском языке по программе самостоятельной работы студента (далее СРС) «Мудрые мысли и волшебные звуки» А.С. Пушкина. Организация СРС проводится таким образом, чтобы повысить мотивацию студента в овладении знаниями: успешно сдавать зачеты, экзамены, уметь выступать, соблюдая все требования риторики. Мотивация играет решающую роль в учебной деятельности.

II этап. Этап ориентировочной основы действия

Исследователи деятельностного подхода в обучении выявили, что решающую роль в формировании действия играет ориентировочная часть. Ее особенности определяют быстроту формирования и качество формируемого действия. Теоретически может быть выделено восемь типов ООД. Но в настоящее время на основе экспериментальных данных выделено пока лишь три типа ООД.

Первый тип ООД. Состав ориентировочной основы неполный, ориентиры представлены в конкретном виде и выделяются самим субъектом путем слепых проб. Процесс формирования действия на такой ООД идет медленно, с большим количеством ошибок. Сформированное действие оказывается очень чувствительным к малейшим изменениям условий выполнения (образец конечного продукта и образец исполнительской части).

Н.Ф. Талызина описывает применение разных типов ориентировочной основы действия при обучении письму. При первом типе ООД учащийся получает образец конечного продукта действия (букву) и образец исполнительской части. Обучаемому показывается написание буквы и при этом даются общие указания: «Начинаем писать здесь, затем ведем вниз...». Отмечаются лишь некоторые ориентиры, явно недостаточные для правильного выполнения действия. После этого учащийся начинает писать букву. Ему указывают на все допускаемые ошибки. В случае грубых ошибок объяснение и показ повторяют. Пробуя и ошибаясь, учащийся в процессе исполнения постепенно «нащупывает» систему необходимых ориентиров и начинает писать первую букву правильно. Было установлено, что для этого учащимся требуется в среднем 174 повторения. Правильное написание первой буквы не оказывает заметного эффекта на написание второй: она требует в среднем 163 повторения, хотя для последних букв (двадцатой, двадцать второй) необходимо лишь 17-25 повторений.

Второй тип ООД характеризуется наличием всех условий необходимых для выполнения действия, но эти условия даются субъекту 1) в готовом виде, 2) в конкретной форме, пригодной для ориентировки лишь в одном частном случае. Формирование действия при такой ООД идет быстро и безошибочно. Сформированное действие более устойчиво, чем при первом типе ориентировки. Однако, сфера переноса действия не выходит за границы сходства конкретных условий его выполнения. Дают образцы букв (конечные продукты действия)

и указывают все опорные точки, их проставляет учитель. Эти точки учат переносить на соседние с образцом клетки, предлагая затем воспроизвести контур. ООД в конкретном виде, пригодном лишь для данной буквы. Для первой буквы требуется 22 повторения (вместо 174), для второй – 17, для последних трех букв 5 -11.

Третий тип ООД имеет полный состав, ориентиры представлены в обобщенном виде, характерном для целого класса явлений, в каждом конкретном случае составляется учащимися самостоятельно с помощью общего метода, который ему дается. Действию, сформированному на ООД третьего типа, присущи не только быстрота и безошибочность процесса формирования, но и большая устойчивость, широта переноса.

Учащемуся дают образец буквы. На ней показывают опорные точки, объясняя, для чего они нужны и как их выделять (находить те места в букве, где линия меняет направление). Затем дают новую букву, на которой предлагается выделить систему опорных точек. Учащегося учат не сразу писать буквы, а составлять вначале самостоятельно полную ориентировочную основу, для этого дают учащемуся общий метод, который позволяет ему выделять полную систему ориентиров во всех частных случаях данного вида.

Как видно, в этом случае содержание ООД другое: не система частных ориентиров, а обобщенный принцип, который применим в любом частном случае, т.к. любой контур может быть разделен на то или иное число отрезков относительно неизменного направления. Использование этого принципа усваивается на нескольких частных примерах, причем эти примеры выступают не как предметы усвоения, а как средства усвоения того общего, что составит сущность не только каждого из них, но и любого другого частного случая.

Учащиеся самостоятельно выделяют систему опорных точек (строили содержание ООД) применительно к любой точке и быстро научились правильно воспроизводить ее. Так, для правильного написания первой буквы потребовалось всего 14 повторений (вместо 174 в первой группе), для второй – 8, а начиная с восьмой буквы учащиеся писали любую букву с первой попытки правильно. Учащиеся этой группы оказались способными переносить усвоенный метод на воспроизведение практически любого контура: букв латинского, арабского и грузинского алфавитов, рисунков, предметов и т.д. Важно отметить и другое: усвоенное действие успешно выполнялось в новых условиях – при письме по одной линейке, без линеек.

Приведем данные вышеуказанного эксперимента в таблице.

Таблица повторения написаний букв в обучении письму

Типы ООД	Для первой буквы	Для второй буквы	Для последних трех букв
1 тип ООД	174	163	17 (25)
2 тип ООД	22	17	5 (11)
3 тип ООД	14	8	0

Как видно, из всех типов ориентировки третий тип наиболее полно отвечает современным требованиям человеческой деятельности, обучение учащихся позволяет получать результаты, намного превосходящие результаты обучения по другим типам ориентировочной основы действия [1969, с. 66-69]

И.А. Зимняя с Л.И. Апатовой в совместном исследовании умения слушать и понимать лекции на русском языке студентами-иностранцами доказали, что сам текст является ориентировочной основой действия. «Обучение слушанию или аудированию по разработанной на этой основе схеме, базирующейся на теории поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина, оказалось достаточно эффективным в плане повышения продуктивного слушания лекции и, более того, переноса этого умения на чтение» [Л.И. Апатова, 1971, И.А. Зимняя, 1972].

Полученный результат исследования И.А. Зимней и Л.А. Алпатовой обосновывает, что сам текст «Евгения Онегина» А.С. Пушкина является ООД III типа повышения культуры речевой деятельности на русском языке. Следовательно, выбранный нами роман в стихах в качестве учебника русской речи способствует проведению обучения всем видам речевой деятельности, включая лексику и грамматику. Язык Е.О. отличается простотой, отсутствием нарочитых эффектов, точностью поэтического выражения мыслей и чувств, что позволяет закладывать в долговременную память образцы словосочетаний, синтаксических конструкций – настоящую речь, погруженную в жизнь (дискурс).

III этап. Материальный (материализованный)

По требованию ПФУД обучаемый должен иметь материал предмета обучения. В повышении культуры русской речи студент должен подражать слышимой и видимой речи. У нас имеются аудиоспектакль

«Е.О.» А.С. Пушкина в исполнении артистов Валентина Гафта, Константина Хабенского, Ольги Будиной и др., роман в стихах Е.О. (один экземпляр), напечатанный в 1964 г. издательством «Детская литература» с предисловием и пояснительными статьями С. Бонди. В тексте поставлены ударения, что помогает тем студентам, которые не владеют нормами постановки ударений. Чтобы научить учащихся разбивать слова на слоги и выделять среди них ударные, следует использовать упражнения в выразительном чтении выученных наизусть стихотворений, в сопоставлении встречающихся в них ритм (ударных и без ударения), в чтении со скандированием, в расстановке ударений и подчеркивании ударных слогов в письменном тексте, в сопоставлении омонимичных пар слов или их форм, различающихся ударением, а в младших классах даже хоровое чтение и т.п. [А.В. Текучев, 1970, с. 208]. Методисты указывают, что ритм стиха сам помогает усвоить правильную постановку ударения, а это помогает овладению орфоэпическими нормами орфографией.

Наш многолетний опыт работы в вузе показывает, что для развития речевой деятельности необходимо подобрать образцовый текст, на эталонном примере которого студент обучается практическим навыкам связной речи на втором родном языке. Это обусловлено тем, что среди дидактических принципов обучения речевой деятельности наглядность – материал занимает одно из ведущих мест. Без наглядности – материала обучение речи немыслимо, поскольку природа самого предмета такова, что она усваивается в процессе подражания образцам. Ученые – психологи выделяют еще одну цель применения наглядности – создание речевого образца, модели, которая затем послужит эталоном, будет способствовать выработке программы собственно речевой деятельности. Таким образом, основу практического овладения вторым родным языком составляет работа над текстом, включающим необходимые грамматико-речевые модели, и лексику.

Язык прозы трудно передать слово в слово. Это подтверждается тем, что в написанных изложениях мы не найдем абсолютно идентичного текста, хотя все прослушали один текст одновременно, читал этот текст один и тот же человек. Поэтический ритм имеет большое значение в повышении культуры речи на русском языке, поскольку в стихотворениях нельзя изменить словоформу, порядок слов, как в народе говорят «из песни ни слова не выкинешь». Изучение строк «Евгения Онегина» наизусть закладывает в долговременную память

образцы словосочетаний в тексте, что способствует созданию «грамматической стереотипии» (Н.И. Жинкин), возбуждения и торможения нейросети мозга (З.Я. Карманова) для изучения строя языка. Только таким путем можно воспитать чувство языка.

А.А. Смирнов подчеркивает необходимость расчленения учебного текста на средние по величине куски, «ибо ни слишком малые, ни слишком большие части, куски, разделы сообщения для слушателей не приемлемы» [1966, с. 206]. «В психологических исследованиях памяти было обращено внимание на величину, длину куска. Считая, что внутри куска объединение идет по принципу микротемы и что каждый человек в процессе восприятия и воспроизведения интуитивно ориентируется на «чувство объема». [1966, с. 206].

Мы считаем, что размер онегинской строфы оптимален для понимания и запоминания. Наглядно – чувственный текст Е.О. материал русской речи, являющийся основой познавательной деятельности студента, позволяет повысить культуру речевой деятельности в результате воздействия многочисленных раздражителей, вызывающих слуховые, зрительные, моторные и другие ощущения.

IV этап. Внешнеречевой

Студент должен читать строфы первой главы Е.О. громко и наизусть, проводить ролевую игру «преподаватель – студент», сдавать «зачеты» за знание строфы наизусть. По словам Н.И.Жинкина, «Есть все основания считать, что местом образования и накопления слов является речедвигательный анализатор. Слуховой анализатор лишь контролирует способ образования слов, но не содержит их в себе. Только то слово может быть принято и узнано, которое уже образовано и двигательные следы которого хранятся в речедвигательном анализаторе. Незнакомое слово должно быть под контролем слуха, предварительно усвоено речедвигательным анализатором. Это общее положение имеет практически большое значение при обучении родному и иностранному языку, при усвоении орфограмм и вообще для понимания разных видов речевого процесса» [Жинкин, с. 132].

Таковы основные механизмы речевой деятельности: только речедвигательный анализатор принимает и узнает слово. Активная работа органов речи при громком произношении оставляет следы слов в результате возбуждения всей нейросети мозга. Чем больше мы говорим громко, тем лучше мы выражаем свои мысли, доводим свою речь до автоматизма и повышаем культуру речевой деятельности.

V этап. «Про себя»

Студент должен прочитать весь роман в стихах «про себя». По мнению И.А.Зимней, слушание и чтение – внешне не выраженные процессы внутренней активности, вызванной необходимостью формирования и формулирования заданные извне смыслового содержания, т.е. решения мыслительной задачи вербальными средствами для себя.

При этом следует подчеркнуть мысль Н.И. Жинкина, что добытые до сих пор факты в области изучения речевых кинестезий показывают, что отбор слов происходит при усилении обратной связи от органов речи, так как для осуществления отбора необходимо поднять возбуждающий потенциал ядра речедвигательного анализатора, содержащего двигательные следы слов. Зрительный прием букв в таком случае следует рассматривать как первый момент запуска связей речедвигательного анализатора, а слуховое восприятие речи как контроль и прием накопленных в речедвигательном анализаторе слов. Важно помнить, даже зрительный прием букв, т.е. чтение, запускает связи речевого анализатора. Значит, этап про себя тоже помогает развитию речи.

VI этап. Умственный

В результате осмысления текста Е.О. студент должен составить вопросы с ответами к каждой строфе. Это будет означать, что студент понял содержание строфы и ее смысл.

По определению И.А. Зимней, предметом РД является мысль как отражение в сознании человека связей и отношений объектов и явлений реального мира, существующих вне зависимости от человека. Одной из основных характеристик является то, что мысль – это установление смысловой связи [И.А. Зимняя, с. 147]: «... всякая мысль стремится соединить что – то с чем – то, установить отношения между чем – то и чем – то».

Таким образом, изучение первой главы Е.О. наизусть как ориентировочная основа действия (ООД III типа) становится материалом обучения речевой деятельности русской речи. Студент – личность, совершая учебные действия по законам поэтапного формирования умственных действий (деятельностного подхода в обучении) на основе текстоцентрического принципа, повышает культуру риторики.

Литература

1. Жинкин, Н. И. Речь как проводник информации / Н.И. Жинкин. – Москва : Наука, 1982. – 159 с.

2. Зимняя, И. А. Психология обучения неродному языку / И.А. Зимняя. – Москва : Русский язык, 1989. – 219 с.
3. Карманова, З. Я. Феноменология слова: слово vs мысль : монография / З.Я. Карманова. – Москва : ТЕЗАУРУС, 2010. – 390 с.
4. Смирнов, А. А. Проблемы психологии памяти / А.А. Смирнов. – Москва : 1966. – 206 с.
5. Талызина, Н. Ф. Теоретические проблемы программированного обучения / Н.Ф. Талызина. – Москва : МГУ, 1969. – 132 с.
6. Текучев, А. В. Методика преподавания русского языка в средней школе. Изд. 2-е, перераб. и доп. / А.В. Текучев. – Москва : Просвещение, 1970. – 606 с.

* * *

*Н.И. Никонова,
г. Якутск, Россия*

ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ-БАКАЛАВРОВ

Аннотация. В статье обосновывается необходимость внедрения интерактивных методов обучения при формировании читательской компетенции студентов-бакалавров в высшем образовательном учреждении, раскрываются понятия «интерактивные технологии», «пассивные, активные и интерактивные методы обучения». Акцентируется внимание на необходимости применения в профессиональной подготовке студентов-бакалавров инновационной технологии «Развитие критического мышления». Называются субъективные и объективные факторы, препятствующие использованию активных методов обучения в образовательном пространстве вуза.

Ключевые слова: педагогические инновации, интерактивные технологии обучения, активные методы обучения, педагогическая технология.

*N.I. Nikonova,
Yakutsk, Russia*

INTERACTIVE METHODS OF FORMATION OF READER COMPETENCE UNDERGRADUATE STUDENTS

Abstract. The necessity of the introduction of interactive teaching methods in the formation of the reader's competence undergraduate students in institutions of higher education reveals the concept of "interactive technology", "passive, active and interactive teaching methods." Focuses on the need for the training of undergraduate

students to innovative technology, "Development of critical thinking." Called subjective and objective factors that prevent the use of active learning methods in the educational environment of the university.

Key words: pedagogical innovation, interactive learning technology, active learning methods, educational technology.

Для подготовки бакалавров, способных адаптироваться к условиям современного бурно развивающегося общества, необходимо активное внедрение широкого спектра педагогических инноваций в образовательную вузовскую систему. Появление задачи введения новых методов в процесс обучения обусловлено следующими причинами:

- развитием наук, в том числе их прикладных аспектов, охватывающих различные стороны социальной жизни, вследствие чего основными навыками, неотъемлемыми атрибутами профессиональной деятельности выпускников вузов становятся разработка гипотез, нахождение оптимальных и при этом нетривиальных решений, проектирование, моделирование;

- формированием современного конкурентного рынка труда, мотивирующего выпускников на осознанный выбор будущей профессиональной специализации уже во время обучения в вузе и на закрепление необходимых компетенций в учебной, производственной, преддипломной практиках;

- динамичным совершенствованием социальной сферы, сферы услуг, диктующим необходимость постоянного освоения новых приемов, способов, технологий, форм разнообразной деятельности, нахождения эффективных методов решения проблем [3, 2012].

Ориентируясь на происходящие изменения, современная система образования переходит в особый инновационный режим развития, в котором, как указывают ряд исследователей, необходимо сохранить лучшие традиции российского образования и одновременно учесть новые технологии, особенности развития систем подготовки бакалавров в других странах, соотнести отечественный опыт с мировыми стандартами.

Существует несколько определений понятия «интерактивные технологии», в частности, под ним подразумевается «специальная форма организации познавательной деятельности, когда учебный процесс протекает таким образом, что практически все учащиеся оказывают-

ся вовлеченными в процесс познания, они имеют возможность понимать и рефлексировать по поводу того, что они знают и думают, это метод, при котором все обучают каждого и каждый обучает всех» [5, 2005:4].

Интерактивное обучение требует использования специальных форм организации познавательной деятельности и ставит вполне конкретные и прогнозируемые цели, например, создание комфортных условий обучения и включенность учащихся в учебное взаимодействие, что делает продуктивным сам процесс обучения.

По сравнению с традиционным обучением в интерактивном обучении меняется взаимодействие педагога и обучаемого: активность педагога уступает место активности обучаемых, а задачей педагога становится создание условий для инициативы.

Ученые классифицируют стратегии преподавания на пассивные, активные и интерактивные:

1. Пассивные стратегии. При использовании стратегии информационного характера, процесс взаимодействия преподавателя со студентами превращается в одностороннее линейное воздействие. Преподаватель или научный руководитель являются главными организаторами, они распределяют работу, предлагают заранее составленный план, лично контролируют все действия учащихся, единолично распределяют необходимую информацию. Любая попытка обучающихся показать свою самостоятельность, их инициатива и творчество рассматриваются как отход от заранее намеченного и единственно верного плана работы. Проблема исследования также не обсуждается в ходе совместной работы, а предлагается преподавателем как наиболее актуальная и значимая.

2. Активные стратегии. Характер взаимодействия преподавателя и студентов меняется, хотя педагог и остается главным и единственным источником информации и экспертом, но обучаемые уже не являются пассивными слушателями. Они могут задавать вопросы, прояснять необходимые положения, предлагать собственные решения. Учебно-воспитательный процесс не может быть полностью подготовлен взрослыми, занятия не имеют жесткой структуры, могут возникнуть дополнительные темы для обсуждения. Формулирование тем и проблем также происходит в ходе совместного обсуждения. Вместе с тем роль преподавателя в активных методах остается ключевой, без него невозможно дальнейшее проведение занятия или проекта.

3. Интерактивные стратегии. При использовании интерактивной стратегии роль преподавателя резко меняется – перестает быть центральной, он лишь регулирует учебно-воспитательный процесс и занимается его общей организацией, определяет общее направление (готовит заранее необходимые задания и формулирует вопросы или темы для обсуждения в группах), контролирует время и порядок выполнения намеченного плана работы, дает консультации, разъясняет сложные термины и помогает в случае серьезных затруднений. Студенты помимо дополнительных источников информации обращаются к социальному опыту – своему и своих товарищей, при этом им необходимо вступать в коммуникацию друг с другом, совместно решать поставленные задачи, преодолевать конфликты, находить общие точки соприкосновения, а при необходимости идти на компромиссы. Также важно, чтобы в работе группы были задействованы все ее члены, не было подавления инициативы или возложение ответственности на одного или нескольких лидеров. Кроме этого, для интерактивных методик важно, чтобы между заданиями групп существовала взаимозависимость, а результаты их работы дополняли друг друга [2, 1991].

Традиционное обучение ставит перед собой цель: передача обучающимся и усвоение ими как можно большего объема знаний. Педагог транслирует уже осмысленную и дифференцированную им самим информацию, определяет навыки, которые необходимо выработать у учащихся. Полученные в процессе такого обучения знания носят в большинстве своем энциклопедичный характер, представляют собой определенный объем информации по различным учебным предметам, который в сознании учащегося существует в виде тематических блоков, не всегда имеющих смысловые связи. Подтверждение вышесказанному – слова российского педагога и психолога Ш.А. Амонашвили: «Раньше, в том далеком прошлом, когда я был императивным учителем, я не жил со своими учениками одним творческим горением, да и сложности, с которыми они сталкивались, оставались мне неизвестными. Для них я был только контролер, а они для меня – правильно или неправильно решенными задачами» [1, 1995:23].

В контексте интерактивного обучения знания приобретают иные формы. С одной стороны, они представляют собой определенную информацию об окружающем мире. Особенностью этой информации является то, что студент получает ее не в виде уже готовой системы от педагога, а в процессе собственной активности. Преподаватель

должен создавать ситуации, в которых обучающийся активен, в которых он спрашивает, действует. В подобных ситуациях он совместно с другими приобретает способности, позволяющие преобразовывать в знание то, что изначально составляло проблему или препятствие.

С другой стороны, студенты в процессе взаимодействия на занятии с другими студентами, педагогом овладевает системой испытанных (апробированных) способов деятельности по отношению к себе, социуму, миру вообще, усваивает различные механизмы поиска знаний. Поэтому знания, полученные ими, являются одновременно и инструментом для самостоятельного их добывания.

Непосредственно стратегии чтения можно классифицировать следующим образом: по временной отнесенности к тексту (этапы изучения художественного произведения) – предтекстовые стратегии, непосредственно текстовые стратегии, послетекстовые стратегии. Также стратегии делятся на ориентирующие стратегии, готовящие читателя к встрече с текстом и стратегии, управляющие чтением и включающие полученную информацию в систему понятий, знаний, умений.

Среди стратегий чтения наибольшее распространение получили такие, которые могут использоваться для обучающихся любого возраста, уровня знаний, языка изложения материала, а также отличающихся нормальным интеллектуальным развитием. Методы формирования читательской компетенции обучаемых можно разделить на следующие:

- ситуативные (рассмотрение реальной или вымышленной ситуации);
- дискуссионные (обсуждение той или иной проблемы, целенаправленный обмен идеями, суждениями, мнениями);
- рефлексивные (самоанализ, осмысление и оценка собственных действий или действий группы);
- поисковые (получение определенной информации из разных источников, модель научного исследования);
- ассоциативные (опора на ассоциативное мышление);
- аналитические (критическое мышление – от частного к общему и от общего к частному);
- репродуктивные (воспроизводство готовых сведений);
- игровые (моделирование реальных или вымышленных ситуаций);
- проектные (цель – способы деятельности, а не закрепление знаний).

Широкой популярностью в мировой образовательной практике пользуется интерактивная технология «Развитие критического мышления», получившая развитие в системе российского образова-

ния с 1997 г. Ее авторы – американские ученые Д. Стилл, К. Мередит, Ч. Темпл, Дж.А. Браус и Д. Вуд – определяют критическое мышление как «разумное, рефлексивное мышление», которое позволяет объективно рассуждать, логично поступать в соответствии со здравым смыслом, дает возможность посмотреть на вещи с разных точек зрения и отказаться от собственных предубеждений, прийти к новым возможностям решения проблем.

Американский педагог и волонтер программы «Развитие критического мышления через чтение и письмо» Д. Клустер выделяет пять основных пунктов в характеристике критического мышления: «Во-первых, критическое мышление есть мышление самостоятельное <...> критическим мышление может быть только тогда, когда оно носит индивидуальный характер. <...> Во-вторых, информация является отправным, а отнюдь не конечным пунктом критического мышления. <...> В-третьих, критическое мышление начинается с постановки вопросов и уяснения проблем, которые нужно решить. <...> В-четвертых, критическое мышление стремится к убедительной аргументации. <...> И, наконец, в-пятых, критическое мышление есть мышление социальное. Всякая мысль проверяется и оттачивается, когда ею делятся с другими» [4, 2001: 37].

Действительно, сложно оспаривать важность и необходимость знания фактов, законов, исторических дат и событий, но не менее важным становится умение осмысленно работать с информацией, выделять основные идеи, видеть связь между ними, отбирать необходимую и отвергать неверную информацию, т.е. анализировать и оценивать ее. Именно такой подход позволяет подготовить студентов к выполнению в будущем практической деятельности в условиях стремительно меняющегося мира.

В соответствии с задачами, рассматриваемая технология включает три стадии: «Вызов» – «Осмысление» – «Размышление». «Они являются технологической основой, базовой моделью, позволяющей студентам самостоятельно определять цели обучения, осуществлять активный поиск информации и размышлять над тем, что они узнали» [3, 2012: 7].

Технологию развития критического мышления можно считать уникальной и интегрирующей, так как в ней обобщены наработки многих инновационных методик, что позволяет развивать мышление, формировать коммуникативные способности, вырабатывать

умения самостоятельной работы. В связи с большим арсеналом приемов и методов, входящих в технологию, каждый преподаватель может выбрать те, которые, с его точки зрения, целесообразны в конкретной педагогической ситуации. То есть каждый преподаватель посредством данной технологии может совершенствовать свое профессиональное мастерство.

Несмотря на субъективные и объективные факторы, препятствующие нововведениям в сфере образования, именно в рамках реализации активных методов обучения в вузе создаются условия для развития личности, осуществляется ее право на индивидуальный творческий вклад, на личностную инициативу, право на свободу саморазвития.

Таким образом, стратегии чтения позволяют добиться решения основной задачи: развития познавательных навыков обучаемых, умений самостоятельно конструировать свои знания, ориентироваться в информационном пространстве, развития критического и творческого мышления. Разумеется, мы не отказываемся полностью от традиций, традиционные методические приемы могут и должны применяться в учебном процессе, поскольку они имеют свои положительные стороны, например, четкая организация учебного процесса, систематический характер обучения, воздействие личности педагога на обучаемого в процессе общения на занятии.

Литература

1. Амонашвили, Ш. А. Размышление о гуманной педагогике / Ш.А. Амонашвили. – Москва : Издательский дом Шалвы Амонашвили, 1995. – С. 496.
2. Вербицкий, А. А. Активные методы обучения в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий. – Москва : Высшая школа, 1991. – С. 204.
3. Колганова, Н. Е. Сущностные характеристики формирования основ читательской компетентности младших школьников / Н.Е. Колганова // Теория и практика образования в современном мире : материалы II междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, ноябрь 2012 г.). – Санкт-Петербург : Реноме, 2012. – С. 5-8.
4. Клустер, Д. Что такое критическое мышление? / Д. Клустер // Переме-на: Международный журнал о развитии мышления через чтение и письмо. – 2001, – № 4. – С. 36-40.
5. Сметанникова, Н. Н. Стратегический подход к обучению чтению (междисциплинарные проблемы чтения и грамотности) / Н.Н. Сметанникова. – Москва : Школьная библиотека, 2005. – С. 509.

*А.И. Ощепкова,
г. Якутск, Россия*

ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ МОДЕРНИСТСКОЙ ПРОЗЫ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ

Аннотация. Статья рассматривает особенности изучения модернистской прозы в преподавании русской литературы для иностранных студентов-филологов. В статье предлагается способ и путь анализа и интерпретации литературного произведения через объяснения смысловой значимости некоторых его структурных компонентов. Теоретико-литературные вопросы разбираются на примере поэтики символистского текста Андрея Белого. Учитывается обширный корпус современных отечественных структурно-семиотических исследований. Статья способствует формированию у обучающихся навыков интерпретации и анализа символистских текстов.

Ключевые слова: модернистская проза, навыки интерпретации, анализ символистских текстов.

*A.I. Oshchepkova,
Yakutsk, Russia*

FEATURES STUDY MODERNIST PROSE IN TEACHING RUSSIAN LITERATURE FOR FOREIGN STUDENTS-PHILOLOGISTS

Abstract. The article considers the features of studying modernist n rose in teaching Russian literature for foreign students-philologists. The paper proposes a method and way of analysis and interpretation of literary works by explaining the importance of the sense of some of its structural components. Theoretical and literary issues dealt with by the example of Symbolist poetics text Andrei Bely. Accounted for a large corpus of contemporary domestic structural and semiotic research. Article contributes to the formation of students' skills of interpretation and analysis of the symbolist texts.

Особую сложность для иностранных студентов-филологов при текстуальном рассмотрении произведений представляют символистские тексты. Их сложность определяется, прежде всего, тем, что смысл этих произведений не поддается четкой интерпретации, язык их закодирован и нуждается в определенной «расшифровке». Это явление объясняется тем, что символисты пытались создать особый

поэтический язык, который был бы понятен только избранным. Наибольшую трудность для иностранных студентов представляет интерпретация текстов Андрея Белого. По всей вероятности, это объясняется двумя факторами: во-первых, малоисследованностью творчества писателя в зарубежном литературоведении и, во-вторых, сложностью, как поэтического языка, так и теоретических работ Белого. В центре внимания статьи рассмотрение проблемы модернистской поэтики Андрея Белого в виде методической рекомендации, которая позволит иностранным студентам-филологам интерпретировать и анализировать символистские тексты. Продуктивность способов формирования знаний видится в том, что представлены разные формы одного и того же материала, который включает в себя план занятия, задания, список рекомендуемой литературы и примерные ответы (ключи к заданиям). Причем план и задания содержат в себе алгоритм анализа того или иного произведения, а примерные ответы – примеры текстуального анализа и интерпретации символистского текста (в сокращенном виде).

Тема «Поэтика символистского текста Андрея Белого «Серебряный голубь»

План практического занятия:

1. Особенности поэтики символистского текста.
2. Поэтика символистского текста Андрея Белого «Серебряный голубь»:
 - 2.1. Традиции сказочного повествования в сюжетной структуре повести;
 - 2.2. Стилизация гоголевской модели авторского слова.

Задание

1. Подготовить следующий текст: повесть Андрея Белого «Серебряный голубь».
2. Ознакомиться с теоретической литературой по теме «Поэтика символистского текста».
3. Определить особенности поэтики символистского текста в повести «Серебряный голубь»:
 - 3.1. Рассмотреть традиции сказочного повествования в сюжетной структуре повести;
 - 3.2. Описать особенности гоголевской модели авторского слова.

Литература

1. Белый А. Серебряный голубь. М., 2003.
2. Мелетинский Е.М. Поэтика мифа. М., 1999.

3. Минералова И.Г. Русская литература серебряного века. Поэтика символизма. М., 1994.

4. Минц З.Г. Поэтика русского символизма. СПб., 2004.

5. Пропп В.Я. Морфология сказки. М., 2005.

Примерные ответы

Поэтика символистского текста. Проблема поэтики символистского текста является в литературоведении одной из самых сложных. Исследований, посвященных различным аспектам изучения русского символизма, достаточно много. Вместе с тем работ по определению структурообразующих принципов построения символистских «не-омифологических» произведений, как таковых нет, кроме как уже ставших классическими работы З.Г.Минц, Мелетинского Е.М. и Минераловой И.Г. Изучение литературных «текстов-мифов» позволяет говорить о том, что поэтика этих текстов: 1) соотносима с логикой сюжетного развертывания и в фольклоре и в мифе; 2) представляет собой результат синтезирования и взаимопроникновения в одном тексте сказочных и мифологических структур, архетипическая основа которых проявляется в сюжетной и пространственной организации, в глубинной семантике повествования; 3) определяется принципом стилизации всего текста под сказовую манеру, восходящую у фольклорной традиции; 4) включает в себя элементы обрядово-заговорной традиции, преломленной в стилистике текста. Таким образом, повествовательная структура литературного «текста-мифа» отличается принципиальной полигенетичностью, воссоздающей в первую очередь поэтику «парафольклорного» текста.

Традиции сказочного повествования в сюжетной структуре повести. Стереотипная модель волшебной сказки отчетливо распознается в пространственно-временной структуре повести. В «Серебряном голубе» структура пространства становится одним из основных атрибутов сказочного повествования. Рассмотрение пространственных атрибутов поможет в более полном объеме выявить структуру сказки, а шире – реконструировать, возможно, мифологическую модель мифа. Пространственные элементы, представляющие собой сетку перемещений героя и соотносимые с сюжетообразующей композицией сказки, особо существенны в повести в следующих пунктах: 1. Исходная ситуация: «Гуголево», где начинается действие, откуда происходит его отлучка; 2. Путешествие/передвижение Дарьяльского по окрестностям Целебева; 3. Место, где герой действует: а) место,

куда он попадает намеренно; в) место, куда он попадает случайно; 4. Переход Дарьяльским границы «чужого» места.

Пространство передвижения Дарьяльского можно представить следующим образом: Гуголево – Целебеево – Лихов. Существенным средством различения «своего» и «чужого» мира является указание границы или пограничной области между ними. Путь Дарьяльского описывается условно: после ухода из дома баронессы Тодрабе-Грабен бродил по окрестностям Целебеева, «О том, как героя моего изгнали из Гуголева, долго еще покалякали в Целебеева, а он будто в воду канал; правда, что вокруг села вился да вился след его болотных сапог...» [1, с. 138].

Итак, в повести существуют два типа пространства: реальный и колдовской («свой / чужой»). Специфика восприятия пространства проявилась в том, что бытовые и фантастические сцены здесь не локализируются в одном и том же месте. Но дело в другом: они локализируются не только в разных местах (Гуголево – Целебеево – Лихов), но и в разных типах пространства. Гуголево, в котором живет Катя Гуголева, невеста Дарьяльского, символизирует дворянский мир, протекающий в реалиях бытового пространства. Лихов предстает как призрачный, демонический город, пространство которого становится олицетворением некой колдовской силы. Знаменательно, что для характеристики дьявольской атмосферы города используются автором вариации слова «пыль»: «Ела, ела и съела глаза проходим сухая пыль, лиховская»; «вся она пылила табачным дымом»; «эту часть народонаселения откровенно покрыли пылью» [1, с. 423]. Город Лихов, который в этой повести выступает в виде пространства колдуна Кудеярова, подобно демонологическим существам, может быть видимым и невидимым, или трансформироваться в другой предмет, другое состояние, менять обличье: «Или вовсе никакого Лихова не было, а так все только казалось, и притом пустое такое, как вот лопух или репейник: ты погляди, вот – поле, и где-где в нем затерянная сухая метла; а пройди в туман – погляди: и ты скажешь, что по полю-то человек злой за тобою погнался; вот – ракита: мимо пройди – погляди, и зазыкнет она на тебя» [1, с. 57]. Так, волшебная природа села Целебеево состоит в том, что в нем как бы пересекаются волшебный и обыденный миры. Вступивший на него получает возможность перехода из одного в другой. Эти миры очень похожи, но сходство их лишь внешнее: сказочный мир как бы притворяется обыденным, надевает его маску. То, что это

не подлинное сходство, а обманчивая похожесть, выражается прежде всего в их пространственной несовместимости. Сказочный мир «надевает на себя» пространство обыденного.

Стилизация гоголевской модели авторского слова. Своеобразие авторского повествования в повести заключается в том, что, используя гоголевскую модель авторского построения, Белый создает вместе с тем свою уникальную структуру повествования: авторское слово строится как совокупность литературного «повествователя» и «фольклорного повествователя», чья позиция восходит к типу фольклорного слова сказителя, причем и то, и другое преломлено через гоголевскую традицию. Во втором случае повествователь большей частью является рассказчиком с характерной сказовой «манерой». Белый, таким образом, сконструировал такой синкретический образ автора, и тип авторского слова, который сочетает в себе и повествователя, и рассказчика, меняющего речевые маски разнородных рассказчиков, основываясь на принцип гетерогенности. Подобная гетерогенная конструкция авторского слова в «Серебряном голубе» означает в широком смысле оппозицию литературного языка и устной речи, построена на разнородности литературного повествователя и рассказчика-«сказителя, принципиальную разноплановость позиций литературного повествователя и рассказчика-«сказителя», противопоставление их как «своей» и «чужой» точки зрения. В то же время цементирующим началом в авторском повествовании является сказовая манера, стилизация чужой речи. В этом случае смена рассказчиков, выступает как «композиционное замещение авторского слова» (М. Бахтин), доминирующая роль автора-повествователя постоянно дешифрируется мифологически (разными системами мифов) и фольклорно (как устная, «чужая» речь), что создает в целом еще и эффект авторской иронии. Повествователь (и различные формы его выражения в тексте) включается в «композицию рассказывания» (Б.В. Томашевский) как одна из масок автора – в конечном счете как одна из форм выражения авторской иронии – что делает его в достаточной степени условным. Таким образом, в повести Белого создается сложная архитектура авторского повествования, определяющей в котором становится стилизация с установкой на чужое слово, сказовая манера, восходящая через Гоголя к фольклору. Именно тип авторского слова, характерный для повести, вплотную приближает к раскрытию поэтики «парафольклорного» текста в этом произведении.

Вопросы и задания для самостоятельной работы:**Тема «Поэтика «симфонии» «Драматическая»**

1. Прочитайте «Драматическую» симфонию Андрея Белого и рассмотрите жанровое своеобразие текста.
2. Охарактеризуйте композиционное членение текста.
3. Определите принципы выделения глав и подглавок в структуре текста.
4. Выделите сквозные образы текста, определяющие его цельность.
5. Проанализируйте ритмическую структуру текста. В чем ее особенность?
6. Рассмотрите пространственно-временную организацию произведения.
7. Какую роль в организации текста играют его интертекстуальные связи – установка на «гоголевское слово»?

Тема «Роман «Петербург как «текст-миф»

1. Прочитайте роман Андрея Белого «Петербург»
2. Охарактеризуйте роман как символистский «текст-миф»:
 - 2.1. Определите особенности мифологизации в сюжетной структуре романа;
 - 2.2. Какую роль в организации авторского повествования текста играют его интертекстуальные связи;
 - 2.3. Рассмотрите, каким образом «петербургский миф» проявляется в мифопоэтической картине Петербурга Андрея Белого.
3. Проанализируйте ритмическую структуру текста.
 - 3.1. Найдите в романе фрагменты метризованной прозы. С чем связано их использование?
 - 3.2. Определите роль ритмико-синтаксического параллелизма в структуре текста;
 - 3.3. Выделите в тексте романа ритмические средства, имитирующие структуру кинематографа.

Рекомендуемая литература

1. Антокольский П. Андрей Белый. Петербург. М., 1978
2. Белый А. Симфонии. М., 1990.
3. Белый А. Петербург. М., 2004.
4. Гоголь Н.В. Рассказы и повести. М., 2005.
5. Мелетинский Е.М. Поэтика мифа. М., 1999.
6. Минералова И.Г. Русская литература серебряного века. Поэтика символизма. М., 1994.

7. Минц З.Г. Поэтика русского символизма. СПб., 2004.
 8. Орлицкий Б.П. Реформа художественной прозы Андрея Белого // Андрей Белый. Публикации. Исследования. М., 2002
 9. Паперный В. Андрей Белый и Гоголь // Труды по русской и славянской филологии. Тарту, 1982. С. 23-35
 10. Паперный В. Поэтика русского символизма: персонологический аспект // Андрей Белый. Публикации. Исследования. М., 2002. С. 87-91.
- В заключении необходимо отметить, что работа по предложенному анализу требует от студента не только высокого знания русского языка, но и специальных филологических знаний.

Литература

1. Белый, А. Симфонии. – Москва, 1990.

* * *

*М.В. Тарабукина, А.В. Осина,
г. Якутск, Россия*

ПРОВЕДЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ АКЦИЙ КАК ИННОВАЦИОННОЕ СРЕДСТВО ПОПУЛЯРИЗАЦИИ ЯЗЫКА

Аннотация. В статье делается попытка осмысления опыта проведения разноуровневых образовательных акций по популяризации русского языка и грамотности. Авторы обращают внимание на то, что необходимо старым форма контроля грамотности таким, как диктант придать новое звучание, которое будет отвечать требованиям сегодняшнего дня: использование новых технологий, массовость, зрелищность. Анализ проведенных акций показывает положительную динамику в заинтересованности жителей города Якутска узнать уровень своей грамотности, сотрудников СВФУ в желании совершенствовать свою речь. Кроме того, работа по подготовке и проведению образовательных акций показала необходимость взаимодействий научной и педагогической общественности, властных структур с населением при формировании такого общественного мнения, как «писать грамотно – это модно!».

Ключевые слова и фразы: русский язык, грамотность, диктант, образовательные акции, формирование мотивации у населения.

M.V. Tarabukina, A.V. Osina
Yakutsk, Russia

HOLDING EDUCATIONAL ACTIONS AS INNOVATIVE MEANS OF PROMOTING OF LANGUAGE

Abstract. In article attempt of judgment of experience of carrying out the different levels of educational events on promoting of Russian and literacy becomes. Authors pay attention that it is necessary old such as a dictation to give a literacy control form new sounding which will meet the requirements of today: use of new technologies, mass character, staginess. The analysis of the carried-out actions shows positive dynamics in interest of residents of Yakutsk to learn the level of the literacy, employees of SVFU in desire to improve the speech. Besides, work on preparation and holding educational events showed need of interactions of the scientific and pedagogical community, power structures with the population when forming such public opinion as "it is fashionable to write competently!"

Keywords and phrases: Russian, literacy, a dictation, educational events, formation of motivation at the population.

В настоящее время нередко можно услышать и от журналистов, и от ученых о падении культуры русской речи, о засилии в ней иностранных слов, жаргонизмов, ненормативной лексики, канцелярских изысков и несовместимой мешанины. Такое состояние русской речи порой заставляет забыть носителей русского языка о том, что он и сейчас «великий, могучий, правдивый и свободный». Неоднократно в средствах массовой информации поднимался вопрос о безграмотности государственных служащих (чиновников), о необходимости ввести контроль за их речью в особенности. В результате сложившейся ситуации перед филологами, педагогами и всеми заинтересованным людьми встает вопрос о необходимости поиска путей для ее изменения. Кроме того, нужно учитывать тот факт, что для большинства носителей русского его правильность связана с чем-то скучным, школьным, сводящимся к простому зазубриванию правил. Иными словами, нередко у населения нет достаточно сильной мотивации для того, чтобы контролировать свою речь, следить за ее грамотностью, стремиться улучшить ее качество. Здесь следует заметить, что речь идет именно о внутренней мотивации, когда носитель языка осознанно стремиться, если не изменить, то хотя бы узнать уровень сформированности у него речевых навыков и умений; такие жесткие меры, как,

например, введение «правописной полиции» будут малоэффективны при отсутствии глубокой внутренней заинтересованности самих носителей языка в изменении своей грамотности.

С целью популяризации русского языка и выявления уровня сформированности правописных навыков среди профессорско-преподавательского состава и административно-управленческого аппарата Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова по инициативе ректора Е.И. Михайловой филологическим факультетом была проведена образовательная акция «Единый диктант». В 2012 году данная акция была организована для профессорско-преподавательского состава и включала в себя три этапа: подготовительный (подготовка материалов диктанта, составление и уточнение списков участников, предварительное консультирование, целью которого было повторение основных правил русского письма, необходимых для написания диктанта); основной, включающий в себя собственно проведение акции, и заключительный (проверка работ, подведение итогов, проведение индивидуальных и групповых консультаций по результатам диктанта). Во время подготовки к проведению образовательной акции большое внимание было уделено выбору текста диктанта, который не должен быть широко известен, чтобы исключить использование электронных ресурсов во время проведения акции, которое искажило бы итоги проверки, кроме того, по общему мнению организаторов акции, текст должен быть популярностического характера, занимательным и рассказывать о языке и лингвистике. Особенно важным на этом этапе проведения акции была разъяснительная работа с участниками диктанта о диагностическом характере акции, ее образовательной и популярностической направленности. Результаты проведения акции в 2012 году были таковы: общее количество участников 1092, из них на «отлично» написали 74 участника диктанта, 833 – показали знание базовых правил русского письма и, к сожалению, 185 – не справились с заданием. При проведении консультаций после акции участникам диктанта были показаны работы и объяснены все допущенные ошибки. Акция получила большой резонанс среди сотрудников университета, что послужило толчком проведения другой образовательной акции «Виват, преподаватель СВФУ!», целью которой была уже оценка риторических, стилистических умений и творческих возможностей преподавателей нашего университета.

В 2013 году Северо-Восточный федеральный университет заключил договор с Фондом поддержки языковой культуры граждан (г. Новосибирск) и стал организатором проведения образовательной акции «Тотальный диктант» в городе Якутске. Тотальный диктант – ежегодная образовательная акция, призванная привлечь внимание к вопросам грамотности и развить культуру грамотного письма. Суть акции – добровольный бесплатный диктант для всех желающих, который проходит одновременно в десятках городов России и мира (с поправкой на часовые пояса). Цель Тотального диктанта – заставить людей задуматься, насколько они грамотны, и привить желание эту грамотность повышать. Соорганизатором этой акции выступила также и Национальная библиотека Республики Саха (Якутия), в здании которой была организована одна из крупных площадок. Материалы для проведения Тотального диктанта были предоставлены глобальным организатором – Фондом поддержки языковой культуры граждан. С отдельной инициативой выступила педагогическая общественность города, которая высказала свое желание участвовать в акции. Это явилось для организаторов особенно важным, поскольку именно педагогическая общественность является тем мостом, по которому прокладываются знания у населения и по которому можно донести основные идеи данной образовательной акции. Кроме того, университет привлекла сама идея диктанта – анонимная и добровольная проверка грамотности, иными словами, формирование осознанной мотивации поддержки языковой культуры у населения. Несмотря на то, что данная акция проводилась в городе Якутске впервые и, возможно, не получила широкой информационно-рекламной поддержки, в ней приняли участие около 500 горожан, из которых стали отличниками Тотального диктанта – 6. После проведения акции нередко звучали вопросы горожан о том, где можно получить взрослому населению, давно закончившему школы, образовательные услуги, чтобы восстановить или, возможно, сформировать утраченные правописные навыки.

Опыт проведения образовательных акций «Единый диктант» в 2012 году и «Тотальный диктант» в 2013 году позволил более качественно подготовить проведение образовательной акции «Единый диктант» в 2013 году, которая проводилась для административно-управленческого персонала Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова. Особенность проведения той акции

было в том, что, во-первых, ее проведение было приурочено ко дню рождения М.В. Ломоносова, а во-вторых, текст для диктанта был взят из трудов профессора кафедры русского языка СВФУ Н.Г. Самсонова, известного популяризатора русского языка, проповедника «дружественных отношений» между соседствующими языками и борца за чистоту и культуру русской речи. Кроме того, велась активная подготовительная работа: в помощь сотрудникам была проведена подготовительная работа по консультированию, составлены слайды, которые демонстрировались на 1 этаже УЛК СВФУ; на сайте ФЛФ регулярно выставляется материал, посвященный актуальным вопросам русской устной и письменной речи; в СМИ публиковались материалы, посвященные вопросам истории русского языка, основам культуры русской речи. В 2013 году в образовательной акции «Единый диктант» приняли участие 701 сотрудник СВФУ, 182 из которых получили оценку «отлично», однако немало было и тех, кто не справился с предложенным текстом.

Проведение образовательных акций стало способствовать более активному сотрудничеству филологов-русистов с населением республики. Так, для оказания консультативной помощи по вопросам культуры русской речи на факультете создан Центр «ФИЛОЛОГИЯ», в рамках которого будет функционировать Служба русского языка. В планах данной Службы проведение акций «Якутск-грамотный город», «Говорим по-русски», создание языкового портрета города Якутска, республики, организация телефонной «горячей» линии по разным вопросам функционирования русского языка, экспертиза рекламных вывесок и т.д.

В 2014 году продолжилось сотрудничество СВФУ с Фондом поддержки языковой культуры граждан. В этом году в образовательной акции «Тотальный диктант» приняли участие уже 728 человек, отличниками стали – 19. 12 апреля 2014 года тотальный диктант был проведен на трёх основных площадках города: в университете, Национальной библиотеке А.С. Пушкина и в СОШ № 2. Особенностью нынешней акции является участие работников республиканских ведомств и министерств, администрации Президента и Правительства. Экспертная комиссия, состоящая из преподавателей ФЛФ, отмечает, что в 2014 году увеличилось количество участников и стало больше работ, написанных на «отлично».

Проведение образовательных акций показало, что формирование такого общественного мнения, как то, что «писать грамотно – это

можно, что умение правильно расставить запятые – обязательный признак по-настоящему успешного, уверенного в себе человека», возможно, при активном взаимодействии научной, педагогической общности и властных структур с населением.

* * *

*Н.Ю. Печетова,
г. Якутск, Россия*

ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ ХРОНОТОПА В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ПРОИЗВЕДЕНИИ В АСПЕКТЕ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ИНОСТРАННЫМИ СТУДЕНТАМИ

Аннотация. Рассматриваются языковые средства организации художественного времени и пространства в рассказах Л. Петрушевской. Художественное время представлено как реальное и нереальное, средствами послужили глаголы прошедшего и настоящего времени, предикаты движения. Художественное пространство в рассказах многомерное, характеризуется переплетением двух и более пространств, обозначено глаголами движения, а также предложно-падежными формами с локальным значением.

Ключевые слова: хронотоп, языковые средства, предложно-падежные формы, видо-временные формы глагола, синтаксические конструкции.

*N.Y. Pechetova,
Yakutsk, Russia*

LANGUAGE MEANS OF EXPRESSION OF THE CHRONOTOPE IN THE WORK OF ART IN THE CONTEXT OF STUDYING RUSSIAN LITERATURE FOREIGN STUDENTS

Abstract. We consider the organization of artistic language means time and space on the material of L. Petrushevskaya. Found that while art is presented as the real and the unreal, the means were the words of the past and the present, the predicates of movement. Art space in the stories of a multi-dimensional, characterized by interlacing two or more spaces designated verbs of motion, as well as prepositional-case forms to the local value.

Key words: time-space, language tools, parts of speech, syntax.

Проникновение в культуру страны изучаемого языка невозможно без знакомства с художественной литературой, безусловно, в первую

очередь с ее классическими образцами. Для иностранных студентов, изучающих русский язык, это, как правило, произведения А.С. Пушкина, Л.Н. Толстого, Ф.М. Достоевского, А.П. Чехова. Не менее важным, на наш взгляд, является знакомство также и с произведениями современных писателей, в которых отражены реалии сегодняшнего времени. Чтобы лучше познакомиться с тем, чем (в культурном смысле) живут сегодня россияне, студенты-иностранцы могут обратиться к творчеству В. Токаревой, Л. Улицкой, В. Пелевина, Л. Петрушевской и других писателей.

Изучение языка художественной литературы, в частности, такого его аспекта, как языковая организация времени и пространства в произведении, поможет познакомиться с многообразными возможностями использования языковых средств в художественной речи.

В художественном языке сформировалась определенная система средств выражения и организации хронотопа. Художественное время опирается на следующие средства: систему видо-временных форм глагола, их последовательность и противопоставление, транспозицию форм времени; лексические единицы с темпоральной семантикой; падежные формы со значением времени; хронологические пометы; синтаксические конструкции, которые создают определенный временной план (в частности, номинативные предложения, представляющие план настоящего времени); имена исторических деятелей, мифологических героев; номинации исторических событий.

Средствами выражения пространственных отношений в тексте и указания на различные пространственные характеристики служат такие языковые единицы: синтаксические конструкции со значением местонахождения, бытийные предложения, предложно-падежные формы с локальным значением, глаголы движения, глаголы со значением обнаружения признака в пространстве, наречения места, топонимы, пространственные метафоры и др.

Обратимся к анализу языковых средств выражения художественного времени и пространства в произведениях Л. Петрушевской, в частности, в рассказах из сборника «По дороге бога Эроса» [1, 1993].

Художественное время и пространство в рассказах писателя неоднородно: в одних реально и соотносено с историческим, в других предстает как условное и устанавливается самим автором. Более того, подобная неоднородность прослеживается в разных эпизодах в пределах одного повествования.

В рассказе «По дороге бога Эроса» время реальное, события следуют одно за другим и развиваются медленно, художественное время растянуто в пространстве, однако и оно прерывается временем прошлым. Такое впечатление возникает в результате использования авторских отступлений и комментариев. Так, например, непосредственное повествование о событиях предваряется описанием героини и её прошлой жизни, описанием её подруги: *«Маленькая, пухлая, обременённая заботами, ушедшая в своё тело как в раковину, рано расплывшая немолодая женщина однажды вечером не уходила с работы, а когда ушла, то двинулась не по привычному маршруту, а по дороге бога Эроса, на первый случай по дороге к своей сослуживице, женщине тоже не особенно молодой, но яростно сопротивлявшейся возрасту или она была таковой по природе, вечно юной... Вечно молодая сослуживица праздновала день рождения и ни с того ни с сего пригласила к себе эту Пульхерию»*. Далее кратко, ёмко, рядом однородных членов представлена предыдущая жизнь Пульхерии, отступление в прошлое время: *«Она-то была верной, но этого для жизни мало, как выяснилось, и у её мужа завелась после санаторная знакомая, были звонки, даже угрозы, что кто-то «примет газ» и так далее, а затем Пульхерия, как известно, осталась одна и мгновенно»*. Вводные конструкции как выяснилось, как известно создают у читателя иллюзию включенности в жизненное пространство героини.

Время в рассказе хронологически не определено (нет дат, указаний на время года), выражено глагольными формами прошедшего времени (*не уходила с работы, а когда ушла, то двинулась не по привычному маршруту; была верной, осталась одна*).

В рассказе «Скрипка» основное выражение временного и пространственного обозначения – больничная палата, в которой на протяжении всего времени находится героиня произведения. Так же, как и в рассказе «По дороге бога Эроса» время хронологически не определено, о нём можно судить только по глагольным формам. Все события протекают последовательно: *«Лена после долгих дней молчаливого лежания в постели – ей не разрешали ходить, как вообще в этой больнице было принято не разрешать ходить, если имелись хоть малейшие намёки на осложнения, – так вот, после первых дней обязательного вылеживания ей наконец разрешили ходить, и она отправилась со своим очередным письмом в голубом конверте куда-то вон из палаты. Она начала ходить взад и вперед, у нее завелись какие-то многозначи-*

тельные знакомства с нянечками и с сестрами, зачем, было неизвестно, потому что никаких реальных результатов они не давали: к Лене по-прежнему никто не приходил, по-прежнему зиял пустой чистый стакан, с которым она иногда ходила пить воду. Ещё Лена занималась тем, что трудилась над своими письмами, или шла причесываться к зеркалу, или скромно ела свой больничный обед».

Пустой чистый стакан упомянут неслучайно – он отсылает к общеизвестному фразеологизму «стакан воды некому подать», символизирует то, что героиня в пространстве находится она, к ней никто не приходит, она одинока и несчастна. Предложно-падежные конструкции *после многих дней молчаливого лежания, по-прежнему никто не приходил, по-прежнему зиял пустой стакан* усугубляют впечатление одиночества героини.

Время и пространство в этом рассказе застыли, нет ни начала, ни конца. Единственным определением времени является слово «понедельник» – день, когда у главной героини Лены происходили разговоры с главным врачом: *«Каждый понедельник у них возобновлялись краткие беседы, во время которых Лена однообразно жаловалась на головокружение и какую-то слабость, а анализы у нее были, как выяснилось тут же, прекрасные, и с сердцем дела обстоят прекрасно, а вот в один из дней, в один из понедельников, профессор назначил Лену на выписку... К этому дню, к этому понедельнику, Лена уже освоилась в палате и понемногу рассказывала о своем муже Валерии, инженере, который живет в другом городе и сейчас не может приехать».* Лексический повтор *понедельник*, осложненный определениями *каждый, один из, этот* указывает на временную протяженность, длительность, ограниченность. Обозначение времени днем недели символично: понедельник – начало недели, начало жизни (с понедельника принято начинать все новое), но в рассказе, кроме начала, ничего нет, возникает некое безвременье. С этой же целью – остановить время и показать таким образом безысходность положения героини – Петрушевская использует видо-временные формы глагола, и прежде всего формы прошедшего времени.

Стоит отметить, что в рассказе «Скрипка», как и в других («Бал последнего человека», «Я люблю тебя», «Случай богородицы», «Грипп») хронотоп ограничен пределами одного замкнутого пространства – больничной палаты, т.е. одной комнаты. Такое сужение жизненного пространства на фоне многообещающего, казалось бы, начала (поне-

дельника) усиливает впечатление о жизненной драме героини, её не-свободе не только в пространстве, но и в желаниях и возможностях.

Для организации художественного пространства в рассказах Л. Петрушевская чаще всего использует такие языковые средства, как топонимы (Ленинские горы, Сокольники, панорама Москвы), наречия места (здесь, там), глаголы движения (ходил, привела, пошла, придет), предложно-падежные формы с локальным значением (на кухне, к себе в однокомнатную квартиру, в коридор), наименования жилища (больничная палата, комната, однокомнатная квартира, дача). Пространство в её произведениях может быть открытым и закрытым, расширяющимся и сужающимся, конкретным и абстрактным, но всегда персонажам в нем тесно, их действия и желания ограничены и вследствие этого неисполнимы.

Так, например, в рассказе «Смотровая площадка» имеется несколько пространственных планов. Герой рассказа проводил часть времени на смотровой площадке, где познакомился с разными женщинами: *«Дело обычно происходило на смотровой площадке у Ленинских гор, перед Московским университетом. Ниже, на том берегу реки, простиралась панорама Лужников, затем панорама Москвы с её высотными домами»*. Пространство открытое, конкретное – определенное место Москвы, которое имеет некое значение для героя. Второй пространственный план – квартира главного героя, однако обозначена она косвенно, через выражения: *«Андрей открыл дверь Тане... Она была устроена с ногами на диване и слушала в уюте музыку, в его доме»*. Следующее пространство – это квартира матери друга главного героя, к которому последний очень привязан: *«Правда, у Андрея были привязанности – и уже упомянутая величественная смотровая площадка, и другая привязанность, к одной семье, где была у него так называемая мама, и Андрей иногда звонил им по междугородной, видно, там была такая же жизнь с традициями, как у старухи с улицы Щукина, и можно предположить, какой там был порядок, тепло и уют, даже можно предположить театральные билеты, стоящие для напоминания на виду, за стеклом книжного шкафа, и можно предположить также многочисленных гостей, вплоть до гостей из деревни, для которых всегда есть в запасе раскладушки, – а зато как весел может быть общий стол с холодцом, с вареньем, грибочками, салом, окороком! Милый дом!»*. Это художественное пространство представлено неопределенно, размыто, нет указания на адрес этой квартиры (в отличие от квартиры старухи с улицы Щукина), её расположение и количество комнат, т.е. конкрет-

ная жилплощадь в рассказе представлена как нереальная, «виртуальная», такая, какой у главного героя на самом деле нет. Синтаксические конструкции с обилием однородных членов, описывающих желанное для Андрея место («милый дом!»), предваряют и усиливают впечатление от раскрывающегося далее внутреннего мира героя: «... *тут речь пойдет о патриархальных устремлениях Андрея, о его тяге к традициям, о тоске по порядочному, именно по порядочности и верности долгу*». Он стремится ко всему этому, потому что собственная жизнь его не устраивает, она неупорядоченна и неполноценна, однако изменить что-либо он не в силах, и пространство, расширяющееся до пределов всей Москвы, видной со смотровой площадки на Ленинских горах, только усугубляет это впечатление.

Таким образом, лингвистический анализ произведений Л. Петрушевской показал, что чаще всего средствами организации хронотопа в рассказах служат видо-временные формы глагола (прежде всего глаголы прошедшего времени), предложно-падежные формы с локальным значением, наречия места и времени, ряды однородных членов. Художественное время и пространство в рассказах Л. Петрушевской, организованные достаточно небольшим набором языковых средств, способствуют образованию повествовательной канвы произведения, отражению психологического состояния героев, их внутреннего мира, зачастую надломленного жизненными проблемами и неудачами.

Литература

1. Петрушевская, Л. С. По дороге бога Эроса: Повести, рассказы / Л.С. Петрушевская. – Москва : Олимп – ППП (Проза. Поэзия. Публицистика), 1993. – 336 с. (Серия «My best», выпуск первый книга 2).

* * *

Л.И. Румянцева
г. Якутск, Россия

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ XX ВЕКА ИНОСТРАННЫМИ СТУДЕНТАМИ

Аннотация. В статье акцентируется падение интереса к русской литературе в связи со сложностью восприятия зарубежным читателем российских

культурно-исторических реалий, отраженных в русской классике XIX века. Одной из альтернатив этому положению является тщательный отбор текстов русской литературы, предлагаемых для чтения и комментирования. Проза 1920-1930-х годов предоставляет разнообразный и доступный по содержанию и, одновременно, эстетически значимый материал, который предлагается рассмотреть с учетом особенностей поэтики. В частности, в статье проанализирована пространственная структура рассказа И. Катаева, воспроизводящая черты античного романа-испытания.

Ключевые слова: проза, комментирование, поэтика, пространственно-временная структура, хронотоп «встреча».

*Lena Rumyantseva,
Yakutsk, Russia*

SOME ASPECTS OF STUDYING OF RUSSIAN LITERATURE AT THE XX CENTURY BY FOREIGN STUDENTS

Abstract. In article falling of interest in the Russian literature in connection with complexity of perception by the foreign reader of the Russian cultural and historical realities reflected in the Russian classics of the XIX century is accented. One of alternatives to this situation is careful selection of the texts of the Russian literature offered for reading and commenting. The prose of the 1920-1930th years provides various and available according to the contents and, at the same time, esthetically significant material which is offered to be considered taking into account features of poetics. In particular, in article the spatial structure of the story of I. Katayev reproducing lines of the antique novel test is analysed.

Key words: prose, commenting, poetics, existential structure, chronotope "meeting".

Чтение текстов русской литературной классики и современной литературы иностранными студентами является наиболее действенным методом освоения чужой лингвокультуры по формуле «культура через язык и язык через культуру». Вместе с тем существует ряд обстоятельств, затрудняющих подобную форму межкультурной коммуникации. Так, на 9 Санкт-Петербургском книжном салоне в мае 2014 года, говоря об особенностях продвижения русской литературы за рубежом, Йенс Баммель, генеральный секретарь Международной Ассоциации Книгоиздателей, с тревогой отметил падение интереса к русской литературе [1]. Возможные причины этого явления связаны, как

это ни парадоксально звучит, зачарованностью иностранного читателя и литератора русской классикой XIX века. Корпус текстов русского модернизма и постсимволизма остается для зарубежного читателя в тени «золотого» века русской литературы. Вследствие этого, несмотря на наличие качественных переводов, М. Булгаков, А. Платонов, М. Зощенко, К. Вагинов «редко выходили за пределы университетского гетто» [2].

В связи с этим представляется, что продвижение русской литературы XX века при изучении русского языка иностранными студентами должно начинаться с чтения и комментирования произведений малой эпической формы традиционалистского типа. Кроме того успех у зарубежного (англоязычного) читателя, по мнению М. Липовецкого, пока что могут найти только два типа русской словесности. Прежде всего, та литература, что будет читаться, как написанная без перевода – как литература с местным колоритом, но на общие темы и не слишком отягощенная российским культурно-историческим контекстом. Во-вторых, та, которая соответствует представлениям об экзотической России [2]. Одним из таких произведений является рассказ талантливого писателя-перевальца Ивана Катаева «Великий Глетчер».

