

**РУСИСТИКА В РОССИИ И КИТАЕ:
ИННОВАЦИОННЫЕ ПРАКТИКИ**
Сборник материалов II Международного форума
г. Якутск, Россия
17-21 июня 2019 г.

Министерство науки и высшего образования

**Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования**

«Северо-Восточный федеральный университет им М.К. Аммосова»

**РУСИСТИКА В РОССИИ И КИТАЕ:
ИННОВАЦИОННЫЕ ПРАКТИКИ**

Сборник материалов II Международного форума

г. Якутск, Россия

17-21 июня 2019 г.

Якутск 2019

УДК 811.161.1
ББК 81.2Рус
Ф54

Ответственные редакторы:

**д.пед.наук, профессор, заведующий кафедрой «Русский язык как иностранный»
филологического факультета СВФУ им. М.К. Аммосова**

С. М. Петрова

**к.филол.н., доцент кафедры «Русский язык как иностранный»
филологического факультета СВФУ им. М.К. Аммосова**

Е.В. Дишкант

**ассистент кафедры «Русский язык как иностранный»
филологического факультета СВФУ им. М.К. Аммосова**

Е. А. Антонова

Русистика в России и Китае: инновационные практики: Сб. материалов II Международного форума (Якутск, 17 – 21 июня 2019 г.) / редкол. : С. М. Петрова, Е.В. Дишкант, Е. А. Антонова. – Якутск : ИД СВФУ. – 2019. – 129 с.

В сборнике представлены результаты научно-практических исследований, посвященных актуальным вопросам русистики в странах Азиатско-Тихоокеанского региона, воспитания языковой личности обучающихся в условиях диалога культур, описаны инновационные способы решения проблем мультикультурного обучения русскому языку и литературе в условиях полилингвальной среды Северо-Востока России, а также предложены пути решения научно-практических задач общественных коммуникаций поликультурного региона.

Материалы исследований апробированы и транслированы профессиональному сообществу в рамках II Международного форума «Русистика в России и Китае: инновационные практики» (Якутск, 17 – 21 ноября 2019 г.).

Предназначен для научных сотрудников, преподавателей различных образовательных организаций, слушателей курсов повышения квалификации, докторантов, аспирантов, магистрантов, бакалавров соответствующих направлений подготовки, специалистов-практиков.

Сборник научных трудов подготовлен по материалам, предоставленным в электронном виде, сохраняет авторскую редакцию.

© Коллектив авторов, 2019

© ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет им. М. К. Аммосова», 2019

ОГЛАВЛЕНИЕ

Аладьина А.А., Минайдарова М.Е. Формирование коммуникативной компетенции студентов-иностранцев на начальном этапе обучения.....	6
Антонова Е.А. Иллюстрированный словарь на занятиях РКИ как способ обогащения словарного запаса иностранных студентов.....	8
Антонова Л.Н. Использование метода TPRS на уроках РКИ.....	10
Башарина З.К. Роль перевода «Евгения Онегина» А.С.Пушкина в развитии якутской литературы.....	13
Башарин К.Г. А.С. Пушкин и русский язык в контексте диалога культур народов России (к 220-летию со дня рождения А.С. Пушкина).....	16
Бердникова Т.А. Русский язык в Арктике как часть национального языка: история и современность.....	18
Бурцев А.А., Бурцева М.А. Сибирская «Одиссея» А.С. Пушкина.....	21
Габышева М.М., Булдакова А.Ю. Особенности функционирования эмотивных знаков препинания в художественном произведении.....	24
Габышева М.М., Петрова Н.Н. Изучение знаков препинания в бессоюзном сложном предложении в 9 классе якутской школы.....	26
Габышева М.М., Поисеева М.М. Изобразительно-выразительная роль пунктуации в художественном тексте.....	29
Герасимова В.В. Этнопсихологические особенности восприятия иностранными студентами произведений русской литературы.....	33
Дишкант Е.В. Формирование лингвокраеведческой компетенции китайских студентов на занятиях по русскому языку как иностранному.....	36
Доронина Е.Г., Казакова Ю.В. Инновационные формы организации научно-исследовательской работы с китайскими студентами.....	39
Дьячковская А.С. Своеобразие библейских фразеологизмов в текстах СМИ.....	42
Желобцова С.Ф., Желобцов Ф.Ф. Роль YouTube лекции по современной русской литературе для РКИ: поэзия Е. Евтушенко и роман А. Геласимова «Холод».....	45
Жондорова Г.Е. Опыт работы Северо-Восточного федерального университета в развитии русского языка.....	47
Залуцкая С.Ю., Никонова Н.И. Особенности образовательной среды Северо-Восточного федерального университета: гуманитарный аспект.....	50
Золотарева Л.А. Синтаксическая фразеология в сопоставительном аспекте.....	52
Кириллина К.П. Проблемы адаптации китайских стажеров в русской языковой среде: пути решения.....	55
Колода С.А. Сопоставительная характеристика фонетических систем китайского и русского языков (дидактический аспект).....	57
Коновалова Ю.О. Технологии смешанного обучения в практике преподавания РКИ (из опыта создания массового открытого онлайн-курса).....	61
Корнилова В.В., Карнаухова А.А. Влияние современных PR-технологий на распространение русского языка в глобальном образовательном пространстве	64
Крашевская Н.В., Подгорная Л.Д. Особенности восприятия ситуации в аспекте работы с лексикой и текстом в китайской аудитории.....	66
Крючкова Л.Л. Инновационные формы контроля при изучении филологических дисциплин иностранными студентами.....	76
Леханова К.Н. Понятия «Холод. Север» у иностранных студентов в условиях адаптации в Северо-Восточном федеральном университете им. М.К. Аммосова.....	79
Ли Шуци, Спектор Л.А. Смысловые ошибки при передаче культурологических лакун (на материале романа «Сон в красном тереме»).....	81

Лыткина О.И. Словообразовательные ресурсы научного стиля в аспекте РКИ.....	83
Манчурина О.С. Инсценирование басен И.А. Крылова как метод развития устной связной речи детей мигрантов.....	86
Неустроева Е.П. Имитационные игровые технологии как эффективная форма обучения иностранных студентов русскому языку.....	89
Ощепкова А.И. Русские писатели о Якутии: к проблеме межкультурной коммуникации при изучении русской литературы.....	92
Павлова И.П., Горбунова Я.Я. Региональный компонент в обучении русскому языку: организация экспедиции по гранту РФФИ.....	94
Петрова С.М. Русистика в Северо-Восточном федеральном университете.....	96
Прибылых С.Р. Коммуникативная речевая практика при изучении русского языка как иностранного.....	98
Рулиене Л.Н. Русский язык – язык международной академической мобильности российских преподавателей.....	100
Румянцева Л.И. Формирование коммуникативной компетенции студентов.....	102
Саввина Г.В. Использование текстов с национально-региональным компонентом в процессе формирования фонетических навыков у китайских студентов.....	104
Соловьева М.Г. Роль игры в межкультурной коммуникации в 7-8 классах (на материале сказки А. де Сент-Экзюпери «Маленький принц»).....	107
Соловьева М.С. Лингводидактический онлайн-ресурс «Русистика на Северо-Востоке России и в странах АТР».....	109
Старостина А.С., Тарабукина М.В. Приемы перевода безэквивалентной лексики (на материале романа Н.Е.Мординова – Амма Аччыгыйа «Весенняя пора» («Сааскы кэм»))...	111
Сунь Янь, Балдандоржиев Ж.Б. «Человеческий потенциал» инвестиции и его развитие в контексте реализации Китаем инициативы «Один пояс – один путь» (на примере Хэйлунцзянского института иностранных языков).....	113
Хазанкович Ю.Г. Современная литература малочисленных народов Арктики для иностранцев-филологов.....	116
Чжан Вэй Актуальные проблемы в обучении русскому языку как иностранному на материале русского молодежного сленга.....	119
Чиннова Н.В. Организация культурно-просветительского PR-проекта «Международный молодежный фестиваль «Великий, могучий русский язык..!» в г. Якутске.....	121
Чубаева Л.В., Воронова Л.В. Русский язык как иностранный в дальневосточном регионе: современное состояние и перспективы развития.....	123
Юань Цуншуан Вопросы обучения устной русской речи китайских студентов в вузе.....	126

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ

Аладьина Ангелина Алексеевна, Минайдарова Мария Естаевна
Таразский государственный педагогический университет, Тараз, Казахстан

Аннотация: В статье описывается опыт работы по развитию речи студентов-иностранцев на занятиях русского языка. Предлагаемая работа по учебному диалогу дала положительные результаты. Студенты могли вести диалоги в любой ситуации общения.

Ключевые слова: новые подходы, понимание, развитие речи, диалог, словарная работа, конструкции, общение, коммуникативная компетенция.

Современный мир четко диктует необходимость новых подходов к обучению. Мы не отказываемся от старых методик, но основным приоритетом на начальном этапе обучения студентов-иностранцев выступают новые, креативные методы и приемы преподавания, основанные не на обычном заучивании, а на понимании изучаемого материала и заинтересованности в его изучении.

Содержание обучения русскому языку студентов-иностранцев отвечает на вопрос «Чему учить?». Это все то, о чем говорят на русском языке, что воспринимается на слух, читается, усваивается, чтобы решить конкретные коммуникативные задачи. Оно играет важную роль в осуществлении практической цели обучения. В модели коммуникативного диалога принимают участие два студента, между которыми происходит многократный обмен мнениями, в процессе чего и формируется у них коммуникативная компетенция.

Процесс обучения русскому языку выстраиваем на диалогизации учебных занятий. Современные исследования диалогической речи базируются на положении Л.В. Щербы о том, что монологическая речь является в значительной степени искусственной языковой формой, а подлинное свое бытие язык обнаруживает лишь в диалоге [1]. Мнение Л.В.Щербы о первичности диалога разделял Л.Б.Якубинский, автор первой фундаментальной работы о диалогической речи. [2]. Диалогичность в широком смысле рассматривается как условие жизни человека. По мнению М.М.Бахтина, «жизнь по природе своей диалогична. Жить – значить участвовать в диалоге: вопрошать, внимать, отвечать, соглашаться и т.п.» [3]. Современные методисты (в частности М.Т.Баранов) считают диалог дидактической единицей, признанной оптимальной для организации наблюдения и анализа языковых средств [4].

Диалогическая форма речи при обучении студентов-иностранцев необходима, она наполняется, в первую очередь, миропониманием. На занятиях русского языка предполагается изучение конструкций в рамках диалогического общения и исследование его структурно-семантического своеобразия в рамках диалога.

Цель диалогического обучения во время проведения занятий русского языка определяем следующим образом:

- пополнение словарного запаса студентов;
- развитие диалогической и монологической речи;
- правильное формулирование вопросов;
- формирование навыка успешного ведения диалога по теме занятия;
- понимание общего содержания текста путем саморегулируемых действий студентов;
- развитие коммуникативных навыков;
- усиление коммуникативных свойств речи (экспрессивность, выразительность).

Реализацию диалогического обучения осуществляем через проведение диалога в паре, группе, кумулятивной беседы, различных стратегий. Следует отметить, что диалог на занятиях русского языка – создание коммуникативной атмосферы, которая помогает студенту не только

овладеть диалогическим способом мышления, развивает интеллектуальные и эмоциональные свойства личности, способствует формированию умения определять и отстаивать свою позицию, развивает умения ораторского мастерства и лидерские качества, помогает студенту развивать свои интеллектуальные и эмоциональные свойства личности.

Диалог - это способ отношений, форма взаимодействия, позволяющая искать истину вместе. Диалогическое обучение используем при проведении серии практических занятий по русскому языку. На первом занятии русского языка используем стратегию «Комплимент...». Во время выполнения заданий в группе студенты говорят друг другу комплименты, здесь возникает диалог преподаватель-студент-студент, царит атмосфера доброжелательности и взаимной поддержки, позволяющая не только получать новые знания, но и развивать саму познавательную деятельность, переводить ее на более высокие формы сотрудничества. Обучение разговорной речи начинаем со словарной работы по теме диалога, а затем - над конструкциями. После предварительной работы составляем диалоги на темы, предусмотренные рабочей программой. Например, речевая тема «Моя семья». Словарная работа: в нашей семье, живет, работает, учится, дружная, домашнее хозяйство, отец, мама, старший брат, младший брат, сестра, у нас есть и т.д. Конструкции: Моя семья живет в Туркменистане, в Казахстане, в Китае, в Таразе. В нашей семье (5, 6) человек. Моя семья дружная. Дедушке, бабушке (... лет). Отец работает на... Мама занимается домашним хозяйством. У меня (1,2,3) брата. Старший брат (учится, работает). У меня (1,2,3) сестры. Сестре ...лет.

На последующих занятиях знакомим студентов с диалогическим единством, которое состоит из двух, реже трех или четырех предложений-реплик, тесно связанных между собой по смыслу и структурно. При этом обращаем внимание студентов-иностранцев на то, что содержание и форма первой реплики определяют содержание и форму второй и т.д. реплик, так что только в сочетании реплик обнаруживается необходимая полнота в данной части диалога. Например, при изучении речевой темы «У врача»:

- Здравствуйте. На что жалуетесь?

- У меня болит голова (зубы, сердце и т.д.).

- Вам необходимо будет сдать целый ряд анализов. Когда анализы будут готовы, я выпишу вам рецепт.

- Спасибо. До свидания.

Полный смысл сообщения извлекается студентами-иностранцами именно из сочетаний реплик-предложений.

В процессе работы над последующими темами («Мой день», «Магазин. Продукты», «В городе Тараз», «Городской транспорт», «В деканате» и др.) студенты-иностранцы осваивают диалогические единства, в которых вторая реплика продолжает незаконченную первую; единства, в которых реплики связаны одним предметом мысли, представляющим высказывания по поводу него; единства, в которых во второй реплике выражается согласие или несогласие с утверждением, заключенным в первой.

Интегрирующая роль диалога как коммуникативной категории в достижении личностных, метапредметных и предметных результатов изучения русского языка студентами-иностранцами позволяет выделить следующие коммуникативные диалогические учебные действия: умение начинать и завершать диалог в различных коммуникативных ситуациях, умение участвовать в диалоге; умение использовать в репликах диалога средства согласия, обращения к собеседнику, прием повтора реплик собеседника; умение формулировать побудительные предложения, выражающие побуждение к координации позиции и действия как реплики диалога (Давай вместе посмотрим... Давай вместе решим ... и др.); умение использовать в репликах диалога средства, позволяющие выразить собственное мнение и позицию (Я считаю... Я думаю... По моему мнению... Наверное... и др.); умение формулировать предложение, выражающее согласие, как реплики диалога; умение использовать в формулировках реплик диалога средства номинации познавательного

состояния партнера (Ты знаешь... Мы знаем... Посмотри... Ты видишь, что...); умение формулировать вопросительные предложения как реплики диалога; умение формулировать повествовательные предложения, передающие информацию о коммуникативном намерении (Я хочу задать вопрос... Я хочу ответить... и др.); умение формулировать высказывания, отражающие результат и процесс контроля речи собеседника.

Участники диалога учатся использовать не только вербальные средства, но такие невербальные средства общения, как интонация, мимика, жесты.

Положительные результаты практических занятий доказывают эффективность предложенной методики по диалогизации курса русского языка, способствующей активизации познавательной деятельности студентов-иностранцев, развитию их коммуникативно-речевых способностей, формированию положительного отношения к изучению русского языка и совершенствованию речевой культуры.

Используя на занятиях русского языка диалоговое обучение, стараемся создать коллаборативную среду, дать позитивный настрой, чтобы каждый студент почувствовал свой успех, свой вклад в получение знаний. Студенты в конце изучения курса русского языка научились осуществлять диалогическое общение в пределах тематики и типичных повседневных ситуациях общения на элементарном уровне со взрослыми и со сверстниками.

Работа над учебными диалогами положительно сказалась на развитии у студентов-иностранцев умений участвовать в диалоге на русском языке, позволила не только совершенствовать речевые умения, но и активизировать их познавательную деятельность.

Таким образом, диалогическая речь способствует успешному усвоению русского языка как средства общения, требует включения в содержание обучения языковых и страноведческих знаний, навыков и умений, необходимых для общения с носителями языка.

Литература

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1986.- 423с.
2. Баранов М.Т. Диалог и монолог // под ред М.Н.Шанского – М.: Просвещение, 3-е изд., 2014 .- 200 с.
3. Щерба Л.В. Современный русский язык//Избранные работы по русскому языку.- М,1957.- 214с.
4. Якубинский Л.П. О диалогической речи // под ред.Л.В. Щербы. Спб., 2007.- 259с.

УДК 37.013.32

ИЛЛЮСТРИРОВАННЫЙ СЛОВАРЬ НА ЗАНЯТИЯХ РКИ КАК СПОСОБ ОБОГАЩЕНИЯ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

Антонова Евгения Александровна

Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова, Якутск, Россия

Аннотация: В статье рассматривается проблема использования иллюстрированного словаря как средства формирования коммуникативных навыков китайских студентов. Исследуется значение и особенности организации работы со словарем на уроках РКИ, анализируется опыт использования иллюстрированного словаря на начальном этапе обучения.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, иллюстрированный словарь.

Начальный этап обучения русскому языку как иностранному имеет свою специфику. Прежде всего, у иностранных студентов отсутствует минимальный лексический запас, что затрудняет процесс обиходного общения. Поэтому преподаватель использует один из способов семантизации начального этапа обучения РКИ – наглядность. С помощью наглядности у студентов быстро формируется представление о значении лексической единицы.

Наша опытно-экспериментальная работа проводилась в Северо-Восточном федеральном университете им. М.К. Аммосова в группе китайских студентов начального уровня, приехавших по программе обмена на 2 месяца.

Перед нами стояла задача за кратчайшие сроки включить в активный словарь учащихся 50 слов. Поэтому мы решили создать иллюстрированный словарь специально для китайских студентов, приехавших изучать русский язык, как говорится, «с нуля».

В словаре одна тема рассчитана на одно занятие. Методисты считают, что взрослый человек в течение одного двухчасового занятия может усвоить в среднем около 15 новых слов [1]. Поэтому в одном разделе не более 10-18 слов. Слова разделены по следующим темам: университет, погода, одежда, общежитие, улица, время суток, продукты и чувства. В словаре даются слова на русском и китайском языке с изображением.

В группе 15 человек. Всем был роздан иллюстрированный словарь. Тема первого занятия «Университет». Данная тема включает следующие слова: аудитория, преподаватель, студент, гардероб, кабинет, буфет, студенческий билет, учебник, ручка, библиотека, карандаш, тетрадь, маркер, доска, книга.

Цель занятия – введение нового лексического материала.

Задачи:

- ознакомление с новой лексикой по теме «Университет» и её первичное закрепление;
- активизация и отработка лексических единиц по теме;
- отработка притяжательных местоимений;
- повторение грамматических категорий имен существительных;
- совершенствование навыков чтения.

Тип урока: ознакомление с новым материалом и его первичная тренировка.

Оборудование: проектор, экран, доска, маркер.

Были использованы следующие методы: наглядные (иллюстрированный словарь), словесный (объяснение, рассказ), работа с книгой (чтение, беглый просмотр), аудиометод (прослушивание).

Преподаватель медленно читает слова, данные в словаре. Студенты повторяют за ним.

Задание 1. Преподаватель показывает изображение ручки на проекторе или в словаре и задает вопрос: «Это ручка?». Студенты, используя словарь, отвечают. Ответ по модели: «Да, это ручка». Аналогично другие слова по выбору.

Задание 2. Преподаватель показывает на проекторе изображение карандаша и задает вопрос: «Это ручка?». Ответ по модели: «Нет, это не ручка. Это карандаш».

Задание 3. Преподаватель задает вопрос: «Кто это?» или «Что это?», показывая изображение. Студенты отвечают сначала со словарем, затем без него, постепенно ускоряя темп.

Задание 4. Преподаватель берёт ручку и задает вопрос: «Это чья ручка?». Ответ по модели: «Это моя ручка». Или вопрос «Это ручка твоя?». Ответ по модели: «Нет, это не моя ручка, это её ручка».

Задание 5. Преподаватель задает вопрос: «Что у тебя есть на столе?». Студенты, используя слова, которые они запомнили, должны дать ответ.

Задание 6. Студенты составляют диалог по модели:

- Нина, у тебя есть тетрадь?
- Да, у меня есть тетрадь.

Задание 7. Преподаватель раздает текст. Студенты должны вставить пропущенные слова, прочитать, а потом записать текст в тетрадь.

Преподаватель задает вопросы по тексту, студенты отвечают: Что есть на первом этаже? Библиотека какая? Что есть в аудитории? Что есть у студентов? и т.д. Затем студенты придумывают вопросы самостоятельно.

Задание 8. В конце занятия можно предложить игру: один человек говорит одно слово по изученной теме, второй повторяет это слово и добавляет свое, третий студент по памяти

повторяет два предыдущих слова и добавляет еще. Студенту, который забыл последовательность слов, можно показать изображение в словаре.

Или другая игра. Первый человек говорит одно слово, второй человек должен добавить новое слово, чтобы получилось словосочетание или предложение. Например, *студент – хороший студент – хороший студент в университете* и т.д.

Таким образом, иллюстрированный словарь не только обогащает словарный запас, но и способствует развитию коммуникативных навыков иностранных студентов.

Литература

1. Зозуля Е.А. Использование наглядности на начальном этапе обучения РКИ / Е.А. Зозуля. // Воронеж: Вестник ВГУ. 2016. № 1.
2. Плайчева И.А. Наглядность как принцип обучения инофонов на основе применения схемных и знаковых моделей на уроках русского языка как иностранного: Сборник статей / И.А. Полайчева. – Тула: ТулГУ, 2012.

УДК 37.013.32

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА TPRS НА УРОКАХ РКИ

Антонова Лина Николаевна

Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова, Якутск, Россия

Аннотация: Цель статьи – показать на конкретном примере возможности применения метода TPRS. TPRS активно используется в практике преподавания иностранных языков, а с недавнего времени набирает популярность и в обучении русскому языку как иностранному. В данной работе представлена краткая история метода, его основные принципы и этапы работы. Предлагается пример проведения занятия по данному методу с использованием лингвострановедческого компонента.

Ключевые слова: TPRS, TPR storytelling, сторителлинг, русский язык как иностранный, методика обучения

Как известно, у современных преподавателей имеются огромные возможности для развития профессионального, творческого потенциала. В эпоху коммуникаций не составляет труда свободно обмениваться информацией, расширять профессиональные контакты, перенимать положительный опыт у зарубежных коллег. Так, в последнее время преподавателями РКИ активно используется метод TPRS, широко применяемый американскими коллегами при обучении иностранным языкам. Считается, что «TPRS стимулирует: 1) формирование и последующее развитие коммуникативной компетенции; 2) беглость речи обучающихся; 3) глубокое усвоение и закрепление в памяти речевых моделей» [2].

На наш взгляд, TPRS является одним из методов, позволяющим эффективно решать поставленные задачи при минимально затраченном времени. Это актуально, например, в практике преподавания РКИ на подготовительном факультете, когда в силу неравномерности заезда иностранных студентов приходится работать в условиях ограниченного количества академических часов.

Термин TPRS на данный момент не зафиксирован в «Современном словаре методических терминов и понятий» Э.Г. Азимова, А.Н. Щукина (2018). Однако на сайте, посвященном этому методу в РКИ, предлагается следующий перевод: «Teaching Proficiency through Reading and Storytelling (TPRS) – обучение свободному владению языком через чтение и сторителлинг» [3]. Также подчеркивается, что абсолютного эквивалента данного термина в русском языке нет.

Методом-«предшественником» TPRS являлся Total physical response (TPR), разработанным Джеймсом Ашером в 70-х гг. В «Англо-русском терминологическом справочнике по методике преподавания иностранных языков» TPR определяется как «метод опоры на физические действия... суть его состоит в том, что при обучении иностранному языку необходимо имитировать процесс овладения детьми родным языком, который усваивается параллельно с выполнением соответствующих физических действий» [1, с. 92].

Авторство метода TPRS принадлежит американскому преподавателю Блейну Рэю. Его метод TPRS возник как «синтез двух подходов к изучению иностранных языков: TPR Джеймса Ашера и comprehensible input – гипотеза «понятной входной информации» Стивена Крашена. Компонентом, объединяющим эти два подхода, стали небольшие рассказы» [3].

Подробно ознакомиться с данным методом можно на сайте www.storytellingrussian.com. Следует отметить, что на сайте приводится не только теория, но и даётся возможность посмотреть видео реальных уроков по методу сторителлинга.

Основные принципы и этапы работы по методу TPRS. Автор метода выделяет три базовых принципа: «1) понимание: материалы должны быть понятными на 100%; 2) повторы: во время занятия новые слова и грамматические конструкции студенты слышат много раз, тем самым они доводятся до автоматизма; 3) интерес: чтобы многочисленные повторы не наскучили учащимся, истории обязательно должны быть занимательными» [3]. Процесса рассказывания истории делится на 3 этапа: 1) объяснение новой лексики: авторы рекомендуют переводить значение новых слов на родной язык учащихся, проиллюстрировать, нарисовать на доске или по возможности показать жестами, также можно рассказать иллюстративную мини-историю; 2) рассказ истории: на этом этапе рекомендуется скорее не рассказывать, а расспрашивать об истории, задавать уточняющие вопросы; 3) чтение и обсуждение истории: третий этап тоже является важной частью сторителлинга: на этом этапе закрепляются полученные знания.

Следует упомянуть, что был проведен сравнительный анализ методик обучения РКИ и метода TPRS, в результате которого специалисты выявили сходства принципов метода TPRS и используемых методов в практике преподавания РКИ. Предполагается, что «исследуемый метод может быть применим для формирования компетенций базового и элементарного уровня владения языком, когда перед обучающимися стоит задача овладеть коммуникативным минимумом для повседневного общения в рамках РКИ» [2].

Данный метод весьма актуален, как мы говорили ранее, и для предвузовского этапа подготовки, где стоит задача за короткий период обучить студентов русскому языку «с нуля» до базового уровня, ознакомить их с основами научного стиля речи, но при этом охватить лингвострановедческий аспект: дать представление о культуре страны изучаемого языка, о традициях и быте народа данного региона.

Пример занятия по методу TPRS. В целях ознакомления иностранных студентов с лингвострановедческим (региональным) материалом в группе студентов с уровнем А2 была выбрана тема «Удивительная история Карины Чикитовой». Это реальный случай, произошедший в Якутии в 2014 году: вся республика следила за историей о пропаже 4-летней девочки Карины, потерявшей в глухой тайге. Памятник Карине и её собаке, символизирующего стойкость и силу духа маленькой якутской девочки, преданности её питомца, можно увидеть на привокзальной площади аэропорта Якутска.

Этапы работы:

1. Введение новой лексики. В истории часто встречались еще незнакомые для студентов приставочные глаголы движения: *прийти-уйти, приехать-уехать, приезжать-уезжать*. Так как группа многонациональная, мы не переводили новые слова на родной язык учащихся, а использовали реальные ситуации и жесты. Например, один из студентов приехал из Индонезии, а через некоторое время уехал на родину подавать документы на грант:

– Когда приехал Зидни в Якутск? – В сентябре.

– Когда уехал Зидни в Индонезию? – В декабре.

Следует отметить, что на данном этапе мы учили только актуальные для текста формы прошедшего времени этих глаголов. Также новая лексика объяснялась наглядно с помощью фотографий в программе Microsoft PowerPoint: *село, сенокос, собирать ягоды и грибы, тайга*. Эти слова отчасти характеризуют быт и уклад деревенской жизни якутян.

2. Рассказ истории. Один из основных приемов сторителлинга — это циклические вопросы, нацеленные на многократное повторение грамматических конструкций и новых слов. «Циклические вопросы включают несколько элементов:

1. Исходное утверждение.
2. Да-вопрос: общий вопрос, на который ученик должен ответить утвердительно.
3. ИЛИ-вопрос: ученик должен выбрать один из предлагаемых вариантов.
4. Нет-вопрос: еще один вопрос, на который ученик должен ответить отрицательно.
5. *Заканчивая цикл вопросов:* повторить **первый ДА-вопрос** и снова получить ДА-ответ.
6. *Заканчивая цикл отработки:* учитель еще раз повторяет **исходное утверждение**» [3].

Необходимо отметить, что вопросы задаются не после, а по ходу истории. Например, наша история начинается со следующего предложения: *«Далеко-далеко в Якутии, в небольшой деревне, жила-была маленькая девочка»*. В зависимости от уровня группы, как мы считаем, вопросы можно задавать не ко всем словам в предложении. Для цикла вопросов мы выделили конструкции *«в Якутии»* и *«в небольшой деревне»*. Рассмотрим первый пример с предложным падежом (П. п.) *«в Якутии»*:

1. Утверждение: Далеко-далеко в Якутии, в небольшой деревне, жила-была маленькая девочка.
2. ДА-вопрос: Маленькая девочка жила в Якутии? – Да.
3. ИЛИ-вопрос: Маленькая девочка жила в Якутии или в Бурятии? – В Якутии.
4. НЕТ-вопрос: Маленькая девочка жила в Бурятии? – Нет.
5. ДА-вопрос: Маленькая девочка жила в Якутии? – Да.

По такой же схеме отрабатывается вторая конструкция с П. п. и остальная часть истории. Методисты не рекомендуют переходить к дальнейшим утверждениям, если студенты не поняли смысл предыдущего. Также не следует давать два и более утверждения подряд. Необходимо добавить, что данный прием требует участия всей группы, то есть на вопросы должны отвечать все ученики. Рассказ сопровождался слайдами в Microsoft PowerPoint, где были использованы фотографии героев истории.

3. Чтение и обсуждение истории. Здесь студентам было предложено прочитать самостоятельно всю историю, затем подумать и ответить на главный вопрос: как Карина смогла выжить 11 дней без еды, без воды и ночью в холоде? Прозвучали следующие ответы: *«потому что она ребенок»*, *«потому что она знала этот лес»*, *«она раньше собирала ягоды с бабушкой»*, *«собака помогала ей»*. Далее сообразно было ознакомить студентов с культурным элементом: якутский народ верит в ички (духов) и Айыы (небожители), которые окружают и защищают людей с самого рождения. Многие якутяне допускали мысль о том, что Карину оберегали духи леса. Далее мы продолжили обсуждение, задав другой вопрос: смог ли выжить в данной ситуации мальчик/ «городской» ребенок/ взрослый?

На этапе пересказа истории был использован метод пересказа Джоу Нильсона, когда вся группа делает пересказ коллективно, а преподаватель при этом записывает за студентами краткий конспект прочитанной истории на доске (в нашем случае была использована интерактивная доска, и преподаватель печатал текст на компьютере). В конспекте следует делать пропуски некоторых слов. Затем студенты пересказывали историю в парах, опираясь на конспект. В конце занятия были показаны фотографии с повзрослевшей Кариной, которая в данное время учится в балетной школе в Якутске.

Таким образом, метод TPRS дает возможность проводить занятия по русскому языку интересно, увлекательно и эффективно, а также в условиях ограниченного времени способствует в некоторой степени реализации лингвострановедческой компетенции. Данный метод также способствует формированию коммуникативной компетенции: с помощью циклических вопросов студенты не учат, а усваивают новую лексику и грамматические конструкции; участие в процессе всей группы снимает напряжение и психологический барьер; пересказ в парах активизирует работу каждого студента.

Литература

1. Колесникова И.Л. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков: справочное пособие / И.Л. Колесникова, О.А. Долгина. – М.: Дрофа, 2008. – 431 с.
2. Свердлова Наталия Александровна, Маркова Ольга Павловна Метод TPRS: потенциал использования в преподавании РКИ // *Magister Dixit*. 2014. №4 (16). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metod-tprs-potentsial-ispolzovaniya-v-prepodavanii-rki> (дата обращения: 31.08.2019).
3. www.storytellingrussian.com

УДК 1751.1174.308

РОЛЬ ПЕРЕВОДА «ЕВГЕНИЯ ОНЕГИНА» А.С.ПУШКИНА В РАЗВИТИИ ЯКУТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Башарина Зоя Константиновна

Северо-Восточный федеральный университет им. М.К.Аммосова, Якутск, Россия

Аннотация: В статье раскрывается история перевода романа в стихах А.С.Пушкина «Евгений Онегин» якутским поэтом-фронтовиком Г.И.Макаровым - Дьуон Дьанылы на язык саха. Раскрыты особенности эстетических творческих принципов переводчика, обусловивших успех автора. Дьуон Дьанылы считал перевод пушкинского творения главным делом своей жизни.

Ключевые слова: А.С. Пушкин, Дьуон Дьанылы, «Евгений Онегин», ответственность, онегинская строфа, основные принципы переводчика, жанр романа в стихах в якутской литературе.

Диалог культур очень ярко проявляется в художественном переводе. Проблема художественного перевода является особенно актуальной в современный период, когда в российском обществе актуально формирование социальной, политической и этнической терпимости. Значение перевода как способа приобщения одного народа к культурно-эстетическим ценностям другого хорошо понимали якутские писатели, начиная с А. Е.Кулаковского. Кулаковский писал: «Первым и существенным шагом к созданию якутской литературы должны быть переводы с русского на якутский язык» [3]. На первом месте по переводу произведений русских писателей стоит А. С. Пушкин, в настоящее время на якутский язык переведены более двухсот произведений классика русской литературы.

Вершиной перевода пушкинских творений является перевод Г. И. Макаровым - Дьуон Дьанылы (1914-1956) романа в стихах «Евгений Онегин». В статье «Моя работа над переводом» поэт пишет: «Над переводом на якутский язык гениального романа в стихах А.С. Пушкина «Евгений Онегин» я начал работать в 1940 году, тогда я был сельским учителем. На такой смелый творческий шаг я отважился потому, что был пленен непревзойденным творением великого русского поэта. У меня появилось страстное желание, чтобы и мой народ на своем родном языке мог прочесть это произведение, ставшее сокровищем русской и мировой литературы» [4]. В этом высказывании хотелось бы отметить два важных момента:

во-первых, 26-летний сельский учитель любил и хорошо знал творчество А. С. Пушкина; во-вторых, им руководило патриотическое чувство любви к Родине. Исследователь творчества Дьун Дьанылы -Семен Тумат приводит интересный факт из жизни поэта-фронтовика: по пути на восточный фронт, на одной из железнодорожных станций он купил редкое издание пушкинских произведений. Эта книга сопровождала его на войне. В редкие часы отдыха он перечитывал дорогие сердцу пушкинские строки, и в нем разгорелось страстное желание выжить, вернуться домой и претворить в жизнь замысел – довести до конца начатый перевод романа «Евгений Онегин» на родной язык. Таким образом, можно утверждать, что пушкинская муза была ангелом-хранителем якутского солдата. Дьун Дьанылы писал: «Вернулся я с фронта после тяжелого ранения в декабре 1945 года. Фронт был для меня суровой школой. Я многое узнал, многое понял. Но свое любимое, хоть нелегкое дело перевода «Евгения Онегина» я продолжал» [4].

Умудренный опытом жизни, зрелый писатель с еще большей силой ощутил ответственность трудной работы. Поэт кропотливо изучал литературу о Пушкине, теорию стиха и перевода, консультировался с известными пушкиноведами в Москве, совершенствовал познания в русском и якутском языках. Он отмечал: «Работая над переводом, я стремился избежать мелочного буквализма, калькирования. Я стремился как можно полнее передать дух поэзии Пушкина» [4]. В переводе «Евгения Онегина» Дьун Дьанылы помогали известные переводчики Ф. Софронов, Н. Павлов –Тыабыт, И. Винокуров - Чабылбан, Н. Габышев, Элэй. Поэт писал: «В своей работе я не был одинок. Правление союза писателей Якутии, Якутское книжное издательство выделили мне на помощь специальных консультантов, рецензентов. Проводились обсуждения переведенных глав романа, давались советы, устраивались чистки» [4]. Эти факты свидетельствуют о творческой атмосфере в писательской среде и понимании писателями высокой ответственности перевода романа «Евгений Онегин». Трудностей в работе над переводом было много, были нападки со стороны скептиков, которые считали перевод Онегина невозможным. Некоторые советовали роман переводить в форме понятного и доступного для якутов олонхо.

Первые главы «Евгений Онегин» начали печататься с 1948 г на страницах журнала «Хотугу сулус» и газеты «Кыым». Читатели встретили перевод с большим воодушевлением. Отклики читателей окрыляли автора и его помощников. Дьун Дьанылы писал: «В процессе работы полностью познал счастье творчества. Правда, были неудачи, даже были минуты отчаяния. Но я никогда не допускал даже мысли, что отступлю от своей цели» [4].

Целеустремленная, титаническая работа завершилась в 1954 году, роман в стихах вышел отдельной книгой на якутском языке. К тому времени роман был переведен М. Рыльским на украинский, А. Кулешовым на белорусский, Самед Вургуном на азербайджанский, Мирзо – Турсун-Заде на таджикский языки. И рядом с такими известными именами встало имя якутского поэта и переводчика Г. Макарова-Дьун Дьанылы – выпускника литературного института им. М. Горького.

Успех перевода во многом обусловлен тем, что Дьун Дьанылы сохранил онегинскую строфу с ее сложной организацией стиха и рифмы. Он понимал, что гениальность А. Пушкина в том, что поэт создал знаменитую онегинскую строфу, состоящую из 14 стихов, написанных 4-х стопным ямбом. Здесь все продумано до мелочей, как писал В. Н. Турбин: «роман спроектирован, словно храм, и чертеж Пушкина духовен». Каждая строка — это самостоятельный отрезок, стихотворение в стихотворении. Каждое четверостишие несет определенную функцию: первое раскрывает тему, второе - ее развивает, третье - кульминация, заключительное двустихие - афористическое обобщение.» [5]. Поразительно, что переводчик придерживается этой трудной, но гениальной по композиции, архитектонике строфы от начала до конца романа.