«Великий Глетчер» – это небольшой рассказ о роли «личной сферы» в жизни молодежи 1920-х гг., важнейшие приоритеты которой лежали в сфере общественной. В рассказе И.И. Катаева актуализирован **хронотоп «встреча»**, восходящий в европейской традиции к авантюристскому роману испытания [3]. В частности, пространственно-временная структура рассказа в определенной степени воспроизводит компоненты сюжета именно этого романного типа. Прежде всего, следует отметить, что в рассказе современного писателя четко выделены следующие мотивы романа испытания, причем последовательность появления этих мотивов соблюдена и также соответствует классической:

- Юноша и девушка неизвестного происхождения, наделенные исключительной красотой, неожиданно встречаются на празднике;
- Вспыхивает внезапная и мгновенная страсть;
- Однако воссоединение героев не может состояться сразу, в силу различных препятствий, ретардирующих, задерживающих его;
- Влюбленные ищут друг друга, находят, снова теряют;
- Преодолев всевозможные препятствия, влюбленные воссоединяются, воцаряется гармоничный брак. Подчеркнуто значение случайного в мотиве встречи.

Лирический сюжет рассказа И. Катаева имеет автобиографическую основу: прототип героини – М. Терентьева, впоследствии супруга писателя, в 1920-е гг. будучи студенткой Литературного института им. В.Я. Брюсова после ликвидации вуза была переведена в Ленинградский университет. Описание героини, сохранившее сходство с прототипом, одновременно декларирует установку на идеальность и в то же время опровергает отвлеченность идеала подчеркнуто земными, реалистическими деталями: *«она, начиная от **неровного пробора** в русых волосах и кончая кончиками **стоптанных туфель**, представляла собой как раз ту самую, искомую веками, наивысшую женскую прелесть, которая могла возникнуть только к двадцатым годам двадцатого столетия в результате естественного отбора в тысячах поколений.. <...> Это было пленительное, идеальное – в самом точном смысле слова – существо...* [4: 193].

Смысловым инвариантом становится мотив *встречи*, определяющий движение сюжета. Студент-второкурсник университета имени Я.М. Свердлова понимает, что он *встретил* девушку, представляющую собой идеал женской прелести. Вслед за первой встречей следует ряд случайных и неслучайных *встреч* в читальном зале, в Доме печати, на набережной храма Христа-спасителя, на Страстной площади и др. Первая *разлука* мнимая – студенты разъехались на лето, он – на практику, она – на каникулы. Поэтому следующая *встреча* лишь предшествует настоящей *разлуке*: девушка навсегда (до рождества) уехала в Ленинград. Вновь начинается переписка: он пишет письма каждый вечер «с эпиграфами из Есенина, цитатами из Деборина, честными мыслями и художественными настроениями. Она отвечала раз в неделю на двух страничках, без единой запятой и с двумя десятками восклицательных знаков» [4: 194]. Таким образом, удвоение тематических мотивов *встречи, разлуки, переписки* призвано создать ощущение движения сюжета к некому кульминационному моменту. Наряду с собственными событийными элементами в структуре рассказа большую роль играют повторяющиеся элементы, прежде всего, та часть повествования, которая связана с мыслями героя о наползающем с севера Великом Глетчере, который гипотетически угрожает европейскому материку: *«От Скандинавии ползет этакая голубая сверкающая махина, подминает под себя Ленинград, потом Тверь, Ярославль, Москву, и в результате от Архангельска до Днепропетровска – корявое ледяное поле, из которого торчит макушка Четвертого дома, что на Гнездиновском,*

ходьинские радиомачты да крестики сельских колоколен... Морозная тишина, тысячеверстная пустыня...И огромные звезды пылают в черном небе...» [4: 192]. Великий Глетчер воспринимается как гипербола, предметно выражающая тоску, безнадежность, одиночество, овладевшие студентом. Усиливается эффект данного образа в результате его повторяемости и предметной конкретности деталей, призванных утвердить его реальность: *«лектор-естествовед доказал неопровержимо, как говорить с цифрами и документами в руках, что не исключена возможность и пятого глетчера в самом ближайшем будущем»* [4:192]; *«Глетчер... Вот глетчер – это пострашнее, от него не отмахнешься, не спрячешься... Подумать только! Безнадежность, тоска, холодная луна крадется в ночных облаках, зеленым огнем вспыхивают льды, и одинокий, не успевший скрыться колхозник, стоя на коленях, силится рассмотреть сквозь прозрачную толщу свои восьмипольные, мелиоративные, минерально-удобренные угодья... Тоска! Прямо расплакаться можно...»* [4:194-195]. Введение мотива ледника, грозящего уничтожить все живое, воспринимается как замещение мотива испытания, препятствия в виде морской бури, нападения пиратов, возникающего в пространстве античного романа испытания. Во всяком случае, семантика холода, символизирующая охлаждение чувств героини, может некоторым образом соотноситься с античным мотивом *мнимой смерти*, так как, в итоге, опасность, грозящая всему европейскому континенту в результате схождения ледника, мнимая. Вместе с тем, семантика холода обусловила появление в пределах рассказа параллелизма эмоционального состояния героя и природных описаний.

Другим повторяющимся элементом является описание демонстрации, имеющее статус рамки произведения, на фоне которой развиваются события. При этом контрастное одиночество героя среди общего оживления, его невписанность в общую атмосферу праздника, призваны усилить эффект от заключительной кульминационной *встречи* героев, завершающей рассказ. При этом следует обратить внимание на тот факт, что моменту финальной встречи предпосланы описания города, воспроизведение маршрута передвижений героя с указанием названий улиц, мгновенные зарисовки уличных сцен, праздничного оживления: танец кавказцев, пустые аллеи в саду и переполненные улицы и т.д. Детальность этих описаний связана, на наш взгляд, с географическими мотивами, античного романа испытания при описании скитаний героев.

Финальная встреча также построена по классическим принципам сюжетосложения. Для нее характерны мотивы **случайности, неузнавания, переодевания**: *«Студента звонко окликнули по имени. Путаясь в рядах Хамовнической колонны, кто-то пробирался к нему и кричал и махал рукой.*

Кто же это, кто, кто? – так застучало сердце.

Не помня себя, спотыкаясь о чьи-то ноги, он выбежал из рядов. <...> он уже никого не видел, кроме нее. Он шел рядом с нею между двумя сомкнувшимися колоннами, рядом с нею, совершенно не той, какая помнилась, неузнаваемой в своей новой трикотажной шапочке и новом пальто от Ленинградодежды. Он глядел на нее и слушал, ничего не слыша, быстрые сбивчивые слова» [4:196-197]. Своеобразным подтверждением законности и гармонии этого союза двух влюбленных являются заключительные фразы: *«Все им радовались, все приветствовали их. Калинин, Буденный и Сталин крикнули им в рупор: «Да здравствует красное студенчество!» На той стороне бронзовый Минин махал им рукой. Красноармейцы отдавали честь. Дипломатический корпус вскинул в глазницы монокли и подивился невиданной красоте советской студентки» [4:196].*

В рассказе можно различить два плана повествования, первый из них связан с авторским словом, второй представляет собой внутренний монолог (иногда – реплику) героя. Центральный тематический мотив представляет собой сочетание противоречивых импульсов, лежащих в плоскости пересечения сферы индивидуального, личного – с одной стороны и общего, коллективного – с другой. В целом следует отметить, что особенности поэтики рассказа (символика заглавия, самоирония, лирическое начало в повествовании, позволяющее говорить о близости авторского слова и речи персонажа) вписано в общую тенденцию прозы И.И. Катаева 1920-х годов.

В дальнейшем мотив *встречи*, вместе с сопутствующим ему мотивом *дороги* становится одним из центральных мотивов творчества, разнообразно претворенных практически во всех произведениях И.И. Катаева, но с наибольшей полнотой он разработан в рассказе «Ленинградское шоссе», повести «Встреча».

Приступая к анализу и комментированию данного художественного текста студентами с учетом особенностей его пространственно-временной структуры, следует, с одной стороны, использовать такие элементарные методы, как пересказ, выявление значимых тропов,

а с другой – усложнять задачу, выявляя ассоциативный фон произведения, анализируя соотношение авторского слова и слова персонажа. Таким образом, небольшой, доступный по содержанию, но вместе с тем имеющий потенциал для ассоциативного и интертекстуального рассмотрения рассказ И.И. Катаева может быть одним из тех произведений, которое откроет для иностранного студента экспериментальную прозу первой трети XX века и тем самым послужит задаче продвижения современной русской литературы за рубежом.

Литература

1. Баммель, Й. Продвижение русской литературы за рубежом / Й. Баммель // aski.ru/продвижение-русской-литературы-за-рубежом.
2. Липовецкий, М. Дискуссия. Есть ли у современной русской литературы место в мировом контексте / М. Липовецкий // Знамя. – 2011. – № 10/ <http://magazines.russ.ru/znamia/2011/10/bu15.html>.
3. Бахтин, М. М. Формы времени и хронотопа в романе : Собр. соч. Т. 3. Теория романа (1930-1961 гг.) / М.М. Бахтин. – Москва : Языки славянских культур, 2012. – С. 340-385.
4. Катаев, И. И. Под чистыми звездами / И.И. Катаев. – Москва : Советская Россия, 1969. – С. 191-197.

* * *

*О.В. Сизых,
г. Якутск, Россия*

ТЕНДЕНЦИИ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ РОССИИ И АЗИИ

Аннотация. В статье выявлены условия культурного сотрудничества стран Азии (Кореи и Китая) с Россией; представлена оценка культурных мероприятий России по популяризации русской литературы за рубежом; прокомментировано изучение русской литературы иностранными филологами на материале диссертационных работ 1990-2000-х годов, а также критических и публицистических текстов. Культурная стратегия современной России свидетельствует о том, что российско-азиатские отношения являются, во-первых, важной составляющей истории литературы России и народов Азии, во-вторых, литературным явлением.

Ключевые слова: русская литература, русская классика, Восток, Азия, Южная Корея, Китай.

*O.V. Sizykh,
Yakutsk, Russia*

TRENDS IN SOCIOCULTURAL COOPERATION BETWEEN RUSSIA AND ASIA

Abstract. In this paper the conditions of cultural cooperation between the countries of Asia (Korea and China) with Russia; provides an assessment of Russian cultural events to promote Russian literature abroad; commented on the study of Russian literature of foreign languages on the material of theses of the 1990-2000s years, as well as critical and journalistic texts. Cultural strategy of modern Russia suggests that the Russian-Asian relations are, first of all, an important part of the history of literature in Russia and the peoples of Asia, and secondly, a literary phenomenon.

Key words: Russian literature, Russian classics, East, Asia, South Korea, China.

Тема взаимосвязей русской литературы и литератур стран Востока, которой посвящена статья, являясь частью истории культурных отношений России с Азией, актуальна. Накоплен фактический материал: переводы произведений русской классической и современной литературы на ряд восточных языков (в частности, корейский, китайский) [8, 2009; 13, 2009], также статьи [4, 2011; 12, 2012; 14, 2011; 16, 2009], книги [2, 2008, 2010; 6, 2009], диссертационные исследования [10, 1996; 15, 2009], знакомящие читателя стран Азии с русской словесностью. В данной статье внимание сосредоточено на корейско- и китайско-русских литературных связях. Предпринята попытка рассмотреть обозначенные отношения в аспекте культурного обмена между странами, популяризации русской литературы в Азии и классической, современной восточной литературы в России.

В России 2015 год правительство планирует объявить Годом литературы. Начиная с 2000-х годов, организация и проведение мероприятий по привлечению внимания к книге и чтению приобретают массовый, масштабный характер. Различные учреждения и организации объединяют усилия для того, чтобы повысить статус книги и чтения в современном информационном обществе. Российский «Центр поддержки отечественной словесности», различные издательства («АСТ», «Эксмо», «Вита Нова», «Снежный Ком Москва»), музеи (в частности, Государственный Литературный музей) и заинтересованные струк-

туры (Департамент СМИ и рекламы г. Москва, Фонд социально-экономических и интеллектуальных программ, Роспечать, Российский союз художников, Ассоциация Интернет-издателей и др.), благотворительные фонды интенсивно разрабатывают оригинальные конкурсы: «Искусство книги», «Книга года», «Образ книги», «Книгуру» и креативных проектов: «Российская империя» («Эксмо»), фестиваль детской познавательной и прикладной литературы «Читай! Умей! Живи ярко!» (издательство «Формат-М»), способствующие стимулированию интереса различных групп населения к книгам, чтению, библиотекам. Конкурс фантастического рассказа «Момент изменения» проводят Генеральная дирекция международных книжных выставок и ярмарок и краудфандинговый портал Planeta.ru. Целью подобных акций и мероприятий выступает повышение престижа чтения и сохранения книги как культурной и духовной ценности [17, 2014]. Издательства организуют для читателей встречи с писателями, литературными критиками, филологами. 6 сентября текущего года популярное издательство «Время» подарило читающей аудитории беседу с литературоведом М.О. Чудаковой, которая предлагает авторскую концепцию изучения литературы в образовательных учреждениях «Литература в школе: читаем или проходим» [11, 2014]. Именно крах российской империи обусловил специфику культурных процессов в современном обществе, привел к существенному снижению интереса человека к книге, художественной литературе в повседневной жизни.

Современная культурная политика России, направленная на поддержание высокого духовного статуса государства, предполагает установление мирового культурного сотрудничества. В последние годы особое внимание уделяется странам Азии. В 2013 году в центре Сеула прошла официальная церемония открытия памятника Пушкину. Инициаторами проекта по установке монумента поэту стали Русский культурно-образовательный центр «Пушкинский дом» и форум «Диалог Россия – Республика Корея» [5, 2013]. Президент РФ заявил о том, памятник Пушкину будет мотивировать жителей столицы Республики Корея изучать русский язык, культуру и литературу [5, 2013]. Таким образом, одна из причин возрастающего интереса к русской литературе в странах Азии – постоянное развитие культурных связей, популяризация произведений русской литературы государством.

7 сентября текущего года завершил работу крупнейший в России книжный форум – XXVII Московская международная книжная

выставка-ярмарка, в рамках которой прошла презентация первых книг, выпущенных согласно совместной российско-китайской «Программы перевода и издания произведений российской и китайской классической и современной литературы» [11, 2014]. Координаторами проекта являются российский Институт перевода и Китайское общество по коллективному управлению авторскими правами. За ближайшие шесть лет страны взяли на себя обязательство перевести не менее пятидесяти томов современной и классической литературы друг друга. Осуществлен перевод книг Те Нин «Цветы хлопка», Хэ Цзяньпин «Слезы – золото», Ван Мэн «Метаморфозы, или Игра в складные картинки» и Лао Шэ «Записки о кошачьем городе». Роман нобелевского лауреата Мо Янь «Жить – страдать, и умереть – страдать» выпущен для экспонирования на Московской международной книжной выставке-ярмарке. На китайский язык запланировано перевести образцы современной русской литературы: романы О.А. Славниковой «Легкая голова» и С.Н. Есина «Имитатор», из классики – «Бесы» Ф.М. Достоевского. [11, 2014] Русско-китайская программа перевода и издания книг не единственная. В 2011 году Автономная некоммерческая организация содействия развитию теории и практики литературного перевода «Институт перевода» при поддержке Федерального агентства по печати и массовым коммуникациям и Фонда «Президентский центр Б.Н. Ельцина» учредили премию «Читай Россию/Read Russia» за лучший перевод прозаического или поэтического произведения с русского на иностранный язык, опубликованный одним из зарубежных издательств.

Популярности русской литературы в странах Азии способствует созвучность воззрений российских писателей восточной ментальности. Гуманизм философии мировосприятия Л.Н. Толстого, произведения которого переводились еще при жизни, сопрягается с духовностью корейского этноса. По свидетельству профессора Ким Лечун (ИМЛИ РАН), такие идеи Л.Н. Толстого как антиколониализм, равенство культур Запада и Востока обратили на себя внимание корейцев, начиная с 1906 года [7, 2011]. Комментируя японско-китайскую войну 1894-1895 гг., великий романист осуждает действия японских колонизаторов. Полномочного представителя японской империи Л.Н. Толстой смело называет «развращенным человеком» [7, 2011]. Не признает Л.Н. Толстой и попытку идеологов того времени начать планомерную христианизацию Кореи. Первая публикация перевода произведений Л.Н. Толстого на корейский

язык датирована 1909 годом [7, 2011]. Популярный в Корее 1990-х гг. справочник «200 лучших произведений мировой литературы» называет пять имен русских писателей, тонких философов: Л.Н. Толстой, И.С. Тургенев, Ф.М. Достоевский, А.П. Чехов и М. Горький [6, 2009].

В 2009 году профессор Сеульского университета иностранных языков «Хангук» Ким Хен Тхэг на первой российско-корейской конференции литературных переводчиков докладывал о ценности русской литературы для представителей других народов. Профессор отметил «Записки» И.А. Гончарова, путешествующего на фрегате «Паллада» по Дальнему Востоку, публикации корейских народных сказок Н.Г. Гарин-Михайловским и связал их с «началом процесса открытия корейской литературы русской интеллигенцией» [16, 2009]. Востребованность русской литературы в Корее начала XX века ученый объясняет темами и проблемами, связанными, прежде всего, с идеологией и освободительным движением России, конфликтами, отражающими политические и общественные перемены в русском обществе [16, 2009]. В 30-е годы XX века на произведения корейских писателей оказывает влияние российский феномен «хождение в народ», своеобразное просветительское движение интеллигенции [16, 2009]. В это время получают популярность книги Н.Г. Чернышевского, Л.Н. Толстого, А.П. Чехова. В 1980-е гг. на корейский язык переведены произведения Н.А. Островского, М.А. Шолохова. В 1999 г. в честь юбилея А.С. Пушкина выпущено полное собрание произведений поэта.

В Китае первые переводы классических русских произведений относятся к началу 1900-х гг., в частности, известен перевод повести А.С. Пушкина «Капитанская дочка» (1903) [12, 2012]. Мощный переводческий интерес к русской литературе в Китае связан с 1919 годом, антияпонским «Движением 4 мая», возникшем под влиянием Октябрьской революции в России, частью новой идеологии которого выдвигалось чтение зарубежной литературы [14, 2011]. Произведения эмигрировавших из России Л.Н. Андреева, М.П. Арцыбашева и Б.В. Савинкова, которые отличает идея индивидуализма, переводили на китайский язык вплоть до 1920-х гг., но китайские литераторы отказались от них в 1930-е в пользу М. Горького, А.А. Фадеева, Н.А. Островского, а позднее, в 50-е гг. – К.М. Симонова [14, 2011]. До революции в Китае были популярны произведения И.С. Тургенева, Л.Н. Толстого, реализующие идеалы гуманизма, идею воспитания нравственного человека и демократический пафос. Одним из самых

популярных русских писателей в Китае является А.П. Чехов, произведения которого оказали влияние на китайскую литературу и переведены практически все. По словам директора Центра по изучению русской литературы китайской Академии общественных наук, профессора Лю Вэньфэй, количество ежегодно издаваемых российских книг в переводе на китайский язык составляет 100 наименований [1, 2013]. Согласно данным фонда «Русский мир», на ежегодной международной Пекинской книжной ярмарке представляются произведения современных российских авторов (С.В. Лукьяненко, Д.А. Гранин, В.П. Аксенов, В.Г. Попов, С.А. Носов, 2013).

XXI век – время художественных экспериментов в различных областях искусства. В связи с этим русская классика и модернистские произведения вызывают интерес у корейских, китайских литераторов, ценителей русской словесности. Обращение мировых специалистов-филологов к явлению русской литературы связано с желанием изучить российский словесный феномен, ставший для них образцом «активной» литературы. В 2000-е годы особо популярными являются произведения Т.Н. Толстой. Ученые Ли Су Ен и Чой Хэн Гю (Республика Корея) исследуют элементы поэтики рассказа Т.Н. Толстой «Охота на момонта», сосредоточившись на специфике характерологии персонажей и конфликте [4, 2011]. Статья опубликована во влиятельном российском издании «Русская литература», входящем в международную базу данных Scopus. Все чаще появляются работы, написанные иностранными соискателями ученой степени кандидата филологических наук (названы выше), в которых выявляется проблема восприятия художественных ценностей русской литературы читателем стран Азии (Востока). На корейский язык переведены некоторые стихи Н.С. Гумилева, имеются научные статьи корейских филологов, в том числе диссертация Ким Тэока [15, 2009]. Автор исследования указывает на особое состояние общественного сознания в эпоху Серебряного века, к которой принадлежал поэт. Одной из задач исследования Ким Тэок ставит осмысление специфики акмеизма Н.С. Гумилева, ключевых культуронимов лирики через призму корейского менталитета. Обращение корейских филологов к творчеству Н.С. Гумилева К. Тэок объясняет уникальной философской мыслью художника и неповторимой эстетикой поэзии, существованием параллелей между сюжетикой, проблематикой, коллизиями произведений Н.С. Гумилева и корейскими фольклорными и литературными источниками.

Преподаватель факультета гуманитарных наук Тель-Авивского университета Марк Гамза, литературовед, изучающий освоение русской литературы в Китае, основательно проработал проблему перевода «кумиров китайской «новокультурной» сцены»: Л.Н. Андреева, М.П. Арцыбашева, Б.В. Савинкова [2, 2008, 2010] и говорит о желании азиатских филологов постичь национальную картину мира представителей альтернативной, нарушающей социальные стереотипы и не укладывающейся в понятие «нормотворчество», прозы России.

Исследователь Мэн Сю-Юнь (Китай) [10, 1996] осуществляет образно-тематический анализ поэтического наследия И.А. Бунина, рассматривает устоявшиеся в русской критике суждение о природных реалиях, сопоставляя русскую и китайскую пейзажные традиции.

В свою очередь, обращение русских писателей к национальным культуронимам также мотивирует исследователей на художнические разыскания. Так, в сборнике Н.С. Гумилева «Фарфоровый павильон» представлен опыт подражания древнекитайским поэтам [15, 2009]. В рассказах современного прозаика Т.Н. Толстой встречаются культурные знаки Кореи («Мой свекр был генерал-полковник...»), Китая («Факир»). Существование некоторых художнических предпосылок, талантливо обобщенных в произведениях русской классики и современной литературы, способствует закономерному возникновению интереса у филологов из разных стран к русской словесности.

Таким образом, освоение литературного наследия и современных художнических опытов российских писателей литературными критиками, литературоведами, филологами Кореи и Китая вышло на новый уровень. Наблюдается тенденция перехода от «юбилейных» статей обзорного или описательного характера к исследовательским, в которых рассматриваются философский, культурный и историко-литературный аспекты взаимодействия литературы России и Азии.

Литература

1. Волкова, Е. В Китае любят классическую русскую литературу и знают современную / Е.В. Волкова // URL: <http://russkiymir2.ru/russkiymir/ru/news/common/news40813.html> (дата обращения 21.10.2014).
2. Гамза, М. Chinese Translation of Russian Literature: Three Studies. Brill, 2008; и The Reading of Russian Literature in China: A Moral Example and Manual of Practice. Palgrave Macmillan, 2010 / М. Гамза // URL: http://humanities.tau.ac.il/cummings_rus/index.php/staff/417 (дата обращения 21.10.2014).

3. Гунеев, С. Путин: памятник Пушкину в Сеуле побудит к изучению русского языка / С. Гунеев // URL: <http://ria.ru/culture/20131113/976584133.html> (дата обращения 21.10.2014).

4. Ен, Л. С. Рассказ Татьяны Толстой «Охота на мамонта»: метаморфозы персонажей и специфика конфликта / Л.С. Ен, Ч.Х. Гю // Русская литература, – 2011. – № 3. – С. 206-213. // URL: <http://ebiblioteka.ru> (дата обращения 21.10.2014).

5. Кирьянов, О. Памятник русскому поэту / О. Кирьянов // Российская газета. 2013. // URL: <http://www.rg.ru/2013/11/12/pushkin-site-anons.html> (дата обращения 21.10.2014).

6. Ланьков, А. Н. Корея: страна и люди / А.Н. Ланьков // URL: <http://lankov.oriental.ru/> (дата обращения 21.10.2014).

7. Лев Толстой как зеркало Востока. Лев Толстой и Корея. Литературный вечер // Российско-корейское информационное агентство РУСКОР // URL: <http://ruskorinfo.ru> (дата обращения 21.10.2014).

8. Лермонтов, М. Ю. Герой нашего времени / М.Ю. Лермонтов // Сеул: Издательство Миномса, 2009. URL: <http://www.minumsa.com>

9. Литература – по-прежнему наше все // URL: <http://mibf.ru> (дата обращения 21.10.2014).

10. Мэн Сю-Юнь. Символика природы в поэзии И.А. Бунина: в сопоставлении с русской и китайской традициями : автореф. дис. ... канд. филол. наук / Мэн Сю-Юнь. – Москва : ИМЛИ, 1996. – 22 с.

11. Обзор основных событий XXVII Московской международной книжной выставки-ярмарки // URL: <http://www.arpp.ru/2009-01-28-14-38-17/273479-obzor-osnovnykh-sobytij-27-mmkvya.html> (дата обращения 21.10.2014).

12. Сарычев, А. П. Чехов и китайская литература / А.П. Сарычев // URL: <http://www.anton-chehov.info/saryichev-chexov-i-kitajskaya-literatura.html> (дата обращения 21.10.2014).

13. Толстая, Т. Н. Рассказы / Т.Н. Толстая // Сеул: Знание, делающее образование, 2009. URL: <http://www.zmanz.kr>

14. Третьяков, В. Русская литература в Китае / В. Третьяков // Новое литературное обозрение, 2011. № 110. // URL: <http://magazines.russ.ru/nlo/2011/110/tr39.html> (дата обращения 19.10.2014).

15. Тэок, К. Поэзия Н.С. Гумилева в Корее: проблемы восприятия и перевода : дис. ... канд. филол. наук / К. Тэок. – Москва : МПГУ, 2009. – 180 с.

16. Тхэг Хен Ким «Хан»-тоска, или почему корейцы любят русскую литературу // URL: <http://ruskiymir.ru/publications/85365/> (дата обращения 20.10.2014).

17. Центр чтения // URL: <http://unatlib.org.ru> (дата обращения 20.10.2014).

*М.С. Соловьева,
г. Якутск, Россия*

РОЛЕВАЯ ИГРА КАК ФАКТОР МЕЖКУЛЬТУРНОГО ОБЩЕНИЯ

Аннотация. Ролевая игра – важная часть обучения русскому языку в методике РКИ. Ролевая игра помогает иностранным студентам освоить реалии российской жизни и является фактором межкультурного общения.

Ключевые слова: ролевая игра, межкультурное общение, РКИ.

*M.S. Soloveva,
Yakutsk, Russia*

Abstract. Role play – an important part of Russian language teaching methodology in RCTs. Role play helps international students to learn the realities of Russian life, and is a factor in intercultural communication.

Key words: role playing game, intercultural communication, RCTs.

Игры и игровые методы давно и прочно вошли в методическую копилку почти каждого преподавателя. Коммуникативный (коммуникативно-деятельностный) подход в обучении детей русскому языку как неродному связан с использованием **игрового общения**. **Игра** предоставляет возможность бесконечного варьирования ситуаций реальной коммуникации в воображаемом плане и «провоцировать», вызывать порождение высказываний определенной структуры [1]. Игровой момент позволяет заинтересовать обучаемых, преподнести знания в легкоусваиваемой форме.

Разнообразные игры помогают осваивать реалии повседневной жизни, например, как часть учебной или воспитательной программы. Цель обучения взрослого читателя состоит в том, чтобы формировать его как новую языковую личность, развивать аппарат его мышления, способности для решения проблем, возникающих в общественной, профессиональной и личной жизни [2]. Особенность ролевой игры при обучении русскому языку иностранных студентов состоит в том, что одновременно происходит и обучение межкультурному общению, и освоение особенностей русского повседневного и делового этикета, а также развитие устной разговорной речи. Поэтому пренебрегать большими потенциальными возможностями ролевых игр нельзя.

От организатора игры требуется специальная подготовка, прежде всего выбор учебного материала, осознание целей и конечного результата, большую роль играет опыт проведения ролевых игр, владение основными методами игротехники.

Гамма применения игровых методов крайне широка. В своей работе мы используем ролевые игры и их элементы в очень разных ситуациях.

Игровые методы можно применять при изучении практически любой темы. Игровые методы необходимы в рамках преподавания практических дисциплин. Некоторые ролевые игры дают иностранным студентам уникальную возможность приобрести реальный опыт общения с носителями языка в разных сферах общения.

Игровые моменты помогают студентам активно действовать и приобретать уникальный опыт. К сожалению, многие средства и методы обучения работы ориентированы на пассивную, исполнительскую деятельность обучаемого.

Игровые методы могут помочь в организации управленческой практики, что дает человеку опыт личного управленческого поведения.

Создание ролевых ситуаций требует тщательной подготовки. Обдумывание сюжета влечет за собой необходимость создания сценария с выделением и распределением ролей с учетом количества студентов и уровня их языковой компетентности. При распределении ролей в обучающих ролевых играх возможно «жесткое» распределение ролей, что продиктовано дидактическими целями, т.к. материалом должны овладеть все участники игры. Но иногда возможно и предоставление выбора роли.

На занятии дается общая установка для всех игроков, описание сюжета. Описываются условия игры, цель, задачи, роли, возможные и запретные действия. Возможны также командная и личная установки в зависимости от сценария и задач. Важным фактором является доступность для понимания, особенно для иностранных студентов. Необходим постоянный контроль степени понимания задания, иначе ролевая игра не получится.

Многое зависит от количества участников и вида ролевой игры, антуража, наличия костюмирования (устная инсценировка, театрализованное действие и т.д.).

Возможно проведение мини-игры с отдельными игроками или группой. В этом случае организатор выступает как игрок, который беседует с игроками. Использование подобной игровой установки является частью экзамена ТРКИ, где преподаватель-экзаменатор вы-

ступают в роли друга, незнакомого человека или посетителя. Подобные задания могут создавать некоторую психологическую напряженность для студентов, особенно из азиатских стран, так как им трудно перейти на «ты» с преподавателем, это противоречит привычному для студента этикету.

В своей практике мы используем игры, которые условно по целям можно отнести к обучающим, контролирующим и развлекательным. Их удельный вес в системе обучения русскому языку колеблется, но первые два вида преобладают.

Так, обучающие игры, как правило, строятся по аналогии. Сначала идет объяснение ситуации, затем описание участников ситуации и постановка цели для каждого. Затем идет распределение ролей и проигрывание ситуации с комментарием и подсказками в случае необходимости. Обычно происходит работа в парах. Затем выступают следующие пары, при этом задание немного меняется.

Например, при изучении темы «Город» или при обучении глаголам движения мы проводим игру «Карта города». Сценарий игры прост: «Вы в незнакомом городе. Спросите у прохожего, как дойти до...». Участники должны «добраться» из одного пункта до другого, проговаривая путь, или объяснить спрашивающему, как туда дойти. Используется реальная карта города Якутска или нарисованная на доске карта, которая перерисовывается студентами в тетрадь, возможно использование программы 2ГИС. Задания меняются: 1. Используйте глаголы *идти, перейти, дойти, обойти, повернуть, увидеть...*, наречия *вперед, назад, вправо, влево, впереди, справа, слева...*, предлоги *через, по, около...* (Ситуация – объяснение маршрута незнакомому человеку; «*Сначала вам надо пойти..., потом..., там вы увидите...*») 2. Используйте глаголы в повелительном наклонении. 3. Используйте глаголы в прошедшем времени (ситуация встреча с подругой и рассказ о вчерашнем дне; «*Как я доехала до музея*»). 4. Используйте глаголы в будущем времени (ситуация – письмо другу; «*Завтра я пойду в музей*»).

Работа в парах позволяет дополнительно отработать этикетные формулы приветствия, прощания, просьбы, извинения (*Скажите, пожалуйста..., Помогите, пожалуйста..., Извините, вы не скажете, где..., Простите, я не понял..., Как пройти...? Спасибо!* и т.п.).

Безусловным плюсом такой игры является знакомство с городом, названиями улиц, площадей, магазинов, торговых центров, рынков памятников, музеев и других реальных городских объектов.

Мы думаем, что ролевые игры развивают многие умения и навыки русской речи у иностранных студентов. Они могут стать важным фактором межкультурной коммуникации, позволяя студентам разных стран постигать русские реалии.

Литература

1. Балыхина, Т. М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового) : учебное пособие для преподавателей и студентов / Т.М. Балыхина. – Москва : Изд-во Российского университета дружбы народов, 2007. – С. 29.
2. Крючкова, Л. С. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному : учеб. пособие / Л.С. Крючкова, Н.В. Мощинская. – Москва : Флинта : Наука, 2012. – С. 86-87.

* * *

***И.В. Сосновская, Н.В. Дроздова,**
г. Иркутск, Россия*

ФОРМИРОВАНИЕ МЕТАПРЕДМЕТНОГО ЗНАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ ЧЕРЕЗ КОНЦЕПТОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД

Аннотация. В статье обосновывается актуальность обращения к концепту в методике преподавания литературы как к понятию, помогающему реализовать одну из ключевых идей ФГОСов – идею метапредметности. Разработана модель структурирования литературного материала по проблемно-тематическому принципу на основе концептов русской культуры. Предлагается модель урока литературы в аспекте концептологического подхода. В рамках данного подхода предполагается возможность обновления содержания литературного образования с точки зрения метапредметного знания.

Ключевые слова: метапредметное знание; культуросообразная парадигма, концепт; концептологический подход; бинарные оппозиции; сквозные мотивы и образы; метапредметные умения.

***I.N. Sosnovskaya, N.V. Drozdova,**
Irkutsk, Russia*

FORMATING OF A METASUBJECT-KNOWLEDGE IN THE TEACHING OF LITERATURE THOUGH CONCEPTOLOGICAL YAPPROACH

Abstract. The article explains the relevance of appeal to the concept in the methodology of teaching literature as a notion that helps us to realize one of the key

ideas of the Federal State Educational Standards (FSSES) – the idea of a metasubject. Developed a model for structuring literary material on problem-thematic tenet, based on the concepts of Russian culture. The article offer a model of the lesson of literature in terms of conceptologically approach. Under this approach, it is assumed the ability to update the content of literary education in terms of a meta-knowledge

Key words: metasubject-knowledge; culture-conformable paradigm, concept; conceptologically approach; binary oppositions; throughmotives and images; metasubjectskills.

Сегодня литературное образование школьников испытывает одновременно как позитивные, так и негативные влияния современной социокультурной ситуации. Его состояние можно охарактеризовать целым рядом самых противоречивых тенденций. С одной стороны, возрастание роли культуры в образовании, превращение знаний в интеллектуальный фактор и в реальную жизненную силу, доступность духовных ценностей для человека, многообразие образовательных систем, стремление к возрождению лучших традиций педагогического наследия прошлого, – всё это свидетельствует о нарастании процесса осмысления и глубокого пересмотра тактики и стратегии литературного образования. С другой стороны, конфликт между возрастающим количеством информации и невозможностью её глубокого осмысления, абсолютизация визуального восприятия, ценностная дезориентация, сокращение часов на изучение предмета, упрощение содержания учебного материала, выведение литературы за рамки обязательных предметов, перегруженность программ по литературе в 9-х и 10-х классах, нарастающий кризис чтения, – всё это формирует у современных школьников утилитарно-потребительское и престижно-прагматическое отношение к литературе, способствует стереотипности читательского выбора, преобладанию антирефлексивной читательской установки, что значительно снижает ценность литературного образования в сознании подрастающего человека.

Решение назревших проблем в преподавании литературы в школе видится в смене образовательной парадигмы. Вызовы времени таковы, что на смену знаниецентристской должна придти культуросообразная парадигма. «Культуросообразная парадигма образования, по сути, является иной образовательной философией и влечёт за собой принципиальные изменения в содержании, структуре, в организации, в технологии» [4, 2006: 16]. И в этом контексте литература,

не претендуя на всеохватность, может попытаться выполнить в школе свою основную цель – развитие человека как индивидуальности и воспитание человека культуры или, говоря иначе – развитие индивидуальности в качестве субъекта культуры (В.П. Зинченко). При этом само содержание учебного материала по литературе и его структурирование требует методологически иного подхода.

Вариантом культурологического подхода может стать так называемый **концептологический подход**, представленный в литературоведении концептуально-культурологическим направлением. Ключевым понятием этого подхода является понятие **концепта**. В современных исследованиях концепты определяются как «ментальные образования, которые представляют собой хранящиеся в памяти человека значимые фрагменты опыта» [2, 2005: 8]; «это точка пересечения между миром культуры и миром индивидуальных смыслов, это сгусток культуры в сознании человека и то, посредством чего человек сам входит в культуру» [5, 1997: 40, 42]; «это смысловые кванты человеческого бытия в мире <...>, своеобразные культурные гены, входящие в генотип культуры» [3, 1997: 11-35].

Многогранность самого понятия концепт позволяет с методической точки зрения рассматривать его как инструмент для определённой систематизации и группировки литературного материала, как инструментарий формирования метапредметного знания в процессе преподавания литературы, как «медиатор» (Л.С. Выготский) развития ценностного сознания ребёнка и его культурного опыта. Являясь «пучком смыслов», концепт вполне может стать тем «ассоциативным контрапунктом» (В.Г.Маранцман), который будет соответственным образом структурировать литературный материал.

Нам кажется, что наиболее действенным сегодня будет проблемно-тематический принцип, согласно которому весь материал можно сосредоточить по циклам, в основе каждого из которых будут обозначены ценности общечеловеческого и общекультурного характера, например: Слово, Добро, Истина, Красота, Вера, Любовь, Надежда, Дом, Семья, Родная земля, Милосердие, Честь, Долг, Совесть и др. Этот принцип позволяет максимально сосредоточить внимание школьников на тех ключевых понятиях, темах и проблемах, которые могут служить определёнными ценностными ориентирами. В связи с этим материал структурируется по отдельным блокам гнездовым способом таким образом, что одна, выбранная тема и проблема, стягивает

к себе цикл произведений, являясь своеобразным «ассоциативным контрапунктом».

Попытка структурировать литературный материал таким образом вызвана ещё и тем, что подростку не хватает устойчивой системы координат – той системы жизненных ценностей, которая позволяет ему давать адекватную оценку происходящим событиям. Обогащение жизни сознания подростка за счёт освоения философского и ценностного аспекта литературы даёт ему богатый материал для конструирования и рефлексии собственных жизненных целей.

Предложенный подход также даёт возможность выхода на метапредметный аспект анализа через выделение в художественных произведениях философских, эстетических, ценностных тем, проблем, образов, мотивов, являющихся константными и сквозными в творчестве целого ряда писателей и поэтов. Можно выделить такие ценностные мотивы, которые, поддерживая тот или иной концепт, напоминая о своём существовании буквально в каждом классе: «обыкновенного чуда», слёз, распутья, внутренней и внешней красоты, внутреннего взросления героя и т.д.

Построение курса литературы 5-8-х классов на основе системы концептов, сквозных мотивов и сквозных образов предоставляет уникальную возможность не только разгрузить программу по литературе в старших классах, даже если учитель работает на основе концентров, но и реализовать одну из ключевых идей стандартов второго поколения – идею метапредметности. В свете метазнания концепт можно назвать понятием, которое содержит в себе объёмное знание. Использовать концепт при освоении метапредметного знания можно как на вводном, так и на промежуточном и заключительном уроках литературы.

Покажем урок метапредметного знания, завершающего работу по освоению цикла «ЧЕЛОВЕК. СЕМЬЯ» в 5 классе с углублённым изучением литературы. Учащиеся познакомились с концептом «Человек. Семья» на материале следующих произведений: В.Г. Короленко «В дурном обществе», Л.Н. Андреев «Петька на даче», Н.А. Некрасов «Крестьянские дети», А.П. Платонов «Никита», Н.Н. Носов «Как патефон петуха от смерти спас». Представленный в статье урок будет являться заключительным в теме-концепте «ЧЕЛОВЕК. СЕМЬЯ» и связующим, переходным к теме-концепту «ЧЕЛОВЕК глазами ЖИВОТНЫХ».

На данном уроке формируются универсальные учебные действия, обеспечивающие личностное и познавательное развитие учащихся, что

позволяет назвать нам универсальные учебные действия метапредметными умениями. Проследим формирование УУД как метапредметных.

Содержание урока:

1 этап – Мотивация: цель – активизировать готовность к восприятию материала и к работе с ним через мотивацию с элементами интеллектуальной разминки, итогом которой является формулирование учащимися темы урока (с.31 ФГОСа)

1. «Да разве это человек...»
2. «Ты настоящий человек...»
3. «Ну что ты за человек...»
4. «Человек человеку – волк»
5. «Вырастить в человеке человека...»
6. «Человек ты или нет...»
7. «Человек – это звучит гордо»

Задание: разделить высказывания на две группы так, чтобы в каждой группе было одинаковое количество фраз. Записать номера предложений в 2 столбика (1). 2,5,7 (+) 2). 1,3,4 (-)

Опираясь на смысл фразы № 6, которая не вошла в деление, учащиеся обозначают тему урока: «Кто есть человек?»

На данном этапе формируются следующие УУД (метапредметные умения):

1. Личностные – через установление связи между фразами и побуждение к деятельности, развитие мотивации [1, 2010: 8];
2. Познавательные – через интеллектуальную разминку: извлечение необходимой информации из представленных фраз и определение основного понятия, которое их связывает, [1, 2010: 9];
3. Регулятивные через – через целеполагание: формулирование темы урока [1, 2010: 11]
4. Коммуникативные – через интеграцию в пары и участие в коллективном обсуждении [1, 2010: 9].

2 этап – Осмысление: цель этапа – осмысление понятий ЧЕЛОВЕК, СЕМЬЯ через размышление учащихся о семье на основе домашнего задания (символического иллюстрирования).

«Плохой ли хорошей рождается птица -

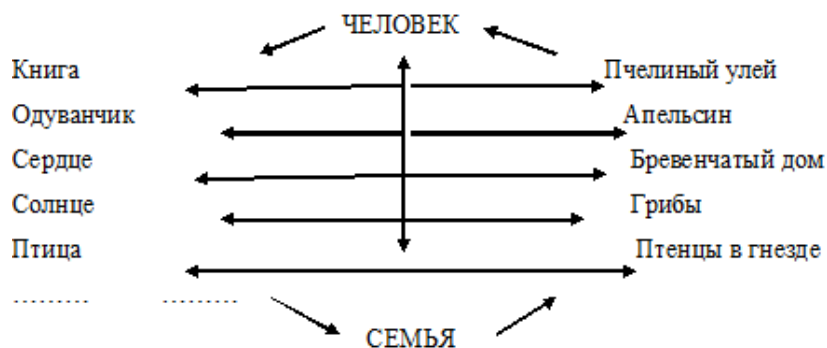
Ей суждено летать.

С человеком же так не случится.

Человеком мало родиться,

Им ещё нужно стать...»

Осмысление данного высказывания и определение центрального понятия темы урока – человек. Раскрытие учениками понятия через представление творческого домашнего задания. В ходе осмысления составляется схема, которая с помощью визуализации становится образом. Коллективное обсуждение образов – наращивание смысла понятия. По желанию ребята задают вопросы ученику, который представляет образ. В итоге должна получиться примерная схема:



На основе данной схемы рождается образ дома, дерева и др. Итогом осмысления становится ассоциативные ряды:

ЧЕЛОВЕК – мир, доброта, доброе сердце, милосердие

СЕМЬЯ – дом, фундамент, основа человека.

Осмысление понятий позволяет формировать УУД с помощью методических приёмов:

1. Знаково-символические действия [1, 2010: 9] и познавательные УУД через работу с образом-символом;

2. Моделирование и познавательные УУД через схематизацию материала [1, 2010: 9];

3. Визуализация и личностные УУД через синтезацию содержаний понятия, развитие ориентировку учащихся в сфере нравственно-этических отношений ЧЕЛОВЕК – СЕМЬЯ с выходом на смыслообразование [1, 2010: 8,11];

4. Коммуникативные УУД через умение слушать и вступать в диалог, аргументировать, учитывать разные мнения [1, 2010:12].

3 этап –Интерпретация: цель этапа – образно обобщить понятия ЧЕЛОВЕК, СЕМЬЯ через работу с синквейном (приём образного обобщения), итогом которой является выведение знания в контекст личного смысла ребёнка.

Создание творческого продукта: самостоятельная работа в группах по составлению синквейнов, в котором раскрывается понятие ЧЕЛОВЕК, СЕМЬЯ. Представление «продукта» учениками.

Интерпретация как итог понимания формирует следующие УУД:

1. Коммуникативные через организацию и планирование работы в группе, умение договариваться, находить общее решение, умение брать инициативу [1, 2010: 11];

2. Личностные через развитие морального сознания: своё отношение к понятиям, «прочувствование» их [1, 2010: 8];

3. Познавательные через составление текста с соблюдением норм построения: работа по составлению «синквейна» [1, 2010: 9]

4. Регулятивные через сличение результата с заданным эталоном: «творческого» текста с заданной схемой [1, 2010: 9]

4 этап – Рефлексия: цель – проанализировать свою деятельность на уроке через приём рефлексии с выходом на самооценку.

Учащимся задаются следующие вопросы: Что понравилось /не понравилось? Что было лёгким / трудным? Что изменилось в вас самих? Анализ учащимися собственной деятельности формирует регулятивные УУД.

На данном уроке формировались следующие метапредметные знания: умение понимать проблему, структурировать материал, подбирать аргументы для подтверждения собственной позиции, выделять причинно-следственные связи в устных высказываниях, формулировать выводы. Также наряду с процессом усвоения знаний, умений и компетенций реализовывалась важнейшая цель современного образования – воспитание нравственного, ответственного, инициативного и компетентного гражданина.

Развитие личности на уроке можно проследить через формирование личностной, семейной и социальной культуры. Личностная культура учащихся формировалась посредством

- реализации творческого потенциала в духовной и предметно-продуктивной деятельности (работа с осмыслением образа и составление синквейна);

- осознания ценностных понятий ЧЕЛОВЕК, СЕМЬЯ;

- способности открыто выражать свою позицию (работа в диалоге, аргументация мнения);

- оценивания собственной деятельности на уроке (работа с самооценочным листом).

Семейная культура учащихся формировалась через осознание безусловной ценности семьи как первоосновы в становлении личности.

Социальная культура формировалась благодаря адекватному восприятию ценностей семьи как общественных ценностей через способность к сознательному личностному самоопределению и развитию.

Таким образом, обучающее и воспитательное пространство урока составляет единое целое образовательного процесса.

Сегодня всё чаще в практику современного словесника проникает «бестекстовая методика», в основе которой – знакомство школьников с киноинтерпретациями классических произведений и с разными критическими оценками известных текстов без их чтения и анализа. А чрезмерное увлечение учителя образовательными и педагогическими технологиями на уроке литературы порой и вовсе уводит школьника от художественного текста как артефакта культуры. В результате этого снижается и ценностное воздействие классического произведения на сознание и душу юного читателя. Предлагаемый нами концептологический подход к структурированию литературного материала и к изучению литературы уже в средних классах позволяет словеснику заострить внимание учащихся на общечеловеческом, ценностном аспекте художественного произведения и тем самым приобщиться к метапредметному знанию. Учитывая то, что одной из характеристик концепта является его «транслируемость», обращение к нему и работа с ним на уроке, на наш взгляд, развивает у школьника способность включаться в диалог культур и других сознаний. Установка на диалог способствует активному личностному созерцанию бытия, вниманию к глубинам сердца и разума, незримо соединенным с духовными основами всей жизни.

Литература

1. Асмолов, А. Г. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий : пособие для учителя / А.Г. Асмолов. – Москва : Просвещение, 2010. – 159 с.
2. Карасик, В. И. Иная ментальность / В.И. Карасик, О.Г. Прохвачёва. – Москва : Гнозис, 2005. – 352 с.
3. Ляпин, С. Х. Концептология: к становлению подхода / С.Х. Ляпин // Концепты. Научные труды Центроконцепта. Вып.1. – Архангельск : Изд-во Помор. ун-та, 1997. – С. 11-35.
4. Пассов, Е. И. Сорок лет спустя или сто одна методическая идея / Е.И. Пассов. – Москва : ГЛОССА-ПРЕСС, 2006. – 240 с.
5. Степанов, Ю. С. Константы: Словарь русской культуры: Опыт исследования / Ю.С. Степанов. – Москва : Языки русской культуры, 1997. – 824 с.

*Vladimir Tikhonov,
Nizhny Novgorod, Russia*

CULTURE IN THE CLASSROOM SETTING

Abstract. The teaching of culture has been one of the most discussed topics in the professional literature during the past thirty years. Its actual application in the classroom setting, however, has lagged considerably and still remains the weakest component due to its uneven treatment in the textbooks and to the lack of familiarity among teachers with the culture itself as well as with the techniques needed to teach it. Attempts to increase the role of culture in foreign language teaching require such a significant change from what is currently taking place in the classroom. Therefore grammar, literature and vocabulary have been the main actors on the foreign language teaching stage. And this is quite understandable – grammar, e.g., offers several advantages over culture: it is the concept around which most textbooks and materials are organized; it can be ordered in either linear, sequential plan of study; mastery of it can be easily tested and evaluated. Culture, by contrast, is diffuse, difficult to grasp, translate into instructional goals, test, evaluate and order. The paper gives reasons to provide some new approaches to teaching culture in the FL classroom setting.

Key words: culture, foreign language, skills, effective communication, cultural awareness, testing and assessment.

In the process of communication we are constantly aware that any kind of both verbal and non-verbal communication is a complicated combination of interacting cultural traditions. The communication act is sort of atomized – the constituent elements of the situations may seem quite clear, but their overall meaning may not be completely perceived being clouded by cultural biases. Such specific national features in cross-cultural communication turn out to become surprisingly idiomatic.

Have any of us ever experienced some disorientation when moving from one part of our own country to another? Many times the new areas of our country made us feel uncomfortable because of a different way of organizing everyday life, of managing the economy. It is even more complicated for overseas travelers when they land on a foreign soil – they come to discover that underneath the familiar exterior there are vast differences in the way of life of people, in the sum of their learned behavior patterns, in attitudes and material things. [1, 21; 3, 75]

Manifestations of culture may take a variety of forms some of which may be easily discernible, even by foreigners. Others may present difficulties

even to a trained observer. The difference in the value or transparency of these forms may be codified into two levels: surface and deep culture [2, 29].

While manifestations of surface culture can be easily observed, they may be more difficult to explain. Behind each single aspect of culture there is a tradition which roots may lie deep in the historical and geographical context of a nation. For example, the fact that highways in the USA are large and well maintained is a product not only of the history of mobility of the population, but also the need for military preparedness during the cold war. The interstate highway system was designed and funded primarily to ensure the rapid transportation of military vehicles in the event of war.

It must be mentioned again that the surface characteristics, though governed by a complex set of cultural phenomena, can be relatively easily accommodated through non-sophisticated comparative analysis even by those unfamiliar with their origins.

Understanding cultural realities in many other cases comes neither quickly nor easily. Various aspects of behavior, however, may require a broad and deep knowledge of the culture to understand their meaning; oftentimes culture must be lived rather than read or reasoned. The deep cultural elements are usually characterized by some hidden code. Let us take another example of non-verbal communication. When coming to Russia visitors from Western Europe and the United States are extremely bothered by the behavior they happen to experience among crowds of people. This phenomenon turns out to be very enigmatic to them, and only later they come to realize that physical contact is not at all troublesome in the Russian culture. In crowds, Russians may push each other, shove or even use elbows without any hard feelings. In the dominant western culture there is a common, but unspoken understanding of the appropriate distance between people which is associated with the specific level of the relationship between them. Physical closeness implies emotional intimacy. One must be granted permission to enter another's personal space; a stranger entering it is considered an invader.

Foreign experience makes it possible to state that culture is more than a mere custom which can be shared or changed. People who step on a foreign soil keep bumping their heads against an invisible barrier and in many cases they do not even guess what kind of a barrier it is. They experience a "glass wall effect" – they see that is happening around them and try to partake in it themselves. But since they do not in fact understand they hit this glass wall with a jolt and end up being rejected or insulted.

It can be pointed out that culture may be considered as some mold in which a nation is cast. In each separate case it is a completely different way of organizing life, of thinking, of conceiving the assumptions about family, the state, the economic system, and even of man himself. Culture controls behavior in deep and persisting ways, many of which are outside the awareness and therefore beyond the conscious control of the individual. This part of our behavior we take for granted the part we do not think about. We assume it as universal and regard violations of the code as idiosyncratic [4, 57].

The process of communication in a foreign language is as much characterized by some hidden code which is motivated by a number of reasons. One of them could be explained through the fact that every nation is splitting the extralinguistic reality in some specific ways, singles out certain distinct elements of reality as major and considering others as complimentary. The motivations which background such a choice, serve as the basis for this choice are predetermined by the peculiarities of a nation's experience, its traditions; in other words, by lots of specific elements of a national culture. In one of his poems Russian poet Fedor Tiutchev gives his understanding of the content of language in the following way:

Through language nations do confess
The nature which they all possess,
Their souls and the way of life [5, 258].

When teaching a foreign language we usually come to face three possible options we need to bear in mind. First – to teach the language with reference to all peculiarities of its different levels – of the literary standard as well as of its colloquial plane. Second – to teach the language together with mastering the “country study aspects”; the latter could be ascribed to the “overt” culture. And third – to teach the language with clear understanding of a great amount of deep cultural elements which have their manifestations in the language.

Following the understanding of language given by Fedor Tiutchev we also need to mention that both major and complimentary cultural elements have their inevitable register in the language. And here we come to a flabbergasting conclusion – whatever optimistic we might be, but the deeper we learn a foreign language, the more clearly we come to realize that it is next to impossible to master it up to the level of native speakers (unless you have started learning it in your early childhood and in the country of that foreign language). The major obstacles to adequately mastering a language are not actually related to the language itself. The latter can be learned with

all detailed elements of grammar, lexicon, phonetics, communication patterns etc. "Learning a foreign language – stresses Wilga Rivers – comes though penetration into another culture and the whole process of learning is to be carried out either inside this culture or in close connection with it" [6, 23].

Keeping in mind the three possible ways of teaching languages we realize that the process of teaching a language within the third option requirements mostly means mastering it up to some certain limited level and finding the ways to work out the value criteria toward that language. The latter helps to develop cultural awareness of the elements which are getting register in the language and thus have regular manifestations in the communication act. It also means that the perfectionist aims in language learning imply the overall knowledge of the majority of nation's socio-cultural details as well as of cultural and linguistic peculiarities of the main social groups. In many cases it is no easy matter even for the native speakers themselves. For the learners of the language it is actually out of reach. Thus, the main goal in teaching a foreign language may be stipulated as a process of mastering that language within some limited approximation to the level of native speakers.

One of such approximation ways may seem possible through the Culture Across the Curriculum program. Teaching cultural awareness and language competence applying the complex method of teaching – that is with only one instructor for all the mentioned aspects – has not actually proved to be effective. Versatile and deep aspectual knowledge of a language presupposes some distinct splitting of language instruction into separate educational units, e.g.: into classes of practical phonetics, of grammar in communication situations, of reading comprehension, of active listening, of mastering culture both overt and covert, etc. Let us have a quick focus on some of them.

Phonetic training is not only practicing the main elements of this aspect – pronunciation (the spoken sounds of vowels, consonants, and their combinations), but also learning the intonation patterns and phonetic liaisons (assimilations, reductions, etc.), training these aspects both in dramatized and full-speed settings.

Grammar in Communication Situations makes it possible to learn grammar of the target language in the most natural and effective way. It also helps to tell the difference between grammatical variations which may be quite possible in the language use.

Language for Communication is dealing with conversational patterns which have lots of specific features related to the cultural assumptions of

the native speakers. The situational patterns of spoken language are strictly limited by nation's psychology to various communication acts. This type of training is designed not only to help to learn the conversational patterns but also to train to sound natural with the use of authentic language expressways which would not be confusing for the native speakers.

Reading Comprehension puts some special emphasis on getting students well acquainted with various classic and contemporary masterpieces in literature. Except for enriching vocabulary, special attention here is drawn to discussing numerous issues which have some covert shades of cultural meaning.

Active Listening is designed to develop listening abilities of students to better understand both dramatized way of native speakers and their absolutely fluent full-speed conversations.

One other aspect of practical language training may be termed as Language through Contemporary Media. It may consist of authentic TV and radio talk shows, national issue programs and reports. Getting training in this aspect the students gain some necessary knowledge about the post popular entertaining and political TV and radio programs which all go for the maximum audience. Such programs have become part of the mass media culture penetrated into every home. They provide significant content to better understand national values, traditions and issues in the target culture and language.

The above given is only a brief outline of the aspects which may be regarded as necessary elements within the "culture across the curriculum" program suffice to understand the main principles of it.

Culture across the curriculum (CAC) is intended to modify the high-competence language training at a university level. The course program seeks to promote advance study of culture through language classes. This objective mirrors specific claims for CAC and reflects the assumptions about the role of foreign culture in language learning. In CAC program culture study and professional language learning ought to complement each other; to put culture aside in professional language process is self-defeating, it limits access to important national concepts which are usually registered in the language. The CAC program helps to create new opportunities for cross-disciplinary teaching – language instruction is substantially assisted by cultural content; it helps to develop both foreign language and foreign culture competence.

To bottomline the major points discussed in this paper it is necessary to note that the multi-aspect program of teaching foreign languages creates a

very good opportunity to attain a closer approximation to the natural use of language and to develop a deeper estimation of the foreign culture, it makes the learners at least partly belong to it.

References

1. Edward T. Hall. The Silent language. Anchor Books Edition, 2012.
2. Edward T. Hall. Understanding Cultural Differences. Intercultural Press, 1987.
3. Guenter Pfister. Colliding Cultures. University Press, 2007.
4. Edward T. Hall. Beyond Culture. Anchor Books Edition, 2011.
5. Fedor Tiutchev. Избранное. Всемирная библиотека поэзии. Ростов-на-Дону, «Феникс», 1996.
6. Wilga Rivers. Comprehension and Production: The Interactive Duo. Cambridge University Press, 1997.

* * *

К.П. Толстякова, С.М. Петрова,
г. Якутск, Россия

ЛИТЕРАТУРА НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ: ПАРИЖСКИЙ МИР ЗИНАИДЫ ГИППИУС

Аннотация. В статье рассматривается изучение литературы русского зарубежья иностранными студентами: особенности восприятия, использование ключевых слов, исторического аспекта и диалога культур. Предложена система занятий для изучения учениками старших классов и студентами, свободно владеющими русским языком.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, литература русского зарубежья, система занятий.

K.P. Tolstyakova, S.M. Petrova,
Yakutsk, Russia

LITERATURE ON THE LESSONS OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract. The article considers the study of Russian literature by foreign students: the peculiarity of perception, the use of keywords, and the historical aspect of the dialogue of cultures. Recommended system of lessons for schools and students.

Key words: Russian as a foreign language, literature of Russian abroad, the main aspects of system.

Средствами искусства слова литература призвана принимать более активное участие в усвоении и воплощении в жизнь духовных, нравственных и образовательных ценностей. Чрезвычайно актуальной на сегодняшний день представляется проблема консолидации единого Русского литературного мира. С недавнего времени ставится вопрос о выделении нескольких этапов в деятельности государственных и общественных организаций России в этом направлении: разработка концепции, придание идее консолидации и структурирования Русского мира статуса Государственной политики (здесь уместно сослаться на выступление Президента России В.В. Путина на Конгрессе зарубежных соотечественников в 2001 году). В связи с этим, реформа школы предусматривает во всей полноте и яркости использовать богатство и наследие художественной литературы для воспитания молодежи. Литературе как воспитательному средству отводится главное место среди большинства других дисциплин. Кроме того, литературе русского зарубежья, как литературному периоду в контексте школьной программы, отводится недостаточное количество внимания. Наконец, интеллектуальные, духовные, культурные богатства, созданные россиянами, должны служить всем людям. Что же касается событий конца XX-начала XXI веков, связанных с социально-политическими трансформациями в России и Европе, изменившими всю карту мира, весь ход мировой истории, то этот период мировой жизни и творчества русского зарубежья целостно не представлен ни в России, ни за рубежом [1].

Целью изучения литературы в школе остается приобщение учащихся к искусству слова, богатству русской классической и зарубежной литературы. Основа литературного образования – чтение и изучение художественных произведений, созданных в разное время, знакомство с биографическими сведениями о мастерах слова и историко-культурными фактами, необходимыми для понимания эпохи написания произведений.

М.М. Бахтин утверждал, что истинное приобщение к культуре прошлого возможно только при «диалогической встрече двух культур». «Мы ставим чужой культуре новые вопросы, каких она сама себе не

ставила, мы ищем в ней ответы на эти наши вопросы, и чужая культура отвечает нам, открывает перед нами новые свои стороны, новые смысловые глубины».

Для более яркого и подробного понимания иностранными студентами литературы русского зарубежья необходимо обратиться к неожиданному яркому столкновению двух культур, оказывающему действенное восприятие для зарождения интереса у учащихся. Изучение личности З.Н. Гиппиус в России возобновилось немного позднее чем в Америке и других странах, вызывая много вопросов и откликов среди ученых, интересующихся литературой русского зарубежья. Зинаида Гиппиус оставалась одним из главных представителей, притягивавших особый интерес у ученых XX и XI вв., среди них: Темира Пахмусс, Джованна Спендель, Р. Томсон и мн. др. Отрадно, что находятся исследователи, которые «как зеницу ока» хранят рукописи З.Н. Гиппиус в собственных библиотеках и часть из них дарят литературным музеям, российским библиотекам. Основываясь на их трудах, мы выделили главные события, произошедшие в жизни З. Гиппиус, которые отразились на дальнейшем развитии русской литературы за рубежом.

В последние годы в нашей стране вышли издания главных произведений Зинаиды Николаевны Гиппиус: собрания ее стихотворений, рассказы и повести, мемуарные очерки, дневники. Вместе с тем неопубликованная часть творческого наследия Гиппиус чрезвычайно велика.

Пересматриваются методологические принципы преподавания литературы, что привело к отказу от спорной теории «двух культур в каждой национальной культуре», а также не только к выявлению критической направленности русской литературы, но и к утверждению ее высокого духовно-нравственного пафоса. Основываясь на новых технологиях, идя «в ногу со временем» в настоящей работе постараемся отразить особенности изучения литературы русского зарубежья.

В ходе работы была составлена поэтапная система, в которую вошли три основных направления исследования по теме литературы русского зарубежья и изучения творчества Зинаиды Гиппиус в системе обучения РКИ. Для вводного занятия «Литература русского зарубежья» для студентов представлена презентация с важнейшими особенностями литературы русского зарубежья, история возникновения трех периодов (волн) эмиграции. Причина которых объясняется многими факторами, включающими события, происходившие в 1917 г.

Особенностью периода является распространение нескольких миграционных центров по всему миру. Основное внимание уделяется «русскому Парижу». Занятие представляет собой полную картину, познавательную историю с фактами, поэтическими отступлениями, парижскими зарисовками. Такого рода темы объединяют иностранных студентов, сближают к диалогу, устраняют страх и неуверенность. Устанавливаются цели познакомить учащихся с эпохой литературы русского зарубежья; расширить представление о символизме; выявить связь русского символизма с литературой русского зарубежья. Дальнейшая работа представляется в поиске опорных, ключевых слов и образов. Большой упор делается на расширение словарного запаса иностранного студента с опорой на знакомые слова, названия, ситуации.

Подводя итоги, необходимо заметить, что своеобразие жизни и творчества З. Гиппиус, рассмотрению которой посвящена работа, рассматривалось в круге идей символизма, в рамках «серебряного века» русской литературы конца 19 и начала 20-го веков. В настоящем исследовании предпринята попытка дать целостное представление литературы русского зарубежья и творчества некогда забытой поэтессы, критика, писателя, мемуариста Зинаиды Николаевны Гиппиус, отразившая на себе разгром, революцию и многоликие, незнакомые современному человеку, переживания эпохи русского зарубежья, эмиграции. Каждая отдельно взятая грань ее жизни и творчества будет по-разному воспринята студентами, но оставит глубокое представление об эпохе русского зарубежья и творчестве Зинаиды Гиппиус.

Литература

1. Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. – Москва, 1979. – С. 335.
2. Гиппиус, З. Н. Новые материалы. Исследования : сб / З.Н. Гиппиус ; Ин-т мировой лит. им. А.М. Горького РАН ; ред.-сост. Н.В. Королева. – Москва : ИМЛИ, 2002. – 382 с. : ил.
3. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии / Г.К. Селевко. – Москва, 1998. – 256 с.
4. Современное русское зарубежье. Антология. – Москва, 2005.
5. Осьмакова, Н. Единственность Зинаиды Гиппиус / Н. Осьмакова // Гиппиус З. Собрание сочинений. – Москва, 2001. – Т. 1. – С. 3-26.

*Ен Джун Хам,
г. Сеул, Республика Корея*

ПЕРСПЕКТИВА КУЛЬТУРНОГО ОБМЕНА МЕЖДУ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИЕЙ И РЕСПУБЛИКОЙ КОРЕЕЙ*

Abstract. Culture is now the most widely discussed topic in the 21st century along with the “environment”, and each nation is maximizing the interest in the power of culture, also known as “soft power”.

Here, we see the potential between Korea and Russia’s “cultural interaction”. When Russia’s cultural art’s itself, analog beauty and most classical abstruseness “socialize” with Korean culture’s ‘high-tech”, surely be able to create a new culture.

Past two decades, cultural exchange between Korea and Russia had a rapid development. However, what is this sense of emptiness and abyssal? Maybe it is because of the different understandings in the culture and art? In fact, two nations’ emotional difference in understanding culture disconcerts us. For Koreans, culture and art are more of a “resting” or “entertainment”, while culture and art in Russia are “sympathy”, rather than of a relaxation.

Therefore, when we look back at the way in which they viewed the finest performances and cultural phenomena of Russia in a casual manner, it is almost impossible to have a mutual understanding in the subject of aesthetics. Korea’s performances in Russia were turned down due to not being able to pull out the sympathy to connect with the locals. Mutual understanding is in absence when the concept of relaxation and sympathy collide each other for <<cultural exchange>> between the two nations. It is the core of cultural exchange between Korea and Russia, and this combination will be a possibility to create a new culture.

Key words: national brand, soft power, cultural exchange, reception and sending, Lotman, Florenskii.

I. Введение: Культура и Мягкая сила

Русский религиозный мыслитель П.А. Флоренский сказал: «...Культура есть язык, объединяющий человечество...». 1 Мне кажется, что как раз наше время – XXI век – всецело можно назвать эпохой культуры. Наряду с вопросами окружающей среды вопросы культуры стали самыми актуальными XXI века. Во всех странах становятся центром всеобщего внимания вопросы влияния культуры, которую называют «мягкой силой».

В современной мировой политике заметно возрастает роль гибких факторов, усиливается влияние «мягких» инструментов воздействия

на систему международных отношений. Сформулированный известным американским политологом Дж. Наем в 1990 г. и развитый им в работе «Гибкая власть. Как добиться успеха в мировой политике» постулат о значимости и эффективности «мягкой мощи» во внешней политике государств становится все более актуальным, что, в частности, доказывают последствия основанной на военной силе политики нынешней американской администрации.

Най разделяет мощь государства на две крупных составляющих: «жесткую силу» (“hard power”); «мягкую силу» (“soft power”). Под «жесткой силой» Дж. Най имеет в виду совокупную политическую, экономическую и финансовую мощь, а «мягкая сила» характеризуется тремя основными компонентами: культурой, политической идеологией и внешней политикой. «Мягкая сила» – это понуждение других хотеть результатов, которые вы хотели бы получить». Однако это «не то же самое, что воздействие или влияние, «мягкая сила» – больше, чем просто убеждение, уговаривание или способность подвигнуть сделать что-либо при помощи аргументов, хотя все это является важными элементами этой силы. «Мягкая сила» – это также способность привлекать, и привлечение часто ведет к взаимопониманию. Проще говоря, в поведенческих понятиях, «мягкая сила» – это привлекательная сила».

Однако понятие «культура» нам кажется трудноопределимым и абстрактным. Нам, прежде всего, предстоит определить, что такое культура, нет ли разногласия в интерпретации этого понятия.

Во-первых, в Корее нередко отождествляют понятие «культура» с понятием «акции в сфере искусства». Культурные мероприятия у нас крепко ассоциируются со сценическими представлениями и интересным зрелищем. В Корее традиционно отождествляют культуру с искусством. Более того, корейцы воспринимают «культуру» и «искусство» по-своему – преимущественно как отдых или развлечение.

В Европе же, в частности, в России, культура и искусство не всегда отождествляются. Слово «культура» имеет одинаковую этимологию со словом «культивировать». То, что получено через культивацию, воспринимают как искусство. Искусство, созданное через культивацию, является предметом не развлечения или отдыха, а согласия и одобрения, т. е., к произведениям искусства, например, относятся с согласием и одобрением. В них зрители, скорее, участвуют, делясь чувствами с авторами и друг с другом, чем ими пользуются для своего отдыха.

Для контактов между двумя странами в сфере культуры не будет взаимопонимания, если произойдет столкновение взглядов на культуру и искусство – как на отдых и развлечение, с одной стороны, и как на обмен чувствами, с другой стороны. Здесь речь не идет о преимуществе какой-нибудь одной из двух культур. Культура, очевидно, многосторонняя, что и дает повод для контактов и производства новой культуры через гармоничное объединение двух культур.

На основе взаимопонимания в сфере культуры поразмышляем теперь о направлении, которое должны выбрать фестивали русской и корейской культуры. В течение последних 20 лет культурные связи между Россией и Кореей развивались с большой скоростью. Но, с другой стороны, в Корею терялась эстетика обмена чувствами, требовавшаяся от зрителей произведений сценического искусства и других явлений культуры, которые ставили русские мастера высочайшего уровня, потому что корейцы наблюдали такие произведения с намерением отдохнуть. Корейские представления в России, в свою очередь, не могли привлечь внимание российских зрителей, потому что, подчеркивая такие развлекательные компоненты, как безрассудные удары по инструментам, прыжки, танцы би-боев и т.д., представления не давали зрителям возможности обмениваться чувствами.

Таким образом, контакты в сфере культуры в течение последних двух десятилетий не были похожи на реальные контакты, а они, скорее всего, напоминали «мимолетные встречи», что четко предопределяет задачи в выборе направления российско-корейских контактов в сфере культуры на 2010 г. и значение, которое они должны приобрести. Нам больше нельзя оставлять их «мимолетными». Нам надо реально встречаться.

Теолог-философ Мартин Бубер в своей книге «Я и ты» вводит понятия «Я» и «Ты» в качестве базисных слов, существующих в этом мире. Когда «Я» встречается с 3-м «Это», то такая встреча не является искренней, когда же «Я» встречается со 2-м «Ты», то это и есть настоящее единение. Философское понимание такой встречи другим выдающимся литератором Бахтиным трактуется как основополагающий камень его «теории общения».

Мартин Бубер отметил, что у современного человека есть только мимолетные встречи. Это и есть культурное явление между Россией и Кореей. Чтобы состоялась настоящая встреча, нам надо делать шаги к более непосредственному восприятию друг друга.

Для этого каждая сторона должна достигать ядра культуры противоположной стороны. Нам надо встречаться на основе взаимопонимания культур – культуры как обмена чувствами и культуры как развлечения. Это предопределяет рождение новой культуры.

II. Повышение статуса «бренда страны» и гармония – цель контактов в сфере культуры

Представляется очевидным интерес обеих стран к культуре как к «мягкой силе». В частности, с 2006 г. Россия уделяет много усилий на культурные связи, провозглашая каждый год годом какой-нибудь страны (Китая, Индии, Турции и Франции). К сожалению, ни одна из наших двух стран пока еще никогда не провозглашала какой-нибудь год годом страны-противоположной стороны. Тем более, мы планирует организовать мероприятия под названием «фестиваль корейской (российской) культуры» в не очень впечатляющем масштабе.

Проблемы не только в масштабе. Важнее вопрос о том, в какой форме способствуют такие фестивали двухстороннему сотрудничеству развиваться. Всем уже известно, что фестивали культуры дают обоим странам выгоду. Для Кореи, у которой недостаточно имеется природных ресурсов и экономика которой основывается на экспорте, крайне необходимо повышение статуса «бренда страны». Он повышается вместе с повышением ценности зримого и незримого – товаров и имиджа соответственно.

Следует понимать, что исследования образа/имиджа/бренда страны по большей части носят междисциплинарный характер, поэтому структуризация исследовательских направлений, которую мы будем использовать, имеет в определенной степени условный характер. В зависимости от цели, поставленных результатов, методов и общего тона работы мы разделили весь поток исследований на несколько основных направлений. Россия же старается повысить статус «бренда страны» путем восстановления существовавшего имиджа мощнейшего государства в мире и установления партнерских отношений в области экономики с восточно-азиатскими странами.

Размышляя о разделении понятий «имидж», «образ» и «бренд», Е.Б. Шестопал вслед за Д.А. Леонтьевым пишет: «Понятие “образ” не тождественно понятию “имидж”. Как известно, слово “имидж” является английским эквивалентом русского слова “образ”. Имиджем я называю впечатление, которое конструируется целенаправленно и сознательно, а образом – то, которое формируется спонтанно. Образ можно

конструировать специально, и тогда он становится имиджем ... Между тем как под имиджем (или брендом) мы будем понимать специально сконструированное и растиражированное отражение личности политика (партии, государства, товара и т.д.)»

Россия же старается повысить статус «бренда страны» путем восстановления существовавшего имиджа мощнейшего государства в мире и установления партнерских отношений в области экономики с восточноазиатскими странами.

По сравнению с порождением ценностей «бренда страны», которое поставлено одной из целей культурных связей, гармоничное развитие культуры обеих стран является целью более существенной.

Корея нередко представляла свою традиционную культуру в рамках программы по обмену культурами. Традиционная культура Кореи, естественно, чрезвычайно ценная и уникальная. Ее развитие и распространение необходимо для повышения статуса бренда страны. Но с более прогрессивной точки зрения, неоспоримо, что наши задачи заключаются, скорее, в том, чтобы развивать более «глобальную», более общедоступную культуру и искусство, чем просто в сохранении традиционного. Под общедоступным искусством мы имеем в виду те виды искусства, как театр, кино, балет, музыка, изящное искусство и т. п., в которых возможен был бы обмен чувствами на мировом уровне. Чтобы найти гармонию, надо как следует войти в сферу видов искусства, где происходит всеобщее общение людей мира, и там производить обмен ценностями.

Свидетельство правоты вышеизложенного можно найти в истории России. В наши дни общепринятое преимущество в мире балета принадлежит России, а не Франции – родине балета. Но в XIX веке в России балет как вид искусства не привлекал надлежащего внимания к себе, и русский балет в европейском мире балета выполнял всего лишь роль «адресата». Только к концу XIX века благодаря гению С.П. Дягилева русский балет потряс всеобщий мир балета, и до сих пор он продолжает выполнять роль «адресанта». Что же касается драматургии, Россия, остававшаяся «адресатом» в европейском мире драматургии до конца XIX века, благодаря подвигам К.С. Станиславского и А.П. Чехова сейчас является Меккой мирового театра и явно выполняет роль «адресанта».

Тут можно предположить гармонию между «учеником» и «учителем» на основе равенности. Можно не «влиять» односторонне на

кого-нибудь со своей культурой, а гармонично «взаимовлиять» друг на друга. Раньше общее внимание было сосредоточено на том, как можно «повлиять» на другого, а сейчас важно найти ответ на вопрос: «Почему нужно влияние друг на друга?», т. е., нам надо не придерживаться позиции «культурного империализма», а поддерживать взаимные отношения.

В этом контексте можно обратить внимание на возможность создать «новую культуру», что и есть более существенная цель создания гармонии через фестивали культурных связей.

III. «Рецепт» проведения фестивалей русской и корейской культуры –Ковка

Итак, мы рассмотрели цели проведения фестивалей культуры. Если есть цель, то нужна стратегия, а если есть стратегия, то нужна и тактика. Если целями проведения фестивалей культур обеих стран являются повышение статуса бренда обеих стран и гармония (взаимодействие) между ними, то добиваться их надо не через одностороннюю «пересадку» чьей-нибудь культуры на другого, а через процесс обработки, с помощью «ковки».

Прежде всего, рассмотрим, возможно ли создание новой культуры через «ковку». Нам уже стало известно, что понятие «культура» связано со значением слова «культивировать», «ковать». Если поковать культуры России и Кореи, то найдем путь творения новой культуры.

На мировой арене русская культура и искусство занимает вершину. «Мягкая сила» России буквально выполняет роль «учителя» мировой культуры. Но дело в том, что мир быстро меняется. Русская культура – это, скорее, принципиальная, приверженная традиции эры аналоговых технологий.

Корея же владеет культурной общепризнанной «высокотехнологической силой». Неверно, что это стало возможным лишь вследствие «получения» Кореей западноевропейской цивилизации в процессе модернизации, длившемся несколько последних десятилетий. Откуда же появилась у Кореи «высокотехнологическая сила», которая позволяет ей занять первое место в мире по объему производства полупроводников, судостроительства, производства цифровых электронных технологий и т. д.? Вам, возможно, непонятно, почему мы резко меняем тему с культуры на технологии, но технологии тоже можно приписать к явлениям культуры, дополняющим «бренд страны» своими значениями.

Приведем исторические примеры, которые бы объясняли приоритет Кореи в сфере высоких технологий. Думаю, не будет возражений, если сказать, что Корея – одна из сильнейших стран мира по информационным, сверхсовременным технологиям. Ею она стала случайно? Кажется, нет.

Когда во всем мире еще пользовались деревянной посудой, в Корее пекли из глины фарфоровую посуду. Эти высокие технологии, вторые в мире после костяного фарфора по времени появления (около 1000 лет назад), были переданы в Японию, Китай и другие страны. Они легли в основу сегодняшнего развития сверхсовременной техники, по которой производят телевизоры, холодильники и другие продукты.

Корея – это страна самой старой в мире техники ксилографической печати (более 1300 лет назад). А корейское книгопечатание, в котором использовались металлические буквы, предшествует изобретению И. Гутенберга. Вот такая высокотехнологическая культура сделала сегодня первую в мире по компьютерным и ноутбучным технологиям страну.

Корея представила миру самые высокие технологии по судостроению, впервые в мире изобретши броненосец под названием «кобуксон» (корабль-черепаха). Сегодня Корея является абсолютным лидером в морском судостроении, не подлежащим сравнению ни с кем.

Это не все. Хангыль, корейское письмо, хвалят мировые лингвисты как великую, самую научную систему письменности. А что именно приписывает ему приоритет? В корейском письме слоги образуются путем сочетания знаков согласного и гласного, например, знаков «○» и «|». Это и напоминает цифры 0 и 1, сочетаниями значений которых манипулирует компьютер. Хотя Интернет и цифровые технологии Корея приняла из Западной Европы, она, владея сверхсовременными высокими технологиями, проявляет самую мощную в мире движущую силу мировой культуры.

Здесь мы видим возможность взаимодействия России и Кореи в области культуры. Если такие свойства, как принципиальность в культуре и искусстве, аналоговая красота, глубина классики, которые имеются у России, подвергнутся «ковке» вместе с корейским «высокотехнологическим», цифровым дизайном, то, очевидно, станет возможным создание новой культуры, которую можно было бы назвать «высокотехнологической мягкой силой». И эта новая культура, словно удары молотком кузнеца при ковке, будет стимулировать повышение

статуса бренда культуры и искусства обеих стран. Например, мы уверены, если театральная мощь России, обладающей глубиной сценического искусства мирового уровня и навыками в данной области, с одной стороны, и культура мюзикла Кореи, вооруженного корейскими высокими технологиями и достигшего за последние 10 лет поразительного роста, с другой стороны, вместе будут проявлять способность «ударников», то в конечном итоге страны выкуют из себя новых лидеров в мировом мюзикле.

IV. Перспектива фестивалей культуры с момента отмечаия 20-летия дипломатических отношений между РФ и РК

Практика межгосударственных фестивалей культуры дает повод предположить, что, к сожалению, фестиваль, назначенный на следующий год, останется только наполовину успешным. Традиционно межгосударственные фестивали отмечаем с интервалом в десятилетие. Когда проведем в следующем году российско-корейский фестиваль, дальше мы будем ждать 30-летия со дня установления дипломатических отношений. Чем будем заполнять этот десятилетний интервал? Сможем ли мы после крупномасштабного фестиваля, назначенного на следующий год, активно общаться и «ковать»?

Мы делаем 3 следующих предложения:

Во-первых, фестивали культуры двух стран можно продолжать на гражданском уровне. Продолжительность – это основа культуры. Наша совместная деятельность должна продолжаться неразрывным потоком. Конечно, было бы лучше, если бы фестивали организовывались каждый год правительствами двух государств. Но для этого слишком много нерешенных вопросов. Фестивали же, организуемые на гражданском уровне, могут быть и не крупномасштабными.

Корейская сторона собирается организовывать в России неправительственные фестивали, которые будут посвящены звукам, красоте, вкусам, природе, аромату, духу и т. д. Кореи, при возможности раз в 2 года. На них не будет требований к профессионализму. В них будут принимать участие корейцы, граждане Кореи, проживающие в России, студенты из Кореи, российские школьники и студенты, интересующиеся Кореей, корейцы-граждане России. Если будут участники, которые будут представлять государственную поддержку, то будет просто прекрасно. Главное – когда будут организоваться 10-й, 20-й и далее фестивали, они уже станут «брендом культуры взаимопонимания» 8.

Подобным образом можно будет организовывать в Корее фестивали, например, весны, лета, осени, зимы и т. д. России.

Во-вторых, молодежь может выступить главным действующим лицом в культурных связях. Молодые люди более активно принимают и передают что-нибудь новое. Хорошо было бы создать сеть коммуникаций для молодежи двух стран. С ней бы мы могли не тратить напрасно усилия, каждый раз заново подготавливая к каким-нибудь мероприятиям нужные материалы, и, таким образом, могли бы преодолеть неэффективность ведения дел.

Важно вести общение и в онлайн-, и в оффлайн-режиме. Необходимо признать друг друга полноценными партнерами, необходимо побольше встречаться. В частности, для грядущего фестиваля 2010 самое главное – общение между мастерами двух стран одного и того же вида искусства: между деятелями театра, кино, музыки, проектирования. И общение должно быть продолжительным.

Для этого можно предложить организации форумов русской и корейской культуры, на которых минимум 1 раз в год будут встречаться молодые деятели культуры и искусства. Они также могут в любое время общаться друг с другом в онлайн-режиме. Необходимо и общение между представителями министерств культуры обеих стран.

В-третьих, крайне важно вести обмен информацией, признавая друг друга полноценными партнерами и доверяя друг другу. Ведь Ю. Лотман справедливо отметил: «...Развитие культуры, как и акт творческого сознания, есть акт обмена и постоянно подразумевает «другого» – партнера в осуществлении этого акта.»

Как широко известно, огромная территория России включает в себя часть и Европы, и Азии. Большее значение не в величине ее территории, а в факте сосуществования в ней Европы и Азии. Кто станет партнером России, самой восточной страны Европы? Естественно, Корея. Необязательно прибегать к историческим данным, чтобы доказать подходящую кандидатуру Кореи. В эмоциональной системе народов двух стран найдется много общего.

Если Россия – самая восточная страна Европы, то Корея – самая «европейская» страна Востока. Какая же другая азиатская страна, кроме Кореи, сохраняет свои традиции, и одновременно имеет в лице своих граждан приверженцев распространенной в Европе христианской веры, составляющих более четверти всего населения страны? Почему жители Азии восхищаются корейской массовой культурой,

достаточно близкой к западноевропейской? Каким образом Корея, усвоив «самую европейскую» технологическую цивилизацию, достигла собственной высокотехнологической культуры?

России суждено иметь двухстороннюю внешнюю политику – западную и восточную. Корею тоже предстоит продвинуться и на восток, и на запад. Тут нужна гармония между их культурами, чтобы им вместе достичь впечатляющих результатов. Что нужно сделать для того, чтобы достичь нужных результатов? Когда речь идет о пространстве, через которое Россия могла бы добиться распространения по Востоку своей «мягкой силы», в качестве его реального варианта полноценно может выступить Корея, которой не чужд европейский менталитет. В Корею лучше, чем в какой-либо другой азиатской стране, можно испытать европейскую культуру. Партнерство между Россией и Кореей даст обеим странам поймать двух зайцев – развитие культуры и экономическую выгоду.

Готовясь к фестивалю культуры, через который мы будем поднимать статус бренда наших стран, мы поразмышляли над вопросами гармонии, о том, какими должны быть наши совместные шаги, а также рассмотрели перспективу дальнейших фестивалей и возможные практические варианты действия. Главнее всего – продолжительность и взаимность обмена культурами, а также перспективный взгляд в будущее. Без таких качеств Россия может потерять надежного партнера в лице Кореи, а Корея может еще больше времени напрасно потратить на создание новой культуры.

Арена, которую открывает культура, существует не только для самой культуры. Ее могут с выгодой использовать деятели экономики для самой активной промышленной деятельности. На ней, где происходит обмен чувствами, дипломаты могут осуществлять успешную дипломатическую деятельность. Мы надеемся на продолжительные культурные связи и на то, что в недалеком будущем наступят годы России и Кореи в наших странах, что поможет расширению обмена брендами в области культуры.

V. Заключение: Перспектива

Посредством соприкосновения и встреч культурный обмен между Кореей и Россией будет все более расширяться и укрепляться. Такой обмен можно сравнить со строительством большого канала между культурой России, часто называемой «хранилищем культуры» и культурой Кореи. Канал связывает и тем самым может устранить те недостатки, которые существуют на этапе соприкосновения и встреч.

Мы попробуем сделать один шаг в будущее от теории встречи Мартина Бубера. Наша цель – это дружба, возникшая из соприкосновений и встреч. Дружба означает игру, в которой нет главного и зависимого. Есть только я и ты – мы. Как дети играют между собой, так может играть и театральный и культурный обмен 21-го века между Кореей и Россией.

Для осуществления подобной дружбы предлагаем следующий общий план.

В первую очередь необходимо не останавливать, а наоборот расширять те прикосновения и встречи, которые уже существуют на данный момент. В корейской культуре есть тенденция стремления ко всему новому. И фраза русской интеллигенции «Истории нет, есть только этот момент» – весьма подходит для описания корейского общества. На основе прикосновений и встреч мы теперь должны стремиться к дружбе.

Во-вторых, необходимо готовить основу для дружбы. Для всего мира и в частности для Кореи самый большой подарок от русского театра – это, конечно, Чехов и Станиславский. Но этот подарок до сих пор использован только на половину. Хотя мы восприняли чеховский реализм, часто его воплощение заканчивается лишь поверхностным натурализмом, хотя мы восприняли уроки актерского мастерства по Станиславскому, у нас еще нет полного понимания всей системы такого обучения. Необходима настоящая встреча с этими двумя великими мастерами, нужна встреча с так называемой «русской системой». Речь идет не о накопленном знании, речь идет о необходимости дополнительного изучения той театральной системы, которая планомерно создана в России. Только так можно продвинуться вперед и встретиться с такими мастерами, как Мейерхольд, Вахтангов, Таиров, Михаил Чехов и другие. Только так можно познакомиться с драматургами, положившими основы современной пьесы. И только после осуществления таких встреч можно действительно подружиться с русским театром.

Еще одно предложение для осуществления культурной дружбы – стремиться двигаться к центру мировой театральной жизни. Россия уверенно заявила о себе как о Мекке мирового театра посредством проведения «Театральной Олимпиады». Театральные лидеры со всего мира собираются на этой олимпиаде и демонстрируют свои лучшие работы. Российское правительство финансирует проведение этого театрального фестиваля, выделяя на его нужды сумму в размере 10 млрд. корейских вон. Надеюсь на то, что однажды эта олимпиада может пройти и в Корее, мы должны уже сейчас прилагать усилия для дружбы, посредством соприкосновений и встреч.

Приложение

Далее прилагается более подробный план для осуществления «культурной дружбы».

1. Создание «Корейско-Российского Форума по культуре». После установления дипломатических отношений между Республикой Корея и Россией возобновился культурный обмен между двумя странами. Однако, он зачастую носит индивидуальный и нерегулярный характер. Объединив такие индивидуальные контакты в рамках единого форума, станет возможным постоянный обмен материалами, проведение совместных работ, обсуждений и тем самым будет создан культурный путь, связывающий Корею с Россией. В будущем такие встречи могут проводиться не только в Корее, но и в России.

2. Развитие совместных проектов. Флоренский назвал 21-й век веком культуры. И это не просто слова, это действительность. Россия расположена на огромном материке между Западом и Востоком. Корея может выйти на международный рынок посредством восстановления изначальной культурной формы между Западом и Востоком (например: Snow Maiden, проект «Виктор Цой»).

3. Для поощрения развития обмена между Кореей и Россией, практику «импорта пьес» необходимо заменить на практику «обмена». Для этого в первую очередь нужно знать предпочтения русского зрителя (посредством телевидения). Так гордость русских собственной культурой может перерасти в доброжелательный интерес к культуре Кореи.

4. В России насчитывается около 400,000 этнических корейцев. Они являются не только важными информаторами о русской культуре, но являются и ее создателями. Однако в Корее еще нет какой-либо базы данных по этническим корейцам в России, хотя именно они могут выступать посредниками в культурном обмене между двумя странами.

5. Дружба должна постоянно поддерживаться. Друг отдаляется, если его долго не видеть. В этом отношении возрастает роль деятельности Корейско-Российской Ассоциации Культурного Обмена. В рамках программ этой ассоциации возможно привлечение японской стороны. Так каждый год в течении 1-2 недель в России и в Японии в рамках программы по обмену между городами проходят «неделя русской культуры» и «неделя японской культуры».

6. Ожидание объединения Севера и Юга Кореи также начинается с понимания культурной иконы России. Культурная система Северной Кореи сложилась под влиянием России. Если в случае объединения

двух Корей эта сложившаяся система распадется, то это, конечно, станет большим ущербом для культуры. Убрав идеологию, есть необходимость переосмысления искренности и страстности северокорейского искусства в контексте связи с русской культурой. Таким образом понимание русской культуры будет способствовать сохранению северокорейской культуры в случае свершения объединения двух Корей.

Литература

1. Флоренский, П. А. У водоразделов мысли. Т. 2 / П.А. Флоренский. – Москва, 1930.
2. Joseph Nye, Soft Power (Trans. Hong Suwon). – Seoul, 2004.
3. Черных, П. Я. Историко-этимологический словарь современного русского языка. Т. 1. – Москва, 1993.
4. Бубер, Мартин. Я и Ты / пер. на корейский Ким Чонбай). – Сеул, 2004.
5. Бердяев, Н. А. Смысл истории / Н.А. Бердяев. – Москва, 1990.
6. Лотмановский сборник 2. – Москва, 1997.
7. Лотман, Ю. М. Избранные статьи : в 3 т. Т. 1 / Ю.М. Лотман. – Таллин, 1999.
8. Культурология // Культура и культурология. – Москва, 2004. – № 4.
9. Бубер, Мартин. Я и Ты / пер. на корейский Ким Чонбай). – Сеул, 2004.
10. Образы государств, наций и лидеров / под ред. Е.Б. Шестопал. – Москва : Аспект Пресс, 2008.

* * *

*Кавакубо Ханайо,
г. Киото, Япония*

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ЯПОНСКОМУ ЯЗЫКУ В СЕВЕРО-ВОСТОЧНОМ ФЕДЕРАЛЬНОМ УНИВЕРСИТЕТЕ: УЧЕБНАЯ СРЕДА И РОЛЬ НОСИТЕЛЯ ЯЗЫКА

Аннотация. В данной работе автор, основываясь на годовой педагогической практике, анализирует отличительные черты учебной среды данного университета и вытекающие из этого особенности разговорных способностей учащихся. Также автор рассматривает роль носителя языка в этом учебном заведении и цель урока, направленного на развитие речевой компетенции.

Ключевые слова: изолированная среда, якутский язык, роль носителя языка.

Abstract. The article contains an over view of my experience teaching Japanese language to students at NEFU. In this article I discuss the role of the native speaker language instructor in a conversational Japanese course.

Key words: learning environment, sakha language, native speaker's role

1. Учебная среда – Преподавание японского языка в изолированной среде

Единственный японец, проживающий на территории Якутска, это преподаватель японского языка. Также здесь нет японских предприятий. Несмотря на то, что географически Якутск находится не так далеко от Японии, японские туристы здесь редкость, вследствие чего шансы контакта с японцами крайне малы. К тому же, из-за отсутствия прямых рейсов, визит в Японию для учащихся представляется крайне сложным. Аосима и Иванова (2006) описывают подобную среду как «местность, в которой нет японоязычного общества, где путешествия и стажировки в Японию являются редкостью, и за пределами учебной аудитории нет контакта с японским языком, преподавание японского языка, протекающее в подобных условиях, называется «преподаванием японского языка в изолированной среде»¹. Также они отмечают, что «и учащиеся, и преподаватель задаются существенным вопросом: зачем и для чего нужно обучение японскому языку».

2. Разговорные способности и произношение студентов

Учащиеся данного учебного заведения быстро начинают говорить на японском языке. Уже на 4 курсе они могут сопровождать японцев в качестве гидов. Их способности к японскому языку крайне высоко оцениваются приезжими японцами. Также носители языка, работающие преподавателями японского языка в других регионах России, отмечают их чистое произношение. Но почему в Якутске, изолированном от японского языка, у студентов такие высокие разговорные способности. Возможно, это связано с якутским языком и его фонетическими особенностями.

3. Порядок слов

Сходство порядка слов в якутском языке с японским, даёт преимущество учащимся. Ниже представлены примеры сходства порядка слов в якутском и японском языках.

¹ 福島青史・イヴァノヴァ マリーナ. (2006). 孤立環境における日本語教育の社会文脈化の試み - ウズベキスタン・日本人材開発センターを例として -. 国際交流基金 日本語教育紀要 第二号. С. 49.

私達は 行きます。

Биһиги барабыт.

Мы идем.

私達は 街に 行きます。

Биһиги куоракка барабыт.

Мы идем в город.

私達は 街に 車で 行きます。

Биһиги куоракка массыынаннан барабыт.

Мы едем в город на машине.

私達は 街に 車で 速く 行きます。

Биһиги куоракка массыынаннан түргэнник барабыт.

Мы быстро едем в город на машине.

今日、私達は 大きな街に 新しい 車で 速く 行きます。

Бүгүн биһиги улахан куоракка санга массыынаннан түргэнник барабыт¹.

Сегодня мы быстро поедem в город на новой машине.

Таким образом, точное соответствие порядка слов облегчает овладение японской речью.

4. Фонетика – Силовое ударение

Так как в японском языке музыкальное ударение, японская речь людей, родной язык которых имеет силовое ударение, звучит неестественно и труднопонимаема для японцев. Подобное встречается у русскоговорящих учащихся, но отсутствует у студентов этого учебного заведения. Ударение якутского языка не силовое, и именно поэтому способности учащихся СВФУ так высоко оцениваются носителями японского языка.

Виды ударения.

Далее следует объяснение ударения в японском языке, на примере существительных состоящих из трех мор:

a. いのち (が) ・○○○ inoti(ga) (жизнь)

b. こころ (が) ○・○○ kokoro(ga) (душа, сердце)

c. おとこ (が) ○・ ・ ○ otoko(ga) (мужчина)

d. ねずみ (が) ○・ ・ ・ nezumi(ga) (мышь)

* ・ – высокая мора, ○ – низкая мора²;

* (が) – частица; является показателем именительного падежа.

¹ ポポーヴァ・ナチエージダ/藤代節. (2007). Сахалыы сангарых! サハ語会話帳. 九州大学人文科学研究所/言語研究室. С. 12.

² 日本語教育学会. (2005). 日本語教育辞典. 大修館書店. С. 20.

Учащихся данного учебного заведения можно разделить на 2 группы:

Группа А: произносят слова, относящиеся к типам b и c, как слова типа d

Группа В: произносят слова, относящиеся к типам c и d, как слова типа b

Проанализировав слова якутского языка, стало понятно, что за исключением некоторой части слов, почти всегда последний слог высокий.

Ударение в якутском языке:

оҕо 子供 ○・ (ребенок)

бэрэбинэ 丸太○○○・ (бревно)

илимньит 漁師○○○・ (рыбак)

В якутском языке не были замечены переходы с высокого тона на низкий в середине слова, как в японском языке (типы ударений a,b,c). Таким образом, можно сказать, что учащиеся из группы А испытывают влияние якутского языка. Тип d имеет схожие черты с якутским языком, такие как переход с низкого на высокий тон в середине слова. Учащиеся не говорящие на якутском языке, но говорящие на русском, в котором ударение силовое, могут ошибочно произносить слова типа d и c как слова типа b. Слова типа b, c повышением и понижением тона в середине слова, могут быть ошибочно произнесены с силовым ударением. Написанное выше является просто предположением и нуждается в дальнейшем исследовании.

5. Роль носителя языка

Роль носителя языка в подобной среде состоит в ведении разговорного аспекта языка. Несмотря на то, что разрабатывается много учебного материала, направленного на развитие речевых способностей, ни один из них не подходит для учащихся этого учебного заведения. Большая часть подобных учебных пособий берут за основу ситуации, которые могут произойти в Японии. Например, выражения просьбы при занятии вещей в долг, телефонный разговор насчет подработки, бронирование гостиницы и так далее. Но будет ли польза от того, что студент научится бронировать гостиницу на японском языке, если это можно сделать онлайн. Из этого вытекает необходимость разработки ведения разговорного аспекта языка, направленного конкретно на данное учебное заведение.

При проведении уроков, направленных на развитие речевой компетенции, необходимо ставить четкие цели урока. Одной из целей практики повседневной речи для начинающего и базового среднего

уровня является мотивирование учащихся, но стоит иметь в виду, что в местности изолированной от японского языка, нет возможности использовать полученные знания на практике.

Далее следует урок, целью, которого было научить учащихся говорить о культуре своей страны. Объектом выступил 5 курс, которому была дана проектная работа, сделать видео, представляющее культуру Якутии. Задачей такого урока является создание видео, которое можно подарить приезжему японцу в качестве сувенира. Делая видео, студенты узнают о своей культуре, пишут текст на японском языке (перевод) и работают над произношением. В прошлом году темой была «Якутская лошадь». Длина видео составляет 12 минут, и оно действительно было подарено японцу в качестве сувенира. Далее представлены некоторые ответы из анкетирования, проведенного среди учащихся после выполнения проектной работы: «Теперь я могу говорить о Якутии лучше, чем раньше», «мое произношение стало чуть лучше», «было сложно подбирать нужные слова из множества синонимов».

Выражаю благодарность поддерживающим меня коллегам с КВЯ-иС ИЗФиР СВФУ и студентке 5 курса ЯО Раковой В.К., переведившей эту работу.

Литература

1. 福島青史・イヴァノヴァ マリーナ. (2006). 孤立環境における日本語教育の社会文脈化の試み - ウズベキスタン・日本人材開発センターを例として -. 国際交流基金 日本語教育紀要 第二号.
2. ポポーヴァ・ナチエジダ/藤代節. (2007). Сахалыы саҕарыха! Саһа語会話帳. 九州大学人文科学研究所/言語研究室.
3. 日本語教育学会. (2005). 日本語教育辞典. 大修館書店.
4. 小池真里. (2003). 日本語母語話者は第二言語話者との会話をどのように評価するか. 北海道大学留学生センター紀要.
5. 沢田幸子・武田みゆき・三輪香織. (2006). 日本語おしゃべりのたね. スリーエーネットワーク.
6. 中居順子・近藤扶美・鈴木真理子・小野恵久子・荒巻朋子・森井哲也. (2005). 会話に挑戦! 中級前期からのロールプレイ. スリーエーネットワーク.
7. 渡辺裕美. (2011). ロシア語母語話者の発音の特徴と指導における問題点 - 日本人日本語教師に対する調査から -. 国際交流基金 日本語教育紀要 第7号.
8. ポイクマン 総子・宮谷敦美・小室リー郁子. (2006). 聞いて覚える話し方 日本語生中継 初中級編1. くろしお出版.

РУСИСТИКА НА СЕВЕРО-ВОСТОКЕ РОССИИ И В СТРАНАХ АЗИАТСКО-ТИХООКЕАНСКОГО РЕГИОНА (АТР): ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ

*Е.А. Антонова,
г. Якутск, Россия*

ВЗГЛЯД ИНОСТРАННОГО СТУДЕНТА НА ОБРАЗ СОВРЕМЕННОГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

Аннотация. В статье описаны результаты эмпирического исследования идеального современного преподавателя в представлении иностранных студентов, приехавших на обучение в Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова по обменной программе.

Ключевые слова: преподаватель, иностранный студент, личность, исследование, университет.

Abstract. The article describes the results of an empirical study of an ideal modern teacher in the presentation of foreign students who came to study at the North-Eastern Federal University M.K. Ammosov according to the exchange program.

Key words: teacher, foreign student, personality, research, university.

Каким должен быть идеальный современный преподаватель вуза? Этот вопрос всегда стоял в центре внимания педагогики. Он является наставником, помогающий студентам найти место в обществе, освоить любимое дело и стать настоящим профессионалом в выбранной специальности. Преподаватель в жизни студента играет важную роль, поэтому немаловажно, какими профессиональными и человеческими качествами он должен обладать.

В нашем микроисследовании мы провели анкетирование среди иностранных студентов, прибывших на обучение в Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова по программе обмена, с целью выявить каким должен быть современный преподаватель вуза в международном масштабе.

Для достижения цели ставились и решались следующие задачи: 1. Составить анкету с небольшим количеством вопросов; 2. Описать и проанализировать результаты исследования восприятия студентами образа современного преподавателя; 3. Выявить особенности образа преподавателя высшей школы в представлениях студентов из разных стран.

Объект микроисследования: современный педагог как целостная система в сфере высшего образования. Предмет – требование к профессии в мире развивающейся науки.

В анкетировании приняли участие 10 студентов из Китая и Японии: 6 девушек и 4 молодых человека. Средний возраст – 22 года. Уровень владения русским языком у всех студентов одинаковый – продвинутый В1-В2, поэтому трудностей перевода во время анкетирования не возникло. Каждый пункт был разъяснен.

В работе был использован эмпирический метод, метод опроса – анкетирование.

Выявление особенностей представлений о преподавателе высшей школы, как уже говорилось, мы проводили при помощи анкетирования.

Так как опрашиваемые – иностранные студенты, именно поэтому мы составили анкету всего из 5 вопросов и нескольких вариантов ответов. Вопросы касались внешнего вида преподавателя, профессиональных и личных качеств.

Анализ анкет показал следующие результаты.

На вопрос «Важен ли для Вас внешний вид преподавателя?» мнения студентов разделились. «Да» – ответили 4 студента, «нет» – 6 студентов. Многие студенты из стран Азии отмечают, что преподаватель должен быть красивым.

На вопрос «Как должен выглядеть современный преподаватель?» все 10 студентов ответили единогласно «Свободный стиль одежды».

Также для большинства иностранных студентов не важен возраст преподавателя, его опыт и стаж. Только один респондент ответил «Молодой педагог», и трое отметили «Педагог с большим стажем работы».

Наибольший интерес представляет вопрос о профессиональных качествах преподавателя, где студенты могли выбрать несколько вариантов ответов.

Самые частотные ответы, как мы видим, «Излагает материал ясно и доступно», «Творческий подход и интерес к делу», «Уважительное отношение к студентам».

Неудивительно, что для иностранных студентов очень важно, чтобы преподаватель преподносил учебный материал доступно, понятно для них. Также для более легкого усвоения неродного языка необходим творческий подход. Но стоит отметить, что в азиатских странах, таких как Китай, Япония, Корея, творческий подход при организации занятия преподавателями не используется. «Уважительное отноше-

ние к студентам» отметили большинство студентов. Кроме того, для двоих это был единственный важный критерий.

Следующие по частоте ответы: «Умеет снять напряжение и усталость аудитории», «Умеет вызывать и поддерживать интерес аудитории к предмету», «Доброжелательность и такт по отношению к студентам».

Возможно, это связано с тем, что у студентов по обмену каждый день по 3-4 занятия по дисциплине «Русский язык как иностранный». Поэтому для них важно, чтобы преподаватель мог разнообразием заданий снять усталость и поддерживать интерес аудитории к предмету.

Остальные ответы имеют одинаковое соотношение – по 2 человека.

Абсолютно никто из респондентов не отметил «Соблюдает логическую последовательность в изложении».

Следующий вопрос касался индивидуальных качеств преподавателя.

На первом месте, как оказалось, для студентов важно чувство юмора преподавателя. На втором – обаяние и оптимизм. Далее следуют ум и порядочность. Коммуникабельность преподавателя отметили только два студента.

После анализа анкет мы пришли к следующим выводам.

Большинство иностранных студентов в вопросах, в которых можно отметить несколько вариантов ответов, выделили только два варианта. Возможно, это говорит о том, что они четко представляют каким именно качеством должен обладать преподаватель. Но не исключено, что некоторые моменты ими были не до конца понятны или разъяснены.

Внешний вид преподавателя, его чувство юмора и обаяние, не менее важны, чем его профессиональные качества. Причем они хотят видеть перед собой свободного и оптимистичного человека.

Для большей наглядности было бы интересно провести аналогичное тестирование у российских студентов. Возможно, тогда особенности образа преподавателя вуза в представлениях студентов из разных стран будут очевиднее.

Литература

1. Резепов, И. Ш. Психология и педагогика: учебное пособие/ И.Ш. Резепов.– Саратов : Ай Пи Эр Медиа, 2012. – 105 с.
2. Столярченко, А. М. Общая педагогика: учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по педагогическим специальностям (030000) / А.М. Столярченко. – Москва : ЮНИТИ-ДАНА, 2012. – 479 с.

*Т.А. Бердникова, Якутск, Россия,
Инцзэ Дуань, Китай*

ОБУЧЕНИЕ РУССКОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ С ЧИСЛОВЫМИ КОМПОНЕНТАМИ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ОБУЧЕНИЯ РКИ В КИТАЙСКОЙ АУДИТОРИИ

Аннотация. Материалом для статьи послужили русские фразеологизмы с числовым компонентом. Отношение русских и китайцев к числу является одной из главных составляющих национальных картин мира. Данные лингвокультурологического исследования фразеологизмов с числовым компонентом в русском и китайском языках предоставляют большой дидактический материал для обучения русскому языку как иностранному на разных этапах. Большое количество языковых примеров из двух языков позволяет методически организовать материал и обучить фонетическим, лексическим и грамматическим нормам русского языка.

Ключевые слова: методика, русский язык как иностранный, лингвокультурология, фразеологизмы, числовой (квантитативный) компонент, сравнительно-сопоставительный метод.

Abstract. The material for the article was Russian phraseological units with a numerical component. The relations of Russians and Chinese to the number is one of the main components of the national paintings of the world. Data lingvokulturologicheskogo research phraseological units with a numerical component in Russian and Chinese provide a great didactic material for teaching the Russian language as a foreign language at different stages. A large number of language examples from two languages allows you to methodically organize the material and teach the phonetic, lexical and grammatical norms of the Russian language.

Key words: methodology, Russian as a foreign language, linguoculturology, phraseological units, numerical (quantitative) component, comparative-comparative method.

Одной из актуальных проблем методики преподавания иностранных языкам, в частности русскому как иностранному, является проблема обучения языку во взаимосвязи с культурой говорящего на нем народа. Несомненно, что обращение к данным лингвострановедения, лингвокультурологии, межкультурной коммуникации помогают в процессе обучения, познании культурных знаков изучаемого языка. Особенно интересными в процессе обучения в качестве демонстрации

«духа народа» являются фразеологические единицы. Рассмотрим в качестве примера обучения русскому языку как иностранному в китайской аудитории фразеологизмы с числовым компонентом. Материалом для статьи послужили данные магистерского исследования Дуань Инцзе «Национально-культурные особенности образной составляющей во фразеологических единицах русского и китайского языков».

Фразеологический фонд языка – ценнейший источник сведений о культуре и менталитете народа, в нем как бы законсервированы представления народа о мифах, обычаях, обрядах, ритуалах, привычках, морали, поведении и т.д. Неслучайно Б.А. Ларин отметил, что фразеологизмы всегда косвенно отражают воззрения народа, общественный строй, идеологию своей эпохи [цит. по Маслова, 2007:43], таким образом отражая неповторимым дух и своеобразие нации [там же:82].

Числовая символика характерна для многих языков. По мнению Т.В. Гамкрелидзе и В.В. Иванова, такая символика, реконструируемая для индоевропейского праязыка и являющаяся неотъемлемым компонентом мифопоэтического образа мира, находит подтверждение в языковом, фольклорном и обрядовом материале всех индоевропейских традиций, в том числе и славянских [цит. по Толстая, 2011: 207]. О.А. Корнилов отмечает: «Китайский язык во много раз активнее любых знакомых нам языков использует в качестве словообразовательных элементов числа [Корнилов, 2005:218-219]. Таким образом, количественные фразеологизмы являются частотными с одной стороны, что важно для обучения живой речи и, с другой – важной составляющей частью традиционной культуры».

Методом сплошной выборки из русских и китайских фразеологических словарей были отобраны единицы с цифровым компонентом, всего 328 фразеологизмов, из них 109 на русском языке, 219 – на китайском.

На начальном этапе обучения РКИ обычно не возникает проблем с пониманием чисел, которые во всех национальных культурах выражают некое количество. Лексику количественных числительных можно без боязни за дальнейшие грамматические неточности вводить на самых первых занятиях. Параллельно целесообразным в китайской аудитории считаем проводить на примере количественных числительных работу над фонетикой (числительные 3, 4, 13, 14 – <р>, противопоставление по твердости-мягкости согласных). Фразеологизмы с количественным компонентом также можно использовать для отработки фонетических умений, так как часто на структуру фразеологиз-

мов как в русском, так и в китайском языке влияет рифма, благозвучие: русские не имей сто рублей, а имей сто друзей; семь раз отмерь, один раз отрежь; ум хорошо, а два лучше). Эти пословицы и поговорки для лучшего понимания отрабатываемого навыка можно приводить в сопоставлении с китайскими выражениями: 九九归一 (цзю цзю гуй и – букв. сколько не множь десять на девять, всё равно единицу [исходное] получишь, ‘вернуться к первоначальному положению’); 三三两两 (сань сань лян лян – букв. по двое, по трое, ‘небольшими группами’).

Среди русских и китайских фразеологизмов с квантитативным компонентом используются повторы слова или формы одного слова, что помогает на материале русского языка отработать сложно формируемую предложно-падежную систему и согласование в роде: например, один на один; один за всех, все за одного; на один зуб, на одно лицо, как две капли воды, между двух огней. Для сравнения можно привести китайские фразеологизмы: 千里迢迢 (букв. издалека, за тысячу вёрст, ‘из далекого далека’); 十全十美 (букв. десять – полностью, десять – совершенство, ‘совершенный человек во всех отношениях’); 不三不四 (букв. ни три, ни четыре, ‘нечто неопределенное, ни то ни се’) и т.д.

Начальный этап освоения русской фразеологии можно завершить знакомство с такими фразеологизмами, где значения числовых компонентов в родном и изучаемом языке тождественны, эквивалентны, например, фразеологизмы с числовым компонентом 1. Цифра 1 в обоих языках выражает следующие значения: ‘подобие’, ‘целостность’, ‘отдельность, единственность’: (все) как один человек – 万众一(один)心 (букв. у миллионов единые помыслы); одного (того же) поля ягода – 一(один)丘之貉 (букв. еноты с одного холма; одним миром мазаны); стричь (всех) под одну гребёнку – 一(один)概而论 (букв. подходить ко всему с одной мерой); один как перст – 孑然一(один)身 (букв. один-одинёшенек) и др.

Фразеологизмы с одинаковым компонентом, но разным сематическим наполнением в рамках общего дидактического метода «от простого к сложному» предлагаем рассматривать на продвинутом этапе обучения, так эти примеры демонстрируют национально-культурную специфику. Например, обязательно обучающимся нужно объяснить, что в русской традиции совершенно другое отношение к четным/нечетным числам, нежели в китайской. Под влиянием теории Янь и Инь, а также теории даосизма о пяти основополагающих элементах (огонь, вода, дерево, золото, земля), в китайской культуре числа от 1 до 9

делятся на две группы. Нечетные числа – 1, 3, 5, 7, 9 относятся к Янь (мужскому началу), а четные числа – 2, 4, 6, 8 принадлежат Инь (женскому началу). Вся теория Янь и Инь основана на принципе противоположностей, взаимодополняющих друг друга, поэтому числа, будь то четные или нечетные, тоже дополняют друг друга. В целом сами китайцы больше предпочитают четные числа и в повседневной жизни часто употребляют такие фразеологизмы, как 好事成双 (букв. приятное дело всегда парами); 双喜临门 (букв. поздравление тому, у кого два счастливых события).

В практике обучения РКИ данные лингвокультурологии имеют прямую связь с коммуникативным и сознательно-практическим методами. По данным Дуань Инцзе, четные и нечетные числа в русском и китайском языках во фразеолообразовании отличаются в количественных параметрах: русских фразеологизмов с компонентами четными числами насчитывается 25,7 % от общего количества, с нечетными – 74,3 %, что подтверждается мнением С.М. Толстой, которая пишет, что в русском языке «в большинстве нейтральных контекстов четное, как и удвоенное, оценивается отрицательно и избегается, а нечетное оценивается положительно и предписывается в качестве нормы бытового и обрядового поведения» [Толстая, 2011: 237]. Среди китайских фразеологизмов наблюдается обратная ситуация: фразеологизмов с четными числами 55 %, с нечетными – 45 %. Такое незначительное, по сравнению с русским языком, расхождение можно считать прямым влиянием теории Инь и Янь о взаимодополнении всего сущего.

Различия в образной составляющей фразеологизмов русского и китайского языков усиливаются, если образ поддержан символом. Показательны в этом случае фразеологизмы с компонентом 7. В европейской традиции под влиянием религии и легенд число 7 имеет волшебное значение и выражает множество. Конкретно в христианстве цифра 7 является священным числом и символизирует полноту: рай состоит из семи этажей; Бог создал мир за 6 дней, а седьмой день отвел для отдыха; распятый Иисус на кресте сказал всего 7 предложений. В русской народной фразеологии отголоски религиозных и языческих представлений находят свое отражение во множестве единиц с компонентом 7: семь раз отмерь – один раз отрежь; у семи нянек дитя без глаза; семь бед – один ответ; на седьмом небе (жить, быть, чувствовать себя); до седьмого пота (работать, писать, лить); на седьмом небе от счастья.

В китайской культуре фразеологизмы с числовым компонентом 7 обычно выражают отрицательную оценочность, и одновременно во фразеологизме это число используется с числом 8. Например: 七上八下 (букв. семь наверху, восемь внизу) 'быть в смятении, беспокойстве'; 七零八落 (букв. семь рассыпаются, восемь вдребезги) 'о беспорядке'; 七手八脚 (букв. семь рук и восемь ног) 'суетиться, находиться в суматохе'; 七嘴八舌 (букв. семь ртов и восемь языков) 'перебивать друг друга, шуметь'.

Как пример полного несовпадения семантики компонента в русском и китайском языках можно назвать фразеологизмы с числами 3, 6, 10.

Российская традиция связывает число 6 со злом, потому что в христианстве сочетание трех шестерок – 666 – считается плохим, знаком Сатаны. Это же число в китайской традиции имеет прямо противоположное значение и означает благополучие, поэтому многие китайцы при любом удобном случае стараются использовать цифру 6 в быту: 六六大顺 (букв. шесть, шесть, пусть сопутствует удача).

Статистический анализ фразеологизмов с числовым компонентом в рассматриваемых языках свидетельствует, что в русском языке наибольшее количество фразеологизмов образовано с цифрами 1, 2, 3, 7, 10, в китайском языке – 1, 2, 6, 100, 1000, 10000. Количество русских фразеологизмов с компонентом от 1 до 10 в количественном отношении меньше, чем китайских.

Методика преподавания РКИ как самостоятельная дисциплина в какой-то мере находится на перекрестке межпредметных лингвистических и педагогических исследований. Считаем, что данные лингвокультурологии могут найти свое отражение в практике РКИ и обогатить процесс обучения, пробуждая интерес не только к самому русскому языку, но и русской культуре вообще.

Литература

1. Маслова, В. А. Лингвокультурология: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / В.А. Маслова. – 3-е изд., испр. – Москва : Академия, 2007. – 202 с.
2. Толстая, С. М. Семантические категории языка культуры: очерки по славянской этнолингвистике / С.М. Толстая. – Москва : Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2011. – 368 с.
3. Корнилов, О. А. Жемчужины китайской фразеологии / О.А. Корнилов. – Москва : ЧеРо, 2005. – 335 с.

А.А. Бурцев, М.А. Бурцева,
г. Якутск, Россия

РЕЦЕПЦИИ МОТИВОВ И ОБРАЗОВ МИРОВОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В ЯКУТСКОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ СЛОВЕСНОСТИ

Аннотация. В статье рассматривается диалогический характер и комплементарность якутской литературы по отношению к восприятию инонационального художественного опыта. В качестве иллюстративного материала используются произведения как классиков, так и современных якутских писателей, в которых обнаруживаются реминисценции из творчества В. Шекспира, Ж.-Б. Мольера, Д.Г. Байрона, В. Скотта, Р. Роллана и других представителей мировой литературы.

Ключевые слова: диалог культур, реминисценция, поэма-предупреждение, философия «правильного пути», творческая рецепция, «мировая скорбь», «местный колорит», роман-поток.

Abstract. The article considers the dialogic nature and complementarity of Yakut literature in terms of perceiving the international literary practice. To illustrate that, we refer to the works of both classical and modern Yakut writers, where one can trace reminiscences from the works by W. Shakespeare, J.-B. Moliere, G. G. Byron, W. Scott, R. Rolland, and other representatives of the world literature.

Key words: intercultural dialogue, reminiscence, poem of warning, right way philosophy, creative perception, "cosmic sadness", "local colour", roman-fleuve.

Якутия исторически складывалась как территория контактов, диалогов и симбиозов народов, культур, языков. Что касается якутской литературы, то при всем притом, что ее принято относить к разряду так называемых «младописьменных» литератур, она никогда не была «замкнутым», изолированным феноменом. В этом отношении проблема рецепции и восприятия мотивов, образов и жанров иноязычной литературы в якутской художественной словесности представляет особый интерес.

Если начать с классиков национальной литературы, то А.Кулаковский, судя по его читательским дневникам, проявлял особый интерес к античной смеховой культуре, его привлекали греческие и римские сатирики и комедиографы Аристофан, Плавт, Теренций. Это нашло отражение в его сатирической поэзии – «Портретах якутских женщин», «Скупом богаче», «Городских девушках». Из антич-

ных поэтов в поле его зрения находился Гораций, и категория «здорового смысла», приверженность Горация к «золотой середине» оказали определенное влияние на формирование философских и эстетических взглядов основоположника якутской литературы, в частности на его концепцию «правильного пути» [1].

В синтетической жанровой природе «Сна шамана», наряду с чертами поэмы-концепции, поэмы-предупреждения, шаманского камлания-пророчества, ощущаются традиции средневековой формы видения. В «Клятве Демона», а также в поэме А. Софронова «Ангел и Дьявол» присутствует библейская образность. Мифологический образ титана Прометея использован С. Эллеем («Вилюйский Прометей») и Баал Хабырысом («Прометеев огонь»).

Примером рецепции образов мировой драматургии может служить комедия А. Софронова «Обрусевший» («Нууччатымсыйбыт»), которая воспринимается в контексте традиции мольеровского «Мещанина во дворянстве» (тщеславный Иван Толстощекий весьма напоминает господина Журдена).

Интерес к иностранным языкам, всемирной истории и литературе питал Н. Неустроев. Одним из его первых произведений была драма «Наполеон на Эльбе». Ему принадлежит также небольшой этнографический этюд «Факир», в котором упоминаются «Тибет», «Индия», «Гималаи», «буддизм», «Кришна».

Деятельность П. Ойунского во многом способствовала включению якутской литературы в общемировой литературный поток. Одна из главных его идей, в наиболее целостной форме высказанная в докладе «Значение 100-летнего юбилея со дня смерти А.С. Пушкина и наши задачи», заключалась в необходимости овладения «всем культурным наследством прошлых эпох, великими творениями гениев человечества», к числу которых он отнес Шекспира и Пушкина, Гете и Байрона, Горького и Толстого, Роллана и Барбюса [2].

П. Ойунский не только перевел на родной язык поэтические произведения Гете, Петефи, Потье, но и осуществил творческую рецепцию Шекспира: образов и мотивов трагедии «Гамлет» – в драматической поэме «Красный Шаман», трагедии «Макбет» – в повести-предании «Кудангса Великий» [3]. Сходство идейного содержания произведений В. Шекспира и П. Ойунского обусловлено, прежде всего, сложным переломным характером действительности, получившей воплощение в их творчестве. Трагедии «Гамлет» (1601) и «Макбет» (1606) были

созданы в атмосфере кризиса гуманистических идей эпохи европейского Возрождения. В драматической поэме «Красный Шаман» (1925) и повести-предании «Кудангса Великий» (1929) в условной, иносказательной форме отразились сложнейшие процессы, происходившие в России и Якутии в первые десятилетия 20 века.

Композиция драматической поэмы П.Ойунского «Красный Шаман» и представленная в ней система образов обнаруживают значительные аналогии со структурой и характерологией трагедии В.Шекспира «Гамлет». В центре обоих произведений находится судьба главного героя, на втором плане – персонажи, находящиеся с ним сложных отношениях дружбы и вражды, на третьем – второстепенные участники драматического действия, косвенно вовлеченные в центральный конфликт. Таким образом, произведения Шекспира и Ойунского содержат аналогичную структуру иерархической типологии персонажей.

Общие черты присущи главным героям трагедии В. Шекспира «Гамлет» и драматической поэмы П. Ойунского «Красный Шаман». Оба героя не могут рассматриваться в качестве неизменной, цельной личности, обладающей определенной, устойчивой характеристикой. В частности, диалектический подход необходим при оценке образа Красного Шамана, который традиционно воспринимался как фигура однозначная, стабильная в своей позиции идеологизированного героя, но при более пристальном рассмотрении так же, как и шекспировский Гамлет, получает в рамках жанровых возможностей драматической поэмы личностное развитие, обнаруживая разные состояния мыслей и чувств. Оба героя в ходе развития действия претерпевают сложную духовную эволюцию и приходят к трагическому финалу.

Несмотря на различие ситуаций, в которых находятся главные герои трагедии В. Шекспира «Макбет» и повести-предания П.Ойунского «Кудангса Великий», их трагическая эволюция также обнаруживает значительные сходства. И в «Макбете», и в «Кудангсе Великом» раскрывается история величественного взлета и фатального низвержения выдающихся правителей. Общим местом в интерпретации образов главных героев у Шекспира и Ойунского становится проблема губительного влияния власти на личность. Личные трагедии Макбета и Кудангсы являются следствием трагического состояния мира вокруг них.

В образе Кудангсы Великого присутствует также донкихотовское начало в том смысле, что он боролся со злом неверным способом, как это делал герой Сервантеса, рыцарь Печального образа. Его цель, а

именно защита «родного племени-народа», сама по себе прекрасна и благородна, но результатом его усилий стали распри и вражда между людьми.

Блестящим знатоком и переводчиком зарубежной поэзии был И. Арбита. Особенно высоко он ценил Д.Г. Байрона, английского поэта-романтика, автора лиро-эпической поэмы «Паломничество Чайльд-Гарольда». Именно с лирическим героем байроновской поэмы передается сквозной поэтический образ И. Арбиты – одинокий страдалец в утлом челне, вверивший себя морской стихии. Нашли отклик в поэтическом мире никогда воочию не видевшего море автора стихотворений «На море», «Золотой водопад» и поэмы «Волны» воспетый Байроном в «Паломничестве Чайльд-Гарольда» образ «бушующего моря», «могучий бег» неукротимых волн, «пенистый» водопад. Наконец, роднит двух поэтов мотив расширенного до глобальных масштабов личного разочарования и разлада с миром – так называемая «мировая скорбь» («мировой хомолто»). Те же «тупиковые» настроения, вызвавшие «мировую скорбь», «сплин», «хандру», и особенно образ «Госпожи Печали» («Хомолто Хотун»), позволяют высказать предположение, что И. Арбита был знаком с «Цветами зла» французского поэта Ш. Бодлера [4].