Стройная и подвижная «онегинская строфа» дает возможность поэту легко переходить от одной темы к другой, от пейзажной зарисовки к едкой эпиграмме, от описания к диалогу,

от философской сентенции к бытовой зарисовке, от юмора к серьезным раздумьям. Бесконечное многообразие жизни, эмоций, чувств обуславливает полифонизм романа, его интонационную гамму. Читателя пленяет музыкальная стихия произведения, многообразие тональности: разговорно-просторечная, раздумчиво-мечтательная, повседневно-житейская, торжественная, насмешливая, печальная, жизнеутверждающая, шутливая... И переводчику на якутском языке удалось верно воссоздать всю богатую гамму тональности, в этом большая его заслуга.

Дьуон Дьанылы сохранил авторские акценты в образе Е. Онегина, воссоздал естественность и непринужденность, с какими герой романа появляется перед читателем. Он раскрыл скептическое отношение Онегина к общепринятым в светском обществе нормам фальшиво-показной морали. Это достигалось с большим трудом в процессе неутомимого труда и шлифовки языка.

Дьуон Дьанылы постоянно переделывал рифмовку, переставлял строчки, чтобы добиться максимального соответствия с Пушкинской рифмой. Автор в первой строфе нашел тот эмоционально-стилистический ключ, в котором выдержал перевод от начала до конца: отклонения от буквальной точности, стремление воспроизвести смысл, настроение, интонацию оригинала. Дьуон Дьанылы наиболее удались в переводе описания природы.

Переводчик воссоздает живое течение стиховой речи Пушкина, ее ритмику - синтаксическую многокрасочность, поэтическую атмосферу романа. Книгу «Евгений Онегин» на якутском языке восторженно встретили читатели. Это было примечательное явление в культурной жизни Якутии. Сам переводчик считал работу над «Онегиным» главным делом своей жизни. В стихотворении «Евгению Онегину» он благодарил судьбу за вдохновенную работу над переводом и выразил желание о появлении новых переводчиков Пушкина, которые превзошли бы его [7]. В этом чаянии Дьуон Дьанылы выразил принцип преемственности писателей. Он понимал, что работа над переводом – бесконечный процесс. Преждевременная смерть поэта-переводчика в 1956 году в 42 года прервала его многогранную работу.

Таким образом, подытоживая сказанное, можно сделать следующие выводы:

1. В истории освоения поэтического наследия Пушкина якутской литературой Г. Макарову – Дьуон Дьанылы принадлежит существенная роль. Важно то, что якутский поэт - фронтовик верно представлял себе значение романа как явления общественного и эстетического, потому scrupulously трудился над переводом «Евгения Онегина». Огромно значение переводческих принципов, творчески обоснованных Дьуон Дьанылы в процессе работы над «Онегиным». Стремясь воссоздать содержание оригинала, он прилагал максимум усилий для того, чтобы сохранить и многокрасочность интонационного спектра, настроение, поэтический дух романа. Он чужд буквалистской скованности, и вместе с тем не допускает отсебятины.

2. Перевод романа «Евгения Онегина» оказал влияние на формирование жанра романа в стихах в якутской литературе. Известно, что сам Дьуон Дьанылы создавал произведения онегинской строфой, например, роман о гражданской войне в Якутии «Уйбаанчык» («Иванушка»), его примеру последовали С. Васильев «Аччыгый уол» («Младший сын») и И. Гоголев «Кун хайата» («Солнечная гора»), Соловьев - Болот Боотур «Ол кун» (« Тот день»), М. Тимофеев «Ааныс» («Аннушка»).

3. Переводы пушкинских произведений раскрывали богатство и красоту якутского языка и сыграли существенную роль в развитии родного языка и литературы. Благодаря классическому переводу произведений А.С. Пушкина, его творчество стало неотъемлемой частью духовного богатства якутского народа и способствовало дальнейшему диалогу якутской и русской культур.

Литература

1. Пушкин А.С. Евгений Онегин. Роман в стихах // пер. Дьун Дьанылы на якутском языке. – Якутск, 1977.-216 с.
2. Вопросы теории художественного перевода. Сб. Статей. – М.: Художественная литература, 1971. – 259 с.
3. Кулаковский А.Е. Научные труды. – Якутск, 1977. – 476 с.
4. Чувства добрые я лирой пробуждал. Сб. статей – Якутск, 1999,- 260 с.
5. С. Тумат. Дьун Дьанылы.- Якутск, 1994,-160 с. На якутском языке.

УДК 1751.1174.308

А.С. ПУШКИН И РУССКИЙ ЯЗЫК В КОНТЕКСТЕ ДИАЛОГА КУЛЬТУР НАРОДОВ РОССИИ (К 220-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ А.С. ПУШКИНА)

Башарин Карл Георгиевич

Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова, Якутск, Россия

Аннотация: В сообщении на основе анализа литературных источников показана влияние творчества А.С. Пушкина и русского языка на развитие и становление якутской литературы с 1897 г. по настоящее время. Сообщение посвящается 220-летию со дня рождения А.С. Пушкина.

Ключевые слова: А.С. Пушкин; русский язык; писатели, основоположники якутской литературы: А.Е. Кулаковский, А.И. Софронов, Н.Д. Неустроев; П.А. Ойунский, основоположник якутской советской литературы; Д.К. Сивцев-Суорун Омоллон и др.

Творчество Пушкина составляет целый мир, удивительный по своей глубине и всеохватности, разнообразию и безупречному художественному совершенству. А.С. Пушкин был человеком необъятных знаний, каждый его стих, каждая строка затрагивают, возбуждают мысль. Пушкин отобразил не только свою родину, но и самые разнообразные эпохи мировой истории, зарубежные страны и народы [1]. Лирический поэт, создатель художественной прозы, историк, журналист, мастер эпических и драматических форм, он испытал и претворил все формы и жанры словесного искусства. В этом, в частности, кроется тайна его неувядающих славы и бессмертия, его воздействия на развитие не только литературы, но и всех видов искусства – музыки и театра, живописи и графики, хореографии и кино... По определению И.А. Гончарова, «Пушкин – отец, родоначальник русского искусства, как Ломоносов – отец науки в России. В Пушкине кроются все семена и зачатки, из которых развились потом все роды и виды искусства».

В статье ставится цель: во-первых, раскрыть значение творчества А.С. Пушкина и русского языка в контексте диалога культур народов планеты; во-вторых, показать влияние творчества А.С. Пушкина и русского языка на творчество основоположников якутской литературы, в частности, А.Е. Кулаковского, П.А. Ойунского и писателей Якутии XX и XXI веков; в-третьих, раскрыть роль перевода романа «Евгений Онегин» на якутский язык.

Свидетельства признания и высокой оценки творчества Пушкина на всех широтах земного шара поистине неисчислимы. Гуманист, поэт и мыслитель, достигший высшего мастерства, таким предстает перед нами Пушкин в определениях, какие дали ему многие писатели всех континентов в XIX и XX веках. Среди них был Э. Золя, назвавший поэта отцом современной литературы, универсальным человеком, подлинным другом свободы и прогресса. Ромен Роллан высоко чтит его гений, а героический поэт Чили Пабло Неруда говорил, что Пушкин, хранимый своим народом, сверкает для всех народов.

И действительно, все якутские писатели, начиная с основоположников якутской литературы, просветителей-реалистов А.Е. Кулаковского, А.И. Софронова, Н.Д. Неустроева и последующих поколений учились и учатся на произведениях А.С. Пушкина. Народный поэт Якутии Серафим Романович Кулачиков-Эллэй в своей поэме «Разговор с поэтом Пушкиным

в селе Михайловском» писал: «Поблагодарить тебя спешу – Пушкин, я тебя со школы знаю, с детства я стихом твоим дышу».

Диалог основоположника якутской литературы Алексея Елисеевича Кулаковского с Пушкиным и о Пушкине, начатый еще в 1897 г., в год 60-летия со дня трагической гибели Александра Сергеевича, продолжался длительное время. В работе «Главнейшие достоинства поэзии Пушкина» 20-летний Кулаковский писал, что «национальность поэзии Пушкина есть одно из главных достоинств ее. Пушкин обладал изумительной способностью понимать дух, положение, быт своей нации... Вполне усвоив живую народную речь, Пушкин с гениальным искусством применил ее к выражению самых разнообразных впечатлений, самых утонченных движений чувств». Кулаковский включил Пушкина в ряд выдающихся русских исторических личностей, чьи мужество, преданность, сердечная привязанность и любовь к Родине, горячий патриотизм, а также общие для русских людей «хорошие качества, как добродушие, гуманность, предприимчивость, понятливость, умение применяться к усиленному труду и обстоятельствам» дают русским «полное право гордиться своим именем» [3]. В современных условиях глобализации, информационно-психологической войны, падение нравственных устоев, не эти ли высокие чувства, должны стать стратегическими направлениями воспитательной работы не только русской молодежи, но и всех разноязычных россиян [1]. П.А. Ойунский – основоположник якутской советской литературы, кандидат филологических наук в своем докладе «Значение 100-летнего юбилея со дня смерти А.С. Пушкина и наши задачи» сказал: «Значение великих людей интернационально. А.С. Пушкин – гордость русского народа. Его гений от нас не отнимут никогда». Ойунский, первым из якутов начал переводить на родной язык бессмертные творения Пушкина, в том числе «Бориса Годунова». Он призывал якутских писателей беспрестанно учиться у Пушкина.

Сегодня на якутский язык переведены более 200 произведений Пушкина – почти все основные его поэмы, сказки, драмы, повести и романы. Якутским издательством выпущено 15 отдельных книг произведений Пушкина, в том числе «Евгений Онегин» - дважды. Такое глубокое и всеобщее проникновение Пушкина в сердца якутов обусловлено историческим содружеством якутского и русского народов, их многовековым духовным и интернациональным братством. Дело в том, что якутские писатели, родившиеся в дореволюционное время, учились в школах, где образование и воспитание велось исключительно на русском языке по специальным учебникам для нерусских школ, составленным на материалах классических творений великих русских писателей и художников. В силу этого русский давно стал для них вторым родным языком [2].

Огромное, неоценимое влияние пушкинская школа мыслей, чувств, мудрости, патриотических идей оказало на Дмитрия Кононовича Сивцева-Суорун Омоллоона, народного писателя Якутии, героя труда России. Об этом он написал в статье «В сердце якутов навечно». В этой же статье он раскрыл влияние Пушкина и на развитие музыкально-драматического искусства якутов. Якутскими артистами, воспитанниками Московской, Ленинградской, Уральской, Новосибирской консерваторий и Уфимского музыкального института поставлены на сцене театра «Бахчисарайский фонтан», «Алеко», «Евгений Онегин», «Русалка», «Пиковая дама». Через освоение этого исконно русского классического музыкального репертуара они штурмуют высоты мировой музыкальной культуры. Под влиянием увиденных в Москве поэтических спектаклей Большого театра по произведениям Пушкина Д.К. Сивцев-Суорун Омоллоон написал либретто пяти якутских балетов и четырех опер [2].

Таким образом, память о Пушкине заставляет, обязывает самоотверженно, достойно творить и жить. Она будет вечно служить неисчерпаемым источником радости и душевного обогащения для всех, кто прикоснется к наследию Пушкина. Диалог культур не прекращается, в него включаются не только писатели, литературоведы, филологи, искусствоведы, но приходит пора и представителей других явлений и составляющих частей широкого понятия культуры.

Литература

1. Башарин К.Г., А.С. Пушкин и нравственное воспитание молодежи в современных условиях. – В кн.: Жизнь, поиск, творчество: Якутск: Изд-во Якутского госун-та, 2002.- 143 с.
2. Суорун Омоллоон. В сердце якутов.- В кн.: Мысли вслух : Якутск : Сахаполиграфиздат, 2003.-520 с.
3. Кулаковский А.Е. Научные труды. – Якутск, 1977. – 476 с.

УДК 81'22

РУССКИЙ ЯЗЫК В АРКТИКЕ КАК ЧАСТЬ НАЦИОНАЛЬНОГО ЯЗЫКА: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

Бердникова Татьяна Александровна

Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова, Якутск, Россия

Аннотация: В статье рассматривается история формирования русских старожильческих арктических говоров на территории Якутии: нижнеиндигирского (русскоустыинского) и нижнеколымского (походского). Оба говора имеют общую севернорусскую основу, заимствования из финно-угорских языков, принесенных с Северо-Запада, однако в каждом говоре существует ряд заимствований из языка коренных малочисленных народов Севера. Взаимодействие с этими языками породили особенности фонетики говоров: для нижнеиндигирского говора характерно шарканье, для нижнеколымского – сладкоязычие. Приводятся примеры диалектных слов и выражений, не сохранившихся в других старожильческих говорах Сибири, а также заимствования из языков коренных народов Якутии.

Ключевые слова: национальный язык, диалекты, русские арктические старожилы, старожильческие русские говоры, нижнеиндигирский диалект, нижнеколымский диалект.

Русский язык национальный язык представлен в разных частях страны своими территориальными диалектами – говорами. Не стала исключением и арктическая часть Северо-Востока страны.

В отечественной науке по времени формирования территориальных вариантов национального языка различают говоры первичные, материнские и вторичные, нематеринские, говоры территорий позднейшего заселения. К ним относятся все русские говоры, распространенные за Уральскими горами. История их формирования исчисляется разными временами: начало сложения одних относится к XVI-XVII вв., других - к XVIII-XIX вв., третьих - к XX вв. И как отмечает Н.Г. Самсонов, «своеобразие условий формирования в какой-то степени породило и своеобразие самих говоров» [1]. Русский язык с самого начала его бытования в Сибири был не литературным, а диалектным [2].

Термин «старожильческий говор Сибири» был сформулирован О.И. Блиновой в 1971 году. Под ним принято понимать «такой говор Сибири, который характеризуется совокупностью фонетико-грамматических и лексико-фразеологических черт, выявленных на основе изучения речи потомков стародавнего населения Сибири (XVI – первая половина XVIII вв.) и имеющих общесибирское распространение» [3].

Русские старожилы в Якутии - составная часть всего русского народа, которая складывалась на протяжении столетий, начиная с XVII в., когда Якутия вошла в состав Российского государства, окончание же этого процесса приходится на середину XVIII в.

Расселяясь по огромной территории Якутии, русские вступали в тесные контакты с коренными жителями - юкагирами, эвенками, эвенками, якутами и др., накапливая огромный и разнообразный опыт общения и взаимообогащения [4]. Часть русских проникла и на Крайний Север Якутии. Там образовались локальные группы старожильческого русского населения, в дальнейшем испытавшие серьезное этническое влияние со стороны соседей.

Потомков первых русских землепроходцев, проживающих на крайнем Севере по рекам Индигирка и Колыма, прибывших более 4 веков назад, относят к малочисленным народам. В апреле 1999 года в Республике Саха (Якутия) был принят закон «О гарантиях прав коренных малочисленных народов «РФ», распространяющийся и на русских северных старожилов Якутии».

В результате общения русских жителей с народами, живущими в заполярной тундре, вырабатывалась культура, до мельчайших деталей «притертая» к местным условиям. Перенимая опыт аборигенов, русские сохранили свой родной язык и культуру, пополнив их местными словами и понятиями. С XVII столетия формируется население, которое к XX веку считало себя уже не русскими. Эти люди стали называть себя колымчанами, индигирцами по месту проживания на Колыме или Индигирке, досельными (т.е. живущими давно), местнорусскими. Приезжих же, не местных русских, стали они называть русаками [Самсонов, 1993: 168]. Термин «местнорусские» распространен до сих пор. К началу XX века у каждой группы русского населения в арктической зоне Якутии были свои, специфические языковые особенности, многие из которых сохраняются в речи старшего поколения и до настоящего времени.

Отметим, что становление каждого нового поколения «русских якутян» в Арктике происходило не в мононациональной, а полиэтнической среде и это, в свою очередь, имело немаловажное значение в динамике культурных взаимовлияний. Русское влияние распространилось на все формы жизни и деятельности коренного населения Якутии [5]. Политссыльный В.М. Зензинов, проживший в Русском Устье на Индигирке с января по ноябрь 1912 года, в своей книге «Старинные люди у холодного океана» пишет: «русские ... – явление в Якутской области совершенно исключительное! - подчиняют инородцев русскому влиянию, заставляя якутов, юкагиров и даже чукчей говорить по-русски, передавая им русские обычаи, русскую одежду» [6].

Русские люди, в большинстве своем представители северной русской историко-культурной зоны, оказавшись на Крайнем Северо-Востоке страны и избежав на длительное время влияния литературного языка, вынуждены были на протяжении столетий пользоваться тем запасом лексики, который был свойствен говорам европейского Севера в XVII веке: например, в лексическом составе арктических старожилов и сейчас встречаются слова, которых нет в литературном языке или которые встречаются только в некоторых северновеликорусских говорах: вить ‘дневная норма пищи на упряжку собак’, повор ‘веревка для привязи груза на нарте’.

До сих пор в нижнеиндигирском и нижнеколымском говорах бытуют слова, которые в таком же значении употребляют современные жители архангельского и новгородского наречий: хивус ‘сильный мороз’, баран ‘горизонтально расположенная дуга у нарты’, заструга ‘небольшой снежный бугор’, веретья ‘невысокая гряда среди болот’, шелонник ‘юго-западный ветер’ и т.п.

Как и любом северном русском говоре и образованных на их основе вторичных говорах, в лексике русских арктических говоров Якутии присутствуют финно-угорские по происхождению слова, например, вади́га из коми-зырянского, едо́ма из финского, лы́ва из карельского, ня́ша из коми-зырянского, тайбо́ла из финского и т.д. [7]

В языке колымо-индигирских старожилов сохранились такие старинные слова и выражения, которые не сохранились в других местах Сибири и требует специальных пояснений: русскоустыинские выражения: на ушую посадить ‘обмануть, подвести под монастырь’, назгал делать ‘выполнять работу некачественно’, ожигом ходить ‘много работать, приготавливая пищу’,

нижнеколымские выражения: пешком бегать ‘состязаться в беге’, адамов век ‘древность, глубокая старина’, жилой ветер ‘ветер, дующий постоянно в одном и том же направлении’ и др.

Оба говора включают в свою лексику заимствования из языков народов Якутии: из якутского: ураса 'жилище конусообразной формы', урун 'кровать'; из юкагирского - юхала 'вяленная рыба как приманка для песка', андыльщина 'песенное предание, любовное опевание' (от юкагирского андыль – юноша), из эвенского - агеда 'высокие дорожные меховые сапоги' (от эвенского огиде - верхняя обувь), акипонок 'детеныш нерпы, белек' (от эвенского акипа – тюлень), из эвенкийского алачики (эвенк.) 'башмачки из юфты, к которым пришивают голенища из ровдуги', кукашка (эвенск.) 'меховая одежда без бортов, одеваемая поверх ватника или пальто', из чукотского камлейка (от чукот. кэмлилюн); 'верхняя дорожная рубаха, дорожный балахон'; плеки (чукот.); 'меховые калоши из оленьей шкуры'.

Сходства и различия в русских арктических говорах есть не только в лексике, но и других уровнях языка. По мнению исследователей, «В низовьях Индигирки сложился шаркающий говор, в низовьях Колымы - сладкоязычный» Первым, кто описал сладкоязычие / в колымских говорах, был действительный член Сибирского отдела Императорского РГО А. Трифонов, побывавший в Нижнеколымске в 1872г.: «коренные жители которого картавят: буквы Р и Л переменяют на И, Ю, Е, Е, Я... Так, вместо рыба, ром, люди, ладно у них выходит: иба, ём, юди, ядно. Вот фразы нижнеколымского говора: «Я с бьятом вчая ездий за дьёвами», «Мы тепей тойко пьеехали с ибою» («Я с братом вчера ездил за дровами», «Мы теперь только приехали с рыбою»). Побывавший в Колымском округе в 1887 году П. Рябков также указывает на «сладкоязычие» русских жителей на Нижней Колыме, которые говорят о себе: «Какие мы юские, мы нижнеколымский наёд».

П. Рябков пишет: «Русский язык в низовьях Колымы хотя и вышел победителем из трудной борьбы с инородчеством, но борьба эта не прошла для него даром; так как и самому пришлось претерпеть некоторые изменения... Буквы Р и Л совершенно ими не употребляются. Они вм. «пришла» непременно скажут «пьишья» или «пьися», не «рыба», а «иба». Звуки Ч, Ш, Ж большей частью также заменяются звуками Ц, С, З и наоборот. Вот маленький образчик того, как говорит житель низовий Колымы. «Мать пьесвятая богоёдица, спаси и поминуй нас гьесных юдей». Или «И сто за пьёкьтой наёд» [8]. Это же явление описывает и В.Г. Богораз, который в 1901 г выпустил «Областной словарь колымского русского наречия».

Походчане над несладкоязычием даже посмеивались: Если кто-нибудь из местных жителей старался говорить литературным языком, то упрекали, что «бает с висока». У русскоустыинцев явное преобладание в произношении шипящих над свистящими воспринимаются как «не совсем нашинские» [4]. Также нижеиндигирцам не совсем понятна речь «кулумских» русских, которые «вроде сюсюкают да искажают язык русской» [9].

Итак, русские старожильческие арктические говоры - говоры территории позднего заселения, сформированные на севернорусской диалектной основе.

Литература

1. Самсонов Н.Г., Самсонова Л.Н. Русские говоры в Ленском крае /М.Ф. Дружинина. Словарь русских старожильческих говоров на территории Якутии Р-Я. – Якутск, 2007. – С. 283.
2. Сафронов Ф.Г. Русские крестьяне в Якутии. – Якутск, 1961. – С. 15.
3. Блинова О.И. О термине «старожильческий говор Сибири» // Вопросы языкознания и сибирской диалектологии. - Томск: ТГУ. Вып. 2. 1971. – С. 3-8.
4. Игнатьева В.Б. Русское население Якутии (по материалам всесоюзных переписей населения) // Национальные отношения в регионах страны: история и современность. - Якутск, 1992, ч.1. – С. 90.
5. Каменецкая Р.В. Русские старожилы в низовьях реки Индигирки. Фольклор Русского Устья / Р.В. Каменецкая. – Л., 1986. – С. 83-84.
6. Зензинов В.М. Старинные люди у холодного океана. – М., 1914. – С. 30.

7. Федоров А.И. Заимствованная лексика в русских говорах Сибири в лингвоэтнографическом аспекте ее изучения // Гуманитарные науки в Сибири. – Новосибирск, 2000. № 4 . С. 56-60. [<http://www.philology.ru/linguistics2/fedorov-00.htm>]
8. Зотов Г.В. Словарь региональной лексики Крайнего Северо-Востока России / Г.В. Зотов. – Магадан, 2010. – С. 20.
9. Дружинина, М.Ф. Словарь русских старожильческих говоров на территории Якутии А – В / М.Ф. Дружинина. – Якутск: Изд-во Якут. ун-та, 1997. – С. 5.

УДК 821.161.1

СИБИРСКАЯ «ОДИССЕЯ» А.С. ПУШКИНА

Бурцев Анатолий Алексеевич, Бурцева Марина Анатольевна

Северо-Восточный федеральный университет им. М.К.Аммосова, Якутск, Россия

Аннотация: В статье с использованием историко-функционального метода рассматривается вопрос об интересе Пушкина к Сибири и, в частности, восприятие его наследия в Якутии. Первыми к пушкинскому творчеству обратились основоположники якутской литературы А.Кулаковский, А.Софронов, Н.Неустроев, П.Ойунский. На якутский язык переведены более ста произведений Пушкина, среди них особое место принадлежит переводу романа «Евгений Онегин», осуществленному Г.Макаровым. Венок сонетов посвятил Пушкину В.Сивцев. С.Тумат приурочил к 200-летию юбилею великого поэта книгу «Пушкин и Якутия».

Ключевые слова: мировое значение пушкинского наследия, Пушкин и литературы народов России, произведения Пушкина в переводе на якутский язык.

Несомненной заслугой пушкинского гения, кроме всего прочего, явилось благотворное влияние на литературы народов России. С первой же «южной» поэмой Пушкина произошло своеобразное «освоение» Кавказа, и вся русская литература стала «кавказской пленницей». Пушкин имел отношение и к сибирской «одиссее» русской литературы. Ему были известны баллада А. Бестужева «Саатырь» и стихотворение другого ссыльного декабриста Н. Чижова «Нуча», а в его «Памятнике» фигурирует, наряду с «гордым внуком славян», «финном» и «другом степей калмыком», «ныне дикой тунгус».

Известно, что Пушкин питал к Сибири, в том числе и к Якутии, не только чисто художественный, но и научный интерес. В его библиотеке были представлены «Описание Сибирского царства и всех происшедших в нем дел от начала и особливо от покорения его Российской державе и по сии времена» (1750) историка Г.Ф. Миллера, «Поездка в Якутск» (1833) сибирского писателя Н.С. Щукина.

Особое внимание Пушкин обратил на труд русского путешественника и исследователя С.П. Крашенинникова «Описание земли Камчатки» (1755). В пушкинском архиве сохранились план и набросок статьи, а также «Заметки при чтении «Описания земли Камчатки» С.П. Крашенинникова», датированные 20 января 1837 года. В них упоминались якуты, коряки, тунгусы, чукчи, юкагиры, Якутск, Охотск, Лена, Колыма, Анадырь, Индигирка, Владимир Атласов, Семен Дежнев, Петр Чириков и другие названия, топонимы и имена. Эти сведения и материалы дают основание предполагать, что у Пушкина в последние годы жизни возникли какие-то творческие, возможно и художественные планы, связанные с Сибирью.

Можно также предположить, что известность Пушкина «во глубине сибирских руд», в том числе и в Якутии, началась еще при его жизни. Первый же специальный отклик на пушкинское наследие со стороны якутских писателей принадлежал, скорее всего, А. Кулаковскому, который еще в 1896 году написал реферат «Главнейшие достоинства поэзии Пушкина». Прежде всего, двадцатилетний выпускник Якутского реального училища обнаружил «одно из главных достоинств» Пушкина в национальном характере его произведений, в «изумительной способности понимать дух, положение, быт своей нации» и в

этом отношении выделил повести, сказки и трагедию «Борис Годунов». Народность Пушкина в его глазах заключалась «преимущественно в языке, в котором выразились главные свойства русского ума и чувства». Сам Кулаковский тоже сумел в своих произведениях передать своеобразие национального характера, особенности духовной культуры якутского народа. Другими достоинствами Пушкина он признал историзм и реализм его творчества, умение «переноситься в какую угодно эпоху», создавать сложные, многогранные характеры, такие, как образ Пугачева в «Капитанской дочке», а также широту его жанровой системы, «свободу и разнообразие поэтической формы». В названии реферата присутствует относительно нейтральное понятие «главнейшие достоинства», но далее речь идет о «великих достоинствах величайшего поэта русской литературы» [1].

Страстным приверженцем и пропагандистом русской литературы был А. Софронов. Известно, что после окончания церковно-приходской школы будущий поэт самостоятельно под руководством старшего брата В.И. Софронова прошел курс реального училища, интенсивно изучал русский язык, читал русских классиков, в том числе Пушкина. Впоследствии А. Софронов переводил на якутский язык роман «Капитанская дочка», а его собственное творчество имело связи с русской поэзией «серебряного» и «золотого» века.

Еще один из основоположников якутской литературы Н. Неустроев рано осознал, что приобщиться к культуре и образованию можно через русский язык, и поставил перед собой задачу овладеть как устной, так и письменной его формой. Способом реализации собственной программы он избрал чтение, и в 1914 году в письме к своему наставнику Н.А. Рубакину сообщил следующее: «Прочел главные произведения русских классиков... Пушкина, Лермонтова и Гоголя прочитал давно, и они же самые мои любимые писатели» [2]. Особый пиетет Н. Неустроев питал к Пушкину, который в его личной библиотеке, согласно ее каталогу, был представлен полным собранием сочинений. Он выразил солидарность с А. Кулаковским в том, что собственное творчество нужно начинать с переводов из русской литературы, и в 1926 году осуществил прозаический перевод трагедии «Борис Годунов». Свою публикацию в журнале «Чолбон» Н. Неустроев снабдил небольшим предисловием, в котором назвал Пушкина «основоположником новой русской литературы» и добавил, что он «будет жить вечно, пока существует русская литература, его заветы, его творения будут освещать дорогу новым писателям». А в 1927 году у себя на родине, в селе Уолба Таттинского улуса Н. Неустроев организовал пушкинский вечер. В его архиве, сосредоточенном в ЯНЦ СО АН РАН, сохранилась рукописная программа мероприятия, приуроченного к 90-летию со дня кончины поэта. Она включала сообщение о жизни и творчестве Пушкина, о значении юбилейной даты. Художественная часть вечера состояла из сцены из «Бориса Годунова», хорового пения и декламации пушкинских стихотворений.

Тогда же, весной 1927 года, М.К. Аммосов в газете «Автономная Якутия» опубликовал передовую статью под названием «О Пушкине, о якутском улусе и о культурном подъеме». Начав с самокритичного заявления о том, что «в вихре современной напряженной жизни, с ее стремительным темпом, мы не в силах уделить внимание культурным празднествам», М.К. Аммосов далее с удовлетворением констатировал: «...где-то в далеком уголке якутского улуса – в Уолбе – Пушкинская годовщина была достойно отпразднована. Да как еще! Годовщину праздновал не какой-либо узкий кружок учащихся, и даже не целая школа, а празднование превратилось в общенародное торжество. Шутка ли, на пушкинском вечере собрать триста человек, мужчин и женщин, старых и малых – в якутских условиях!» [3].

Спустя еще десять лет два выдающихся представителя народа саха сказали свое слово о Пушкине. Сначала известный историк и этнолог Г.В. Ксенофонтов написал целое исследование о поэме «Медный всадник». Обращает на себя внимание основательная подготовительная работа, проведенная якутским ученым, изучившим все тогда новые критические источники, включая труды В. Жирмунского, Б. Мейлаха, П. Щеголева. Ксенофонтов аргументированно полемизировал с самим Белинским и доказывал, что «Медный всадник» – отнюдь не апология Петра I. Правда, его трактовка произведения носила

в духе того времени излишне политизированный характер и строилась на «декабризированной» версии пушкинской поэмы. Об этом свидетельствовало название работы Ксенофонтова: предварительное – «Буревестник великой русской революции» и окончательное – «Медный всадник революции (О символах поэмы А.С. Пушкина «Медный всадник»)» [4]. Но сам факт обращения якутского ученого к пушкинскому наследию, его научная смелость и эрудиция заслуживают всяческого уважения.

В феврале 1937 года П.А. Ойунский, председатель Союза писателей Якутии, сделал доклад «Значение столетнего юбилея со дня смерти А.С. Пушкина и наши задачи» на торжественном юбилейном собрании. Основной пафос его выступления заключался в необходимости овладения всем «культурным наследством прошлых эпох, великими творениями гениев человечества», к числу которых были отнесены Шекспир и Пушкин, Гете и Байрон, Толстой и Горький, Роллан и Барбюс. П. Ойунский не ограничился сугубо профессиональным пониманием значения классического наследства только как школы мастерства для молодых якутских писателей. Опыт и воздействие великих предшественников нужны, как он полагал, для воспитания собственных мастеров слова, развития их художественного мышления и творческих сил. П. Ойунский с восхищением говорил о многогранности пушкинского дарования. По его словам, Пушкин был «создателем русского литературного языка и родоначальником новой русской литературы» [5]. Он также обратил внимание на принципиальную роль устной народной поэзии для пушкинского творчества. Сам П. Ойунский воспринимал и интерпретировал якутский героический эпос олонхо на уровне лучших эпических памятников народов мира, постоянно соотносил эпические песни якутов о богатырях с поэмами Гомера, Фирдоуси, Руставели и тем самым впервые ввел олонхо в мировой культурный контекст.

Что касается Пушкина, то он давно и прочно вошел в культурное сознание народов Республики Саха (Якутия). Его произведения – повесть «Дубровский», сказки, стихотворения – переведены на эвенский и эвенкийский языки. На якутском языке известны более ста пушкинских произведений. Их, кроме П. Ойунского, Н. Неустроева, А.Софронова, переводили еще более тридцати поэтов. Один И.Арбита перевел на родной язык порядка 50 стихотворений Пушкина. Из его крупных произведений на якутский язык переведены: поэмы «Бахчисарайский фонтан» - И. Чагылганом, «Цыганы» - Макаром Хара, «Полтава» - Феоктистом Софроновым, «Медный всадник» - Элляем, «Повести Белкина», «Дубровский», «Капитанская дочка» - Н. Заболоцким-Чисханом, сказки – Г. Васильевым, В. Чиряевым, С. Саввиным-Кюн Джирибинэ. Среди них особое место принадлежит замечательному переводу «Евгения Онегина», осуществленному Г.И. Макаровым – Джуоном Джангылы.

Кроме того, И.Гоголев написал поэму «Встреча с Пушкиным». В. Сивцев создал венок сонетов, посвященный «царю русской поэзии». Сэмэн Туматк 200-летию со дня рождения великого русского поэта написал книгу на якутском языке «А.С. Пушкин и Якутия» [6]. Семен Данилов, не только переводчик, но и автор нескольких посвященных Пушкину стихотворений, имел полное основание воскликнуть: «Бессмертный Пушкин! Слог могучий твой на языке якутском полнозвучен!...».

Таким образом, сбылось пророчество самого Пушкина, высказанное в «Памятнике»: «Слух обо мне пройдет по всей Руси великой, и назовет меня всяк сущий в ней язык...».

Литература

1. А.Е.Кулаковский о русском народе, его культуре. – Якутск, 2002. – С.9 – 11.
2. Неустроев Н.Д. Святая искра: Рассказы, очерки, стихи, заметки, письма, документы. – Якутск, 1995. – С.64.
3. Аммосов М.К. О Пушкине, об якутском улусе и о культурном подъеме // Автономная Якутия. – Апрель, 1927.
4. Павлова В. «Медный всадник» - глазами Ксенофонтова // Якутия. – 10 февраля, 1999.
5. Ойуунускай П.А. Айымньылар. 7 томнаах. Т.7. – Якутскай, 1962. – С.71.

6. Тумат С. А. С. Пушкинуonna Саха сирэ. – Якутскай, 1999.

УДК 394.1

ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ЭМОТИВНЫХ ЗНАКОВ ПРЕПИНАНИЯ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ПРОИЗВЕДЕНИИ

Габышева Мария Михайловна, Булдакова Ая Юрьевна

Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова, Якутск, Россия

Аннотация: В статье рассматриваются особенности использования экспрессивных знаков препинания в художественном тексте. В частности, описывается использование многоточий, вопросительных и восклицательных знаков и их сочетаний в художественном тексте.

Ключевые слова: характер, сюжет, языковая личность, пунктуация, эмотивные знаки препинания.

Становление современной лингвистики как науки антропологической направленности повысило интерес к «языковой личности»: его речевому поведению, которое включает чувства, эмоции, оценки, то есть всё то, что выражает отношение человека к действительности.

Характер речи, состояние говорящего в тексте выражаются с помощью определенных пунктуационных знаков: вопросительного, восклицательного знаков, точки, многоточия и их сочетаний, потому что «знаки не только членят текст, но и сами несут смысловую, эмоциональную, модальную информацию» [1].

В связи с вышеизложенным, целью данной статьи является рассмотрение функций эмотивных знаков препинания в художественном тексте на примере произведения Д. Н. Мамина-Сибиряка «Сказка о том, как жила-была последняя муха».

Текст произведения Д. Н. Мамина-Сибиряка состоит из 2515 слов. Наш выбор остановился на этом тексте, так как с точки зрения содержания, развития сюжета текст насыщен действиями, эмоциями, принадлежащими герою произведения – мухе по имени Мушка, которая только начинает познавать мир людей и мух. Повествование ведётся от лица рассказчика, который всё окружающее изучает глазами мухи. Произведение ориентировано на детей определённого возраста. Это тот возраст, который сопровождается всплесками бурных эмоций, яркими красками, разными впечатлениями.

На всём продолжении сказки «наша муха» растёт, вместе с этим меняется не только её взгляд, но и характер текста. Именно эмоциональная окраска повлияла на сравнительно большое количество разных по цели «эмоциональных» предложений. В нём мы насчитали 35 восклицательных знаков и их сочетаний с многоточием, 18 – вопросительных знаков и их сочетаний и 35 самостоятельных многоточий. Итого – 88 знаков эмотивных знаков препинания.

Наиболее «эмоциональными» в плане частоты употребления пунктуации здесь являются экспозиция и кульминация: в них большая половина всех знаков – 49 из 88. За каждым знаком прикреплен соответствующий смысловой и эмоциональный оттенок, большинство из которых используется с целью маркировки спонтанной речи.

Сказка начинается с первого знакомства Мушки с миром людей. Ей кажется, что всё вокруг делается только ради них. Её детская наивность сопровождается различными эмоциями, которые передаются восклицательными, вопросительными предложениями. Приведем несколько примеров:

«Ах, какой он добрый, этот садовник!..», «Ах, как хорошо жить на свете!» [2]

- восхищение; *«Ну, скажите, пожалуйста, что может быть вкуснее таких крошек, особенно когда летаешь всё утро и проголодаешься?..»* [2]

- счастье. Она настолько ослеплена, что не замечает негодование, возмущение людей: *«И откуда только эти проклятые мухи берутся? - ворчал добрый садовник»* [2].

Иллюзия прекрасной жизни плавно разрушается комментариями, замечаниями старой мухи. Она пытается открыть глаза нашему герою. В интонации её речи преобладают удивление, негодование восхищениями Мушки:

«Это только так кажется...», «Ты обратила внимание на человека, которого все называют "папой"?» [2] Она, видимо, любит разговаривать загадками, любит умалчивать в нужном месте, потому что привыкла ставить под сомнение восторженные эмоции молодых.

Мушка наконец открывает глаза. Появляются у Мушки совсем другие интонации. Например, интонации:

- негодования: *«Для чего он курит свою трубку, когда отлично знает, что я совсем не выношу табачного дыма?»* [2]

- обиды: *«Мне кажется, что это он делает прямо назло мне...»* [2]

- возмущения: *«Представьте себе, он в этом обвинял не себя, а нас же! Где справедливость?...»* [2]

В завязке речь идёт уже об открытой войне между людьми и мухами. С обеих сторон слышатся возмущения:

«Это, наконец, невежливо...» (наша Муха) [2], *«Вот теперь отлично!.. - одобряла Паши; она оказалась совершенно бессердечной женщиной и радовалась чужой беде»* [2].