Лирический герой И.Гоголева из его поэтического цикла «Пальмовые берега» тоже мнит себя байроновским Чайльд-Гарольдом. Роль «саратосской девы» выполняет в его глазах простая испанская девушка Дель-Рио, мечтающая о свободе родины. Образ романтического «певца свободы» сопровождает его в Греции, где когда-то Байрона настигла героическая смерть. Он плывет по морю, воспетому Овидием, и ему как будто слышатся размеренные гексаметры Гомера.

В поэтической системе А. Старостина – Сиэн Кыната находится место для «черного ворона» Э. По как воплощения скорби и печали, и для «оппадающих листьев» и «оплывающей свечи» из арсенала П. Верлена и А. Рембо. Он же умело использует форму древневосточных рубаи, газели, а его сборник «Скошенная трава» построен по образцу так называемого восточного «дивана».

У Народных поэтов Якутии С. Данилова, Н. Харламповой, у того же А. Старостина можно встретить лирические миниатюры, напоминающие японские хокку и танка. Народные поэты М. Ефимов, С. Руфов, В. Сивцев и ряд других авторов прекрасно освоили взлелеянный европейским Ренессансом жанр сонета, в их активе и венки сонетов.

Через весь роман Народного писателя Якутии Н. Мординова-Амма Аччыгыйа «Весенняя пора» проходит мотив реки, который становится развернутой поэтической метафорой судьбы его героя, начиная с первой главы, когда маленький Никитка едва не уплыл на утлой ветке, и кончая финалом, где возмужавший Никита Ляглярин уплывает на могучем пароходе, и «широкой, светлой дорогой к счастью лежит перед ним великая Лена-река». То есть, индивидуальная «река» героя, «река» его души вливается в «реку» жизни народа. В произведении якутского писателя ощущается рецепция романа Р. Роллана «Жан-Кристоф», который открывается описанием величавого Рейна. На его берегах родился герой французского писателя, и хотя вся его остальная жизнь прошла на берегах другой реки – Сены, в конце ему грезится шум рейнских волн. Образ полноводной реки в ее неустанном движении символический воплощает характер героя, раскрывающийся в динамике, как поток, устремленный вперед. По своей композиции «Жан-Кристоф» относится к жанру романа-потока, характерного для реалистической литературы 20 века. «Весенняя пора» Н. Мординова тоже имеет признаки подобной жанровой формы [5].

В жанре романа современные якутские писатели – Н. Лугинов, Е. Неймохов и другие – активно применяют творческие принципы, первоначально оформившиеся в зарубежной литературе, такие, как внутренний монолог, «поток сознания». Речь идет о романах «По велению Чингисхана» Н. Лугинова, «Алампа» Е. Неймохова. В качестве конкретного примера рецепции отдельных сюжетных линий и образов можно назвать роман В. Далана «Глухой Вилуй»: образы «последнего хосууна из туматов» Даганчи и его деда Бакамды весьма напоминают «последнего из могикан» Ункаса и его отца Чингачгука, героев второго романа из пенталогии Ф. Купера. Да и образы воинственных туматов в красных одеяниях и «шитолицы» джирикинеев с изрисованными синей краской лицами во многом сродни описаниям североамериканских индейцев – гуронов, ирокезов и представителей других племен в романах Купера. Вольные боотуры из романов Далана, возможно, восходят к саксонским вольным йоменам, а состязание якутских богатырей за право жениться на любимой дочери Тыгына красавице Арылы Куо Айталы имеет какое-то сходство с описанием рыцарского турнира в романе В.Скотта «Айвенго», победитель которого получил право объявить леди Ровену первой красавицей и впоследствии жениться на ней. В романах В. Далана также умело применяется поэтика

«местного колорита», восходящая к произведениям В. Скотта, Ф. Купера и других романтиков [6].

Итак, эти частные наблюдения и примеры позволяют констатировать, что якутская литература ведет постоянный и плодотворный диалог с мировой литературой.

Литература

1. Бурцев, А. А. Философия «правильного пути А. Кулаковского / А.А. Бурцев // Литературная Россия. – 1995. – 17 марта (№ 11).
2. Ойунский, П. А. Айымньылар. Т. 7 / П.А. Ойунский. – Дьокуускай, 1962. – С. 79.
3. Бурцева, М. А. Шекспир и Ойунский. Связь времен и диалог культур / М.А. Бурцева, А.А. Бурцев. – Якутск : Издательский дом СВФУ, 2013.
4. Бурцев, А. А. Классики и современники: Вершинные явления и избранные лики якутской литературы / А.А. Бурцев. – Якутск : Сфера, 2015. – С. 179-180.
5. Бурцев, А. А. Черты поэтики романа Н. Мординова «Весенняя пора» / А.А. Бурцев // Вестник СВФУ. – 2012. – № 4. – С. 80-87.
6. Бурцев А.А. Черты поэтики исторических романов Далана / А.А. Бурцев // Вестник СВФУ. – 2014. – № 6. – С. 59-60.

* * *

М.С. Васильева,

Графский Берег, Намский улус, Якутия, Россия

ИНТЕГРИРОВАННЫЕ УРОКИ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ

Аннотация. Статья подготовлена преподавателем русского языка и литературы ГБПОУ РС (Я) «Намский техникум» Васильевой М.С. В статье раскрыты теоретические вопросы интеграции, структура и организация интегрированных уроков. Наибольший интерес представляет вторая часть статьи, где представлен практический опыт проведения интегрированных уроков русского языка и литературы.

Ключевые слова: интеграция, русский язык и литература, практический опыт.

Abstract. The article is prepared by the teacher of the Russian language and literature of the state budget professional educational institution of the Republic of Sakha (Yakutia) «Namsky technical college» M.S. Vasilieva. The article reveals theoretical questions of integration, structure and organization of integrated

lessons. The most interesting is the second part of the article, which presents practical experience of conducting integrated lessons of Russian language and literature.

Key words: integration, Russian language and literature, practical experience.

I. Теоретическое исследование вопросов интеграции.

Слово «интеграция» восходит к латинскому слову *integer* – (целый) – и переводится как восстановление, восполнение. Одно из значений, которое приводится в Толковом словаре С.И. Ожегова И.Ю. Шведовой: Процесс сближения и связи наук, происходящих наряду с процессами их дифференциации. Интеграция – это объединение в целое частей, элементов. Интеграция является средством мотивации учения, помогает активизировать учебно-познавательную деятельность студентов. Эти возможности при интегрированном построении учебного процесса позволяют качественно решать задачи обучения и воспитания. Когда я начала работать над проблемной темой, интегрированные уроки были очень популярны. Сейчас эта популярность действительно снизилась, но интегрированные уроки я по-прежнему использую в своей работе.

Интеграция как педагогическое явление.

Интеграция как педагогическое явление имеет давние традиции. Прежде всего многие общеобразовательные предметы имеют интегративный характер. Чаще всего это была интеграция внутрипредметного уровня: курс литературы всегда является интеграцией науки о литературе, читательской практики и опытов сочинительства, то есть явление разного порядка, связанных между собой на основе целеполагания. Задача педагогической науки – помочь преподавателю осуществить интегрирование, направленное на восстановление и объединение отдельных элементов и частей разных предметов в единое целое.

Интеграция как методологическое явление.

Методологической основой интегрированного подхода к обучению является формирование знаний об окружающем мире и его закономерностей в целом, а также установление внутрипредметных и внепредметных связей в усвоении основ науки. В этой связи интегрированным уроком называют любой урок со своей структурой, если для его проведения привлекаются знания, умения и результаты анализа изучаемого материала методами других наук, других учебных

предметов. По мнению Т.Г. Браже, автора статьи «Интеграция предметов в современной школе», интеграция в современной школе идет по нескольким направлениям и на разных уровнях. Она выделяет уровень внутрипредметный и межпредметный и четыре направления интеграции. Отдельные направления существуют и в нашей школе.

Структура интегрированных уроков.

Структура интегрированных уроков отличается от обычных уроков следующими особенностями:

- предельной четкостью, компактностью, сжатостью учебного материала;
- логической взаимообусловленностью, взаимосвязанностью материала интегрируемых предметов на каждом этапе урока;

- большой информативной емкостью учебного материала, используемого на уроке. При планировании и организации таких уроков преподавателю важно учитывать следующие условия:

- в интегрированном уроке объединяются блоки знаний двух-трех различных предметов, поэтому чрезвычайно важно правильно определить главную цель интегрированного урока. Если общая цель определена, то из содержания предметов берутся только те сведения, которые необходимы для ее реализации;

- интеграция способствует снятию напряжения, перегрузки, утомленности учащихся за счет переключения их на разнообразные виды деятельности в ходе урока. При планировании требуется тщательное определение оптимальной нагрузки различными видами деятельности учащихся на уроке;

- при проведении интегрированного урока учителями (ведущими разные предметы) требуется тщательная координация действий.

Организация интегрированных уроков.

Интегрированное обучение создает новые условия деятельности преподавателя и студентов и представляет собой действенную модель активизации мыслительной деятельности, развивающих приемов обучения. Оно требует и разнообразия форм преподавания: уроки-конференции, путешествия, игра, лекция, практикум, итогово-обобщающее занятие. Даже контрольные уроки – защита творческих работ или аукцион знаний. Во-первых, интегрированный урок – урок, в котором преподаватель ставит одну тематическую цель, но рассматривает ее со стороны двух (или более) предметных областей. Есть еще понятия бинарного урока, когда преподаватель ставит две цели двух предметных областей, но при этом одна цель продолжает

другую. Во-вторых, на уроке не обязательно присутствовать двум преподавателям. Здесь надо подходить со стороны задач урока. Таким образом, интегрированный урок может вести и один преподаватель, или два или несколько одновременно. Но ясно одно, что ни присутствие нескольких преподавателей, ни механическое объединение материала учебных дисциплин не является показателем уровня интеграции.

В педагогической литературе выделяют четыре уровня интеграции:

1. Уровень – организационный, который согласовывает и корректирует тематическое планирование;

2. Уровень объединяет понятийно-информационную сферу учебных предметов. Каждый предмет имеет свой набор терминов, слов, которыми студенты должны оперировать в речи. В русском языке, если посмотреть на список, есть понятия и исторические, и географические, и математические. Эти слова студент должны уметь правильно писать.

3. Уровень – сравнительно-обобщающее изучение, проявляющееся в научении сопоставлять и противопоставлять явления и объекты. Полезны взаимопосещения учебных уроков, чтобы согласовывать и скорректировать педагогические действия.

4. Уровень наиболее глубокий, проявляется в деятельности студентов, когда они сами сопоставляют факты об одних и тех же суждениях, явлениях, событиях, устанавливая связи и закономерности между ними. Это высший уровень, так как повышается роль самостоятельной работы, ведь интеграция расширяет тематику изучаемого материала, требует глубокого анализа и обобщения явлений, круг которых увеличивается за счет других предметов. На этом уровне студенты должны владеть техникой конспектирования, рецензирования, написания творческих работ, рефератов, отзывов. Независимо от того, на каком уровне находится тот или иной учитель и его ученики или педагогический коллектив, результатом внедрения интеграции должно быть единство в формировании ценностей, заложенных в преподавании разных предметов, единство конечных целей образования. Эти ценности – язык, культура, взаимоотношения людей и т.д., сочетание общечеловеческих, региональных, краеведческих компонентов.

Преподаватели, которые планируют включить в свою педагогическую деятельность проведение интегрированных уроков, должны учитывать затруднения, которые могут при этом возникнуть.

1. Во-первых, следует просмотреть программы тех предметов, которые предполагается интегрировать с целью выявления похожих по тематике тем. Они необязательно должны быть идентичны, главное – выявить общие направления данных тем и обозначить цель будущего интегрированного урока. При этом нужно не забывать, что цель урока должна быть направлена на более глубокое изучение материала и практическое подкрепление теоретических знаний, что необходимо для лучшего усвоения материала.

2. Во-вторых, при составлении конспекта урока следует четко распределить количество времени, отводимое каждому педагогу и строго придерживаться данного регламента. Особенно это правило необходимо соблюдать, когда педагоги делают первые попытки проведения интегрированных уроков, не имея достаточного опыта совместного сотрудничества. Неопытные педагоги очень легко увлекаются, забывая, что при проведении данного типа урока количество времени, отводимое каждому из учителей, сокращается вдвое, и зачастую не успевают уложиться в рамки одного урока.

3. В-третьих, следует обратить особое внимание на организацию интегрированного урока: тщательно продумать расположение необходимого оборудования (как правило, при проведении таких уроков используется большое количество наглядного материала), чтобы не отвлекаться на его поиски или развешивание во время урока; продумать формы организации практической работы обучающихся и расставить соответственно столы; заранее разложить на столах необходимый раздаточный и рабочий материал; продумать и изготовить на предыдущих уроках нужные в практической работе заготовки. Все это необходимо для более рационального использования времени, отведенного на урок.

4. В-четвертых, не стоит забывать, что проведение интегрированных уроков требует от педагогов высокого профессионализма. Преподаватели не только должны строго соблюдать регламент урока, тщательно продумывать формы и методы работы на таких уроках, но и уметь слаженно взаимодействовать, показывая детям пример взаимного сотрудничества, при необходимости поддерживая и заменяя друг друга, т. к., несмотря на заранее написанный конспект, такие уроки больше похожи на театральную постановку, а следовательно, требуют от преподавателя умения импровизировать.

5. Не следует злоупотреблять проведением интегрированных уроков, так как слишком частое использование данной формы урока может привести к обратному результату – снижению познавательной активности обучающихся к изучаемым предметам.

II. Интегрированные уроки в моей педагогической практике.

Уроки «Русского языка и литературы» и «Информатики и информационных технологий»

Современный урок невозможно представить без использования информационно-коммуникационных технологий. Одной из эффективных видов работ является методика организации компьютерного практикума на уроках русского языка (деловые игры, составление кроссвордов, тестовые задания, работа с наглядными пособиями). Кроме этого, на уроках используется Методика творческих заданий на уроках с применением программ Microsoft Office: Word, Excel, PowerPoint; Так же, активно используются обучающе-контролирующие программы на уроках русского языка и литературы (ролевые игры и имитации; деловые игры и моделирование; образовательные игры). С интересом студенты вставляют слова, буквы, расставляют знаки препинания, указывают неверные слова, осознают, насколько хорошо знают (или не знают) правила правописания. Обучающие программы предоставляют практически безграничные возможности для обучения и самообразования поскольку содержат хорошо организованную информацию. Обилие иллюстраций, анимации и видеофрагментов, гипертекстовое изложение материала, звуковое сопровождение, возможность проверки знаний в форме тестирования (в режиме «онлайн»), большое количество проблемных вопросов и задач дают возможность ученику самостоятельно выбирать не только удобный темп и форму восприятия материала, но и позволяют расширить кругозор и углубить свои знания. Творческая активность и познавательные способности развиваются и в работе с проектором при иллюстрации различных схем, картин, фотографий, портретов, при демонстрации презентаций, видеороликов и видеофильмов, в том числе и собственных, сделанных по моему заданию самостоятельно или под моим руководством, что в свою очередь развивает у них навыки учебно-исследовательской деятельности. Я убедилась, что использование интеграции уроков словесности и ИКТ дает высокие результаты: развивает творческие, исследовательские способности учащихся, повышает их активность, способствует интенсификации учебно-

воспитательного процесса, более осмысленному изучению материала, приобретению навыков самоорганизации помогает развитию познавательной деятельности учащихся и интереса к предмету, развивает у учащихся логическое мышление.

Русский язык и иностранные языки.

Между русским и иностранным языком устанавливаются связи сопоставительного характера вследствие сходства объектов изучения в том и другом предметах. С целью лучшего понимания школьниками сущности изучаемых явлений родного языка привлекаются для наблюдения и сравнения явления другого языка. Тем более известно, что в лексике русского языка 10 % составляют слова заимствованные из других языков. Интегрированный урок русского и иностранного языка целесообразно проводить при изучении раздела «Лексика». Например, одно из заданий звучит следующим образом: объясните значение таких слов как: приватизация, экскурс, меценат и другие. Подобные задания дают большой процент ошибок. Преподаватель русского языка должен расширять словарный запас студентов, знакомить с этимологией слов, прививать умение добывать знания самостоятельно. Изучая тему «Лексика», провела интегрированный урок по теме «Заимствованные слова». Что и как заимствуется, признаки заимствованных слов, в частности, английских, немецких, французских. Во вступительном слове отметила, что заимствованные слова занимают 10 % основного фонда языка. Иноязычные слова различны по времени. Некоторые из них пришли давно и настолько обрусели, что не воспринимаются как иноязычные. Многие из вас и не знают, что слова тетрадь, геометрия – греческого происхождения, циркуль, глобус, литература, акварель – латинского, ранец, ботаника – немецкого, блокнот – английского. А узнать происхождение слова можно, обращаясь к этимологическому словарю. Знакомлю со значением слова шпаргалка. Отмечаю, что заимствуется из другого языка то, в чем он преуспел, что у него есть выдающееся. Звучит русская, немецкая, английская речь. Для повышения интереса используется иллюстрированный материал. Вызывает интерес у обучающихся работа со словарем. Даются задания: в слове абажур – жур – франц. – день, свет.

- А в каких словах есть еще элемент жур? (журналист, жури, дежурный).

- Кто больше посоревнуется со словарем.

- Аэро – летать (аэрофлот, аэробика, аэродром и др.).

- Найдите профессии на «а» например агент, агроном, актер, артист.
- Найдите слова – синонимы на «а» к русским словам:
вооруженное нападение – агрессия
злободневный – актуальный
тайный – анонимный
отвлеченный – абстрактный.

И можно использовать еще и следующие задания.

1. Подобрать русские синонимы к заимствованным словам: *шоссе, реставрация, вестибюль, танец, сувенир, обелиск, пейзаж, афиша, митинг, анализ, библиотека, детальный, хроника, ресторан, скульптор, мемуары.*

2. Какое общее значение объединяет приведенные ниже пословицы разных народов? Вспомните русскую пословицу, близкую им по смыслу.

У портного спина голая (турецкая)

У плотника дверь всегда сломана (арабская)

Башмаки сапожника без каблуков (персидская)

Горшечник пьет воду из треснувшего кувшина (персидская).

3. Как правильно сказать?

Телевизор (телевизор, тэлевизор или теловизер), пенсне (пенсне или пенснэ), кортеж (кортеж или кортэж), текст (текст или тэкст), секрет (секрет или секрэт), тенниска (тенниска или тэнниска), депо (депо или дэпо), рейс (рейс или рэйс), резерв (резерв или рэзерв).

4. Поставьте вместо точек подходящие слова из скобок.

1) Говорили о ... в работе. Техник долго не мог обнаружить ... мотора, (недостатки, дефекты). 2) В лаборатории провели ... крови. В фонетическом... слов мы не сделали ошибок, (анализ, разбор) 3) При решении алгебраических задач мы использовали приём Дочь имела большое... с матерью, (аналогия, сходство) 4) Пограничный ... обострил отношения между двумя государствами. В классе произошел забавный (случай, инцидент) 5) Сухомлинский -знаменитый русский ... К класс пришёл новый ... по литературе, (педагог, преподаватель).

«Русский язык и литература» и «Изобразительное искусство»

Интересным является интегрирование русского языка с изобразительным искусством. Предметом изображения становятся произведения живописи. Работа по картине стимулирует речевую деятельность студентов, развивает и обогащает их словарный запас, способствует их эстетическому воспитанию. Удивительные истории придумывают

обучающиеся, разглядывая, например, пейзажи Поленова, Левитана, Шишкина, Куинджи, Рериха и других великих мастеров. Рассматривая произведение, студенты устно или письменно описывают мне его так, как описали бы слепому человеку, чтобы он мог составить себе представление об этом произведении. Они учатся внимательно разглядывать картину, замечать в ней. Потом можно спросить вывести их на диалог:

- А что хотел сказать нам художник этой картиной?
- Каков ее смысл? -Какое настроение он хотел передать нам?
- А как вы об этом догадались?
- Какими средствами выразил это художник?

Интегрированный урок ИЗО можно провести и с уроком русской литературы. Например, при описании внутренней и внешней характеристики литературного героя, при описании места события и т.д.

Межпредметные связи просматриваются на многих уроках и, порой, не требуют искусственного создания. А представленные литературные тексты позволяют не только совершенствовать важнейшие речевые умения, но и сформировать элементарные навыки лингвистического анализа, выразительного чтения художественного произведения, а также совершенствуют разные творческие способности студентов. Так, например, был проведен итоговый урок литературы по теме «Тема «счастья» в поэме Н.А. Некрасова «Кому на Руси жить хорошо?». Также одной из задач урока было формирование навыка взаимосотрудничества через использование групповой и индивидуальной работы. Предварительно группа была разделена на творческие подгруппы по интересам:

- группа – «Исследователи» (подготовили сообщения о фактах жизни и творчества Н.А. Некрасова, о художественном своеобразии поэмы) -группа – «Театралы» (подготовили костюмированную инсценировку отрывка поэмы);
- группа – «Художники» (подготовили и рассказали об иллюстрациях к поэме);
- группа – «Журналисты» (подготовили стенгазету-молнию об уроке).

Таким образом, на данном уроке была реализована интеграция таких учебных дисциплина как история, русский язык, ИЗО. Таким образом, интеграция предметов активизирует мыслительную деятельность, формирует представление о целостности мира, является средством мотивации студентов. Современный преподаватель теперь

не урокодатель, а консультант, координатор, он создает условия, поддерживает инициативу. И интегрированные уроки как современная форма обучения плюс продуманное владение современными технологиями, творческий подход, совершенствование средств обучения, безусловно, ведет к положительным итогам.

Литература

1. Антонова, Е. С. Инновационная система интеграции русского языка и литературы / Е.С. Антонова // Народное образование. – 2003. – № 4.
2. Беленький, Г. И. Интеграция? / Г.И. Беленький // Литература в школе. – 1998. – № 8.
3. Беленький, Г. И. Информпробежка или изучение? / Г.И. Беленький // Литература в школе. – 2003. – № 9.
4. Браже, Т. Г. Интеграция предметов в современной школе / Т.Г. Браже // Литература в школе. – 1996. – № 5.
5. Райх, В. Как я добиваюсь дисциплины на уроке? / В. Райх. – Москва : Просвещение, 1986.

* * *

***Л.В. Воронова,**
г. Владивосток, Россия*

РУССКИЙ ЯЗЫК В СОВРЕМЕННОМ КИТАЕ: ИЗ ОПЫТА РЕАЛИЗАЦИИ КУЛЬТУРНО-НАУЧНО- ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОЕКТОВ В ВУЗАХ КНР

Аннотация. В данной статье представлен аналитический отчет о реализации проектов при поддержке фонда «Русский мир», направленных на: популяризацию русского языка и русской культуры за рубежом, формирование благоприятного для России общественного мнения, распространение объективных знаний о России, выработку искреннего интереса у иностранцев к культурному наследию России и реалиям сегодняшнего дня, создание единой международной научной интеллектуальной среды, повышение статуса русского языка и культуры и в России, и за рубежом и укрепление взаимопонимания между русским и китайским народами.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, Центры русского языка и культуры, вузы Китая, научные, культурные, образовательные проекты, популяризация русского языка и русской культуры, фонд «Русский мир».

Abstract. In this article the analytical report on implementation of the projects with assistance of «The Russian world» fund directed on is submitted: promoting of Russian and the Russian culture abroad, formation of public opinion, favorable for Russia, distribution of objective knowledge of Russia, development of sincere interest at foreigners in cultural heritage of Russia and realities of today, creation of the uniform international scientific intellectual environment, increase in the status of Russian and culture and in Russia, and abroad and strengthening of mutual understanding between the Russian and Chinese people.

Key words: Russian as foreign, Centers of Russian and culture, higher education institutions of China, scientific, cultural, educational projects, promoting of Russian and Russian culture, «The Russian world» fund.

История преподавания русского языка в Поднебесной ведёт свой отчёт с начала 18-го века, с эпохи правления императора Цинской династии Канси. В 1708 г. Канси издал Указ, согласно которому в Китае началось обучение русскому языку местных дипломатов. Большая заслуга в распространении как русского языка, так и страноведческих знаний о соседней стране принадлежала и членам Русской духовной миссии в Китае, которая в своё время выполняла роль дипломатического представительства России. Период расцвета в изучении русского языка и культуры пришелся на 50-е годы прошлого века. Именно в это время в вузах КНР было открыто множество факультетов и курсов русского языка и литературы.

В последнее десятилетие в связи с укреплением экономических и культурных форм сотрудничества между РФ и КНР популярность русского языка в Китае снова возрастает, свидетельством чему являются более 40 тысяч студентов, магистрантов и аспирантов, изучающих этот предмет почти в 300 вузах страны. А в российских вузах по данным Министерства образования и науки РФ в настоящее время обучается 10500 граждан Китая.

2013 год стал плодотворным для кафедры русского языка как иностранного (далее – РКИ) Забайкальского государственного университета в плане научного, образовательного и культурного сотрудничества с вузами Китая. За период с марта 2013 г. по январь 2014 г. включительно в рамках договора гранта, предоставленного фондом «Русский мир», были созданы Центры русского языка и культуры в следующих высших учебных заведениях КНР: 1) Маньчжурском институте Университета Внутренней Монголии; 2) Цицикарском университете;

3) Шаньдунском институте технологии и бизнеса; 4) Тяньцзиньском педагогическом университете; 5) Хулуьбуирском институте. С этими вузами у Забайкальского государственного университета на протяжении десяти лет сложились дружеские отношения и установилось плодотворное деловое взаимодействие в научной, образовательной и культурной сферах. Проект был признан фондом «Русский мир» настолько успешным, что в 2015 году кафедра РКИ Забайкальского государственного университета вновь получила поддержку фонда «Русский мир» на реализацию проекта «Литературно-музыкальный фестиваль «Эти строки о России...» в вузах Китая». Стоит отметить, что в России 2015 год был объявлен Президентом РФ В.В. Путиным Годом литературы. В период с сентября по декабрь 2015 года фестиваль был подготовлен и проведён в открытых в 2013 году Центрах русского языка и культуры вузов КНР.

Целью наших проектов под эгидой фонда «Русский мир» являлись: популяризация русского языка, раскрытие особенностей русской ментальности, знакомство иностранцев с богатой русской культурой.

В результате проделанной работы в рамках реализации проекта были заложены основы для укрепления позиций русского языка и культуры в мировом пространстве через просветительскую деятельность (создан информационный портал Центров русского языка и культуры; проведены вечера и литературные гостиные; прочитаны лекции научно-просветительского характера по русскому языку и русской культуре для студентов и преподавателей зарубежных вузов; проведены Недели русского языка). Начата разработка совместных образовательных программ; осуществлён обмен опытом в области преподавания русского языка как иностранного; организованы и проведены мастер-классы по русскому языку и культуре для преподавателей-иностранцев, социолингвистическое исследование потребностей граждан КНР в изучении различных аспектов русского языка и русской культуры (анкетирование). Реализованы мероприятия, способствующие раскрытию творческого потенциала иностранных учащихся, – праздник русской песни, творческие конкурсы; презентации произведений русской живописи, классической музыки; просмотрены и обсуждены современные российские фильмы, а также фильмы, входящие в Золотой фонд русской кинематографии. Начато знакомство китайских граждан с паремиологическим и фразеологическим фондом русского языка, эталонами, стереотипами, символами, русскими

обрядами. Заложено создание единой международной научной интеллектуальной среды (проведены: международная научно-практическая конференция, круглый стол, дискуссии; издан сборник научных статей, монография). Изучению и преподаванию русского языка в Китае, его сохранению, состоянию и распространению была посвящена наша международная научно-практическая конференция «Русистика в Китае: традиции и инновации». В ходе работы конференции преподаватели-русисты из КНР и РФ смогли совместными усилиями решить многие методические проблемы, возникающие в процессе преподавания РКИ, установить новые научные и дружеские связи. На конференции были рассмотрены проблемы и перспективы преподавания русского языка как иностранного в условиях перехода на многоуровневую систему образования в вузе, находящемся в приграничном регионе; проанализированы проблемы академической мобильности, социокультурной адаптации студентов; функционирования русского языка в условиях межкультурной коммуникации; представлены инновационные и традиционные технологии обучения иностранцев русскому языку на разных уровнях образования.

В рамках реализации литературно-музыкального фестиваля «Эти строки о России...» (2015 г.) среди китайских студентов были проведены конкурсы русской песни (исполнялись песни «Тополя», «Оттепель», «Зимний сон», «Вечер на рейде», «С новым годом!», «Старый клён», «Катюша» и др.); выразительного чтения (звучали стихи А.С. Пушкина, Ф.И. Тютчева, С.А. Есенина, Б.Л. Пастернака и др.), театральных миниатюр (были показаны инсценировки русских сказок, отрывков из художественных произведений; мини-спектакли КВН); презентаций «Ценности русской культуры» (были представлены презентации о русских писателях, народных промыслах, символах и т.д.). Участники показали не только отличные знания русской литературы и искусства России, но и продемонстрировали высокий этноориентированный лингвокультурологический потенциал, проявив творческий подход и продемонстрировав широту знаний о стране изучаемого языка.

Все мероприятия были нацелены на то, чтобы как можно полнее раскрыть перед китайскими студентами и преподавателями основные черты русской Картины мира, дать представление о разнообразии русской культуры и литературы. Целью данного проекта было проведение мероприятия, направленного на привлечение внимания китайской аудитории к русской литературе, стимулирование интереса

иностранцев к чтению классической и современной литературы на русском языке.

Наибольший интерес у принимающей аудитории вызвали мероприятия, подготовленные исполнителями проекта. Литературная гостиная, посвящённая 120-летию со дня рождения С. Есенина, познакомила зрителей и участников с фактами биографии и творчества поэта, представила положенные на музыку стихи, осветила интерпретацию образа поэта, представленную в художественном фильме. Литературно-музыкальный вечер «Россия. Родина. Победа!» представил песни и поэзию военных лет, а также обзор кинофильмов, вышедших в российский прокат к юбилею Великой Победы.

Гала-концерт «Диалог культур» был задуман как своеобразная переключка разных культур, вечер дружбы. В концерт вошли номера победителей четырёх конкурсов. Делегация Забайкальского государственного университета достойно презентовала Россию, представив национальные костюмы, песни, танцы, игры. Китайские студенты показали танцевальные номера, фокусы, приемы китайских единоборств, исполнили песни на китайском и русском языках. Фестиваль проходил в атмосфере дружбы и взаимопонимания.

Интерес к мероприятию был настолько велик, что в конечном итоге в нём приняли участие 854 студента, вместо заявленных трёхсот.

По отзывам представителей целевой аудитории и СМИ проект был признан успешным. Студенты отмечают следующее:

- фестиваль понравился, поскольку полезен для расширения кругозора изучающих русский язык;
- особенно заинтересовали конкурс театральных миниатюр, конкурс презентаций «Ценности русской культуры», конкурс выразительного чтения, так как данные мероприятия позволяют раскрыть творческий и интеллектуальный потенциал иностранных студентов, повысить их мотивацию к изучению русского языка;
- благодаря участию в фестивале расширены знания, приобретены новые навыки и укреплены умения.

Незапланированным результатом проведения фестиваля стало предложение вузов-партнёров сделать это мероприятие традиционным и проводить его более масштабно с привлечением большего количества участников со стороны России и Китая, что свидетельствует о повышении интереса к русскому языку и культуре России со стороны КНР.

Результативность проекта заложила основу для дальнейшей плодотворной деятельности Центров русского языка и культуры. Так, в течение 2014-2016 гг. в Центрах был успешно реализован ряд мероприятий: организованы и проведены олимпиада по русскому языку и культуре, круглый стол по актуальным вопросам методики преподавания русского языка как иностранного (в том числе – этнометодики), как всегда на высоком научно-практическом уровне прошла III и IV Международная научно-практическая конференция «Русский язык в современном Китае»; прочитаны лекции о современном российском кинематографе.

Университеты КНР, в которых были открыты Центры, готовы в проводить в них олимпиады по русскому языку, культуре, страноведению России, в том числе на уровне провинций; фонетические, каллиграфические, страноведческие конкурсы; фестивали; курсы повышения квалификации для преподавателей. Руководство китайских вузов-партнёров выразило желание дальнейшего оснащения Центров, в частности, русскими национальными костюмами, семейными фотографиями, отражающими быт и уклад русской (советской) семьи, детскими рисунками.

Несмотря на напряжённую политическую обстановку в мире, информационную войну, развёрнутую в мировых СМИ против России, реализацию проектов можно считать плодотворной и успешной.

Основными результатами проведения мероприятий в рамках реализации проектов стали:

1. Укрепление позиций русского языка, русской литературы и культуры в мировом пространстве через просветительскую деятельность, о чём свидетельствуют отзывы целевой аудитории.

2. Создание условий для развития творческой личности через трансформацию российских культурных традиций.

3. Моделирование российской лингвокультурной ситуации путём репрезентации духовных ценностей, отражённых в произведениях классической и современной русскоязычной литературы.

Особая значимость полученных результатов заключается в том, что итогом проведения мероприятий в Центрах русского языка и культуры в вузах КНР является формирование за рубежом позитивного имиджа России как страны с богатой культурой, высокими духовно-нравственными ценностями и полиэтническими традициями.

Все мероприятия вызвали большой интерес целевой аудитории и заслужили высокую оценку руководства, преподавателей, аспирантов,

магистрантов, студентов вузов КНР. В китайских СМИ, на сайтах университетов-партнёров была размещена информация, в которой оценивается большой вклад фонда «Русский мир» и созданных при его поддержке Центров русского языка и культуры в вузах Китая в развитие добрососедских российско-китайских отношений и популяризацию русского языка в мире.

Деятельность созданных Центров русского языка и культуры в Китае, несомненно, способствует формированию благоприятного для России общественного мнения, распространению объективных знаний о России, выработке искреннего интереса у иностранцев к культурному наследию России и реалиям сегодняшнего дня и в конечном итоге повышает статус русского языка и культуры и в России, и за рубежом и, соответственно, укрепляет взаимопонимание между русским и китайским народами.

Овладение иностранным языком и знакомство с духовными ценностями другого народа обогащает иноличность, помогает иностранцу успешно раскрыть свой интеллектуальный и творческий потенциал в условиях трансграничья и мультикультурализма.

* * *

*М.М. Габышева, Е.Э. Иванова,
г. Якутск, Россия*

СОПОСТАВИТЕЛЬНАЯ СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПРЕДЛОЖЕНИЙ С МЕНТАЛЬНЫМИ ПРЕДИКАТАМИ В РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ

Аннотация. В данной статье вкратце анализируются в компаративном плане формально-семантические особенности предложений со знаниевыми предикатами в русском и английском языках на примере переводов художественного текста.

Ключевые слова: язык, речь, ментальные предикаты, семантика, мышление и слово, проблема перевода.

Abstract. This article briefly analyzed in comparative terms of the formal semantic features of sentences with predicates of knowledge-in English and Russian languages on the example of translation of a literary text.

Key words: language, speech, mental predicates, semantics, thought and word, the translation problem.

Перевод – это «процесс преобразования речевого произведения на одном языке в речевое произведение на другом языке *при сохранении неизменного плана содержания*, то есть значения» [3, 11]. Как отмечает Ю.А. Кранышева: «Задача переводчика, работающего над иностранным текстом, заключается в том, чтобы передать образы, придуманные автором, *не потеряв при этом отношение к тексту самого автора*» [6, 49].

На сегодня проблема перевода особенно остро стоит, в частности – перевода художественной литературы. Существует множество вариантов переводов, интерпретаций одного и того же текста, из-за чего порой бывает трудно ориентироваться во всём многообразии изданий и редакций одного произведения. Какой перевод «лучше» судить достаточно сложно, при анализе важно помнить, что степень близости перевода к оригиналу во многом определяет эффективность коммуникации между носителями разных языков [4, 332].

Язык и речь – это всегда отражение особенного взгляда на мир, это одновременно и средство выражения воспринимаемой человеком картины мира, и её составляющая часть. Особое место в речи занимает предикатная лексика – главный выразитель деятельности человека. Предикат – центральная фигура речи, всё остальные участники события, действия или явления располагаются вокруг предиката.

По словам Гибатовой Г.Ф. постижение ментального мира и отображение его находит свое выражение в языке. Язык отражает особенности восприятия, познания, мышления, памяти и поведения своего носителя [5, 182].

Именно ментальные предикаты – такие члены предложения, которые несут в себе отнесённый ко времени признак (действие или состояние) и относятся к умственной деятельности человека. [7, 350, 580] – наиболее полно, на наш взгляд, отражают природу мышления и являются определяющим звеном при сравнении переводных текстов.

В нашей работе мы обратились к повести Дж.К. Роулинг «Гарри Поттер и Философский Камень». В частности, причиной этого является неоднозначное отношение ряда читателей и исследователей к переводам этого произведения. Кроме того, мы находим, что сказочные и фэнтезийные повести теснейшим образом связаны с мыслительной деятельностью человека: с его воображением, представлениями и предположениями. В ходе работы над текстом мы обнаружили обильное использование автором и переводчиками ментальных

предикатов, поэтому такой материал идеально подходит для анализа и сравнения в выбранном нами аспекте.

Материал для исследования был извлечен методом сплошной выборки из первой главы оригинального английского текста повести Дж.К. Роулинг [1], а также – из его двух его переводов: И.В. Оранского [8] и М. Спивак[9].

При разборе предложений с предикатами мышления мы обращались к Экспериментальному синтаксическому словарю под редакцией Л.Г. Бабенко [10, 165-190] и классификации метальных предикатов, представленной в работе Г.Ф. Гибатовой [5, 185]. Мы постарались таким образом систематизировать полученные результаты, соотнося их с определёнными процессами интеллектуальной деятельности и ментальными состояниями человека, рассматривая по ходу работы особенности их употребления в оригинальном тексте и его переводах – в том числе в сравнении с буквальным переводом глагольных единиц [2].

Всего в разбираемом нами отрывке повести было обнаружено восемьдесят семь случаев употребления предложений с семантикой интеллектуальной деятельности, которые мы распределили по следующим типам:

1. Предложения, отображающие ситуацию мышления.
2. Предложения, отображающие ситуацию познания.
3. Предложения, отображающие ситуацию памяти.
4. Предложения, отображающие ситуацию восприятия.
5. Предложения, отображающие ситуацию понимания.
6. Предложения, отображающие ситуацию воображения и предположения.
7. Предложения, отображающие ситуацию определения.
8. Предложения, отображающие ситуацию веры.
9. Предложения, отображающие ситуацию внимания.
10. Предложения, отображающие ситуацию решения.
11. Предложения, отображающие ментальное состояние человека.

Эти типы были выведены из названных выше классификаций Л.Г. Бабенко и Г.Ф. Гибатовой.

Каждому из названных семантических типов предложений присущи лексико-семантические группы слов-предикатов, структурные схемы, общие модели построения. Например, основными предикатами предложений, отображающих ситуацию мышления, являются

думать, мыслить, размышлять. Базовая модель: субъект – предикат мыслительной деятельности – объект. Типовая конструкция: человек думает, размышляет о ком-, чём-либо, обдумывает что-либо. Например: Женя *думала*, что я, как художник, знаю очень многое и могу верно угадывать то, чего не знаю (Ч.) Эта конструкция предаёт следующую ситуацию: человек думает, размышляет о ком-, чем-либо [10, 176].

В первой главе повести Дж.К. Роулинг «Гарри Поттер и философский камень» («The Boy Who Lived» – «Мальчик, который выжил» или «Мальчик, который остался жив» – в оригинале и переводах И.В. Оранского и М. Спивак соответственно) в основном были использованы предикаты мышления, познания и восприятия. Реже встречаются предикаты ментального состояния, понимания и воображения. Случаи употребления других выделенных нами типов ментальных предикатов, а именно: веры, внимания, определения, памяти и решения, – по большей части единичны. В рамках этой статьи мы рассмотрим наиболее частотные случаи употребления предикатов мышления.

Предикаты мышления

To suppose		
И. Оранский	М. Спивак	
Полагать	-	Думать

- I *suppose* it was he who told you I'd be here, by the way?

О: Кстати, я *полагаю*, именно он сказал вам, что я буду здесь?

С: Это ведь он вам сказал, что я буду здесь?

В первом варианте мы наблюдаем буквальный перевод глагольной формы “to suppose” – «полагать», во втором же предикат в переводе опускается.

- And I *suppose* you're going to tell me why you're here, of all places?

О: Но, я *полагаю*, вы не скажете мне, почему вы оказались именно здесь?

С: ...и, я *думаю*, вы вряд ли объясните, почему именно здесь?

Во втором случае – переводы предиката синонимичны.

To think			
И. Оранский		М. Спивак	
думать	-	думать	полагать

- ...he *thought* of nothing except a large order of drills he was hoping to get that day.

О: ...мистер Дурсль *думал* о крупном заказе на дрели, который рассчитывал сегодня получить.

С: ...*думал* единственно о крупном заказе на свёрла, который рассчитывал получить.

- You *think* it – wise – to trust Hagrid with something as important as this?

О: Вы *думаете*, это... Вы *думаете*, это разумно – доверять Хагриду столь ответственное задание?

С: *Полагаете*, это... разумно – доверять столь важное дело Огриду? Синонимичные глаголы “to suppose” (полагать) и “to think” (думать) в варианте перевода М. Спивак зачастую совпадают и даже перемишиваются между собой.

Предикаты познания

To discover	
И. Оранский	М. Спивак
Узнать	Раскрыть

- ...but they also had a secret and their greatest fear was that somebody would *discover* it (делать открытие, обнаруживать, узнавать, находить [2, с. 253].

О: Но был у них и один секрет. Причём больше всего на свете они боялись, что кто-нибудь о нём *узнает*.

С: ...ещё они хранили страшную тайну – и смертельно боялись, как бы кто-нибудь её не *раскрыл*.

Have never seen any reason	
И. Оранский	М. Спивак
Не понимать	

- You *have never seen any reason* to be frightened of saying Voldemort's name. (*не видел какой-либо причины*)

О: Никогда *не понимал*, почему следует бояться произносить имя Волан-де-Морта.

С: *Не понимаю*, почему все боятся произносить имя Вольдеморта.

(every child) will know	
И. Оранский	М. Спивак
(каждый ребёнок) будет знать	Будет известно (каждому ребёнку)

- ...every child in our world will know his name!

О: ...каждый ребёнок в мире будет знать его имя!

С: ...его имя будет известно каждому ребёнку!

Предикаты восприятия

To notice	Замечать
-----------	----------

- None of them *noticed* a large tawny owl flutter past the window. (to notice – замечать, обращать внимание, отмечать [2, с. 577])

О: Никто из них *не заметил*, как за окном пролетела большая сова-неясыть

С: Никто *не заметил* большой серой совы, пролетевшей за окном.

To spy	
И. Оранский	М. Спивак
Следить и подслушивать	Шпионить

- ...she spent so much of her time craning over garden fences *spying on* the neighbours [1, p...]. (to spy – шпионить, выслеживать; ... on – наблюдать, следить за кем-то[2, с.817].)

О: ...большую часть времени миссис Дурсль *следила* за соседями и *подслушивала* их разговоры.

С: ...ибо эта леди часто и подолгу *шпионила* через забор за соседями.

To stare	
И. Оранский	М. Спивак
Уставиться	Воззриться

- Mr Dursley blinked and *stared* at the cat. It *stared* back. (to stare – смотреть изумлённо/пристально, уставиться [2,823].)

О: Мистер Дурсль закрыл глаза, потом открыл и х снова и *уставился* на кошку. А кошка *установилась* на него.

Мистер Дурслей моргнул и воззрился на кошку. Кошка воззрилась на него.

Предикаты воображения и предположения

Imagining		
И. Оранский		М. Спивак
Привиделось	Плод воображения	Разыгралось воображение

• Was he *imagining* things? (imagine – представлять себе, воображать, предполагать, думать [2, 435].)

О: Мистер Дурсль спросил себя, не *привиделось* ли ему всё то, с чем он столкнулся сегодня?

С: Всё-таки у него *разыгралось воображение*.

• He hurried to his car and set off home, hoping he was *imagining* things, which he had never hoped before, because he didn't approve of imagination.

О: ...он быстрым шагом пошёл к машине, надеясь, что всё происходящее сегодня – не более чем *плод его воображения*. Хотя мистер Дурсль крайне отрицательно относился к воображению и его плодам.

С: ...поспешил к машине и скорее поехал домой, очень надеясь, что у него попросту *разыгралось воображение*. Никогда ещё он не надеялся на подобное раньше, ибо не одобрял воображения как такового.

О каких-то общих выводах по анализу переводов повести говорить ещё рано: необходимо полностью охватить тексты, сравнить наиболее частотные варианты переводов, их точность и возможные ошибки. Сейчас нами сделан только первый шаг в изучении выбранной темы, но уже можно отметить существенную разницу переводов.

Литература

1. Rowling, J. K. Harry Potter and the Philosopher's Stone – GB: "Bloomsbury" – 332 p.
2. Аракин, В. Д. Англо-русский словарь: Около 34000 слов / сост. В.Д. Аракин, З.С. Выгодская, Н.Н. Ильина. – Екатеринбург : Урал-Советы, 1991. – 988 с.
3. Бархударов, Л. С. Язык и перевод (*Вопросы общей и частной теории перевода*) / Л.С. Бархударов. – Москва : Междунар. отношения, 1975. – 240 с.
4. Воронцова, Ю. А. Способы достижения адекватности перевода текстов художественного стиля / Ю.А. Воронцова // Актуальные проблемы социально-гуманитарных исследований в экономике и управлении: материалы II

Международной научно-практической конференции профессорско-преподавательского состава, магистров и студентов факультета экономики и управления (10 декабря 2015 г., г. Брянск) / под ред. Е.И. Сорокиной, Е.А. Дергачевой : в 2 т. – Брянск : БГТУ, 2015. – Т. 1. – С. 330-334.

5. Гибатова, Г. Ф. Мир мысли в русских предикатах / Г.Ф. Гибатова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2010. – № 124. – С. 182-192.

6. Кранышева, Ю. А. Проблема индивидуального стиля переводчика (на материале сопоставительного анализа переводов романа «Гарри Поттер и философский камень» Дж. К. Роулинг) / Ю.А. Кранышева // Вестник Московского государственного университета печати имени Ивана Федорова. – Москва, 2015. – С. 48-55.

7. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова ; Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. – 4-е изд., дополненное. – Москва : ООО «ИТИ Технологии», 2003. – 944 с.

8. Ролинг, Дж. К. Гарри Поттер и философский камень : роман / Дж.К. Ролинг ; пер. с англ. И.В. Оранского. – Москва : ЗАО «РОСМЭН-ПРЕСС», 2012. – 400 с.

9. Роулинг, Дж. К. Гарри Поттер и философский камень : роман / Дж.К. Ролинг ; пер. с англ. М. Спивак. – Москва : Махаон, Азбука-Аттикус, 2016. – 432 с.

10. Русские глагольные предложения: Экспериментальный синтаксический словарь / под общ. ред. Л.Г. Бабенко. – Москва : Флинта : Наука, 2002. – 464 с.

* * *

М.Е. Денисова, М.М. Габышева,

г. Якутск, Россия

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ В ЯКУТСКОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности использования современных технологий на уроках русского языка и литературы в якутской школе.

Ключевые слова: информационно-коммуникативные технологии, урок русского языка, урок литературы.

Abstract. The article considers the features of using modern technologies in Russian language and literature classes in the Yakut school.

Key words: Information and communication technologies, a lesson of the Russian language, a lesson in literature.

Информационно-коммуникационные технологии расширяют возможности предъявления учебной информации.

Кабинеты русского языка и литературы в школах Республики Саха (Якутия) оснащены всем необходимым оборудованием для активного использования информационных и коммуникационных технологий. Поэтому учителям не составляет особого труда приготовить для урока мультимедийную презентацию, быстро найти в интернете необходимую информацию с последующим применением на уроке. Учителя знают, что ИКТ – это новые или улучшенные технологии, и использование их является обязательным условием обучения современного школьника, его всестороннего развития.

Задачи, стоящие перед учителями русского языка и литературы при применении информационных и коммуникационных технологий, несколько отличаются от целей и задач других учителей-предметников. Отличаются, прежде всего, тем, что учитель-словесник работает с текстом, с художественным словом, книгой. Учителю русского языка необходимо сформировать прочные орфографические и пунктуационные умения и навыки, обогатить словарный запас обучающихся, научить их владеть нормами литературного языка, дать детям знание лингвистических и литературоведческих терминов. Безусловно, помощником в решении этих задач является ИКТ.

Остановимся на некоторых приемах и видах работы с ИКТ в якутской школе. Информационно-коммуникационные технологии применяются в урочной деятельности на всех этапах обучения: при объяснении нового материала, закреплении, повторении, исследовательской деятельности, также во внеклассной работе, на элективных курсах. Интересной формой для обучающихся представляется составление “Портрета одного фразеологизма”, “Музея одного слова” и т.д.

Нам показалась интересной в этом направлении работа учителя из г. Таганрога Нарушевич А.Г., и по ее опыту на уроке русского языка в 8 классе учащиеся выполнили исследовательский проект – анализ слова-концепта на русском и якутском языках ОРЕЛ и ХОТОЙ. В ходе работы восьмиклассники анализировали дефиниции слов, изучали употребление данных слов в русских и якутских поговорках и пословицах, фразеологизмах, крылатых выражениях; составляли словообразовательное гнездо с данными словами; рассмотрели особенности сочетаемости слов; провели подробное описание некоторых особенностей употребления слов ОРЕЛ и ХОТОЙ в фольклоре русского и

якутского народов, художественной литературе; выявили музыкальные и художественные произведения, где главным образом является ОРЕЛ-ХОТОЙ, провели попытку искусствоведческого анализа. Итогом большой исследовательской работы стал словарь со множеством разделов: лексикографической, фразеологической, этимологической, словообразовательной, этнографической, литературной, художественной, музыкальной. Работая над проектом, учащиеся овладевают навыками лингвистического и искусствоведческого анализов, учатся извлекать, перерабатывать информацию из различных источников, делать сравнительно- сопоставительный анализ, составлять текст, знакомятся с историей русской и родной культуры.

Как мы видим, проект может служить еще и прекрасным методом воспитания чувства патриотизма. Также особую творческую активность ребят вызывает оформление словаря: выбор фона, оформление гиперссылки, титульного листа, обложки и т. д. Данный проект ценен тем, что в ходе его выполнения обучающиеся учатся самостоятельно приобретать знания, получают опыт познавательной и учебной деятельности. Самое главное – ученики получают исследовательские навыки ориентирования в потоке информации, учатся анализировать ее, обобщать, видеть тенденцию, делать выводы и заключения, совершают первые шаги к научным изысканиям.

Какие положительные моменты можно отметить в применении ИКТ?

1) Использование на любых этапах урока русского языка и литературы презентаций, которые поднимают интерес обучающихся к предмету познания, обогащают урок с эмоциональной стороны, психологически облегчают процесс усвоения материала, позволяют оживить урок, внести игровые моменты. К созданию презентаций привлекаются учащиеся, проводятся конкурсы, в которых важным критерием является самостоятельность и творческий подход. И в настоящее время в кабинете русского языка и литературы имеется солидная подборка мультимедийных презентаций по всем основным разделам русской грамматики, по жизненному и творческому пути писателей, изучаемых с 5 по 11 классы, разработанных в тесном содружестве с учащимися.

2) Применение интерактивной доски позволяет предоставлять учащимся возможности самим выполнять те или иные действия: выделить нужную орфограмму, распределять слова по столбикам, подчеркнуть члены предложения, составить таблицы и т.д.

3) Наиболее эффективно использование ИКТ в организации исследовательской и проектной деятельности, при которой обучающиеся активно используют электронно-образовательные ресурсы. Работая над проектом, учащийся проводит полноценную самостоятельную исследовательскую работу с целым арсеналом форм и методов, что невозможно было бы без компьютера. Информационно-коммуникационные технологии способствуют реализации проекта на всех его этапах, не говоря о том, что на компьютере оформляется вся сопроводительная документация, вплоть до конечного продукта. При этом использование ИКТ позволяет стимулировать деятельность учащихся, осуществлять рефлексию процесса. Так моими учениками созданы три электронных пособия: первое – для подготовки к ЕГЭ по русскому языку, второе – для подготовки к ЕГЭ по литературе и третье: «Изобразительно-выразительные средства в художественной системе автора». Такие учебники помогают решить ряд дидактических задач: усвоить базовые знания по предмету, систематизировать полученные знания, сформировать навыки самостоятельной работы, самоконтроля, повысить мотивацию к учению в целом и к русскому языку и литературе, обеспечить удобную образовательную среду и возможности самостоятельного выбора в поиске и использовании источников и информации.

4) Внедрение ИКТ на уроках русского языка и литературы расширяет кругозор учащихся, повышает уровень их интеллектуального и культурного образования, развивает языковую и коммуникативную компетенции обучающихся, позволяет им погрузиться в другой мир, увидеть его своими глазами, стать участником того или иного мероприятия, быть очевидцем разных эпох. Диалоговые и иллюстрированные возможности компьютера позитивно влияют на мотивационную сферу учебного процесса и его деятельностную структуру. Компьютер обладает достаточно широкими возможностями для создания благоприятных условий работы по осмыслению орфографического и пунктуационного правил, обогащению словарного запаса, овладению лингвистических и литературоведческих терминов. Поэтому на уроках русского языка и литературы надо активно использовать различные наглядности, способствующие усвоению теоретического материала в виде таблиц, схем, опорных конспектов, кластеров, учебные фильмы, видео клипы – наглядные пособия качественно нового уровня. При этом демонстрируются не только статичная информация, но и различные языковые явления в динамике с применением цвета,

графики, звукового эффекта, «оживления» иллюстраций. Грамматические задания с последующей проверкой формирует орфографическую и пунктуационную зоркость обучающихся.

Таким образом, активное внедрение ИКТ в учебный процесс приумножает дидактические возможности, обеспечивая наглядность, аудио и видео поддержку и контроль, что приводит к положительным результатам, как повышение качества обучения, усиление мотивации учащихся к изучению предмета. С помощью этих технологий можно решать такие педагогические задачи, как активизация познавательной деятельности, обучение в сотрудничестве, осуществление дифференцированного, лично-ориентированного подхода, разрешать проблемы разноуровневого и группового обучения. И именно использование информационно-коммуникационных технологий в преподавании русского языка и литературы помогает наполнить уроки новым содержанием, активизирует учебный процесс, позволяет осуществить дифференцированный подход к учащимся с разным уровнем готовности к обучению, организовать одновременно детей, обладающих различными способностями и возможностями, развивать творческий подход к окружающему миру, реализовать идеи развивающего обучения.

* * *

К.А. Депомян,

Хвасон, Республика Корея

СОДЕРЖАНИЕ УЧЕБНЫХ ТЕКСТОВ ДЛЯ ЗАНЯТИЙ ПО РКИ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ В УСЛОВИЯХ ЗАРУБЕЖЬЯ

Аннотация. Содержание учебных текстов – одна из актуальных проблем, стоящая перед методикой обучения русскому языку как иностранному. В статье показано, какое содержание текстов может стимулировать словесное творчество учащихся, изучающих русский язык за рубежом на начальном этапе обучения. Это тексты (минитексты), в которых поднимаются вопросы нравственного характера. Отвечая на вопросы, предложенные в минитекстах, учащиеся не только высказывают своё мнение, но и узнают мнение своих товарищей, могут сравнить своё мнение с мнением других (большинства, меньшинства), что для молодого человека является социально значимым и необходимым для самоопределения и самоутверждения. Такого рода работа закладывает основы для свободного владения РКИ в условиях иноязычья.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, иноязычная среда, учебный текст, ситуация общения, «ситуации нравственных взаимоотношений».

Abstract. The content of the texts is one of the topical problems in the methodology of teaching Russian as a foreign language. The article shows what content of texts can stimulate the verbal creativity of students studying Russian abroad (beginner level). In such texts (mini-texts), questions of a moral nature are raised. Answering the questions suggested in the mini-texts, the students not only express their opinion, but also learn the opinion of other students, they can compare their opinion with the opinion of others (majority, minority), which for the young person is socially significant and necessary for self-determination and self-affirmation. Such texts creates the necessary conditions for study Russian abroad.

Key words: Russian as a foreign language, study abroad, text, situations of communication, “the situations of moral relationship”.

В условиях современной динамичной действительности содержание учебных текстов – одна из актуальных проблем, стоящая перед методикой обучения русскому языку как иностранному (далее – РКИ). В данной статье мы покажем, какое содержание текстов может стимулировать словесное творчество учащихся уже на начальном этапе обучения.

Как известно, на занятиях по РКИ обучение языку на начальном этапе проходит на определённом лексическо-грамматическом материале и на учебных ситуациях бытового характера («В магазине», «В столовой», «Мой день», «Моя комната», «Транспорт» и т.п. [например, см.: 2; 3; 5]). Такие речевые ситуации позволяют показать функционирование грамматических структур в речи [10, 49] и воспроизводить бытовые ситуации общения (по Е.И. Пассову, «социальные контакты»), но они не могут вывести на подлинное общение, участники которого обмениваются мыслями, чувствами (по Э.Г. Азимову, А.Н. Шукину, «информационное общение» [1, 172]). Современные учебные материалы должны содержать такие темы и тексты, которые бы позволяли сопоставлять разные точки зрения, альтернативные подходы, высказывать собственные суждения, спорить и дискутировать, развивать творческое мышление, активировать работу их психики. Учебные материалы должны быть интересны учащимся, должны соответствовать интеллектуальному уровню их развития, позволять им выразить себя с помощью средств изучаемого языка. Речевая

активность учащихся должна быть осознанной, а сам процесс обучения – плодотворным для развития их личности.

Во многом перечисленным требованиям отвечает пособие Р.А. Кульковой «Я хочу тебя спросить» [6] и национальные варианты этого пособия [7; 8]. В целом оно выполнено в русле коммуникативно-индивидуализированного подхода и представляет собой сборник (антологию) принципиально новых для учебников РКИ проблемных материалов, цель которого – «разговорить» учащихся. Являясь результатом обобщения, систематизации и концептуализации большого количества источников, оно подходит для работы с представителями разных национальностей как в условиях русской языковой среды, так и в условиях зарубежья. С точки зрения содержания тексты пособия носят общечеловеческий характер (*Имя, Возраст, Дружба, Общение, Любовь, Семья, Жизнь и смерть, Человек и техника* и др.), в них нет ни конкретных лиц, ни конкретных стран, ни конкретных реалий. Вопросы, поставленные в пособии, затрагивают не только и не столько внешний мир учащегося (например, его учебную деятельность, проживание в общежитии, покупки и др.), сколько его *внутренний мир*. Темы, которые выносятся на обсуждение, – это не случайные, частные вопросы, а вопросы общие, глобальные, философские, носящие нравственный характер¹, а потому обладающие наибольшей ситуативностью².

Нас привлекло пособие Р.А. Кульковой [6] с содержательной точки зрения, и мы много лет апробировали его на своих практических занятиях. Апробация привела нас к выводу, что данную методику могут развивать ее последователи, к которым мы себя относим. Покажем результаты нашей апробации на примере тем, связанных с понятием *родины*. Эти тексты мы читаем и обсуждаем со студентами во время занятий по развитию речи на начальном этапе обучения. Хотя это сверхкороткие тексты, они тем не менее отражают интересные проблемы, ставят небанальные вопросы, при обсуждении которых могут быть

¹ Под «нравственностью» следует понимать следующее: (1) «внутренние (духовные и душевные) качества человека, основанные на идеалах добра, справедливости, долга, чести и т.п., которые проявляются в отношении к людям и природе», (2) «совокупность норм, правил поведения человека в обществе и природе, определяемые этими качествами» [4, 659].

² Е.И. Пассов отмечает, что в учебном процессе участвуют живые люди: независимо от их воли общение на занятии является «формой обнаружения и способом реализации нравственных отношений», которые «имеют интегративный характер, пронизывают все сферы жизнедеятельности людей, являются неотъемлемым атрибутом любой разновидности человеческих взаимоотношений, имеют ключевое значение для создания ситуаций, так как постоянно «просвечиваются» в повседневной жизни, в поступках людей» [9, 55].

выражены **разные** точки зрения. Работа по этим минитекстам позволят, по известному изречению, *не отбывать, а проживать обучение*. Чувство, что обучение именно проживается, возникает у учащихся только при одном условии: когда он имеет возможность открыть свой внутренний мир и высказать **свои собственные** идеи.

Приведём некоторые из текстов, написанных нами на основе идей пособия Р.А. Кульковой и идей, рождённых практикой преподавания. Эти тексты каждый раз в любой группе, независимо от её возрастного и полового состава, воспринимаются с большим энтузиазмом. Мы перефразировали тексты пособия с учётом уровня обучения, а также внесли некоторые вопросы для обсуждения, предложенные самими учащимися (последние выделены курсивом).

1. Знать свою родословную надо или нет?

Что вы знаете о своём дедушке, о своей бабушке, о своих прадедушке и прабабушке? Как их звали? Кем они были? Где они жили?

Как вы думаете, надо знать свою родословную или нет? Вы хорошо знаете свою родословную? Сколько поколений предков вы знаете?

Как вы думаете, дома должен быть семейный альбом? А генеалогическое дерево? Надо ли хранить вещи и архив предков?

Некоторые говорят: «В родословной я вижу, откуда я. И я не один. Я не одиночка». Вы согласны с этим мнением?

2. Знать историю страны надо или нет?

Первое мнение. Если у народа нет памяти, то у него нет и будущего.

Второе мнение. *История – наше зеркало.* Ошибки истории должны нас учить.

Третье мнение. Надо знать настоящее, а не прошлое.

Какое мнение правильное? Почему?

3. Где хорошо отдыхать?

Как вы думаете, где хорошо отдыхать? Дома, в своей комнате? На море, на пляже? В кафе или ресторане? В другом городе? В другой стране (за границей)? Где ещё?

4. Где лучше учиться?

Как по-вашему, где лучше учиться? Дома, в своей стране? Или за границей? Почему? Вы хотите учиться за границей? В какой стране?

5. Где хорошо работать?

Как вы думаете, где работать вредно? А где работать полезно? Где работать трудно? А где легко? Где работать интересно? А где неинтересно, скучно? Где вы хотите работать?

Работать за границей интересно или неинтересно? Полезно или вредно? Трудно или легко? Вы хотите работать за границей?

6. Жизнь за границей влияет на характер?

Говорят, что жизнь за границей (за рубежом) не меняет характер человека сильно (радикально). Однако у человека развиваются другие (новые) качества. Как вы думаете, какие это качества?

Как по-вашему, жить за границей трудно или легко? Интересно или скучно? Где лучше жить (учиться, работать): в своей стране или за рубежом?,

Как вы думаете, какие плюсы и минусы у эмиграции?

7. У человека может быть две родины?

В современном мире человек может родиться в одной стране, а жить и работать в другой. Есть люди, у которых двойное гражданство. Есть люди, у которых родители – граждане разных государств.

Что вы думаете о людях с двойным гражданством? Зачем оно нужно?

Что вы думаете о детях из смешанных семей?

О какой стране вы можете сказать: «Это моя вторая родина»? Почему?

8. Дружба по Интернету – это интересно или нет?

Как по вашему мнению, дружба по Интернету – это интересно или скучно? Полезно или вредно? Опасно или безопасно? Почему?

У вас есть друзья в других странах? Где вы познакомились?

Кто лучше: реальный друг или виртуальный друг?

9. Учиться у других наций надо или не стоит?

У каждого народа своя культура: национальные музыка и танцы, национальный костюм, декоративно-прикладное искусство, кухня и т.д.

О культуре какой страны вы знаете? О культуре какой страны вы читали (читаете)? Что именно вы знаете? Что именно вы любите?

Как вы думаете, современный человек должен знать культуру других стран? Или достаточно знать только свою культуру?

10. Изучать иностранные языки надо или нет?

Как по-вашему, современный человек должен изучать иностранные языки? Сколько иностранных языков надо знать? Сколько иностранных языков вы знаете?

11. Какая у вас цель?

Учёный: Моя цель – наука, творчество!

Политик: Моя цель – победа на выборах, благополучие страны!

Спортсмен: Моя цель – победа, золотая медаль!

Путешественник: Моя цель – кругосветное путешествие!

Вы: Моя цель – ...

Уже на этих немногочисленных примерах можно увидеть, что тексты построены на основе простых конструкций (*кто что делает, кто-кто, что-что, где как+инфинитив*) и с использованием двух-трех падежей. Формат этих текстов очень удобен для занятий по развитию речи:

- их можно включать в учебный процесс выборочно (в зависимости от условий обучения: количества учебных часов, возраста учащихся, их интересов и др.);
- предложенные в текстах «ситуации нравственных взаимоотношений» позволяют охватить ряд вопросов, которые заставляют учащихся задуматься о разных вопросах философского характера. Таким образом, обучение русскому языку приобретает не только образовательный, но и воспитательный характер;
- беседы по этим текстам, с одной стороны, способствуют самовыражению учащихся, а с другой стороны, позволяют им узнать мнение своих товарищей, сравнить своё мнение с мнением других (большинства, меньшинства), что для молодого человека является социально значимым и необходимым для самоопределения и самоутверждения;
- учебные ситуации по данной теме, с одной стороны, позволяют усваивать грамматические явления и их функции в речи (основные структуры простого предложения, некоторые падежи), а с другой стороны – уйти от имитационного дрилля и малоосознанной речевой деятельности.

Таким образом, приучая наших подопечных, с одной стороны, к неподготовленному (спонтанному, стихийному), а с другой стороны, осознанному (когда учащиеся соотносят языковую форму и содержание своего высказывания) общению на изучаемом (русском) языке, мы закладываем основы для свободного владения РКИ в условиях иноязычья.

Нам не раз приходилось наблюдать, что во время работы по этим материалам урок проходит быстро, к концу занятия не наступает усталость, у учащихся заметно чувство удовлетворённости, они искренне благодарят преподавателя. Сами учащиеся положительно отзывались об этих материалах: «Содержание текстов интересное. Мне очень нравится. Я не хочу заниматься по обычному учебнику, потому что это

скучно» (Ли Вонхи, 22 года); «Мне нравится то, что можно много говорить. Это очень интересно» (Чхве Субин, 22 года); «Лексика трудная, но зато я могу много говорить. Это важно. Мне нравится» (Хам Дахе, 21 год) и т.п.

Подводя итоги, подчеркнём, что с помощью многократного апробирования проблемных минитекстов нами было установлено, что **в условиях иноязычной среды** обучение РКИ должно строиться не только на основе обсуждения социальных контактов, но **и с привлечением «ситуаций нравственных взаимоотношений»**, охватывающих разные сферы человеческой жизни и носящих философско-психологический характер, поскольку такие ситуации создают необходимые условия для деятельностного обучения языку. Предложенные тексты хорошо «вписываются» в рамки первых занятий, когда идёт знакомство группы и преподавателя, знакомство учащихся между собой. Они позволяют быстро и эффективно наладить учебный процесс.

Литература

1. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – Москва, 2009.
2. Аксёнова, М. П. Русский язык по-новому : в 3 ч. Ч. 1 / М.П. Аксёнова ; под ред. Р.А. Кульковой. – Санкт-Петербург : Златоуст, 2000.
3. Аксёнова, М. П. Русский язык по-новому : в 2 ч. Ч.1. / М.П. Аксёнова ; под ред. Н.Н. Карлиной. – Москва : Форум, 2010.
4. Кузнецов, С. А. Большой толковый словарь русского языка / сост. и гл. ред. С.А. Кузнецов. – Санкт-Петербург : Норинт, 2000.
5. Вагнер, В. Н. Методика преподавания русского языка англоговорящим и франкоговорящим / В.Н. Вагнер. – Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001.
6. Кулькова, Р. А. Я хочу тебя спросить... / Р.А. Кулькова. – Москва : Граница, 2005.
7. Кулькова, Р. А. Русский язык через разные темы (다양한 주제를 통해 배우는 고급 러시아어). Часть 1 / Р.А. Кулькова, Хеок Пак. Сеул: Глобал контент, 2011.
8. Кулькова, Р. А. Русский язык через разные темы (다양한 주제를 통해 배우는 고급 러시아어). Часть 2 / Р.А. Кулькова, Чунхён Пэк. – Сеул : Глобал контент, 2013.
9. Пассов, Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е.И. Пассов. – Москва : Русский язык, 1989.
10. Щукин, А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного / А.Н. Щукин. – Москва : Высшая школа, 2003.

*Е.В. Дишкант,
г. Якутск, Россия*

**ЭТНОКУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ В ПРЕПОДАВАНИИ
РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО
(НА ПРИМЕРЕ ИЗУЧЕНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ
О ЯКУТИИ)**

Аннотация. Автор статьи обосновывает необходимость формирования у студентов-иностранцев культуроведческой компетенции, включающей в себя как национальный, так и региональный (этнокультурный) компонент. Привлечение в обучение русскому языку как иностранному текстов с этнокультурной направленностью способствует расширению словарного запаса, повышению интереса к культурам разных народов, проживающих в России.

В статье представлен анализ художественных произведений о Якутии ссыльных поэтов, благодаря которым студенты-иностранцы получают представление о национальной картине мира якутов: шаманизме, древнем похоронном обряде, летнем празднике – исых и др.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, этнокультурный аспект, культуроведческая компетенция, ссыльные поэты, якутская культура.

Abstract. The author substantiates the need to develop students competence kul'turovedcheskoj, includes both national and regional (ethnocultural) component. Involvement in learning Russian as a foreign language texts with ethnocultural focus enhances vocabulary, increasing interest in the cultures of different peoples living in Russia. This paper presents an analysis of artistic works about Yakutia exiles poets, through which students receive insight into the national picture of the world the Yakuts: shamanism ancient funeral rite, Sommerfest-isyh, etc.

Key words: Russian as a foreign language, ethnocultural dimension kul'turovedcheskaja competence, poets, exiles Yakut culture

В настоящее время не требует доказательств утверждение, что овладение иностранным языком невозможно без знания культуры страны изучаемого языка. В России проживают многонациональные народы, имеющие свою самобытную культуру, свой язык. Важно сформировать у студентов-иностранцев культуроведческую компетенцию, включающую в себя как национальный, так и региональный (этнокультурный) компонент. Привлечение в обучение РКИ текстов с этнокультурной направленностью способствует расширению словар-

ного запаса иностранных студентов, повышению интереса к культурам разных народов, проживающих в России.

При обучении русскому языку как иностранному в Северо-Восточном федеральном университете считаем целесообразным познакомить студентов с материальной и духовной культурой народа саха, традициями коренных малочисленных народов Севера РС (Я). В этом большую помощь может оказать региональная литература, а также произведения сосланных в Якутию писателей: А.А. Бестужева-Марлинского, Н.А. Чижова, Д.П. Давыдова, М. Александрова, Н.Г. Чернышевского, В.Г. Короленко и др.

Рассмотрим возможности расширения этнокультурного кругозора студентов-иностранцев на примере баллады «Саатырь» А.А. Бестужева-Марлинского, поэмы «Нуча» Н.А. Чижова и поэмы «Жиганская Аграфена» Д.П. Давыдова.

Основой баллады «Саатырь» послужила якутская легенда. Впервые в истории русской романтической баллады героиней становится якутская женщина Саатырь, которая по уговору со своим возлюбленным, князем Буйдукааном, инсценирует болезнь, а затем и саму смерть, чтобы таким образом бежать от мужа к любимому: «Наутро, где Лена меж башнями гор/ Течет под завесой туманов/ И ветер, будя истлевающий бор,/ Качает гробами шаманов,/ При клике родных Саатырь принесли/ В красивой колоде кедровой,/ И тихо разверстое лоно земли/ Сомкнулось над жертвою новой.// И девы и жены, и старый и млад/ В улус потекли, озираясь назад».

С достоверностью очевидца воссоздаются якутские национальные традиции и верования, обряды погребения и поминального пира: «Вскипели котлы, задымилась кровь/ Коней, украшения стада,/ И брызжет кумыс от широких краев,/ Он – счастья и горя улада».

В балладе использован целый ряд традиционных для якутского фольклора ассоциативных сравнений, связанных с явлениями северной природы: голос Саатыри сравнивается с шумом ручья под снегом («Как под снегом роптанье ручья...струится по ветру голос ея»), отражение же радости на ее лице уподобляется северному сиянию («Саатыри чело, как северным блеском, на миг рассвело»).

Влияние якутского языка, традиций и обычаев сказывается и в употреблении этнографизмов: «улус», «кумыс», «кабарга» и т.д. Их использование в тексте баллады вполне органично и адресовано в первую очередь русскому читателю, не знакомому с обычаями и бытом

древних якутов, о чем свидетельствуют авторские сноски, поясняющие значение якутских слов.

Важную роль в произведении играет тема шаманства. А.А. Бестужев-Марлинский не дает в балладе полной картины камлания шамана, которая происходит в юрте, где лежит Саатырь, но поражает психологическая точность характеристики тех ощущений, которые мог испытать только человек, вовлеченный в эту неопишемую фантазматическую, замороженный ее «чарами», «молениями», «плачущими» звуками шаманского бубна.

В балладе Саатырь погребают среди могил шаманов. А ночью является Буйдуукан, чтобы выволить ее из гроба, но счастье среди этих страшных могил невозможно. Слетаются духи шаманов, бьют в бубны, пугают коня: «И трупы шаманов свились в хоровод,/ Ударили в бубны и в чаши.../ Внимая, трепещут любовники. Вот/ Им вопят: «Вы наши, вы наши!// Не выдаст могила схороненный клад;/ Преступников духи карают, князят...».

Конец баллады трагичен: «И падают звезды, и прыщет огонь.../ Испуганный адскою ловлей,/ Храпит и кидается бешеный конь/ На кровлю – и рухнула кровля!// Вдали огласился раздавленных стон.../ Погибли. Но тень Саатыри/ Доныне пугает изменчивых жен/ По тундрам Восточной Сибири...// И ловчий, когда разливается тьма,/ В боязни бежит рокового холма...». Саатырь и Буйдуукан наказаны за своеволие, за обман, за попытку обрести счастье несмотря ни на что.

Сюжет баллады «Нуча» поэта-декабриста Н.А. Чижова, сосланного в г. Олекминск, также построен на якутских поверьях, согласно которым человека-чужеземца, отвергающего законы местных верований, ждет неминуемая расправа. По словам рассказчика-якута, сосланный русский презирал якутских духов, бесстрашно бродил вокруг шаманских могил, не принес дары вековой сосне, почитавшейся всеми тунгусами: «Нуча был не таков!/ Презирал он духов!// Он бесстрашно бродил/ Вкруг шаманских могил,/ Где властительный прах/ Схоронен на древах».

Известно, что в якутской мифологии Аал лук мас – священное дерево рода, в котором обитает дух – хозяйка данной местности. Такие деревья почитались якутами, их украшали пестрыми волосняными веревками и лоскутами материи, ни один человек не должен был пройти мимо него, ничего не подарив. Пренебрежение этим суеверием считалось большим грехом. Однако герой баллады только «головой

покачал» и не принес «властелинам стремнин» никакой жертвы: «Вот стоит на пути,/ Где им должно пройти,/ Вековая сосна;// Почиталась она/ Ото всех тунгусов/ Пребываньем духов.// Все с оленей сошли/ И дары принесли/ Властелинам стремнин;// Только Нуча один,/ Покачав головой,/ Не дал жертвы лесной».

За это коварные духи наказали нучу смертью: «Вот пропали из глаз!// Знать, пробил его час...// Только с горных стремнин/ Пес к ночлегу один/ Без стрелка прибежал –/ Он назад не бывал...// С того времени тень,/ Когда скроется день,/ Бродит в мраке ночей/ До расцветных лучей.// Страшно мщенье духов!// Жребий казни суров!»

Произведение содержит богатый этнографический материал, знакомящий читателя с якутскими верованиями и традициями. Вот яркое и этнографически верное описание праздника исых: «Так называется празднество якутов, бывающее летом, в то время, когда поспевает кумыс. Собравшись на лугу, они раскидывают огонь, делают возлияние духам, поют и пляшут. Иногда тут же бывают конские скачки, бегание, борьба и проч.».

Поэма «Жиганская Аграфена» сибирского поэта Д.П. Давыдова стала авторской интерпретацией легенды народа саха «Древняя гора Бааһынай». Она непосредственно связана с его научной статьей «Жиганские якуты и одна из их легенд», которая внесла определенный вклад в историю изучения якутского шаманизма, так как включала в себя интересные наблюдения поэта над различными сторонами верований и традиционных народных обрядов якутов. Как известно, якутский шаманизм составляет мощный пласт якутской культуры, якутской религии. От религиозной культуры якутского народа – развитая система мифологии, наличие профессионального служителя культа, целый комплекс атрибутов, особая школа посвящения, а также оформившаяся и сложившаяся терминология.

Однако, если у А. Бестужева-Марлинского тема шаманизма раскрывается во всей полноте только во второй части баллады, то у Д. Давыдова она проходит через все произведение.

Девочка-сирота, к которой судьба была жестока, в одну бессонную ночь гуляла по берегу величавой реки Лены, любовалась звездами и встретила лукавого колдуна, плывшего на «берестяной ладье». Он-то и показал дорогу: «...К юрте старого шамана/ Аграфена побрела.// Силы старца покидали;/ Бедный в тайне изнывал: / Духи мучить начинали,/ Он приемника искал».

Шаман – оюн – избранник, жрец этого культа, является заступником за несчастных и посредником между людьми и духами в их столкновениях. Для этих последних он часто неумолимый враг и грозный повелитель, но вместе с тем и их неотъемлемая собственность и жертва: покуда он силен и молод, духи боятся его, но лишь только он ослабеет и состарится, они платят ему сторицей за свое унижение.

Старый шаман, не имея преемников, умирая, передает ей власть над духами, тем самым, обрекая ее на вечное шаманство. Героиня поэмы Аграфена принимает шаманство как средство, помогающее ей избежать нужды: «В биллярике юрты новой/ Над постелью в головах./ Появился бог сосновый/ Безобразный барылах./ А за грязною подушкой/ под одеждой таюка,/ Спрятан бубен с колотушкой/ Власть и сила старика».

После смерти старого шамана Аграфену ждет новая, полная довольства жизнь. Молодая шаманка уже не бедная и беспомощная девочка, она властвует и повелевает. Духи – ее верные слуги. В поэме фантастическое тесно переплетается с реальным миром, способствуя яркому показу жизненных явлений: духи «с сосен кору добывали», «за водой ходили», «молодых кобыл доили и пасли они коров», даже любви мужчины Аграфена со спокойной совестью добывается с помощью своих верных слуг- духов: «Там понравился ей нуча,/ Безбородый мешанин./ Молодая кровь кипуча, / Сердце пышет как камин./ Молодец бы не заметил/ Аграфениной красы,/ Но невольно ей ответил/ По внушению Абассы».

Автор обращается к космогоническим представлениям якутов: в прошлом под средним миром был расположен нижний мир... Страна нижняя была населена особыми племенами – абаһы или адьарай, враждебными жителям среднего мира [2, 136]. Они встречаются в верхнем и среднем мире, в бытовых представлениях якутов в прошлом – это злые духи, причиняющие людям болезни и различные беды [2, 141].

Аграфена – простая смертная женщина, способная любить, но одинокая и несчастная от того, что ей приходится жить в двойственной ситуации. С одной стороны, она была вынуждена принять шаманство как средство, помогающее ей избежать нужды, с другой стороны – эта участь ее тяготила, поскольку она хочет обычного женского счастья. Эта психологическая раздвоенность Аграфены – шаманки и Аграфены – женщины приводит к трагическому финалу. Автор подчеркивает

изменения, которые произошли в душе главной героини: «Отправляется в дорогу,/ Мысль дозрела на пути:/ Изменив однажды богу,/ Трудно ль черта провести».

Коварная и хитрая Аграфена решила провести духов, избавиться от шаманских принадлежностей, для нее уже не играет особой роли, кому изменять: богу или черту: «День шаманка хлопотала/ Уничтожить барылах,/ В воду с камнем опускала,/ Жгла в пылающих дровах.// ...Под вечер она с мольбою.//Бога кинула в овраг, / И засыпала землю/ С ним тюнгюр и былаях».

Смелый поступок влюбленной Аграфены, нарушившей патриархальный обычай, вызывает жестокую кару «аджараев», духов местных шаманов, которые не прощают ей измены: «Взял оюн тюнгюр заветный,/ Былаяхом загремел.// И мгновенно рой несметный/ Аджараев прилетел».

По мифологическим представлениям якутов, шаманы «спускались» в нижний мир верхом на бубне, по-якутски «тюнгюр», который считался у них ездовым животным. Колотушка «былаях» означает «размешивать», «мешать». По утверждению исследователя Е.Н. Романовой: «В шаманских камланиях, посвященных лечению больных, шаманская колотушка выступала орудием гадания, с ее помощью предсказывали не только судьбу больного, но и каждого по желанию. Колотушка шамана помогала и разысканию злого духа, укравшего душу больного, в семантическом отношении сравнивается с плетью, кнутом шамана» [1, 112]. Поэма заканчивается натуралистической картиной гибели главной героини. Духи, терзающие Аграфену, напоминают нечистую силу: «За обиду, за измену,/ За поступок роковой/ Страшно мучить Аграфену/ Духи кинулись толпой».

На основе рассмотренных произведений ссыльных в Якутию поэтов студенты-иностранцы знакомятся с национальной картиной мира якутов: традиционной религией якутов – шаманизмом, древним похоронным обрядом народа саха, летним праздником – исых. Расширяется лексический запас студентов благодаря включению в ткань художественных произведений якутских слов и этнографических выражений: тунгусы, шаманы, шаманские принадлежности: бубен, колотушка, удаганка, улус, юрта, кумыс, исых, кабарга, Аал лук масс, Северное сияние и др.

Таким образом, изучение художественных произведений, написанных на основе регионального материала, безусловно, способствует

расширению этнокультурного кругозора обучающихся русскому языку как иностранному, пополнению их словарного запаса, а также развитию тесной связи и обмена самобытной культурой между представителями разных народов.

Литература

1. Романова, Е. Н. К интерпретации символики якутского шаманского обряда / Е.Н. Романова // Шаманизм и ранние религиозные представления : сб. статей. – Москва, 1995. – С. 108-113.
2. Эргис, Г. У. Очерки по якутскому фольклору / Г.У. Эргис. – Москва : Наука, 1974.

* * *

Е.Н. Ельцова,

Тунис, Тунисская Республика

ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ТУРИСТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ НА РЕГИОНОВЕДЧЕСКОМ МАТЕРИАЛЕ

Аннотация. В статье рассматривается включение в преподавание РКИ туристической направленности национально-регионального компонента, который повышает эффективность обучения в условиях внеязыковой среды и усиливает мотивационный фактор. Приводится методическая модель использования экскурсионного рассказа тунисским студентам.

Ключевые слова: РКИ, национально-региональный компонент, туризм, экскурсионный рассказ.

Abstract. This article examine the integration of teaching Russian as a foreign language of a tourist orientation of a region-national component. The fact will improve the effectiveness of training in an exstralinguistic environment and strengthen the motivation factor. The methodical model of use of the excursion story is given to the Tunisian students.

Key words: Russian as a foreign language, region-national component, the tourism, excursion story

Изучение языка в тесной связи с культурой страны выступает необходимым фактом в современной образовательной системе. Вклю-

чение национального культурологически маркированного компонента в содержание обучения русскому языку как иностранному сформировалось в рамках лингвострановедения (Верещагин Е.М., Костомаров В.Г., Прохоров Ю.Е.) и лингвокультурологии (Воробьев В.В., Телия В.Н., Шаклеин В.М.) и имеет дальнейшую разработку в современной лингводидактике. Т.М. Соколова справедливо отмечает: «Культурологический аспект (компонент) обучения – это не «фон» для формирования лингвистической компетенции и речевых умений на иностранном языке, а такая же равноправная и неотъемлемая часть содержания учебного комплекса...» [6: 166].

В ситуации изучения русского языка в языковой среде погружение обучающихся в культурную среду страны (историко-культурные и природные достопримечательности) способствует их адаптации. При изучении русского языка за рубежом, где остро встает необходимость создания положительного мотивационного фона, культурный компонент, в том числе региональный (памятники и экскурсионные объекты), является дополнительным ресурсом обучения РКИ, который «дает возможность «погрузиться» в реальное общение» [4: 61]. Особенно актуален культурологический компонент при обучении русскому языку туристической направленности, где заложено мультикультурное взаимодействие и общение носителей различных языков. Задача формирования языковой личности работника туристской сферы не может ограничиваться лишь языковой и коммуникативной компетенциями, а включает в качестве обязательного элемента лингвокультурологическую (осознание языка как феномена культуры, культурно-исторической среды, национально-культурного компонента языковых единиц) и межкультурную (этнокультурная восприимчивость, толерантность, эмпатия, понимание и уважение к проявлениям иной культуры) компетенции. Будущие специалисты сферы туризма как мультикультурные личности должны успешно контактировать с представителями любой культуры, отличающейся от собственной, разрешать неизбежные в межкультурном общении этнолингвокультурные конфликты. Помимо этого, будущий сотрудник туристической сферы должен осознавать себя культурно-исторической личностью, готовой к конструктивному участию в диалоге культур народов и стран. Его квалификацию составляют знание маршрута и объектов показа, сообщение о них на иностранном языке, знания о родной культуре и ее ценностях, кросс-культурные знания, этика поведения,

уровень вербальной и невербальной коммуникации, а также личностные качества (психологические и коммуникативные).

В связи с этим представляется актуальным организовать процесс подготовки будущих специалистов сферы туризма по РКИ в лингвострановедческом, культурологическом контексте, поскольку он готовит обучающихся к ведению межкультурного диалога. Включение в содержание обучения регионоведческого материала обеспечивает формирование у студентов умения представлять родную культуру в сфере своей профессиональной деятельности на русском языке, добиваясь эффективного решения профессионально значимых коммуникативных задач. В качестве источника содержания обучению выступают факты родной культуры, в наибольшей степени соответствующие деятельности контактного персонала и интересные потенциальным клиентам, носителям русского языка (история, география, традиции и обычаи, праздники страны, достопримечательности и т.д.).

Формирование межкультурной и культурологической компетенции на основе регионоведческого материала в процессе обучения туниских бакалавров по специальности «Русский язык. Туризм и культурное наследие» реализуется в практическом курсе «Культурное наследие Туниса» для студентов 3-его года обучения. Данный курс знакомит учащихся с культурным наследием страны как ресурсной основой развития культурно-познавательного туризма на русском языке. При этом основное внимание уделяется:

- ознакомлению студентов с культурным наследием Туниса, выделяя особенности духовной и материальной культуры страны (памятники, входящие в список Всемирного наследия ЮНЕСКО, музеи, государственные и национальные праздники, фестивальная жизнь страны, сувениры и т.д.);

- освоению новой лексики и закреплению грамматического материала, активизации их в речи, отработке речевых конструкций по заданной тематике;

- освоению коммуникативных клише и использованию их при порождении и аргументации собственных высказываний по заданной теме;

- полному и точному пониманию учебно-профессиональных и аутентичных текстов, извлечению новой информации;

- формированию и развитию навыков и умений использовать краеведческую литературу и экскурсионные справочники с целью полу-

чения информации для создания собственных вторичных текстов: конспекта, текста экскурсии, тематического диалога;

- формированию умения представлять собственные экскурсионные рассказы о культурном наследии страны потенциальным российским туристам;

- содействию свободному использованию полученной историко-культурной информации при прохождении стажировки¹.

Источником страноведческой информации о стране выступают прежде всего аутентичные тексты в письменной форме (путеводители, экскурсионные справочники, историко-культурологическая литература и т.д.), которые помогают студентам, будущим работникам туристической сферы, непосредственно познакомиться с историей, с духовными и материальными ценностями, созданными народом. Одной из форм работы в рамках данного курса выступает учебная экскурсия и составление экскурсионного рассказа. Термин учебная экскурсия не является новым в методике преподавания РКИ. Образовательный потенциал учебных экскурсий раскрыт в многочисленных публикациях русистов-практиков (Т.Ю. Васильевой, Е.В. Никитиной, О.П. Гонтаревой, Т.М. Соколовой, Т.В. Пахалковой-Соич и Н.Г. Ивановой, О.А. Широковой и др.).

Однако в формате классической учебной экскурсии студент остается лишь пассивным участником, зрителем, слушателем, так как основная роль в подготовке и в проведении экскурсии отводится преподавателю. Избежать такой ситуации возможно, когда студенты-иностранцы выступают сами в роли экскурсоводов и проводят не только экскурсию, но и ведут предварительную подготовку по ее планированию и подготовке: выбор экскурсионного объекта, планирование экскурсии, составление экскурсионного рассказа, проведение самой экскурсии (реальной или виртуальной). Одна из основных работ в такой учебной модели отводится созданию экскурсионного текста, которое ставит перед студентом ряд задач: актуализировать собственные историко-культурные знания о стране / достопримечательности, расположить микротемы будущего рассказа в определенной логике и оформить речь в соответствии с лексическим, грамматическим и жанровым каноном экскурсионного рассказа. Как отмечает Ю.В. Слезко:

¹ В соответствии с учебным планом студенты 3-го курса, обучающиеся по специальности «Русский язык. Туризм и культурное наследие», должны пройти стажировку в различных учреждениях туристской отрасли. По итогам практики студенты предоставляют отчет о прохождении стажировки на русском языке и защищают его перед жюри, состоящем из преподавателей института.

«Пересказ текста сферы туризма потребителю туристических услуг – это не просто изложение прочитанной информации, а выработка новой информации, рождающейся в процессе творческой переработки текста...» [5: 18].

Экскурсия как туристический жанр обладает своей спецификой. Во время экскурсии проходит методически продуманный показ достопримечательных мест, объектов природы, памятников истории и культурного наследия, в сопровождении рассказа гида-экскурсовода по предварительно утвержденному маршруту. Основную долю экскурсии как жанра занимает экскурсионный рассказ, который подчинен показу, и общение экскурсовода с экскурсантами. Большую значимость в профессионализме экскурсовода выступает его качество речи, которая включает такие характеристики речи, как правильность, точность, логичность, чистоту, выразительность, богатство и уместность речи (соответствие ее теме, содержанию, цели и задачам экскурсии, а также составу экскурсионной группы) [3].

Каждая часть экскурсионного рассказа характеризуется определенными речевыми актами: вступление предполагает речевые акты инструктирования и информирования; основная часть содержит речевые акты привлечения и концентрации внимания; заключение вовлекает речевые акты подведения итогов [2: 11]. Устный рассказ экскурсовода изобилует вводными словами и предложениями, ситуативными клише (Посмотрите налево (направо)...», «Слева (справа) от вас находится здание... и т. д.). В речи активно используется местоимение «вы» при обращении к экскурсантам, «местоимение «мы» при описании движения автобуса или продвижения экскурсантов к тому или иному объекту» [1: 8]. Данные особенности экскурсионного рассказа определяют методику его использования в учебной деятельности.

Учебная модель по подготовке экскурсии в рамках курса «Культурное наследие Туниса» включает несколько этапов работы (как аудиторных под руководством преподавателя, так и самостоятельных внеаудиторных). Первый этап – аудиторная работа с текстом, составленным преподавателем на основе краеведческих изданий, экскурсионных справочников и путеводителей об отдельном экскурсионном объекте страны (городе, памятнике, музее). Сюда входит чтение текста и выполнение студентами разного типа заданий к тексту, направленных на его понимание и отработку лексических и грамматических составляющих, анализ содержания текста и его частей,

компрессию, трансформацию лексико-синтаксической структуры, составление собственного устного рассказа с включением коммуникативных клише. Проводится отдельная работа по созданию с опорой на тексты лингвистического комментария к лексическим единицам с национально-культурной семантикой, терминам, сокращениям. Формируются навыки предложения рекомендаций туристических услуг (достопримечательностей, экскурсий, мероприятия), объяснения маршрута по карте, схеме, плану, инструктирования о правилах пребывания в стране, о правилах поведения во время экскурсии.

Далее студентам предлагается выбрать свой экскурсионный объект, на основе отработанных в аудитории текстов создать свой устный экскурсионный рассказ, добавив к исходному тексту элементы ситуативных и речевых клише, иллюстративный материал, другую важную с точки зрения самого студента фактологическую информацию. Приведем пример задания по подготовке экскурсии: *Представьте, что Вы работаете гидами. Подготовьте экскурсионный рассказ о Национальном музее Бардо. Прочитайте тексты об истории музея и его экспонатах. Запланируйте свой маршрут. Подготовьте свои комментарии к экспонатам (5-7 экспонатов).*

На последнем этапе работы студент выступает с экскурсионной речью перед группой, он должен вжиться в роль экскурсовода и продемонстрировать приобретенные навыки и умения. Большое внимание уделяется оформлению начала и конца коммуникации, составлению вступительной и заключительной части к экскурсиям. В ходе презентации студенты выступают активными и заинтересованными участниками – экскурсантами. Им отводится роль экспертов, они задают вопросы по заинтересованной теме.

Таким образом, использование регионального компонента в обучении РКИ способствует не только формированию социокультурной компетенции учащихся, но и осознанию своей принадлежности к родной культуре, воспитанию толерантности и готовности к участию в диалоге культур и развитию умения творчески представлять родную культуру российским туристам. Учебные экскурсии на основе регионального материала, подготовленные и проведенные самими студентами, повышают эффективность обучения в условиях внеязыковой среды, усиливают мотивационный фактор в процессе усвоения языка, а также совершенствуют компетенции учащихся, расширяют и углубляют их историко-культурные знания.

Литература

1. Аристова, Е. А. Подготовка переводчиков-бакалавров к работе в ситуации экскурсии: межпредметный подход / Е.А. Аристова, Е.Ю. Мощанская, О.В. Протопопова // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 8. – С. 6-12.
2. Демидова, Т. В. Феномен интердискурсивности экскурсионных текстов: опыт лингвокогнитивного анализа текстов экскурсий по Нижнему Новгороду и Нижегородской области : автореф. дис. ... канд. филол. наук / Т.В. Демидова. – Тамбов, 2009. – 23 с.
3. Емельянов, Б. В. Экскурсоведение / Б.В. Емельянов Б.В. – Москва : Советский спорт, 2007. – 216 с. [Электронный ресурс] URL: www.modernlib.ru/books/emelyanov_bor_is_vasilevich/ekskursovedenie_uchebnik/read/
4. Константинова, Л. А. Освоение иностранцами нового культурного пространства в процессе обучения РКИ / Л.А. Константинова, О.П. Игнатьева // Мир русского слова. 2006. – № 1. – С. 60-63.
5. Слезко, Ю. В. Тексты туристической сферы общения как средство обучения пересказу / Ю.В. Слезко // Вестник ИГЛУ. – 2012. – № 3 (20). – С. 16-21.
6. Соколова, Т. М. О проведении учебных экскурсий силами студентов-иностранцев в процессе их обучения РКИ / Т.М. Соколова // Инновационная наука. – 2015. – № 6. – С. 166-169.

* * *

*С.Ф. Желобцова, Ф.Ф. Желобцов, С.Н. Барашкова,
г. Якутск, Россия*

СОВРЕМЕННАЯ ЖЕНСКАЯ ПРОЗА В ИЗУЧЕНИИ РКИ

Аннотация. В статье анализируются проблемы роль современной русской прозы в обучении русскому языку как иностранному с использованием литературы, что способствует развитию речи

Ключевые слова: русский язык как иностранный, литература, русская проза.

Abstract. The article is devoted to the analysis the problems of Russian Literature. Modern female prose is designed for students, who study Russian.

Key words: Russian as a foreign language, literature, modern female prose.

Современная русская проза является органичной частью культуры России. Произведения женской прозы открывают читателю, изучаю-

щему русский язык как иностранный, духовный национальный мир, его нравственные ценности, эстетический опыт и морально-этические принципы народа.

Актуальны вопросы поэтики в стилевых поисках произведений Людмилы Петрушевской, Татьяны Толстой, Людмилы Улицкой, которые стали бестселлерами книжного мира. Рубеж веков отчетливо проявил в литературе России женскую прозу, авторы которой активно становятся лауреатами престижных литературных премий, номинантами альтернативных проектов. Присущие традиционным героям привычные черты характера, канонизированные и боготворимые Пушкиным, Достоевским, Толстым, Тургеневым, парадоксально меняются в творчестве Дины Рубиной, Виктории Токаревой, Оксаны Робски.

Жанровая природа романа «Медея и ее дети» винтажно проявляет архетипическое сознание главной героини Медеи Синопли, которая с библейской точностью восстанавливает в маленьком дворике своего крымского дома обетованное пространство и по жизненной логике бросает вызов фатальному року, обрастая родственными связями многочисленных племянников, их детей и внуков. Кульминационными в развитии сюжета романа становятся эпизоды ее встреч и расставаний с людьми, которые инстинктивно ищут в ней материнское тепло и женское понимание.

Л. Улицкая рисует неброский портрет Синопли, в котором запоминаются ее греческая смуглость, плотный узел платка, закрывающий волосы, аскеза жестов и эмоций. В характерах героинь гендерной прозы раскрываются национальные черты русских женщин, психологические мотивации поступков, глубина чувств. Следует отметить высокий рейтинг творчества Дины Рубиной у тех, кто изучает русский язык. Сюжет рассказа «Область слепящего света» Д. Рубиной развивается из кратковременных встреч героев, концентрированно исчерпывающих тему фатально трагической любви. При этом объективное время укладывается в пятнадцатиминутный пробег, пятиминутное ожидание, недельную болезнь, место определяется конференц-залом, дачей, вокзалом, Москвой, Иерусалимом, соответствует субъективным импульсам сумбурных и сильных чувств.

Жанровые поиски современной прозы дают посыл к обогащению литературных приемов. Сновидения открывают дверь, за которой они вновь переживают горечь утрат, пронзаются предчувстви-

ем беды. Сюжет романа адекватно развивается в провидческом сне о муже Медеи Синопли, в годовщину смерти которого она узнает о близких взаимоотношениях его с сестрой. В рассказе Д. Рубиной «Воскресная месса в Толедо» функцию обстоятельств реальности передает навязчивый сон, который сопровождает героиню всю жизнь. Тревога, рожденная сном, из которого осязаемо запомнилось: «Мостовая средневекового города. И я иду по ней босая... Довольно явственная мостовая – крупная галька. Выложенная ребром, – рыбий косяк, прущий на нерест, ... мощенная крутая улочка, и я по ней иду босая, так явственно, что стопа ощущает холодную, ребристую гальку» [1, 2007: 587], ведет автора по городам и странам. Есть все: брусчатка, круглый булыжник, аккуратный красный кирпичик «елочкой», но не в Голландии, не во Франции, не в Италии она не находит этого места, куда уже с 1992 года могут вернуться изгнанные 500 лет назад из Испании евреи и где живут сегодня представители ее рода Эспиноса.

В поэтике современной прозы значима реинтерпретация сказочных мотивов. Идея женского счастья парадоксально объединяет пациенток провинциального роддома в рассказе В. Токаревой «Волшебная сказка Шарля Перро». В восприятии озлобленных и напуганных действительностью женщин, сказочный сюжет о спящей красавице переосмысливается как реальный факт возможного будущего. Игровая свобода ахронии разворачивает литературную реминисценцию как необходимый элемент художественной системы произведения.

Художественная неповторимость ярко и обостренно проявляется в кульминационных эпизодах сюжетного действия, когда героини принимают решения о побеге из мира, в котором нет высоких чувств, нюансно адекватных их пониманию дружбы и любви, верности и нежности. Примечательно, что самобытность характера каждой подчеркивается ее способностью театрализовать свое ролевое участие. Л. Петрушевская, проведя своих персонажей по «сказочным» дорогам Эроса, темным переулкам городского дна, освещенным площадям открытой публицистики, назвала свой последний авторский сборник концептуально жестко и по-женски откровенно «Жизнь – театр». А для героини повести В. Токаревой «Сентиментальное путешествие» естественно возвращение из Венеции, Флоренции, Рима в деревню Жуковка, к кобелю Чуне, беззвучно проговаривая монолог: «Жизнь – театр. Когда меняются декорации, то и меняется драматургия. Пошел другой сюжет: завтраки, обеды, ужины, мытье посуды, а в перерывах

– работа» [2, 2005: 157]. Романова не в силах разорвать семейный круг вяжет свой премьерный венок, в который равнозначно вплетает придуманного незнакомца, превращающего любовь-лебедь в любовь-ворону и джинсы для мужа.

Контекст женской прозы при всех противоречиях конфликтов, драмы жизненных реалий продолжает традиции русской классики, актуализирует для зарубежного читателя сегодняшний день гендерного социума.

Литература

3. Рубина, Д. Гладь озера в пасмурной мгле / Д. Рубина. – Москва, 2007. – 668 с.
4. Токарева, В. Сентиментальное путешествие : повести, рассказы / В. Токарева. – Москва, 2005. – 316 с.

* * *

*Г.Е. Жондорова,
г. Якутск, Россия*

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТА В ВУЗЕ С ПОЛИЛИНГВАЛЬНЫМ СОСТАВОМ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, вузовская образовательная практика, языковая среда вуза, профессионально-значимые компетенции молодого специалиста.

Изменения основных приоритетов в области образования направлено в настоящее время на формирование и развитие гуманной, творчески и социально активной, инициативной и предприимчивой, профессионально подготовленной личности молодого специалиста, способной в ближайшем будущем позитивно влиять на стратегию развития региона. Развитие российского общества выдвигает новые требования к личности выпускника современного вуза, в первую очередь с позиции его успешной социализации. Последняя – в значительной степени зависит от коммуникативных умений: получать и использовать информацию, осуществлять общение в различных аудиториях,

убеждать собеседников и т.д. Опыт, сложившийся в вузовской практике осуществления формирования коммуникативной компетенции студента, свидетельствует о том, что традиционные подходы и бытующая в вузе предметная модель обучения языку не соответствуют запросам реальной практики профессиональной деятельности специалиста в современных условиях. А процесс формирования коммуникативных компетенций студентов, особенно нефилологических специальностей является достаточно проблемным в практике работы современного вуза. Такое положение достаточно закономерно. Дело в том, что, несмотря на наличие успешно сданного ЕГЭ по русскому языку, говорить о коммуникативных умениях, практической грамотности, сформированной культуре речи студентов-первокурсников можно с достаточной долей условности, особенно в условиях национального региона.

Ежегодно в СВФУ поступает около трех тысяч студентов по 149 направлениям подготовки, которые после окончания университета займут ведущие позиции в экономике региона, к сожалению, уровень владения русским языком, сформированные умения по культуре речи, особенно в области публичных высказываний оставляют желать лучшего. Конечно, стандартом предусмотрена дисциплина «русский язык и культура речи» для всех специальностей и направлений подготовки, но в условиях перехода на уровневую систему, дефицита часов и зачетных единиц, данная дисциплина занимает один семестр, два часа в неделю, трудоемкость составляет 2-3 зачетные единицы и в ее рамках трудно, а то и практически невозможно скорректировать пробелы предыдущей подготовки. Поэтому в СВФУ активно создается сеть организационных форм, направленная на формирование коммуникативной компетенции студента, учитывающей языковую специфику региона и опирающейся на имеющиеся в университете ресурсы и возможности. Так, все первокурсники СВФУ проходят через так называемую ректорскую проверку, своеобразный тест, включающий проверку практической грамотности студента, сформированности навыков публичной речи, а также способности создавать тексты творческого характера. Итоги ректорской проверки иногда плачевны. Для студентов, показавших невысокие результаты, организуются корректирующие курсы на базе ФДОП, длительностью от одного семестра до года. Посещение этих курсов для студента-двоечника, с одной стороны, обязательно, с другой – бесплатно, преподаватели получают почасо-

вую оплату из внебюджетных средств университета. Для тех студентов, которые хотят повысить свою коммуникативную компетенцию, организована сеть факультативов таких, как «культура русской речи», «ораторское искусство», «русская публичная речь», «трудные вопросы русской грамматики», «риторика» и другие. Посещение факультативов для студентов добровольно и также бесплатно.

Для того, чтобы повысить рейтинг и привлекательность коммуникативной компетенции в ряду других профессионально значимых компетенций будущих специалистов высшей квалификации, действует система традиционных общеуниверситетских мероприятий просветительской направленности: экскурсии для первокурсников «Литературный Якутск», проект «Читающий университет», конкурс «Сделай свою речь бриллиантовой», конкурс ораторов, конкурс «Виват, студент» и множество других. Коммуникативную компетенцию студента невозможно сформировать без опоры на общекультурную общечеловеческую подготовку будущего специалиста. Сегодня, особенно на негуманитарные специальности, поступают недостаточно читающие студенты, которые не знают или знают отрывочно классические произведения, традиционные лингвокультурные цитаты, крылатые выражения, образы. В 2015 году, в год литературы, в СВФУ впервые в вузовской образовательной практике введена дисциплина «русская литература и художественная культура» в качестве вузовского компонента и дисциплины по выбору студента для всех специальностей и направлений подготовки. Внедрение этой дисциплины идет непросто, она конкурирует с другими профессионально-значимыми дисциплинами. Весь второй семестр наши ведущие профессора и доценты ходили с актовыми лекциями во все институты и факультеты СВФУ, актуализируя шедевры русской классики и такие почти забытые человеческие качества, как милосердие, великодушие, патриотизм, гуманизм. В результате, около 60 % структурных подразделений СВФУ вставили в свои РУПы на 2015/2016 учебный год данную дисциплину.

Формирование коммуникативных компетенций студентов нужно рассматривать в тесной связи с использованием новых форм обучения и общей языковой среды вуза. Так на сайте СВФУ и филологического факультета появились специализированные страницы с консультациями по трудным вопросам русской пунктуации и орфографии, с рекомендациями в области культуры речи, скорой языковой помощи. Открыты дискуссионные площадки для обсуждения популярных

в молодежной среде литературных произведений, проводятся флеш-мобы и акции «Смех сквозь слезы ...или неграмотная реклама», «Читай со мной», интернет-тренинги, конкурсы и викторины. Особое внимание было уделено общей языковой среде вуза. С 2012 года действует семинар по языку деловой документации, который посещают представители всех управлений и департаментов университета. Выпущены методические рекомендации с эталонными образцами оформления типичных вузовских документов: заявлений, протоколов, служебных писем, расписок и т.д. Такие рекомендации лежат на столе перед каждым секретарем и делопроизводителем.

Формирование коммуникативной компетенции студента невозможно рассматривать в отрыве от коммуникативной квалификации профессорско-преподавательского состава. Так как коммуникативная компетенция выпускника формируется не только в рамках дисциплины «русский язык и культура речи», в наибольшей степени она зависит от профессионально-педагогического общения с преподавателем. А проблема формирования коммуникативных компетенций в вузе неразрывно связана с уровнем подготовленности преподавателя к этому виду деятельности. Протекающий в стране процесс глобального снижения практической грамотности населения не мог не затронуть и коллектив университета как составную часть российского общества. В 2012 году в СВФУ впервые был проведен диктант для профессорско-преподавательского состава, участие в диктанте носило рекомендательный характер, основа была анонимной, цель – создать мотив для повышения собственного уровня грамотности. Сам факт проведения диктанта исходил из глубокого понимания роли русского языка в жизни университета и объяснялся необходимостью дать объективную, сопоставимую, качественную и количественную оценку уровня коммуникативной компетенции преподавателей. В свою очередь объективность и измеримость качества подготовки преподавателей по русскому языку открывает широчайшие возможности для формирования единого орфографического режима в университете – от корректировки орфографической грамотности документооборота до совершенствования методов преподавания и внутривузовской системы стимулирования. В едином диктанте СВФУ участвовало 90 % ппс (940 человек), из них 136 показали неудовлетворительные результаты, в основном, это наши молодые коллеги, выпускники российской школы. У выпускников советской школы с грамотностью все

в порядке. Таким образом, был создан мощный мотив для повышения собственной грамотности, интереса к культуре русской речи как профессиональной компетенции преподавателя. Для формирования высокого уровня владения русским языком были организованы постоянно действующие курсы по культуре русской речи и риторике, в том числе дистанционные и онлайн-овые. Произошли изменения в организационной структуре университета. Был создан общественный Совет развития гуманитарного знания.

Таким образом, особенностью Северо-Восточного федерального университета является то, что на его территории довольно эффективно действует модель динамического, дифференцированного языкового образовательного пространства, включающая мониторинг языковой коммуникативной подготовки, принципы формирования коммуникативной компетенции, анализ риторической культуры преподавателя, что позволяет осуществлять преемственность и согласованность интересов образовательного пространства.

* * *

*К.А. Захарова, С.М. Петрова,
г. Якутск, Россия*

СКАЗКИ МАЛОЧИСЛЕННЫХ НАРОДОВ РС (Я) НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ В КИТАЙСКОЙ АУДИТОРИИ

Аннотация. В данной статье перечислены малочисленные народы РС (Я) и особенности их фольклора. Рассмотрено восприятие сказок малочисленными народами РС (Я) и китайцами, какую смысловую нагрузку они вкладывали в них. Проведен анализ двух сказок и на их примере рассмотрены какие виды речевой деятельности могут быть приведены на занятиях по русскому языку в китайской аудитории.

Ключевые слова: малочисленные народы РС (Я), сказки, китайцы.

Abstract: In this article we listed small nations of Republic Sakha Yakutia and features of their folklores. Considered the perception of fairy tales by the small nations of Republic Sakha Yakutia and Chinese, also considered what kind of meaning they put in fairy tales. We are analyzed two fairy tales and considered what kind of speech activity we can use in the lessons of Russian language in the Chinese audience.

Key words: Small nations of Republic Sakha Yakutia, fairy tales, Chinese.

Актуальность данного исследования обосновывается тем, что с каждым годом растет число иностранных студентов из Китая, приезжающих на обучение русскому языку в РС (Я). Так как РС (Я) многонациональная республика, в ней проживают и малочисленные народы Севера со своей культурой и своим фольклором, с которым есть смысл познакомить иностранных студентов для более глубокого изучения культуры РС (Я) и русского языка.

Целью данного исследования является проанализировать сказки малочисленных народов Севера и выявить способы их применения на уроках русского языка для китайской аудитории.

Для достижения нашей цели, мы поставили перед собой следующие задачи:

1. Выявить какие малочисленные народы проживают в РС (Я)
2. Проанализировать фольклор и отношение к сказкам малочисленных народов Севера
3. Подобрать виды речевой деятельности, с помощью которых можно провести занятие по русскому языку, по сказкам малочисленных народов РС (Я) в китайской аудитории.

Коренные малочисленные народы Севера, Сибири и Дальнего Востока Российской Федерации – народы численностью менее 50 тысяч человек, проживающие в северных районах России, в Сибири и на российском Дальнем Востоке на территориях традиционного расселения своих предков, сохраняющие традиционные образ жизни, хозяйство и промыслы и осознающие себя самостоятельными этническими общностями.

Численность КМНС РС (Я)

(по результатам Всероссийской переписи населения РФ 2010 г.)

КМНС	Общая численность в РФ (чел)	Владеют коренным языком (чел, %)	Общая численность в РС (Я) (чел, % от РФ)
Эвенки	38396	4802 (12,5 %)	21008 (54,7 %)
Эвены	21830	5656 (25,9 %)	15071 (69 %)
Чукчи	1603	370 (23,1 %)	1281 (80 %)
Юкагиры	15908	5095 (32 %)	670 (4,2 %)
Долганы	7885	1054 (13,4 %)	1906 (24,2)

Расселенные дисперсно на огромной площади арктического пространства, коренные малочисленные народы Севера сформировались как этнос именно на этой территории. На протяжении веков они ведут своеобразный кочевой и полукочевой образ жизни, превратившийся в их уклад. Эти народы обладают самобытными древнейшими культурами, их жизнедеятельность неразрывно связана с исконными землями и традициями.

Обеспечение их правовой защищенности, улучшение социально-экономического положения рассматриваются как приоритетные вопросы государственной политики Республики Саха (Якутия).

Эвэнки (самоназвание эвэнкил, ставшее официальным этнонимом в 1931 году; старое название – тунгусы от якут. тонг уус; кит. 鄂温克族 – èwēnkè zú; монг. хамниган) – коренной народ Российской Федерации (Восточная Сибирь). Живут также в Монголии и на северо-востоке Китая. Язык – эвенкийский, принадлежит к тунгусо-маньчжурской группе алтайской языковой семьи. В современности в России эвенки проживают в основном в Якутии (18 тыс.) и Красноярском крае (4,6 тыс., в том числе 3,8 тыс. в Эвенкийском районе), а также в Бурятии (2,6 тыс.), Приамурье (1,5 тыс.), Забайкалье (1,5 тыс.), Приангарье (Предбайкалье) (1,4 тыс.). Муниципальные районы (по результатам переписи 2010 г.), где эвенки образуют абсолютное большинство – Оленёкский (75,5 %) и Жиганский (55 %) в Якутии. В 1930–2006 годах существовал Эвенкийский автономный округ, в 1931–1938 – Витимо-Олёкминский национальный округ, созданные в районах компактного проживания эвенков.

Хотя в России обычно считают, что эвенки живут в российской Сибири, на сопредельной территории Китая они представлены четырьмя этнолингвистическими группами, общая численность которых превосходит численность эвенков в России: 39 534 против 38 396. Эти группы объединены в две официальные национальности, проживающие в Эвенкийском автономном хошуне автономного района Внутренняя Монголия и в соседней провинции Хэйлунцзян (уезд Нэхэ).

Эвенкийский фольклор исторически чрезвычайно вовлечен в повседневную жизнь народа. Во многом это объясняется его функциональностью, замещающей письменность. Весь комплекс исторических и культурных знаний, мировоззренческих представлений передавался от поколения к поколению посредством устного народного творчества. Фольклор эвенков очень богат в жанровом и видовом

разнообразии, в нем представлены практически все известные фольклорные жанры.

Мифы и сказки у эвенков выполняли, главным образом этиологическую функцию – объяснить повадки и признаки животных, явления природы и прочие закономерности бытия: Однажды глухарь с совой будучи, поссорились, пошли к Эксэри (жаловаться друг на друга). Дошли до Эксэри. Глухарь сказал: «Сова меня хватает (острыми когтями)». Сказала сова: «Я никогда не ловила глухаря, на глухаря нападает ястреб». Глухарь очень устыдился, в снегу спрятался (нырнув в снег). Поэтому глухарь прячется под снегом (часто).

Сказительский талант для эвенков – особый дар, который давался Небом-Буга избранным, талантливым и патриотичным людям.

Эвэны (эвенск. эвэн, устар. ламуты; муж. род – эвен, жен. род – эвенка) – сибирский тунгусо-маньчжурский народ, родственник эвенкам. Общая численность – около 20 тысяч человек. Проживают преимущественно на востоке РФ. Так по данным переписи 2010 года в Республике Саха (Якутия) проживало 15071 человек. В эвенском фольклоре большое значение придавали сказкам и былям-преданиям.

Причем среди сказок особо выделяются сказки о животных и птицах, близкие по содержанию к сказкам эвенков. Некоторые части сказаний о героях-богатырях, например, речи героев, обычно поются. Среди былин особенно интересны былины о героях-женщинах, побеждающих в состязаниях мужчин.

Юкаги́ры (самоназвание деткиль, одул, ваду, алаи) – восточно-сибирский народ. Относятся к древнейшему (аборигенному) населению северо-восточной Сибири. Расселены, в основном, в бассейне реки Колымы, в Республике Саха (1281 чел.), В Якутии юкагиры в основном сосредоточены в национальном юкагирском муниципальном образовании «Олёринский Суктул» Нижнеколымского улуса.

Многие элементы материальной культуры в течение XVIII-XIX веков складывались под влиянием эвенов, чукчей и якутов (орудия труда, транспорт, одежда). В то же время в культуре юкагиров сохранился ряд архаических черт (культ предков и шаманов, жертвоприношения собак, «вороний» эпос), восходящих к древней циркумполярной традиции культуры охотников на дикого оленя.

Долганы (самоназв.: долган, тыакихи, саха) – коренной народ севера Красноярского края (5,8 тыс. чел.). Большая их часть проживает в восточном, Хатангском районе Таймырского Долгано-Ненецкого

муниципального района по рекам Хета и Хатанга. Меньшая часть – на западе округа, в Авамской тундре на Енисее. Незначительное число долган имеется в Анабарском улусе Республики Саха (Якутия). По данным Всероссийской переписи населения 2010 года, в России живет 7 885 долган, в РС (Я) 1906 представителей этой национальности.

Фольклор долган соединяет самобытные черты с элементами творчества народов, вошедших в состав долган – якутское олонхо, эвенкийские сказания, русские сказки и т.п. В самобытных фольклорных жанрах отражаются реальная природа Севера, кочевой быт.

Чукчи (уст. луораветланы) – малочисленный коренной народ крайнего северо-востока Азии, разбросанный на огромной территории от Берингова моря до реки Индигирки и от Северного Ледовитого океана до рек Анадырь и Анжуй. Численность по данным Всероссийской переписи населения 2002 года – 15 767 человек, по данным Всероссийской переписи населения 2010 года – 15 908 человек. По переписи населения 2010 г., единственный район с абсолютным большинством чукчей – Чукотский в Чукотском автономном округе (72,7 %).

У чукчей богатое устное народное творчество, которое выражено и в искусстве каменной кости. Основные жанры фольклора: мифы, сказки, исторические предания, сказания и бытовые рассказы. Одним из главных персонажей был ворон – Куркыль, культурный герой. Сохранилось много легенд и сказок, как «Хранитель огня», «Любовь», «Когда киты уходят?», «Бог и мальчик».

Забитые и отсталые в прошлом, в нашей стране народы Севера окружены вниманием и заботой. Они создали своеобразную культуру, в том числе богатое устное народное творчество – фольклор. Наиболее распространённым жанром фольклора являются сказки.

Сказка скрашивала тяжёлое существование людей, служила любимым развлечением и спортом: рассказывали сказки обычно на досуге, после трудового дня. Но сказка играла и большую воспитательную роль. В недалёком прошлом сказки у народов Севера являлись не только развлечением, но и своего рода школой жизни. Молодые охотники и оленеводы слушали и старались подражать героям, которые прославлялись в сказках.

Сказки рисуют яркие картины жизни и быта охотников, рыбаков и оленеводов, знакомят с их представлениями и обычаями.

Героями многих сказок являются бедняки. Они бесстрашны, ловки, сообразительны и находчивы (ненецкая сказка «Хозяин и работник», удэгейская – «Гадазами», эвенская – «Находчивый стрелок» и другие).

В сказках фигурируют разнообразные элементы волшебства, вещицы силы (как, например, в кетских сказках «Птичка-невеличка» и «Альба и Хосядам» или в чукотской сказке «Всемогущая Катгыргын»), духи – хозяева стихий (подводного царства, подземного и небесного миров, духи воды, земли, леса, огня и т.д.) (например, в селькупской сказке «Хозяйка огня», ороческой – «Лучший охотник на побережье», нивхской – «Белая нерпа»), смерть и оживление (например, в эвенкийской сказке «Как змеев победили»).

Большое место в фольклоре народов Севера занимают сказки о животных. Они по-своему объясняют повадки и внешний вид животных (мансийская сказка «Отчего у зайца длинные уши», нанайская – «Как медведь и бурундук дружить перестали», эскимосская – «Как ворон и сова друг друга покрасили»), рассказывают о взаимопомощи человека и зверя (мансийская сказка «Гордый олень», долганская – «Старик рыбак и ворон», нивхская – «Охотник и тигр»).

Основная мысль сказки проста: на земле не должно быть места страданиям и бедности, зло и обман должны быть наказаны.

Как и в любых народных произведениях в сказках выражаются мечты о лучшем будущем простого человека, справедливых отношениях между людьми, о счастье и богатстве. Но при чтении китайских народных сказок в сюжете обращаешь внимание на некоторые особенности, присущие во многом только народным произведениям Китая. В их сказках присутствует большое количество животных, которые могут принимать облик человека, служить спасшему их герою либо быть мифическим воплощением зла.

Действующие лица-люди не всегда имеют имя, часто обозначается только их принадлежность к той или иной социальной группе (например, «батрак», «помещик»). Часто главный герой является презируемым всеми, но своим трудолюбием и ловкостью прав успехов в жизни. Национальная особенность китайских народных сказок – это также незначительный фантастический элемент повествования и не всегда счастливый конец.

Например, в китайской сказке «лиса и тигр» и в эвенкийской сказке «лиса и старик», мы можем заметить схожие сюжеты и одинаковый смысл сказок. В данных сказках мы видим что и в китайской, что и в эвенкийской культуре, лиса считается символом хитрости, что с помощью обмана и изворотливости, она добивается своей выгоды. как например В китайской сказке, в минуту крайней опасности, с помощью

хитрости ей удастся избежать смерти. нередко в сказках, лисе удается одурачивать более сильных и больших животных, как тигра в данной сказке. К в эвенкийской же сказке, лисе удалось обмануть человека ради своей выгоды. Это еще раз подтверждает отведенную лисе роль хитрой и ловкой обманщицы. Стоит отметить, что и в китайской сказке, что и в эвенкийской, лисе всегда безоговорочно верят и доверяют.

С помощью этих сказок, на уроках русского языка для китайской аудитории можно провести параллель между китайской сказкой и эвенкийской при изучении животных или черт характера, таких как хитрость, ловкость, изворотливость. Так же при помощи сказок можно обсудить со студентами темы обмана и лжи. Изучение сказок на уроках русского языка для иностранных студентов актуально тем, что на данных занятиях могут быть задействованы все виды речевой деятельности. Например, при говорении, студенты могут дискутировать о смысле той или иной сказки. При слушании, студенты слушают сказки, пытаются уловить ее суть и понять смысл, что развивает их слуховую память и поднимает уровень освоения языка. Чтение сказок, так же хороший метод изучения русского языка, помогает студентам увеличить свой словарный запас, способствует выработке более четкого и ясного мышления, что позволяет формулировать и выражать свои мысли яснее.

Литература

1. Народы России. Атлас культур и религий. – Москва, 2009. – 256 с.
2. Воскобойников, М. Г. Бытовая сказка эвенков / М.Г. Воскобойников. – Ленинград, 1980.
3. Сказки народов Севера. – Гос. Изд-во худож. лит-ры, 1951.
1. <http://old.sakha.gov.ru/node/17611>

* * *

Т.Г. Иргашева,
г. Абакан, Россия

ВЕДУЩИЙ РОССИЙСКИЙ ВУЗ 25 ЛЕТ ДАВАЛ ПУТЕВКУ В ЖИЗНЬ УЗБЕКСКИМ УЧИТЕЛЯМ-ФИЛОЛОГАМ

Аннотация. Автор рассматривает уникальную возможность получения в течение 25 лет диплома учителя русского языка в головном педагогическом

вузе страны узбекским выпускникам после разрушительного «Ташкентского землетрясения» (1966 г.).

Ключевые слова: российско-узбекское взаимодействие; сотрудничество в культурно-гуманитарной сфере; набор для обучения граждан Узбекистана.

Abstract. the author examines the unique opportunity of getting within 25 years of the diploma of teacher of Russian language in pedagogical University head of the country's Uzbek graduates after the devastating «earthquake in Tashkent» (1966).

Key words: Russian-Uzbek cooperation; cooperation in the cultural sphere; to study Uzbek citizens.

25-летие установления дипломатических отношений между Узбекистаном и Россией отмечали два государства 20 марта 2017 года. История взаимодействия этих стран имеет глубокие корни: российский и узбекский народы связывают многолетние традиции дружбы и взаимопомощи, они всегда протягивали друг другу руку помощи в периоды испытаний. И Россия, и Узбекистан обладают богатой культурой, традициями и многовековой историей. Более ста лет они жили в составе единого государства и за этот период вместе, плечом к плечу прошли тяжелейшие испытания XX столетия, включая Великую Отечественную войну, сообща преодолели последствия Ташкентского землетрясения 1966 года и добились больших успехов в науке, культуре и искусстве. Этим и обусловлен взаимный интерес народов России и Узбекистана друг к другу. Здесь находят широкий отклик проводимые при поддержке Российской федерации мероприятия, посвященные культуре и традициям народов России. Среди них – День России, День славянской письменности. Приоритетным направлением российско-узбекского взаимодействия является и сотрудничество в культурно-гуманитарной сфере. Русскому языку в республике уделялось и уделяется в настоящее время много внимания. Огромную роль на пути к культурному лидерству играет сохранение и распространение русского языка. Быстрый рост межнациональных связей и сотрудничества ведет к повышению значения русского языка.