Все высказывания носят незаконченный характер. Медленно мухи начинают понимать, что они проигрывают, но им не хочется этого признать, поэтому в их речи это проявляется через многоточие как знак «тихого сопротивления».

С наступлением зимы наша Мушка из всех мух осталась одна. Рассказчик замечает, что у неё испортился характер: никого не жалеет, радуется тому, что другие погибают. В этом отрывке больше восклицательных предложений с интонациями, например, восхищения и радости:

«Никто не будет есть моего варенья, моего сахара, моих крошечек... Ах, как хорошо!..» [2]

Потом вдруг она осознает, что следующая очередь за ней. Здесь появляются тревожные, взволнованные интонации: *«Это, вероятно, зимняя ловушка для мух, - сообразила она, потирая обожжённые лапки. - Нет, меня не проведёте... О, я отлично всё понимаю!.. Вы хотите сжечь последнюю муху?»* [2]

Муха вдруг почувствовала себя одинокой, ей скучно, поэтому часто впадает в размышления, мечтания, грусть, часто возмущается:

«Хоть бы кто-нибудь поиграл со мной...», «Господи, как же вы не хотите понять, что я совершенно одна и что мне очень скучно?» [2]

Она ждет лета: надеется, что с его наступлением проснутся её друзья-мухи. В данном отрывке почти каждое предложение сопровождается восклицательными знаками, многоточиями: *«Весна начинается!..»* [2]

Уже у мухи не осталось вопросов: нет времени на размышления, её ждет новый этап жизни:

«Теперь я знаю всё, - жужжала она, вылетая в окно, - лето делаем мы, мухи...» [2].

Рассказчик, в свою очередь, достойно сопроводил её во взрослую жизнь. Теперь он радуется за неё, умиляется ими: *«Как они обрадовались друг другу!»* [2]. Это уже его собственное чувство, свои эмоции. Здесь его миссия заканчивается.

Таким образом, идея, сюжет, характер произведения, то есть все особенности текста играют роль в использовании эмотивных знаков препинания. Мы показали, что небольшое по объёму произведение насыщено эмотивными знаками препинания. На всём протяжении сказки взгляды и мнения, настроение мухи меняются: от легкомысленного отношения к жизни к более серьезному видению. Муха начинает понимать, что надо уметь разбираться в людях, что нельзя жить одними временными эмоциями и чувствами, что надо быть рассудительным,

надо относиться ко всему с осторожностью. В соответствии с этим меняются и интонации текста, которые выражаются через знаки препинания.

Литература

1. Валгина Н. С. Русская пунктуация; эмоциональность, модальность. М.: МГУ, 1996. 200 с.; с. 42.
2. Мамин-Сибиряк, Д.Н. Сказка о том, как жила-была последняя Муха [Электронный ресурс] / Д.Н. Мамин-Сибиряк. — Электрон. дан. — Санкт-Петербург: Лань, 2013. — 5 с. — Режим доступа: <https://e.lanbook.com/book/25093>. — Загл. с экрана.

УДК 394.1

ИЗУЧЕНИЕ ЗНАКОВ ПРЕПИНАНИЯ В БЕССОЮЗНОМ СЛОЖНОМ ПРЕДЛОЖЕНИИ В 9 КЛАССЕ ЯКУТСКОЙ ШКОЛЫ

Габышева Мария Михайловна, Петрова Наталия Никитична
Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова, Якутск, Россия

Аннотация: В статье описывается изучение функций тире в бессоюзном сложном предложении в 9 классе якутской школы. Тема является сложной, так как выбор знаков препинания в бессоюзном сложном предложении зависит от смысловых отношений между частями. Также при подаче материала надо учитывать трансформационные возможности бессоюзных предложений, т.е. проводить сопоставительный анализ.

Ключевые слова: методика преподавания, русский язык в якутской школе, сложное предложение, бессоюзное сложное предложение, смысловые отношения, пунктуация, функции тире.

При изучении темы «Бессоюзное сложное предложение» в 9 классе учащиеся сталкиваются с трудностями при выборе знака препинания, в частности, при определении функций тире. На уроках изучают особенности и свойства постановки тире в бессоюзном сложном предложении, во-первых, развивают способности устанавливать смысловые отношения между частями бессоюзного сложного предложения, во-вторых, учатся определять интонационные особенности этих предложений и на этой основе правильно выбирать знаки препинания. Тема «Бессоюзное сложное предложение» состоит из следующих аспектов:

- понятие о бессоюзном сложном предложении; его место в системе сложных предложений;
- классификация бессоюзных сложных предложений;
- средства связи частей бессоюзного сложного предложения;
- пунктуация в бессоюзных сложных предложениях.

Основной задачей педагога при этом остается научить школьников использовать подобные конструкции на практике, целесообразно применять их в различных ситуациях общения.

Решение поставленной задачи требует особого комплекса педагогических методов и приемов, направленных на развитие речи учащихся в ходе изучения языковых единиц с точки зрения их формальной организации. Практическое применение знаний по русскому языку на уроках возможно обеспечить наилучшим образом, используя коммуниктивно-деятельностный подход к обучению [5].

Как известно, знаки препинания в бессоюзном сложном предложении – наиболее сложная пунктуационная область. Большой процент пунктуационных ошибок школьников приходится именно на бессоюзные сложные предложения. Объясняется это тем, что пунктуация в бессоюзных сложных предложениях ориентирована на смысловые отношения,

а необходимой ясности в определении этих отношений к моменту создания ныне действующих правил пунктуации не было. При изучении темы школьники узнают, что между частями сложного предложения, кроме запятой, ставятся тире и двоеточие.

Между компонентами бессоюзных сложных предложений смысловые отношения изображены менее отчетливо, чем в союзных. По смысловым отношениям, а в частности и по интонации одни бессоюзные сложные предложения ближе к сложносочинённым, другие – к сложноподчинённым. Однако часто одно и то же бессоюзное сложное предложение по смыслу можно сблизить и со сложносочинённым, и со сложноподчинённым предложением.

Таким образом, сложность пунктуационных правил, те дополнительные трудности, которые возникают у учащихся в процессе применения тире в бессоюзных сложных предложениях на занятиях, потребуют безусловной работы с учениками над синтаксисом и пунктуацией, ибо умение грамотно писать – важный признак общей культуры человека. Л.В. Щерба говорил: «Писать безграмотно – значит посягать на время людей, к которым мы адресуемся, а потому совершенно недопустимо в правильно организованном обществе».

Обучение русскому языку имеет ярко выраженное речевое направление. Пунктуационный навык – это речевой навык. Обучая пунктуации, мы обучаем не технике расстановки знаков препинания, а письменной речи, ее содержательной стороне, благодаря которой мысль становится материализованной.

Синтаксис и пунктуация содержат в себе огромные предпосылки для развития познавательной активности учащихся. Реализовать их можно только при условии специально организованного процесса обучения, в основе которого должны быть данные педагогической науки и передовой опыт учителей.

К сожалению, анализ качества знаний и уровня навыков учеников школ по пунктуации показывает, что оно далеко не соответствует тем требованиям, которые определены современными планами и программами. Знания учащихся нередко имеют формальный характер, что ведёт к снижению их практической ценности и порождает серьёзные недостатки в развитии школьников.

Наше исследование данной проблемы показывает, что школьники 9-го класса допускают гораздо больше пунктуационных ошибок, чем орфографических, а именно ошибки при выборе знаков препинания между частями бессоюзных сложных предложений.

С этой точки зрения правильно подобранная активизация познавательной деятельности старшеклассников при изучении функций тире – одно из очень важных условий повышения их грамотности, развития познавательных интересов, логического мышления. И здесь не потребуется изобретать какие-либо особые методы и приёмы работы учащихся на уроке. Однако все известные до сих пор методы и приёмы обучения с точки зрения развивающего обучения нуждаются в определённой корректировке и усовершенствовании.

В последние годы большое внимание исследователей привлекает тире – знак, многозначность которого так растёт, что оно успешно конкурирует с двоеточием, запятой в различных синтаксических конструкциях (например, тире ставится на месте двоеточия в бессоюзном сложном предложении с причинно-следственными, пояснительными отношениями; также ставится там, где по действующим правилам должна стоять запятая или не должно быть никакого знака).

Смешение в употреблении тире и двоеточия отмечал ещё Л.В. Щерба в 1935 году. Это смешение, принявшее в настоящее время значительные размеры, характеризуется как широкий процесс вытеснения в ряде случаев двоеточия знаком тире. Наиболее ярко этот процесс проявился в бессоюзном сложном предложении. Использование знаков препинания в той или иной синтаксической конструкции, в том числе и бессоюзной, регулируется «Правилами орфографии и пунктуации» 1956 г., в различных пособиях и справочниках по пунктуации. В пунктуационных правилах фиксируется пунктуационная норма. Но, как видим, нередко норма расходится с практикой, в которой очень часто наблюдается использование не тех знаков препинания, что предписаны правилами.

Приведем несколько примеров употребления тире в бессоюзном сложном предложении при обозначении причины, пояснения, конкретизации во второй части: *«Лучше шишки собирать зимой – в это время в них наверняка окажутся семена»* («Наука и жизнь»); *«Русского человека всегда отличала такая черта – несмотря ни на какие трудности и мнения, он стремился к возвышенному и красивому»* («Комсомольская правда»).

Также есть немало примеров употребления тире в бессоюзных предложениях с присоединением, когда в первой части имеются глаголы со значением действия, предупреждающие о дальнейшем изложении. Например: *«Вдруг видит – с тропинки на него смотрит молодая женщина»* («Литературная газета»). В таких случаях справочники однозначно указывают двоеточие. Скажем также и о том, что тире вместо двоеточия часто ставится и перед перечислением после обобщающего слова. Например: *«Все отвечало самым строгим требованиям, все – платье, шляпа и пальто – было сделано руками искусных мастеров»*; *«у Блока было все, что создает великого поэта – огонь, нежность, проникновение, свой образ мира...»* (Б. Пастернак); *«Обо всем он пишет, как знаток, – о цирке, актерской работе, охоте, рысистых бегах и нравах животных»* (К. Паустовский).

Постановка пунктуационного знака обычно мотивирована структурными особенностями предложения, или смыслом высказывания, или тем и другим вместе. При самостоятельном письме употреблением знака устанавливается четкость построения предложения, уточняются отношения между его частями, может усиливаться смысловая значимость его структурных элементов.

Как известно, современные методисты выделяют три наиболее эффективных подхода, определяющих теоретическую и практическую базу обучения языку и речи: это системно-функциональный, лингво-культурологический и коммуникативно-деятельностный подходы [7]. Все они частично используются на разных этапах обучения языку, однако на каждом этапе превалирует тот или иной подход.

«Пунктуация, — как правильно замечает А. В. Текучев, — так же, как, например, стилистика, не терпит формализма, техницизма в своем применении, требует постоянного и глубокого осмысления не только существа правил, но и, что особенно важно, каждой речевой ситуации, в которой она применяется». А это возможно только тогда, когда пишущий будет иметь хорошее представление о функции знака, понимать в каждом отдельном случае, с какой целью он его употребляет. В противном случае знак теряет свою определенность, что может затруднить общение между читающим и пишущим. Неверно «довольно распространенное мнение, будто знаки препинания - индивидуальное дело пишущего, что твердых правил пунктуации якобы нет и не может быть». Пишущий «не может сколько-нибудь далеко отойти от принятой в данной письменности пунктуационной системы».

При изучении темы «Бессоюзное сложное предложение» используются следующие методы и приемы: слово учителя, беседа, наблюдения и анализ языковых явлений, самостоятельная работа учащихся; приемы сравнения, обобщения, вставки, замены, пунктуационный разбор и т.д. Выбор их обуславливается характером изучаемого правила и уровнем подготовленности класса.

Распространенным приемом обучения является пунктуационный разбор, который широко применяется при изучении нового материала, его закреплении, а также при проверке изученного. Чтобы решить вопрос, какой знак поставить в (например, в бессоюзном сложном предложении), необходимо разобрать его, уяснить структуру предложения, раскрыть значение каждого предложения в составе сложного: *Я выглянул в окно: на безоблачном небе загорались звезды*, - второе предложение дополняет смысл первого.

Исходя из того, что знаки препинания в бессоюзном сложном предложении – наиболее сложная пунктуационная область, большой процент пунктуационных ошибок школьников приходится именно на бессоюзные сложные предложения. Объясняется это тем, что пунктуация в бессоюзных сложных предложениях ориентирована на смысловые отношения,

а необходимой ясности в определении этих отношений к моменту создания ныне действующих правил пунктуации не было.

Литература

1. Бабайцева В.В., Чеснокова Л.Д. Русский язык. Теория. 5-9 классы. М., 2012.
2. Белошапкова В.А. Сложное предложение в современном русском языке. М., 2000.
3. Валгина Н.С. Современный русский язык. Синтаксис. М., 2003.
4. Воителева Т.М. Комплекс учебников «Русский язык» (9-11 классы). М., 2016.
5. Львова С.И., Львов В.В. Комплекс учебников «Русский язык» (9-11 классы). М., 2014.
6. Розенталь Д. Э. Справочник по русскому языку: орфография и пунктуация. 2008.
7. Шкляр Т.С. Актуальные и эффективные подходы, определяющие теоретическую и методическую базу обучения языку и речи // Вести образования Слутчины. 2014.
8. Правила русской орфографии и пунктуации. Полный академический справочник / Под ред. В.В. Лопатина. — М: АСТ, 2009.
9. Шубина Н.Л. Пунктуация современного русского языка - М.: Академия, 2006.

УДК 394.1

ИЗОБРАЗИТЕЛЬНО-ВЫРАЗИТЕЛЬНАЯ РОЛЬ ПУНКТУАЦИИ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ

Габышева Мария Михайловна, Поисеева Мария Михайловна
Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова, Якутск, Россия

Аннотация: В данной статье рассматривается роль экспрессивной пунктуации в литературном тексте. Тема является актуальной, так как в художественных текстах многое зависит от умения автора при помощи пунктуации передать тончайшие оттенки смысла текста, выразить свое отношение ко всему описанному в тексте.

Ключевые слова: изобразительно-выразительная роль знаков препинания, экспрессивная пунктуация, многоточие, восклицательный знак, сочетание знаков препинания.

В современном языковом мире примерно 5 тысяч языков. По данным ЮНЕСКО, из них только 225 письменных. Сегодня сложно представить, что когда-то книги печатались без всех известных знаков, которые называются знаками препинания. Они стали настолько привычны для нас, что мы их просто не замечаем, а значит, и не можем по достоинству оценить.

Чтобы доказать, что знаки препинания имеют важную роль, целью нашего исследования стало изучение изобразительно-выразительной роли знаков препинания, выполняющих эмоционально-экспрессивную функцию в языке произведения М.Горького «Ма-ленькая!».

Гипотеза: знаки препинания в художественных произведениях выполняют не только выделительную и отделительную роль, но и экспрессивно-эмоциональную.

Задачи:

- Найти языковедческий материал об истории возникновения интересующих знаков.
- Произвести необходимые языковые наблюдения, касающиеся пунктуации горьковского текста с целью выявления его изобразительно-выразительной функции.
- Выявить частотность употребления отдельных знаков препинания в произведении «Ма-ленькая!»
- Сделать необходимые обобщения.

Фактическим источником и объектом данного исследования является произведение М. Горького «Ма-ленькая!».

В статье мы попытаемся найти «свой» взгляд на привычную, общеизвестную тему и объяснить значимость расстановки «эмоциональных» знаков препинания.

Не секрет, что грамотность в последнее время падает. Одна из проблем становления функциональной грамотности сопряжена с пунктуацией. В основе этого раздела науки о языке лежит смысловое понимание отрезка речи. Это особенное «смысловое понимание» текста сегодня реализуется в нарастающем количестве авторских знаков препинания. Последнее время в обществе происходят процессы, которые «расшатывают» сложившиеся в языке пунктуационные нормы. Умение ставить знаки препинания – неотъемлемая часть владения письменной речью, общей культуры, оно так же важно, как важно вообще умение выражать свои мысли в письменной форме.

При письменной передаче речи пунктуационные средства ставятся в конце предложения и внутри предложений между словами и группами слов. Знаки препинания служат средством синтаксического и интонационно-смыслового членения речи, указывают на смысловые отношения между частями высказывания и помогают читателю быстрее и правильнее понять содержание текста. Знаки препинания имеют большое значение для восприятия и понимания того, что хотел сказать автор. Они эмоционально нагружены. В них многое зависит от умения автора при помощи пунктуации передать тончайшие оттенки смысла, которые не могут быть выражены только словами и только синтаксическим строем высказывания, поэтому пунктуацию можно с полным основанием назвать одним из средств повышения выразительности текста и одним из средств создания авторского слога [1].

Художественный текст как продукт речевой деятельности представляет собой последовательность имеющих определенное синтаксическое строение коммуникативных единиц. Хотя предложения, образующие текста, содержательно объединяются и являются частями сложного смыслового построения, каждое из них обладает собственной синтаксической и семантической структурой. Текст – это синтаксический упорядоченный поток речи, он формируется из предложений – высказываний, которые производит автор. Обозначая конец предложения, пунктуационный знак одновременно указывает на вопросительный или невопросительный характер его содержания или на его эмоционально-экспрессивную окрашенность. Знаки, указывающие, что предложение закончено, вместе с тем являются и средством членения текста, так как отмечают границы между смежными предложениями. Формирование предложения есть в то же время и формирование содержащейся в нем мысли. Построение предложения завершается, когда оно становится носителем сообщения или вопроса. Обозначение законченности находит опору между вопросительными предложениями, с помощью которых отыскивается та или иная информация, и невопросительными касаются характера их содержания, но они проявляются также и в интонации, и в синтаксическом строении [1].

«В записи, художественном тексте предложение внешне освобождено от точных интонационных характеристик. Однако знание законов звучащей речи, интонационной системы языка позволяет читающему определить, как может быть произнесено данное конкретное предложение» [5]. Хотя знаки препинания не в состоянии давать точные интонационные характеристики конкретному предложению, однако они могут выступать в качестве средства, показывающего, что содержание предложения связано с тем или иным типом интонации. Эмоционально-экспрессивная окрашенность высказывания как выражение особого субъективного отношения говорящего к сообщаемому составляет содержание понятия восклицательности. Восклицательность несет в себе оценочную характеристику высказывания, различные эмоционально-смысловые оттенки, сопровождающие сообщение или вопрос (радость, гнев, страх, возмущение, удивление): «- Неужто пешком всё идете?». Многоточие же, в свою очередь, используют в конце предложения для обозначения недосказанности, незаконченности сообщения.

Текст произведения «Ма-ленькая!» состоит из 1229 слов. Выбор текста обуславливается тем, что в этом произведении с точки зрения содержания, сюжета, текст насыщен разного рода эмоциями. Например, любовью стариков к девочке, которая заставила их себя полюбить. Главный смысл произведения — это любовь человека к ближнему. Так же немаловажно, что

важнейшей, по мнению писателя, задачей искусства является запечатление в самых различных формах всех наилучших человеческих качеств, красоты человеческого духа, благородства его души. Литература, музыка, живопись – все это у Горького единый гимн, прославляющий величие человека.

Повествование в нем ведется от лица автора, повстречавшего на своем пути из одного города в другой старика и старуху, которые, несмотря на свою немощь, пустились в дальний путь.

На протяжении рассказа мы наблюдаем «рост» душевных качеств героев: от непонимания «жесткости» стариков, до жалости к девушке, которая попала в такую среду и умерла, принеся старикам столько тепла и света.

Все эти чувства передаются читателю не только благодаря словам, но и благодаря «эмоциональным» предложениям. В тексте мы насчитали 56 восклицательных знаков и их сочетаний с многоточием, 23 вопросительных знака и их сочетаний и 104 самостоятельных многоточий. Всего 183 знака с функцией эмоционально-экспрессивной окраски. За каждым знаком прикреплен соответствующий эмоционально-смысловой оттенок. Немаловажно уточнить, что рассказ составлен в форме диалога между стариками и автором.

Следует выделить такой грамматический знак как многоточие, который представляет особый интерес и составляет большую часть примеров.

Многоточие имеет ряд разнообразных значений, связанных с содержательной, логической и эмоциональной сторонами речи. В начале предложения многоточие означает логический или содержательный разрыв в тексте, переход от одной мысли к другой (когда они не связаны друг с другом). Такое многоточие обычно ставится в начале абзаца.

Это объясняет начало рассказа с предложения «И была она, браток, телом-ту маленькая!..» [3]. Данное предложение – фраза, которую автор цитирует у стариков, вспоминая данный случай, описанный в рассказе.

Внутри предложения многоточие передает затрудненность речи, вызванную большим эмоциональным напряжением, многозначительность сказанного, подтекст, а также прерывистый характер речи, указывает на сознательно пропущенные слова:

«— Грамотница... что толковать... Раделица про всё да про всех... Где кто болен — бежит, где кто... — Умирала-то без памяти... бредила только» [3].

«— Да-а, брат, умерла... Два годочка только с нами и пожила... Вся ее деревня знала» [3] и т.д.

Точка с запятой, неся свою грамматическую функцию, т.е. пунктуационно завершая предложение, сигнализирует о незавершенности ситуации, о колебаниях и об отрицательных суждениях автора, что определяет его оценочную функцию.

«Обоим им с виду было лет полтора; они шли так медленно и неумело, тяжело двигая ступни по горячей пыли дороги, и оба имели в физиономиях и в одежде еле уловимое нечто; это нечто сразу позволяло заметить, что старики идут издалека» [3].

Из данного примера видно, что точка с запятой показывает эмоциональное состояние и отношение автора. Он жалеет этих стариков, об этом говорят такие слова как «тяжело», «нечто».

Что касается вопросительного знака, то наряду с функцией указания характеристики предложения (вопрос) является важным знаком в эмоционально-оценочном отношении. Сама насыщенность ими текста говорит о его эмоциональности:

«— Господи, думаем, куда ее таку заслали? — На какую ее потребу? За каку-таку провинность?..» [3].

Из данного примера мы понимаем отношение стариков к молодой барыне, которую заслали в такую глухую деревушку.

Тире – знак очень емкий по значению. Он прежде всего означает всевозможные пропуски. Тире передает значение условия, сравнения, следствия, противопоставления и сопоставления. Его также можно назвать знаком неожиданности. Еще тире ставится в случае

диалога в рассказе между героями. В данном рассказе диалог идет без слов автора, а реплики его пишутся каждая с новой строки, это объясняется расстановкой тире перед репликами.

«— Так это вы за нее? — спросил я. — За нее, девочку, родной, за нее! Авось, мол, господь бог батюшка примет нашу грешну молитву, простит ей! И пошли вот на первой поста, как раз во вторник вышли... — За нее!.. — повторил я. — За нее, друг! — подтвердил старик» [3].

Логичным представляется здесь рассмотрение восклицательных знаков, которые представлены в конце предложений. Они оформляют предложения с явно выраженной эмоциональностью:

«Лохань с помоем вод, свиньям, говорит, тащите...» Да сама ее ихвати ручонками-те, да осклизнулась... да по плечи руки-те в по-омои-тобудух! Ах ты... И оба они засмеялись, задыхаясь и кашляя до слез. — Поросята опять же... — Целует их прямо в рыла!.. — «Невозможно, говорит. — Вон поросёв!» — В неделю умучила вот как! — В пот, бывало, вгонит... — Хохоchet, кричит, ножонками топает... — А то вдруг потемнится вся, заработ... — Как умрет!..» [3].

По мнению В.А.Кухаренко, восклицательный знак вообще наиболее экспрессивен из всех имеющихся знаков препинания. В эмоционально-оценочном плане он указывает «восклицательность», накал эмоций [4].

Знаки препинания помогают пишущему сделать очень тонкие смысловые выделения, заострить внимание читателя на важных деталях, показать их особую значимость и выразительность, так же смысловая и психологическая глубина, некоторая напряженность, необычность и исключительность передаются.

Роль смыслового различителя выполняют запятые. Запятая относится к отделяющим знакам, которая членит текст на значимые в грамматическом и смысловом отношении части. Она также фиксирует паузу различительной степени длительности. Запятая может заменить точку.

«Огневица ее изожгла, — и по морщинистым щекам потекли две слезинки. — Да-а, брат, умерла...» [3].

Запятые, расставленные правильно, играют большую роль в осмыслении текста. Здесь можно рассмотреть, что эти слова приносят старикам много страданий. Эмоциональность данного отрывка передается паузами, где запятыми указаны короткие паузы. Они передают оглушенность, отрешенность и боль. Следовательно, в передаче смысла и главной идеи важная роль отводится эмоционально-оценочной функции.

Итак, пунктуация играет важную роль в художественном тексте. В художественных текстах многое зависит от умения автора при помощи пунктуации передать тончайшие оттенки смысла, выразить свое отношение, что, по нашему мнению, дается Горькому с первых предложений.

Наиболее эмоционально окрашенными в данном рассказе являются восклицательный, вопросительный знаки, многоточие. Менее эмоциональным — тире. Запятая, точка с запятой, точка в большинстве случаев передают грамматическую направленность, но могут передавать эмоционально-оценочную функцию, которая выражена менее всего.

Литература

1. Валгина Н.С. Актуальные проблемы современной пунктуации. М., 2004
2. Валгина Н.С. Трудные вопросы пунктуации, М., 1983.
3. Горький М. Произведения 1892-1896 гг. — Собрание сочинений в восемнадцати томах. — Москва: Гослитиздат, 1960. — Т. 1. — 326 с.
4. Кухаренко В.А. Интерпретация текста. — М.: Просвещение, 1988.
5. Русская грамматика. Под ред. Шведовой Н.Ю. — М.: Наука, 1980. 710 с. Т. 2. С. 12.

ЭТНОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ ИНОСТРАННЫМИ СТУДЕНТАМИ ПРОИЗВЕДЕНИЙ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Герасимова Василианна Васильевна

Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова, Якутск, Россия

Аннотация: Статья посвящена изучению этнопсихологических особенностей восприятия иностранными студентами произведений русской литературы. Автор отмечает особую роль использования адаптированных текстов русских писателей на занятиях по РКИ. Такие занятия позволяют иностранным студентам установить факты типологического сходства между явлениями русской и родной литературы и культуры, обнаружить национальное своеобразие каждой литературы и культуры.

Ключевые слова: межкультурный диалог, коммуникативная компетенция, национальная специфика восприятия, лингвострановедение.

Современная методика преподавания русского языка как иностранного (РКИ) предполагает обучение языку на фоне русской культуры, поскольку знания лишь языка, вне культурного контекста, оказывается недостаточно для осуществления эффективного межкультурного диалога. Целью обучения РКИ является формирование у иностранных студентов коммуникативной компетенции, в том числе языковой, речевой, социокультурной. Особую роль здесь играет использование на занятиях по РКИ произведений русской художественной литературы. На материале адаптированных текстов произведений возможно не только наблюдение за функционированием языковых единиц в речи носителей языка, постижение законов организации текста, но и приобщение их к русской культуре. Такие занятия позволяют установить факты типологического сходства между явлениями русской и родной литературы и культуры, обнаружить национальное своеобразие каждой литературы и культуры.

По Л.Н. Гумилеву, особенности характера любого народа обуславливаются как географической средой через повседневное общение человека с кормящей его природой, так и традициями, унаследованными от предков, этническим окружением, культурными воздействиями, религией. Таким образом, национальная специфика восприятия произведений русской литературы обусловлена теми объективными причинами, в которых исторически складывалась судьба народа. Определенные географические, природно-климатические, социально-экономические условия порождают специфические быт, миропонимание, мышление [1].

Иностранные студенты, воспитанные на эстетических традициях родной культуры (в том числе и литературы), труднее воспринимают художественную систему русской литературы, основанную на другой культурно-исторической традиции. Поэтому в процессе преподавания РКИ (особенно при отборе художественных произведений для изучения) необходимо учитывать этнопсихологические особенности, духовные, эстетические различия студентов разных национальностей.

В частности, в условиях арабской аудитории необходим будет учет национально-культурного содержания и национально-культурных компонентов языковых единиц при отборе художественных текстов. Арабские культурные особенности определяют «арабский тип» мышления, русские – «русский тип» мышления. Различия между ними проявляются во многих аспектах. Такие черты характера, как откровенность, широта натуры, избыток простоты и прямооты являются отличительными признаками типично русской души. И они могут быть восприняты студентами-арабами неоднозначно. Как считал известный русский философ Н.А. Бердяев, русская земля широка, безгранична, власть шири над русской душой порождает целый набор русских качеств и русских недостатков [2].

В свою очередь, великодушие, доброта, щедрость - эти характерные черты у арабов складываются под влиянием культурных традиций религиозных догм ислама. Щедрый человек предстает как храбрец, идущий на жертвы. Великодушие и щедрость всегда высоко ценились в арабском обществе, а наивысшее свое выражение эти качества находят в обычае гостеприимства. В арабском мире особое внимание обращают на семейные и родственные отношения, которые оказываются более прочными, чем в России.

В арабском семейном укладе испокон веков царствует патриархат, женщина находится в зависимом положении. Это находит отражение и в языке, и в фольклоре, и в художественной литературе [3]. А во многих произведениях русских писателей можно найти образы русских женщин с сильным характером, способных бросить вызов судьбе, не подчиняющихся жизненным трудностям и мужу (образ Катерины в драме А.Н. Островского «Гроза», образы крестьянок в творчестве Н.А. Некрасова, образ Анны Карениной в романе Л.Н. Толстого «Анна Каренина»). Несовпадение арабского и русского менталитета и этнопсихолингвистического типа народа может привести неподготовленного студента к «культурному шоку». И каждому из этих несовпадений можно найти историческое и этнопсихологическое объяснение. Здесь необходим продуманный историко-литературный комментарий, предшествующий работе над текстом произведения.

Значительные трудности при восприятии текстов русской художественной литературы у иностранных студентов вызывает восприятие образности. Семантически двуплановая образность - одно из специфических свойств языка художественной литературы, и если языковая образность в той или иной степени может быть отражена в словарях, то о значении конкретного речевого образа читатель должен догадываться самостоятельно. При этом особенностью словесного образа является невозможность его однозначной интерпретации, он подразумевает различные прочтения. При восприятии иноязычного текста мыслительные операции усложняются незнанием прямых значений слов, возможных направлений образного переноса, отсутствием языкового опыта и неполным пониманием контекста. Преподавателю РКИ необходимо уделять особое внимание словарно-фразеологической работе, использовать средства наглядности (иллюстрации, фото, видео, презентации).

В условиях чужого языкового и культурного пространства многие обучающиеся испытывают определенную боязнь неизвестного; в таких условиях им необходимо что-то общее, универсальное, что объединит их. Большое значение отводится узнаваемости как способности определить, прочувствовать, соотнести с собственным жизненным опытом. Узнаваемость, связанная с ситуативно-репродуктивной способностью иностранных студентов, характеризуется воспроизведением внутри учебной группы микротекстов и их фрагментов, способностью других членов группы определить конкретный художественно-литературный источник. Такое воспроизведение представляет собой цитирование или использование именованных, а также способность обмениваться знаниями, приобретенными в совместной учебной деятельности, с целью дальнейшей адаптации в условиях русской языковой среды [4].

Использование устного и письменного цитирования реплик, предложений, извлеченных из текстов художественной литературы, открывает новую зону интерпретации, расширяет коммуникационную деятельность студентов. Иностранные обучающиеся испытывают искреннюю радость, если они способны применить свои умения на практике. Очень эффективны в этом плане инсценировки небольших эпизодов из произведений, проведение конкурса чтецов, разучивание и исполнение песен на русском языке.

Следует отметить, что узнаваемость персонажей русской художественной литературы представляется разноплановым и «многослойным» процессом, определяющим силу впечатления читателя-иностранца, проживающего в России, изучающего русский язык. Узнаваемость подразумевает идентификацию характера персонажа или ситуации как знакомую, понятную, ранее встречаемую. Просмотр репродукций картин, видеофрагментов, прослушивание классической музыки, посещение культурно-исторических мест усиливают

эмоциональное впечатление от художественного текста, укореняют его. Взаимодействуя, разные виды искусства дополняют друг друга, раскрывая перед иностранными студентами наиболее полную картину русского мира.

Например, тема семьи и любви является одной из наиболее привлекательных на уровне эмоционального восприятия. Как известно, эмоциональное восприятие является обязательным условием контакта в группе. В аудитории, где студенты-иностранцы изучают русский язык, наибольшую ценность для преподавателя представляют эмоции, побуждающие к говорению, диалогу. Диалог объединяет обучающихся, способствует преодолению страха, связанного не только с недостаточным уровнем владения иностранным (русским) языком, но и объемом культурной информации о нашей стране [4].

Таким образом, во время занятий по РКИ обязательно ознакомление иностранных студентов со сведениями о русской литературе, русской истории, развитии русской философской мысли. Важно помнить о том, что в таких условиях не только выстраивается общий лексический актив, но и обогащается лингвострановедческий фонд знаний. Эмоциональный отклик усиливается при возможности соотнести время художественного повествования с исторической эпохой, оценить значение произведения в контексте русской истории, посетить культурно-исторические места.

Литература

1. Гумилев Л.Н. Этногенез и биосфера Земли. - М.-Л., 1979.
2. Бердяев Н.А. Судьба России. - М., 1918. - С. 64.
3. Ахмад Ибрагим. Специфика восприятия русской художественной литературы арабскими студентами-филологами (автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук). - М., 1994. - 20 с.
4. Сидорова Ю.Е. Литература на русском языке как иностранном: о некоторых условиях восприятия художественного текста // Актуальные вопросы изучения русского языка как иностранного и проблемы преподавания на русском языке (Сборник материалов III международной научно-практической конференции). - Ростов-на-Дону, 2015. - С. 25-26.

УДК 811.161.1

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВОКРАЕВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Дишкант Елена Валерьевна

Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова, Якутск, Россия

Аннотация: В статье рассматривается включение национально-регионального компонента в обучение русскому языку как иностранному. Описан опыт использования дидактического потенциала якутской живописи на занятиях по РКИ, разработан урок по теме «Сюжеты олонхо на картинах Т.А. Степанова», представлена система заданий для студентов, изучающих русский язык в Северо-Восточном федеральном университете. В ходе апробации занятия по данной теме в китайской аудитории мы пришли к выводу, что изучение культуры якутов, проживающих на территории Российской Федерации, расширяет и углубляет представления студентов об изучаемом языке, национальной картине мира, философских и ментальных воззрениях народа саха.

Ключевые слова: национально-региональный компонент, РКИ, лингвокраеведческая компетенция, якутская живопись, ментальность, национальная картина мира.

В настоящее время современные исследователи акцентируют внимание на диалог и взаимодействие между различными культурами. Конечная цель обучения русскому языку как иностранному состоит в том, чтобы «сформировать вторую языковую личность и развить личность студента в культурном диалоге» [1]. Культура является сложным социальным феноменом и представляет собой отражение ментальных представлений нации, философских взглядов и этнических понятий. В связи с этим сегодня большое внимание уделяется обучению языку не только как средству общения, познания окружающего мира, но и как средству приобщения учащихся к национальной культуре. Об этом неоднократно упоминалось в целом ряде научных исследований Е.М. Верещагина и В. Г. Костомарова [2], В.В. Воробьева [3], Л.П. Сычуговой [4] и др.

Учеными неоднократно подчеркивалась необходимость включения в процесс обучения иностранных учащихся лингвострановедческой и лингвокраеведческой информации, которая не только позволяет создать учебную ситуацию диалога культур, но и значительно расширяет представления обучаемых о национальной и региональной ментальности россиян, без чего невозможно полноценное овладение языком [5].

Обучаясь в Северо-Восточном федеральном университете, китайские студенты знакомятся не только с русской культурой, но и с культурой народов, проживающих в Якутии. Как правило, студенты, приезжающие учиться в Россию, мало что знают о ней, их сведения ограничены лишь стереотипными суждениями и поверхностными представлениями о русском народе. Изучение быта, традиций и обычаев других народов, проживающих на территории Российской Федерации, безусловно, расширит кругозор студентов, обогатит их речь региональной лексикой и словами с культурными компонентами. С этой целью преподаватель привлекает краеведческие материалы, фрагменты произведений региональных авторов, организует посещение исторических, этнографических и художественных музеев Якутска.

Одна из важных задач, стоящих перед преподавателем РКИ, заключается в развитии правильной монологической устной и письменной речи студентов. Для того чтобы учащиеся могли лучше и полнее выразить свои мысли и чувства в процессе обучения, необходим стимул. По справедливому утверждению Л.А. Ходяковой, такой мотивацией могут стать произведения живописи, способные вызвать сильные эмоции [6]. Использование на занятиях РКИ произведений живописи не только обогащает словарь китайских студентов, формирует их коммуникативные навыки, но и способствует развитию образной речи, ассоциативного мышления, воображения и творчества китайских студентов.

Рассмотрим возможности использования живописи на уроках русского языка как иностранного на примере изучения темы «Сюжеты олонхо на картинах Т.А. Степанова». Считаем целесообразным проведение данного урока в художественном музее. Студенты получают более яркие впечатления от просмотра оригинальных работ художника, нежели чем от демонстрации репродукций. Да и сама атмосфера картинной галереи способствует, на наш взгляд, эмоциональному восприятию и глубокому проникновению в духовный мир якутского народа.

Преподаватель в начале урока рассказывает китайским студентам о мифологии древних якутов, нашедшей отражение в героическом эпосе – олонхо. Далее студенты под руководством преподавателя рассматривают картину Т. Степанова и слушают краткий рассказ о якутском художнике, сопровождаемый показом фотографий. Преподаватель демонстрирует работы художника: «Страна олонхо», «Аал Луук Мас», «Главные герои олонхо», «Средний мир», «Верхний мир», «Нижний мир».