В национальном вопросе существуют две тенденции: идет процесс все большего сближения наций, усиления их и взаимовлияния и взаимообогащения – это ведущая тенденция. Вторая тенденция включает в себе развитие каждой нации, широкое и добровольное распространение, изучение русского языка в качестве средства межнационального общения.

Владимиру Тюрденеву, Послу Российской Федерации в Узбекистане, журналистами новостного агентства 24 часа в интервью Sputnik.com. был задан вопрос: «Как сейчас обстоит дело с изучением русского языка в Узбекистане, много ли русских школ и классов? Какая работа ведется в этом направлении». На этот вопрос В.Тюрденев ответил так: «Русский язык, в особенности в городской среде, остается средством межнационального общения, сохраняется его использование на телевидении, радио, в печатных средствах массовой информации, системе образования. Наряду с узбекским языком он используется в делопроизводстве в министерствах и ведомствах республики при подготовке законопроектов, договоров и других документов. Это положительным образом сказывается на всем комплексе двусторонних отношений и создает огромный резерв для его развития. По данным Министерства народного образования Республики Узбекистан, в настоящее время в стране действует 827 школ с русским языком, в которых обучаются свыше 450 тыс. школьников. Помимо этого, около половины средних учебных заведений республики имеет русскоязычные группы. Во всех 58 узбекских вузах и 14 их филиалах русский язык изучают в качестве обязательного учебного предмета. Отмечается все более возрастающий интерес жителей республики к изучению русского языка, к обучению в русскоязычных группах».

Российский центр науки и культуры (РЦНК) на регулярной основе проводит совместную работу с российскими вузами по отбору и набору для обучения граждан Узбекистана. На его базе функционируют курсы для подготовки узбекской молодежи по таким предметам, как русский язык, история и культура России. Ежегодно весной в Ташкенте проводится для всего Центрально-Азиатского региона форум филологов-русистов – научно-практическая конференция «Виноградовские чтения». В мае 2016 года она проводилась в 12-й раз. В 2016 году в Ташкенте с успехом прошли Дни России, выступления известных российских исполнителей и коллективов, вечера, посвященные великим деятелям российской культуры. Большой интерес обе стороны демонстрируют к развитию сотрудничества в области образования. В Ташкенте, столице Узбекистана, успешно работают филиалы Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова, Российского экономического университета им. Г.В. Плеханова, Российского государственного университета нефти и газа им. И.М. Губкина. В настоящее время в России обучаются 22 тысячи студентов из Узбекистана,

в прошлом году более 4 тысяч узбекских абитуриентов поступило на учебу в российские вузы.

Как было отмечено 2-го декабря 2016 года на совместном заседании Госсовета и Совета при Президенте по культуре и искусству, посвященном вопросам реализации государственной культурной политики: «Если в Советском Союзе русский язык за рубежом изучали порядка 600 тысяч человек, то сегодня 20». Очевидно, эти цифры необходимо увеличивать.

Яркий пример внимания к изучению русского языка представляет отношение к получению профессии учителя русского языка и литературы, если вспомнить 1966 год. 26 апреля, когда мы, одиннадцатиклассники средней образовательной школы, готовились к выпускным экзаменам, в центре столицы Узбекистана произошло страшное по своей разрушительной силе землетрясение. Впоследствии оно так и было названо «Ташкентское землетрясение». Нам, окончившим школу и получившим аттестаты о среднем образовании, было предложено на выбор поступление в центральные высшие учебные заведения с правом получения специальности учителя русского языка и литературы. Вступительные экзамены мы сдавали у себя дома, в Ташкенте. Затем в конце августа нас, абитуриентов, успешно выдержавших вступительные экзамены, сопроводили по месту поступления. Мне очень хотелось учиться в Москве; и я выбрала Московский государственный педагогический институт имени В.И.Ленина (ныне МПГУ), филологический факультет. Время обучения в этом замечательном институте я вспоминаю с преклонением и огромной благодарностью к нашим педагогам. В это время ректором МГПИ им. В.И.Ленина был Павел Александрович Кашутин, деканом филологического факультета – Степан Иванович Шешуков. Мы, сдавшие успешно вступительные экзамены у себя на родине, 28 августа 1967 года приехали из Ташкента в Москву (Справка: я поступила в институт со второй попытки, в 1966 году при поступлении у меня не хватило баллов). Надо отметить, что российские вузовские преподаватели принимали у нас экзамены по месту нашего жительства. Это было для всех нас большим благом. Это сейчас мы все осознаем и оцениваем, а тогда эти действия нашего правительства принимали просто с благодарностью и радостью, что нам выпало такое счастье учиться в столице нашей Родины – Москве!

Специально в МГПИ им. Ленина на филологическом факультете было создано узбекское отделение; в первый набор поступило

100 студентов, а в 1967 году нас было 50 человек. 30 августа 1967 года мы были приглашены на утренник в главный корпус МГПИ им. В.И. Ленина по адресу: ул. М. Пироговская, дом, 1. Перед нами выступали ведущие преподаватели филологического факультета, профессора. Особенно мне запомнилось выступление профессора Сергея Ефимовича Крючкова. Он тепло поздравил нас с поступлением в старейший институт страны с его богатыми традициями и пожелал, как он выразился: «Не просто шагать по площадям и мостовым Москвы, а почаще бывать в библиотеках, музеях, театрах столицы, брать в руки словари, содержание которых вас захватит получше самых увлекательных детективов». Это пожелание С.Е. Крючкова мы пронесли в душе все пять лет обучения в этом замечательном институте на филологическом факультете. Учиться было очень интересно. Нам читали лекции и вели семинары и практические занятия такие выдающиеся профессора, как Н.Ф. Тимофеева, Г.Н. Храповицкая по зарубежной литературе, Е.Н. Иваницкая по старославянскому языку, З.Н. Литвинова, И.Г. Добродомов по введению в языкознание, языкознанию, Н.И. Прокофьев по литературе 18 века, И.В. Павлова по устному народному творчеству, С. М. Ключев, У.Р.Фохт по русской литературе 19 века, А.А. Баранникова, М.М. Медведев по современному русскому языку, А.Н. Сахаров, В.А. Агеев, Б.Ф. Славин по истории. Профессор Пирогов вел спецсеминар по литературе 19 века и возил нас на экскурсию в Спасское-Лутовиново, когда мы изучали произведения И.С. Тургенева. Преподаватель приложил все усилия, заказал автобус, чтобы мы посетили имение И.С. Тургенева, побывали на Бежином луге.

Т.А. Липаева читала нам лекции по методике преподавания литературы, она же два года, на четвертом и пятом курсах, являлась руководителем педагогической практики. Дипломную работу писала под руководством П.С. Пустовалова на тему «Изучение морфологического способа образования слов в 5-м классе». Защитила диплом на «отлично». Большое внимание уделяла нам куратор группы Людмила Константиновна Жулинская. Мы ходили с ней в театры, музеи, даже в зоопарк. Она нас иногда приглашала к себе домой, особенно на первом курсе, когда мы сильно тосковали по дому, угощала чаем. Очень хорошо работал профком института. Благодаря пригласительным билетам, которые мне достаивалась честь получать как председателю профсоюзной организации группы, а затем и отделения, мы посещали Политехнический музей, на поэтических вечерах которых читали

свои стихи Расул Гамзатов, Евгений Евтушенко, Андрей Вознесенский, Белла Ахмадулина, Инна Мориц, Булат Окуджава и многие другие выдающиеся поэты и писатели. Очень внимательны к нам, нашему досугу были все преподаватели, вечером нас собирали в Красном уголке, была такая комната на втором этаже общежития на ул. Усачева, 64. Помню, как нас пригласили в очередной раз после занятий на встречу с преподавателем, мы всей группой собрались в Красном уголке, где перед нами выступила профессор Н.Ф. Тимофеева. Она только, что приехала из Германии, ее пригласили читать лекции в Дрезденском университете. Она нам интересно рассказывала, как учатся немецкие студенты, показывала слайды этого красивого замечательного города Дрезден, делилась своими впечатлениями, которые произвел на нее этот старейший немецкий город, особенно ей понравилась идеальная чистота улиц, потому что их, по рассказу Натальи Федоровны, моют порошком и щетками.

С первого курса наши преподаватели предлагали нам активно участвовать в научно-исследовательском процессе. В институте в этот период было организовано Студенческое научное общество (СНО), участниками которого мы являлись, и нам были выданы удостоверения. Мы выступали на студенческих научных конференциях перед своими однокурсниками, затем наши работы преподаватели представляли на общеинститутский конкурс, победителей – на городской. Под руководством доцента кафедры философии МГПИ им. В.И.Ленина Шубенковой Елены Ивановны написала научную работу на тему: «Некоторые проблемы студенческого движения в странах капитализма». Неожиданно для себя стала лауреатом и была награждена Дипломом 1-ой степени и медалью за участие в IV Всесоюзном конкурсе студенческих работ по проблемам общественных наук, истории ВЛКСМ и международного молодежного движения проходившем в Москве (1972 г). В первый день после объявления результатов конкурса нас, дипломантов пригласили в Дом Дружбы, где мы выступили со своими докладами. Затем нас пригласили на ВДНХ в конференц-зал для встречи с Президиумом Академии наук СССР. Встречу открыл Президент Академии наук Анатолий Петрович Александров. По окончании встречи молодым ученым было предложено посетить на Выставке народного хозяйства павильон «Образование». Дипломы нам, победителям, были вручены на следующий день в торжественной обстановке в актовом зале МГУ им. М.В. Ломоносова.

В этом же году, сдав все государственные экзамены и защитив дипломную работу, поехала к себе в Узбекистан, в Ташкентскую область, Калининский район, совхоз имени Ю.А. Гагарина, чтобы в средней школе № 55 преподавать учащимся 5-10 классов русский язык и литературу. Проработав в этой школе 5 лет, прошла по конкурсу на должность преподавателя кафедры методики преподавания русского языка и литературы Узбекского Республиканского педагогического института русского языка и литературы. Знания, полученные в МГПИ имени Ленина, помогали быть на должном профессиональном уровне. С университетом, а именно с кафедрой методики преподавания русского языка, постоянно держу связь, участвую в ежегодных научных конференциях, публикую свои исследования в сборниках и коллективных монографиях. 16 декабря 1985 года под руководством профессора кафедры методики преподавания русского языка МГПИ им. В.И. Ленина М.Т. Баранова защитила кандидатскую диссертацию на тему «Приемы семантизации слов с учетом типа их лексического значения в процессе обогащения словарного запаса учащихся-узбеков» на Докторском совете под председательством академика РАО профессора М.Р. Львова, а 28 мая 2001 года защитила докторскую диссертацию на тему «Система развития связной письменной речи узбекских учащихся на уроках русского языка (5-7 классы)». Моими научными консультантами были профессор кафедры методики преподавания русского языка МПГУ М.Т. Баранова и профессор этой же кафедры Л.А. Тростенцова.

1 сентября 2016 года исполнилось 50 лет со дня образования Узбекского отделения в МГПИ имени В.И. Ленина. 25 лет преподаватели этого замечательного института, затем университета давали прекрасные знания узбекским студентам, будущим учителям русского языка и литературы. Эти выпускники несли знания о прекрасном, добром, вечном своим ученикам. Низкий поклон всем преподавателям университета за знания, так щедро передаваемые нам, понимание, прекрасное воспитание, щедрость и доброту души!

* * *

М.В. Куличкина,
г. Якутск, Россия

ИГРОВЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. В статье рассмотрены игровые методы обучения русскому языку. Для наглядного подтверждения эффективности применения данного метода приведен анализ одного мероприятия, на котором были использованы обозначенные методы обучения русскому языку.

Ключевые слова: игровые методы, обучение русскому языку как иностранному, дети из семей мигрантов.

Abstract. In the article game methods of teaching the Russian language are considered. To illustrate the effectiveness of the application of this method, an analysis of one activity was conducted, on which the indicated methods of teaching the Russian language.

Key words: Game methods, teaching Russian as a foreign language, children from families of migrants.

Обучение русскому языку – очень трудоемкий, сложный процесс. Особенно, если обучаешь человека, для которого русский язык не является родным языком. В данное время, когда в Россию идет наплыв иностранных граждан, остро стоит проблема обучения русскому языку не только самих мигрантов, но и их детей. Ведь нередко мигранты приезжают со своими семьями. И, если взрослый человек относится к изучению языка со всей серьезностью, ибо он будет говорить на нем со своими работодателями, клиентами, определенными органами власти, да и для ведения хозяйства, совершения простейших гражданских сделок необходимо знание русского языка, то дети обычно не относятся к этому с таким прилежанием. Опять же в семье общение происходит на родном языке. Учитывая, что такие дети до достижения школьного возраста, в основном, находятся на домашнем воспитании, когда ребенок идет в школу, он встречает определенные трудности. Наличие в классе учащегося, не знающего русский язык, разумеется, создает дополнительные трудности при преподавании.

Законом учитываются только некоторые моменты получения образования детьми семей мигрантов. Например, то, что в соответствии с п.3 ст. 62 [Конституции Российской Федерации](#) иностранные граждане и лица без гражданства наделены в Российской Федера-

ции правами и обязанностями наравне с гражданами России. То есть, проходить обучение в общеобразовательных учреждениях России могут все лица, которые проживают на данной территории и имеют право на получение образования соответствующего уровня. При этом ответственность за обеспечение местами в образовательных учреждениях ложится на муниципальные органы образования. Они должны брать под контроль всех детей, находящихся на их территории, и обеспечить им обучение в общеобразовательных учреждениях. При этом порядок приема в муниципальные и государственные общеобразовательные учреждения устанавливается учредителем (ст.31. ФЗ «Об образовании»). Также в законе говорится о том, что дети распределяются по соответствующим классам после предварительного собеседования, сравнения программ обучения, и, конечно же, при наличии нужных документов.

Таким образом, общеобразовательное учреждение организует обучение учащегося из семьи мигрантов в соответствии с его уровнем знания русского языка. Наряду с этим существуют некоторые дополнительные условия для облегчения адаптации ребенка к школе, для его обучения. Например, для таких детей проводится изложение без грамматических заданий, как для учащихся школ с родным (нерусским) языком обучения, в качестве итогового экзамена по русскому языку в 9 классе. А в 11 классе для них итоговый экзамен по русскому языку проводится в виде сочинения. При этом для детей-мигрантов допускается использование тем сочинения, которые предусмотрены для школ с родным (нерусским) языком обучения.

Но при всем при этом все равно детям семей мигрантов нужны дополнительные занятия по русскому языку. В таких случаях в помощь школе могут прийти центры обучения русскому языку. Из практики проведения мероприятия для детей из семей мигрантов можно сказать, что дети очень хорошо отреагировали на игровые методы. Но при этом всегда надо помнить о том, что игра должна способствовать решению основной учебной задачи занятия, то есть, например, закреплению полученных знаний, более качественному получению определенных навыков работы и т.д. Только в таком случае игра может стать эффективной обучающей частью занятия. Учащийся воспринимает информацию легче, потому что его внимание в первую очередь направлено на игровое действие, лишь потом в процессе игры незаметно для себя он включается в процесс изучения какого-либо

материала, и получается, что интерес к игре постепенно переключается на само учебное занятие.

Нами были предложены методы обучения: викторина, ребусы, загадки, анаграмма, шарада. Викторина – это вид интеллектуальной игры, который заключается в процессе угадывания правильных ответов на устные или письменные вопросы из разных областей знания. Викторины могут отличаться друг от друга правилами, тематикой, типами и сложностью вопросов, порядком и условиями определения победителей, а также видом и суммой вознаграждения за правильные ответы.

Рёбус – это разновидность загадки. В ней разгадываемые слова даны в виде рисунков в сочетании с буквами и (или) другими знаками. Игроку даётся слово или фраза, которые зашифрованы в виде последовательности рисунков, букв, слогов или чисел, которые должны дать искомое слово или фразу.

Загадка – это метафорическое выражение, в котором один предмет изображается посредством другого, имеющего с ним какое-нибудь, хотя бы отдалённое сходство. Игрок должен отгадать задуманный предмет на основании этого выражения.

Анаграмма – литературный приём, который состоит в перестановке букв или звуков определённого слова (или словосочетания), это в результате должно дать другое слово или словосочетание. В ряде случаев анаграммами принято также называть иные в функциональном отношении (то есть не являющиеся литературным приёмом) перемешивания буквенного или звукового состава слов.

Шарада тоже является разновидностью загадки. В шараде слово делят на слоги таким образом, что каждый слог имеет смысл самостоятельного слова. После чего, как в загадке, даётся описание каждого из этих слов-слов. Понятие слога в шарадах не совпадает с понятием слога в фонетике. Слог в шараде лишь в частном случае может представлять собой фонетический слог, но может состоять и из нескольких фонетических слогов, а может вообще не содержать гласных. Слоги в шарадах могут быть любой части речи: глаголы, существительные, прилагательные, в отличие от других головоломок.

Игра, которую мы организовали и провели, состояла из трех частей. Первый раздел посвящался республике Саха (Якутия). Второй раздел – животным и птицам Якутии. Третий раздел самому русскому языку. Ввиду того, что нам заранее был известен возраст участников: в основном, участники – учащиеся начальных классов и среднего

звена, задания подбирались именно для этой аудитории. Сама игра была оформлена в виде презентации, и носила еще и информативный характер. За каждым вопросом шел ответ с изображением, чтобы дети, которые не знали правильный ответ, могли запомнить его не только аудиально, но и визуально. Такой подход применяется не только при обучении детей, но и взрослых иностранцев.

Что касается самого содержания игры, то первый раздел содержит основные символы государственности республики. Этот раздел был в виде викторины. Например, как зовут главу республики? Какие цвета присутствуют на флаге Якутии? Ребята активно отвечали на заданные вопросы, хотя изначально некоторые вопросы, на наш взгляд, могли вызвать затруднения.

Второй раздел был посвящен животным и птицам, которые живут в Якутии. Данный раздел проводился в виде загадок. Сначала шла загадка в виде стихотворения, потом отгадка в виде фотографии с изображением птицы или зверя. Например:

Словно царскую корону, Носит он свои рога. Ест лишайник, мох зелёный. Любит снежные луга.

И разгадка (см. рис.1):



Рис. 1. Олень с олененком

В данном разделе у игроков возникли некоторые трудности: кто-то не мог вспомнить название животного по-русски, кто-то никогда не видел снегирей ни на фотографиях, ни вживую, но данный раздел понравился ребятам больше всего. Они с большим интересом

рассматривали фотографии, хотели узнать где можно увидеть этих животных, птиц, кто-то из ребят с гордостью делился своими впечатлениями о том, как катался на оленях.

Далее был раздел, посвященный русскому языку, который содержал в себе задания с шарадами, анаграммой, ребусами. Задания давались легкие, чтобы с ними могли справиться участники. Легче выполнение заданий давались ребятам из Украины, так как они хорошо владели разговорным русским языком. Ребята из Армении тоже были очень активными. А вот детям с Таджикистана и Узбекистана было трудно. Но в итоге все справились с заданиями.

В результате, после проведенного мероприятия можно сделать вывод о том, что игровые методы обучения русскому языку эффективны. В ходе игры участники узнали новые слова, игры, закрепили полученные ранее знания. После игры, когда делились впечатлениями, многие выразили желание узнать что-то о национальной культуре народов, населяющих Якутию, попросили в следующий раз рассказать о самой республике. Некоторые пришли на игру в своем национальном костюме, что показывает: дети готовы не только воспринимать информацию, но и делиться ею о своем народе, национальных традициях итд. Потому самопрезентация, которая была в начале мероприятия, пришлась кстати. Ребята рассказали кратко о себе, о стране, откуда приехали, свои первые впечатления о республике Саха (Якутия). Рассказ сопровождался презентацией с фотографиями и иными материалами, которые должны были проиллюстрировать речь участников.

По итогам данного мероприятия были сделаны некоторые выводы, которые могут пригодиться и другим организаторам подобных мероприятий.

Во-первых, при проведении подобных мероприятий было принято решение впредь выбирать тематику, которая будет интересна детям: животные и птицы, национальные праздники, национальные костюмы, национальная кухня, национальные игры и т.д. Это важно потому, что ребята с удовольствием рассказывают о своей родине, о себе, о своей семье. Иным участникам тоже будет полезны сведения о разных странах, также такого рода обмен информацией воспитывает толерантное отношение к представителям иных национальностей.

Во-вторых, игровые методы очень эффективны, потому надо чаще применять их в мероприятиях для детей. При этом желательно чередовать разные виды игры. Например, в нашем случае нами были ис-

пользованы: викторина, шарада, анаграмма, ребусы. Это способствует тому, что уровень интереса не падает, наоборот смена занятия пробуждает интерес, участники находятся в ожидании чего-то нового все время игры. Но нельзя забывать, что слишком частая смена действий хороша только в том случае, когда игроки владеют языком на достаточно высоком уровне. Если игроки испытывают сильные затруднения в овладении языком, такая смена форм создает дополнительные негативные моменты. Или в таком случае предполагается помощь напарника, который хорошо владеет языком.

В-третьих, игра всегда носит некий соревновательный элемент, потому при проведении игры необходимо учитывать возраст, уровень владения языком, потому что ребенок, владеющий языком на недостаточно высоком уровне, может проигрывать в сравнении со сверстниками, хорошо владеющими русским языком, что наоборот может привести к негативным последствиям. Потому надо чередовать индивидуальные виды работы с коллективными, тщательно продумывать задания. Они должны соответствовать уровню игрока.

В-четвертых, важен сам выбор игры. Для начинающих изучать русский нет резона проводить такие сложные формы как квиз, квест итд, нужно выбирать те формы, те виды заданий, с которыми участник может справиться, которые он будет хорошо понимать.

Включение таких интеллектуальных игр помогает удовлетворять познавательные, коммуникативные, творческие потребности учащихся, процесс обучения русскому языку становится более радостным, эмоционально наполненным, познавательным. Само игровое действие способствует более прочному запоминанию материала, помогает предупреждать переутомление участников, вызывает определенный интерес к языку.

Литература

1. Базарбаева, Г. М. Игровая форма как активный метод обучения русскому языку в национальных классах / Г.М. Базарбаева, И.Р. Адхамов // Молодой ученый. – 2014. – № 21. – С. 754-757.
2. Хавронина, С. А. Инновационный учебно-методический комплекс «Русский как иностранный» / С.А. Хавронина С.А., Балыхина Т.М. – Москва : РУДН, 2008. – 198 с.
3. <https://www.vedu.ru>

Р.А. Кулькова,
г. Пусан, Южная Корея

ЕДИНАЯ ТАБЛИЦА ФОРМООБРАЗОВАНИЯ РУССКОГО ГЛАГОЛА ИЗ 36 МОДЕЛЕЙ: ИСТОРИЯ СОЗДАНИЯ И ИСПОЛЬЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье изложена история создания единой таблицы формообразования русского глагола из 36 моделей: 18 образцов, по которым изменяются глаголы современного русского языка и 18 глаголов-«маргиналов» (исключений). Таблица учитывает особенности формообразования глаголов, тип ударения, исключения и др.. Инициатором создания таблицы была М.П.Аксенова (с 1984 по 2010). В дальнейшем таблица апробировалась её последователями и была дополнена.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, русский глагол, глагольное формообразование, методика М.П. Аксеновой, модель изменения глагола, алгоритмизированное обучение.

Abstract. The article's subject matter is a convenient practical and functional tool to work on Russian verb conjugation models – comprehensive summary table of Russian verbs conjugation models which takes into account the difference in the word stress, taking into account the alternation at the junction of morphemes and so on. This complete reference list consists of 18 standard models and 18 verbs-“marginal”: This table is the result of years of testing table, proposed in 2010 by M.P. Aksenova.

Key words: Russian as a Foreign Language, Russian verb conjugation models, table of Russian verbs conjugation, M.P. Aksenova's method.

Известно, что какой бы предмет ни изучался, ключевым вопросом в учебном курсе этого предмета является связь отдельных фактов и явлений в общей системе. Это тем более важно в обучении языкам, так как каждый язык включает очень много разнообразных явлений: «наборы» фонем, лексем, фразеологии, грамматических законов, синтаксических структур. Задача теоретиков-лингвистов и практиков-преподавателей языка как иностранного заключается в том, чтобы максимально обобщить эти факты, увидеть за разнообразием явлений стройную систему и показать эту систему учащему в максимально простом и ясном виде¹. Действительно, «язык как целое – это Система

¹ Ясность – это самое яркое, видимое отличие совершенного состояния от иных. (Уильям Шутц «Совершенная ясность. Основы жизненной философии». Харьков, 2004).

систем, где Система с большой буквы обозначает систему более высокого уровня» (Е.А. Брызгунова, из лекций).

Особенно важно показать систему там, где количество элементов очень велико. Таким участком в русском языке является система формоизменения глагола. В русском языке глагол – это особенно сложная материя. Он имеет больше грамматических категорий, чем другие части речи¹ и «отвечает» за очень многое в предложении, то есть он управляет падежами, влияет на порядок слов и т.д.: «именно глагол в языке...принимает окончательное решение по всем этим вопросам» (Плунгян 2001– 216). Поэтому мы не сможем «поставить» учащемуся структуру предложения, если вначале не обучим его тому, как изменяются глаголы обоих видов во всех временах.

Русский глагол и система его форм очень сложны для иностранцев, потому что существует много разных моделей его изменения (*читать, говорить, хотеть, купить, мочь, достигнуть, есть, брить, стричь, сохнуть, волочь* и др.) Эти модели отличаются особенностями, связанными с окончаниями (первое и второе спряжение, разноспрягаемые глаголы), ударением (постоянное или подвижное)², чередованиями (на стыке основы и окончания – *ездить/езжу* и даже в корне – *слать/шлю*), вставными и беглыми элементами (*опереться* – *обопрусь*, *взобраться* – *взберусь*). Если у преподавателя нет общей, сводной таблицы изменения глагола, в сознании учащихся может появиться «эффект лоскутного одеяла»³.

Задача создания такого общего списка типов глагольного словоизменения особенно актуальна в наши дни, потому что время современного человека сжато, и представители молодого поколения учащихся, выросшие на современных скоростных технологиях, очень критичны и требовательны к системе обучения. Другая причина, по которой необходим именно единый список-таблица, как говорила М.П. Аксенова на своих консультациях молодым преподавателям, заключается в том, что каждое явление языка должно рассматриваться не вне

¹ Глагол имеет «самый богатый набор грамматических категорий. Имена существительные и прилагательные имеют три грамматические категории (рода, числа и падежа), имена числительные – лишь категорию падежа. У глагола семь грамматических категорий. Это (...) обуславливает разветвленную систему грамматических форм глагола» (Шанский, Тихонов 1981, 157).

² «...такое «трудное» ударение, как в русском, в языках встречается (...) редко (из языков, где дело обстоит отчасти похожим образом, можно назвать, например, литовский или древнегреческий)» (Плунгян 2001, 100).

³ «Эффектом лоскутного одеяла» принято называть набор фактов, между которыми нет связи и которые не выстраиваются в единую систему.

всякой связи с другими элементами, а в составе единого целого. Изучение элементов языка вне связи с единым целым серьёзно затрудняет работу над языком. Главное – дать учащимся прочувствовать систему языка, язык как целое, а не сумму разрозненных явлений. Учащийся-иностранец не нуждается в массе словесных объяснениях (в отличие от ученика-носителя языка), материал должен быть представлен ему в исчерпывающих по возможности весь массив фактов в сводных таблицах-алгоритмах, опираясь на которые он может сконструировать ту или иную форму, то или иное предложение.

В век компьютеров и стремительного развития техники обучение должно быть алгоритмизировано, материал должен быть представлен в простых таблицах-алгоритмах. Только в этом случае можно говорить об управляемом обучении. Именно М.П. Аксенова начала работу над алгоритмизацией процесса обучения русскому как иностранному. Главным в её методике было осмысление системных отношений в языке, которое позволяет глубоко понять место отдельных явлений в общей системе. После того, как учащийся глубоко понял эти закономерные, системные связи в языке, он получил то, что нужно для правильного говорения, он может сам породить высказывание.

У каждой системы есть свои сторонники и противники, так как преподаватель не статист и не робот, он выбирает, по какой системе ему предпочтительно работать. Мы относим себя к поклонниками алгоритмизированной системы обучения М.П. Аксеновой.

Работа над созданием сводной таблицы и ее апробация идёт более 30 лет (с 1984 года по настоящее время). На практических занятиях использовались первые варианты таблицы Аксеновой, в ходе практической апробации таблица расширялась и дополнялась сначала автором, а после его смерти – последователями системы, до тех пор, пока не появилась уверенность в том, что изменение абсолютно всех русских глаголов данная таблица отражает.

Опорой для работы над созданием сводной таблицы для РКИ послужила система глагольных классов, выделенных классиками русского языкознания (В.В. Виноградов, А.А. Зализняк, Н.Ю. Шведова, И.Г. Милославский и др.). Но в работе с иностранцами есть своя серьезная специфика. М.П. Аксенова еще в 80-е годы задалась целью найти такую систему обучения русскому языку, в ходе реализации которой можно было бы говорить об управляемом обучении. Характерно, что ее книга «Мы учим русский язык» (М.: МГУ, 1984) по своему пафосу

перекликается с концепцией поэтапного формирования умственных действий отечественного психолога П.Я. Гальперина. Можно даже сказать, что если психолог обосновал такой подход теоретически, то Аксенова, еще не будучи знакома с этой теорией, реализовала главный принцип гальперинского подхода практически: она представила материал в форме алгоритмизированных таблиц, пользуясь которыми учащийся в состоянии сам построить правильное высказывание и контролировать свою речь. Одной из важных частных задач было создание единой сводной таблицы формоизменения глагола. В 1984 году преподаватели познакомились с первым вариантом такой таблицы в книге М.П. Аксеновой и Л.А. Нестерской «Мы учим русский язык». В этой таблице еще не было типов ударений, а также не были учтены все модели изменения глагола. Однако начало было положено. С 1999 года в издательстве «Златоуст» начал выходить трехтомный курс русского языка (М.П. Аксенова «Русский язык по-новому»). В этом издании таблица была значительно улучшена: в ней появились типы ударения, а также ряд моделей, которые не были отражены в таблице ранее. В 2010 году в издательстве «Форум» вышел еще один, последний, учебник этого выдающегося методиста. (В том же году автор скончался). Судя по дополнениям, которые внесены в таблицу последнего издания, автор до последнего дня своей творческой жизни не прекращал усилия, чтобы добиться полноты представления в одной сводной таблице ВСЕХ моделей изменения глагола (так, например, были внесены глаголы-«маргиналы» *знать*, *живописать* и др.).

Но проблема состояла в том, что и в этот вариант «просились» некоторые дополнения. Последний шаг, который надо было сделать для достижения полноты таблицы, нам пришлось сделать уже самим.

Подчеркнем, что данная таблица в ее окончательном виде предназначена иностранному учащемуся, она ставит чисто практические цели. А требование простоты и результативности в методическом описании языкового материала позволяет пренебречь некоторыми данными, которые важны для научных классификаций, но не существенны для изучения языка как иностранного. Для практических целей становится возможным объединять то, что в науке не может быть по той или иной причине объединено, и разъединять то, что в научном описании едино. Несколько примеров. Глагол *вянуть* в методической таблице М.П. Аксеновой (2010) вписан как особый, уникальный глагол (отдельная модель), а в другом методическом описании он дан

как исключение к группе *крикнуть* (Белякова 2000, 22). То же относится к глаголу *петь* (М.П. Аксенова дает его как отдельную модель, мотивируя это высокой частотностью глагола в речи, Н.Н. Белякова же помещает этот глагол как исключение к группе *мыть*: Белякова 2000, 27). Это говорит об **относительности методического описания материала**. Разные педагоги классифицируют языковые явления в соответствии с разными критериями: в одном случае это может быть частотность единицы, в другом – традиции научного описания. Понятно, что для учащегося важнее всего – возможность быстро понять материал, удобство пользования, функциональность таблицы.

Далее расскажем более подробно о последнем варианте таблице (см. ПРИЛОЖЕНИЕ к статье). Форма таблицы такова, что материал быстро считывается пользователями (говоря языком современных технологий, интуитивно таблица понятна). В ней есть несколько вертикальных рубрик. Первая – номер модели по порядку. Во второй прописными буквами русского алфавита обозначены акцентные варианты данной модели в настоящем времени (акцентный вариант может быть и один), но без учета места ударения в инфинитиве и прошедшем времени: «а» – неподвижное ударение на основе (*крѣкну, -ешь, -ут*), «б» – неподвижное ударение на окончании (*отдохну́, отдохнёшь, отдохну́т*), «в» – подвижное ударение (*обману́, обмáнешь, обмáнут*). Вариации, подмодели (небольшие модификации внутри акцентной модели, если они есть) обозначены цифрой в степени над буквами: a^1 , a^2 , a^3 . Третья рубрика – инфинитив. Четвертая и пятая показывают формы образования настоящего времени (НСВ)/простого будущего (СВ) и прошедшего времени. В шестой помещены чередования (если они есть), в седьмой – примечания (информация об исключениях, соотношении основ, в некоторых случаях – императив и др.). Трафарет изменения (модель) глагола помогает учащемуся самостоятельно совершить умственные действия, которые надо произвести с инфинитивом незнакомого глагола

Некоторые учащиеся делились с нами своими впечатлениями от работы по данной таблице. В самый первый момент, когда они её, несмотря на объяснения преподавателя, учащиеся не до конца понимают, что эта таблица есть ключ к глагольной системе русского языка. Они воспринимают ее как некий список глаголов, которые в процессе обучения им придется запомнить. Однако от урока к уроку в их сознании начинает укрепляться мысль о том, что это не случайный

«глагольный минимум», а более серьезная и полезная вещь: список, в котором преподаватель указывает им только номер нового глагола, а они самостоятельно могут образовать все его формы. Даже те учащиеся, которые работали еще с самыми первыми (неполными) вариантами глагольной таблицы, уже на втором-третьем уроке начинали понимать ее полезность. Работая в МГУ с итальянскими стажерами, мы записали мнение одного из них еще в 1993 году: «Эта таблица – синтез информации!» (Бернардо Антониони). А кореец-бизнесмен еще в 1999 году сказал, что ему нравится такой метод, потому что он математически точный. Что касается молодежи, с которой автор этих строк проводит в настоящее время занятия с использованием данной таблицы (университет Санг-Мёнг, г. Чонан, и университет Сон-Мун, город Асан), то таблица так органично вошла в их жизнь, что они уже сами спрашивают номер модели глагола, если преподаватель забывает его назвать.

Особо следует остановиться на восприятии таблицы преподавателями РКИ. Известно, что каждый преподаватель привыкает к своим материалам и предпочитает использовать проверенные им на опыте свои собственные практические приемы. Так, нам известны случаи, когда её преподаватель, требующий от учащихся выучивать наизусть материал учебника «от корки до корки», добивался очень хороших результатов. Своими приемами он умел заставить учащихся серьезно работать, значит, это было правильно. А вот новшества не всегда принимаются преподавателями, особенно теми, кто работает давно. При первом знакомстве с глагольной таблицей, как ни странно, можно услышать вопросы: «А не сложновато? А вы сами на уроках этой таблицей пользуетесь?». С такими преподавателями нужно провести ряд **спецсеминаров** и показать им открытые уроки, которые помогли бы им убедиться, что данная система практически очень полезна, методически и научно оправдана и не вызывает у учащихся отторжения или неприятия. Молодые же преподаватели, особенно те, кто уже «намучился» с глаголами, принимают данный инструмент работы с глаголами быстрее и охотнее, легче его включают в свои практические занятия. Замечено также, что преподаватели РКИ-иностранцы воспринимают таблицу с большим энтузиазмом, чем преподаватели-носители языка.

Если первые варианты таблицы вызывали нарекания преподавателей-практиков, так как там не хватало некоторых моделей (*изъять*)

и глаголов-исключений (*скрести, молоть* и др.), была не до конца ясна последовательность моделей и др., то сейчас можно говорить о том, что таблица завершена.

С вариантом таблицы М.П.Аксеновой 2010 (последний, который был написан самим автором) можно познакомиться по учебнику (Аксенова 2010, ч.2, 397-398). Мы предлагаем читателю свой, дополненный вариант этой таблицы: он дан в приложении к данной статье.

Кратко перечислим изменения, которые мы считали нужным внести в таблицу.

1. Общее количество моделей уменьшено на одну модель за счёт глагола *вянуть*. По практическим соображениям он вписан в модель 4 (*достигнуть*) как исключение.

2. Иным стал порядок следования моделей. Первая часть таблицы (1-3,5 модели) – это модели **продуктивных классов** русского глагола¹. Остальные образцы (6-36) – непродуктивные. Последние 16 моделей (с 20-36) – это модели-«маргиналы», единственные в своем роде глаголы. По их образцу изменяется только одна основа (сам глагол и его производные). Это глаголы с разнотипными формами спряжения (*идти, ехать, быть*), разноспрягаемые глаголы (*хотеть, бежать*) или имеющие нехарактерные для 1 и 2 спряжений окончания (*есть, дать*).

1. К группе моделей типа *принять, поднять* и др. добавлена как особая подмодель *изъять*. Так как по этой модели изменяется целых 4 глагольные основы, ее нельзя квалифицировать как исключение.

2. К модели *читать*, которая вообще-то является образцом для глаголов на *-ать/-ять, -еть*, нами в примечания добавлены три глагола – *дуть, обуть, разуть*.

3. Глагол *реветь* для простоты внесен в шестую группу глаголов (это группа глаголов на *-ать/ять*) в рубрику примечания.

3. В группе моделей типа *вести* в примечания дополнительно к глаголу-исключению – *грести* добавлен глагол *скрести*.

¹ В научной литературе продуктивными считаются пять моделей (*читать, владеть, целовать, возить, прыгнуть*) (Шанский, Тихонов 1981,162). Они названы продуктивными потому, что появляющиеся в языке новые глаголы будут изменяться только по одной из этих моделей, например, *скачивать* (как *читать /владеть*), *забанишь* (как *возишь*, если отвлечься от разницы в ударениях), *гламурствовать* (как *целовать*) и *фейстаймнуть* (как *прыгнуть*). Говоря о том, что первые пять групп глаголов в новой таблице являются продуктивными, надо иметь в виду, что в таблице М.П. Аксеновой глаголы *владеть* и *читать* для простоты объединены в одну модель, и наоборот: модели с суффиксом *-ну-* разделены на две разные модели в зависимости от наличия или отсутствия суффикса *-ну-* в прошедшем времени.

4. Внесены дополнения в седьмую группу (глаголы на *чь*)¹.

5. Выпадения и вставка фонем (между приставкой и корнем) при формообразовании – явления стандартные, поэтому мы считали нужным их также отобразить. Так, помещены глаголы *взобраться-взберусь* (к глаголу *браться*) и *стереть-сотру* (к глаголу *тереть*).

Обратим внимание читателя на важный организационный момент. Таблица должна лежать перед учащимися не только на каждом уроке, но и во время всех видов контроля: во время тестов, зачетов, экзаменов, потому что контроль должен быть учебным (в идеале).

В методике управляемого обучения М.П. Аксеновой играет большую роль такое понятие как пошаговость. В отношении работы над глаголом первым шагом является установление вида глагола (при самостоятельной работе – по словарю), после этого преподаватель называет номер модели изменения глагола, а учащийся по образцу самостоятельно конструирует формы этого глагола во всех временах в опоре на модель-«трафарет», учитывая возможные чередования и тип ударения. После работы по таблице следует шаг знакомства с валентностями глагола для построения такой единицы как законченное предложение. Тут учащиеся обращаются к другой таблице, в которой даны модели-схемы русского предложения, представленные исходной формой (*Строители стоят дом*) и ее закономерными модификациями (временными, модальными, активными и пассивными). Это важно для того, чтобы учащийся почувствовал внутреннюю связь между субъектом и объектом в предложении. То есть после отработки всех форм словоизменения глагола нужна отработка его в структуре предложения, где представлены его валентности. Другими словами, изучая формообразование глагола, важно исходить из семантико-синтаксического подхода к языку, учить видеть глубинную структуру предложения. Но это уже тема другой статьи.

¹ В практической работе с этой группой глаголов иногда возникают вопросы. Например, когда мы говорили учащимся, что глагол *волочь* изменяется как *печь*, а *напрячь* (*запрячь*) как *беречь*, «на выходе» (особенно в нефилологической аудитории, когда понятие твердости-мягкости основы зачастую не принимается во внимание) получали формы: **волёк* (как *пёк*), **напрёг* (**запрёг*) как *берёг*. Чтобы избежать этого, мы поместили глагол *волочь* в рубрику инфинитивов после глагола *печь* и указали его форму в прошедшем времени мужском роде (*волок*), то же проделали с глаголом *напрячь* (*напряг*). Наконец, глагол *толочь*: нельзя говорить, что он изменяется как *волочь*, так как у него исчезает морфема «о» в настоящем времени (не **толоку*, а *толку*). Поэтому его логично поместить в раздел примечаний как исключение. Наконец, глагол *стричь* не укладывается в акцентные типы прошедшего времени. Сравните: *берёг, берегла́, -лб́, -лй́*, но: *стриг, стрй́гла, -ло, -ли*. Поэтому в примечания мы поместили формы прошедшего времени этого глагола.

Литература

1. Аксенова, М. П. Мы учимся говорить по-русски / М.П. Аксенова, Л.А. Нестерская. – Москва : МГУ, 1984.
2. Аксенова, М. П. Русский язык по-новому. – Ч. 1-3 / М.П. Аксенова. – Москва : Златоуст, 1999-2000.
3. Аксенова, М. П. Русский язык по-новому. – Ч. 1-2 / М.П. Аксенова. Москва : Форум, 2010.
4. Белякова, Н. Н. Как строится русский глагол / Н.Н. Белякова. – Санкт-Петербург, 2000.
5. Виноградов, В. В. Русский язык: (Грамматическое учение о слове). 3 изд. / В.В. Виноградов. – Москва, 1986.
6. Зализняк, А. А. Грамматический словарь русского языка / А.А. Зализняк. – Москва, 1977.
7. Кулькова, Р. А. Модификация таблицы глагольного формообразования как развитие методической системы М.П. Аксеновой / Р.А. Кулькова. – Russian Language and Literature. – Сеул, 2015, 27-5.
8. Милославский, И. Г. Краткая практическая грамматика русского языка / И.Г. Милославский. – Москва, 1987.
9. Русская грамматика / под ред. Н.Ю. Шведовой, В.В. Лопатина. – Москва, 1990.
10. Плунгян, В. А. Почему языки такие разные? / В.А. Плунгян. – Москва, 2001.
11. Шанский, Н. М. Современный русский язык. Ч. 2. Словообразование. Морфология / Н.М. Шанский, А.Н. Тихонов. – Москва, 1981.

* * *

*К.Н. Леханова, Л.Н. Антонова,
г. Якутск, Россия*

ВКЛЮЧЕНИЕ НАЦИОНАЛЬНО-РЕГИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА В КЕЙС-МЕТОДЕ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

(НА ПРИМЕРЕ РАБОТЫ В СВФУ им. М.К. АММОСОВА, г. ЯКУТСК)

Аннотация. В данной статье говорится о включении национально – регионального компонента в кейс-методы при обучении русскому языку как иностранному. Достичь нового качества образования невозможно без внедрения в его систему новых форм и способов обучения, оптимизации образовательного процесса через использование перспективных педагогических

технологий. Одним из методов по ФГОС, направленным, в первую очередь, на стимулирование интереса обучающихся к овладению знаниями, является метод проблемного обучения. Кейс-метод является одним из инновационных методов проблемного обучения, что соответствует новым стандартам. Решение кейсов одинаково эффективно в групповой работе, в работе в парах, в индивидуальной работе. Внедрение учебных кейсов в практику российского образования в настоящее время является актуальной задачей. Поэтому целью данной статьи является описание методики использования кейс-метода на занятиях по русскому языку как иностранному. Авторами был использован кейс-метод на занятиях с иностранными студентами в целях закрепления пройденного материала, расширения лингвострановедческой лексики, развития навыков устной речи.

Ключевые слова: кейс-метод, кейс-стади, русский язык как иностранный, РКИ, национально-региональный компонент

Abstract. This paper deals with inclusion of national and regional components into case methods in teaching of Russian as a foreign language. It is impossible to reach new quality of education without introduction in its system of new forms and ways of teaching, optimization of educational process through use of perspective pedagogical technologies. One of methods on Federal state educational standards directed, first of all, to stimulation of students' interest in mastering knowledge is the method of problem study. The case method is one of innovative methods of problem study that corresponds to new standards. The solution of cases is equally effective in group work, in work in couples, in individual work. Introduction of educational cases in practice of Russian education is an urgent task now. Therefore the purpose of this article is the description of a technique of use a case method on classes in Russian as foreign language. Authors have used a case method on occupations with foreign students for fixing of studied material, extension of regional country study vocabulary, development of skills of oral speech.

Key words: case-method, case-study, Russian as a foreign language, rki, national regional component

Актуальной проблемой обучения русскому языку как иностранному является поиск новых средств, форм, методов, адекватных целям развития современного образовательного процесса.

Преподавание русского языка как иностранного на современном этапе развития общества должно соответствовать новой геополитической, глобальной социоязыковой ситуации, новым собственным языковым процессам в самом русском языке. Обучение русскому языку как иностранному призвано носить творческий и новаторский

характер и должно строиться на подлинно научной основе: оно должно быть многообразным, адекватным культурному разнообразию человека, удовлетворять всесторонним потребностям этнокультурных, социально-профессиональных, конфессиональных групп. Проблема обучения русскому языку как иностранному на современном этапе носит междисциплинарный характер, что обусловлено спецификой образовательной системы, характеризующейся, с одной стороны, стремлением к глобализации, с другой стороны, к сохранению национального своеобразия того или иного языка [6, с. 102].

В настоящее время ведущей компетенцией в методике преподавания русского языка как иностранного является коммуникативная компетенция, которая направлена на то, чтобы не просто дать знания о языковой системе, а научить общаться на иностранном языке [1, с. 26].

Наша статья посвящена интерактивному методу обучения, получившему название кейс-метод или метод ситуационного анализа, его еще называют методом конкретной ситуации. Мы использовали данный метод на занятиях при обучении русскому языку как иностранному и включили материал с национально-региональным компонентом в задание.

Рассматриваемый метод создан в Соединенных Штатах Америки. Впервые он был применен в школе права Гарвардского университета в 1870 г., однако активное использование началось в 20-е годы XX века в Гарвардской школе бизнеса, позже стали публиковать первые подборки кейсов. В последнее время этот метод получил широкое применение не только при изучении экономических наук, но и естественных, медицинских, юридических и др.

Кейс-метод – это педагогическая технология проблемно-ситуационного типа, которая предполагает использование в процессе обучения реальных или близких к ним ситуаций экономического, производственного, управленческого характера с дальнейшим анализом и принятием обоснованных решений. В общем виде его сущностью являются определение и решение важных реальных проблем в ситуациях неопределенности, не имеющих одного правильного решения. [1, с. 94-95]. Метод конкретных ситуаций принадлежит к неигровым имитационным активным методам обучения [2, с. 19]. В отличие от традиционных методов образования, направленных на изучение чего-либо, кейс-метод помогает применить имеющиеся знания к определенной ситуации, решить практическую проблему.

Однако некоторыми специалистами кейс-метод рассматривается и как способ изучения предмета (если главная цель в его изучении – приобретение системных знаний), и как способ овладения (освоения) определенным содержанием обучения, одним из компонентов которого являются навыки и умения осуществлять ту или иную деятельность, т.е. это и способ формирования навыков и умений в различных видах деятельности [5, с. 164].

Образовательная роль этого метода проявляется в том, что он позволяет объединить теорию с позиции реальных событий. С его помощью можно заинтересовать студентов в изучении учебного материала, повысить активность в усвоении знаний и навыки самостоятельной проработки информации для дальнейшего разрешения, и обсуждения конкретной ситуации. Кейс-метод дает возможность разобрать определенный, важный для студентов круг проблем, дает пищу для размышлений, сопоставлений, выводов, позволяет привлечь дополнительный материал, стимулирует желание спонтанно выражать свои мысли. Здесь сочетаются два принципа: принцип моделирования реальной речевой ситуации и принцип проблемности. Взаимодействие осуществляется не только и не столько между преподавателем и студентом, а непосредственно между студентами в группах или микрогруппах.

На занятиях по русскому языку этот метод может применяться для развития коммуникативных навыков, для совершенствования умения общаться в группе, а также для закрепления и использования в речи изучаемого лексического и грамматического материала. Основные идеи кейс-метода – это поливариантность, когда нет однозначного ответа; акцент переносится не на получение информации в готовом виде, а на формирование личного, индивидуального взгляда, на сотворчество преподавателя и студента; результатом являются не только знания, но и закрепленные, приобретенные навыки; технология этого метода заключается в том, что по определенным правилам разрабатывается модель ситуации, приближенной к жизни, преподаватель выступает в роли ведущего, фиксирующего ответы, поддерживающего дискуссию. Несомненным преимуществом этого метода является формирование практических навыков, развитие системы ценностей студентов, жизненных установок, своеобразное мироощущение и миропреобразование [2, с. 32].

Также следует отметить, что в кейс-методе реализуется творческий потенциал преподавателя. Здесь необходимы значительные

усилия преподавателей, каждодневная творческая работа по осмыслению и отбору ситуаций, анализу учебного материала, созданию кейса как произведения искусства обучения [3, с. 99].

Кейсы, выбранные или созданные самим преподавателем для работы на занятиях по русскому языку как иностранному, по объему и сложности должны соответствовать уровню подготовленности студентов. Предлагаемая ситуация должна быть достаточно реальной, которую иностранные студенты могут представить в жизни, позволяющей выбирать из множества решений и содержащей ряд факторов, которые приводят к обсуждениям, рассуждениям, оцениванию вариантов на русском языке с использованием изучаемой лексики. Презентация ответов предполагает выступление одного или нескольких представителей группы, микрогруппы, а затем подведение итогов. В отдельных случаях можно доверить это самим студентам, но преподаватель всегда оставляет за собой право вмешиваться в ситуацию, добавлять или исправить сказанное.

В кейс-методе можно выделить следующие этапы:

1. Введение в ситуацию.
2. Разделение студентов на группы.
3. Изучение ситуации.
4. Обсуждение ситуации в группах. (опционально-распределить роли внутри группы)
5. Игровой процесс (анализ ситуации, принятие решения, его оформление).
6. Подведение итогов. Анализ деятельности групп (опционально – оценки исполнения ролей студентами).
7. Разбор оптимального варианта.
8. Общая дискуссия [4].

При разработке нашего занятия мы основывались на вышеприведенной модели кейс-технологии, добавив некоторые элементы. Поскольку кейсы должны базироваться на фактическом материале или предпочтительно на реальных ситуациях, мы выбрали тему «Стажировка в России». Много иностранных студентов приезжают в Россию на различные стажировки, география городов постоянно расширяется. В Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова (г. Якутск) также приезжают студенты из разных стран мира. Данный кейс способствует расширению кругозора, овладению коммуникативной компетенцией, знакомству с региональными особенностями (климат, население).

Для успешного проведения занятия с использованием кейс-метода целесообразно дать студентам опережающее домашнее задание. Предлагается список слов, которые они должны использовать во время занятия; также для продвинутого уровня возможен самостоятельный поиск лингвострановедческих сведений соответственно информации в заданной ситуации; для базового уровня даются готовые тексты. В нашем случае студенты уровня В2 искали информацию о Финляндии, о 4-х российских городах и вузах; для А2 были даны сравнительные таблицы (приложение 1, 2) и текст о стране героя.

Рассмотрим использование кейс-метода на примере практического занятия на тему «Стажировка в России». Как было сказано выше, на урок студенты приходят с предложенной лексикой и некоторыми сведениями по заданной теме.

1. Введение в ситуацию «Стажировка в России».

Студенты получают текст о герое кейса и сравнительные таблицы городов и вузов. Для наглядности используется такой способ представления информации как презентация Microsoft PowerPoint. На первых слайдах размещается фотография финского студента и краткая информация о нём. Далее идет информация о городах и вузах с фотографиями, слайдами.

2. Разделение студентов на группы.

В начале занятия студенты делятся на команды или группы (в зависимости от количества людей в группе число команд может варьироваться) и получают кейс-ситуацию. Следует отметить, что в поликультурной группе целесообразно сформировать смешанные команды, где, например, на двух носителей одного языка приходился хотя бы один носитель другого языка. В качестве эксперимента мы решили объединить студентов с разным уровнем владения языком, чтобы первые направляли и задавали тон дискуссии.

3. Изучение ситуации.

На этом этапе преподаватель предлагает одному студенту прочитать вслух предложенную ситуацию. В данном случае герой кейса должен выбрать оптимальный для него город и вуз. Трудности выбора вызваны тем, что он совершенно ничего не знает об этих городах и никогда нигде не был, кроме Москвы. Он должен принять решение, основываясь только на информации из интернета. С одной стороны, его может привлекать умеренный климат Владивостока, Екатеринбурга и Красноярска, но, с другой стороны, у него есть желание «выйти из зоны комфорта».

4-5. Обсуждение ситуации в группах.

Изучив ситуацию в общем, просмотрев фотографии, презентацию и проанализировав информацию, студенты начинают обсуждения в группах. Время для этого этапа – не более 15 минут. За это время они должны представить «идеальный город» для героя кейса и выбрать из предложенных вариантов оптимальное направление. Каждый студент должен высказать своё мнение, но в конце обсуждения команда должна прийти к одному, на их взгляд, правильному решению. При этом один человек должен взять на себя функцию секретаря – записать аргументы в пользу того или иного варианта.

6. Подведение итогов.

После этапа обсуждения команды по одному выходят в центр аудитории, представляют и обосновывают свой выбор. На нашем занятии было 5 команд по 3 человека. Аргументов, в среднем, было 3, поэтому каждый участник представил по одному доводу, т.е. была достигнута коммуникативная цель данного кейса. Преподаватель на доске вписывал в таблицу выбор каждой команды, чтобы сразу была представлена общая картина. 3 команды из 5 выбрали Якутск. Студенты привели следующие аргументы в пользу города Якутска, где первые 2 были общими: 1. Экстремальная зима позволит ему «выйти из зоны комфорта». 2. Компактность города, небольшая численность населения и количество студентов подходит для его психологического типа и характера. 3. Последние доводы варьировались: а) в Якутске, в отличие от больших городов, будет мало иностранцев, и он сможет больше общаться на русском языке; б) в общежитии СВФУ есть хороший тренажерный зал, на территории кампуса есть спортивные комплексы, а он любит заниматься спортом. Выбор Красноярска и Владивостока был обоснован более мягким климатом, чем в Якутске.

Мнения всех команд сошлись на том, что никто не выбрал город Екатеринбург, поскольку «климат схож с финским» и «много людей». Для развития коммуникативных навыков работу можно продолжить опросом команд, почему они не выбрали тот или иной город.

В заключении необходимо сказать, что представленный нами метод позволяет активизировать работу каждого студента, вовлечь его в принятие самостоятельных решений. Подобная организация работы дает возможность сделать занятие интересным, полезным, развивающим необходимые коммуникативные навыки. Кроме того, реализуется в некоторой степени и лингвострановедческая компетенция: студент знакомится с регионами России, их городами, федеральными вузами и их инфраструктурой, климатом и другими особенностями.

Приложение 1

Тойво Лехтинен, 23 года, Финляндия

Учится в университете в г. Хельсинки (Финляндия), изучает русский язык.

Полгода учился в г. Москве. Выиграл Грант университета, который позволяет ему поехать учиться на 1 год в один из четырёх федеральных университетов в России.

Характер и увлечения: спокойный, интроверт.

Не любит шумные и большие компании, увлекается современной музыкой, любит спорт, нравятся экстремальные ситуации, хотел бы выйти из зоны комфорта.

Помогите ему выбрать город и вуз.

Приложение 2

	Университет	Информация об университете	Кампус	Дополнительная информация
1	<i>ДВФУ, Дальневосточный федеральный университет, (г. Владивосток)</i>	468 специальностей и направлений подготовки; 33 000 студентов; 3 300 научно-педагогических работников, из них 40 % в возрасте от 25 до 40 лет.	Находится на острове Русский; 800 000 кв.м. – площадь кампуса; 5 500 комнат для проживания; 10 500 человек постоянно проживают в кампусе	Центр русского языка и культуры; В университете учатся на различных специальностях 2 000 иностранных студентов из 35 стран мира
2	<i>УрФУ, Уральский федеральный университет (г. Екатеринбург)</i>	Открыт в 1920 году, стал федеральным в 2011 году. Около 400 образовательных программ; включает 22 института; более 35 000 студентов; около 4 000 преподавателей	15 общежитий находятся по разным адресам города	2 000 студентов из 80 стран мира, большинство из Средней Азии, Китая, Монголии, Кореи, Вьетнама.

3	<i>СФУ, Сибирский федеральный университет (г. Красноярск)</i>	20 институтов; 31 000 студентов; 151 направление подготовки бакалавриата, магистратуры и специалитета	29 общежитий находятся по 14 разным адресам и улицам города	380 иностранных студентов
4	<i>СВФУ, Северо-Восточный федеральный университет (г. Якутск)</i>	ЯГУ – 1956 год, СВФУ – 2010 год. 17 358 студентов; 19 институтов; 5 факультетов; 1601 преподаватель; 228 направлений подготовки по 414 образовательным программам	10 общежитий; 88 380 квадр. метров жилой площади для студентов в общежитиях; Проживает около 4 000 студентов в общежитиях.	Программа «Тандем» помогает иностранным студентам интегрироваться в студенческую жизнь; Ежегодная Летняя школа для иностранных студентов.

Литература

1. Афонина, А. Д. Региональный аспект в методике преподавания РКИ (на материале произведений сибирских писателей) / А.Д. Афонина, О.А. Гришина // Коммуникативные процессы в образовательном пространстве : материалы Международной научно практической конференции в рамках IV Международного научно-образовательного форума «Человек, семья и общество: история и перспективы развития». Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева. – 2015. – С. 51-58.
2. Бесценная, В. В. Особенности использования кейс-метода при обучении русскому языку как иностранному / В.В. Бесценная, Е.В. Федяева // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. – 2014. – № 1 (2). – С. 32-35.
3. Воробьева, О. В. Внедрение кейс-метода в обучение английскому языку в вузе / О.В. Воробьева // Гуманитарный научный журнал. – 2015. – № 1 (4). – С. 30-31.
4. Казабеева, В. А. Кейс-технологии в обучении иностранцев русскому языку на продвинутом уровне / В.А. Казабеева // Современные наукоемкие технологии. 2015. № 6. С. 67-69. <https://www.top-technologies.ru/ru/article/view?id=35062>
5. Ниязова А.Е. Активизация процесса профессиональной подготовки учителя иностранного языка посредством «кейс-метода» // Журнал «Язык и культура» № 2 (26) 2014 с. 163-173
6. Петрова С.М. Русский язык как средство межкультурной коммуникации на современном этапе // Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова, № 4 (48) 2015 с. 98-108.

Е.П. Неустроева,
г. Якутск, Россия

ВИЗУАЛЬНОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ ДИАЛОГОВ КАК СПОСОБ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ РАЗГОВОРНОЙ РЕЧИ

Аннотация. В статье рассматриваются основные мотивы необходимые для создания речевой ситуации, выявляются этапы работы над диалогами разных видов, осуществляется их классификация. Подчёркивается важность метода виртуального проектирования диалогов в обучении русского языка как иностранного и роль компьютерных программ в данном процессе.

Ключевые слова: иностранные студенты, разговорная речь, визуальное проектирование, диалог

Abstract. the article examines the main motives necessary to create a speech situation, identifies the stages of work on dialogues of different types, their classification is carried out. The importance of the method of virtual designing of dialogues in the teaching of Russian as a foreign language and the role of computer programs in this process are underlined.

Key words: foreign students, speaking, visual design, dialogue

При обучении иностранных студентов русскому языку на начальном этапе одним из важных аспектов является формирование коммуникативной компетенции [2,78]. Под коммуникативной компетенцией мы, понимаем «интегративное образование как с точки зрения психологии (в компетенцию включаются и знания, и умения, и навыки, и мотивы), так с точки зрения лингвистики (в качестве компонентов выделяют лингвистическую, социолингвистическую, социокультурную, дискурсивную, компенсаторную, предметную и другие виды компетенций)» [1, 102]. По отношению к иностранным студентам мы можем говорить о владении коммуникативной компетенцией, если учащийся в условиях прямого или опосредованного контакта успешно решает задачи взаимодействия и взаимопонимания с носителями изучаемого языка в соответствии с нормами и культурными традициями этого языка [4, 31].

При формировании коммуникативной компетенции эффективными являются задания, направленные на продуцирование речи: *составление диалогов, отдельных высказываний и связных текстов на заданную тему, моделирование реальных коммуникативных*

ситуаций, основанных на стереотипных формулах общения и этикета [2, 125]. В связи с этим в современной методике обучения русскому языку как иностранному, особое внимание уделяется на формирование речевой деятельности. Иностранные студенты, изучая русский язык, прежде всего стремятся на нем общаться. Но, часто, они затрудняются говорить на русском языке, и не знают, что и как надо сказать, так как, они плохо представляют себе то, что у них должно получиться. Чтобы начать говорить по-русски, иностранному студенту нужно выработать совершенно другие навыки, чем для чтения и выполнения грамматических упражнений. Студент должен, во-первых, научиться понимать русскую речь на слух, а во-вторых, быстро реагировать на реплики своих собеседников в различных жизненных ситуациях, необходимо выработать автоматизм в речи.

Значит, прежде всего, надо добиться того, чтобы сформировалось иноязычное оформление мыслей в сознании обучающихся в виде определенных слуховых и зрительных представлений [3, 67]. Слуховое представление сформировать более или менее доступно, мы часто слушаем готовые диалоги или читаем по ролям, все это возможно в условиях аудиторных занятий. Хотим немного остановиться на зрительном представлении, то есть на визуальном проектировании диалогов. Преподавателю необходимо хорошо отработать со студентами путём многократного повторения в упражнениях, заданиях, играх, лексические, грамматические формы слов, синтаксические конструкции. Преподаватель даёт модель, правильную установку, а учащиеся, выполняя задания, доводят свои ответы до автоматизма. Например, преподаватель читает или предлагает послушать диалог или текст, потом даёт задание повторить их. Очень полезны упражнения на удержание ритма речи: чтение диалога или текста с повествовательными, вопросительными, восклицательными предложениями. Студенты ставят соответствующие знаки препинания в тетрадах. После ознакомления с текстом студенты могут рассказать о национальных парках своей страны, а также составить свои диалоги по теме.