Далее организуется беседа по картине «Миры олонхо с мировым деревом», способствующая совершенствованию навыков аудирования и говорения китайских студентов. Особое внимание уделяем выражению оценки изображенному на картине, высказыванию своего мнения, отношения к героям или событиям, представленным на картине:

- Что изображено на картине?

- Какие цвета использовал художник, создавая атмосферу Верхнего мира? (*светлые краски: желтый, золотой, белый*)
- Что символизируют эти цвета? (*солнце, добро и жизнь*)
- Что изобразил художник в центре картины? Какой это мир? (*мир людей*).
- Какими красками художник передал атмосферу Среднего мира? (*зеленым, желтым, красным, голубым цветами*).
- Что мы видим в нижней части картины? (*нижний мир*).
- Какие цвета использует художник для его изображения? (*темные краски: черный, красный, коричневый*).
- Кто живет в нижнем мире? (*Чудовища абаасы*.)
- Каково ваше впечатление от картины?

После первого восприятия студентами, основанного, как правило, на чувственном впечатлении, перед чтением текста преподавателем предлагаются предтекстовые задания: найти незнакомые слова и словосочетания, объяснить их значения с помощью словаря: *древо жизни, преисподняя, коновязь, чороон, кумыс, стерхи, богатырь, решающее сражение, божества, лучезарно, всеохватна*.

Затем следует выразительное чтение текста, в ходе которого выполняются притекстовые упражнения, способствующие более глубокому и полному пониманию содержания: деление текста на смысловые части:

На картине Тимофея Степанова «Миры олонхо с мировым деревом» изображена Вселенная, которая, по представлениям древних якутов, состоит из трех миров: верхнего (небо - обитель богов), среднего (земля - место пребывания людей) и нижнего (преисподняя Юеден - обиталище абаасы).

В центре - Древо Жизни, могучее родовое священное дерево, в котором живет хозяйка земли Аан Алахчин Хотун. Вокруг него царят вечные весна и лето, и никогда не бывает холодных дней. Оно имеет целебные свойства, поэтому люди и животные, оказавшись возле Древа Жизни, преобразаются. Те, кто страдали от болезней, исцеляются.

Богатырь Среднего мира, перед тем, как идти на решающее сражение, приходит к Древу Жизни и просит у Аан Алахчин Хотун совета, благословения. Она подносит богатырю чороон, полный молока. Ее молоко придает богатырю силу и могущество. На зеленом поле расположились животные, лошади, танцуют стерхи, бегают маленькие дети. Художник обращается к форме круга, который для якутов является символом счастья, солнца, мирного существования людей, животных и птиц. Передать настроение художнику помогает колорит, построенный на сочетаниях зеленых, желтых, красных, голубых тонов.

Ветви Древа доходят до неба и превращаются в коновязь - сэрэ. В Верхнем мире обитают боги айыы, там всегда светло, лучезарно, поэтому на картине преобладают золотисто-желтые, белые и розовые цвета. Самый главный из божеств – Юрюнг Айыы Тойон (Белый Бог господин). Он решает судьбы людей и мира.

В Нижнем мире живут абаасы, которые насылают на людей бедствия и болезни, могут лишить людей рассудка. Они питаются душами животных и людей. Здесь нет света, цветовая гамма мрачная: черные, коричневые, серые и огненно-красные тона.

Картина Тимофея Степанова масштабна, всеохватна, многофигурна. Художник мастерски отразил богатый и сложный мир олонхо и мифологические представления древних якутов [7].

Осмыслению прочитанного способствуют послетекстовые упражнения:

- 1) Что нового о картине вы узнали из текста?
- 2) Соответствует ли содержание текста картине?
- 3) Определите в тексте вступление, основную часть, заключение.
- 4) Найдите в тексте фрагмент, в котором описываются изобразительные средства картины.
- 5) Найдите в тексте слова и предложения, с помощью которых связываются абзацы.

Выполнение указанных упражнений в процессе чтения искусствоведческого текста помогает китайским студентам овладеть навыками изучающего чтения.

В зависимости от уровня языковой подготовки студентов проводим словарно-стилистическую работу, подбираем синонимы (*обитель – обителище – жилище – жилье, светло – лучезарно, изобразил – показал – представил, обитают – живут*), антонимы (*верхний – нижний, мрачный – светлый*).

После беседы коллективно составляем и записываем план описания картины. По составленному плану студенты на основе картины и текста создают собственный текст, а затем наиболее подготовленный студент читает свое сочинение, а остальные слушают (аудирование).

В заключение занятия преподаватель рассказывает о том, что древние якуты относились с преклонением к верхним божествам и духам, старались заслужить их благосклонность и соблюдали правила, которые необходимо соблюдать и сейчас, чтобы сохранить традиции народа Саха и передать их другим поколениям:

Проведение обсуждения древних заповедей якутов и сопоставление их с представлениями китайского народа поможет лучше понять ментальность народа саха.

В качестве домашнего задания предлагается написать сочинение на одну из тем:

- 1) Мое отношение к картине Т. Степанова «Миры олонхо с мировым деревом».
- 2) О чем рассказала мне картина Т. Степанова «Миры олонхо с мировым деревом»?
- 3) Что я узнал о мифологии древних якутов?

Подготовка и проведение сочинений по картине, как показывает практика, очень эффективна для обучения иностранных студентов разным видам речевой деятельности. Китайские студенты обогащают свой словарный запас лексикой, связанной с темой картины, искусствоведческими терминами, оценочными словами, учатся строить словосочетания и предложения, рассуждать на тему картины и писать связный текст.

Данный урок показал, что китайские студенты: проявляют интерес к якутской живописи; полнее и глубже понимают мифологические события, отраженные на полотне; быстрее запоминают слова, обозначающие конкретные предметы и явления, изображенные на картине; расширяют свой словарный запас лексикой, в том числе и региональной, связанной с темой и изобразительными средствами живописного полотна.

Таким образом, изучение культуры якутов, проживающих на территории Российской Федерации, расширяет и углубляет представления китайских студентов об изучаемом языке, национальной картине мира, философских и ментальных воззрениях народа саха. Использование на занятиях по РКИ произведений искусства не только обогащает словарь китайских студентов, но и способствует развитию образной речи, коммуникативных навыков, помогает повысить заинтересованность китайских студентов изучением русского языка и является эффективным средством развития навыков межкультурной коммуникации, а также аудирования, говорения, чтения и письма.

Литература

1. Щукин, А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного [Текст] / А. Н. Щукин. – Москва: Высш. шк., 2003. – 336 с.
2. Верещагин, Е. М. Язык и культура: три лингвострановед. концепции: лекс. фона, речеповеден. тактик и сапиентемы [Текст] / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров; под ред. Ю.С. Степанова; Гос. Ин-т рус. яз. им. А.С. Пушкина. – Москва: Индрик, 2005. – 1037 с.
3. Воробьев, В. В. Лингвокультурология: теория и методы [Текст] / В. В. Воробьев. – Москва, 1997. с. 3-75.
4. Сычугова, Л. П. Обучение речи: культуроведческий подход [Текст, табл.]: учебн. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л. П. Сычугова ; под ред. д-ра пед. наук, проф. Л. А. Ходяковой. – Киров: Изд-во ВятГГУ, 2008. – 255 с.

5. Краснова Е.И., Абдрахманова Г.К., Пыхтина Ю.Г. Развитие лингвокраеведческой компетенции на занятиях по русскому языку как иностранному в региональном вузе // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2017. - №11(211). – С. 53-57.
6. Ходякова, Л.А. Живопись на уроках русского языка [Текст] / Л.А. Ходякова. – М.: Флинта-Наука, 2000.
7. Удина С.Е. Якутский народный героический эпос олонхо в произведениях Тимофея Андреевича Степанова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://открытыйурок.рф/статьи/622429/>

УДК 378

ИННОВАЦИОННЫЕ ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ С КИТАЙСКИМИ СТУДЕНТАМИ

Доронина Елена Геннадьевна, Казакова Юлия Викторовна
Южно-Уральский государственный университет, Челябинск, Россия

Аннотация: В статье описаны приемы организации научно-исследовательской работы с иностранными обучающимися. Авторы предлагают использовать инновационные формы с опорой на визуализацию материала исследования, что позволяет эффективнее построить работу с иностранными студентами и развить у них необходимые навыки.

Ключевые слова: научно-исследовательская работа, иностранные студенты.

Глобализация мирового пространства активно охватывает в сферу образования: в настоящее время в российских вузах обучаются более 260 тысяч иностранных студентов [1]. Все эти студенты имеют разный уровень владения русским языком, разные коммуникативные стратегии построения научного текста и различный опыт выполнения научного исследования, а значит, сталкиваются со множеством трудностей при выполнении научно-исследовательской работы. В данной статье представлен опыт формирования навыков выполнения научного исследования у китайских студентов, обучающихся по специальности «Филология» на кафедре русского языка как иностранного Южно-Уральского государственного университета.

Преподаватели, работающие с иностранцами, отмечают заинтересованность студентов в научном исследовании, которые в отличие от российских студентов часто приходят к научному руководителю уже со своими темами, однако организация научно-исследовательской работы с иностранными обучающимися требует особого внимания к формированию умений делать обзоры научной литературы, систематизировать, классифицировать и сравнивать материал исследования, а так же правильно стилистически оформлять научный текст на русском языке.

Для повышения эффективности работы со студентами необходимо применять инновационные приемы, например использование различных визуальных опор (таблиц, интеллект-карт, инфографики). Приём визуализации позволяет активизировать мыслительную деятельность, осмыслить и классифицировать материал исследования. Например, хороший результат для первичного анализа даёт распределение материала исследования по таблицам, интеллект-картам, это позволяет китайским студентам структурировать и визуализировать материал. Так как наше мышление не организовано линейно, как текст, и человеческий мозг хранит информацию в виде ассоциаций, по мнению изобретателя интеллект-карт, британского психолога Тони Бьюзена [2], эффективным является создание интеллект-карт. В центре интеллект-карты помещается объект исследования, от которого расходятся ветви (темы, связанные с объектом изучения).

Одной из составных частей студенческой научной работы является обзор литературы по теме исследования. Он представляет собой реферат – вторичный текст, в котором кратко

излагается основное содержание текста-источника. Этот вид работы всегда вызывает большие затруднения у китайских учащихся. Наиболее частотными являются ошибки следующих типов: дословное воспроизведение фрагментов исходного текста, при сокращении пропуск существенных смысловых элементов, неразличение речи автора реферата и автора первичного текста.

Обучение реферированию – одно из слагаемых системы обучения иностранных учащихся чтению научного текста. Формирование и развитие навыков смыслового свертывания текста предполагает умение вычленять опорные пункты текста и лаконично передавать их содержание. Другими словами, студент должен понять логику предметных отношений текста и лаконично изложить содержание, используя адекватные языковые средства. Исходя из этого, можно выделить две составляющих работы по обучению реферированию: обучение пониманию смысловой структуры исходного текста и обучение приемам лаконичного изложения его содержания.

Теоретической основой обучения пониманию текста считаем теорию А.И. Новикова о денотатной структуре текста. Согласно этой теории, денотат – это «динамическая единица речи, возникающая в мышлении, за которой стоит предметная действительность» [3], а понимание текста – это нахождение и структурирование денотатов. Денотатная структура текста – это тот инвариант, на основе которого создается вторичный текст. Для того чтобы написать реферат, студент должен, прежде всего, выделить основные смысловые блоки текста и установить логические связи между ними, поэтому чрезвычайно эффективным упражнением при обучении реферированию является построение денотатного графа текста. Денотатный граф – это свернутое эксплицитное отображение структуры содержания текста, которой могут соответствовать различные языковые формы [4]. Итогом такого упражнения становится свернутое графическое предельно лаконичное, но в то же время наглядное отображение смыслового наполнения текста. Это упражнение дает хороший результат в китайской аудитории, поскольку китайским студентам, обладающим предметно-образным мышлением, «графика помогает <...> осмысленно воспринимать изучаемый текст» [5].

Вторая составляющая обучения реферированию – формирование навыков выбора адекватной языковой формы для передачи содержания исходного текста. С этой целью мы используем комплекс упражнений, основанный на принципах лингвистики текста и составленный на основе ряда учебных пособий для неязыковых вузов [6, 7, 8]:

1. Упражнения, направленные усвоение основных текстовых категорий: задания на определение типа текста; на определение средств связи в тексте, на замену существительных местоимениями, синонимами различных типов, однокоренными словами различных частей речи; упражнения, направленные на анализ сверхфразовых единиц текста, их соотношения с абзацами.

2. Упражнения на ассоциацию понятий по категориям: например, *предмет – материал – качество; причина – следствие*; нахождение дескрипторов, конденсирующих содержание текста; отбор клишированных выражений, вводящих различные аспекты текста реферата.

3. Упражнения на перефразирование: адекватное лексическое перефразирование, замена слова дефиницией, перифраз с изменением объема понятия, перифраз без изменения объема понятия, замена сложноподчиненного предложения предложением с причастным оборотом и другие виды грамматической трансформации.

Последовательность действий студента по написанию реферата определенного текста мы приводим в памятке, позволяющей рационально организовать эту работу:

1. Прочитайте текст, переведите незнакомые слова.
3. Подчеркните формулировку темы, цели, задач исследования и выводы, которые сделал автор.
5. Подчеркивайте слова и фразы, несущие основную информацию, нарисуйте схему статьи, выделяя каждый смысловой элемент в отдельный блок. Покажите логические связи между блоками.

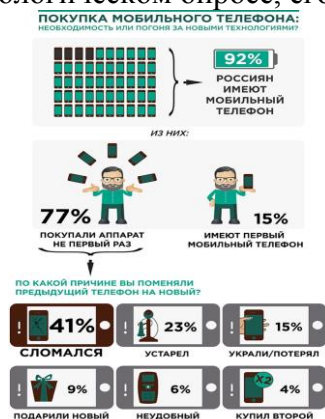
4. Составьте план вашего реферата, опираясь на составленную схему.
5. Напишите реферат, сокращая текст и используя клише реферата.
6. Проверьте написанный реферат, отредактируйте, исправьте ошибки.

Развитие продуктивных видов речевой деятельности (письма и говорения) может быть построено традиционно: на основе работы со звучащим или написанным текстом, включая все этапы предтекстовой, притекстовой и послетекстовой работы. Мы расширяем опоры, на основе которых студент продуцирует собственный текст, используя инфографику. Инфографика, как графический способ подачи информации, данных и знаний, позволяет быстро и чётко преподносить сложную информацию. Кроме того, ее особенностью является привлекательное оформление текста, вызывающее у студентов желание высказаться. На сегодняшний день имеется значительное количество ресурсов, предоставляющих такой материал (<http://infographics.wciom.ru/>; <https://ria.ru/infografika/>; <http://www.aif.ru/infographic>, <https://www.gazeta.ru/infographics>)

Студентам могут быть предложены следующие виды заданий:

1. Сообщение по предложенной инфографике.
2. Запись студентами важной информации из сообщений других студентов.
3. Пересказ докладов одноклассников с помощью синонимичных конструкций.
4. Викторина по докладам.
5. Сообщение студентов на основе информации из нескольких инфографик – выделение основных идей, сравнение, анализ.
6. Организация дебатов с использованием дополнительной информации – статьи, репортажа и пр.

Например, на основе инфографики (<http://infographics.wciom.ru/>) иностранные студенты, обучающиеся по направлению «Маркетинг», составляют сообщения о проведенном социологическом опросе, его цели, предмете, объекте, актуальности и основных результатах.



Литература

1. Российский статистический ежегодник. 2018: Стат.сб./Росстат. -Р76 М., 2018 – 694 с.
2. Тони Бьюзен. Супермышление. - М.: ООО Попурри, 2018. – 272 с.
3. Новиков А. И. Семантика текста и ее формализация. – М.: Наука, 1983. – 215 с.
4. Новиков А. И., Нестерова Н. М. Реферативный перевод научно-технических текстов. – М.: Ин-т языкозн. АН СССР, 1991. – 148 с.
5. Петрова С.М. Графико-символический анализ художественного произведения в системе обучения РКИ как инновационная методика // Русистика в России и Китае: Инновационные практики. – Вып. 1. – Якутск, 2019. – 160 с.
6. Вейзе А. А. Реферирование текста. – Минск: Изд-во БГУ, 1978. – 128 с.
7. Мотина Е. И. Язык и специальность: Лингвометодические основы обучения русскому языку нефилологов. – М.: Русский язык, 1983. – 169 с.

8. Основы научной речи : учеб.пособ. для студ. нефилол. высш. учеб. заведений / Н. А. Буре, М. В. Быстрых, С. А. Вишнякова и др. ; под ред. : В. В. Химики, Л. Б. Волковой. – СПб. : Академия, 2003. – 272 с.

УДК 80

СВОЕОБРАЗИЕ БИБЛЕЙСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ В ТЕКСТАХ СМИ

Дьячковская Анна Сергеевна

Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова, Якутск, Россия

Аннотация: В статье рассмотрены особенности отражения фразеологических единиц библейского происхождения в современных текстах средств массовой информации.

Ключевые слова: фразеологизм, библеизм, фразеологический словарь.

Фразеология – отрасль языка, которая отличается своей экспрессивностью, образностью и выразительностью. Грамотное ее использование в речи и текстах предполагает обширные знания культуры, истории, обычаев и быта народа. Фразеологизмы делятся на несколько групп, особую среди которых по праву занимают библеизмы, или «выражения, восходящие по своему происхождению к Библии» [5].

Фразеологизмы библейского происхождения в русском языке занимают очень важное место по своей лингвистической и историко-культурной значимости. С.Г. Шулежкова пишет следующее: «библия, одна из самых известных книг, наплатала «языки» христианских народов множеством идиом, афоризмов, образных устойчивых выражений. Нет, пожалуй, такого свойства человеческого характера, такой сферы отношений, житейских коллизий, общественных и природных явлений, которые нельзя было бы охарактеризовать с помощью библеизмов» [7].

Использование библеизмов нашло свое отражение не только в текстах как русской, так и мировой литературы, но и в публицистике. Широко используемая в СМИ библейская фразеология с семантической точки зрения носит не только номинативную, но и характеризующую функцию, т.е. дает характеристику свойств, качеств, эмоций человека, а также явлений и ситуаций. Наряду с этим библеизмы могут носить оценочный и назидательный характер (это могут быть наставления, нравоучения, предостережения и др.). Следовательно, изучение библеизмов вне контекста невозможно.

Публицистика несет в себе, как мы знаем, многообразие функций: политико-идеологическую, просветительскую, агитационную, воспитательную. В связи с этим изучение семантических, стилистических и синтаксических особенностей употребления библейских фразеологизмов в современной публицистике важно для понимания их строения, образования, для совершенствования речевого мастерства, повышения речевой культуры, наконец, для обогащения самого языка.

Рассмотрим некоторые варианты реального использования библеизмов в СМИ. Данная тема нами выбрана не случайно, так как именно на материалах СМИ мы можем проследить оценку событий, некий субъективизм, посредством которого достигается коммуникация – цель, ради которой и используется все возможности художественной выразительности русского языка.

1. Ниже приведем два случая использования библеизма «блудный сын»: 1) «Возращение *блудного сына*» - название статьи, посвященной адресной социальной помощи гражданам, оказавшимся в трудной жизненной ситуации «Путь домой» [8]; и 2) «Есть ощущение, что общество уже почти готово понять и простить своих *блудных сыновей*, как это испокон веку по отношению к несчастным, слабым и угнетенным на Руси и было...» [8].

Если обратимся к словарю Дубровиной К.Н., найдем следующее описание данного фразеологизма: «**блудный сын** – употребляется в двух значениях: 1) характеризуя беспутного,

безнравственного человека; 2) говоря о раскаявшемся грешнике или просто о человеке, раскаявшемся в своих заблуждениях. Происходит из притчи Христа, рассказывающей о юноше, промотавшем всё состояние, ведя распутный образ жизни, и на пороге гибели вернувшимся к отцу, который принял его с любовью и радостью (Лук 15:11-32) [5].

Для уточнения семантики используемого библеизма в первом случае обратимся к притче. Отец блудного сына не только простил его, но и встретил с радостью, «устроил праздник», на что обижается старший, праведный сын. Следовательно, получаем два вывода: во-первых, христианская мораль ставит раскаявшегося грешника выше, чем последовательного праведника; во-вторых, в поступке родителя имеется глубокий нравственный смысл, а именно: умение прощать, проявлять милосердие. В статье говорится о людях, по тем или иным обстоятельствам, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, которым оказывается помощь в реабилитации и «возвращении домой». Но есть ли среди них раскаявшиеся и сознательно выбравшие путь домой? Таким образом, в первой статье мы можем наблюдать употребление библеизма в последовательно двух значениях: беспутный человек, а затем - раскаявшийся грешник.

В статье, посвященной резонансному делу футболистов Кокорина и Мамаева, есть готовая оценка происходящего. Эмоциональная окраска слов в статье носит отрицательную оценку, так как из контекста понятно одно – осуждение поступка и сомнение в искренности раскаяния. Далее следуют слова «понять и простить» (фраза **«понять и простить»** стала популярна среди российских зрителей после появления в юмористическом скетче «Наша Russia» персонажа Бородача, которого играет Галустян. Охранник Бородач постоянно попадает в курьезные ситуации и просит его **«понять и простить»**), а также «по отношению к **несчастливым, слабым и угнетенным** на Руси и было» (намеренное использование данных слов в контексте усиливает отрицательную оценку, носит сатирический характер). Таким образом, можно сделать вывод о весьма удачном применении данного библеизма в значении «беспутный, **безнравственный** человек», который дает очень точную оценку происходящему.

2. Фразеологизм **«Содом и Гоморра»** берет свое начало из ветхозаветной легенды. **Содом и Гоморра** — два известных библейских города, которые, согласно Библии, были уничтожены Богом за грехи их жителей. Выражение это довольно широко трактуется, однако чаще всего ним обозначают место разврата, в котором пренебрегают моральными устоями общества. Вот что находим в словаре: «1. Распущенность и разврат; 2. Крайний беспорядок, шум и суматоха» [6]. Рассмотрим два случая его применения.

1) «Так, в свои 19 лет Катя была совершенно одинока, целомудренна и несчастна, как ангел, пролетающий над **Содомом и Гоморрой**» [из статьи «Побег из резервации», «АиФ», №40 от 05.10.2005].

2) «Ничего хорошего в этом бесконечном поиске исторической правды на самом деле нет: он не позволяет стране двигаться вперед. **Библейский Лот со своим семейством смог покинуть обреченные на разрушение Содом и Гоморру при помощи ангелов. Но они запретили жене Лота оглядываться назад. Однако в пути женщина все же оглянулась и превратилась в соляной столп.** Обращенность в прошлое закрывает путь в будущее, препятствует движению вперед. Приводит к окаменению, невозможности дальнейшего развития» [из статьи «Люди не должны приноситься в жертву укреплению государства. Обращенность в прошлое закрывает России путь в будущее», «МК» от 13.12.2007]

В первом случае мы видим усиление положительной характеристики того, о ком говорится в статье употребление противоположных по смыслу библеизмов: «ангел» (идеал чего-нибудь, лучшее воплощение, олицетворение чего-нибудь (**разг.**, с оттенком восхищения) и «Содом и Гоморра» (место разврата). «Целомудренность» и «одиночество» Кати противопоставляется развратному окружению, в котором она выросла – «Содому и Гоморре».

В статье о поисках исторической правды России используется библейский сюжет, акцент делается на самой морали библейской легенды: приводится краткий пересказ, проводится аналогия между «бесконечным поиском правды», который «препятствует

движению вперед» и женой Лота, которая оглянулась назад и «превратилась в соляной столп». Целью использования аналогии является образность, метафоричность текста. Автор текста дает свою оценку и как бы предостерегает читателей о возможных последствиях происходящего. Примечательно, что несколько схожую трактовку мы видим у Анны Ахматовой в стихотворении «Лотова жена» [1]. Стихотворение представляет собой авторскую трактовку поступка Лотовой жены, на первый взгляд **необдуманного** и **легкомысленного** («ничего хорошего... на самом деле нет»). Та, что нашла силы отказаться от спасения ради **«единственного взгляда»** («обращенность в прошлое»), достойна вечной памяти. Она осталась верна своему прошлому, несчастной и грешной, но единственной и бесценной **родине**. И превратилась в соляной столп («...закрывает путь в будущее, препятствует движению вперед»). Приводит к окаменению, невозможности дальнейшего развития»).

Таким образом, приведенные примеры дают основание утверждать, что актуализированные библеизмы в речевом пространстве современных СМИ не только придают живость и меткость, но и вызывают эмоциональные ассоциации, а также используются для выражения определенного оценочного содержания. Есть варианты использования взятых из Библии слов с элементом негативной оценки, которая является своеобразным отражением мнения народа.

Литература

1. Анна Ахматова: Лирика. Поэмы. - М: Речь, 2018
2. БСКС: Берков В.П., Мокиенко В.М., Шулежкова С.Г. Большой словарь крылатых слов русского языка. — М.: Рус. слов.: Астрель; АСТ, 2000. — 623 с.
3. Библия. Книги Священного Писания Ветхого и Нового Завета. М.: Российское библейское общество, 1993. Рим: 7, 6.
4. Большой фразеологический словарь русского языка. Значение. Употребление. Культурологический комментарий / отв. ред. В. Н. Телия. — 2-е изд., стереотип. — М.: АСТ-ПРЕСС КН., 2006. — 784 с.
5. Дубровина К.Н. Энциклопедический словарь библейских фразеологизмов / К.Н. Дубровина. - М.: Флинта: Наука – 2010. – 808 с.
6. Кочедыков Л.Г., Жильцова Л.В. Краткий словарь библейских фразеологизмов. – Самара: Бахрах-М, 2006
7. Шулежкова С. Г. Крылатые выражения русского языка, их источники и развитие. — М.: Азбуковник, 2001. — 288 с.
8. «Аргументы и факты». – 2005; - 2018
9. «Московский комсомолец». - 2017
10. «Якутск вечерний». – 2019.

УДК 821.161.1

РОЛЬ YOUTUBE ЛЕКЦИИ ПО СОВРЕМЕННОЙ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ ДЛЯ РКИ: ПОЭЗИЯ Е. ЕВТУШЕНКО И РОМАН А. ГЕЛАСИМОВА «ХОЛОД»

Желобцова Светлана Федотовна, Желобцов Федот Федотович

Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова, Якутск, Россия

Аннотация: В статье рассматриваются поэзия Е. Евтушенко и проза А. Геласимова, материал которых изложен для студентов РКИ в форме YouTube. Дается анализ поэтики художественного текста, выявляются взаимоотношения автора и героя, выделяются средства, подчеркиваются черты творческой индивидуальности писателей. Студенты изучают содержание регионального компонента и основные закономерности развития современной литературы.

Ключевые слова: YouTube, роман, поэзия, поэтика, герой, этнокультурные ценности.

В современное время подходы к практике образования заметно изменяются под влиянием процессов глобализации, интеграции, компьютеризации, внедрения и использования сети интернет. Функциональна роль медиасредств в дистанционном обучении, к которому относятся ютуб-лекции. Все это ведет к использованию инновационных образовательных технологий, как справедливо отмечает Э.В. Комолова [6]. Образовательные инновации предполагают непрерывный процесс трансформации накопленных технологий. Распространенным направлением в области образования является применение мультимедийных презентаций для подачи учебного материала. Востребованным является такой вид инновационного метода, как ютуб-лекция. Данный проект был реализован в Северо-Восточном федеральном университете (2017-2019). В рамках данного проекта авторами статьи были прочитаны лекции «Якутия в романе Андрея Геласимова «Холод»» и «Художественный мир поэзии Евгения Евтушенко».

Среди известных видов дистанционного образования от видео- и аудиоконференций, лекций, веб-уроков и др. авторы статьи выбрали наиболее функциональные. Это ютуб-лекции для аудитории РКИ, например, монолекция «Якутия в романе А. Геласимова «Холод» была прочитана в рамках учебной дисциплины «История отечественной литературы» для студентов-филологов и выставлена на сайте Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова.

В эстетическом диапазоне русской литературы 60-х годов протестно прозвучали голоса поэтов, вошедших в онтологию отечественной культуры как «великие шестидесятники». Иконой демократического времени стали личность и творчество Евгения Евтушенко. Лирическая самобытность поэта концептуально реализовалась в малоизвестных широкой читательской аудитории стихотворениях на якутскую тему, написанные ввремя 5 путешествий на Север.

В качестве функционального живого компонента выступают впечатления экспедиций по рекам Лене (1967), Витиму (1973), Вилюй (1975), Алдану и Колыме (1977). Поэзия Е. Евтушенко [3]. оказалась своего рода проводником литературной традиции упоминания якутских топонимов, восходящих к житиям, а затем подхваченных русскими писателями 19 века, отбывавшими ссылку в Якутии. Живое слово лектора органично сочетается с выразительным видеорядом, воспроизводящим места, исторические события, портреты писателей и их современников, пейзажные зарисовки.

Выразительны авторские сравнения речной глади с голубой пушиной арктического песка. Художественное пространство и психологический подтекст стихотворения «Присяга простору» уточняются включением точного топонимического указания. Речь идет о «Американской горе» в дельте Лены, которая стала местом захоронения начальника легендарной американской арктической экспедиции Де Лонга. Следует отметить, что для наблюдательного взгляда поэта пространственная топографическая точность, ассоциирующая историческую конкретность с чем-то более глубинным и важным для него.

Тема любви к женщине, ода высоким чувствам, отличают поэзию Е. Евтушенко. В его лирических текстах выделяется портрет северной женщины, согретой теплым авторским чувством. Любовь как божественное соединение гендерных начал для Евтушенко является продолжением рода, семьи, дома. Визуализация драматических переживаний, накал амплитуды любви выразились в романтическом порыве поэта написать имя своей возлюбленной Джоан Батлер на борте лодки и написать стихотворение «Спасение наше – в друг в друге».

Автобиографический материал, наполненным личным или чужим, но совместно пережитым, душевно разделенным в кругу поколенческого братства, придает особую близость автора и лирического героя, максимальную концентрацию чувств, их экспрессию. В образной системе стихотворения «В лодке, под дождем колымским» особое место занимает персонаж-прототип, якут с библейским именем Серафим.

Значимая часть якутских стихов разнообразила содержание русской пейзажной лирики, проявила стилевую индивидуальность поэта. Ассоциативно воспринимается северного города Алдана, вдохновившего его не меньше, чем Нью-Йорк, Париж, Рим. В цикле «природных» стихотворений выделяется текст «Золотые ворота», посвященной закату на реке Лена.

Авторские ютуб-лекции [4,5] инновационно объединяют контент поэзии и прозы, формируя новый стиль организации материала, выводящий его за рамки литературы в область истории, культурологии, страноведения. Данное обучение предполагает активное творчество студентов, создающих мультимедийные проекты, путеводители, справочники, презентации, буктрейлеры и квест-игры. Выбор романа «Холод» [1] Андрея Геласимова эффективен. Он является одним из известных новых писателей России. Якутск был и остается городом юности, первой любви, студенческого братства, успешного начала профессиональной деятельности в качестве доцента родного университета, режиссерских опытов в Академическом русском драматическом театре столицы. Стилевые поиски писателя А. Геласимова, представляющие тренд новой российской прозы, связаны с авторской интерпретацией топонимов.

Проблематика размышлений над романом А.Геласимова «Холод» связана с исследованием текстообразующей роли различных топонимов в поэтике произведения. Необходимо отметить, что особенностью романа становятся якутские названия улиц, реки, достопримечательных мест города Якутска, биографические факты жизни А. Геласимова. В поэтике романа значима его автобиографическая основа, переосмысленная в духовном мире, философском и психологическом ареале героя. Поэтому реальные топонимы, обозначающие узнаваемые для читателя объекты, в романе, реинтерпретируются писателем как самобытное и яркое изобразительное средство, когда на первый план выходят не документальное изображение действительности, а художественная модель северного мира.

Высокий уровень технологичности ютуб-лекции для РКИ с междисциплинарным содержанием решает профессиональную задачу подготовки специалиста с широкими компетенциями, переводя художественный материал русской классики и новой прозы России в метатекст, интересный для иностранных студентов. Авторская толерантность в выборе темы, литературоведческой проблемы, писательских имен, как традиционных и новых, усиленная современной технологией открывают горизонты гуманитарного образования. Инновационные технологии, использованные в данной статье, нацелены на новый уровень сотрудничества преподавателя и иностранного студента.

Большое внимание привлекает раздел YouTube EDU (<http://www.youtube.com/education>), где собраны обучающие видеоматериалы и лекции престижных университетов мира.

Литература

1. Геласимов А. Холод: роман в трех действиях с антрактами. – М.: Эксмо, 2015.
2. Геласимов А. Полюбите жизнь и она полюбит вас в ответ. // «Якутск вечерний» -10.04. 2015.-С. 10.
3. Евтушенко Е. Избранное. М.: Изд-во Эксмо, 2017.
4. Желобцова С. Художественный мир поэзии Евгения Евтушенко. <http://youtu.be//.OFUzgZfMOEo>
5. Желобцова С. Якутия в романе Андрея Геласимова «Холод». <http://youtu.be//.vFoZipaUv2E>
6. Комолова Э. Инновационные технологии в преподавании гуманитарных дисциплин. Психологический журнал. 1996. -№. 17. - С. 134-140.

УДК 378.014.15

ОПЫТ РАБОТЫ СЕВЕРО-ВОСТОЧНОГО ФЕДЕРАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА В РАЗВИТИИ РУССКОГО ЯЗЫКА

Жондорова Галина Егоровна

Аннотация: Статья посвящена вопросам организации деятельности современного вуза в области пропаганды и продвижения русского языка, литературы и культуры. Особое внимание автор уделяет формам и методам формирования университетской языковой среды, научным исследованиям в области состояния и функционирования русского языка в РС(Я), взаимодействия и обогащения языков. В сфере внимания автора также приоритеты продвижения русского языка в странах Азиатско-Тихоокеанского и Арктического регионов и реализуемые просветительские проекты в области русистики.

Ключевые слова: СВФУ, русистика, филологический факультет, кафедра РКИ.

На территории Республики Саха (Якутия) по данным последней переписи проживает около ста сорока наций и народностей. Таким образом, наша республика по своему этническому составу практически является небольшой моделью всей России. Современное общественное развитие подтверждает, что проблема функционирования нескольких языков на одной территории - не только одна из важнейших социолингвистических проблем, но и проблема устойчивого гармоничного развития общества в целом. В нашей многонациональной республике вопросам сбалансированной языковой политики как одной из системных задач, как необходимого и неперемennого условия не только экономического, но и духовного, культурного, научно-образовательного развития региона уделяется большое внимание. Поддержка, развитие, укрепление русского языка есть главное средство консолидации, диалога культур, гармонизации единого информационного и социокультурного пространства, в том числе и качественным филологическим образованием. На филологическом факультете СВФУ имени М. К. Аммосова ведутся фундаментальные исследования в области состояния и функционирования русского языка в РС(Я), взаимодействия и обогащения языков. Силами преподавателей факультета ведется мониторинг состояния русского языка в разных сферах деятельности и изучение уровня речевой культуры в официально-деловой и публицистической речи (защита дипломных работ, ведутся научные исследования аспирантами). Кафедрами русского языка, общего языкознания и риторики, журналистики, методики преподавания русского языка и литературы разрабатываются такие научные программы, как описание модели языковой картины мира русских арктических старожилов Якутии (Русское Устье) с целью исследования и сохранения современного самобытного языкового материала, фольклора и материальных памятников уникальной культуры русского населения в арктической части Якутии; анализируется русскоязычное языковое пространство Якутии; проводится активная информационная политика в области поддержки и продвижения русского языка, литературы и культуры. За последние годы получены крупные научные результаты: составлен уникальный памятник материальной и духовной культуры крестьян-сибиряков - "Словарь русских старожильческих говоров на территории Якутии" в 4-х томах; описан материал по особенностям языкового сознания русских в Якутии; выявлены особенности языковой личности билингва в профессиональном общении; изучены ономастические явления в современной речи носителей русского и якутского языков на территории РС (Я); разработаны теоретические основы методики преподавания русского языка в национальной школе; разработаны коммуникативно и культурно ориентированные программы и модель УМК нового поколения для учащихся школ с полилингвальным составом обучающихся по русскому языку. В последние три года новый импульс получила работа по укреплению позиций русского языка в республике благодаря тому, что в 2017, 2018 годах Северо-Восточным федеральным университетом был выигран грант МОН РФ на организацию образовательного лингвометодического ресурса «Русистика на Северо-Востоке РФ и в странах АТР» под руководством заведующего кафедрой РКИ, д.п.н., проф Петровой С. М., на платформе которого стали размещаться образовательные ресурсы, связанные с инновационными методиками, с одной стороны, и характеризующие

культуру региона с другой. 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. Научно-педагогическая практика показывает, что в данное время обучение языкам требует своего совершенствования. Многие исследователи объясняют это недостаточной коммуникативной мотивацией изучаемых языков. Языковеды, литераторы, преподаватели русского языка и литературы, учителя городских и улусных школ и просто любители языка собираются на ставшую уже традиционной научно-практическую конференцию «Русистика на Северо-Востоке России и в странах АТР: инновационные практики», чтобы обсудить вопросы функционирования русского языка, пути его дальнейшего развития и сосуществования с другими языками, преподавания и изучения русского языка в школе с полилингвальным составом обучающихся, исследовать функционирование русского языка в СМИ, обсудить комплекс мероприятий по пропаганде русского языка. Уникальное геополитическое положение республики определяет приоритеты продвижения русского языка в странах Азиатско-Тихоокеанского и Арктического регионов, с успехом реализуются просветительские онлайн проекты в области русистики.

Пропаганда культуры русской устной и письменной речи в полиэтнической среде региона - неотъемлемая функция Совета по вопросам развития языков при Главе РС(Я). В рамках Дней славянской письменности и культуры и Дня Русского языка традиционно проводится большое количество мероприятий. Это и фестиваль языков и культур, конкурсы ораторов, творческих работ студентов. С 2013 года в Якутии проводится международная образовательная акция «Тотальный диктант» для всех желающих. За два предыдущих года на площадках Якутска, Мирного, Нерюнгри диктант написали 3438 человек разных возрастов, специальностей, национальностей, объединенных девизом «Писать грамотно – это модно!». Данная акция широко и позитивно освещается в республиканских СМИ. 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. В рамках этого масштабного научно-практического направления профессором М. Я. Мишлимович для широкой общественности, профессионального сообщества реализуется «Концепция развития и поддержки чтения в образовательных организациях Республики Саха (Якутия)», опирающаяся на два основных аспекта. С одной стороны, на специфику жизнедеятельности учащейся молодежи, особенности системы их приоритетов, ценностных ориентиров, мотиваций и факторов влияния. С другой стороны, на необходимость разработки механизмов системного моделирования педагогического процесса СВФУ для развития культуры чтения обучающихся. Цель: воспитать читающего школьника и студента. Опыт, сложившийся в университетской практике формирования читательской компетенции обучающихся свидетельствует о том, что традиционные подходы не соответствуют запросам реальной практики профессиональной деятельности специалиста в современных условиях. А процесс формирования читательских компетенций студентов, особенно нефилологических, негуманитарных направлений подготовки предполагает решение достаточно большого количества проблем мультикультурной, полилингвальной образовательной среды федерального вуза.

В университете работает единственный в своем роде учебный музей русских старожильческих говоров на территории Якутии как инновационный комплекс, содействующий сохранению языка, фольклора уникального памятника русской культуры. Деятельность музея связана с научным изучением языка, быта и духовной культуры русских переселенцев в местах проживания иных этносов. Старожильческие говоры Якутии - это

уникальное явление в языковой ситуации региона. С 17 века на территории Республики Саха (Якутия) появились островки, где русские землепроходцы остались жить и сохранили самобытный язык, культуру, обряды, песни. К началу 20-го века такими местами являлись поселки Русское Устье, Походск Нижнеколымского улуса, селения вдоль реки Лены, город Покровск. В настоящее время говоры стремительно разрушаются. За это время вводится в широкий научный оборот словари русских старожильческих говоров, монографии и учебные пособия. Создание учебного музея обеспечило широкий доступ студентов-филологов и всех желающих к текстам рукописей фольклорных памятников, обширной картотеке диалектологической лексики, собранной усилиями подвижников филологического факультета в течение сорока лет, географическим картам, фотографиям, трудам энтузиастов филологов и этнографов. Работают научные студенческие кружки, осуществляется учебная исследовательская работа студентов. На базе музея стартовал проект перевода на русский литературный язык «Сказок Русского Устья», поддержанный МО РС (Я), для использования во время внеклассных мероприятий. В 2017 и 2018 годах кафедра общего языкознания и риторики выиграла региональный конкурс "Российское могущество прирастать будет Сибирью и Ледовитым океаном" научного фонда РФФИ с проектом

Нельзя не отметить значение средств массовой информации в распространении и поддержке русского языка в республике. В последнее время особое беспокойство вызывает низкий уровень речевой культуры в СМИ. В периодической печати, книжном деле ситуация менее тревожная, хотя и здесь не все благополучно. Ослабление института корректоров, понижение качества редакторской правки привели к засорению рынка низкосортной литературой, не лучшего качества печатной продукцией. Проблема профессиональной пригодности особенно важна в этой сфере. Поэтому мы приходим к выводу, что необходим языковой аудит в республиканских СМИ. Устная и письменная речь работников СМИ должна быть образцом высокой речевой культуры. Важное место русский язык занимает в средствах массовой информации. Из всех печатных изданий республики, учредителями которых являются государственные органы власти, 50% выпускаются на русском, 47% - на якутском и 3% - на языках малочисленных народов Севера; около 40% изданий из них печатаются с приложениями на двух языках. Все более востребованы в современном обществе стали лингвистические исследования спорных текстов. Существует необходимость лингвистического сопровождения законодательной, юридической, политической, официально- деловой, рекламной, социально-культурной сфер, сферы использования товарных знаков, сферы СМИ во избежание возникновения правовых ошибок и споров, а также для разрешения уже возникших конфликтов в данных сферах. Этим широким спектром вопросов занимается Консалтинговый центр лингвистической экспертизы документов - единственное экспертное учреждение подобного плана в Республике Саха (Якутия). О КЦЛЭ СВФУ высказывались положительные отзывы, в том числе в СМИ. Однако сделать предстоит ещё больше, впереди огромный объём работы в этой области, но все уже сделанные и ещё только предстоящие усилия полностью себя оправдывают, потому что деятельность в области русского языка и литературы, это не только развитие филологической науки и образования, это и весомый вклад в дело укрепления самосознания, единства и национальной гордости российского народа.

УДК 338.1

ОСОБЕННОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ СЕВЕРО-ВОСТОЧНОГО ФЕДЕРАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА: ГУМАНИТАРНЫЙ АСПЕКТ

Залуцкая Светлана Юрьевна, Никонова Надежда Ильинична

Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова, Якутск, Россия

Аннотация: Раскрываются особенности организации гуманитарной образовательной среды вуза. В качестве примера даётся описание некоторых аспектов процесса реализации основных принципов гуманитаризации образования в Северо-Восточном федеральном университете, образовательная среда которого характеризуется полилингвальностью, мультикультурностью, ориентацией на личностное развитие студентов.

Ключевые слова: образовательная среда, гуманитаризация, федеральный университет

Северо-Восточный федеральный университет им. М. К. Аммосова (далее – СВФУ) расположен в столице Республики Саха (Якутия) городе Якутск. Является крупнейшим межрегиональным образовательным и культурным центром Северо-Востока России. Ведёт обучение по 119 направлениям подготовки среднего профессионального и высшего образования. Сегодня в нём обучается свыше 18 тысяч студентов из 52 субъектов России и 38 стран мира. Одна из стратегических задач университета – в условиях полилингвальной образовательной среды «выстроить систему воспитания культурного человека» [1], дать ему качественную гуманитарную подготовку, сформировать способность адекватно социально, профессионально, интеллектуально, творчески, эмоционально участвовать в процессе коммуникации, способность слышать, понимать и отвечать другому человеку, непохожему по взглядам, ценностным ориентациям, культуре и возможностям.

Один из путей решения насущной задачи – гуманитаризация образовательной среды, подразумевающая не только обязательное включение в учебный процесс цикла гуманитарных дисциплин и расширение их информационного содержания по сравнению с профессиональным блоком, а также приобщение молодых людей к гуманистическим ценностям.

Современная система образования, ориентированная на решение проблем цифровой трансформации, должна соответствовать гуманистическим нормам и идеалам, гарантировать реализацию гуманистических прав и свобод в получении качественного образования, избранной профессии. Одновременно образование в XXI веке связывают с приобщением личности к богатству гуманитарной культуры в рамках образовательного процесса, с преодолением одномерности личности, её частичности, задаваемой профессиональной специализацией.

Особенность Северо-Восточного федерального университета в том, что на его территории действует модель динамического, дифференцированного гуманитарного образовательного пространства. Она включает мониторинг языковой коммуникативной подготовки, диверсификацию образовательных программ, адекватные технологии формирования готовности студентов к межкультурной коммуникации, анализ и корректировку содержания учебного материала. Федеральный университет обладает всем необходимым для создания гуманитарной, человекоцентричной образовательной среды, способной активно влиять на развитие студентов как личностей:

- творческим потенциалом (федеральный государственный образовательный стандарт по всем направлениям подготовки ориентирован на формирование разнообразных способностей и личностных качеств обучающихся; в каждом подразделении университета имеются студенческие научные и творческие объединения, кружки, клубы, студии, задачей которых является активизация интеллектуальной и творческой активности студентов, их коммуникативных компетенций);

- материально-технической базой (библиотеки печатных и электронных изданий, Издательский дом, корпоративный сайт и корпоративные издания «Наш университет» «OPEN»);

- организационным ресурсом (в структуру вуза входит Управление студенческим развитием, в том числе Совет по развитию социокультурной среды, Совет по творческому развитию студентов при ректоре университета, созданный для включения обучающихся в социально-культурную практику, реализации их творческого потенциала, поддержки

студенческих научных и социально-культурных проектов с креативной составляющей; наличие системы общеуниверситетских мероприятий, актуализирующих личностный потенциал обучающихся: гуманитарные олимпиады, конференции, спортивные мероприятия, ежегодный ректорский смотр талантов, празднование Дня учителя и Татьянинного дня, Ночь науки в СВФУ, День студенческого самоуправления и т.п.).

Гуманитаризация профессионального образования, реализуемая в СВФУ, предполагает своей конечной целью

- создание личностно-центричной образовательной среды, обеспечивающей развитие и реализацию потенциала личности;
- приобщающей студентов к общечеловеческим ценностям;
- формирующей у них осознание целостности мирового культурного пространства, готовность к адекватному диалогу с представителями иных культур.

Качественная гуманитарная образовательная среда федерального университета должна помочь личности комфортно адаптироваться в любых условиях окружающей действительности за счёт разнообразия педагогических моделей, учитывающих профиль вуза, специфику конкретного направления профессиональной подготовки, особенности региона, его рынка труда и условий жизнеобитания. Гуманистические цели современного социума диктуют СВФУ необходимость дальнейшей диверсификации содержания образовательных программ, дидактических и воспитательных концепций.

При этом менеджеры должны учитывать необходимость сохранения этнического, культурного, конфессионального многообразия вуза. Активизировавшиеся процессы глобализации, интенсивное расширение международных связей, с одной стороны, и стремление к сохранению уникальности этносов, с другой, не должны приводить к монополии отдельных языков и культур, а призваны обеспечить плодотворный равноправный диалог культур в образовательном пространстве университета федерального уровня. Представитель любой национальности, говорящий на любом языке мира, должен чувствовать себя в СВФУ комфортно как человек со своей культурой и традициями, готовый к эффективному общению, сотрудничеству и сотворчеству.

Литература

1. Михайлова Е.И. О перспективных направлениях и задачах деятельности Северо-Восточного федерального университета в 2017-2018 учебном году [электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.s-vfu.ru/kolonka-rektora/detail.php?ID=86304>.

УДК 8;11:161

СИНТАКСИЧЕСКАЯ ФРАЗЕОЛОГИЯ В СОПОСТАВИТЕЛЬНОМ АСПЕКТЕ

Золотарева Любовь Александровна

Дальневосточный федеральный университет, Владивосток, Россия

Аннотация: В статье рассматриваются специфические явления русского языка – синтаксические фразеологизмы. Преподавание данного материала в различных курсах РКИ студентам-лингвистам предполагает использование как функционально-коммуникативного метода, так и сопоставительного. Привлечение родного языка учащихся позволяет выявить сходные явления фразеологизации на синтаксическом уровне и типичные способы перевода данных конструкций на китайский язык.

Ключевые слова: синтаксические фразеологизмы, фразеосхема, русский язык, сопоставительный метод.

Синтаксическая фразеология относится к числу популярных лингвистических исследований начала двадцать первого столетия. Необходимо отметить, что, в отличие от

лексической фразеологической системы, в российской лингвистике еще не описаны все ее единицы, спорным является даже их количественный состав. История изучения данного уровня синтаксиса относится к 60-70 годам двадцатого века, и связана она, прежде всего, с активизацией антропоцентрического подхода к изучению лингвистических явлений русского языка, а также с возросшим вниманием к семантической стороне языковых единиц. Изучение структурных схем предложения Н. Ю. Шведовой и Д. Н. Шмелевым позволило выявить конструкции, которые не вписывались в традиционную классификацию, так как их составные компоненты были связаны между собой не по правилам синтаксиса. В центре внимания оказалась не только фразеологичность самой структурной схемы, но и ее значения. Такие конструкции получили название фразеосхем предложения или предложений фразеологизированной структуры. К данным единицам относятся предложения: *Чем не подарок! Это ли не счастье! Где нам все это успеть!* и др. В настоящее время, состав синтаксических фразеологических единиц (СФЕ) включает не только фразеологические схемы предложений, но и коммуникемы, устойчивые модели и устойчивые обороты [4].

Исследование данных СФЕ ведется с различных точек зрения, в фокусе внимания лингвистов оказывается то структурная слитность компонентов фразеосхемы, то ее семантические характеристики, рассмотрение различных контекстов и условий употребления, прагматические особенности данных единиц. В целом, нами было выделено пять основных подходов к описанию СФЕ: 1) структурно-семантический (работы Д. Н. Шмелева, Н. Ю. Шведовой, Г. Я. Солганика, В. Ю. Меликяна; 2) «идиоматический» (И. Н. Кайгородова и ее ученики; 3) прагматический (Л. А. Пиотровская, Т. А. Шутова, С. С. Сафонова); 4) конструкционный (работы Л. Л. Иомдина, Е. Л. Вилинбаховой, Н. Р. Добрушиной, М. В. Копотева; 5) лингвометодический (А. В. Величко, М. В. Всеволодова и Лим Су Ен, Л. А. Балобанова [3].

Предметом нашего исследования являются фразеосинтаксические схемы предложений. Вслед за А. В. Величко и М. В. Всеволодовой мы считаем, что в преподавании русского языка должны сочетаться как структурно-семантический, так и функционально-коммуникативный аспекты. Таким образом, синтаксические фразеологизмы рассматриваются комплексно, и их описание в лингводидактических целях вбирает в себя все выше перечисленные подходы.

Предложения фразеологизированной структуры чаще всего функционируют в разговорной речи, публицистике и художественной литературе, так как они являются очень экспрессивными языковыми средствами, выражающими различные субъективно-модальные отношения (положительную и отрицательную оценку, необходимость, возможность и т.д.). В практике преподавания РКИ синтаксические фразеологизмы рассматриваются как типичные разговорные модели, поэтому они отражены во многих учебных пособиях, которые направлены на развитие разговорной речи у учащихся. Особо хочется отметить пособие Т. И. Поповой и Е. Е. Юркова «Поговорим?» (2000), где СФЕ используются в качестве материала для выражения различных интенций: совета, возможности/невозможности, долженствования, желания, упрека и др. Заслуживают внимания также пособия Е. Х. Жарковой, Н. В. Кутуковой и Л. Н. Ольховой «Разговоры по душам» (2002) и Г. И. Володиной «А как об этом сказать?: Специфические обороты разговорной речи» (2003). В учебном пособии Е. А. Земской «Русская разговорная речь. Лингвистический анализ и проблемы обучения» (2006) синтаксические фразеологизмы рассматриваются как диалогические клише.

В качестве отдельного объекта изучения синтаксические фразеологизмы были представлены в пособии А. В. Величко «Синтаксическая фразеология для русских и иностранцев» (1996) [2], именно здесь впервые к данным синтаксическим фразеологическим единицам был применен лингводидактический подход, и они были описаны с позиций функционально-коммуникативной грамматики. Важность данной работы заключается также в том, что в ней представлена семантическая классификация фразеологизированных предложений, в основе которой лежит функциональный критерий: цель использования СФЕ в речи. Пособие предлагает комплексную работу с языковым материалом: презентацию моделей

синтаксических фразеологизмов, их структуру и состав, возможную вариативность, парадигму изменения и различные реализации в составе монологических и диалогических высказываний. Дальнейшее системное описание фразеосхем предложений в работах данного автора включает дискурсивный анализ, специфику употребления предложений в быденном общении, публицистике и художественном тексте, что отражено в монографии А. В. Величко «Предложения фразеологизированной структуры в русском языке. Структурно-семантическое и функционально-коммуникативное исследование» [1].

Являясь специфическими языковыми средствами выражения модальности, синтаксические фразеологизмы представляют определенную трудность для обучения иностранцев русскому языку. Невозможность выведения значения предложения из значения его компонентов, а также совпадение в некоторых случаях с вопросительными предложениями в русском языке - все это заставляет преподавателя уделять большое внимание различным способам семантизации фразеоконструкций. Полный тип семантизации будет включать изъяснение модели, приведение типичных синонимов, контекста и перевод. Наиболее уязвимым местом в данном перечне оказывается перевод, ведь он предполагает установление межъязыковых соответствий. Обращение к родному языку учащихся (в данном случае, к китайскому) позволило сопоставить выражение модальных смыслов в двух неродственных языках и указать учащимся на возможные способы перевода синтаксических фразеологизмов с русского на китайский язык.

В качестве проблемного задания на занятиях по синтаксической фразеологии китайским учащимся было предложено перевести данные фразеологизмы на родной язык и попробовать объяснить, почему был использован тот или иной способ перевода. Второй этап сопоставления заключался в наблюдении над переводами русских художественных произведений известными китайскими переводчиками. Внимание студентов, в первую очередь, обращалось на строение конструкции, на ее структурообразующие компоненты и их наличие или отсутствие в переводе. Сюрпризом для китайских студентов стал тот факт, что в определенных ситуациях вопросительные по форме предложения с вопросительным словом в русском и китайском языках ведут себя одинаково, то есть они могут выступать в невопросительной функции. Конечно, случаи полного синтаксического уподобления встречаются редко, но наличие данной тенденции в различных языках может говорить об универсальных языковых явлениях. Так анализ синтаксических фразеологизмов с опорным словом *какой*, представленный в магистерской диссертации Тан Вейшань «Синтаксические фразеологизмы с значением оценки в русском языке и способы их перевода на китайский язык» [5], показал, что при наличии маркированного имени структура фразеологизма при переводе может не изменяться: *Мама завтра приезжает. Какая радость!* 妈妈明天来, 多么高兴啊! duōme gāoxìng (a)!

Структура конструкции с немаркированным именем существительным немного расширяется. Компенсация значения, которое в русском языке передается при помощи интонации, при переводе на китайский язык происходит за счет включения маркированных прилагательных: *Где вы встретите эту райскую пустыню посреди города? Какая весна!* 在城市之间你上哪找这么迷人的僻静之地啊? 多么美好的春天! (duōme měihǎode chūntiān).

Сопоставление модальных конструкций показало, что переводчики чаще всего ограничиваются лексической трансформацией фразеологизма, которая заключается в передаче модальных и экспрессивных значений при помощи лексических средств, среди которых доминируют модальные слова, оценочные прилагательные и наречия. Примечательно, что данный способ перевода соотносится с таким способом семантизации, как изъяснение, которое предполагает выражение значения при помощи средств нейтрального синтаксиса. Таким образом, привлечение сопоставительного метода в практику РКИ позволяет учащимся глубже проникнуть в его специфику и, в то же время, выявить специфические средства выражения универсальных смыслов в разных языках. Формируемые в

ходе такого анализа навыки семантизации позволяют, на наш взгляд, студентам-лингвистам развить свои профессиональные качества будущего переводчика или преподавателя русского языка, а также внимательно относиться не только к изучаемому, но и родному языку.

Литература

1. Величко А. В. Предложения фразеологизированной структуры в русском языке : структурно-семантическое и функционально-коммуникативное исследование / А. В. Величко. – М. : Макс Пресс, 2016. – 416 с.
2. Величко А. В. Синтаксическая фразеология для русских и иностранцев: учебное пособие / А. В. Величко. – М. : Макс Пресс, 1996. – 95 с.
3. Золотарева Л. А., Нгуен Ань Нам. Подходы к описанию фразеологических синтаксических конструкций русского языка / Л. А. Золотарева, Нгуен Ань Нам // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов : Грамота, 2018. №1. Ч. 2. – С. 305–308.
4. Меликян В. Ю. Синтаксическая фразеология русского языка [Электронный ресурс]: учебное пособие / В. Ю. Меликян. – М. : Флинта, 2013. – 351 с.
5. Тан Вэйшан. Синтаксические фразеологизмы со значением оценки в русском языке и способы их перевода на китайский язык// Избранные труды участников научно-практической конференции студентов и аспирантов ВИ – ШРМИ ДВФУ, 2015 г. [Электронный ресурс] / Дальневост. федерал. университет, ВИ – ШРМИ ; под ред. А.Л. Лукина, отв. ред. Я.А. Барбенко. – Электрон. дан. – Владивосток : Дальневост. федерал. ун-т, 2015. С.401-405 – Режим доступа: <http://www.dvfu.ru/web/otdel-organizacii-naucno-issledovatelskoj-raboty-studentov/publikacii-onlins>.

УДК 159.9.07

ПРОБЛЕМЫ АДАПТАЦИИ КИТАЙСКИХ СТАЖЕРОВ В РУССКОЙ ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЕ: ПУТИ РЕШЕНИЯ

Кириллина Кристина Павловна

Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова, Якутск, Россия

Аннотация: В статье рассматриваются типы адаптации иностранных студентов в новой социокультурной среде. В ходе исследования были учтены индивидуальные особенности китайских студентов-стажеров. Исследование основано на материалах эксперимента с участием китайских стажеров Российского университета дружбы народов. В результате анализа выявлены проблемы и определены пути решения для оптимизации и интенсификации учебного процесса и повышения эффективности в овладении русским языком как иностранным.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, китайские стажеры, адаптация, языковая среда.

Проблема адаптации в методике преподавания РКИ не является новой, но всегда остается актуальной, поскольку интерес к русскому языку с каждым годом возрастает и охватывает все больше стран мира. Это является причиной распространения научных трудов о сложностях адаптации китайских студентов в различных регионах России. В данной работе мы стремимся отразить реалии вопросов об адаптации в Российском университете дружбы народов. Поскольку мы убеждены, что тема адаптации китайских стажеров не раскрыта в полной мере и существуют оптимальные пути их решения.

Наше исследование основано на наблюдениях за китайскими студентами-стажерами, проходящими обучение в Российском университете дружбы народов (РУДН) с 2016 по 2018 гг. Они являлись студентами третьих курсов университетов КНР. В РУДН они изучали

предметы по русскому языку по программе первого и второго курсов. Группы состояли из учащихся в количестве 18-20 человек.

В рамках учебной программы было проведено входное тестирование. Оно показало, что большинство учащихся владеет русским языком на уровне В2. Однако, несмотря на это, у китайских стажеров возникало множество языковых проблем. Для того чтобы их понять, мы провели дополнительно к тестированию анкетирование среди студентов. Вопросы анкеты затрагивали трудности в коммуникации с носителями языка в разных сферах и ситуациях общения, а также восприятие российского культурного, образовательного пространства и адаптацию к нему. В педагогическом эксперименте приняли участие 56 человек. В результате был выявлен определенный круг проблем, который мы рассмотрим далее и предложим свои методические рекомендации.

Итак, наиболее значимой проблемой является адаптация. Для многих китайских студентов – это природная адаптация. 75% опрошенных назвали сложные климатические условия: холодная зима нарушает их биологический ритм жизни, они чувствуют сонливость и упадок настроения. Возникает вопрос, какие методические технологии применять для данной категории учащихся, учитывая их уровень знаний, который показал результат

Многие педагогические технологии, позволяющие развивать навыки и умения в устной коммуникации, воспринимаются отрицательно. Так, например, учащиеся не любят играть, так как такой вид педагогической деятельности, как игра, почти не используется на занятиях в Китае. В результате студенты не готовы участвовать в игровых формах во время занятий по русскому языку как иностранному (по результатам опроса это почти половина опрошенных). Другая часть готова принимать участие в языковых играх, но стесняется это делать. По мнению китайских учащихся (25%), россияне говорят очень быстро и используют незнакомые им выражения, что усложняет их понимание. «Привыкшие слушать китайские слова, составленные из слогов, имеющих значение, учащиеся с большим трудом приспосабливаются к русским словам» [3]. Рассмотренные нами проблемы можно выстроить в определенной зависимости друг от друга: адаптация – обучение – язык. Чтобы изучать русский язык, необходимо обучение, которое напрямую зависит от адаптации к окружающей действительности.

Среди первостепенных действий в обучении вновь прибывших студентов стоит сделать упор на психологическую атмосферу в учебных группах. Также немаловажным фактором в успешном освоении языка является мотивация самих студентов, которая также зависит от настроения преподавателя вуза. Безусловно, большую роль играет правильный подбор основного средства учебного процесса – учебника (учебного пособия), способствующего систематизации и грамотному структурированию подаваемого языкового и речевого материала. Этноориентированные учебники и учебные комплексы могут облегчить работу, но только частично. Однако этноориентированных учебников для китайских учащихся владеющих языком на уровне В2, почти нет. В основном преобладают учебные материалы для I сертификационного уровня. Например, «Учебник русского языка для говорящих по-китайски: Базовый курс» [1]. Сложившаяся ситуация указывает на поиск коммуникативно-направленного материала, нашедшего отражение в формате учебника, что повлечет за собой ускоренный процесс погружения в российскую языковую среду и минимизирует психологические «потери», влияющие на результат всего обучения. В этом случае период адаптации не будет столь «болезненным» и затягиваться на долгий срок.

По нашему мнению, учебник в первую очередь должен содержать страноведческую (лингвострановедческую) информацию для учащихся II сертификационного уровня. Для реализации этой цели было разработано учебное пособие «Россия вчера и сегодня», составленное коллективом авторов РУДН и выпущенное в 2018 году [2]. По мнению авторов, «пособие нацелено на развитие навыков и умений в четырех видах речевой деятельности, активизацию лексико-грамматического материала, ознакомление учащихся с элементами русской культуры» [2].

Завершая мысль, отметим, что трудности в процессе адаптации у китайских стажеров в определенной степени можно снять, используя специальные учебные пособия и конкретные педагогические технологии, позволяющие не только расширять языковые знания студентов, но и навыки и умения в устной речевой деятельности. Предлагаемые нами методические рекомендации не являются панацеей, они подлежат дальнейшему изучению и апробации в аудитории стажеров, изучающих русский язык как иностранный.

Литература

1. Балыхина Т.М. Учебник русского языка для говорящих по-китайски: Базовый курс. Русский язык. Курсы. 2000.
2. Минакова Н.А. Россия вчера и сегодня: учебное пособие / В. М. Шаклеин, Е. Н. Барышникова, С. А. Дерябина, О. С. Завьялова, Т. Ю. Романова, Е. В. Талыбина, Н. В. Чернова. - М. : Изд-во РУДН, 201. С. 119-120. <https://cyberleninka.ru/article/n/rossiya-vchera-i-segodnya-uchebnoe-posobie-v-m-shaklein-e-n-baryshnikova-s-a-deryabina-o-s-zavyalova-t-yu-romanova-e-v-talybina-n-v-chernova-m-izd-vo>
3. Стрельчук Е.Н. Стрельчук Е.Н. Речевой портрет китайского студента: общая характеристика и рекомендации для преподавателей-предметников // Известия Высших учебных заведений. Серия «Гуманитарные науки». - 2014. - № 3. - Т.5. - С. 239-242. Финансовый университет при правительстве Российской Федерации. <http://www.fa.ru/international/mobility/Pages/inclusive.aspx> Факультет мировой политики МГУ им. М.В. Ломоносова <http://fmp.msu.ru/ofakultete/mezhdunarodnoesotrudmchestvo/vklyuchennoe-obucheme-zarubezhom>

УДК 811.81'324

СОПОСТАВИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ФОНЕТИЧЕСКИХ СИСТЕМ КИТАЙСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ (ДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)

Колода Светлана Александровна

Институт иностранных языков, Юго-Западный университет, Чунцин, КНР

Аннотация: В статье рассматриваются некоторые особенности фонетики китайского языка. Проводится сравнительный анализ фонетических систем китайского и русского языков, выделяются типичные ошибки в произношении студентов, носителей китайского языка. На основании проведенного анализа предлагаются некоторые дидактические приемы обучения фонетики китайских студентов.

Ключевые слова: китайский язык, русский язык, фонетическая система, артикуляция звуков, контрастивный анализ, лингводидактическое сравнение.

Формирование устойчивых фонетических навыков при изучении иностранного языка является одной из первостепенных задач развития коммуникативной компетенции. Именно фонетическая база любого языка дает возможность для качественного овладения всеми языковыми аспектами и видами речевой деятельности изучаемого языка.

Однако данная задача тем сложнее, чем больше степень расхождения фонетических систем родного и изучаемого языков. В такой ситуации взаимодействуют и создают дополнительную интерференцию навыки фонетики родного языка, не позволяя сформировать на достаточном уровне фонетические навыки в новой языковой системе. Чем больше различия фонетических систем родного и изучаемого иностранного языка, тем более сложной будет задача по овладению фонетическими навыками.

В подобную трудную и не всегда удачно разрешимую ситуацию попадают студенты, носители китайского языка, изучающие русский язык как иностранный. Несмотря на достаточно долгую историю изучения русского языка в Китае, хорошо сложившуюся систему преподавания русского языка в университетах КНР, вопросы формирования и совершенствования фонетических навыков остаются актуальными.

Целью данной статьи является анализ фонетических систем русского и китайского языков с позиции методики организации учебного процесса в китайской аудитории. Такой дидактический анализ может быть полезен и при формировании навыков фонетики китайского языка у русскоязычных студентов.

Остановимся кратко на сравнении русской и китайской фонетических систем.

На основе анализа, проведенного А.Н. Алексахиним, В.В. Кавериной, Н.А. Спешневым и другими исследователями, можно сделать вывод, что основной особенностью, отличающей китайскую фонологическую систему от русской, представляющей индоевропейские языки, является ее слоговый характер.

Китайские фонологические системы ясно демонстрируют существенное свойство согласогласной коартикуляции: согласные не реализуются в речи без гласных. Другими словами, китайские согласные не могут самостоятельно образовывать слоги, а гласные могут. Современные экспериментальные данные второй половины двадцатого века говорят о том, что и в русском языке согласные реализуются в речи с приконсонантными гласными звуками той или иной выраженности, и что любая речевая последовательность произносится человеком как последовательность открытых слогов.

А. Н. Алексахин отмечает, что китайский язык путунхуа по количественному соотношению согласных и гласных относится к языкам с гласной (сонантной) доминантой, а русский – с согласной (консонантной) доминантой [1].

В этой связи необходимо выделить важнейшие особенности, отличающие китайский слог от русского:

1. В русском языке слог может состоять из разного количества звуков, китайский слог содержит не более четырех звуков.

2. В русском языке допускается разнообразная последовательность звуков в слог. Почти любой звук русского языка может стоять в начале, середине или в конце слога. В китайском языке звуки, образующие слог, размещаются в строгом порядке. Китайский слог полного состава строится следующим образом: согласный звук, неслогообразующий гласный, слогообразующий гласный, конечный полугласный или носовой сонант – и в соответствии с этим может быть расчленен на структурные элементы иного уровня: слог (duan) включает инициаль (d) и финаль (uan). В свою очередь, последняя подразделяется на медиаль (u) и субфиналь (an), которая состоит из централи (a) и терминали (n).

3. В пределах одного китайского слога невозможно сочетание согласных, зато является нормой сочетание гласных, чего не бывает в слогах русского языка.

4. Не все звуки китайского языка могут соседствовать в слог, даже если они располагаются в указанной выше последовательности (например, невозможны сочетания [фи], [ты]). Следствием этого является ограниченное количество слогов, которые могут быть образованы из звуков китайского языка, – всего около 400.

5. Слог в китайском языке может произноситься четырьмя различными способами, с четырьмя различными мелодиями, или интонациями, называемыми тонами. Под тоном следует понимать совокупность ряда взаимосвязанных акустических признаков, таких как регистр, частотный диапазон (перепад высот), распределение интенсивности внутри финали, длительность, качество слогообразующего гласного, фарингализация и др. Тон акустически присущ не слогу в целом, не отдельному звуку – слогообразующему гласному, – а финали – группе звуков без начального согласного.

6. Тон в китайском языке выполняет такую же смысловоразличительную функцию, как и звук. Если данный слог вместо одного тона произносить другим, получатся совершенно

разные слова. Таким образом, тон является фонологической единицей особого типа, стоящей над слогом.

7. Слоговой характер китайского языка и отличительные особенности структуры слога определяют принципы выделения минимальных значимых единиц. Здесь это не отдельный звук (фонема), как в русском языке, а тонированный слог. При достаточно высоком уровне развития способности к различению звука, у китайских студентов вызывает трудность не только идентификация отдельных звуков (особенно тех, которые не существуют в китайском языке), но и постановка ударений в русских словах, особенно в тех случаях, когда необходимо не просто запомнить место ударения в слове, но и применить правило.

Значительные различия наблюдаются также в китайской и русской фонологических системах. В сравнении с русским языком китайский язык значительно больше использует возможности речевого аппарата человека по производству гласных. Фонологическая система китайского языка характеризуется вокальной доминантой, а фонологическая система русского языка – консонантной доминантой. Кроме того, большее количество гласных в китайском языке достигается за счет использования дополнительных (по отношению к русскому языку) физиологических возможностей голосовых связок, являющихся разновидностью мышечной ткани [1]. В артикуляции китайских гласных используются дифференцированные эффективные уклады голосовых связок, которые в звуковом отношении определяют тоновую дифференциацию китайских гласных.

В области вокализма китайский язык отличается не свойственными русской фонетике дифтонгами и трифтонгами, а также наличием губного переднего гласного среднего подъема [u:] и негубного гласного заднего ряда среднего подъема [úä]. Характерными для китайского языка являются нисходящие и восходящие дифтонги.

Здесь следует отметить, что отсутствие дифтонгов в русском языке и их наличие в других индоевропейских языках (например, французском, немецком) создает у китайских студентов ошибочную иллюзию простоты фонетики этих языков. При этом многие из тех, кто изучает русский язык, даже на уровне рецепции не могут отличить звуки, характерные для русской фонетики.

Это особенно явно выявляется в области консонантизма русского языка. Особую трудность представляет различение глухих и звонких согласных русского языка. Само понятие «звонкая согласная» не может быть до конца усвоено, т.к. в китайском языке звонкие согласные отсутствуют. Глухие согласные подразделяются на придыхательные и слабые глухие (полузвонкие), с глухим началом и звонким концом. Кроме того, в китайском языке отсутствует фонологическое противопоставление твердых и мягких согласных. Нет звуков, подобных русским щелевым [в], [ж], [з], дрожащему [ð]. Вместе с тем, в китайском языке есть ряд звуков, не имеющих аналогов в русском: заднеязычный носовой согласный, некоторые аффрикаты, щелевые звуки.

В области консонантизма китайский язык отличается от русского отсутствием звонких согласных. Глухие же согласные подразделяются на придыхательные и слабые глухие (полузвонкие), с глухим началом и звонким концом. Кроме того, в китайском языке отсутствует фонологическое противопоставление твердых и мягких согласных. Анализ китайской консонантной системы в сравнении с русской выявляет их существенные различия [2].

Таким образом, анализ китайской консонантной системы в сравнении с русской выявляет их существенные различия. Именно в этой области студенты-носители китайского языка, испытывают наибольшие трудности при формировании фонетических навыков русского языка.

Рассмотрим некоторые типичные ошибки артикуляции русских фонем китайскими студентами на основе контрастивного анализа:

1. Произношение полузвонких согласных на месте русских звонких. Это затрудняет различение в речи китайцев звонких и глухих согласных, так как вместо звонких произносятся

полувзвонкие, которые носителями русского языка воспринимаются как глухие. При постановке произношения наиболее удачной позицией для перевода полувзвонкого в полновзвонкий согласный является сочетание с гласным или сонорным. При этом, поскольку в китайском языке полувзвонкий согласный имеет глухое начало и звонкий конец, надо выбирать позицию за сонорным или гласным (*нд, нг*).

2. Произношение на месте [p] – [p'] языковых или заднеязычных звуков, иногда близких к [г] (при этом задняя часть языка напрягается, а вибрация кончика языка отсутствует), что связано с отсутствием в китайском языке переднеязычного дрожащего [p]. Основную трудность в этом случае будет вызывать выработка вибрирующей артикуляции кончика языка. Именно с постановки произношения этого звука начинается знакомство студентов со звуками, отсутствующими в родном языке.

3. Произношение звуков [л] – [л']. Поскольку звук [л] в китайском языке более задний, чем в русском, возможна ошибка смешанного типа: произношение [л] среднего на месте [л] – [л'].

4. Необходимо отметить такое явление как фонологическое смешение [p] – [p'], [л] – [л'], связанное с отсутствием в китайском языке звука [p] дрожащего, причем в ряде диалектов отсутствует и звук [л] (в связи с этим может также возникать смешение [л] – [л'] с сонорными [н] – [н']). Артикуляционные причины смешения [p] и [л], [p'] и [л'] заключаются в некотором сходстве положения языка (форма изгиба) и в том, что оба согласных сонорные.

5. Китайский акцент проявляется в замене [д'], [т'] мягкими аффрикатами. Это связано с отсутствием в китайском языке мягких [д'], [т'], которые заменяются на более привычные аффрикаты.

6. Произношение щелевых согласных. Поскольку в китайском языке отсутствует звук [в], причем нет даже полувзвонкого согласного, соответствующего глухому [ф], у носителей китайского языка может отмечаться на месте русского согласного [в] полугласный губно-губной [w] или гласный [y]. Произношение свистящего [з] также вызывает трудности у китайских студентов, так как этот звук отсутствует в их родном языке (нет и полувзвонкого, соответствующего [s]). В связи с этим возможна замена твердого [з] китайской полувзвонкой аффрикатой [dz] или глухим [s], а мягкого [з'] – соответственно, полувзвонкой аффрикатой [dz] или [ʃs].

7. Заднеязычные [г], [к], [х] в китайском языке более задние и напряженные, чем в русском; студенты часто утрированно произносят подобные звуки русского языка, поскольку не имеют представления об их особенностях в русской фонетике.

8. При постановке аффрикат [ц], [ч] следует обратить внимание на наличие в китайском языке глухих придыхательных аффрикат [ts] (альвеолярный) и [dz] (более задний, чем [ч], всегда твердый). Кроме того, в китайском языке существует мягкая аффриката [tc'], что может обуславливать появление [ц'].

Это лишь некоторые, наиболее типичные ошибки артикуляции. Следует оговорить также тот факт, что во многих случаях для одних студентов произношение отдельных звуков русского языка не будет вызывать особых затруднений, для других – те же звуки будут более сложными. Связанно это с тем фактом, что у студентов изначально несколько отличная фонологическая база родного языка (диалекта). Особое внимание необходимо обратить на методику обучения фонетике: именно правильно выбранные методы объяснения артикуляции звуков, тщательно подобранный комплекс упражнений для формирования фонетических навыков, умение преподавателя прогнозировать фонетические ошибки, своевременное их исправление, позволит создать базу для прочных интонационных и артикуляционных навыков студентов.