Вот небольшой текст о национальном парке «Ленские столбы», включающий краеведческий материал. «Река́ Лэна – са́мая крупна́я река́ на́шей респу́блики. На берегу́ реки́ Лэны нахо́дится приро́дный парк «Лэ́нские столбы́». Лэ́нские столбы́ – это ска́лы удиви́тельной фо́рмы. Ска́лы похо́жи на фантасти́ческий ка́менный лес», параллельно дается модель диалога, которая может быть применена к этой теме и многим другим темам:

- Где находится парк ...?
- Как доехать до...?
- Сколько стоит билет до ...?
- Когда стоит ехать в (на) ...?
- Какая погода бывает в (на) ... в это время года?

Мы можем воспользоваться этой темой и предложить студентам свое задание и которое будет напрямую касаться зрительного восприятия. Визуальный проект диалога составляется в приложении iSpring Suite на Microsoft PowerPoint. Каждый студент начинает работать самостоятельно или в паре перед компьютером, выбирает себе собеседника и модель разговора, затем может отработать диалог в группе.

Мы начинаем работу с представления материалов в MS WORD. Например, даём такое задание: сегодня Вам надо выбрать, куда поехать в путешествие по Якутии; Вы с друзьями хотите провести каникулы вместе. Для этого Вам нужно выбрать компанию, а потом предложить вариант путешествия, который понравится большинству. Студенты письменно отвечают на предлагаемые вопросы и решают, куда лучше поехать, как поехать. Затем переносим контент в Power Point и начинаем создавать диалоги в iSpring Suite, эта программа дает возможность создавать визуальные проекты диалогов, и при этом делает диалоги интерактивными. Студенты могут выбирать себе участников, задать тон, настроение и характер диалога. Они сами проектируют диалоги, моделируют реальные коммуникативные ситуации.

Такие задания стимулируют у обучающихся сразу несколько каналов восприятия, лучше поддерживают его внимание. При визуальном проектировании диалогов, студенты в возможно меньшей степени чувствуют, что они занимаются учебной деятельностью. Освоить программу не сложно, так как iSpring интегрируется с PowerPoint, в нем легко разобраться, а также, визуальное проектирование диалогов создает зрительное представление и мотивирует студентов на общение, тем самым формируя навыки речевой деятельности.

Таким образом, предлагая визуальное проектирование диалогов иностранным студентам, на начальном этапе обучения, речевыми клише, уместными формулами речевого этикета, стандартными сведениями социокультурного характера, мы прогнозируем будущее успешное формирование коммуникативной компетенции иностранного учащегося, как многофакторного интегративного целого, подразумевающего овладение языковой, речевой, лингвистической и

социокультурной компетенциями, определённым набором страноведческих и социолингвистических знаний и умений.

Литература

1. Петрова, С. М. Русский язык как средство межкультурной коммуникации на современном этапе / С.М. Петрова // Вестник Северо-Восточного федерального университета. – 2015. – № 4. – С. 98-109.
2. Сурыгин, А. И. Дидактический аспект обучения иностранных учащихся (Основы теории обучения на неродном для учащихся языке) / А.И. Сурыгин. – Санкт-Петербург : Нестор, 2000. – 391 с.
3. Тряпельников, А. В. Интеграция информационных и педагогических технологий в обучении РКИ (методологический аспект) : монография / А.В. Тряпельников. – Москва : Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, 2014. – 80 с.
4. Хавронина, С. А. Начальный этап: задачи и содержание обучения. Формирование языковой компетенции / С.А. Хавронина // Русский язык за рубежом. – 2005. – № 1-2. – С. 30-33.

* * *

*Перро Женеви́ев,
Канада*

ПРОБЛЕМА ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ЯЗЫКА-ПОСРЕДНИКА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАНЦАМИ ЧУКОТСКОГО ЯЗЫКА В НАУЧНЫХ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ЦЕЛЯХ

Аннотация. Использование русского языка как языка-посредника при изучении и анализе чукотского языка является необходимым для лингвистов по некоторым причинам, в том числе местоположение носителей чукотского языка и доступность языкового материала. Однако русский язык, как любой язык-посредник, создает интерференцию в изучении и, к тому же, метаязык универсальной грамматики, который желательно употреблять в описании чукотского языка, не совпадает с русской терминологией и грамматической системой.

Ключевые слова: русский язык, чукотский язык, язык-посредник, лингвистика, универсальная грамматика.

Abstract. The use of Russian as a bridge language is proving to be necessary for linguists wanting to learn the Chukchi language, the main reasons being the location of native speakers and the nature of available language material. However,

Russian is bound – like any bridge language – to create interference in the learning process and, moreover, the Russian grammar system and terminology do not lend themselves easily to universal grammar metalanguage, which is preferably used in describing the Chukchi language.

Key words: Russian language, Chukchi language, bridge language, linguistics, universal grammar

В данной статье мы делимся своим собственным опытом в качестве студентки из университета Глостершера (Великобритания), обучающейся в магистратуре по лингвистике, и студентки, готовящейся к поступлению в аспирантуру в Северо-Восточном федеральном университете (Якутск).

В рамках нашей учебы мы выбрали чукотский язык в качестве главного предмета исследования. Чукотский язык относится к семье палеоазиатских языков, насчитывающей 14 сибирских языков (Белолюбская, 2014, с. 111). Мы были вынуждены изучать русский язык для того, чтобы изучать чукотский язык. Мы в данной статье будем рассматривать причины этой необходимости и, в частности, проблему, связанную с изучением русского языка как языка-посредника при изучении чукотского языка.

Поскольку лингвистам желательно работать в поле, где люди говорят на языке их исследования, необходимо было переехать в место нахождения чукотского языка. В этом были сложности, так как носители чукотского языка живут в поселках очень далеко от больших городов и при том в суровых условиях для западного человека. К тому же, большинство из тех, кто живет в поселке, кочуют летом. Таким образом, именно город Якутск оказался хорошим вариантом: во-первых, чукчи являются одним из малочисленных народов, проживающих на территории Якутии, и во-вторых, существовала отличная возможность учиться в федеральном университете. Обучение в университете было необходимо для того, чтобы сначала выучить русский язык, так как он является не только государственным языком, т.е. он нам нужен для того, чтобы жить благополучно в России, но и языком-посредником при изучении чукотского языка. В действительности, человек, желающий приобрести знание о чукотском языке и о чукотской культуре, не может обойтись без русского языка. Этот факт можно объяснить следующим образом: большинство из материалов по изучению чукотского языка как иностранного или по изучению культуры чукотского

народа предлагается на русском языке, потому что, как выше сказано, место нахождения чукотского языка – Российская Федерация, где общий, национальный язык – русский. Следовательно, чукотский народ владеет русским языком и пользуется им при общении с не-чукчами, и, даже если хотелось бы с ними познакомиться и дальше общаться только на чукотском языке, надо владеть русским языком в первую очередь для того, чтобы их найти и до них добраться. Правда, существует материал на других языках, знакомых нам, таких как английский или французский, но подобного материала мало, и изучать чукотский язык с помощью этого материала вне России, скорее всего, не позволяет ни общение с живым представителем данного народа, ни исследования лингвистических данных, полученных самим, оба из которых считаются наиболее важными компонентами предпочтительного метода дискурсивного анализа. Этот метод, исходящий из представления о том, что язык по своей природе живой и исследования не настолько качественные, когда производятся не среди носителей языка, это именно то, что заставило нас переехать в Якутск. Однако, так как приехать в Россию и жить среди чукчей, общаясь только на их языке, и учиться в хорошем вузе на чукотском языке оказалось невозможным вариантом, пришлось жить в городе, учиться в университете на русском языке и, благодаря достаточному владению русским языком, исследовать чукотский язык. Но изучать чукотский язык с помощью русского языка как языка-посредника тоже не дается без трудностей, как мы увидим.

Так получается, что чукотский язык в нашем случае наш четвертый язык, включая родной. Наш родной язык – французский. Обучение в Англии проходило на английском языке, так что надо было привыкнуть к терминологии на этом языке и до какой-то степени перестать сравнивать новую изучаемую лингвистическую систему с той, которую изучали раньше в школе, главным предметом или основанием которой был французский язык. Надо было в какой-то мере отстраниться от школьных знаний о лингвистике и грамматике, приобретенных при изучении родного языка, для того чтобы подключиться к принятой системе в данной программе обучения на английском языке. Нам тогда стало понятно, что, в принципе, можно описывать любой язык с помощью универсальной грамматики, как полагают, например, Комри (1989), Левинсон (2000) и Диксон (2009-2012). Тогда язык исследования чукотского языка был английский. После окончания магистра-

туры в Англии язык продолжения исследования чукотского языка стал русским. Мы теперь сталкиваемся с проблемой терминологии при переводе своих работ с английского на русский язык. Проблема не столько во фразеологических оборотах, сколько именно в научной лингвистической терминологии.

Естественно, идея, лежащая в основании того, что есть универсальная грамматика, по-нашему, верная, т.е. возможно описывать все языки мира с помощью общей системы. Существует несколько разных систем, или типологий, в том числе грамматика роли и референции Ван Валина (*Role and Reference Grammar, RRG*), функциональная грамматика Брезнана (*Functional Grammar, FG*) и реляционная грамматика Перлмуттера (*Relational Grammar, RG*). Каждая может по-своему быть полезной при описании всех языков. Но нам стало ясно, что, на самом деле, оказывается довольно трудно перевести терминологию, связанную с каждой системой, на другой язык, например на русский. Сложности заключаются не в том, что эта универсальная грамматика не существует или не подходит к языку перевода, а именно в том, что в данном языке используются слова, привычные в описании грамматики только этого языка, а не слова метаязыка универсальной грамматики. В итоге, возникает большое несовпадение в терминологиях: терминология для грамматики русского языка не тождественная терминология для универсальной грамматики. Хотя универсальная грамматика может без всяких проблем описывать русский язык, грамматика русского языка никак не может в полной мере использоваться при описании универсальной грамматики. Система описывания грамматики русского языка имеет слишком специфический характер. Она может использоваться всего лишь в описании нескольких других славянских, похожих языков. Следовательно, легко понять, что русская терминология в сфере грамматики и лингвистики не подходит к чукотскому языку, который сильно отличается от русского языка и вследствие чего требует менее узкую, не специфическую для русского языка систему описывания грамматики. В данный момент универсальная грамматика, по всей видимости, пока не получила должного распространения в русской лингвистике и поэтому существует не много современного материала на русском языке, на который можно опираться. В связи с вышеизложенными замечаниями, задача подробно и согласно научным стандартам описывать чукотский язык на русском языке является непростой.

Следующий пункт, являющийся проблематичным при изучении чукотского языка, – недоступность и несовременность языкового материала. Круг исследований чукотского языка в данный момент недостаточно широк. Существуют некоторые фонологические и грамматические описания, в основном морфологии, в частности Скорика (1961), Недялкова (1994), Данна (1999), Муравьевой (2001), Вэйнштэйна (2002) и Куликовой (2008), и притом многие из них можно высоко оценить. Однако самые подробные среди них описания уже не совсем современные, и они рассматривают чукотский язык, либо с большим трудом используя русскую грамматику, либо используя свою собственную, специфическую для чукотского языка систему описывания. Оба этих метода считаются в современной сфере лингвистики не идеальными, так как использование подобных методов не позволяет адекватно сравнивать разные языки. Кроме того, можно отметить краткий двуязычный чукотско-русский и русско-чукотский словарь Инэнликэя И.Е. (2005). Этот словарь, поскольку он предназначен для школьников, полезен в изучении разговорного языка, но дает мало информации грамматического характера. Это не принципиальная проблема, ведь задача лингвистов заключается не в том, чтобы найти уже готовую грамматическую информацию, а самим анализировать и интерпретировать грамматику исследованного ими языка. Если взять только материал, написанный полностью на чукотском языке, и анализировать его, то возникают и другие препятствия. В первую очередь, почти весь такой материал даже более несовременный, чем материал, составляющий в основном грамматическое описание для носителей языка. Возьмем в качестве примера учебники по чукотскому для чукчей-школьников. Они старые, ведь восходят к советскому периоду. Следовательно, в них много советских элементов; заметно чувствуется атмосфера этого периода, что может быть и нам в современном времени, несомненно, интересно, но точно не самое полезное в плане изучения языка. Язык сам со временем меняется и поэтому нужны современные учебники для того, чтобы овладеть актуальным языком, но есть еще и другая причина, почему эти советские учебники представляются неподходящими для сегодняшнего времени: сама жизнь тоже изменилась с тех пор, как эти учебники были написаны. Они показывают мир чукотского народа, акцентируя внимание на советских стремлениях. Даже если бы отсутствовали эти советские элементы, мир везде на всех уровнях изменился за эти годы.

Из этого выходит, что исторически контекстуальное значение многих слов уже не действительно, или сейчас люди имеют о них совсем другое представление. По мысли Ипсена, «парадокс языка состоит в том, что он является, собственно говоря, не языком, а миром» (цит. Кругосвет). Нам хотелось бы изучать современный язык и при этом открывать для себя современный мир чукотского языка.

К счастью, можно отметить развивающийся интерес, проявляемый самими чукчами к своему языку и к своей культуре во многих сферах общества. Мы знакомы с замечательными людьми – чукчами, которые уже много лет и до сих пор работают над развитием и распространением своего чукотского языка. Также интересно отметить, что они сами иногда используют русский язык как язык-посредник при обучении чукотскому языку, так как во многих случаях, к сожалению, в семьях родители не передали язык бабушки и дедушки и в итоге детям придется изучать свой этнический язык как второй язык. Тогда русский язык для них является родным. Уже было доказано (Плескач, 2016), что родной язык не обязателен для эффективного освоения второго языка (наоборот, может вызвать ненужную интерференцию), но все-таки из-за вышеизложенных объяснений сами эти чукчи, как и иностранцы, вынуждены изучать чукотский язык с помощью русского языка как языка-посредника. Интерес к языку своего этноса лингвистам всегда приятно наблюдать. Возникновение этого движения в народе дает нам прекрасную возможность, живя рядом с ними, изучать их язык и их мир как с научными лингвистическими целями, так и по-человечески.

В заключение можно сказать, что использование русского языка как языка-посредника при изучении и анализе чукотского языка не самый идеальный вариант, но все равно является необходимым во многих случаях для людей, увлекающихся этим языком, в том числе в нашем случае. Не идеальный вариант для лингвистов потому, что метаязык универсальной грамматики, или терминология описания языков, не совпадает с русской терминологией. Это не касается только русской грамматики: то, как человек понимает грамматику, зависит от того, какой грамматике его учили в школе, и это, скорее всего, не совпадает с универсальной грамматикой, которой нужно потом полностью переучиваться. Русский язык как посредник также не идеален для самих чукчей, так как обязательно создает интерференцию. Несмотря на все это, такой вариант необходим по следующим причинам: 1) проживание в стране, чей официальный язык – русский, и проживание

в городе, а не в чукотском поселке; 2) пока современного материала только на чукотском языке все равно очень мало, и тот старый не отражающий современный язык и сильно окрашенный советским периодом. В конечном итоге, любому человеку, желающему изучать чукотский язык, придется также хорошо владеть русским языком либо предварительно знать русский, либо оба этих языка выучить. Больше языков – больше удовольствия!

Литература

На русском языке

1. Белолюбская, В. Г. Языки коренных народов Севера: история и современность / В.Г. Белолюбская // Высшее образование в России. – 2014. – № 5. – С. 110-115.
2. Инэнликэй, П. И. Словарь чукотско-русский и русско-чукотский / П.И. Инэнликэй. – Санкт-Петербург, 2005.
3. Куликова, И. В. Грамматика чукотского языка и таблицах / И.В. Куликова. – Санкт-Петербург : Просвещение, 2008.
4. Плескач, Ю. И. Русский язык как язык-посредник при обучении английскому языку студентов-билингвов [Текст] / Ю.И. Плескач, М.А. Битнер // Научные исследования: от теории к практике : материалы X Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 30 окт. 2016 г.) : в 2 т. Т. 2 / редкол. : О.Н. Широков [и др.]. – Чебоксары : ЦНС «Интерактив плюс», 2016.
5. Скорик, Р. Й. Грамматика чукотского языка, – Москва : Издательство академии наук СССР, 1961.

Ресурсы в интернете

6. Универсальная научно-популярная энциклопедия «Кругосвет», «Философия и язык», http://www.krugosvet.ru/enc/gumanitarnye_nauki/lingvistika/YAZIK_I_FILOSOFIYA.html?page=0,1

На других языках

7. Comrie, B. Language Universals and Linguistic Typology: Syntax and Morphology / B. Comrie. – Chicago : The University of Chicago Press, 1989.
8. Dixon, R.M.W. Basic Linguistic Theory 2-3: Grammatical Topics / R.M.W. Dixon. – Oxford : Oxford University Press, 2009-2012.
9. Dunn, M. A Grammar of Chukchi / M. Dunn. – Australian National University, 1999.
10. Levinsohn, S.H. & Dooley, R.A. (2000) Discourse Analysis: A Manual of Basic Concepts, SIL International ; University of North Dakota, 2000.
11. Lewis, M.P., Simons, G. & Fennig, C.D. Ethnologue: Languages of the World – Chukchi / M.P. Lewis, G. Simons & C.D. Fennig, Available from: <https://www.ethnologue.com/language/ckt>. – 2015.

12. Muravyova, I.A., Daniel, M.A. & Zhdanova, T.J. Chukchi Language and Folklore in Texts Collected by V.G. Bogoraz / I.A. Muravyova, M.A. Daniel & T.J. Zhdanova. Moscow, 2001.

13. Nedjalkov, V. Tense-Aspect-Mood Forms in Chukchi, STUF – Language typology and universals / V. Nedjalkov. – 1994. – № 47 (4). – P. 278-354.

14. Siewierska, A. & Bakker, D. Three Takes on Grammatical Relations: A View from the Languages of Europe and North and Central Asia, In: Argument structure and grammatical relations: a crosslinguistic typology by P. Suihkonen & B. Comrie & V. Solovyev, Studies in language companion series, Amsterdam: Benjamins, 2012. – Pp. 295–324.

15. Weinstein, C. Grammaire Tchouktche (чукотская грамматика) / C. Weinstein. Available from: <http://charles.weinstein.free.fr/index.htm>. – 2002.

* * *

*Пеулич Йовица,
Сербия*

ВЛИЯНИЕ ТРУДНОСТЕЙ ЯЗЫКОВОГО ПЕРЕВОДА ТЕРМИНОВ НА АКТИВНОЕ УЧАСТИЕ В БАСКЕТБОЛЬНОЙ ИГРЕ

Аннотация. Баскетбол – это игра, которую невозможно представить без сотрудничества и общения между всеми участниками (тренерами, игроками, рефери и зрителями), и очень важно изучить термины, которые использовали для объяснения элементов баскетбола или каких-либо действий играющих. Введение в ситуации баскетбольной игры, принятой во всем мире, необходимо для облегчения общения всех участников и является целью этой работы. В современном баскетболе немыслимо, если участники не знают универсальных условий баскетбольной игры, популярной во всем мире, потому что большое количество тренеров и игроков работают и играют за рубежом.

Ключевые слова: баскетбольные термины, коммуникация, понимание, участники.

Abstract. Basketball is a game that can not be imagined without the cooperation and communication between all participants (coaches, players, referees and spectators) and it is very necessary to learn the terms who used to explain the elements of basketball, or some action of the continent. Introduction to the terms in the basketball game accepted throughout the world is necessary to facilitate communication of all participants, is the aim of the work. In modern basketball is unthinkable the participants do not know the universal terms of basketball games popular all around the world, because a large number of coaches and players work and play abroad.

Key words: basketball terms, comuniacion, understanding, participants.

Введение

Спорт и физическая активность имеет очень положительное влияние на студентов, не только как аспект здоровья, но и как социальное явление [9]. Баскетбол был создан в 1891 году и его основателем является канадец Джеймс Нейсмит. Олимпийский статус этот вид спорта приобрел в 1936 году и вскоре стал популярным во всем мире.

Игра доступна в двух версиях:

- **американской** – в Национальной баскетбольной ассоциации Америки (National Basketball Association of America – NBA), которая впервые была создана в Соединенных Штатах Америки (США) в Нью-Йорке (New York City) 06 июня 1946 года в Американской баскетбольной ассоциации (Basketball Association of America – BAA), а Национальная ассоциация баскетбола (NBA) является с 03 августа 1949 года.

- **международной** – как международная федерация баскетбола (International Basketball Federation – FIBA), которая была создана 18 июня 1932 года в Женеве.

Баскетбол – это командный вид спорта, и он требует полного сотрудничества и понимания всех заинтересованных и участвующих в ней: тренеров, игроков, судей и зрителей [5].

Для улучшения сотрудничества очень важно, чтобы коммуникация между всеми заинтересованными была понятна. Коммуникация возможна только при использовании универсальных терминов для выражения элементов баскетбола или отдельных частей. Универсальность важна по той причине, что в составе команд могут быть иностранные игроки или тренеры, что очень популярно в современном баскетболе [8].

До 80-х годов в национальных лигах в основном играли местные игроки, говорящие на одном (родном) языке. После того, как 80-х годах из этих команд начали приглашать иностранных игроков и тренеров для достижения лучших результатов, ситуация изменилась. Некоторые страны и клубы, поставляющие зарубежных экспертов, оказали большое влияние на развитие и популяризацию баскетбола в своей собственной стране и, следовательно, во всем мире. После 90-х годов почти нет клуба и страны, в которой не было бы иностранных игроков и тренеров.

Таким образом, знакомство с терминами, принятыми во всем мире, является необходимым для облегчения общения заинтересованных участников в баскетбольной игре, что является и целью работы.

Метод и организация работы

Для эффективного анализа использовался описательный метод, а также метод теоретического анализа и обобщения. Мы использовали эти методы, потому что они подразумевают равное соотношение эмпирического и теоретического исследования, то есть индуктивный и дедуктивный подход к аргументации. Проводился анализ первичных и вторичных источников, научных работ сербских и зарубежных исследователей, профессиональных работ в интернете и электронных журналах [3].

Результаты и обсуждение

Если тренер или игрок попадают в славянскую группу языков (например, тренер серб – команда российская) коммуникация будет осуществляться легче, потому что мало терминов, которые надо дополнительно объяснить и потому что есть похожие слова. Но в то же время есть специальные слова, взятые из английского языка [7]. Эти слова в основном используются для объяснения основных элементов и терминов в баскетболе [2].

Таблица 1

Основные элементы в баскетболе

Английский	Сербский	Русский
Dribble	Вођење лопте	Ведение мяча
Dribble	Дриблинг	Дриблинг
Passing and catching	Додавање и хватање	Передача и ловля
Jump shot	Скок шут	Бросок с прыжком
Unmarking	Демаркирање	Открываться
Stopping	Наскок	Остановиться
Penetration	Продор	Прорыв
Pivot foot	Пивот нога	Опорная нога
Screen	Блок	Заслон (стенка)

Таблица 1 показывает список основных элементов баскетбола. Эти элементы не нужно описывать, потому что каждое слово описывает один элемент. В таблице показано наименование элемента на всех трех языках (которые я использую как тренер), чтобы увидеть сходство и различия в названиях элементов. Названия основных

элементов необходимо знать, потому что некоторые элементы называют упражнения или компонент действия.

Таблица 2

Основные термины в баскетболе

Английский	Сербский	Русский
Pivot player	Пивот играч	Поворотный игрок
Penetration line	Линија продора	Линия проникновения
Help line	Линија помоћи	Линия помощи
Doubling	Удвајање	Удвоение
Player`s change	Преузимање	Смена
Direction	Усмерење	Направление
Turnover	Изгубљена лопта	Потеря мяча
Baseline	Чеона линија	Лицевая линия
Sideline	Бочна линија	Боковая линия

Таблица 2 показывает список основных терминов в баскетболе. Такие термины как: *поворотный игрок*, *потеря мяча*, *лицевая линия*, *боковая линия* – помогают объяснить остальные термины:

- *линия проникновения* – воображаемая линия, которая соединяет игрока с мячом и корзиной,

- *линия помощи* – воображаемая линия, которая соединяет точки, которые находятся в центре лицевых линий. Это важно для игроков в защиты, потому что делит площадку на сторону мяча и сторону помощи.

Эти термины являются очень важными, потому что из них возникают конкретные движения и задачи, которые игрок в какой-то момент должен выполнить.

Термины, которые представляют определенную акцию игрока:

- *удвоение* – акция двух защитников, когда одновременно играют защиту на игрока с мячом,

- *смена* – акция двух защитников, когда меняют своих нападающих,

- *направление* – акция игрока защиты, когда направляют игрока нападения на поворотного игрока, лицевую линию, боковую линию и, если игрок нападения ошибается, это называется потеря мяча.

Таблица 3

Основные термины правила баскетбола

Английский	Сербский	Русский
Playing time	Време за игру	Игровое время
Status of the ball	Статус лопте	Статус мяча
Control of the ball	Контрола лопте	Контроль мяча.
Alternating possession	Наизменичан посед	Поочередное владение
Player in the act of shooting	Играч у акцији шутирања	Игрок в процессе броска
Throw-in	Убацивање	Вбрасывание
Time-out	Тиме-аут	Тайм-аут
Substitution	Замена	Замена
Violations	Прекршаји	Нарушения
Player out-of-bounds and ball out-of-bounds	Играч и лопта ван гра-ничних линија	Игрок в ауте и мяч в ауте
Travelling	Кораци	Пробежка
Closely guarded player	Блиско чуван играч	Плотноопекаемый игрок
Personal foul	Лична грешка	Персональный фол
Double foul	Обострана грешка	Обоюдный фол
Technical foul	Техничка грешка	Технический фол
Unsportsmanlike foul	Неспортска грешка	Неспортивный фол
Disqualifying foul	Дисквалификујућа грешка	Дисквалифицирующий фол
Fighting	Туча	Драка
Free throws	Слободна бацања	Штрафные броски
The scoresheet	Записник	Протокол

Таблица 3 показывает список основных терминов правил баскетбола [4]. Эти элементов не нужно описывать, потому что каждое слово описывает один термин. Некоторые из них попадают под основные элементы баскетбола. Они нужны нам, если мы хотим знать, какое решение было принято со стороны судей и если мы хотим задать какой вопрос.

Таблица 4

Ситуации

Английский	Сербский	Русский
Air ball		Ситуация, когда мяч летит после броска и не касается колеса и щита
Alley-oop		Ситуация, когда игрок забивает с верху и получает мяч в воздухе
And one		Ситуация, когда игрока фолят и игрок забивает
Backdoor		Ситуация, когда игрок нападения без мяча убегает за спину игрока защиты
Dunk		Ситуация, когда игрок забивает сверху
Mismatch		Ситуация, когда высокий игрок остается с низким в ситуации 1:1 и наоборот
Tip-in		Ситуация, когда игрок подбором касается мяча и забивает
Switch		Смена игрока в защиты 1:1
Pick and roll		Акция два игрока, когда высокий игрок низкому ставит заслон и закрывает кольцо
Pick and pop		Акция два игрока, когда высокий игрок низкому ставит заслон и открывает верх (остается на штрафной линии)
Transition		Движение игроков из защиты в нападение и наоборот
Triple double		Ситуация, когда у игрока в конце игры есть больше десяти очков, передач и подборов
No-look-pass		Акция игрока с мячом, когда передает мяч на одну сторону, а смотрит в другую сторону
Box and one		Тип защиты, когда один игрок играет защиту 1:1, а остальные стоят в зоне
Coast to coast		Быстрое ведение мяча между лицевыми линиями
Layup	Полагање	Бросок, когда ладонь находится под мячом
Face to face		Ситуация 1:1

Таблица 4 показывает список ситуаций. Для универсального общения в различных ситуациях в баскетболе принято использовать английский язык, потому что термины короткие, звучные и четко определены. Все заинтересованные в баскетболе и участвующие в игре по всем мире: тренеры, игроки, судьи, зрители, комментаторы – пользуются этими терминами. Таблица также показывает и объяснение каждого термина.

Вывод

Социализация – это процесс, который протекает в положительном направлении как дополнение к спортивной деятельности, она может быть очень успешным инструментом в процессе формирования личности студентов. Поэтому необходимо учиться и приобретать новые знания, чтобы человек развивался через определенную профессию [6].

Трудности перевода терминов могут плохо повлиять на участие в практической или теоретической деятельности.

Для баскетбола очень важным является установление коммуникации внутри команды (во-первых, между игроками, а также между игроками и тренером), это достигается в условиях наличия языковых барьеров [10]. Многие игроки и тренеры таким образом могут замыкаться в себе и часто очень важные вопросы остаются нерешенными, поэтому важно, чтобы кроме родного языка игроки и тренеры говорили и на другом, который берется в качестве официального языка [1]. Если человек не знает другой язык на высоком уровне, надо хотя бы познакомиться с терминами, которые описывают определенную деятельность.

Нужно, чтобы тренер и игрок понимали друг друга, независимо от того, на каком языке говорят, потому что в XXI веке люди, говорящие только на одном языке, сами себя не понимают, а также не понимают друг друга.

Литература

1. Birdsong, D. Age and Second Language Acquisition and Processing: A Selective Overview / D. Birdsong. – Language Learning. – 2006.
2. Budinčić, V. Engleska terminologija u sportu (magistarski rad) / V. Budinčić. – Banja Luka: Filološki fakultet. – 2010.
3. Crystal, D. Language and the Internet / D. Crystal. – Cambridge : Cambridge University Press, 2001.
4. FIBA 2010. Official basketball rules 2010, San Juan, Puerto Rico.

5. Karalejić, M. Teorija i metodika košarke / M. Karalejić, S. Jakovljević. Beograd, FSFV, 2008.
6. Koković, D. Sociologija sporta / D. Koković. – Beograd : Sportska akademija, 2000.
7. Kozlovski, M. Rječnik američkih košarkaških izraza i pojmova, Hrvatski košarkaški savez; Udruga hrvatskih košarkaških trenera. M. Kozlovski. – Zagreb, 1998.
8. Milić, M. Standardizacija sportske terminologije, saopštenje na Desetom međunarodnom interdisciplinarnom simpozijumu Sport, fizička aktivnost i zdravlje mladih, Novosadski maraton / M. Milić. – Novi Sad, 2002.
9. Schutz, A. Sociology of Sport International Review / A. Schutz. – Toronto : Smoll&Wood, 1981.
10. Saville-Troike, M. Introducing Second Language Acquisition / M. Saville-Troike. – Cambridge : Cambridge University Press, 2006.

* * *

*Л.И. Румянцева,
г. Якутск, Россия*

ПРОБЛЕМА ВОСПРИЯТИЯ ПРОЗЫ М.А. БУЛГАКОВА ЗА РУБЕЖОМ

Аннотация. Статья рассматривает особенности восприятия повести М.А. Булгакова иностранными читателями на материале экранизации повести «Собачье сердце». Установка на множественность прочтений акцентирована как важнейшая особенность поэтики писателя.

Ключевые слова: русская литература, проза, киноинтерпретация, культурный феномен, кинематографичность, монтаж.

Abstract. The article considers the peculiarities of the perception of the story of MA. Bulgakov foreign readers on the screen version of the story «The Heart of a Dog.» The installation on the multiplicity of perceptions is accented as the most important feature of the poetics of the writer.

Key words: Russian literature, prose, cinema interpretation, cultural phenomenon, cinematography, montage. на английском языке

Творчество Михаила Афанасьевича Булгакова зарубежным читателем воспринимается как особый культурный феномен, который уже несколько десятилетий питает творческое воображение писателей, кинематографистов, деятелей культуры. Прежде всего оказались

сочувственно восприняты творческая установка писателя на многоплановое повествование, в котором переплелись реальное и фантастическое, отражающее сложность и противоречивость бытия. В 70-90-е годы XX века наряду с переводами произведений М.А. Булгакова на разные языки мира, особенно популярны были киноэкранизации.

Проблема взаимодействия кино и литературы разносторонне рассмотрена современным литературоведением именно на материале творчества М.А. Булгакова.

Известно, что в определенный период творчества писателем были созданы литературные сценарии, отражающие специфику кинематографа, несущие яркие зримые образы, глубокое понимание духа кино. Но особый интерес для нашего исследования представляют кинематографические произведения по оригинальным литературным произведениям М.А. Булгакова, уже увидевшим свет, уже имеющим своего благодарного зрителя, свою критику, оставившие след и в истории мирового кинематографа.

Интерес кинематографистов к произведениям М.А. Булгакова обусловлен, на наш взгляд кинематографичностью творчества как объективной стороны художественного мира автора. Следует отметить, что киномышление как специфика творческого метода писателя в последнее время становится актуальной темой научных исследований.

В данной статье рассмотрена проблема кинематографичности произведений М.А. Булгакова на основе повести «Собачье сердце». Киноверсии повести Булгакова, осуществленные в разное время, в различной художественной стилистике, отражают прежде всего видение их создателей, но вместе с тем сопоставление кинематографических произведений режиссеров А. Латтуада (Италия, 1976) и В.В. Бортко (Россия, 1988) по оригинальному литературному произведению «Собачье сердце» М.А. Булгакова, позволяют исследовать кинематографичность как особое качество поэтики Булгакова.

Целью работы является изучение взаимообусловленности повести «Собачье сердце» М.А. Булгакова и ее интерпретаций средствами киноязыка. В работе появляется перспектива раскрыть художественное своеобразие киноэкранизаций произведений М.А. Булгакова в сопоставлении с литературным творчеством, выявляя признаки кинематографичности художественного мышления писателя.

Повесть М.А. Булгакова «Собачье сердце» была написана в 1925 году, в 1968 году опубликована в нескольких изданиях в Германии и

Великобритании, до российского читателя дошла лишь в 1987 году. Любопытный пример интерпретации «Собачьего сердца» иностранными читателями приводит И.Л. Галинская в своей работе «Наследие Михаила Булгакова в современных толкованиях» [1]. В ходе эксперимента, проведенного Н. Покровской и С. Максудовым, выяснилось, что восприятие студентами Гарварда повести в разные годы существенно отличалось: «Студентов волновали тогда общечеловеческие проблемы, отчего они высказывали в своих сочинениях суждения о моральном облике героя этой булгаковской повести. Профессор Преображенский не нравился, он раздражал молодых людей...» [5]. Десять лет спустя повторный анализ выявил, что «Столкновение Преображенского и его оппонентов студенты рассматривают в реальной обстановке как борьбу старого и нового мира в послереволюционном российском обществе» [5].

На наш взгляд это связано с особым качеством прозы М.А. Булгакова, допускающим множественность трактовок и прочтений смысла его произведений. В связи с данным обстоятельством нами принята попытка сопоставления двух киноинтерпретаций повести М.А. Булгакова.

Евгений Замятин был одним из первых, кто отметил «кинематографичность» булгаковской прозы. Он увидел в «Дьяволиаде»: «быструю, как в кино, смену картин», плоскостность и двухмерность, характерную для кино («всё – на поверхности, и никакой, даже вершковской, глубины сцены – нет» [2, 144]).

Термин «литературная кинематографичность» введен И. Мартыновой. Она предложила следующее его определение: «Это характеристика текста с монтажной техникой композиции, в котором различными, но прежде всего композиционно-синтаксическими средствами изображается динамическая ситуация наблюдения. Вторичными признаками литературной кинематографичности являются слова лексико-семантической группы «Кино»: киноцитаты, фреймы киновосприятия, образы и аллюзии кинематографа, функционирующие в тексте. Кинематографичный тип текста подчеркнуто визуален в самом характере своего пунктуационно-графического оформления и членения» [4].

Отличительными чертами кинематографического творческого мышления являются визуализация отдельных образов и картин, монтажность их построения, создание образов и картин путем чередова-

ния визуальных планов, а также способность художника создавать и поддерживать ритм внутри происходящего действия [6].

Появление признаков «кинематографичности» в художественном тексте, по мнению Мартыановой, обусловлено «потребностью автора динамизировать изображения наблюдаемого, столкнуть, отстранить его фрагменты в парадоксальном монтажном сопряжении, его желанием руководить восприятием читателя-зрителя» [4].

Монтаж является коренной особенностью искусства кинематографа. «Монтаж в узком смысле – склеивание двух кадров. В широком смысле монтажом является всякое обладающее художественным значением соположение частей киноленты и фильма. Это может быть параллелизм двух или нескольких последовательностей кадров (кинофраз) или эпизодов» [3, 24]. То есть, под монтажом подразумевается смысловое отношение элементов фильма как жест, поза, поступок, целый кадр, группа кадров.

В 1976 году на экранах появляется итальяно-немецкий экранизация «Cuore di cane» («Собачье сердце») режиссера Альберто Латтуады. Итальянский режиссер уже имел работы, связанные с русской классикой, так, в 1952 году на экран выходит художественный фильм «Шинель» по мотивам повести Н.В. Гоголя, в 1958 – фильм «Буря» (по «Капитанской дочке» А.С. Пушкина), «Степь» в 1962 году по одноименной повести А.П. Чехова.

В итальянской экранизации «Собачьего сердца» совсем иначе мы видим характеры героев, перед нами фанатичные люди своей профессии, но, тем не менее, режиссер сохранил дух первоисточника. С первой минуты фильма зритель окунается в атмосферу первых послереволюционных лет в России. Крупными планами воспроизводятся картины холодной зимы, развевающийся красный флаг, плакат на улице с надписью «Можно ли помолодеть?» и являются отсылками к главной истории.

Интерпретация главных героев на первый взгляд отступает от канонической. В фильме А. Латтуада профессор Преображенский – хладнокровный и неприятный человек науки, выступает в роли злого гения. Иван Арнольдович Борменталь, в прошлом бедный студент, благодаря покровительству Преображенского, ставший ассистентом профессора. Его признательность профессору выражается услужливым поведением, согласием с мыслями своего мэтра, хоть он изредка выражает свое мнение, но оно быстро покидает его под силой приводимых аргументов.

Шариков (в фильме – Бобиков) – не криминальный тип, пьяница, а простоватый молодой человек, который в течение всего повествования желает иметь право на слово, право любить, быть человеком. Создатели киноинтерпретации акцентировали реплику Шарикова на упреки профессора: «Разве я вас просил мне операцию делать? Я, может, своего разрешения на операцию не давал». При этом следует отметить, что текст булгаковской повести дает основания и для такой интерпретации. Особенно показательна в этом отношении сцена операции, в которой Шарик предстает как невинная жертва: «голова [Шарика] беспомощно колотилась...беспомощная маленькая голова...тело Шарика начали разрывать крючьями, ножницами...безжизненное потухшее лицо Шарика с кольцевой раной на голове». Характеристики Преображенского и Борменталья в этом эпизоде носят исключительно негативный характер и нанизываются по принципу градации: «глазки приобрели остренький колючий блеск», «лицо стало страшным», «оба заволновались, как убийцы», «зверски оглянулся что-то промычал», «злобно заревел», «лицо...стало как у вдохновенного разбойника», «откинулся, как сытый вампир».

20 ноября 1988 года состоялся премьерный показ по Центральному телевидению двухсерийного телефильма «Собачье сердце» российского режиссера В.В. Бортко.

Можно отметить, что четыре героя – Шариков, Швондер, профессор Преображенский и доктор Борменталь (в исполнении Владимира Толоконникова, Романа Карцева, Евгения Евстигнеева и Бориса Плотникова) стали уже нарицательными фигурами. И благодаря режиссеру фильма Владимиру Бортко, героям фильма и актерам, их воплотившим, переломная эпоха в судьбе страны предстает в лаконичной и выразительной форме.

В советской экранизации «Собачьего сердца» профессор Преображенский и его ассистент показаны как жертвы социалистической системы, в то время, когда в итальянской версии они, наоборот, творцы сверхидеи, из которой позже вырос германский нацизм – евгеники.

У Латтуада оценка профессора базировалась на том, что в фильме Бортко упускалось: профессор коррупционер – он пытается дать взятку Швондеру, решает свои личные дела с помощью людей выше чином.

Режиссёр показывает историю как забаву пресыщенного садиста-одиночки. На окровавленных руках профессора Преображенского специально акцентировано внимание – крупный план показан долго

и натуралистично. Кроме этого, крупным планом показана и социальная нетерпимость профессора – он сжигает в печке неугодные книги (переписку Энгельса с Каутским). Несколькими годами позже то же самое будут делать немецкие нацисты.

В свою очередь Шариков (в фильме Латтуада носит фамилию Бобиков) показан жертвой социализма. Он живёт среди злобной буржуазии, и перенимает её гниlostные предрассудки, несмотря на воспитательную работу Швондера. Последний показан скорее трагической фигурой, зажатой вышестоящей перерождающейся бюрократией. Латтуада отошёл от показа Швондера как карикатурного еврея, каким он нарочито был описан в книге Булгакова.

Постепенно все пролетарии «калабухова дома» начинают импонировать Бобикову. Преображенский же остаётся в одиночестве. В конце концов, чтобы не потерять своё влияние на прислугу и чтобы Шариков его не разоблачил, профессор проделывает обратную операцию. Фильм заканчивается сценой с плачущей Зиной и собакой, размышляющей «мы ещё посмотрим, кто кого».

Говоря об отечественной экранизации, можно сказать, что Владимир Бортко бережно отнесся к рукописи Мастера и перенес героев со страниц произведения на экран. Следует отметить, что киноверсия В.В. Бортко сохранила и подчеркнула значимость в поэтике Булгакова пространственной и предметной символики. Это касается, прежде всего, Дома как центрального символа творчества писателя. В литературном тексте и в фильме присутствуют одни и те же архетипические черты Дома: лампа с большим абажуром, часы с маятником, книжные полки, мягкий халат профессора Преображенского и др.

Эпизоды фильма построены по принципу кольца, что соответствует кольцевой структуре сюжета повести. Поэтому возникает своеобразная симметрия эпизодов: Шарик в квартире профессора в начале сюжета и в финале; обед Филиппа Филипповича, Борменталья и безгласно присутствующего Шарика и еще один обед, где вновь Преображенский, Борменталь и Шариков; операция по пересадке органов Шарiku и подготовка к обратной операции. Вновь и вновь Булгаков, а вслед за ним и Бортко в фильме возвращают нас к основным смысловым центрам повести.

В заключение следует отметить, что создатели киноверсий повести максимально точно передали исторические реалии и художественные аспекты произведения М.А. Булгакова. Вместе с тем интер-

претация итальянского режиссера, на первый взгляд, отступающая от канонического прочтения повести, усиливает тему ответственности креативной личности, так как практическая реализация его исканий может не соответствовать теоретическим построениям. При этом следует подчеркнуть, что сам текст повести допускает возможность такой интерпретации.

Литература

1. Галинская, И.Л. Наследие Михаила Булгакова в современных толкованиях // Михаил Булгаков и его время глазами нового поколения. – Москва, 2003. – 132 с.
2. Замятин, Е. И. О сегодняшнем и современном / Е.И. Замятин // Собр. соч.: в 5 т. – Т. 3: Лица. – Москва : Русская книга, 2004. – 608 с.
3. Лотман, Ю. Диалог с экраном / Ю. Лотман, Ю. Цивьян. – Таллин, 1994. – 213 с.
4. Мартянова, И. А. Киновек русского текста: парадокс литературной кинематографичности / И.А. Мартянова. – Санкт-Петербург, 2002. – С. 9.
5. Покровская, Н. Десять лет спустя. «Собачье сердце» глазами студентов Гарварда в 1989 и в 1999 / Н. Покровская, С. Максудов // Ex libris Н.Г. – Москва, 2000. – 20 июля. – С. 3.
6. Тарасов, А. В. Кинематограф М.А. Булгакова. К проблеме кинематографичности художественного мышления писателя : Автореф. дис. ... учен. степ. канд. культурологии / А.В. Тарасов. – Шуя : Шуйский гос. пед. университет, 2006. – 185 с.

* * *

*Л.Н. Самсонова,
г. Якутск, Россия*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СХЕМ И ТАБЛИЦ В КУРСЕ ИСТОРИКО-ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

Аннотация. Старославянский язык, историческая грамматика русского языка, история русского литературного языка являются одними из наиболее трудных языковедческих дисциплин на филологических факультетах университетов и пединститутов. Чтобы облегчить их теоретическое и практическое освоение, нами созданы таблицы и схемы, которые следует рассматривать как учебно-методические пособия для студентов 2 курса ФЛФ. Работа над схемами и таблицами развивает зрительную память студента, его

творческие способности, содействует эффективному усвоению материала. Формы использования схем и таблиц на занятиях по историко-лингвистическим дисциплинам самые разнообразные. Все виды работы со схемами и таблицами по историко-лингвистическим дисциплинам разнообразят методику обучения нового материала, вызывают интерес обучающихся, не оставляя их равнодушными.

Ключевые слова: схема, таблица, историко-лингвистические дисциплины, алгоритм, мыслительная деятельность, интерес, реконструкция.

Abstract. Old Slavic language, historical grammar of Russian language, the history of Russian literature language are the most difficult linguistic disciplines at philological faculties of universities and pedagogical institutes. The tables and schemes were made by us in order to facilitate their theoretical and practical mastering. These tables and schemes should be considered as educational and methodical manuals for the 2nd course students of philological and linguistic faculties. Working with these schemes and tables develops visual memory of a student, his creative abilities, also it promotes effective digestion of material.

There are various forms of usage of these schemes and tables on the lessons of historical and linguistic disciplines. All types of working with schemes and tables on historical and linguistic disciplines diversify the method of teaching new material, attract students' interest without leaving them indifferent.

Key words: scheme, table, historical and linguistic disciplines, algorithm, cogitative activity, interest, reconstruction.

Знакомство студентов с циклом историко-лингвистических дисциплин начинается со старославянского языка. Глубокое усвоение этого курса не только создает прочную базу для изучения истории русского языка, но и способствует общему лингвистическому развитию студентов и тем самым улучшает профессиональную подготовку будущих специалистов. В процессе изучения старославянского языка студенты должны получить не только определенную сумму теоретических знаний, но и овладеть рядом навыков, очень важных для лингвистического развития. Такие важнейшие навыки, как умение анализировать текст, делать историческое объяснение фактам современного русского языка, продолжают формироваться у студентов при изучении исторической грамматики и современного русского языка, умение же применять сравнительно-исторический метод и метод внутренней реконструкции вырабатывается только на занятиях по старославянскому языку.

Старославянский язык, историческая грамматика русского языка, история русского литературного языка являются одними из наиболее трудных языковедческих дисциплин на филологических факультетах университетов и пединститутов. Чтобы облегчить их теоретическое и практическое освоение, нами созданы таблицы и схемы, которые следует рассматривать как учебно-методические пособия для студентов 2 курса ФЛФ. Созданы они не только для облегчения усвоения этих сложных курсов. Работа над схемами и таблицами развивает зрительную память студента, его творческие способности, содействует эффективному усвоению материала. Студенту на занятиях по старославянскому языку и исторической грамматике русского языка, освоив необходимые теоретические сведения, необходимо анализировать языковые явления, уметь сопоставлять фонетические или морфологические факты славянских языков, выяснять их истоки.

Использование на занятиях по историко-лингвистическим дисциплинам схем и таблиц ставит перед собой следующие задачи:

1. Помочь студентам-филологам СВФУ, большинство из которых – представители коренных народов РС (Я) и иностранцы – не славян, получить общие сведения по историко-лингвистическим дисциплинам.
2. Углубить знания студентов в области русского языка, с которым они будут сравнивать явления славянских языков, имеющих генетическую близость, что облегчит восприятие вторых, и поможет глубже понять закономерности развития первого.

Составленные нами схемы и таблицы отражают все главные узловые моменты курса и являются средством приведения материала в логически стройное целое. Они, несомненно, помогут более глубоко и осознанному освоению законов развития указанных языков.

Схемы и таблицы можно использовать на всех этапах чтения лекций и проведения практических занятий: во вводной части, при объяснении нового материала, при разборе домашнего задания, при объяснении новой темы, при закреплении изученного и, наконец, при завершении темы, как итога всего изученного.

Схемы и таблицы в краткой и доступной форме наглядно излагают учебный материал. Они заставляют думать о связях и параллелях, указанных в схемах, размышлять, сопоставлять, делать выводы.

С помощью схем и таблиц можно развивать языковое чутье, логическое мышление, речь студентов, вызвать интерес к изучаемому предмету, если не рассматривать их только как иллюстрации,

которые даются параллельно с устным или письменным изложением теоретического материала.

Историк Л.Н. Гумилев писал: «Схема – целенаправленное обобщение материала: она позволяет обозреть суть исследуемого предмета, отбросить затемняющие мелочи. Схему усвоить легко – значит остаются силы на то, чтобы продвинуться дальше, т.е. ставить гипотезы и организовать их проверку. Схема – это скелет работы, без которой она превращается в медузу или головоногого моллюска» [1, 63].

Особенно ценным является то, что таблицы, отражая весь изучаемый материал, расположены и построены так, что являются своего рода алгоритмами, программирующими соответственные умственные действия студента. Учитывая в них и последовательность в формировании умений и навыков.

Формы работы с таблицами могут быть разными:

1. Таблицы и схемы даются в готовом виде и сопровождаются комментарием. Таблицы служат средством создания проблемной ситуации. Студенты вскрывают противоречия, ищут пути выхода, высказывают свою точку зрения. Они учатся научному решению проблемы, развивают речь.

2. По готовым схемам студенты рассказывают новый грамматический материал, думая, анализируя, делая выводы. Этот вид работы пробуждает интерес, активность, что является залогом успеха в освоении изучаемой темы.

3. В этих же целях схемы составляются преподавателем в процессе беседы и заполняются совместно со студентами. Учебный материал воспринимается более активно, творчески. Это частично-поисковый метод.

4. Иногда на практических занятиях схемы составляются наполовину, дальнейшее заполнение студенты делают совершенно самостоятельно.

5. По готовым схемам обучающиеся делают нужные выводы, прогнозируют пути развития языка.

Как известно, графическое изображение изменяющегося явления заменяют многочисленное описание этого явления. Так построены таблицы-характеристики, представляющие основные сведения из фонетики и морфологии, например, старославянского языка.

Студенты по заданию преподавателя, рассмотрев таблицу-характеристику, получают сведения по фонетике и морфологии и самостоя-

тельно делают выводы о данном языковом явлении, объясняют его становление.

Когда студенты сравнивают сопоставительные таблицы, то находят общие и отличительные особенности славянских языков или языковых процессов, тут таблицы-алгоритмы призваны научить студента определять характер или особенности тех или иных фактов языка.

Обобщающие таблицы позволяют студентам делать выводы, подводить итоги изученному.

Чтобы активизировать мыслительную деятельность обучающихся, мы предлагаем им самим составлять таблицы и схемы, сравнивать и анализировать таблицы различных авторов.

Иногда, упрощая задание, предлагаем завершить таблицу или схему самостоятельно.

Способов использования схем и таблиц много, все зависит от желания, умения и творческого настроения преподавателя.

Работа с таблицами и схемами способствует развитию навыков обобщения, конкретизации полученных знаний, формированию выводов, выявлению исключений.

Подобная работа всегда вызывает повышенный интерес и активизацию мыслительной деятельности, стимулирует соревновательность, желание студента показать свои знания предмета.

Все эти виды работы со схемами и таблицами по историческим лингвистическим дисциплинам разнообразят методику обучения нового материала, вызывают интерес обучающихся, не оставляя их равнодушными. Студенты размышляют, спорят, листают учебники и учебные пособия, находят правильное решение, активно, творчески осваивая учебный материал.

Использование схем и таблиц на занятиях по историко-лингвистическим дисциплинам – залог успешного развития языковой компетенции студентов-филологов.

Литература

1. Гумилев, Л. Н. В поисках вымышленного царства / Л.Н. Гумилев. – Москва, 1970. – 176 с.

*М.С. Соловьева,
г. Якутск, Россия*

АУДИРОВАНИЕ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ: МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ

Аннотация. Данная статья посвящена актуальной проблеме методики преподавания русского языка как иностранного – аудированию. Рассмотрены различные методы и приемы, позволяющие сформировать навыки распознавания устной речи публицистического характера.

Ключевые слова: РКИ, методика РКИ, аудирование, иностранные студенты, методы и приемы обучения аудированию.

Abstract. This article is devoted to the actual problem of the methodology of teaching Russian as a foreign language – listening. Various methods and techniques are considered that allow one to form skills of recognizing oral speech of a publicistic nature.

Key words: RAF, RAF methodology, listening, foreign students, methods and methods of teaching listening.

Среди всех компетенций для иностранных студентов аудирование вызывает наибольшие трудности. Даже те студенты, которые показывают высокие баллы в тестах по лексике и грамматике, в начале обучения с трудом понимают звучащую речь, произнесенную с обычной для носителей языка скоростью. Поэтому работа по аудированию русских текстов должна быть представлена на уроках максимально полно и разнообразно.

Аудирование – процесс восприятия и понимания звучащей речи. Восприятие представляет собой анализ и синтез разноуровневых языковых единиц: фонем, морфем, предложений [1]. Также существует практическое понимание аудирования – слушание звучащих текстов с учебной целью для тренировки восприятия и понимания их содержания на слух [2]. Слову «аудирование» противопоставляется термин «слушание», который обозначает акустическое восприятие звукооряда. Аудирование является одним из субтестов ТРКИ.

Рассмотрим некоторые методы и приемы работы по восприятию звучащей речи на слух в средне-продвинутой группе.

В первую очередь, это речь преподавателя на уроке. Помимо учебной ситуации студенты сталкиваются с аудированием, когда ходят в магазин, в международный офис, слушают песни и смотрят фильмы

на русском языке, общаются с новыми друзьями. Поэтому мотивация именно к данному виду речевой деятельности высокая.

Для того чтобы адекватно функционировать в конкретной ситуации, необходимо понимать то, что слышишь. На занятиях по аудированию одновременно отрабатываются лексические, грамматические, фонетические навыки. Аудиотексты дают материал для обсуждения, что предполагает развитие навыков говорения или письма.

Нами был апробирован метод совмещения нескольких видов речевой деятельности – аудирования, чтения и говорения. На наш взгляд, это дает ощутимый результат обучения.

В средне-продвинутой группе на первоначальном этапе учения аудированию мы предлагаем короткие тексты с опорой на печатный текст: сказки, детские рассказы, анекдоты. Далее осуществляется переход на публицистические тексты, связанные с изучаемой темой: прослушивание прогноза погоды, новости науки, спорта, культуры, общественной жизни и политики.

Предварительный этап подготовки к аудированию со стороны преподавателя заключается в выборе текста, его письменной фиксации и подготовке вопросов к тексту.

Варианты работы с подобными текстами могут быть довольно разнообразными.

Например, после объявления темы занятия студентам раздается текст и дается задание перевести незнакомые слова. На первых порах лучше провести полномасштабную предтекстовую работу, прочитать текст, выявить степень понимания при помощи вопросов. По вопросам преподаватель выясняет степень понимания, при этом используется прием: сколько процентов я понял? Студенты сами оценивают уровень понимания. Далее происходит многократное прослушивание аудиозаписи с одновременным чтением текста. В результате происходит совмещение зрительного и слухового восприятия.

Когда данный вид работы становится привычным, задание усложняется. После работы над новой лексикой предлагается прослушивание с одновременным чтением. Так же выявляется степень понимания. Затем проводится работа с аудиотекстом по одному предложению: студенты слушают предложение, отвечают на вопросы преподавателя, задают вопросы преподавателю, преподаватель комментирует текст при необходимости. После этого студенты отвечают на вопросы после текста. Частота прослушивания предложения зависит от степени понимания студентов, что выясняется путем опроса.

Следующий этап – прослушивание текста с заданием: проговаривать текст про себя или вполголоса, стараясь говорить одновременно с диктором, т.е. следить за темпом, произношением и интонацией. В данном случае аудирование и чтение совмещается с говорением. Проблемы связаны, конечно, с темпом, произношением и интонированием. Это очень продуктивный вид отработки фонетических навыков.

Еще одним заданием на аудирование является задания с пропуском слов.

Задание 2. 1tv.ru Выпуск новостей в 10:00, 17 декабря 2016

Прослушайте текст 2 раза и запишите пропущенные цифры.

Мы начинаем с сообщений, которые приходят из Оренбургской области. Почти _____ тысяч жителей города Бузулука остались без тепла из-за аварии в котельной. Мороз _____ градуса. В зоне отключения _____ микрорайона, десятки многоэтажек, а также _____ социально значимых объектов, среди них _____ школы и больница. Ремонтно-восстановительные бригады работают в авральном режиме.

Данный тип заданий является более легким, так как предлагается опора на письменный текст. Студенты почти безошибочно записывают числительные, особенно в датах. Это говорит о хорошей сформированности навыка.

У некоторых студентов работает апперцепция в случаях знакомых им ситуаций, разбираемых ранее на занятиях, например, в прогнозе погоде.

Однако на практике правильное слуховое восприятие затруднено. Незнакомые слова практически не улавливаются даже после многократного прослушивания. Именно поэтому очень важен выбор текста и выбор пропущенной лексики. Например, данный текст оказался очень сложным.

Задание 3. YouTube. Аудирование для студентов-иностранцев – История марки Max Factor.

Прослушайте текст 2 раза и запишите пропущенные слова.

Макс Фактор, отец-основатель современной косметики и автор понятия мейкап, в _____ году эмигрировал из России в _____, чтобы произвести революцию в представлении о _____. В золотой век Голливуда ему не было равных. Объединив _____ и художественное мастерство, он создал радикально новые средства, которые преобразили кинематограф и принесли ему премию «_____».

На более продвинутом этапе полный текст не используется. Студентам предлагается вопросник по тексту с выбором ответа, переводятся незнакомые слова. Студенты настраиваются на слушание, понимают в общем, о чем пойдет речь и какую информацию им следует найти. Мы считаем, что это очень важный этап – концентрация внимания на поиске определенных ответов. Затем студенты прослушивают аудиозапись или смотрят видеозапись и отвечают на вопросы.

Приведем пример: запись новости на канале «Культура» о конкурсе «Синяя птица». Сезон 2016. 04.12.2016. Данный текст выбран нами для закрепления лексики по теме «Культура. Музыка».

1. Как называется конкурс?
А) «Зеленая птица» б) «Красная птица» в) «Желтая птица» г) «Синяя птица»
2. О каком возрасте говорит ведущая?
А) о юности б) о детстве в) о старости г) о молодости
3. Кого благодарит ведущая?
А) участников конкурса б) телезрителей в) зрителей в зале г) музыкантов
4. Кто определит финалистов?
А) жюри б) зрители в зале в) зрительское у телевизора г) оркестранты
4. Сколько народных артистов России в жюри?
А) 2 б) 3 в) 4 г) 5
5. Кто является пианистом?
А) Светлана Безродная б) Денис Мацуев в) Олег Погудин г) Николай Цискаридзе
6. Из какого города первый участник?
А) Новосибирск б) Санкт-Петербург в) Москва г) Минск
7. Сколько ему лет?
А) 10 б) 11 в) 12 г) 13
8. Кем он хочет стать?
А) музыкантом б) летчиком в) учителем г) пианистом

Таким образом, можно констатировать, что навык аудирования хорошо закрепляется в совместной работе с другими видами речевой деятельности: чтением, письмом, говорением.

Литература

1. Лысакова, И. П. Методика обучения русскому языку как иностранному: учебное пособие для вузов / И.П. Лысакова, Г.М. Васильева, С.А. Вишнякова и др.; под ред. проф. И.П. Лысаковой. – Москва : Русский язык. Курсы, 2016. – С. 103.
2. Большой словарь иностранных слов. – Издательство «ИДДК», 2007.

А.С. Старостина, Н.П. Артамонова,

г. Якутск, Россия

ОСВЕЩЕНИЕ В СМИ ИНФОРМАЦИИ ОБ ЭКЗАМЕНЕ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ, ИСТОРИИ РОССИИ И ОСНОВАМ ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВА РФ ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ ГРАЖДАН

Аннотация. В статье затрагиваются вопросы по проведению комплексных экзаменов для мигрантов и аспекты по признанию иностранного гражданина носителем русского языка. Актуальность статьи весьма значительна на территории РС (Я) в связи дополнениями в законодательстве РФ и изменениями на региональном уровне.

Ключевые слова: мигрант, комплексный экзамен, носитель русского языка, средства массовой информации, русский язык, история, закон.

Abstract. The article touches upon the issues of conducting complex examinations for migrants and aspects of recognizing a foreign citizen as a native speaker of the Russian language. The relevance of the article is very significant in the territory of the RS (Y) in connection with the amendments to the legislation of the Russian Federation and changes at the regional level.

Key words: Migrant, comprehensive exam, native speaker of the Russian language, mass media, Russian language, history, law.

Президент РФ Владимир Путин 21 апреля 2014 года подписал закон, обязывающий трудовых мигрантов, за исключением высококвалифицированных специалистов, сдавать экзамен на знание русского языка.

При обращении за получением разрешения на временное проживание, вид на жительство, на работу или патента иностранные граждане должны подтвердить владение русским языком, знание истории России и основ законодательства РФ, предоставив соответствующие документы. Если у претендента нет документа об образовании, выданного в СССР до 1 сентября 1991 года, то он обязан сдать экзамен по русскому языку и получить сертификат.

В основном поток трудовых мигрантов идет из стран бывшего СССР, где русский язык имеет различные статусы. В странах СНГ русский язык активно используется в Белоруссии и Казахстане в качестве семейного. В Казахстане он имеет статус официального, является

вторым по числу носителей и первым по владению и уровню распространения. В Киргизии, где русский язык по-прежнему наделен статусом официального и где им владеют 48 % населения страны, все же идет снижение употребления русского в семьях. Почти 70 % населения Молдовы отлично владеют русским языком, русский остается языком межнационального общения в этой стране. Там действует 263 довузовских учебных заведения, обучение в которых ведется на русском языке. В Таджикистане, откуда сегодня в Россию идет большой поток мигрантов, несколько лет назад (2007–2009) русский язык хотели лишить «межнационального» статуса, но все-таки этого не произошло, он сохранил свои позиции. Он по-прежнему распространен как «второй» язык, однако для многих таджиков русский – уже язык не межнационального общения, а иностранный. В Узбекистане одним из самых распространенных родных языков является русский язык. Он же чаще всего выступает в роли второго, третьего или иностранного языка для большей части нерусского населения республики. В Азербайджане, Армении и Грузии русский язык сегодня имеет статус иностранного, при том что доля владеющих им очень высока.