Подводя итог, отметим, что ряд ошибок в произношении русских звуков носит системный характер и обусловлено отсутствием в китайском языке фонологических противопоставлений, например, твердых и мягких, глухих и звонких согласных. Значительные трудности вызывают несоответствия русской и китайской артикуляционной базы. Работу над

устранением акцента целесообразно начинать с систематизации и дифференциации ошибок в соответствии с их характером. В дальнейшем целесообразным будет, на основе проведенного анализа типичных ошибок в произношении китайских студентов, разработать для каждого индивидуальную программу усовершенствования произношения.

Поскольку фонетические навыки являются наименее устойчивыми из всех языковых, работа по усовершенствованию произношения должна носить систематический характер. Начинать ее необходимо с 3-го года обучения и поддерживать по мере необходимости. При этом не следует переносить все исключительно на самостоятельную деятельность, а в обязательном порядке выделять время для проведения фонетических упражнений во время аудиторных занятий.

Литература

1. Алексахин А.Н. Алфавит китайского языка путунхуа. Буква. Фонема. Звук. Слог: для начинающих и продолжающих изучать китайский язык. - М.: АСТ: Восток-Запад ; Владимир: ВКТ, 2008. - 96 с.
2. Каверина В.В. Обучение русскому произношению лиц, говорящих на китайском языке (на основе сопоставительного анализа китайской и русской фонетических систем)//Язык, сознание, коммуникация: Сб. научных статей, посвященный памяти Галины Ивановны Рожковой / Ред. Л.П. Клобукова, В.В. Красных, А.И. Изотов. – М.: Диалог-МГУ, 1998. – Вып. 6. – С. 78 – 92.
3. Спешнев Н.А. Фонетика китайского языка. - Л., 1980.

УДК 378.147

ТЕХНОЛОГИИ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ (ИЗ ОПЫТА СОЗДАНИЯ МАССОВОГО ОТКРЫТОГО ОНЛАЙН-КУРСА)

Коновалова Юлия Олеговна

Владивостокский государственный университет экономики и сервиса, Владивосток, Россия

Аннотация: В статье рассматриваются вопросы актуальности использования технологии смешанного обучения в практике преподавания русского языка как иностранного. Представлен практический опыт разработки массового открытого онлайн-курса по русскому языку «Дальневосточная мозаика (природа, география, история Владивостока)». Описаны этапы работы по созданию МООК, выявлены трудности и проблемы в процессе создания и использования МООК в образовательном процессе, даны рекомендации разработчикам массовых открытых онлайн-курсов.

Ключевые слова: смешанное обучение, Blended Learning, электронное обучение, e-learning, массовые открытые онлайн-курсы (МООК), методика, русский язык как иностранный.

Использование новых образовательных технологий – требование современной системы образования. В России и в мире активно развивается электронное обучение (e-learning). Но, по мнению многих исследователей и преподавателей-практиков, электронное обучение в чистом виде имеет ряд недостатков и рисков, следовательно, недостаточно эффективно. Недостатки связаны с отсутствием социального контакта с преподавателем и другими обучающимися, возможность неправильного понимания учебного материала, низкий уровень мотивации и самоорганизации обучающихся [1]. В то же время несовременно и неэффективно придерживаться только традиционной модели обучения, особенно в практике преподавания иностранных языков при наличии большого количества разнообразных электронных интернет-ресурсов, позволяющих сделать процесс обучения интересным. Если добавить при этом техническую оснащенность вузов, широкие возможности персональных мобильных

электронных устройств обучающихся, то становится понятным, что e-learning – это необъемлемая часть современного образовательного процесса. В целях объединения лучших практик традиционного обучения и новых образовательных тенденций в педагогической деятельности сформировалась концепция так называемого смешанного обучения (Blended Learning). Под смешанным обучением Ю.И.Капустин понимает «модель использования распределенных информационно-образовательных ресурсов в очном обучении с применением элементов асинхронного и синхронного дистанционного обучения» [1]. Главное достоинство модели смешанного обучения – его ориентация на индивидуальные потребности и возможности студентов. Сочетание очных и виртуальных занятий позволяет каждому участнику образовательного процесса установить для себя комфортный и наиболее эффективный режим и темп обучения, то есть следует говорить об индивидуальной образовательной траектории, поскольку в основе использования электронных средств лежит «принцип гибкости и вариативности» [2].

В этой связи развитие электронного обучения, в том числе использование массовых открытых онлайн-курсов в практике преподавания русского языка как иностранного – это неизбежный процесс.

Созданный в 2013 году Институтом русского языка им. А.С.Пушкина портал «Образование на русском» объединяет в себе большое количество электронных учебных ресурсов, разработанных различными образовательными организациями. Партнерская сеть «Институт Пушкина» хорошо известна, и онлайн-курсы, размещенные на портале «Образование на русском», пользуются популярностью за рубежом.

Требование руководства Владивостокского государственного университета экономики и сервиса, выдвигаемые к учебным подразделениям вуза – соответствие общемировым и российским тенденциям. Именно поэтому в 2018 году перед коллективом преподавателей-русистов ВГУЭС была поставлена задача разработать массовый открытый онлайн-курс (далее - МООК) по русскому языку как иностранному.

Процесс создания даже небольшого по объему МООК достаточно трудоемкий и затратный по времени. Было принято решение о разработке коллективного курса силами преподавателей Подготовительного отделения для иностранных граждан и кафедры русского языка.

Информационно-познавательный курс «Дальневосточная мозаика (природа, география, история Владивостока)» посвящен природе, истории и культуре Владивостока как крупнейшего города Дальнего Востока России. Сегодня Владивосток – это молодой динамично развивающийся российский город, хорошо известный в странах Азиатско-Тихоокеанского региона и привлекающий тысячи российских и иностранных туристов.

Курс состоит из шести модулей, содержащих описание географии, истории, природы, местных легенд, мест отдыха, культурных объектов города. Каждый модуль включает три темы. Структура всех модулей одинакова: видеопрезентация темы (игровые ситуационные диалоги, содержащие актуальную лексику, наиболее употребительные конструкции); текст; видеоматериалы к тексту, тренировочные языковые задания и упражнения; обучающие и контрольные тесты по содержанию модуля; дополнительные материалы для самостоятельного изучения.

Целевая аудитория курса – иностранцы, изучающие русский язык и русскую культуру, а также все, кто интересуется историей, экономикой и культурой Дальнего Востока России.

Необходимый уровень подготовки слушателей курса: владение русским языком в объеме не ниже базового уровня (A2). Длительность курса: 36 академических часов

Весь процесс работы можно представить в виде этапов, на каждом из которых коллектив приобрел определенный опыт и столкнулся с рядом трудностей. В настоящее время идет апробация курса, и уже сейчас мы можем обозначить ключевые проблемы, на которые стоит обратить внимание разработчикам подобных электронных курсов.

Мы выделяем следующие этапы работы над созданием МООК:

1. Определение темы, целей, задач и концепции курса.
2. Разработка педагогического сценария, учебного и методического контента.
3. Техническое оформление (видео- и аудиозаписи, загрузка материалов курса на электронную платформу).
4. Тестовый доступ к курсу и исправление возникающих технических ошибок и сбоев.
5. Открытие курса для его использования и апробация.

Основные проблемы, возникшие в процессе работы по созданию курса, таковы:

1. Негибкость избранной платформы, не дающей возможности разнообразить тренировочные задания и упражнения, в том числе отсутствие технических условий для использования заданий, предполагающих взаимную проверку работ обучающимися.
2. Невозможность работы с MOOK на мобильных устройствах (корректно материалы и задания загружаются только на персональных компьютерах).
3. Отсутствие возможности исправления технических и системных ошибок, возникших или обнаруженных после опубликования курса.

Наиболее важные для преподавателей шаги работы – первый и второй. На первом этапе чрезвычайно важно определить цели проектируемого курса, а именно, на кого рассчитан курс, каким образом он может быть использован. MOOK «Дальневосточная мозаика» изначально планировался как информационно-познавательный курс для всех желающих, фактически, для неформального и информального электронного образования в дистанционном формате. По окончании работы было принято решение апробировать курс как вспомогательные учебные материалы при обучении иностранных студентов вуза по дисциплинам «Аудирование», «Росси́еведение». Таким образом, разработанный MOOK стал тем компонентом, который дополняет традиционное обучение и переводит его в статус смешанного обучения: студенты, кроме непосредственного взаимодействия с преподавателем в аудитории, выполняют задания в электронной образовательной среде, приобретают навыки самоорганизации и повышают языковую и речевую компетентность.

Второй этап – создание контента – наиболее сложный и ответственный в процессе подготовки MOOK. Поскольку группа разработчиков-филологов не принимала непосредственного участия в решении технических вопросов, а именно не занималась загрузкой материалов на платформу, то не была готова к тому, что не все форматы заданий и упражнений оказались приемлемыми для выбранной образовательной платформы. Задания готовились в том числе по аналогии с возможными видами заданий, с которыми авторы встречались в процессе прохождения различных MOOKов на различных образовательных платформах: Национальной платформе открытого образования (openedu.ru), Coursera, Степик и др. В результате часть подготовленных учебно-методических материалов потребовала значительной переработки и адаптации. Возможная рекомендация для разработчиков курсов – предварительное детальное изучение возможностей платформы, на которой планируется размещение курса, до начала подготовки учебных материалов и заданий.

Следующий вопрос – распределение видов и объемов работ между коллективом исполнителей. От варианта разработки каждого модуля отдельным автором коллектив сознательно отказался в пользу «горизонтального» распределения полномочий: каждый исполнитель закреплен за определенным видом заданий для всех модулей одновременно (например, ответственный за подготовку и адаптацию текстов, ответственный за лексические упражнения, ответственный за подготовку тестов и т.д.). Таким образом удалось сохранить единообразие подачи материала в каждой теме каждого модуля.

Удачным решением считаем направление контрольной группы российских студентов на апробацию курса в процессе его работы в тестовом режиме. Задачи, поставленные перед студентами – поиск возможных ошибок, неточностей, а также оценка курса с точки зрения его логичности, сложности и привлекательности.

Итак, опыт работы коллективной работы над созданием массового открытого онлайн-курса показал, что подобная работа современна и необходима. Электронные курсы,

дополняющие традиционные занятия, нравятся студентам. Безусловно, рациональное использование электронных образовательных курсов как элемент смешанного обучения в системе вузовской подготовки «будет способствовать интенсификации образовательного процесса», благодаря своему дидактическому потенциалу [3]. А учет полученного и представленного в статье опыта поможет разработчикам онлайн-курсов избежать ряда ошибок и сделать процесс подготовки электронных учебных курсов более продуктивным.

Литература

1. Кравченко Г.В. Использование модели смешанного обучения в системе высшего образования // Известия Алтайского государственного университета, 2014, № 2-1 (82). – С.22 – 25.
2. Краснова Т.И., Сидоренко Т.В. Смешанное обучение как новая форма организации языкового образования в неязыковом вузе // Образовательные технологии и общество, 2014, № 2, том 17. С. 403 – 413.
3. Евсеева А.М. Реализация индивидуальной образовательной траектории для развития аудитивных умений студентов неязыкового вуза в условиях смешанного обучения // Филологические науки. Вопросы теории и практики, 2019. Том 12. Вып.2. С. 250 – 254.

УДК 394.1

ВЛИЯНИЕ СОВРЕМЕННЫХ PR-ТЕХНОЛОГИЙ НА РАСПРОСТРАНЕНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА В ГЛОБАЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Корнилова Виктория Викторовна, Карнаухова Алена Амировна

Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова, Якутск, Россия

Аннотация: Исследование раскрывает современные PR-технологии и их влияние на распространение русского языка. Авторы описывают содержание современных PR-технологий и подчёркивают важность использования в глобальном образовательном пространстве. В работе предлагаются основные способы PR-воздействия на распространение русского языка в условиях федерального вуза. По мнению исследователей, особого внимания заслуживают вопросы, связанные с определением степени воздействия PR-технологий, являющихся следствием образовательной деятельности преподавателей высшей школы, и созданием необходимых педагогических условий для их внедрения в СВФУ.

Ключевые слова: PR, PR-технологии, русский язык, образование, глобальное образовательное пространство

Актуальность исследования обоснована возникающими требованиями по сохранению и распространению русского языка, прежде всего, как языка межнационального общения, международного научно-образовательного и культурно-гуманитарного сотрудничества, а также средства формирования позитивного образа страны и инструмента российского влияния в мире, достижению данной цели могут способствовать современные PR-технологии. Под которыми понимают средства формирования общественного мнения.

Следовательно, необходимо поддерживать интерес к изучению русского языка и использовать имеющиеся средства продвижения. Проблема исследования состоит в поиске современных образовательных PR-технологий продвижения как иностранного для повышения эффективности распространения и сохранения русского языка как средства консолидации арктических регионов, интеграции в него иностранных студентов с целью консолидировать усилия преподавателей по продвижению русского языка; использовать новые образовательные технологии по популяризации русского языка; содействовать изучению русского языка как иностранного, реализации просветительских проектов в области

преподавания русского языка как иностранного; формирование единого русскоязычного информационного пространства в Арктическом регионе.

Цель исследования - выявить возможности эффективного использования современных технологий продвижения русского языка как иностранного в условиях Арктического региона, которые реализуются в Северо-Восточном федеральном университете имени М.К. Аммосова в качестве способов взаимодействия с аудиторией.

Для успешного продвижения русского языка как иностранного необходимо, по нашему мнению, решить следующие задачи:

- а) консолидировать усилия преподавателей по продвижению русского языка;
- б) использовать новые образовательные технологии по популяризации русского языка;
- в) содействовать изучению русского языка как иностранного, реализации просветительских проектов в области преподавания русского языка как иностранного;
- г) формирование единого русскоязычного информационного пространства в Арктическом регионе.

В теории и практике продвижения имеются следующие традиционные средства:

1. Выставки и форумы российского образования
2. Презентации на площадках учреждений МИД и Россотрудничества, партнерских образовательных организаций
3. Услуги рекрутинговых агентств, ориентированных на обучение в России
4. Собственно реклама в СМИ, на специализированных образовательных порталах, печатная реклама, реклама в социальных сетях, реклама на сайте вуза данные средства продвижения содержат в своей основе PR-технологии.

Данные технологии можно использовать в деятельности преподавателя высшей школы. Их эффективность зависит от многих факторов. Прежде всего данные мероприятия имеют образовательную, научную, методическую направленность и должны рассматриваться в качестве средств продвижения русского языка как иностранного. Также одним из основных условий эффективности PR-мероприятий является их комплексный характер. Рассмотрим более подробно представленные выше средства продвижения русского языка за рубежом, выделяя их инновационные компоненты.

На наш взгляд, одной из продуктивных технологий продвижения русского языка как иностранного является сетевая, которая основывается на внедрении проблемно-информационного подхода в обучении иностранных студентов. Работа основывается на решении обучающихся учебных проблем посредством PR-технологий в условиях цифровизации образования. Например, разработка электронных образовательных ресурсов, организация веб-выставок, сетевая игрофикация. При этом иностранные студенты знакомятся с новыми формами и выражениями русского языка как делового, так и разговорного стилей. Таким образом, на практике осуществляется сетевая коммуникация, что позволяет обучающимся использовать новые термины и выражения на русском, а также формировать навыки общения в профессиональной сфере.

Еще одной технологией продвижения русского языка как иностранного является реализация совместных образовательно-просветительских проектов студентов смежных направлений подготовки. Эффективность технологии состоит в привлечении к разработке и продвижению русского языка будущих коммуникаторов, которые могут создавать и проводить совместные мероприятия и рекламную продукцию в социальных сетях и блогосфере. Данная технология может быть использована для эффективного продвижения открытых русскоязычных образовательных ресурсов по повышению мотивации и личного интереса студентов к проведению совместных мероприятий, раскрытия их творческого и исследовательского потенциала, реализации коммуникативного подхода в обучении русскому языку как иностранному детей-мигрантов и усиления практической направленности обучения будущих преподавателей.

Мы считаем, что использование современных PR-технологий окажет существенное влияние на совершенствование электронных образовательных ресурсов на русском языке, проведение образовательно-просветительских проектов в онлайн и оффлайн среде, создание и эффективное продвижение открытых русскоязычных образовательных ресурсов в глобальном образовательном пространстве, а также разработку и продвижение обучающих интерактивных игр для иностранных студентов в социальных сетях, способствующих сохранению и распространению русского языка в блогосфере.

Литература

1. Арсеньев Д.Г., Баранова И.И., Краснощеков В.В. Инновационные программы изучения русского языка в зарубежной среде как PR-технология // Современные проблемы науки и образования. – 2018. – № 5. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=28037> (дата обращения: 02.06.2019)
2. Залялова Р. Р. Современные методы обучения русскому языку как иностранному (на примере профессиональной сферы общения) // Филология и культура. — 2013. — № 3 (33). С. 272–275
3. Сидоров М. Е. Русский язык как иностранный // Педагогическое обозрение. — 2011. — № 1. — С. 3–7.
4. Саини Сону. Современные технологии обучения русскому языку и продвижение позиции русистики в Индии// Сборник трудов международной конференции «Современные технологии обучения русскому языку как иностранному». – Киров: Издательство "Радуга-ПРЕСС". – 2017. С.36 – 44. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32510529>

УДК 394.1

ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ СИТУАЦИИ В АСПЕКТЕ РАБОТЫ С ЛЕКСИКОЙ И ТЕКСТОМ В КИТАЙСКОЙ АУДИТОРИИ

Крашевская Наталия Валентиновна

Московский государственный университет геодезии и картографии (МИИГАиК),
Россия, Москва

Подгорная Любовь Дмитриевна

Московская академия бизнеса и управления (МАБиУ), Россия, Москва

Аннотация: В работе ставится вопрос об истоках трудностей, возникающих при изучении русского языка китайцами и китайского языка русскими. Рассматриваются лишь те из них, которые являются следствием различий когнитивной картины мира. Утверждается, что изначально в основе данных различий лежит коммуникативный фактор как следствие условий общения при формировании языков. Описываются те требования, которые были предъявлены к языковому строю со стороны этих условий. Указывается на важную роль явлений синтетизма и аналитизма в сопоставлении двух языков в данном аспекте. В результате обнаружения парадокса «синтетизма – аналитизма» предлагаются основы для достижения взаимопонимания и преодоления трудностей.

Ключевые слова: восприятие ситуации, условия общения, свой, чужой, строй языка, коммуникативный фактор, когнитивный фактор, аналитизм, синтетизм, когнитивная картина мира, РКИ, китайский язык как иностранный, взаимопонимание.

Практика межкультурных и кросскультурных коммуникаций ставит перед исследователями проблем взаимопонимания между носителями различных языков множество вопросов. Еще в XIX в. в трудах В. фон Гумбольдта, и позже в работах неогумбольдтианцев и этнолингвистов XX в., и во многом благодаря гипотезе «Сепира – Уорфа» [19] (при всех ее недостатках) стала очевидной взаимозависимость языка, культуры и мышления. В конце

концов, это привело к росту бурного интереса к вопросам соотношения когнитивного и коммуникативного аспектов внеязыкового и языкового мышления.

Проблема несовпадения когнитивных типов носителей разных культур в настоящее время активно обсуждается в эпистемологии [7], нейропсихологии и психофизиологии [13, 17], культурологии [2, 10, 12] и т.д. Тот факт, что язык, наряду с воспитанием, образованием, развитием искусства, а также научной, литературной и любой другой жизнедеятельностью человека оказывает селективное давление на мировосприятие его носителей, в настоящий момент уже ни у кого не вызывает сомнений. Соответственно и восприятие носителями разных языков той или иной конкретной ситуации во многом зависит от типологических особенностей языка и языкового восприятия мира в целом.

Неизбежно возникают три вопроса:

а) какова степень воздействия коммуникативного фактора на формирование строя языка в процессе исторического развития и становления того или иного народа – носителя данного языка (коммуникативный фактор □ строй языка);

б) как конкретно влияют типологические особенности языка на когнитивную картину мира его носителей (строй языка □ когнитивная картина мира);

в) как это проявляется при восприятии конкретной ситуации и «подборе» способов передачи ее содержания на родном и изучаемом языке (когнитивная картина мира □ восприятие конкретной ситуации и способы ее передачи на родном и изучаемом языке).

При ответе на первый вопрос будем опираться на выводы, предложенные выдающимся лингвистом-теоретиком, крупным специалистом в области общего языкознания, лингвистической типологии, русистики, тюркологии, представителем лингвистического направления, которое получило название «системной лингвистики» Г.П. Мельниковым [15, 23].

При ответе на второй вопрос обратимся к выводам, сделанным исследователями на основании ряда экспериментов, целью которых было прояснить различия в типах мышления у носителей типологически разных языков. Они ставят вопрос о том, в какой степени преимущественно правополушарный или левополушарный тип мышления, синтетическое и аналитическое мышление связаны с когнитивной и соответствующей ему языковой картиной мира и определяются ли существующие различия типологией строения языка.

При ответе на третий вопрос обратимся к практике преподавания, трудностям, возникающим в процессе преподавания, и наметим возможности их преодоления.

В данном отношении исследования таких языков, как русский и китайский особенно интересны, поскольку они находятся практически на противоположных концах оси «анализм – синтетизм» как в отношении типа мышления, так и в плане выражения смыслов на разных уровнях языка – от звука и графики до лексической и синтаксической семантики. При этом обучение китайцев русскому языку и носителей русского языка – китайскому не встречает непреодолимых преград, хотя и связано с рядом типичных трудностей.

Кратко остановимся на каждом из обозначенных выше вопросов в аспекте сопоставления русского и китайского языков и соответствующих языковых картин мира.

1. Коммуникативный фактор строй языка

Согласно теории, предлагаемой в системной лингвистике, язык не является компонентом нашего мышления, а специально формируется для передачи мысли. Главным механизмом при этом является тот или иной способ ассоциирования реальной ситуации, с одной стороны, и мыслительного содержания – с другой - через знаки, или, иными словами, «намекания» на содержание реальной ситуации при помощи наиболее рационально построенной конструкции знаков. Какую конструкцию следует считать наиболее рациональной? Если бы этот механизм был универсальным, то мы бы не имели такого многообразия языков, а весь мир говорил бы на прекрасном всем понятном воляпюке. Не случайно неоднократные и подчас почти гениальные попытки выстроить универсальную имманентную грамматику неизбежно терпели крах, как только она прилагалась к какому-либо иному языку, кроме английского (забегая

вперед, отметим, что он формировался уже как язык межнационального общения в условиях смешения народов и в целях обеспечения актуально-ситуативного взаимопонимания собеседников). Однако же главнейшим фактором при формировании типологических черт того или иного языка являются условия общения, поскольку именно они определяют область, уровень и характер взаимной рефлексии собеседников. А область, уровень и характер взаимной рефлексии собеседников находится в прямой зависимости от степени конкретности или абстрактности взаимных знаний собеседников, от хронологической соотнесенности этих знаний, от стремления собеседников донести друг до друга или скрыть друг от друга знания о текущей, либо о социально значимой ситуации. А это, в свою очередь, зависит от того, какие ситуации, требующие общения, являются наиболее частотными. Это могут быть события масштаба «соседнего двора» в микроколлективе (например, так формировались инкорпорирующие языки типа суахили с синтаксисом слова-предложения) или масштаба разрастающейся (типа Российской) или объединяющей (типа Китайской) огромной империи. Иными словами – строй языка зависит от условий общения.

Сравним в предложенном аспекте русский и китайский языки. В чем состоит сходство условий общения? И в том, и в другом случае в период формирования основных типологических черт языка мы имеем дело с формирующейся мега-империей, то есть с огромным языковым коллективом, где наблюдалась необходимость передачи информации на огромные расстояния. Однако наблюдается и кардинальное отличие.

Русский язык как таковой формировался значительно позже китайского. Первоначально это был язык однородного языкового мегаколлектива, проживающего на значительной территории, который постепенно распространялся на всё новые территории, выступая в качестве суперстрата по отношению к языкам новых территорий и не ассимилируя с ними. В последнее время существует масса дискуссий на тему о том, откуда и куда были направлены векторы этого движения. Позволим себе оставить этот вопрос за рамками нашего исследования как достаточно болезненный и находящийся в процессе разработки.

В условиях постепенного разрастания единого языкового коллектива важным являлось не столько обеспечение оперативности передачи сиюминутной информации при общении с представителями народов – носителей субстрата (обычно это был язык иной типологии, в большинстве случаев, агглютинативного типа), сколько стремление к сохранению единства первоначального языкового коллектива при общении со *своими* (термин Льва Гумилева) [3] с целью передачи социально значимой информации. В результате сформировавшийся язык стал носить черты *синтетизма*, где в качестве опоры служат надежные базовые абстрактные образы (*ближайшие значения* по Потебне, *значения* по Мельникову, которыми, кстати, обладают не только корневые, но и аффиксальные морфемы). Через них достигается единство взаимопонимания внутри единого языкового коллектива. Морфологические средства призваны «корректировать», конкретизировать смысл до уровня актуального, а синтаксические – до уровня ситуативного. А дублирование форм рода и числа служит гарантией того, что вас правильно поняли. А формы падежей – гарантией понимания роли участников ситуации в описываемом событии.

Как мы видим сейчас, сформировавшийся механизм передачи информации весьма успешно выполняет первоначальную задачу: в Москве и Петербурге, на Алтае и Байкале, в Якутии и во Владивостоке собеседники общаются на практически идентичном русском языке – так, что житель любого из данных регионов может с полным правом считать себя носителем единого русского литературного языка.

Иное положение вещей наблюдается при рассмотрении воздействия коммуникативного фактора на формирование китайского языка. Китайский язык – один из самых древних среди ныне существующих. Он формировался в течение столетий на базе языка народов – носителей множества разнообразных традиций. «Китай следует рассматривать не как единый регион, а как субконтинент, где существовало множество разнообразных традиций, взаимодействовавших между собой на протяжении веков» [9]. В отличие от особенностей

формирования Российской империи, которое проходило по принципу распространения единого коллектива, Китайская Великая империя разрасталась по принципу объединения родственных, но неоднородных этнических групп. Позволим себе привести достаточно пространную цитату из произведения Майкла Лёве (в иной огласовке – Леве или Лоу), который сумел кратко изложить квинтэссенцию необходимых для нас исторических фактов: «До образования единого сообщества в различные периоды китайской истории удавалось добиться политического единства, но эти периоды редко продолжались более века. ... В 221 году до н. э. ... благодаря усилению царства Цинь... удалось захватить или присоединить земли шести сопредельных стран ... но они еще не смогли подчинить весь субконтинент. По-прежнему оставались огромные территории, на которые чиновники центрального правительства не могли воздействовать эффективно. В последующие два тысячелетия сменилось около 25 династий, которые правили всей территорией или какой-либо частью Китая, полностью или частично признавших центральную власть. Некоторые из династий правили в течение двух или трех столетий, другие существовали всего лишь несколько десятилетий, но даже самые продолжительные по времени правления не смогли осуществить полный административный контроль в течение всего периода своего существования» [9].

Чем для нас ценны данные сведения? Под названием «китайцы» объединено множество народов и этносов. Насчитывается 298 языков и диалектов. Государство за свою долгую историю разрасталось и поглощало относительно небольшие этносы, которые, несмотря на включённость в единое политическое образование в тот или иной период своего существования, по-прежнему сохраняли свою самобытность. Для человека с западным менталитетом отличия представителей единой Китайской империи неочевидны, а между тем, Китай населяют 56 национальностей, которые разнятся между собой по происхождению, культуре, языку, вероисповеданию. Но важно отметить, что все данные этносы являются родственными как этнически, так и в языковом отношении: «Китайский язык представляет собой совокупность сильно различающихся диалектов и рассматривается как самостоятельная языковая ветвь, состоящая из родственных языковых групп. Диалекты различаются фонетически, лексически и отчасти грамматически, хотя основы их грамматики и словаря едины» [8].

Что послужило основой единства современного китайского языка как языка единой великой нации? Как представляется, в основе лежит 2 фактора: а) письменность; б) существование *мандарина*, или по-иному *путунхуа*.

В свете приведенной информации вернемся к теме наших рассуждений – влиянию условий общения на типологические свойства языка. Как видим, на формирование китайского языка как способа передачи информации (сиречь - мыслительного содержания) в описанных условиях воздействовало несколько факторов.

С одной стороны, внутри каждого из небольших этносов формировался язык для обслуживания общения в условиях наличия высокой степени взаимной осведомленности собеседников об актуальном состоянии вещей. С другой стороны, под влиянием не прекращающейся действовать в течение многих столетий тенденции к политическому объединению родственных, но существенно различающихся народов существовал запрос на обмен социально значимой информацией внутри мегаколлектива, проживающего на огромной территории, и соответственно, имеющего достаточно низкий уровень взаимной рефлексии относительно актуальных событий. С третьей стороны, собеседники никогда не могли быть уверены, кто перед ними – враг или друг, и поэтому вынуждены были вести себя с осторожностью, но и соблюдая некоторый «политес». Никогда нельзя было быть уверенным, кто перед тобой - *свой* или *чужой*. Но и открыто дезинформировать собеседника тоже было опасно: сегодня *чужой*, а завтра (условно) *свой* в свете политических событий. И все это, повторяем, длилось не десятилетия, а века! Под влиянием всех перечисленных факторов и формировались черты корнеизолирующего языка с его предельным *анализмом* и иероглификой.

Во-первых, внутри мегаколлектива довольно рано выделилось две группы людей: тех, кто владеет социально значимой информацией и тех, кому не престало «знать лишнего». Отражение этого положения вещей мы видим в образовании *гуаньхуа* - официального языка китайской империи, на котором писались все важные документы, и разговаривали чиновники и правители, и языка простолюдинов - *байхуа*, использовавшегося только в устном общении.

С другой стороны, при всем разнообразии диалектов существовала необходимость в едином средстве общения для всей огромной территории, имеющей сильную тенденцию к объединению, и базой для этого послужила, прежде всего, письменность, первые сведения о которой датируются XIV—XI веками до нашей эры (гадательные надписи на панцирях черепах и на костях). Иероглифика, обслуживая официальный язык китайской империи, как нельзя лучше служила целям «кодировки» информации, доступ к которой был разрешен образованным слоям населения и недоступен простому большинству.

Омонимия же как нельзя лучше служила целям балансировки на грани *свой – чужой – политес*: в случае, если собеседники определяли друг друга как *свои*, можно было подкрепить взаимопонимание иероглифом; в случае, если собеседник идентифицировался как *чужой*, то можно было объяснить неправильное восприятие информации неверным опознанием омонимичных выражений, а не стремлением внести дезинформацию.

При таком положении вещей было бы нерационально «строить» конечный смысл высказываний из неполнозначных элементов, входящих в состав полнозначного целого, как это происходит в лексике, морфологии и синтаксисе флективных языков. Ведь знания, определяющие уровень взаимной осведомленности собеседников, носили скорее конкретный, целостный и дискретный характер в силу специфики условий общения. Самое рациональное при этом – строить конечный смысл при помощи конструкций, состоящих из целостных полнозначных элементов и вспомогательных элементов, в случае необходимости меняя их местами. Для сравнения заметим, что до некоторого времени английский язык был практически флективным. Кардинально он начал меняться именно в эпоху смешения народов, происходившего на Туманном Альбионе, когда появился запрос на общение *своих* и *чужих* в условиях необходимости передачи актуальной ситуативной информации. В настоящее время английский язык обладает некоторыми свойствами китайского языка, например, это нейтрализация отнесенности единицы к той или иной части речи или чрезвычайная важность и закреплённость порядка слов за определенной функцией (например, *work* –это что? *city hall*: *city* –это что?)

В свете всего вышесказанного мы берем на себя смелость утверждать, что языковые особенности являются не столько следствием мыслительных особенностей той или иной нации или народности или этноса, сколько следствием особенностей их исторического развития, предъявляющего свои требования к специфике общения. Напротив, языковые особенности накладывают некий «фильтр» на картину мира в силу того, что огромную массу знаний человек получает не только из чистого опыта, но в результате информационного обмена на языке. Но забегая вперед, следует подчеркнуть: это не значит, что в случае необходимости этот фильтр не может быть снят, во всяком случае, в основной своей части. В противном случае было бы невозможным изучать иностранный язык.

2. Строй языка когнитивная картина мира.

Перейдем к рассмотрению второго из вышеназванных вопросов. В процессе общения и формирования языка происходит *оязыковление* (термин Г.П. Мельникова) значительной области мышления той или иной нации или народности или этноса. Это влияет на особенности национальной картины мира. Однако только ли язык обуславливает различия в национальной культурной картине мира различных этносов? Здесь мы не беремся ответить на этот вопрос, но попытаемся рассмотреть некоторые особенности восприятия тех или иных феноменов носителями русского и китайского языка. Без этого представляется сложным понять и объяснить различия в восприятии ситуации представителями двух народов и в способах передачи ими информации о той или иной ситуации при помощи средств изучаемого языка.

Как очевидно, представители китайской культуры несколько по-иному строят системы аналогий и ситуативного переноса фактов по сравнению с представителями западных культур, к которым в данном случае можно отнести и носителей русского языка. Например, представители западного менталитета частенько констатируют, что для китайца соотнесение хорошо знакомого факта с кардинально иной ситуацией может вызывать затруднения. Это подтверждается результатами некоторых известных экспериментов, показывающих, например, тенденцию к контекстно-обусловленному восприятию фигуры неотрывно от фона. Так, затруднения возникают в распознавании вертикального положения стержня при наклоне рамки; идентификации известных животных на фоне не свойственной для них среды обитания также либо сопровождается ошибкой, либо встречает некоторую задержку реакции на предъявляемый стимул [22].

Такое положение вещей дает ученым основания говорить об асимметрии головного мозга. [1, 4, 13, 14, 24] Так, например, гениальный русский ученый, основоположник Тартуско-московской семиотической школы Ю.М. Лотман объясняет появление асимметрии полушарий головного мозга тем, что у человека от природы объективно существуют парные органы чувств, такие как глаза (зрение) или уши (слух). Такие органы чувств однотипно преобразуют раздражения, получаемые из внешнего мира, однако они «пространственно разнесены и «смотрят» на мир под разными углами зрения. Это придает создаваемой ими картине стереоскопичность» [11]. Функционирование всех органов чувств у человека приводит также к возникновению структурно контрастных пар восприятия человека, прежде всего, таких как взгляд на объект с одной и другой точки зрения или зрительного и слухового образов мира. Но именно потому, что данные образы рационально не взаимопереводимы, например, осуществить объединение зрительного и слухового в единый образ мира достаточно сложно, поэтому их интеграция требует определенных сил и напряжения человеческого сознания. А такая ситуация и становится важным этапом на пути к возникновению асимметрии мозговых полушарий.

Как считает Ю.И. Лотман, такая ситуация способствует появлению процессов, обнаруживающих специализацию кодов функционирования правого и левого полушарий. И «пределным случаем такой дифференциации, - как считает автор, - «является образование на одном полюсе кодов естественного языка, а на другом - недискретных кодирующих систем» [11]. И далее русский ученый отмечает, что в реальной жизни человек постоянно сталкиваемся с текстами, использующими не только дискретные, но недискретные кодирующие системы, к которым можно отнести язык кинематографа или театра, некоторые разновидности изобразительного искусства и т.д. Но в реальной действительности существует также ситуация коммуникативного взаимодействия двух или более культурных традиций, которые также имеют различные кодирующие системы для описания и объяснения явлений окружающего мира и могут проиллюстрировать дифференциацию в деятельности левого и правого полушарий головного мозга человека. Природа данных кодирующих систем, несомненно, знаковая, но иногда возникают большие трудности с выделением отдельных дискретных знаков, из которых они состоят. К сожалению, и на сегодняшний день для современного человека деятельность правого полушария головного мозга остается не до конца понятой, но ясно одно – важность и значение его деятельности для сознания человека исключительно велико. И, как говорит Лотман Ю.М., существующие трудности в понимании недискретной языковой системы связаны с необходимостью пересказать и объяснить принципы ее функционирования с помощью средств именно дискретного метаязыка. А здесь изначально существует ситуация непереводимости, поскольку каждая языковая система внутренне рациональна «сама для себя» и иррациональна с позиции другой системы. В результате происходит кардинальное изменение самого описываемого объекта, и он может приобрести иррациональный характер [11].

В связи с этим в науке выработался достаточно устойчивый стереотип, когда «логические» культуры исследователи относят к «левополушарному» аналитическому

когнитивному типу, с преимущественно логико-вербальным типом мышления, теоретическим принципом передачи опыта и алфавитной письменностью, что характерно в большей степени для западного типа культур. Для восточного же типа, по их мнению, в большей степени характерен архаический, «правополушарный» холистический когнитивный стиль с пространственно-образным типом мышления и иероглифической письменностью. Так, например, современный российский ученый востоковед В.Е. Еремеев в своей статье, посвященной изучению места, которое занимала наука о механике в традиционных научных знаниях Китая, писал о преимущественно эмпирическом характере знаний китайцев. Автор отмечал, что «...в практической инженерии традиционного Китая, несомненно, развивалось эмпирическое знание о сложении сил, но их теоретическое осмысление так и не было предпринято» [6]. Однако с другой стороны, это несколько не помешало китайцам на практике применять самые изощренные методы измерения разновекторных сил, приложенных к объекту. А если мы припомним, какие изобретения дал Китай миру, то среди них увидим: компас, книгопечатанье (III в. до н.э.), акупунктура (II в. до н.э.), шелк (1300 г. до н.э.), бумага из древесного волокна (I в. н.э.), порох, фарфор (VII в. н.э.) и др., а глубинный смысл учения Лао-цзы о пути Дао (VI в. до н.э.) и по сей день вызывает глубочайший интерес и имеет массу трактовок.

В разных лингвокультурах существуют также различные способы выражения достаточно широких абстрактных понятий. Так, например, как идентифицируются категории времени в различных лингвокультурах, на что впервые обратили особое внимание авторы теории лингвистической относительности Б. Уорф и Э. Сепир. Сегодня западным культурам свойственно линейное восприятие времени, которое может изображаться как стрела или текущая река, берущая начало далеко в прошлом. Время воспринимается как ориентированное в пространстве и движущееся по направлению к определенной цели, доказательством чему могут служить существующие в английском языке «горизонтальные» пространственные метафоры, такие, например, как «next time», «the day after tomorrow» [20]. Но такое восприятие времени в западной культуре появилось не сразу, до эпохи Просвещения в искусстве Средневековья время метафорично описывалось через вращающееся колесо. Но это не нашло отражения в языке. А вот в старославянской культуре подобный элемент в языке существует: это слово *коловрат*, состоящее из двух корневых элементов: *коло* - круг (колесо) с восьмью лучами, которые движутся в одном направлении, и *врат* - вращение. Коловрат является одним из символов, который обозначает годовое вращение солнца, вечное движение, продолжение жизни и бесконечности Вселенной. Может быть, поэтому в русском языке отражается связь времени и пространства через такие словосочетания как «время бежит, длится», «бегущие года» или «быстротечность времени». Заметно сходство с индийской картиной мира («колесо Сансары»), что свидетельствует о родстве двух культур и языков. В китайской культуре движение времени описывается как вертикальный процесс. Для обозначения в китайском языке *прошлый месяц*, *прошлая неделя*, *прошлый раз* используется пространственный иероглиф «上» (shàng), означающий *верх/верхний, предшествующий, первый, предыдущий, прошлый*, а для обозначения следующих *месяца, недели, раза* используется уже другой иероглиф «下» (xià), означающий *низ/нижний, следующий, второй из двух, будущий* [21].

И это только незначительный ряд примеров, позволяющий раскрыть те трудности, которые могут возникнуть и возникают при межкультурной коммуникации, так называемых «западной» и «восточной» цивилизаций. Когда они в процессе коммуникации сталкиваются с чем-то необычным в другой культуре, то пытаются пересказать и объяснить это с помощью метаязыковой системы своей философии и науки. Но в этих системах существуют различные понятия, категории, термины, позиции рассмотрения одного и того же объекта, которые адекватно не переводились, а иногда их и вообще невозможно перевести, поскольку в другой культуре не существует данного явления, то возникает сугубо иррациональная ситуация. Именно она и приводит к возникновению сегодня достаточно устойчивой парадигмы:

иррациональный Восток и рациональный Запад. Но данная парадигма требует своей коренной корректировки, поскольку даже вышеприведенные немногочисленные примеры говорят о том, что из западной культурной традиции были исключены и забыты иррациональные идеи и замыслы, а из восточной удалены присущие ей с древних времен и обильно развитые рационалистические нормы и ценности.

Здесь также можно рассмотреть еще один аргумент в пользу коренной корректировки данной парадигмы. К сожалению, в западной, как и в российской традиции, понятие «аналитический ум» воспринимается практически как синоним чуть ли не высшего проявления умственных способностей. Синонимом глагола *проанализировать* считается смысл выражения *постичь глубинную суть*, а наиболее умных специалистов называют *аналитиками*. Между тем, следовало бы говорить не о двух, а о трех типах мышления: холистический (эмпирический) – аналитический – синтетический. Со времен Канта аналитический стиль мышления рассматривался как такой, который в минимальной степени связан с творчеством и не порождает нового знания, а лишь помогает осознать существующее (не важно, носит ли оно априорный характер или нет). В рамках логического позитивизма эмпирический и синтетический стили отождествляются, однако в наших рассуждениях предлагается рассматривать синтетический стиль мышления как высший по отношению к аналитическому, как следующий этап осознания сути предметов и явлений. Это представляется логичным: от целостности в ее внешнем проявлении – к деталям и связям вне и внутри объекта как системы – и далее к синтезу на основании полученных знаний.

Данный вывод важен для перехода к рассмотрению третьего из вышеназванных вопросов.

3. Когнитивная картина мира – восприятие конкретной ситуации и способы ее передачи на родном и изучаемом языке

Опыт работы в китайской аудитории показывает, что преподавателя – носителя русского языка удивляет стремление китайских слушателей при воспроизведении полученной информации как можно точнее и детальнее придерживаться: а) набора и структуры предъявленных им языковых средств обозначения информации, б) информационной точности в плане представления основной идеи, иерархии или последовательности содержательных элементов источника. При порождении высказывания носителями китайского языка ситуация сравнивается с подобными уже известными из предыдущего опыта ситуациями.

На лексическом уровне это проявляется в том, что контекстный смысл слова препятствует способности понимания и использования его в иных контекстах. На уровне текста при необходимости компрессии китайский слушатель курса русского языка склонен к тому, чтобы отыскать в тексте те высказывания и фрагменты, которые, по его разумению, содержат единицы, занимающие в иерархии смыслов – слов или словосочетаний – наиболее высокое положение. При этом весь контекст их употребления воспроизводится практически полностью.

В свете приведенных выше рассуждений очевидно, что учащийся приступает к непосредственному решению задачи с позиций, которые диктует ему холистический стиль мышления, обусловленный влиянием особенностей родного языка на *языковленную* область мышления. Любая ситуация представляется китайскому учащемуся как некий набор дискретных целостных смыслов, вписанных в определенное окружение. Цель своих действий при решении задачи он представляет следующим образом. Необходимо как можно точнее передать содержание ситуации, а для этого необходимо как можно точнее воспроизвести или обозначить составляющие. Компрессия представляется как необходимость выбрать и удалить наименее важные и оставить значимые составляющие в их контексте.

На первых порах механизм передачи конечных смыслов, присущий русскому языку, естественно кажется китайскому учащемуся чуждым и непонятным. Смысл каждой из составляющих высказывания возникает в результате ассоциирования максимально абстрактных по значению элементов в составе слова, а смысл высказывания в целом

формируется за счет того, что каждая составляющая выполняет свою синтаксическую функцию для передачи структуры ситуации. «Укрупнение» смысловых узлов происходит не за счет увеличения количества составляющих, а за счет повышения уровня абстрактности составляющих или их элементов и соответствующих контекстных изменений. Словом, налицо признаки синтетизма.

Следовательно, первой задачей преподавателя является подобрать такие инструкции для выполнения заданий, при которых решение языковых задач из разряда непосредственных переводится в разряд долговременных, что позволяет мобилизовать способности китайских учащихся к синтетизму, который присущ им по природе. Не случайно среди китайцев встречается немало людей, которым удалось овладеть русским языком на очень высоком уровне.

Следует также остановиться и на еще одной задаче. Поскольку преподавателю неизбежно приходится оперировать некоторыми достаточно абстрактными понятиями, то важно знать, каковы различия в представлениях о базовых вещах у наших народов. Несколько ранее мы уже приводили пример о различиях в представлениях о течении времени у разных народов. Здесь также можно вспомнить основополагающие понятия, которые вырабатывает та или иная национальная культура. Такие понятия уникальны и не имеют аналогов в других культурах. В качестве примера можно вспомнить исключительно русские понятия «духовность», «воля», «удаль» и некоторые другие, которые требуют специального пояснения в процессе обучения русскому языку, и китайские понятия «ян» «陽» (yān) как положительное начало (сила) всего сущего в Природе и «инь» «陰» (yīn) как отрицательная сила; или понятие «у вэй» 道 (dào), которое призвано символизировать принцип невмешательства в естественный порядок вещей и ход событий ни с этических, ни с прагматических позиций [5]. Следует также отметить одну из важнейших категорий китайской философии «дао», что означает путь, подход, метод, принцип, учение, мораль, абсолют [5]. Знакомство с данными понятиями вызывает особые трудности в процессе обучения иному, не родному языку, но также расширяет кругозор учащихся и требует от них особого труда, внимательности и желания познать неизвестное, новое явление.

Пафос данной статьи состоит в том, что следует иметь ясное представление о типологии языков, факторах, которые влияют на их формирование, и той роли, которую они играют в формировании национальной картины мира. В работе было высказано предположение, что коммуникативный фактор изначально является ведущим, а когнитивные процессы являются следствием, с одной стороны, исторических обстоятельств формирования нации, и с другой стороны, языкового строя, отражающего данные обстоятельства. При аналитизме языкового строя носитель китайского языка обладает синтетизмом мышления, позволяющего воспринимать ситуацию в целом во всем многообразии ее деталей. При синтетизме языкового строя носитель русского языка обладает аналитизмом мышления, позволяющим выделить в ситуации наиболее значимые элементы и найти аналогии. Все это свидетельствует о том, что существуют все предпосылки для преодоления трудностей при изучении этих языков представителями обеих наций и достижения взаимопонимания. А также говорит о том, что смешение двух культурных традиций (западной и восточной), их пересечение способствуют рождению творческого сознания, умеющего создавать качественно новые и иные, с точки зрения обеих традиций, идеи и концепты.

Литература

1. Аршавский В.В. Межполушарная асимметрия большого мозга человека и некоторые проблемы педагогики. - М.: Знание, 2002.
2. Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание. //Пер. с англ., отв. ред. М. А. Кронгауз. - М.: Русские словари, 1996. - 416 с.
3. Гумилев Л.Н. Сущность этнической целостности: (Ландшафт и этнос: XII): //Вестник

- Ленинградского ун-та. Т. 12, вып. 4: Геология, география. – 1971, - с. 97- 106.
4. Деглин В. Функциональная асимметрия - уникальная особенность мозга человека // Наука и жизнь: журнал. – 1975. - № 1. - С. 104—115.
5. Духовная культура Китая: Энциклопедия в 5 т. //Гл. ред. Титаренко А.И. Ин-т Дальнего Востока Т. 1. Философия. – М.: «Восточная литература», 2006. – 727с.
6. Еремеев В.Е. Место механики в традиционной науке // Духовная культура Китая: Энциклопедия в 5 т. //Гл. ред. Титаренко А.И., Т. 5. Наука, техническая и военная мысль, здравоохранение и образование. – М.: «Восточная литература», 2009. - с.161.
7. Касавин И.Т. Социальная эпистемология: Фундаментальные и прикладные проблемы. - М., Альфа-М, 2013. – 560 с.
8. Кондаков Б.В., Попов Д.С., Чугаева Т.Н., Каменских М.С., Ши Шаньшань, Шпак Н.Е. Китайский язык: история, цивилизация, культура»// Вестник Пермского федерального исследовательского центра. - Пермь, 2015, №3. – с.63-98.
9. Лёве Майкл (Lowe Michael). Китай династии Хань. Быт, религия, культура. - М.: Центрполиграф: 2005. - 224 с.
10. Леонтович О. А. Введение в межкультурную коммуникацию. – М.: Гнозис, 2007. – 368 с.
11. Лотман Ю.М. Мозг – текст – культура – искусственный интеллект. / Ст. в кн.: Семиосфера. – СПб.: «Искусство – СПб», 2004. – с. 585-587
12. Лотман Ю.М. Асимметрия и диалог //Труды по знаковым системам. XVII. Ученые записки ТГУ. 1983. Вып. 16. - с.15 – 30.
13. Лурия А. Р. Основы нейропсихологии. Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. - 384 с.
14. Межполушарная асимметрия и адаптация//Ротенберг В.С. Аршавский В.В. Поисковая активность и адаптация. Гл. III. – М.: Наука, 1984.
15. Мельников Г.П. Системная типология языков. Принципы, методы, модели. //Отв. ред. Л.Г. Зубкова. - М.: Наука, 2003. - 308с.
16. Микешина Л.А. Философия науки: Современная эпистемология. Научное знание в динамике культуры. Методология научного исследования. Гл.5. - М.: Прогресс-Традиция: МПСИ: Флинта, 2005. – 464 с.
17. Ротенберг В.С. Межполушарная асимметрия, ее функция и онтогенез. //В кн.: Руководство по функциональной межполушарной асимметрии.// Отв. ред. Фокин В.Ф. – М.: Научный мир, 2009. – 836 с.
18. Рубец М.В. Восприятие и языковая картина мира (на материале китайского языка). Дисс. канд. философ. наук. – М.: Институт философ. РАН, 2015. - 138 с.
19. Уорф Б. Отношение норм поведения и мышления к языку.// Новое в лингвистике. Вып.1 – М.: Издательство иностранной литературы, 1960. – 390 с.
- Литература на английском языке
20. Boroditsky L. Does Language Shape Thought? Mandarin and English Speakers Conception of Time. //Cognitive Psychology, 2001, 43 (1);
21. Boroditsky L., Fuhrman O., McCormick K. Do English and Mandarin speakers think differently about time? // Cognition. 2010, 118 (1).
22. Masuda T. Cultural Effects on Visual Perception //Sage encyclopedia of perception. Vol.1. 2009. Интернет-ресурсы
23. Преображенский С.Ю. "Золотые лекции": системная лингвистика Г.П. Мельникова.// https://www.youtube.com/watch?v=3VU6NV0WW_E
24. Сазонов В.Ф. Асимметрия полушарий головного мозга [Электронный ресурс] //Кинезиолог, 2009-2016: [сайт]. URL: <http://kineziolog.su/content/asimetriya-polushariy-golovnogo-mozga>

ИННОВАЦИОННЫЕ ФОРМЫ КОНТРОЛЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ФИЛОЛОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН ИНОСТРАННЫМИ СТУДЕНТАМИ

Крючкова Любовь Леонидовна

Благовещенский государственный педагогический университет, Россия

Аннотация: В преподавании русского языка как иностранного должен быть поиск не только инновационных методов обучения, но и инновационных форм контроля, развивающих мыслительную деятельность студентов, раскрывающих их творческие способности. Новыми формами контроля можно считать лингвистическую задачу, музыкальный диктант.

Ключевые слова: инновационные формы контроля, проблемное обучение, лингвистическая задача, музыкальный диктант.

В настоящее время огромное внимание уделяется вопросам продуктивных инновационных методов обучения русскому языку как иностранному. Своеобразным обзором и подведением некоторых итогов является труд Л.В. Московкина, Г.М. Шамониной «Продуктивные технологии в обучении русскому языку как иностранному» (М., 2017).

Но, к сожалению, кроме учебников по методике обучения иностранных студентов, не имеется хотя бы статей, в которых предлагались бы инновационные формы контроля знаний иностранных студентов.

Цель нашей статьи – обосновать инновационные формы контроля знаний иностранных студентов при изучении филологических дисциплин: «Введение в филологию», «Общее языкознание», «Лингвострановедение», «Слово как центральная единица языка».

Не умаляя значимости и эффективности традиционных форм контроля (упражнения, пересказ, чтение наизусть, диктанты (под диктовку и по памяти), различные виды творческих работ (изложений, сочинений и т.п.), мы считаем необходимым искать новые пути контроля знаний студентов, так как в преподавании филологических дисциплин основной целью является не только приобретение студентами системных теоретических знаний, но и формирование самостоятельного, творческого осмысления фактов языка с учетом тенденций в их развитии и нового истолкования в науке. Сам материал требует поиска новых форм контроля, направленных на формирование мыслительной деятельности учащихся, на развитие их творческих способностей.

Не инновационным, но продуктивным является проблемное обучение и соответственно проблемный вопрос, являющийся в том числе проверкой изученного материала. Один из его вариантов – лингвистическая задача, которая является одновременно и важным средством обучения и формой проверки знаний. Следует заметить, что первый сборник лингвистических задач был составлен еще И.А. Бодуэном де Куртене (Сборник задач по «Введению в языковедение по преимуществу применительно к русскому языку» (СПб., 1912; продолжена Р. Зиндером («Сборник задач по общему языкознанию». Л., 1957).

В 1963 году появился жанр так называемой *самодостаточной лингвистической задачи*, которую, «в отличие от разного рода упражнений и заданий, нужно решать, т. е. ответ не лежит на поверхности, а достигается в результате определённых логических операций, при этом решающий может (с известной степенью строгости) доказать правильность ответа» [1]. В ее разработке огромную роль сыграли выдающиеся лингвисты А.А. Зализняк [2], опубликовавший серию задач, и А.Н. Журинский, ставший инициатором проведения первой олимпиады по русскому языку и подготовивший почти все ее задачи.

В настоящее время понятие *лингвистическая задача* трактуется широко как проверка знаний конкретных фактов рассматриваемого языка, как «способность самостоятельно обнаруживать и формулировать для себя определенные закономерности в языке, находить применение своим исследовательским способностям» [3].

В нашей практике лингвистическая задача для иностранных студентов применяется как формы контроля не только знаний, но и мыслительных способностей студентов. Но она формулируется на основе отрывков из кинофильмов, мультфильмов, сатирического журнала «Ералаш» [4]. Кинотекст имеет большие преимущества по сравнению с художественным текстом, так как он является сложным поликодовым текстом, сочетающим естественный языковой код с кодами других систем (актерская игра, музыка, изображение и т.п.) [5].

Некоторые эпизоды из фильмов являются по сути лингвистической задачей. Например, в сказке «Как Иван Чудо-юдо искал» мастерски обыграно явление омонимии в языке (сухой – с ухой):

Некоторые фрагменты фильмов – всего одна фраза или короткий диалог, некоторые – довольно обширный текст, который понятен, если знаком сюжет, исторические события или культура русского народа. В этом случае дается соответствующий комментарий.

Если решение лингвистической задачи лежит на поверхности, то задание формулируется в одном вопросе: Найдите лингвистические основания языковой игры в этой сцене. В других случаях ее решение предполагает несколько действий, которые у студентов-иностранцев вызывают трудности. Снять их можно с помощью наводящих вопросов и заданий, направляющих мыслительную деятельность студентов. Например, «Педагогическая трагедия» из сатирического журнала «Ералаш» формулируется лингвистическая задача: дайте лингвистическое основание языковой игры. Далее предлагаются вопросы и задания:

- Как в речи Миши и Марьи Ивановны отражены возрастные особенности в употреблении лексики?

- Подберите синонимы к жаргонным словам: чувак, в отрубе, метелка.

- Определите по словарям современного русского литературного языка стилистическую характеристику слов «потрясый», «балдеть». Для какой социальной группы людей характерно их употребление? Почему его употребление в речи учительницы вызывает изумление?

- Подберите синонимические выражения этой же стилистической принадлежности к выражению «Ну ты даешь!»

- Имеет ли основания страх Мишиной мамы?

- Определите социальный, профессиональный, возрастной статус жаргонной лексики.

Использование отрывков из фильма эффективно и в постановке вопросов и заданий для размышления, а по сути – проблемных вопросов как способа проверки полученных знаний после изученного материала, требующего его творческого осмысления. Например, после знакомства студентов с темой «Русские имена» по дисциплине «Лингвострановедение» студентам предлагается отрывок из кинофильма «Москва слезам не верит»:

- Как тебя мама называет?

- Маруся.

- И я тебя так буду звать.

- А я вас Васей.

- Меня как только не называют: Жора, Юра, Гоша, Гога, Георгий...

- Гоша? Это интересно.

Вопросы и задания для размышления:

1. Девушку, которая знакомится с героем фильма Георгием, зовут Александра. Объясните, почему она называет себя Марусей? Почему Георгия предлагает называть Васей? Положительную или отрицательную оценку в этом фильме имеют имена Маруся и Вася?

2. Какие стилистические особенности имеет употребление имени Георгий?

3. Как вы думаете, понравились герои друг другу? Почему?

В нашей практике реализуется еще один тип инновационной, по нашему мнению, формы контроля знаний, которой мы дали рабочее название *музыкальный диктант*. Применяется при изучении дисциплины «Лингвострановедение». В чем его суть?

После изученной темы «Русские имена» даются отрывки из песен с компонентом *имя*. Песни являются богатным материалом для проверки знаний, так как в одном тексте могут быть имена полные (официальные) и неполные (неофициальные) в их вариантах, или одно имя повторяется несколько раз: Ах, Таня, Таня, Танечка...; Ой, Леха, Леха, Леха; Ой, Серега, Серега, я теперь не твоя и т.п.

Задание 1 требует умения вычленить имя из текста. Формулируется оно так: Прослушайте отрывки из песен с компонентом «имя». Запишите как можно больше русских имён из прослушанных песен.

Задание 2 является проверкой изученного материала. Оно выполняется следующим образом: Распределите имена по группам по образцу:

словообразование		стилистические особенности		происхождение	
однословное	двусловное	официальное	бытовое	русское	заимствованное
Ванюша	Владимир	Иван	Ванёк	Иван	Альберт

Особенность этого задания заключается в том, что для прослушивания дается аудиозапись, так как студенты должны учиться воспринимать русскую речь на слух, без словаря, и песня, как и кинофильм, текст поликодовый, где большое значение имеет и музыка, и голоса исполнителей. После проверки задания эти же песни прослушиваются еще раз с видеорядом. Как говорят сами студенты, песни становятся более зримыми.

Похожее задание дается после того, как изучены города России: города-герои, города – центры народных промыслов, древнерусские города «Золотое кольцо России».

Распределите их по группам по образцу.

словообразование		мотивированное	немотивированное	происхождение		город-герой	центр промысла
однословное	двусловное				заимствованное		
Тверь	Ленинград	Владимир	Псков	Сергиев Посад	Саратов	Москва	Тула

Подводя итог нашему опыту в организации контроля знаний иностранных студентов при изучении филологических дисциплин, мы считаем, что в этом вопросе должен быть комплексный подход. Выбор форм контроля диктуется учебными задачами, которые определяются содержанием обучения. Инновационные формы контроля активизируют мыслительную деятельность студентов, развивают их творческие способности.

Литература

1. Задачи лингвистических олимпиад. 1965 – 1975 / Ред.-сост. В.И. Беликов, Е.В. Муравенко, М.Е. Алексеев. – М.: МЦНМО, 2006. – 570 с. С. 4-5.
2. Зализняк А.А. Лингвистические задачи // Исследования по структурной типологии. – М.: Изд-во АН СССР, 1963. – С. 137-159.
3. Норман Б.Ю. Лингвистические задачи: учебное пособие. – 3-е изд. – М.: Флинта, 2009. – С. 3.
4. Крючкова Л.Л. «Под лингвистическим микроскопом» (лингвистические задачи на основе отрывков из фильмов): учебное пособие / Л. Л. Крючкова. – Благовещенск: Изд-во БГПУ, 2014. – 58 с.
5. Разливинская Н.А. Эвокационный подход к кинотексту // Материалы 62-й научно-практической конференции преподавателей и студентов. Ч. II. – Благовещенск, 2012. – С. 119-127.

**ПОНЯТИЯ «ХОЛОД. СЕВЕР» У ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ
АДАПТАЦИИ В СЕВЕРО-ВОСТОЧНОМ ФЕДЕРАЛЬНОМ УНИВЕРСИТЕТЕ
ИМ.М.К.АММОСОВА**

Леханова Кюнней Николаевна

Северо-Восточный федеральный университет им. М.К.Аммосова, Якутск, Россия

Аннотация: Наличие знаний о стране изучаемого языка представляет собой один из важных компонентов коммуникации. *Целью* данной статьи является демонстрация методов и приёмов формирования коммуникативной, лингвострановедческой и лингвокультурологической компетенций иностранных студентов на занятиях РКИ. *Задачами* являются: анализ специфики обучения русскому языку как иностранному с включением регионального компонента в федеральном университете; показ диалоговых технологий на занятии по теме «Холод. Север»; включение концепта «снег» в ход урока, целью которого явилось изучение региона, его климата, условий жизни, достопримечательностей культуры, природных парков, традиций, знакомство с якутским фольклором.

Ключевые слова: русский как иностранный, лингвокультурология, региональный компонент, компетенция, концепт.

В федеральных университетах Российской Федерации на данный момент обучается приблизительно 320 тысяч студентов, из них примерно 20 тысяч – это студенты из разных стран мира. Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова уверенно идёт по пути увеличения количества иностранных студентов. В данное время в СВФУ им. М.К.Аммосова проходят обучение около 300 студентов из разных стран мира, среди них молодёжь, обучающаяся на программах бакалавриата, магистратуры, аспирантуры, а также около 100 студентов факультета ДОП и студентов, приезжающих по обменным программам. С каждым годом количество приезжающих студентов из-за рубежа увеличивается, география - это и страны Азии, Африки, Латинской Америки, Ближнего Востока, Европы и Америки. В 2012 году в Северо-Восточном федеральном университете имени М.К.Аммосова была открыта кафедра русского языка как иностранного, которая активно развивается с каждым годом.

На современном этапе главной целью обучения русскому языку как иностранному мы видим формирование у студентов коммуникативной компетенции, которая проявляется в способности и готовности осуществлять общение средствами русского языка на межкультурном уровне. «Межкультурная коммуникация предполагает собой не только владение языком, но и наличие знаний о стране изучаемого языка, о своей стране, а также знания о регионе, где в настоящее время живёт и учится иностранный студент. Отсутствие таких знаний влечёт за собой недопонимание в процессе общения и коммуникативные цели не будут достигнуты» [2].

Специфика русского языка как иностранного предполагает включение в обучение русскому языку не только широко известных понятий из национальной русской культуры, но и включение в образовательную программу регионального компонента, так как Российская Федерация – многонациональная держава, и иностранные студенты обучаются в различных регионах нашей необъятной страны, в том числе и в Республике Саха (Якутия).

Якутия – крупнейший регион Российской Федерации, со своей самобытной культурой, языком и традициями. Изучая русский язык в ФГАОУ ВО «СВФУ им. М.К. Аммосова», у иностранных студентов формируются не только речевые, предметные и лингвистические компетенции, но и лингвокультурологические, лингвострановедческие.

Внедрение регионального компонента на занятиях РКИ может осуществляться через применение диалоговых технологий, которые помогают педагогу организовать диалог культур в процессе изучения русского языка. Обучать диалогу культур на занятиях возможно

с использованием заданий когнитивного характера, например, на «вычленение общего и отличного...» [3]. Задания на сопоставление направлены на реализацию метапредметных целей обучения по формированию у студентов умения сравнивать, понимать чужие тексты, мыслить системно.

Для примера обратимся к практике организации диалога культур на занятии обучения русскому языку как иностранному по теме «Холод. Север», целью которого явилось изучение региона, его климата, условий жизни, существующих в нём достопримечательностей культуры, природных парков, традиций, знакомство с якутским фольклором.

Было дано опережающее домашнее задание: составить глоссарий к уроку, найти национальные (китайских, корейских и японских) пословицы и поговорки о снеге. Эпиграфом к уроку послужили строчки из популярного произведения «Холод» Андрея Геласимова: «Не думай, что так не бывает. Так живём мы все. Кем ты станешь при минус 50?».

Во вступительном слове преподаватель рассказал о книге А. Геласимова «Холод», в основу которой легли реальные события, происходившие в городе Якутске в начале 2000-х. Андрей Геласимов – популярный современный писатель, автор многочисленных произведений, выпускник Якутского государственного университета, кандидат филологических наук, лауреат премии «Национальный бестселлер» (2009г.). В 2016 году книга «Холод» была переведена на английский язык и поднялась на первые строчки по продажам американской платформы Amazon [1].

Далее студенты открывают инстаграм-страничку якутянки Анастасии Груздевой, которая взорвала интернет своей фотографией с заснеженными ресницами, о ней писали, как российские информационные агентства, так и зарубежные. Люди не могли поверить, что можно жить в таких условиях, когда за несколько минут ресницы покрываются на улице инеем.

На основном этапе урока студенты с удовольствием рассказывают о Полюсе холода (Оймякон), инсценируют якутскую легенду о Быке Зимы Чысхаане, пишут мини-сочинение «Моя зима в Якутске», делятся своими фотографиями или видеороликами о зимнем Якутске. Однако, главное – анализ национальных пословиц и поговорок о снеге, сопоставление с русскими пословицами и поговорками. Выбор концепта «снег» обусловлен природно-климатическими особенностями Якутии, которую называют страной снегов и холода. В Якутии – в самом холодном регионе России – находится мировой Полюс холода. Также сама Россия ассоциируется с зимой, снегом, холодом, что находит отражение в устном народном творчестве.

Не секрет, что Якутия ассоциируется у любого человека с такими концептами как «холод», «снег», «мороз». Изучение концепта «снег» не являлось самоцелью занятий в обучении русскому языку как иностранному. Важнее всего было развивать у студентов аналитические, творческие умения, желание видеть и воспринимать окружающий мир эстетически. Работа с концептом «учит обобщению, без которого невозможно истинно творческое отношение человека к реальности и осознанное определение собственного места в ней» [4].

Опыт работы показывает, что студенты с большим удовольствием выполняют такого рода задания, которые бесспорно вызывают неподдельный интерес, работают над информативными текстами регионального содержания с энтузиазмом. Кроме того, такие задания и упражнения создают языковую ситуацию, интерес и новизна заданий повышают мотивацию к изучению языка и способствуют развитию коммуникативной, лингвокультурологической компетенции студентов. Роль регионального компонента очевидна и важна для повышения интереса к Республике Саха (Якутия) как к туристическому региону.

Литература

1. Геласимов А.В.[Электронный ресурс]/ Википедия.– Режим доступа:<https://ru.wikipedia.org>

2. Тамбовкина Т.Ю. О некоторых принципах построения интегрированного курса "Иностранный язык и регионоведение"/ Т.Ю. Тамбовкина// Иностранные языки в школе. – 1996.– №5.
3. Хуторской А.В. Современная дидактика: Учебник для вузов.-СПб: Питер, 2001.–544с.
4. Шутан М.И. Концепты русской литературы / М.И. Шутан// Литература. –2016.– №4. 23 - 61 с.

УДК 821.581.09

СМЫСЛОВЫЕ ОШИБКИ ПРИ ПЕРЕДАЧЕ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИХ ЛАКУН (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА «СОН В КРАСНОМ ТЕРЕМЕ»)

Ли Шуци, Спектор Лилия Александровна

Северо-Восточный федеральный университет им. М. К. Аммосова, Якутск, Россия

Аннотация: В данной статье на материале романа Цао Сюэциня «Сон в красном тереме» раскрываются возможные причины наличия смысловых ошибок не только при передаче культурологических лакун, но и в примечаниях к ним. Также предлагаются дополнительные комментарии к тексту перевода. В работе применяются комплексный и текстоцентрический подходы, объединяющие сравнительно-аналитический метод, метод культурологического анализа и другие.

Ключевые слова: культурологические лакуны, «Сон в красном тереме», примечание переводчика, перевод.

Лакуны, касаются тех или иных языковых и культурных предметов (элементов), которые существуют в одном языке, а совершенно отсутствуют в другом языке. Большинство ученых исследуют термин «лакуны» с точки зрения их расхождений, как в языках, так и в культурах.

По мнению Г.Д. Гачева, для достижения максимально полного взаимопонимания в процессе межкультурного общения необходимо делать некоторую «поправку» на национальную специфику другой культуры, т.е. использовать своеобразный коэффициент, который облегчал бы контакты между культур. Говоря о национально - специфических элементах, препятствующих общению двух культур, Г.Д. Гачев образно характеризует их как «заусеницы», которые «задираются» в процессе межкультурной коммуникации [1].

На наш взгляд, Ю.А. Сорокин и И.Ю. Марковина дают удачную, и более четкую формулировку: «Все, что в этнокультурном тексте реципиент не понимает, что является для него странным, требует интерпретации, служит сигналом присутствия в тексте национально-специфических элементов культуры, в которой создан текст. Такие элементы мы называем лакунами» [3]. Лакуны как лингвокультурологическое явление делятся на два больших класса: культурологические и лингвистические. В нашем исследовании интерес представляют именно культурологические лакуны.

При систематизации культурологических лакун в соответствии с моделью процесса межкультурного общения мы придерживаемся концепции лакун, предложенной Ю.А. Сорокиным, И.Ю. Марковиной, Г.А. Антиповым, О.А. Донских – авторами исследования «Текст как явление культуры» (Антипов и др., 1989), которые предлагают следующую классификацию культурологических лакун: 1. субъективные лакуны (лакуны этнопсихологии); 2. деятельностно-коммуникативные лакуны; 3. лакуна пространства культуры; 4. текстовые лакуны.

В процессе перевода культурологические лакуны вызывают значительные трудности, так как при их передаче необходимо сохранить не только смысл, но и окраску, отражающую национальную и историческую особенность. Часто прямой перевод невозможен вследствие того, что он нарушает нормы языка или ничему не соответствует в ситуации. Использование примечания является одним из подходящих способов решения этой проблемы. Примечание –

это текст, вставленный в перевод и четко выделенный в нем, который не соответствует тексту оригинала, а поясняет содержание или особенности работы над переводом. Приведём пример перевода произведения автора Цао Сюэциня «Сон в красном тереме» - наиболее известного из четырёх классических романов в Китае: 正欲细看时, 那僧便说:“已到幻境。” 便强从手中夺了去, 与道人竟过一大石牌坊, 上书四个大字, 乃是“太虚幻境”; 两边又有一副对联, 道是: 假作真时真亦假; 无为有处有还无。 [7] *«Он подхватил под руку своего спутника и увел под большую каменную арку с горизонтальной надписью наверху «Беспредельная страна грез» и вертикальными парными надписями по обеим ее сторонам: Когда за правду выдается ложь, – тогда за ложь и правда выдается, Когда ничто трактуется как нечто – тогда и нечто – то же, что ничто!»* [6]. Применительно к данному отбору переводчик в сноске дает следующее примечание, которое касается информации об особой письменной речи в китайской литературе: «Парная надпись («дуйлянь») – афоризм или изречение, состоящие из двух или четырех строк. Каждый иероглиф одной строки имеет смысл, близкий или противоположный соответствующему иероглифу последующей строки. Как правило, парные надписи имели религиозно-философский смысл, но в художественных произведениях старого Китая можно найти «дуйлянь», живописующие красоту природы, дворцов, дающие характеристики персонажам и т. д.» [6]. Благодаря подробным примечаниям, читатели имеют возможность понять многие культурологические лакуны.

Однако в некоторых случаях переводчик не может точно передать значение этих культурологических лакун, поэтому в тексте перевода и примечаниях возникают неоднозначности или ошибки. Например, 1) 头上戴着金丝八宝攒珠髻, 绾着朝阳五凤挂珠钗; 项下戴着赤金盘螭璎珞圈。 [7]

«Волосы, стянутые узлом, были перевиты нитями жемчуга и заколоты пятью жемчужными шпильками в виде фениксов, обративших взоры к сияющему солнцу, на шее – ожерелье с подвесками, изображающими свернувшихся в клубок золотых драконов» [6].

Здесь иероглиф «螭» переводится как дракон. На самом деле, это неверный перевод. К то же здесь требуется более подробное примечание. «螭» это либо самка дракона, либо детёныш дракона. В Китае в феодальном обществе только император мог носить одежду и украшения с рисунком дракона. А в этом предложении описывается одежда и украшение жены чиновника. Очевидно, что оригинальный текст и перевод не так однозначны, поэтому мы могли бы предложить новое примечание, корректирующее данный перевод.

2) 台矶之上, 坐着几个穿红着绿的丫头。 [7]

«На крыльце сидели молодые служанки в красных кофтах и зеленых юбках» [6].

В тексте перевода нуждаются в дополнении следующие иероглифы: 穿 红 着 绿. Это фразеологическая единица, обозначающая человека в ярких нарядах; пышно разодетого, расфранчённого. В тексте перевода дается только буквальное значение: служанки в красных кофтах и зеленых юбках.

3) 当日宁国公与荣国公是一母同胞弟兄两个。 [7]

«Нинго-гун и Жунго-гун – единоутробные братья». [6] В сноске дается примечание: Гун – в феодальном Китае титул знатности первой степени. А на самом деле в древнем Китае Го Гун - третий из 9-ти почётных феодальных титулов. В VI—XVII вв. н.э. это была не самая высокая степень.

4) 左边几上文王鼎、匙箸、香盒; 右边几上汝窑美人觚。 [7]

«По обе стороны кана – маленькие лакированные столики, в виде цветка сливы; на столике слева – треножник времен Вэнь-вана, а рядом с ним – коробочка с благовониями и ложечка; на столике справа – великолепная, переливающаяся всеми цветами радуги жуцжоуская ваза». [6].

В китайской культуре «文王鼎» — это курильница, сделанная по старым образцам. А в тексте перевода данный иероглиф передается уже как треножник времен Вэнь-вана.

Итак, мы видим, что переводчики иногда допускают смысловые ошибки не только в передаче культурологических лакун, но даже и в примечаниях к ним. В дальнейшем исследовании мы планируем составить справочник с иллюстрациями, в который будет включена вся нужная информация о культурологических лакунах этого романа, чтобы читатели могли лучше воспринимать идеи автора и понимать китайскую традиционную культуру.

Таким образом, мы пришли к выводу, являясь особым феноменом национальной культуры, культурологические лакуны становятся серьезной проблемой в процессе перевода на другой язык. Их правильная и полная передача влияет на понимание и восприятие читателями другой культуры, поэтому в процессе работы с литературой иного языка и культуры, анализ культурологических лакун должен занимать значительное место.

Литература

1. Гачев Г.Д. Национальные образы мира. [Текст] / Гачев Г.Д.// кочевника, земледельца и горца. — М.: Институт ДИДИК, 1999. -368 с
2. Марковина И. Ю. Ассоциативный эксперимент как способ выявления интраязыковой лакунарности. (на примере немецких ассоциативных словарей) [Текст]/ Марковина И. Ю.//Лакуны в языке и речи: Сб.науч. тр./ Отв.ред. Ю.А. Сорокин, Г.В. Быкова. Благовещенск: Изд-во БГПУ, 2003
3. Сорокин Ю. А., Марковина И.Ю. Текст и его национально-культурная специфика // Тест и перевод. — М.: Наука, 1988.
4. Сорокин Ю.А. Метод установления лакун как один из способов выявления специфики локальных культур (Художественная литература в культурологическом аспекте). Национально-культурная специфика речевого поведения. — М: Наука, 1977. — 228с.
5. Макаров Д. В. Эмотивная лакунарность художественной (на материале романа М. А. Шолохова «Тихий Дон»), Автореф. дне. на соис. учен, степени 15 канд. наук. Волгоград, ВолГУ.
6. Цао Сюэцинь. Сон в красном тереме. Том 1. [Djv-10.0M] Перевод с китайского В.А. Панасюка. Вступительная статья Н.Т. Федоренко. Перевод под редакцией В.С. Таскина. Оформление художника Н. Шишловского. (Москва: Издательство «Художественная литература», 1958) Скан: ААW, обработка, формат Djv: mor, 2012 – 1800с.
7. 曹雪芹, 高鹗 (清) /红楼梦; 荣宪宾, 孙艾琳校注. — 北京: 金盾出版社, 2003.2

СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕСУРСЫ НАУЧНОГО СТИЛЯ В АСПЕКТЕ РКИ

Лыткина Оксана Ивановна

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия

Аннотация: Работа посвящена вопросам обучения иностранных учащихся продвинутого уровня научному стилю. Обосновывается необходимость изучения словообразовательных ресурсов как одного из способов освоения лексики и глубокого понимания грамматического строя языка. Предлагается система упражнений, нацеленная на понимание особенностей функционирования и формирования навыков грамотного использования словообразовательных средств в текстах научного стиля.