Мигранты должны уметь читать текст, определять тему, содержание и понимать на слух основную информацию из диалогов социально-бытового характера, уметь создавать связные, логичные высказывания.

Результаты опроса, проведенного среди мигрантов в Центре обучения русскому языку (при ФЛФ СВФУ), показали, что иностранные граждане не получают своевременно информацию о нововведениях, касающихся сдачи экзамена для допуска к работе. Из числа опрошенных мигрантов 40 % сообщили, что об экзамене узнали от работников УФМС, 25 % от представителей национальных общин, 35 % от знакомых. Также ими был отмечен тот факт, что по техническим причинам (нет доступа к сети Интернет, сотовые телефоны не имеют современных опций) информация не доходит. По приезду трудовые мигранты узнают о сдаче экзамена через работников УФМС, работодателей и, к сожалению, как они отмечают, в местной прессе актуальный для них вопрос освещается мало.

В основном в СМИ данную тему раскрывают сайты МГУ им. Ломоносова М.В., Государственного института русского языка им. Пушкина А.С., РУДН. Например, на сайте Государственного института русского языка им. Пушкина А.С. вышла статья, где лингвисты признают, что

«процесс языковой адаптации иностранных рабочих, тех, кто пожелает принять изменившиеся правила, не будет быстрым и безболезненным. Но «ломать через колено», как признал в выступлении на слушаниях глава ФМС Константин Ромодановский, «мы никого не будем». По закону без сертификата о знании русского языка работодатель не сможет нанимать мигрантов на работу. При этом иностранцам, у которых еще действует трудовое соглашение, не придется сдавать русский язык до тех пор, пока договор не истечет (кстати, многие работодатели, узнав о вступлении закона в силу с 1 декабря 2012 года, пролонгировали трудовые соглашения чуть раньше, 25-30 ноября 2012 года, и – на полгода-год вперед). А приезжие из Белоруссии и Южной Осетии, где русский объявлен государственным языком, освобождены от экзамена» [«Моя твоя не понимает», режим доступа: <http://www.ruskiymir.ru/magazines/article/99385/>].

Экзамен по сдаче русского языка, истории России и основ законодательства РФ осветили крупные Интернет-издания, такие как, «Российская газета», «Независимая газета», «Интерфакс», «ИТАР-ТАСС», «Московский комсомолец» и т.д. Как отмечает «Независимая газета», «ввести экзамены на знание русского языка и азов российской истории вынудила объективная реальность: приезжающие к нам на заработки и в поисках лучшей жизни люди все хуже понимают нас, а мы их, им все труднее объясняться по-русски, нередко они практически не владеют «великим и могучим»» [«С 1 сентября мигранты начнут сдавать экзамены на знание русского языка, законов и истории России», режим доступа: http://zagolovki.ru/daytheme/exam_migrant/01Sep2014].

«По данным различных исследований, в частности, проводившихся фондом «Русский мир», в странах СНГ в качестве семейного русский язык активно используется в Белоруссии и Казахстане. «Это объяснимо: в Белоруссии русский язык наряду с белорусским является государственным и официальным, – рассказывает заместитель директора Института русского языка и культуры МГУ имени М.В. Ломоносова Валерий Частных. – А в Казахстане имеет статус официального, там он – второй по числу носителей и первый по владению и уровню распространения. Для 23 % населения русский является родным. Самый же низкий процент использования русского языка в качестве единственного в Грузии, это – знак того, что язык выходит из активного употребления», – пишут сайты национальных общин [«Трудовые ми-

гранты будут сдавать экзамены по русскому языку», режим доступа: <http://rus.ozodi.org/content/article/26535978.html>].

Бурное обсуждение у иностранцев, работающих по временному найму, вызвала информация о том, что представляет собой новый комплексный экзамен и как его сдавать. Что должен знать иностранец, например, из истории России: династии наших царей или больше историю 20-го века?

Структура экзамена такова, что в каждом модуле проверяются не только их фактические знания или уровень русского языка, но и понимание образа жизни, традиций и культуры России. И практика показала, что существует информационная проблема по двум новым модулям экзамена: история России и основы законодательства РФ. В широком доступе не представлены типовые тесты и в печатном, и электронном вариантах издания. Единственный вариант теста был представлен на сайте РУДН Анжелой Викторовной Должиковой, проректором по дополнительному образованию [«Новый тест для мигрантов: назовите столицу России и первого космонавта», режим доступа: <http://www.snob.ru/selected/entry/68435>].

С 1 сентября 2014 года все трудовые мигранты, прибывающие в Россию из стран ближнего и дальнего зарубежья, не имеющие аттестата и диплома об образовании на русском языке, сдают тесты на знание русского языка, законов и истории нашей страны. Успешно сдавшим экзамены выдается специальный сертификат на пять лет, необходимый для получения разрешения на работу, на временное проживание, патент или вид на жительство в России. Но представленная выше информация в свободном доступе представлена лишь в сети Интернет, что затрудняет ознакомление мигрантов с ней.

С 2013 года в российское законодательство были внесены изменения, упростившие порядок получения российского гражданства лицами, признанными носителями русского языка. Полномочия по признанию иностранных граждан носителями языка были переданы в специальные комиссии, созданные при региональных управлениях Федеральной миграционной службы.

Одним из частных случаев приема иностранного гражданина или лица без гражданства в российское гражданство в упрощенном порядке является прием в него в соответствии с ч. 2.1. ст. 14 Федерального закона «О гражданстве РФ» N 62-ФЗ от 31.05.2002 года, т. е. в качестве носителя русского языка. Необходимым предварительным условием

для обращения с заявлением о приеме в гражданство России в указанном порядке является признание заявителя носителем русского языка. На сегодняшний день в официальных СМИ РС (Я) данный вопрос не раскрыт на достаточном уровне. В связи с этим у мигрантов возникает много вопросов, на которые не могут найти ответы в СМИ или в сети Интернет РС (Я). В основном они обращаются за консультацией в локальные центры сдачи комплексных экзаменов или в частные организации, специализирующихся на оформлении соответствующих документов. При этом выявляется, что мигрантами подменяются два совершенно разных вида экзаменов: процедура принятия в гражданство лиц, признанных решением комиссии носителем русского языка или лингводидактическое тестирование по русскому языку для получения гражданства РФ.

Мы считаем необходимым, что службы, организации, занимающиеся оформлением документов, обязаны проводить консультации по разъяснению данного вопроса для освещения мигрантов. Также диаспоры должны озаботиться информатизацией и обеспечением бесплатной юридической консультацией по признанию иностранных граждан носителями языка.

Литература

1. Емельяненко, В. Моя твоя не понимает [Электронный ресурс] / В. Емельяненко // Информационный портал «Фонд «Русский мир». – Февраль 2013 г. – Режим доступа: <http://www.ruskiymir.ru/magazines/article/99385/>.
2. Комарова, Н. Новый тест для мигрантов: назовите столицу России и первого космонавта / Н. Комарова // Сноб. – 26 ноября 2013 г. – Режим доступа: <http://www.snob.ru/selected/entry/68435>.
3. С 1 сентября мигранты начнут сдавать экзамены на знание русского языка, законов и истории России [Электронный ресурс] // Заголовки. – 1 сентября 2014 г. – Режим доступа: http://zagolovki.ru/daytheme/exam_migrant/01Sep2014.
4. Холзода, Н. Трудовые мигранты будут сдавать экзамены по русскому языку / Н. Холзода // Радио Озоди. – 18 августа 2014 г. – Режим доступа: <http://rus.ozodi.org/content/article/26535978.html>.

М.В. Тарабукина,
г. Якутск, Россия

УЧЕБНАЯ ЛЕКСИКОГРАФИЯ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Аннотация. Современной лексикографией накоплен значительный опыт по составлению словарей различных типов и назначения. Данная статья посвящена вопросам применения идеографических словарей в практике преподавания русского языка как иностранного.

Ключевые слова: лексикография, идеографические словари, русский язык как иностранный.

Abstract. Modern lexicography has accumulated considerable experience in compiling dictionaries of various forms and purposes. This article is devoted to the use of ideographic dictionaries in the practice of teaching Russian as a foreign language.

Key words: lexicography, ideographic dictionaries, Russian as a foreign language.

Современное цивилизованное общество немыслимо без словарей самых разных типов и назначения. Словарь стал, с одной стороны, первейшим инструментом в деле повышения культурно-образовательного уровня людей, важным средством приобщения их к общечеловеческим ценностям и с другой – серьезным орудием кодификации норм национальных литературных языков, закрепления в них всего ценного, прогрессивного, что определяет дух, самобытность данного языка в кругу других национальных языков. Кроме того, в словаре находит достаточно полное отражение этноязыковая и научная картина мира, а также динамика представлений человека об этом мире.

В последние два-три десятилетия в нашей стране велась интенсивная работа по составлению словарей и выработке принципов лексикографии. Современной лексикографией накоплен значительный опыт по составлению словарей различных типов и назначения и, прежде всего, – дифференциальных одно- и двуязычных толковых словарей, отражающих литературные нормы, с определенными принципами отбора лексического материала и его отражения в словарной статье.

Лексикография нашего времени характеризуется также повышенным вниманием к теории словарного дела, которое тесно увязывается

с проблемами грамматики, стилистики, лексикологии и других разделов языкознания. Происходит, по словам В. Дорошевского, «интеграция языкознания как теоретической науки о языке, лексикологии как науки о словах, лексикографии как науки о способах классификации словесного материала и его представления в словарях» [Дорошевский 1973: 36]. В работах по теории и практике лексикографии исследованию и описанию подвергались типы лексических значений, связь и соотношение грамматических и лексических компонентов значений, проблемы синонимии, антонимии, омонимии, соотношений и связи слов на всех уровнях. На базе различных словарей идеографического типа исследованы, описаны и представлены лексикографически многие лексико-семантические и тематические классы слов, словообразовательные гнезда. Поднимались и разрабатывались вопросы толкования значений и цитирования, нормативности и способов ее представления в словаре, изучались закономерности употребления слов в их синтагматических и парадигматических связях как единиц системы. Это позволяет во многом по-новому подойти к решению лексикографических проблем, встающих перед современной филологией. По мнению Ю.Н. Караулова, «для нынешнего состояния лексикологии и лексикографии характерно сближение со многими направлениями современного языковедения, в частности, с исследованием языковой личности..., с лингвострановедением и этнолингвистикой, с теоретической и описательной грамматикой» [Караулов 1976: 18].

Пути дальнейшего развития русской лексикографии открывают довольно широкие перспективы для дискуссии по вопросам теории и практики словарного дела. Эти вопросы, естественно, должны быть увязаны с некоторыми проблемами общей лингвистики. Говоря о задачах лексикографии, необходимо учитывать целый ряд аспектов: традиции лексикографии, наличие словарей, их типы, назначение, потребности общества, степень разработки теоретических вопросов языкознания, сугубо практические стороны словарной работы (состояние картотечных фондов, возможности издания и т.д.).

Систематизация лексико-семантического материала языка может быть осуществлена в различных типах словарей. В известном смысле системным является любой словарь. Алфавитные словари «удобны для наведения справок о значении и употреблении тех или иных слов при чтении или вообще при восприятии речи, когда возникает потребность понять услышанное или прочитанное... Достоинство

алфавитного расположения слов – легкость нахождения любого интересующего слова» [Саяхова 1988: 24]. Несмотря на удобство пользования алфавитным словарем, сама эта система «не учитывает системного характера лексики, в которой представлена система наших знаний о сложном, многообразном внеязыковом мире» [Ибрагимова 1992: 24].

Лексический состав русского языка, его семантическая структура частично представлены и в толковых словарях. В соответствующих словарях под одним заглавным словом содержится вся система значений многозначного слова. Толковые словари являются базой и основанием для создания серии отраслевых (одноаспектных) словарей (словари синонимов, антонимов, фразеологии, сочетаемости и т.п.); они обеспечивают возможность развития особой отрасли – учебной лексикографии, заметно влияя на оживление работы по созданию исторических, диалектных, этимологических словарей, словарей языка писателей и т.д. Однако, как отмечал ещё В.В. Виноградов, «...та громадная работа по лексикографии, по составлению словаря русского языка, которая проведена в советскую эпоху, нас уже не может удовлетворить, несмотря на свои очень большие достижения» [Виноградов 1966: 3].

Осознание необходимости решения задачи как можно более адекватно представить в словарях систему знаний о мире в их взаимодействии и взаимообусловленности привело к созданию идеографических словарей, в которых слова располагаются в соответствии с их смысловой близостью.

Эта задача хорошо согласуется с известной идеей построения грамматики русского языка «от значения» к выражению. Эта идея высказывалась неоднократно, особенно в связи с практикой преподавания русского языка как неродного. Обычно такая грамматика называлась активной, поскольку она должна служить основой для активных речевых действий. Таким образом, в основу номинации соответствующего типа грамматики был положен тип речевой деятельности. Однако сейчас считается более целесообразным использовать иную номинацию, а именно говорить об «идеографической грамматике» [Идеографические аспекты русской грамматики 1988], исходя из того, что в этом случае подчеркивается самая важная характеристика любого языкового знака – его дуализм. Более строгое теоретическое определение характера предлагаемого описания грамматики русского языка

никак не отменяет практической ценности такого описания именно для активных видов речевой деятельности. В то же время подчеркивание в номинации специфики речевой деятельности оставляет невыраженными теоретические основания для построения грамматики. Слово же «идеографический» устанавливает столь необходимую и для теории языка, и для практики его преподавания связь между грамматикой и лексикой.

Идеографическое описание лексики связано с представлением словаря в виде смысловых пространств, каждое из которых имеет особое строение и включает семантически близкие классы слов.

Расположение слов в словарях идеографического типа соответствует логике познания мира, которая в основном является общей у всех народов. Поэтому в целом совпадают и принципы классификации лексики в различных идеографических словарях – так называемые синоптические схемы, или карты языков.

Можно утверждать, что в мировой лексикографии в целом и в отечественной в частности сложился тип словаря с неалфавитной организацией лексического материала. Эти словари также называются «идеографическими», «ассоциативными», «тематическими».

Идея словаря активного типа ориентирована на создание таких лексикографических источников, которые не только отражали бы обобщенные результаты семантического анализа слова, но и описывали бы слово в его динамике, функционировании в процессе коммуникации [Гафарова, Кильдибекова 1998: 3].

Системный подход к изучению лексики ставит на повестку дня описание лексической системы языка в учебных целях.

Параллельно с понятием «учебная лексикография» уточнялся и термин «учебный словарь», который сейчас определяется как «лексикографическое произведение любого жанра и объема, специально предназначенного для оказания помощи в изучении языка как средства передачи своих и восприятия чужих информационных состояний» [Морковкин 1990: 9].

Как любое другое лексикографическое произведение, учебный словарь выполняет определенные функции. Определяя их, П.Н. Денисов пишет: «Учебным словарем мы считаем лишь такой словарь, в котором минимальная лексическая система, составляющая его словник, в состоянии выполнить 4 функции: учебную, систематизирующую, справочную и нормативную» [Денисов 1993: 210-211].

Выполнение всех присущих учебному словарю функций возможно только при соблюдении определенных требований, предъявляемых к словарю. По мнению А.К. Сулеймановой, «учебный словарь должен отвечать следующим требованиям: 1) однородность лексического состава (заголовочными единицами словаря могут быть только однородные объекты); 2) полнота (лексика словаря должна по возможности полно отражать какой-либо класс объектов, лексику какого-либо подъязыка и т.п., т.е. содержать наиболее информативную, значимую лексику); 3) равномерность описания (объекты лексикографического описания должны быть проанализированы с одинаковой степенью подробности, равномерно); 4) различимость семантических объектов; 5) истинность содержащейся в словаре информации; 6) быстрота и легкость нахождения необходимого лексического объекта и получения необходимой информации» [Сулейманова 1999: 57].

Реализация коммуникативной цели обучения начинается с решения вопроса о том, как отобрать учебный материал, необходимый для развития всех видов речевой деятельности. Чрезвычайно важной при составлении лексикографического пособия является проблема отбора лексики. Четкая система критериев отбора лексики была разработана в трудах Л.В. Щербы, И.В. Рахманова, П.Н. Денисова, В.В. Морковкина, Ю.А. Сафьяна и многих других исследователей. Общепризнанным принципом научного отбора лексики является лингвостатистический анализ лексических единиц выбранных источников, при котором анализ функционально связанного текста начинается с составления списков всех содержащихся в исследуемом языке лексем, расположенных в порядке убывания их частотности.

Принцип частотности оценивается как самый надежный и объективный в работах Л.Н. Засориной, Э.А. Штейнфельдт, Ю.А. Сафьяна и других исследователей, использующих этот принцип применительно к отбору лексики для словарей. Этот принцип позволяет выявить частотное ядро лексического минимума, что сближает принцип частотности с принципом минимизации языка в учебных целях.

Минимизация, т.е. сведение к определенному количественному минимуму словарного состава языка, и компрессия, т.е. «сжатие» с сохранением основных качественно-структурных и семантических характеристик лексической системы, – эта задача наиболее традиционная в методике обучения русскому языку как неродному.

Лексические минимумы определяются специалистами как «наибольшие в количественном отношении совокупности элементов языка, свойств этих элементов и правил их функционирования, которые при совмещении образуют уменьшенный аналог языка (его модель), сохраняющий в заданных пределах способность выполнять определенные функции, свойственные языку в целом или какой-то его разновидности» [Морковкин, Сафьян, Степанова и др., 1985: .98]. В лексическом минимуме предлагаются только те единицы, которые необходимо усвоить на определенном этапе обучения. По мнению П.Н. Денисова, в лексический минимум отбираются, как правило, «максимально полезные лексические, грамматические или страноведческие факты, которые позволили бы за минимальное время вооружить учащихся максимально полезными для него знаниями, навыками и умениями» [Денисов 1974: 146].

При составлении словника учебного словаря большую роль играет также принцип необходимости и достаточности. Соблюдение этого принципа позволяет включать в учебный словарь такие единицы, которые имеют малую частоту употребления, однако несут большую смысловую нагрузку, обладают большой информативностью и необходимы для понимания функционально связанного текста.

Поскольку речь идет об учебных словарях, то одним из основных принципов отбора лексики становится принцип учебно-методической целесообразности. Этот принцип позволяет опустить некоторые семантически близкие языковые единицы при большом разном в их грамматической характеристике и, наоборот, оправдать включение в минимум больших групп близких по значению лексем и структур, обладающих единством морфологической и синтаксической характеристик.

Важным при составлении учебного словаря является также принцип системности. Системность предполагает тематическую связанность всех отобранных лексических единиц, которые представляют собой иерархически подобранные тематические группы, которые характеризуются различными типами отношений.

Важную роль в отборе лексики для учебного словаря играет принцип коммуникативной ценности, тесно связанный с принципом сочетаемости. Реализация этого принципа заключается в том, чтобы отобрать такие лексические единицы, которые характеризовались бы широкими сочетательными возможностями.

Использование всех этих принципов при отборе лексических единиц в учебный словарь позволит достаточно объективно определить объем словника, оптимизировать его.

Таким образом, данный тип словаря позволяет моделировать будущую речевую деятельность обучаемых, т.е. определить сферы речевой деятельности, выделить основные темы и ситуации, соответствующие конечным целям обучения, с последующим отбором языковых средств, достаточных для общения в этих сферах.

Литература

1. Дорошевский, В. Элементы лексикологии и семиотики / В. Дорошевский. – Москва : Прогресс, 1973. – 286 с.
2. Караулов, Ю. Н. Общая и русская идеография / Ю.Н. Караулов. – Москва : Наука, 1976. – 354 с.
3. Саяхова, Л. Г. Об основах учебного идеографического словаря / Л.Г. Саяхова // Исследования по семантике : сборник статей. – Уфа, 1988. – С. 21-27.
4. Ибрагимова, В. Л. Семантика глаголов пространственной локализации в современном русском языке / В.Л. Ибрагимова. – Уфа : Изд-во Башкирского ун-та, 1992. – 172 с.
5. Виноградов, В. В. 17-титомный академический словарь современного русского литературного языка и его значение для современного языкознания / В.В. Виноградов // Вопросы языкознания. – 1966. – № 6. – С. 3-26.
6. Гафарова, Г. В. Когнитивные аспекты лексической системы языка / Г.В. Гафарова, Т.А. Кильдибекова. – Уфа : Изд-во Башкирского университета, 1998. – 180 с.
7. Морковкин, В. В. Основы теории учебной лексикографии / В.В. Морковкин : дис. ... докт. филол. наук в форме научного доклада. – Москва : Институт русского языка им. А.С. Пушкина, 1990. – 72 с.
8. Денисов, П. Н. Лексика русского языка и принципы ее описания / П.Н. Денисов. – Москва : Русский язык, 1993. – 248 с.
9. Сулейманова, А. К. Лингводидактические основы комплексного учебного тематического словаря генеративного типа (на материале термин системы «Бурение нефтяных и газовых скважин») : дис. ... канд. филол. наук // А.К. Сулейманова. – Уфа, 1999.
10. Денисов, П. Н. Очерки по русской лексикологии и учебной лексикографии / П.Н. Денисов. – Москва, 1974.

В.Г. Тихонов,
Нижегород, Россия

КУЛЬТУРНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Аннотация. Интегрирование культурного содержания в процесс обучения иностранным языкам является одной из наиболее обсуждаемых тем в исследовательских работах рассматриваемого типа. Последняя по-прежнему остается малоизученным аспектом как в исследовательском, так и в прикладном планах. В учебниках, как правило, отсутствует системный подход в обучении культурным компонентам в языковом классе. Отмечается также недостаточная компетентность преподавательского состава и отсутствие специальных методических технологий, необходимых для эффективного внедрения культурного содержания в процесс обучения иностранным языкам. В статье анализируются различные подходы по внедрению культурных компонентов в рассматриваемый процесс обучения. Выявляются типы культурных контекстов, с которыми обучающимся приходится неизбежно сталкиваться в процессе общения с носителями языка. Сравниваются особенности реального и симулирующего погружения в культурно-языковую среду.

Ключевые слова: типы культурных контекстов, технологии преподавания иностранных языков, междисциплинарный характер, естественная культурно-языковая среда, эффективность аудиторных занятий.

Abstract. The teaching of culture in a language classroom has been one of the most discussed topics in the professional literature during the past thirty years. Its actual application in the classroom setting, however, has lagged considerably and still remains the weakest component due to its uneven treatment in the textbooks and to the lack of familiarity among teachers with the culture itself as well as with the techniques needed to teach it. Attempts to increase the role of culture in foreign language teaching require such a significant change from what is currently taking place in the classroom. The article examines some research approaches pertaining to integrating culture learning into foreign and second language education. The most salient contextual variables are identified to influence the acquisition of culture in naturalistic and classroom settings. The results of the study abroad experience are analyzed in comparison with these of the formal classroom environment.

Key words: types of cultural contexts, culture learning, contextual variables, naturalistic and classroom settings, acculturation, interdisciplinary nature, intercultural competence.

I. Введение

Самый главный секрет в освоении иностранного языка заключается в том, что процесс коммуникации в большей степени представляет собой социальное взаимодействие, нежели вербальный обмен [1. С. 15]. Это означает, что процесс коммуникации всегда происходит в рамках какого-то культурного контекста; знание элементов данного контекста является необходимым условием для понимания содержания высказывания. Культурные особенности (как совокупный конструкт) могут варьировать от национальных ценностей до типичных моделей образа жизни. Последние, как правило, находятся за пределами осознанного контроля носителей языка, поскольку культура каждой отдельной нации организуется по специфичной матричной форме. Данная матрица четко и настойчиво контролирует поведенческую специфику ее носителей [2. С. 57].

Столь же определенно можно сказать, что особенности элементов национальной культуры находят обязательную регистрацию в языке. Внеязыковые компоненты, согласно ономаσιологическому подходу в анализе языкового содержания, со всей необходимостью реализуются в соответствующих пропозициях, основу которых составляют реальные отношения между предметами, их признаками и свойствами. Референты действительности лингвистически выражаются в соответствующих семантических структурах. Язык и культура, таким образом, тесно связаны друг с другом.

Важно отметить и другое – созданный таким образом вокабуляр конституирует четкую лексическую культуру, представляющую собой коллективное понимание соответствующего предварительного опыта. В силу этого, формирующие пропозиции имеют двойную направленность: в ономаσιологии – эта направленность носит регистрирующий характер с целью создания соответствующих лексических единиц; в семасиологии – предписывающий, для закрепления социальных понятий и выработки применительно к ним соответствующих поведенческих правил. «Мы создаем слова, которые в существенной мере заставляют нас соответствовать социальной действительности» – отмечает Ирвинг Аллен [3. С. 5].

Исторический взгляд на процесс обучения иностранным языкам свидетельствует о том, что культурный компонент в этом процессе то активно привлекался, то о нем основательно забывали.

В 1960-е годы, например, исследователи-лингвисты, равно как и практики преподавания языков считали, что изучение культурных компонентов в образовательном процессе имеет большое значение в достижении наилучших результатов. В этот период активно развиваются «программы погружения в языковую и культурную среду» – либо посредством программ обмена и обучения за рубежом, либо посредством имитации такой среды на практических занятиях в классе.

1970-е годы характеризовались перенесением внимания на когнитивные подходы в образовании, почти полностью отвергая значимость изучения культурного компонента в образовательном процессе. Основное внимание фокусировалось на активизации процессов мышления и развитии творческих способностей обучаемых, на осознании природы вещей с последующим формированием суждений о них.

За последние десятилетия тема необходимости внедрения культурных компонентов в процесс обучения иностранным языкам достаточно основательно обсуждается в специальных исследованиях [4]. Однако результаты анализа значительного количества работ, посвященных данной теме, свидетельствуют в большей степени об одном – в этих работах чаще объясняется необходимость интегрирования элементов национальной культуры в практику преподавания языков, нежели предлагаются конкретные пути такого внедрения. Роберт Лафает, к примеру, отмечает, что «... с учетом того огромного количества работ, посвященных данной теме, культурный компонент давно бы уже должен стать важной частью этой практики. Однако дело обстоит далеко не так» [5. С. 119].

Следует признать, что выбрать какой-то оптимальный формат по включению культурного содержания в процесс обучения иностранному языку достаточно нелегко. Предыдущий опыт показывает, что значительно легче структурировать (включить) в образовательные цели общедоступный страноведческий материал об основных компонентах культурного содержания страны изучаемого языка – с ее экономическими особенностями, политическим устройством, этапами социального развития и т.д. И это вполне объяснимо – верхний уровень национального содержания малоподвижен, все возможные изменения затрагивают, как правило, лишь периферийную зону национального опыта. Последние не оказывают существенного влияния на языковые изменения.

Сказанное справедливо и применительно к языковым константам – глубоко системным элементам языка. Исследователи отмечают, что из всего состава аспектов в преподавании языков наибольшее внимание по-прежнему уделяется аспектам грамматики и вокабуляра. Названный факт имеет свое вполне понятное объяснение.

Совершенно очевидно, что формальное исследование языка имеет целый ряд преимуществ по сравнению с исследованием культурных компонентов. Грамматика, равно как и лексический состав, например, являются теми стержневыми концептами, на основе которых формируются большинство учебников и учебно-методических материалов; названные аспекты могут быть выстроены либо в линейном, либо в последовательном планах, либо даже в цикличном. Освоение этих аспектов можно легко подвергнуть тестированию и оценке.

Культурный компонент отличает то, что он диффузен, сложен для восприятия, нелегко поддается оценке; он нечетко определен по объему и постоянно подвержен изменениям. Наконец, его достаточно сложно трансформировать в образовательные задачи. Иными словами, объем и глубина культурного содержания сами по себе представляют значительную сложность в выборе из них тех аспектов, тех элементов, которые можно системно включить в программу обучения языкам.

Кроме этого, увеличение роли культуры в процессе обучения иностранным языкам требует внесения кардинальных изменений в традиционно существующее содержание обучения, равно как и внесение изменений в технологии практического опыта. Далеко не каждый в этой профессии способен отважиться на такие коренные изменения – поскольку в значительной степени меняется формат ведения занятий.

Есть еще одна немаловажная деталь, осложняющая интегрирование культурного компонента в практику преподавания языков. Она заключается в том, что данное поле исследования имеет ярко выраженный междисциплинарный характер: проблемами культуры занимаются философия и антропология, лингвистика и педагогика, межкультурная коммуникация и ряд других дисциплин, большинство из которых не имеют никакого отношения к процессам лингвистического образования.

Несмотря на отмеченные сложности, важной на данный момент по-прежнему остается необходимость выработки простых и понятных подходов в привлечении культурного компонента *в уже существующую практику преподавания языков.*

В выработке таких подходов требуется четкое определение соответствующих целей процесса обучения, выявление базовых принципов в освоении культурных понятий, уточнение всей совокупности предполагаемых методов интегрирования культуры в комплексном преподавании языков, при котором равное внимание уделяется освоению всех аспектов языка: его лексического состава, грамматики, аудирования, разговорной практики, чтения и письма. Вполне естественно, что важным в этом процессе является выработка критериев по контролю освоенного материала.

Определение целей данного процесса обучения осложняется самим объемом культурного содержания. Многие исследователи критически относятся к включению в программу обучения лишь фактологической информации о соответствующей национальной культуре – ее географических особенностях, исторических этапах развития, а также ее институциональной специфики. Они в значительной степени склонны подвергать анализу более сложные элементы повседневной жизни, получающие постоянную регистрацию в языке.

Существует также еще и усредненное мнение, согласно которому освоение «базового репертуара» культурной информации абсолютно необходимо для понимания более сложных явлений соответствующей культуры, понимания элементов «малой» культуры, проявляющихся в повседневной жизни ее носителей.

II. Культурный контекст в процессах коммуникации

Процесс коммуникации, как известно, всегда осуществляется в рамках какого-то конкретного культурного контекста. Последний, таким образом, активно влияет на специфику процесса общения. Майкл Байрам, в частности, отмечает, что «...язык функционален только в рамках контекста, который он обслуживает; поэтому язык всегда имеет внеязыковую локализацию в соответствующем культурном контексте» [6. С. 103]. Близкого мнения придерживается и С.В. Хит, утверждая, что «... большинство взаимодействий между людьми осуществляется не на основе детальных знаний друг о друге, а на основе понимания того контекста, в рамках которого происходит это общение» [7. С. 428]. Следует заметить, что значительное большинство исследователей придерживаются того мнения, что, в сущности, нет никакой необходимости знать человека, с которым вступаешь в общение, однако необходимо знать особенности культурного контекста, с которым ваш собеседник вступает в общение с вами.

Можно поэтому утверждать, что и сам процесс освоения культурных компонентов в программах обучения иностранным языкам должен происходить в соответствующих культурных контекстах – чем более точно данный контекст отражает культурные особенности носителей изучаемого языка, тем более эффективно происходит освоение обучающимися этих особенностей [8. С. 96-102].

К наиболее важным контекстным факторам относятся, как правило, следующие: 1) место осуществления процесса обучения (напр., в рамках своей собственной культуры либо в естественных условиях изучаемой культуры), 2) качественные составляющие обучающего (его компетенции владения изучаемой культурой), 3) качественные составляющие обучаемого (его мотивационный уровень и предварительный межкультурный опыт), 4) базовый текстовый материал (учебники и учебные пособия), 5) методические подходы в обучении (дискуссии о культурных особенностях либо погружение в культурную среду), 6) подходы по контролю полученных знаний (система тестов либо контролирующие проектные задания).

Как видим, контекст, в котором осуществляется освоение изучаемой культуры, является многоуровневым и включает в себя наличие как внешних, так и внутренних факторов.

Помимо внешнего и внутреннего контекстов в отдельных работах выделяется также еще один тип культурного контекста, который задается особенностями взаимодействующих сторон. «Если внешний и внутренний контексты – отмечает в своей работе Р. Эллис – задаются изначально, до взаимодействия коммуникантов, данный контекст, который они определяют как «контекстный дешифратор», возникает лишь при их непосредственном взаимодействии. Он генерируется в ситуациях, когда коммуниканты вступают в общение и пытаются определить у противоположной стороны те значения, которые вкладываются в их вербальные и невербальные высказывания и выражения» [9. С. 154].

Наконец, выделяется еще один тип контекста – интертекстуальный – который аккумулирует в себе все названные здесь типы культурных контекстов. Сущностная особенность данного контекста заключается в познании традиционных культурных компонентов, собственных взаимодействующим коммуникантам. Микаэл Хэллидей, детализируя содержание интертекстуального контекста, в частности, пишет: «Если преподаватель приобрел опыт образовательного обще-

ния с определенным типом студентов-иммигрантов, данный предварительный опыт позволит ему в дальнейшем правильно построить свои взаимоотношения с аналогичным типом студентов» [10. С. 29].

Следовательно, главным в ситуациях такого контекстного содержания является необходимость учета культурной специфики обучаемых. Данный тип контекста со всей очевидностью проявляется в аудиторных занятиях по языку, в которых обучаемые принадлежат к различным этнокультурам. Незнание основных культурных особенностей каждого из студентов может привести к серьезным ошибкам преподавания. Простой пример. Как показывает опыт работы, американские студенты очень болезненно относятся к открытому исправлению преподавателем сделанных ими в классе ошибок. Корректировка ошибок «при всех» их раздражает. Они считают, что такой стиль работы унижает их достоинство. В свою очередь, студенты более коммунальной восточной культуры не испытывают подобных ощущений в аналогичных ситуациях. Однако в работе с ними необходимо учитывать другие культурные особенности, в частности, их приверженность к конфуцианским традициям – их способность заучивать наизусть значительные отрезки текстов. При этом они испытывают большие трудности в свободном изложении содержания.

Таким образом, в работах, посвященных данной тематике, чаще всего отмечается, что культура является основным компонентом значения во всех типах контекстов, и которая существенно влияет на особенности практического использования языка. Именно по этой причине, считают они, изучение языка должно быть тесно связано с изучением культуры его носителей; обучаемые должны уметь четко распознавать культурное содержание во всех типах выделенных контекстов. Соответственно, в процессе обучения иностранному языку обязательным является создание условий необходимого погружения в культурно-языковую среду его носителей.

III. Культурно-языковая среда в процессе освоения языка

В начале данного раздела необходимо, пожалуй, повторить главное – детальное освоение культурных компонентов носителей соответствующего языка является обязательным условием глубокого познания самого языка. Главные препятствия в освоении языка, в сущности, не связываются с самим языком. Последний можно основательно изучить со всеми деталями его грамматических, лексических и фонетических особенностей, со всей спецификой его коммуникаци-

онных моделей [8. С. 98]. «Изучение иностранного языка – отмечает Уилга Риверс – происходит посредством проникновения в иную культуру, и весь этот процесс познания должен осуществляться либо внутри данной культуры, либо в близком приближении к ней» [11. С. 23].

Существует широко распространенное мнение, что освоение культурного контекста в процессе изучения иностранного языка возможно по двум известным направлениям. Первое – в естественных условиях носителей языка, т.е. во время зарубежных стажировок либо посредством участия в программах образовательного обмена; и второе – посредством имитации культурно-языковой среды на обычных практических занятиях в классе.

Следует, вероятно, предположить, что первое направление является наиболее эффективным средством как в развитии языковых навыков, так и в освоении глубинных компонентов культурного содержания [12. С. 17-21]. Данное предположение обосновывается следующими очевидными причинами. Во-первых, во время зарубежных стажировок обучаемые «помещаются» в естественную, «натуральную», языковую среду, в которой совершенствование языковых знаний ставится в качестве наиболее важной задачи приобретаемого опыта. Во-вторых, процесс интерактивного общения «внутри изучаемой культуры» носит ярко выраженный стимулирующий характер. Испытываемые обучающимися коммуникативные недопонимания либо даже коллизии настраивают их, как правило, на поиск базовых различий, которые вызывают такие противоречия. Активация названного процесса познания со всей необходимостью приводит к смене изначального чувства антипатии к эмпатии, уважения незнакомого, необычно-го в рамках чужой культуры.

К другим позитивным моментам зарубежного обучения можно также отнести следующие. Опыт зарубежного обучения существенно повышает уровень уверенности в использовании иностранного языка, является эффективным стимулом в деле дальнейшего его совершенствования, существенно влияет на более глубокое освоение культурной осознанности, глубинной культурной составляющей его носителей.

Следует заметить, что результаты зарубежного обучения указывают и на некоторые негативные стороны этого опыта. Считается, что погружение в естественную культурно-языковую среду мало способствует развитию углубленных грамматических знаний, либо более совершенных навыков чтения, равно как и освоению комплексных

синтаксических структур; освоение лексического состава в большей степени зависит не от времени пребывания обучающихся в названной среде, а от их индивидуальной мотивированности на обучение.

Отмечается также еще одна особенность, связанная с результирующей эффективностью предварительного зарубежного образовательного опыта. Она объясняется тем, что в целом ряде случаев результаты такого обучения получают латентное проявление – комплексный языковой и культурный опыт, приобретенный студентами во время их зарубежного обучения, зачастую активно проявляется лишь после их возвращения в свои домашние университеты [13. С. 222].

В отдельных случаях, негативный опыт пребывания обучающихся в «натуральной» языковой среде может вырабатывать доминирующее отрицательное отношение к культурному содержанию данной среды, равно как и препятствовать дальнейшему изучению самого языка.

По сравнению с опытом зарубежного обучения обычные аудиторские занятия по языку строятся, как правило, в ином формате. Существенное внимание на таких занятиях уделяется когнитивным и дедуктивным аспектам языкового познания. Можно сказать, что занятия в классе являются наиболее продуктивными на начальном этапе изучения языка, поскольку обучаемые еще не владеют коммуникативными моделями, которые позволили бы им вести общение в естественной культурно-языковой среде.

Существует мнение, что занятия в классе менее эффективны по сравнению с зарубежным форматом как в плане развития языковой компетенции, так и культурной. Аудиторная работа зачастую слишком основательно полагается на «правило-управляемую педагогику» и весь учебный процесс проходит в условиях, когда студентам приходится запоминать изучаемый материал, не соотнося его с культурным контекстом. Занятия такого типа не предоставляют обучаемым достаточных возможностей самостоятельно включаться в процесс коммуникации; последний основательно контролируется преподавателем.

Вместе с этим, можно предположить, что формализованные аудиторские занятия предоставляют некоторые преимущества в процессе освоения языка. Такие занятия характеризуются некой защитной функцией, отсутствием у обучаемых особых переживаний по поводу совершенных лингвистических ошибок. Последние, как правило, получают в аудиторном формате быструю и необходимую корректировку.

Таким образом, аудиторные занятия вполне возможно рассматривать как процесс традиционного освоения языка со всем комплексом его аспектов, с привлечением аутентичных языковых материалов, равно как и методик симулирующего освоения культурного содержания носителей.

IV. Заключение

Сказанное выше позволяет сделать вывод о том, что процесс коммуникации всегда происходит в рамках какого-то культурного контекста; знание элементов данного контекста является необходимым условием для понимания содержания высказывания. Культурные особенности могут варьировать от национальных ценностей до типичных моделей образа жизни. Последние, как правило, находятся за пределами осознанного контроля носителей языка, поскольку культура каждой отдельной нации организуется по специфично-наследственной матричной форме.

Следует отметить, что особенности элементов национальной культуры находят обязательную регистрацию в языке; созданный таким образом вокабуляр представляет собой коллективное понимание соответствующего предварительного опыта.

Исторический взгляд на процесс обучения иностранным языкам свидетельствует о том, что культурный компонент в этом процессе то активно привлекался, то о нем основательно забывали. Тема необходимости внедрения культурных компонентов в процесс обучения иностранным языкам достаточно основательно обсуждается в специальных исследованиях. Однако результаты анализа значительного количества работ свидетельствуют в большей степени об одном – в них чаще объясняется необходимость интегрирования элементов национальной культуры в практику преподавания языков, нежели предлагаются конкретные пути такого внедрения. Практический опыт показывает, что структурировать в образовательные цели общедоступный страноведческий материал об основных компонентах культурного содержания страны изучаемого языка значительно легче, нежели внедрять в этот процесс элементы глубинной культуры. И это вполне объяснимо – верхний уровень национального содержания малоподвижен, все возможные изменения затрагивают, как правило, лишь периферийную зону национального опыта.

Следует отметить, что комплексная, многоаспектная программа в обучении иностранным языкам с активным привлечением в этот

процесс элементов как общедоступного, так и глубинного культурного содержания создает благоприятные основания в деле аппроксимации языковой компетенции обучающихся к носителям языка.

Литература

1. H. Ned Seelye. Teaching Culture. Strategies for Intercultural Communication. McGraw-Hill, 1995, 225 p.
2. Edward T. Hall. Beyond Culture. Anchor Books. 1981, 298 p.
3. Irving Allen. The City in Slang. Oxford University Press. 1993, 307 p.
4. Michael Paige. Culture as the Core: Perspectives on Culture in Second Language Learning. Information Age Publishing Inc, 2003, 362 p. Brooks Peterson. Cultural Intelligence: A Guide to Working with People from Other Cultures. Intercultural Press, 2004, 240 p. Claire Kramsch. Context and Culture in Language Teaching. Oxford University Press, 1993, 304 p.
5. Robert C. Lafayette. Integrating the Teaching of Culture into the Foreign Language Classroom. In Pathways to Culture, # 11, Intercultural Press, 1997, pp. 119-147.
6. Michael Byram. Context and Culture in Language Teaching and Learning. Clevedon, Avon: Multilingual matters, 2003, 105 p.
7. Heath S.B. Language socialization in art and science. In The handbook of language socialization. A. Duranti, E. Ochs, & B. Schieffelin, eds. London: Blackwell Publishers. 2011, pp. 425-442.
8. Более детально о культурном контексте см.: В.Г. Тихонов. Культурный контекст в практике преподавания иностранных языков: зарубежный взгляд. «Теоретические и прикладные аспекты изучения речевой деятельности», вып. 3(10), Нижний Новгород, 2015. С. 96-102.
9. Ellis, R. «Measuring implicit and explicit knowledge of a second language: A psychometric study». Studies in Second Language Acquisition. 2005, #27 (2), p. 141-172.]
10. Michael A. Halliday. Linguistic Studies of Text and Discourse. Continuum International Publishing. 2006, 301p.
11. Wilga Rivers. Comprehension and Production: The Interactive Duo. Cambridge University Press. 1997, 238 p..
12. Об уровнях культурного содержания см. также: Judith G. Campbell, Guenter G. Pfister. The Individual within Multi-Socio-Cultural Realities. Culture Analysis as a Reading Strategy. University Press of America. 2007, 261 p.
13. Hashimota H. Language acquisition of an exchange student within the homestay environment. Journal of Asian Pacific Communication. 1994, # 4(4), pp. 209-224.

*К.П. Толстякова,
г. Якутск, Россия*

КОММУНИКАТИВНЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ РКИ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

Аннотация. В настоящей статье рассматривается коммуникативный подход в обучении русского языка как иностранного в мультикультурной аудитории. Актуальность работы состоит в том, что использование коммуникативного подхода с содержанием регионального компонента на практических занятиях повышает интерес, развивает речевые навыки иностранных студентов. Способствует интенсивному развитию речевых, коммуникативных компетенций.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, иностранные студенты, коммуникативный подход, коммуникативная компетенция, региональный компонент.

Abstract. Communicative approach in teaching of Russian language as a foreign is considered in this article. The purpose of this work is communicative approach in multicultural group of students with using of regional component in lessons of Russian language as a foreign. It makes to develop Russian speech, listening, increase motivation of foreign students to learning Russian.

Key words: Russian as a foreign, foreign students, communicative approach, communicative competence, national component.

Положению русского языка в мире посвящено множество научных работ, статей и заметок в журналах «Русский язык за рубежом» и «Мир русского слова», в Вестнике «МАПРЯЛ» (Э.Г. Азимов, В.В. Виноградов, Л. Гуаньчжунь, В.Н. Климова, В.Г. Костомаров, И.П. Лысакова, В. Мейман, В.М. Шаклеин, А.Н. Щукин и др.), а также доклады и тезисы конференций (Конгресс МАПРЯЛ 2015 г.).

Так, в современной методике одним из актуальных аспектов в обучении русскому языку как иностранному является поиск эффективных подходов, позволяющих ускорить овладение русским языком иностранными студентами, а также усвоение языка параллельно с познанием национального своеобразия: культуры, обычаев и традиций. Придерживаясь коммуникативного подхода в обучении русскому языку как иностранному, предлагаем разработать систему занятий над усовершенствованием устной речи иностранных студентов элементарного и базового уровней.

Коммуникативный подход в словаре методических терминов Азимова Э.Г. и Щукина А.Н. определяется, как подход, возникший в 70-е гг. XX века в связи с выдвиганием в качестве главной цели обучения – овладение языком как средством общения, или коммуникацией. В качестве конечной цели обучения Н. Хомским был введен термин «компетенция». Коммуникативная компетенция является основополагающим элементом коммуникативного подхода, предполагающего в ходе занятий овладение различными речевыми функциями, т.е. формирование умений выражать ту или иную коммуникативную интенцию средствами изучаемого языка [1].

В качестве цели коммуникативного обучения рассматривается: повышение скорости и интенсивности речевых умений с использованием внутренних резервов личностных качеств обучающихся и преодолении барьеров на основе применения мотивирующих к обучению элементов. Таким образом, предлагается гипотеза исследования, на основе которой ожидается повышение учебной мотивации, овладение определенными тематическими интенциями разговорной речи и активность речевого поведения учащихся. Поскольку деятельность говорящих есть общение на языке, то при реализации коммуникативного подхода в практике преподавания русского языка как иностранного следует помнить о необходимости и обязательности коммуникативного моделирования в условиях контактного (аудиторного и внеаудиторного) обучения. Именно поэтому целесообразно говорить не просто о коммуникативном подходе с личностно-деятельностным ориентиром к обучению иностранцев, а интенсификации коммуникативного режима. Данное определение может быть выражено в материалах, основанных на реальных ситуациях и существующих объектах. Под объектами представляются события из жизни народа (страны), объекты туристической направленности и некоторые географические местоположения.

Основные коммуникативные черты были положены учеными Morrow (1981), Littlewood (1994), Пассовым (1991), Шейлзом (1995) и другими. Полагаясь на положения коммуникативного подхода выделим основные: функциональность в отборе языкового и речевого материала в соответствии с интенциями, установленными участниками процесса, ситуативность в организации тренировки, использование аутентичных материалов, использование коммуникативных заданий, индивидуализация процесса [4].

Развитие коммуникативных навыков напрямую зависит от широты мыслительных процессов. В аспекте рассматриваемой темы нас интересует методика обучения русскому языку как иностранному в интернациональной аудитории, поскольку иноязычную среду можно классифицировать по разным параметрам. Например, страны, которые объединяются исторической вертикалью, в том числе и в современную историческую эпоху, и географической горизонталью (термины В.И. Вернадского), и страны, которые далеки друг от друга в этой системе координат. Таким образом, например, Китай и Южная Корея на определенном этапе относились к первой группе, а СССР и США ко второй группе. В этой ситуации важно знать и учитывать национальные и индивидуальные особенности обучающихся в аспекте межкультурных и социокультурных отношений для наибольшей продуктивности в процессе освоения русского языка.

В своем исследовании мы опираемся на труды российских ученых, в сфере научных интересов которых – роль культуры в обучении языку, также лингвометодические основы обучения иноязычной речевой деятельности (работы А.Н. Щукина, Г.А. Китайгородской, Е.И. Пассова и др.) [3].

Итак, возьмем за основу группу студентов из разных стран, в которой обучаются представители Монголии, Южной Кореи, Японии, Турции, Малайзии и Замбии. Каждый из этих студентов прибыл в Якутск, чтобы изучать русский язык с нуля. Они не имеют ни малейшего представления о структуре языка, основах грамматики, не знакомы с ментальными особенностями якутского этноса. Урок строится по классической модели, но основной упор делается на диалог или текст, направленный на раскрытие интенций с помощью различных схем, таблиц, речевых конструкций и лексики. Лексический материал удобнее всего представить в формате таблицы или схемы. На этом этапе проявляется функциональность в отборе и организации материала. Реплики героев сопровождаются возможными вариантами (или синонимами) основных глаголов, прилагательных и существительных. Понятия частей речи в программу элементарного уровня вводится на третьей, четвертой неделе обучения русскому языку, что послужит в качестве повторения пройденной темы. Каждая схема обусловлена определенной интенцией, в которой раскрывается лексическая модель высказываний с возможностью изменения их форм. В этом заключается концентрический способ подачи материала, что представляет собой обогащение максимальным количеством новой лексики ежедневно.

Ребята обращают внимание на фонетическую сторону языка, ее грамматический строй и постепенно обогащают словарный запас, что на психологическом уровне благотворно влияет на их представление о языке и не отпугивает множеством глагольных форм, падежных окончаний огромным количеством грамматических правил с исключениями. Все категории вводятся в соответствии с темами диалогических конструкций, сопровождаясь грамматическими комментариями.

Следует помнить, что обучение в мультикультурной группе основывается не столько на различии культур, сколько на равноправном положении студентов. В связи с этим, нашей главной целью является предоставление всем студентам равных возможностей для раскрытия их коммуникативного потенциала. Одна из главных трудностей, с которыми сталкивается преподаватель в поликультурной группе, это различие стилей общения в разных странах. Например: Задание 4. Обсудите в паре достопримечательность вашей страны: Лувр (Париж, Франция), Эрмитаж (Санкт-Петербург, Россия), Третьяковская галерея (Москва, Россия). Не каждому студенту нравится контактировать напрямую с другими студентами, многим приятнее работать обособленно и выполнять задания по инструкции самостоятельно и отвечать на вопросы преподавателя. Такая работа требует особенной подготовки и привычки [2].

Учитывая большое внимание к культурным ценностям тюркоязычных народов, интересным будет подача этно-ориентированных текстовых отступлений тематических разделов для иностранной аудитории с грамматическими комментариями, а также ссылками на реальные источники, события и факты. Дополнительно к диалогам предоставляем маршрутные листы, интересные задания с национально-региональным компонентом, повышающие интерес к культуре и традициям народа саха, множество интеллектуальных заданий, основанных на знакомых уже им схемах, грамматических таблицах и лексическом минимуме.

В результате наблюдения за студентами, изучающими русский язык как иностранный, имеющими представление о грамматической структуре русского языка, но испытывающими недостаток в овладении разговорной стороной языка, пришли к выводу, что подобная работа должна проводиться системно и концентрированно на всех уровнях владения русским языком. Нами были рассмотрены работы опытных преподавателей-русистов. Исследования подтверждают острую

необходимость в использовании в учебном процессе коммуникативных составляющих. В результате чего у студентов выявляется интерес к русской литературе, сопровождающийся оживленными дискуссиями о сюжете, героях, их поступках и проблематике произведения.

Следовательно, обучение русскому языку как иностранному на элементарном и базовом уровнях является одним из самых важнейших этапов в формировании грамматической и коммуникативной компетенций в обучении русскому языку как иностранному. При коммуникативном подходе процесс обучения моделирует процесс коммуникации, сохраняя при этом адекватность в рамках ежедневных аудиторных занятий, в привычных для иностранцев психологических и педагогических условиях. К тому же, национально-региональный компонент несет в себе страноведческий характер обучения, расширяющий их познавательную деятельность.

Литература

1. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – Москва: ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Крючкова, Л. С. Практическая методика преподавания РКИ / Л.С. Крючкова, Н.В. Мощинская. – Москва : Флинта : Наука, 2012.
3. Пассов, Е. И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования. «Развитие индивидуальности в диалоге культур» / Е.И. Пассов. – Москва : Просвещение, 2000.
4. Common european framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. Language Policy Unit, Strasbourg. www.coe.int/lang-CEFR

* * *

*Кайли Чжан,
г. Якутск, Россия*

ТРУДНОСТИ ОБУЧЕНИЯ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ ГЛАГОЛАМ ДВИЖЕНИЯ

Аннотация. в данной статье рассмотрены трудности обучения китайских студентов глаголам движения.

Ключевые слова: глагол движения, глагол совершенного вида, глагол несовершенного вида, глагол с приставками, зрительная наглядность.

Abstract. In this article, is considered the difficulty of teaching Chinese students the Russian language about the verb of the movement

Key words: Verb of motion, Verb with perfective aspect, Verb with imperfect aspect, Verb with prefix, Visual visibility.

Наше исследование посвящено одной из актуальных тем методики РКИ – трудностям обучения китайских студентов глаголам движения.

В последние годы русский язык становится одним из основных изучаемых иностранных языков в китайских высших учебных заведениях. Русский язык для некоторых студентов – главный или второй язык. Китайские студенты, которые изучают русский язык в родной стране, испытывают большие трудности: знание, умения и навыки, полученные на занятиях, не находят подкрепления и реализации в повседневной жизни, студенты почти не общаются между собой по-русски.

Чтобы научить китайских студентов практически использовать русский язык в письменной и устной формах, надо решить много проблем.

Глагол играет очень важную роль в речи, по частоте употребления он занимает второе место после существительного.

Глагол обозначает действие или состояние, выражающее это значение в формах времени, лица, числа, рода, и образующее формы причастия и деепричастия, глаголы бывают совершенного и несовершенного вида, поэтому надо знать особенности этой части речи. На наш взгляд, самым трудным для понимания являются глаголы движения.

В начале обучения для лучшего понимания студентам нужно решить следующие проблемы:

1. Как правильно спрягать глагол?
2. Как отличить глагол совершенного вида от несовершенного вида?
3. Как использовать глагол с приставками?

В китайской начальной группе у учеников очень низкий уровень, они “с нуля” начинают изучать русский язык, поэтому им очень трудно понять сразу все грамматические признаки русских глаголов, поэтому широко используются таблицы.

Например, данная таблица помогает ученикам в процессе обучения спряжению глаголов.

Таблица 1

Лицо	Глаголы 1 спряжения		Глаголы 2 спряжения	
	Ед. число	Мд. число	Ед. число	Мд. число
1-ое	-ю; -у	-ем	-ю; -у	-им
2-ое	-ешь	-ете	-ишь	-ите
3-ое	-ет	-ют; -ут	-ит	-ят

Глаголы с окончанием *-ать, -ять, -еть, -чь, -зти, -сти, -нуть, -уть, -ыть, -оть, -овать, -евать, -авать* принадлежат к 1-му спряжению. Глаголы с окончанием *-ить, -еть* (блестеть, велеть, вертеть, видеть, висеть, гореть, глядеть, зависеть, лететь, ненавидеть, обидеть, свистеть, сидеть, смотреть, терпеть, шуметь.), *-ать, -ять* (бояться, гнать, держать, дышать, звучать, кричать, лежать, молчать, слышать, спать, стоять, стучать) принадлежат ко 2-му спряжению.

В Китае обычно учитель говорит, а ученики запоминают. Если ученикам какие-то глаголы непонятны, тогда учитель объясняет на родном языке. Нам кажется, что такой вид обучения связан с традициями обучения в Китае. В древнем Китае учитель занимал важное место, поэтому каждое слово учителя ученики запоминали на всю жизнь. С давних времён мы привыкли к такой форме обучения, поэтому китайские ученики всегда заучивают наизусть. Однако в российской методике используется другой принцип: самое главное – это понять и много заниматься.

Определить вид глагола – это самое трудное для китайских учеников, даже для студентов. Ученики часто не понимают разницу: как отличить глагол совершенного вида от несовершенного вида. Китайские ученики часто путают вид глагола. На эту проблему необходимо обращать особенное внимание.

Глаголы несовершенного вида обозначают действие и отвечают на вопросы *что делать? что делает? что делал? что будет делать?* Глаголы совершенного вида обозначают результат действия и отвечают на вопросы *что сделать? что сделал? что сделает?* Разницу между ними надо прежде всего понимать, чтобы правильно использовать. Простое

заучивание не дает практического результата. В Китае ученики выполняют много упражнений, чтобы улучшить языковые навыки.

Далее, китайские ученики испытывают большие трудности с пониманием значений глаголов с приставками. Большое количество глагольных приставок, вопросы сочетаемости очень затрудняют свободное употребление приставочных глаголов в речи иностранных студентов. Для развития навыков использования глаголов в речи необходим метод подачи глагольных приставок и выполнение упражнений.

Глаголы движения с приставками в русском языке передают более разнообразные значения. Сопоставление структур разных языков и знание их различий является важным шагом на пути к составлению учебных материалов для изучающих иностранный язык. Различия структур родного и изучаемого языков приводят к интерференции и возникновению ошибок у учащихся. Зная причину своих ошибок, студенты легче будут преодолевать проблемы, связанные с освоением иностранного языка.

Для облегчения понимания и запоминания глаголов движения мы предлагаем использовать прием наглядности.

Наглядность – один из самых важных принципов методики РКИ. Основным способом его реализации является использование средств наглядности в процессе обучения. Наглядные материалы должны быть связаны с содержанием занятия в целом. Очень важно осознать цель использования наглядности на каждом этапе занятия.

Средства наглядности помогают мобилизации психической активности учащихся; введению новизны в учебный процесс; повышению интереса к уроку; увеличению возможности произвольного запоминания материала; расширению объема усваиваемого материала; выделению главного в материале и его систематизация. Таким образом, средства наглядности используются практически на всех этапах обучения: на этапе объяснения нового материала (представление информации), на этапе закрепления и формирования навыков (обучение учащихся тем или иным действиям), на этапе контроля за усвоением знаний и формированием умений (оценка результатов работы учащихся), на этапе систематизации, повторения, обобщения материала (выделение главного, наиболее важного в изучаемом материале).

Средства наглядности делятся на наглядность: зрительную, звуковую, зрительно-слуховую. Мы хотим остановиться на зрительной наглядности, потому что зрительная наглядность наиболее подходит к обучению глаголам движения.

Средства зрительной наглядности включают так называемые печатные средства (таблицы, демонстрационные карточки, репродукции картин, раздаточный материал) и экранные средства (диафильмы, диапозитивы и слайды, транспаранты).

Экранные средства обучения воссоздают действительность с помощью изображений на экране (зрительный ряд). К их числу относятся учебные диапозитивы, транспаранты, диафильмы.

В российской аудитории преподаватель часто использует таблицы, схемы, картинки, карточки, произведения живописи или показывает видео, чтобы помочь иностранным студентам лучше понимать глаголы. Нам кажется, что такой метод помогает студентам не просто запоминать, а прежде всего понимать. Роль наглядности в процессе обучения глаголам движения играет очень важную роль. Например, для запоминания новой лексики и активизации лексических и грамматических навыков используются изображения людей. Совершающих определенные действия (рис. 1).



Рис. 1

Преподаватель имеет возможность использовать разные виды упражнений по одному наглядному пособию: найти картинку к глаголу, провести командные или личные соревнования по поиску глаголов, написать рассказ с использованием глаголов и т.д.

Особую трудность у китайских студентов вызывает различие глаголов типа *бежать* – *бегать*. В современном русском языке обычно выделяют 17 пар глаголов несовершенного вида, обозначающих однонаправленное и разнонаправленное движение:

- *идти* – *ходить*,
- *ехать* – *ездить*,
- *бежать* – *бегать*,
- *лететь* – *летать* и так далее.

Первые члены перечисленных пар, обозначающие действие, которое совершается в одном направлении и за один прием, называют глаголами однонаправленного движения.

Например, глагол *идти*:

- идти совершается в одном направлении (Я иду в школу).
- повторяющееся движение в одном направлении (Утром дети идут в школу, а днем возвращаются домой);
- в определённой ситуации (Идти пешком);
- намерение – план на будущее (только в настоящем времени!);

Ходить:

- однородное движение (Я хожу в магазин.);
- движение туда и обратно (Завтра друзья пойдут на концерт = они будут на концерте);
- совершается в разных направлениях (Анна ходит во дворе.);
- умение, способность (Ребёнок уже ходит = умеет ходить);
- общее название движения (Антон любит ходить пешком и ездить на машине, но не любит летать на самолёте).

Запомнить значения помогает графический образ.

Стрелки здесь показывают направление и частотность действия (рис. 2).



Рис. 2

Глаголы движения с приставками в русском языке передают более разнообразные значения по сравнению с китайским языком. В работе можно использовать разнообразные карты, планы местности, на которых обозначен маршрут. Студентам дается задание – описать словами действия: прошел, зашел, обошел, перешел и т.д.

Опираясь на наш личный опыт, можно сказать, что метод наглядности является наиболее эффективным именно при изучении глаголов движения. Хотелось бы, чтобы этот метод широко использовали в обучении русскому языку иностранных студентов.

Литература

1. Розенталь, Д. Э. Современный русский язык / Д.Э. Розенталь, И.Б. Голуб, М.А. Теленкова, – 11-е изд. – Москва : Айрис-пресс, 2010. – 488 с. – (От А до Я).
2. Русский язык : учебник для 6 класса ОУ РБ с родным (нерусским) и русским (неродным) языком обучения / под ред. проф. Л.Г. Саяховой. – Уфа : Китап, 2013. – 280 с.
3. Лысакова, И.П. Методика обучения русскому языку как иностранному : учебное пособие для вузов / И.П. Лысакова. – Москва : Русский язык. Курсы, 2016. – 320 с.
4. Дорога в Россию: учебник русского языка (первый уровень) : в 2 т. Т. 1. – 5-е изд. – Санкт-Петербург : Златоуст, 2013. – 200 с.
5. 俄语实用语法/周春祥, 孙夏南, 黄鹏飞原编著; 周春祥修订. – 上海:上海译文出版社, 2003.9 (2012.7重印)

* * *

Научное издание

**РУСИСТИКА НА СЕВЕРО-ВОСТОКЕ РОССИИ И В СТРАНАХ
АЗИАТСКО-ТИХООКЕАНСКОГО РЕГИОНА (АТР)**

Материалы I и II международных научно-практических конференций,
6-9 июля 2014 г., 16-18 июня 2017 г.

Редакционная коллегия:

С.М. Петрова и др.

Выпускается в авторской редакции
Компьютерная верстка *Л.М. Винокурова*
Оформление обложки *П.И. Антипин*

Дата подписания к использованию 14.02.18. Электронное издание.

Объем 2,91 Мб. Тираж 10 дисков. Заказ № 13.

Минимальные системные требования:

процессор с тактовой частотой 1,3 Гц и выше, оперативная память 128 Мб,
операционные системы: Microsoft Windows XP/Vista/7/8/10, ОС MAC OS версии 10,8.

Издательский дом Северо-Восточного федерального университета,
677891, г. Якутск, ул. Петровского, 5. E-mail: izdat-svfu@mail.ru

Подготовлено в Издательском доме СВФУ