Ключевые слова: словообразование, научный стиль, методика преподавания РКИ

В данной работе мы обратились к вопросам описания словообразовательных средств научного стиля в методике преподавания РКИ. Как отмечают исследователи, актуальность описания словообразования в лингводидактике вызвана двумя причинами, во-первых, словообразование является сравнительно молодой научной дисциплиной, а во-вторых, находится в процессе становления и сама методика преподавания РКИ.

Изучение словообразовательных средств, по мнению ученых-методистов, способствует, во-первых, более глубокому пониманию высказывания благодаря знакомству с его архитектурой. Нередки случаи, когда доминантными средствами оформления высказывания становятся повторяющиеся суффиксы и префиксы, а также однокоренные слова. Во-вторых, знание словообразовательных ресурсов позволяет увеличить потенциальный словарь учащегося, поскольку понимание словообразовательной структуры слова облегчает процесс запоминания слов и дает возможность определить значение слова. В-третьих, знание словообразования позволяет учащимся сформировать общее представление о системе языка. Например, слова одной лексико-грамматической группы чаще всего проявляют сходство не только в значении, но и в процессе деривации. В-четвертых, знание словообразовательных средств позволяет усвоить грамматические категории русского языка. В-пятых, знание словообразования позволяет понять особенности текстов разной стилистической принадлежности, поскольку стилистическая окраска слова часто формируется за счет словообразовательных аффиксов [5].

При отборе дидактического материала необходимо учитывать многие факторы, среди которых основополагающим признается принцип коммуникативности, опирающийся на учет мотивации речевой деятельности учащегося и формирующий навыки владения языковым материалом, необходимым для эффективной профессиональной деятельности. Не менее важным является принцип частоты словоупотребления, поскольку частотность непосредственно зависит от значимости той или иной лексемы для процесса коммуникации [6].

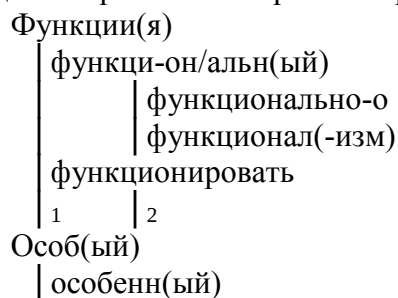
Процесс изучения словообразовательной системы предполагает 2 этапа. На первом этапе происходит знакомство с понятием производного и непроизводного слова, основой слова, типами морфем и функциями, которые они выполняют, морфонологическими явлениями в составе производного слова, основными единицами словообразования. В данном случае необходимо учитывать регулярность и продуктивность словообразовательных средств, формирующих научный текст. Как известно, в систему средств научного стиля входят, например, такие словообразовательные типы, как образование 1) абстрактных существительных со значением процессуального признака с помощью суффиксов –ниј, –ениј, –аниј, –тиј (формирование, преобладание, требование, слияние, развитие, понятие, открытие и др.); 2) существительных со значением отвлеченного процессуального признака с помощью суффиксов

-циј- и -ациј (конструкция, классификация, функция и т.д.), 3) терминологических существительных с помощью суффикса *-изм* со следующими словообразовательными значениями а) «элемент языка, речи или какого-либо произведения, характеризующийся признаком, названным мотивирующим прилагательным» (архаизм, неологизм, диалектизм, алогизм и т.д.); б) «общественно-политические, научные направления, системы, а также качества, склонности, связанные с тем, что названо мотивирующим словом» (символизм, буддизм и т.д.); 4) существительных «совокупность однородных явлений, характеризующихся признаком, названным мотивирующим прилагательным» с помощью суффикса *-ик(а)* (динамика, практика, техника, характеристика и т.д.); 5) абстрактных адъективных существительных при помощи суффикса *-ость* (устойчивость, скорость, зависимость, особенность, последовательность, способность); 6) прилагательных при помощи суффиксов *-альн, -ивн, -уальн, -онн, -еск* (горизонтальный, принципиальный, дискурсивный, процессуальный, дискуссионный, практический, теоретический, технический и т.д.); 7) существительных с помощью префиксов *де-/дез-, дис-, гипер-, ре-, под-, ультра-* (дезинформация, дисфункция, гиперфункция, регресс, подвид, ультратонкий и т.д.) [2,4].

Полезными на данном этапе будут упражнения, направленные на распознавание словообразовательных средств научного стиля. Здесь можно предложить работу как с научными текстами, так и со списком слов, отличающихся своей функционально-стилевой окраской. Целесообразной также является работа, направленная на понимание морфемной структуры слова, которую нужно начинать, как нам кажется, со сравнения производящего слова и производного от него. Таким образом обучаемые не только знакомятся со словообразовательными средствами научного стиля, его словообразовательными моделями, но и учатся толковать лексическое значение производного слова без обращения к словарю, поскольку большой процент производной лексики в научных текстах составляют слова с транспозиционными словообразовательными значениями. Необходимыми являются упражнения, направленные на словопроизводство. В этом случае учащимся предлагается образовать от предложенных преподавателем слов и словообразующих аффиксов новые слова, затем задания можно усложнить, например: образовать от любых знакомых слов новые слова с предложенными словообразовательными аффиксами. Кроме того, на этом этапе эффективной будет и работа по различению паронимов, например, прилагательных с суффиксами *-н* и *-ск (-еск)* (логичный – логический, комичный – комический и т.д.).

На втором этапе раскрываются связи и закономерности словопроизводства. При отборе дидактического материала необходимо опираться на принцип словообразовательной ценности лексики, требующий включения в лексический минимум слов, от которых можно будет образовать новые слова [8].

Целесообразной представляется работа с комплексными единицами словообразования: словообразовательными цепочками, словообразовательными парадигмами, словообразовательными гнездами. Следует оговорить, что в данном случае вполне достаточным будет обращение к усеченным словообразовательным парадигмам и словообразовательным гнездам, включающим в себя члены со словообразовательными значениями, наиболее характерными для той или иной лексико-грамматической группы, к которой принадлежит производящее слово. Например, усеченные словообразовательные гнезда слов разной частеречной принадлежности могут выглядеть следующим образом:



	особенн-о	
	особенно-ость	
	по-особенн-ому	
особ-о		
обо-особ-и-ть		
	обособить-ся	
	обособл-я-ться	
1	2	3
Сопоставить		
	сопоставить-ся	
	сопоставл-я-ться	
	сопоставл-я-ть	
	сопоставл-ениј –е [сопоставление]	
	сопостав-им(ый)	
	сопоставим-ость	
	не-сопоставимый	
	сопостави-тельн-ый	
1	2	
[7]		

Затем учащимся можно предложить задание по восполнению недостающих членов словообразовательной парадигмы или словообразовательного гнезда на основе наблюдения над словообразовательной активностью слов с одинаковыми характеристиками (одинаковой словообразовательной структурой, частеречной принадлежностью, относящихся к одной и той же лексико-семантической группе, одного лексико-грамматического разряда). На заключительном этапе можно предложить объединить производные слова в словообразовательное гнездо, а также определить словообразовательный потенциал того или иного слова, имеющего окраску научного стиля.

Таким образом, знание морфемной структуры слова и механизма образования новых слов позволит не только овладеть лексическим минимумом, но и расширить границы словарного запаса учащихся, определить стилистическую принадлежность текста и создать текст с соблюдением стилистических норм.

Литература

1. Ефремова Т.Ф. толковый словарь словообразовательных единиц русского языка. – М.: АСТ: Астрель, 2005. – 636 с.
2. Кожина М.Н. Стилистика русского языка. – М.: Просвещение, 1993. – 224 с.
3. Краткая русская грамматика / Под ред. Шведовой Н.Ю. и Лопатина В.В.. – М., 2002. – 726 с.
4. Митрофанова О.Д. Научный стиль речи: проблемы обучения. - М.: Русский язык, 1985. – 128 с.
5. Плотникова Г.Н. Лингвометодические основы обучения русскому словообразованию. – М.: Либроком, 2011. – 144 с.
6. Степанова Е.М. Частотный словарь общенаучной лексики // Русский язык за рубежом.- 1969.- № 2(10). - С.51 - 62.
7. Тихонов А.Н. Словообразовательный словарь русского языка: В 2 т. – М.: Рус. Яз., 1990.
8. Щукин А.Н. Лингводидактический энциклопедический словарь. – М.: Астрель: АСТ: Хранитель, 2007. – 746 с.

ИНСЦЕНИРОВАНИЕ БАСЕН И.А. КРЫЛОВА КАК МЕТОД РАЗВИТИЯ УСТНОЙ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ МИГРАНТОВ

Манчурина Оксана Софроновна,
МОБУ «Мархинская СОШ №1», Якутск, Россия

Аннотация: В этой статье автор делится опытом работы с детьми мигрантов в 5 классе: инсценируя басни И.А. Крылова на уроках литературы, обучающиеся приобщаются к художественному тексту, учатся владеть живым русским языком, развивая устную связную речь.

Ключевые слова: метод, инсценирование, басня, роль, речь, текст, смысл, аллегория, афоризм, мораль.

В современном мире изучение русского языка для детей мигрантов является жизненно необходимой задачей. Если родители говорят на русском языке, то дети – не всегда. Поэтому перед учителями русского языка возникает проблема: как обучать детей мигрантов данному языку, если эти дети практически не владеют не только грамматикой, но и разговорной речью. В таких ситуациях на уроках или кружковой работе можно применить инсценирование различных литературных произведений - эта форма имеет хорошие традиции, в том числе как способ обучения устной связной речи и восприятия русского языка детьми мигрантов. Приём инсценирования помогает лучше понять смысл произведения, соответственно, способствует развитию языковых компетенций у таких детей. При инсценировании для детей мигрантов наиболее значимым является игровое отношение к басне: не только к тексту (звуку, слову, графической форме), но и к персонажу, событию. Однако игра качественно меняется, когда ученик вовлекается в игру не просто как её участник, но и как исполнитель определенной роли. При этом роль задается не жизненной ситуацией, не графической структурой текста, а характером и последовательностью событий басни. Вводятся понятия тип персонажа, линейная схема сюжета и так далее. Детям заранее даются типовые задания:

1. Наблюдение за простейшим сюжетом басни. Определение последовательности появления персонажей произведения.

2. Определение главного героя басни, его роли в событиях. Выявление моментов, в которых действие переходит от одного персонажа к другому.

3. Определечивание их и событий басни в ином художественном материале (иллюстрация, диафильм, инсценировка).

4. На основе сравнения нескольких басен И.А. Крылова различение видов цепочек и типов персонажей.

5. Сравнение начальных событий басни и ее финала. Выяснение причин, по которым события присоединяются, друг к другу от начала до конца истории. Первоначальное представление об устойчивости и повторяемости схемы-цепочки и смысле традиционного линейного сюжета.

6. Знакомство с персонажами сюжета басен И.А. Крылова.

7. Сравнение способов словесного оформления событий. Уяснение роли стилистических формул в басне. Приведём, к примеру, урок по литературе в 5 классе.

Урок по теме: И.А. Крылов. Басня «Ворона и Лисица».

Цели: раскрыть перед пятиклассниками особенности басенного творчества И.А. Крылова и творческие способности обучающихся через инсценирование басен.

Задачи:

а) развивать устную связную речь детей мигрантов;

б) формировать личностные качества учащихся.

Форма урока: инсценирование басен.

Оборудование: выставка книг с изданиями басен Крылова, иллюстрации к басням, реквизиты для инсценировок, проектор, интерактивная доска и ноутбук.

I. Ход мероприятия: орг. момент.

На сцену выходит ученик с книгой в руках и говорит: «Люблю, где случай есть, пороки пощипать!» Читает надпись на обложке: «Басни И.А. Крылова» - и показывает книгу зрителям, поднимая её в руке. Отходит в сторону, садится, листает книгу, читая вслух названия нескольких басен (на интерактивной доске проецируются слайды): «Лебедь, Щука и Рак», «Демьянова уха», «Два голубя», «Мужик и Змея», «Ворона и Лисица». Эта последняя басня заинтересовывает ученика больше других. Он улыбается и решает прочесть басню целиком, встаёт, ещё раз повторяет: «Ворона и Лисица» и начинается инсценировка этой басни. Задание детям мигрантов было дано на предыдущем уроке: прочитать басню и выучить наизусть соответствующий текст. Продолжительность спектакля: 4 минуты; количество актеров от 1 до 3 учащихся.

II. Инсценирование басни «Ворона и Лисица»

Действующие лица:

Ворона - Алия

Лиса - Сивим

Рассказчик - Нуржан

Из-за куста вылетает Ворона с большим куском сыра в клюве и садится на верхушку ели.

Рассказчик:

Уж сколько раз твердили миру,
Что лесть гнусна, вредна; но только всё не впрок,
И в сердце льстец всегда отыщет уголок.

* * * * *

Вороне где-то бог послал кусочек сыру;
На ель Ворона взгромоздясь,
Позавтракать было совсем уж собралась,
Да позадумалась, а сыр во рту держала.
На ту беду, Лиса близёхонько бежала;
Из-за куста появляется Лиса и начинает принюхиваться.

Рассказчик продолжает:

Вдруг сырный дух Лису остановил:
Лисица видит сыр, Лисицу сыр пленил,
Плутовка к дереву на цыпочках подходит;
Вертит хвостом, с Вороны глаз не сводит,
И говорит так сладко, чуть дыша:

Лиса:

«Голубушка, как хороша!
Ну что за шейка, что за глазки!
Рассказывать, так, право, сказки!
Какие пёрышки! какой носок!
И, верно, ангельский быть должен голосок!
Спой, светик, не стыдись! Что, ежели, сестрица,
При красоте такой и петь ты мастерица,
Ведь ты б у нас была царь-птица!»

Рассказчик:

Вещунья с похвал вскружилась голова,
От радости в зобу дыханье сперло, —
И на приветливы Лисицыны слова
Ворона каркнула во все воронье горло:

Ворона:

Кар!

Сыр падает. Лиса хватается его и убегает.

Рассказчик:

Сыр выпал - с ним была плутовка такова.

Ворона сетует.

III. Мораль басни "Ворона и Лисица"

Учитель: нельзя идти на поводу у других, нужно уметь самостоятельно думать.

Суть морали в том, что в ней высмеиваются лезть, тщеславие и глупость. Мораль сводится к тому, что «лезть гнусна, вредна». Ворона-вещунья, теряющая по глупости сыр, ведет себя так, что поддается на уловку плутовки-лисицы. Баснописец осуждает изворотливость, обман и хитрость. И.Крылову важно было подчеркнуть, как убедительна лезть. Но смысл басни заключается не в том, чтобы научиться лезть и брать пример с Лисы, а в том, чтобы невзначай не оказаться Вороной. Надо защитить себя от хитрых лестоцов, нужно самому уметь оценивать свои способности, интеллект и внешние данные. Тогда человек не сможет легко сбить вас с толку и воспользоваться вашим доверием. Важно помнить, что хитрые, не порядочные люди могут использовать лезть в своих целях. Большинство людей любят получать комплименты, однако важно уметь различать наглую, неприкрытую лезть и легкий, ненавязчивый комплимент.

IV. Домашнее задание: прочитать и сравнить басни Крылова с баснями Эзопа и Лафонтена, подготовить устный пересказ.

V. Подведение итогов урока.

Оценивание игры актеров и объявление результатов.

Выставление оценок за лучшую роль, интонацию и артистизм.

VI. Заключительное слово учителя.

- Итак, ребята, лисичка в басне лезтивная и очень хитрая, но совсем неплохая, простой её также не назовешь. Сообразительности и находчивости ей не занимать. А вот ворона наоборот была немного глупа, что поверила в уговоры лисы и каркнула во всё своё горло, ведь петь - то на самом деле не умела и ангельским голосом похвастаться не могла, но как же ей приятно было слушать хвальбу лисы. Интересно, а на чьей стороне находитесь вы, почему? (Обсуждение ответов учащихся).

- Чему нас учат басни Крылова? (Ответы учеников).

- Действительно, и в нашей жизни мы постоянно сталкиваемся с хорошо знакомыми крыловскими персонажами. По-прежнему среди нас Ворона и Лисица, Лебедь, Рак и Щука, горе музыканты: Мартышка, Осел, Козел и косолапый Мишка. И если присмотреться, то какие-то недостатки мы откроем и в себе. Ведь людей без недостатков не бывает, и сейчас, как и в былые времена, ум соседствует с глупостью, трудолюбие – с ленью, скромность – с хвастовством, талант – с бездарностью. Я очень надеюсь, что нравоучения Ивана Крылова помогут вам стать лучше. Урок окончен, всем - спасибо!

Литература

1. Литература 5 класс, I часть (в двух частях), под редакцией В.Я. Коровиной.

М: «Просвещение» 2013.

2. «Ворона и Лисица» — басня И. А. Крылова, написанная не позднее 1807 года. Впервые опубликована в журнале «Драматический вестник» в 1808 году.

3.<https://obrazovaka.ru/biblioteka/krylov/vorona-i-lisica-sti>.

УДК 372.881.1

ИМИТАЦИОННЫЕ ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ЭФФЕКТИВНАЯ ФОРМА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Неустроева Екатерина Петровна

Северо-Восточный федеральный университет им. М. К. Аммосова, Якутск, Россия

Аннотация: В данной статье рассмотрена методика проведения имитационных игр на занятиях русского языка как иностранного. Обосновываются особенности имитационной игровой технологии, как специфический способ управления учебно-познавательной деятельностью студента.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, имитационная игровая технология, учебная игра.

В основе имитационных технологий лежит имитационное или имитационно-игровое моделирование, т.е. воспроизведение в условиях обучения с той или иной мерой адекватности процессов, происходящих в реальной системе. Построение моделей и организация работы студентов с ними дают возможность отразить в учебном процессе различные виды жизненных ситуаций и формировать опыт в условиях учебного процесса.

В соответствии со вторым признаком классификации — наличие ролей — предполагается игровая процедура в работе с моделью, т.е. общение обучаемых между собой и с преподавателями в процессе имитации.

Имитационная игра с позиции игровой деятельности — это познание и реальное освоение обучаемыми социальной и предметной деятельности в процессе решения игровой проблемы путем игровой имитации, воссоздания в ролях основных видов поведения по определенным, заложенным в условиях игры правилам, и на модели в условных жизненных ситуациях. Понятие «ситуация» достаточно многопланово и определяется по-разному в зависимости от сферы его использования. В психологии ситуация — система внешних по отношению к субъекту условий, побуждающих его активность. С точки зрения профессиональной деятельности ситуация — это совокупность взаимосвязанных фактов, явлений и проблем, характеризующих конкретный период или событие в деятельности организации, требующих от ее руководителей соответствующих решений, распоряжений и других активных действий.

Особое регулятивное значение в данном виде обучения принадлежит игровой проблеме: именно она составляет ядро игровой роли и обуславливает воспитательную и обучающую ценности той или иной конкретной игры. В игре именно проблема выступает источником развития, «приводит в движение» роль, она же создает проблемные ситуации игры.

Обучающие игры представляют собой синтез релаксо-педагогических подходов (снятие барьеров, психологическое раскрепощение) и цепи имитационных проблемных ситуаций, в том числе конфликтных, в которых участники выполняют отведенные им социальные роли в соответствии с поставленными целями. Широко практикуются обучающие имитационные игры, но используются также игры поискового характера, результатом которых должны быть реальные проекты преобразований, исследования и выводы по спорным подходам. Непосредственная эмоциональная включенность в ситуацию, состязательность и коллективизм » поиске лучших решений, возможность широкого варьирования ситуаций, овладение новыми методиками непосредственно в деле, в процессе делового общения, тренировка интуиции и фантазии, развитие импровизационных возможностей и умения быстро реагировать на изменяющиеся обстоятельства сделали метод обучающих игр очень популярным. Однако в силу ограниченности времени чаще используются отдельные игровые ситуации или фрагменты.

Применяются несколько видов игр.

Организационно-деятельностные игры (ОДИ), предусматривающие организацию коллективной деятельности на основе развертывания содержания обучения в виде системы

проблемных ситуаций и взаимодействия всех субъектов обучения в процессе их анализа. Задача руководителя ОДИ — «сделать» группу единицей учебного процесса, но при условии сохранения личной позиции каждого.

Ролевые игры, которые характеризуются наличием задачи или проблемы и распределением ролей между участниками ее решения.

Деловые игры, представляющие собой имитационное моделирование реальных механизмов и процессов. Это форма воссоздания предметного и социального содержания, какой-либо реальной деятельности (профессиональной, социальной, политической, технической и т.д.). Необходимые знания усваиваются участниками игры в реальном для них процессе информационного обеспечения игровых действий, в формировании целостного образа той или иной реальной ситуации.

Познавательные-дидактические игры, в которых создаются ситуации, характеризующиеся включением изучаемого в необычный игровой контекст. Следует различать дидактические игры, построенные на внешней занимательности, и игры, требующие действий, которые входят в состав деятельности, подлежащей усвоению.

Пример первого вида игр: на уроке русского языка как иностранного предлагается ситуация, когда студенты должны перевести «бабушку» через «улицу», вставив необходимые буквы в слова. Здесь ситуация используется только как стимул, возбуждающий интерес у студентов (соревнования, аукционы, конкурсы и т.д.).

Пример дидактических игр, имитирующих жизненные ситуации на начальном этапе обучения: **1. В магазине.** С помощью данной игры можно тренировать учащихся в употреблении лексики по темам «Одежда», «Продукты», «Цвета», а также для отработки грамматического материала.

«Товары» для магазина подбираются соответственно выбранной теме и раскладываются на витрине. Это могут быть как реальные предметы, так и соответствующие им картинки.

ХОД ИГРЫ:

Преподаватель (затем – один из учащихся) продавец в магазине. Студенты подходят к нему по одному и делают «покупки».

Когда учащиеся запомнят названия предметов, преподаватель вводит ещё один вопрос: Какого цвета? или Сколько?

2. Чудесный мешочек. Игра служит для закрепления лексических единиц по выбранной теме (например, «Овощи и фрукты», и т.д.). Соответствующие лексическим единицам игрушки складываются в непрозрачный мешочек. Студент выбирает предмет, не видя ее, старается определить, что это, и описать предмет.

Методы анализа и решения конкретных ситуаций, познавательные-дидактические, ролевые и деловые игры можно представить как своеобразную «матрешку», которая сначала должна быть дана в разобранном виде. Это означает, что обучающихся нужно постепенно готовить к играм. Начинать следует с анализа и решения конкретных ситуаций, где модели объекта и отношений уже заданы в готовом виде. Затем по сложности следуют познавательные-дидактические игры, которые могут проводиться в виде простейших элементов занимательности, в виде копирования научных, культурных, социальных явлений (конкурс знатоков, конференция, «Поле чудес» и т.д.) и в виде предметно-содержательных моделей (например, игры-путешествия, когда надо разработать рациональный маршрут, пользуясь различными картами; составление сказок и т.д.).

Познавательные игры могут содержать уже элементы ролевых игр, которые представляют большую сложность для обучающихся. После получения опыта разыгрывания ролей студенты достаточно подготовлены к деловым играм. Таким образом, чтобы участники игр действовали компетентно, желательно по определенной теме организовать систему имитационных методов, изучая материал через анализ и решение ситуаций, познавательные, ролевые и деловые игры.

Учебная дидактическая игра — вариативная, динамично развивающаяся форма организации целенаправленного взаимодействия всех ее участников при педагогическом руководстве со стороны преподавателя. Сущность этой формы составляет взаимосвязь имитационного моделирования и ролевого поведения участников игры в процессе решения ими типовых профессиональных и учебных задач достаточно высокого уровня проблемности.

Игра раскрывает личностный потенциал студента: каждый участник может продиагностировать свои собственные возможности в отдельности и в совместной деятельности с другими участниками. Студенты становятся творцами не только профессиональных ситуаций, но и «создателями» собственной личности. Они решают задачи самоуправления, ищут пути и средства оптимизации профессионального общения, выявляют свои недостатки и предпринимают меры по их устранению. В этом им помогает преподаватель.

Трансформация личностных качеств студентов происходит на всех уровнях подготовки и проведения игры. Перед студентами ставится цель вжиться в образ специалиста, роль которого они будут выполнять. При подготовке игры преподаватель, как правило, рекомендует им попытаться мыслить за своего персонажа, продумать подготовительный этап так, как продумал бы его специалист. В то же время студент учится преодолевать трудности вербального и невербального общения.

Учебная игра — это контролируемая система, так как процедура игры готовится и корректируется преподавателем. Если игра происходит в прогнозируемом режиме, преподаватель может не вмешиваться в игровые отношения, а лишь наблюдать и оценивать игровую деятельность студентов. Но если действия выходят за пределы прогнозируемого результата, превышая границы «допуска», срывая цели занятия, преподаватель может скорректировать направленность игры, ее эмоциональный режим.

Игра может быть рассмотрена и как саморегулируемая система. Она вырабатывает основу свободных, творческих отношений равно информированных партнеров. Преподаватель исключается из числа непосредственных партнеров, он как бы уходит на второй план, в среду зрителей; это обстоятельство снимает определенный психологический барьер общения, раскрепощает студентов. Студент наполняет роль индивидуальными средствами самовыражения, борется за профессиональное и интеллектуальное признание в группе.

Любая имитационная игра должна заканчиваться **дискуссией, где происходит:**

- обсуждение и заполнение анкет по изучаемым в имитационной игре проблемам,
- обобщение и анализ информации,
- обсуждение ситуации и обмен информацией по проблемам между игроками и между участниками и организаторами игры (рефлексия).

Дидактическая игра действительно является эффективным приёмом обучения русскому языку, не только на начальном этапе, а также, на протяжении всего обучения. Правильно подобранные в соответствии с психофизиологическими особенностями и обучающей задачей игровые приёмы способствуют повышению мотивации к изучению русского языка, создают доброжелательную атмосферу на занятии, снимают психологический языковой барьер, предлагая достаточно сложную информацию в более простом и понятном виде, способствуют созданию иноязычной информационной базы и формированию речевых механизмов и служат в дальнейшем основой для организации различных видов деятельности.

Умелое сочетание игр разных видов делает занятие русского языка интересным, позволяет студентам быть активными, благодаря чему обучающиеся достигают результатов в освоении языка.

Литература

1. Ладенко И. С. Игровое моделирование: методология и практика. - Новосибирск: Наука, 1987. - 232 с.

2. Трайнев В.А. Деловые игры в учебном процессе. Методология разработки и практика проведения. – М.: Дашков и Ко, 2005. – 360с.
3. Фопель К. Создание команды. Психологические игры и упражнения. – М.: Генезис, 2002. – 400с.
4. Чуракова Р.Г. Моделирование педагогических ситуаций в ролевых играх // Сборник ролевых игр.- М., 1991.

УДК 882

РУССКИЕ ПИСАТЕЛИ О ЯКУТИИ: К ПРОБЛЕМЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Ощепкова Анна Игоревна

Северо-Восточный федеральный университет им. М.К.Аммосова, Якутск, Россия

Аннотация: статья посвящена проблеме межкультурной коммуникации в сфере преподавания русской литературы иностранным студентам. Автор рассматривает влияние якутской темы на поэтику и проблематику рассказов русских писателей.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, русская литература, русские писатели.

Особую актуальность в подготовке студентов-иностранцев, изучающих русский язык в республике Саха, представляет изучение якутской культуры через призму русской литературы. Такого рода межкультурная коммуникация позволит наиболее шире и разнообразнее представить интеллектуальное пространство современного россиянина.

Как известно, в XIX и XX веках Якутия являлась местом административной и политической ссылки. Рассказы, очерки, дневники, записки русских художников, которые отбывали ссылку в Сибири, являются ценным историко-этнографическим материалом. Многих ссыльных интересовали природа Сибири, жизнь и быт местного населения. Несомненно, образ Сибири у каждого писателя трактуется со своей определенной точки зрения (в зависимости от эпохи, обстоятельств, мировоззрения и т.д.). Актуальность исследования определяется тем, что исследование якутской темы в произведениях В.Г.Короленко и В.Т. Шаламова позволит наиболее достоверно показать образ Якутии в русской литературе иностранным студентам. Якутия на всем протяжении первой половины XIX в. осмысливается как конфликтное пространство, своего рода «инопространство». Эта далекая страна существует в литературе и культуре в целой системе стереотипов, представляя как «страна угрюмая и глухая», «царство вьюги и мороза, страна «молчания», «страна изгнания», «край света», жители которого виделись какими-то сиротами на чужбине. Вместе с тем уже в последней трети XIX века специфика бытования сибирского текста в русской литературе и культуре заключается в том, что Якутия теперь исследуется как принципиально значимое географическое пространство России, то конкретное место, где явлена самостоятельная сфера человеческого бытия, сложная, противоречивая и настоятельно требующая художественного осмысления.

В.Г. Короленко и В.Т. Шаламов своей личной, творческой судьбой способствовали развитию темы Якутии в русской литературе и оказывали определяющее влияние на формирование «якутского текста». Север занимает особое место в жизни и творчестве обоих писателей. Период ссылки В.Г. Короленко в Якутии был в его жизни самым плодотворным, в это время происходит становление индивидуальной повествовательной манеры. В.Т. Шаламов, испытав на себе страшный мир каторги Крайнего Севера, пишет свои знаменитые «Колымские рассказы» и, создав «новую прозу», становится первооткрывателем этой лагерной темы. Также здесь на территории Якутии – на полюсе холода рождается его цикл «Синяя тетрадь».

Спецификой творчества В.Г. Короленко периода сибирской ссылки является то, что он своими рассказами впервые показал российскому читателю образ далекого уголка Якутии, тем самым одним из первых ввел в русскую литературу якутское пространство, с его народом, бытом, традициями, условиями жизни и т.д. Ландшафт якутского пространства формируется описаниями красот Сибири, с его высоким, чистым небом, нетронутой амгинской природой, суровыми каменистыми берегами Лены, величественными скалами и т.д. В образной системе произведений В.Г. Короленко якутского периода, одним из центральных мотивов является мотив мороза. С традиционными мотивами «мороза», «вьюги», «метели» писатель также вводит в пространство своих рассказов мотивы «огоньков», «реки», «горы», «земли», которые также наделены глубоким философским смыслом. Следует отметить, что в отношении сибирского пространства в произведениях активно функционирует система бинарности: «свой-чужой», «верх-низ», «холод-тепло», «тьма-свет», «кумирание-воскресение», «реальный мир-загробный мир». В поэтике рассказов В.Г. Короленко ярко выделяются черты мифологического пространства: используется прием сновидения в рассказе «Сон Макара», где повествование колеблется между реальностью и ирреальностью, выраженного чертами фантастического пространства – загробного мира. В целом, для В. Г. Короленко, по всей видимости, было важно показать якутское село с точки зрения политического ссыльного.: Амга представляется писателю «царством вьюги и мороза», страной «молчания».

В.Т. Шаламов, в свою очередь, продолжил формирование сибирского дискурса, но уже с точки зрения замкнутого лагерного «инопространства». То есть писатель ограничивает бескрайнее пространство Севера, наделив его характеристиками иного, потустороннего пространства, отгороженного от всего остального мира. Спецификой «Колымских рассказов» является наличие ярко выраженных ключевых мотивов – одиночества, обреченности, воскресения, через которых происходит философское осмысление лагерного опыта писателем. Кроме того, писатель, описывая лагерное пространство, рассматривает Север в контексте, отсылающий большей частью к мифологической семантике. Основные мифопоэтические значения в колымских произведениях воплощают мифологемы земли, воды, огня, воздуха. Следует отметить, что описания писателем севера местами разнообразны – как бы рассмотрены с разных точек зрения. Мы видим между лагерным и реальным миром резкое пространственное и временное различие. Можно выделить два типа описания пространства в рассказах – это пространство приисков, лагерей и пространство вне лагеря. К последнему можно привести особенности пространства после освобождения писателя из заключения, где он еще не покинувший Колыму, жил и работал на территории Якутии. Ландшафт северного пространства проступает в центральных мотивах холода, вечной мерзлоты. Важным является то, что мотив холода у писателя характеризуют не столько внешний мир, сколько внутреннее состояние героев, к примеру: «Так и душа – она промерзла, сжалась и, может быть, навсегда останется холодной» («Плотники»). Сформировавшийся в литературе образ Севера, как «царства вьюги и мороза», «страны молчания», «страны изгнания» дополняется характеристиками «страны мертвых», «ада», «могилы», «страны вечной мерзлоты». Если у Короленко при описании Якутии постепенно формируется образ безграничных, бескрайних неосвоенных земель, то Шаламов ограничивает это обширное пространство, сводит к замкнутости лагерного топоса. Персонажи Короленко обычно помещены в открытое пространство (тайга, дорога, алаасы), шаламовские же узники окружены бараками, нарами и колючей проволокой. Необходимо отметить, что в рассказах Короленко доминирует хронотоп дороги и дорожных встреч, который формирует разомкнутое, бескрайнее пространство Якутии. Оно, в свою очередь, противопоставляется шаламовскому хронотопу лагерей, где замкнутое пространство с остановившимся временем окрашено в отрицательные эмоционально-ценностные тона. Шаламов, будучи первооткрывателем этой страны в стране «архипелага ГУЛАГа», сформировал в «сибирском тексте» понятие своего Севера – Колымского пространства. Итак, художественным результатом обращения В.Г. Короленко и В.Т. Шаламова к якутской теме становится создание своеобразного художественного

пространства Якутии, органичного по своей структуре и стилистике северным топосам и одновременно восходящего к глубинной мифологической семантике.

УДК 811.1/8

**РЕГИОНАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ:
ОРГАНИЗАЦИЯ ЭКСПЕДИЦИИ ПО ГРАНТУ РФФИ**

Павлова Ирина Петровна, Горбунова Яна Яковлевна

Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова, Якутск, Россия

Аннотация: Регионально-культурный компонент в процессе обучения русскому языку позволяет использовать самобытный языковой материал, отражающий специфику региона. Русские старожильские говоры северо-востока России являются уникальными разновидностями русского языка, сохранившимися в иноязычном окружении. Кафедрой общего языкознания и риторики СВФУ в 2018 году была организована и проведена фольклорно-диалектологическая экспедиция в места компактного проживания арктических русских старожилов. Экспедиция состоялась после долгого, почти 35-летнего, перерыва. Участники гранта зафиксировали не только сохранность, но и проявление новых черт в самобытном языковом и фольклорном материале.

Ключевые слова: лингвокультурологическая компетенция, региональный компонент, русские арктические старожилы, фольклорная и диалектологическая экспедиция.

Современная методика преподавания языков связывает эффективность обучения с формированием лингвострановедческой и лингвокультурологической компетенций, а также с учетом регионального компонента в процессе межкультурной коммуникации. Именно в рамках формирования данных компетенций у студентов складывается представление о национальных обычаях и реалиях страны изучаемого языка и региона проживания и обучения. Республика Саха (Якутия) – северо-восточный регион России, богатый национально-культурными особенностями и традициями. По течению р. Индигирки в пп. Чокурдах и Русское Устье Аллаиховского улуса (района) Республики Саха (Якутия) проживает большинство носителей культуры, языка и фольклора одной из трех этнических групп русских арктических старожилов на территории РФ.

С 16 по 30 апреля 2018 г. в рамках гранта РФФИ № 18-012-00541А «Русские арктические старожилы Якутии: экспедиция по сбору и изучению диалектного и фольклорного материалов» была организована и проведена фольклорно-диалектологическая экспедиция в места компактного проживания арктических русских старожилов. Экспедиция состоялась после долгого, почти 35-летнего, перерыва: в 80-е годы 20 века сбор научного материала уникальных говоров проводился силами студентов филологического факультета Якутского госуниверситета под руководством доцента Дружининой Марии Федоровны, профессора Самсонова Николая Георгиевича, ст. преподавателя Поповой Галины Ивановны.

Экспедиция в составе двух преподавателей и трех студентов кафедры общего языкознания и риторики филологического факультета Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова привлекла к работе ранее собранные архивные и опубликованные материалы, чтобы выявить новый лингвистический и фольклорный материал, а также новые языковые процессы в диалекте, особенности развития языкового сознания носителей субэтнической культуры, различные случаи проявления языковых и культурных контактов. Участники гранта зафиксировали не только сохранность, но и проявление новых черт в самобытном языковом и фольклорном материале,

Продолжая научные традиции филологического факультета в деле выявления и описания взаимодействия языковых контактов народов, населяющих Республику Саха (Якутия), был проведен опрос жителей многонационального п. Черский с целью выяснения

языкового разнообразия района. Собранный материал показал, что языком общения Аллаиховского улуса является русский язык, которым хорошо владеют все участники опроса. Вторым по числу говорящих является якутский язык, далее – эвенский и юкагирский.

В ходе экспедиции произведен сбор нового диалектного и фольклорного материала в виде записи устных рассказов, диалога и полилога носителей диалекта в форме интервью, непосредственного наблюдения исполнения разных жанров фольклора (как индивидуальные, так и групповые во время выступления фольклорно-этнографического ансамбля «Русскоустыинцы»), работы с письменной фиксацией «досельных» (старинных) слов (авторские словари диалектной лексики), работы с архивными данными (музейные, органы ЗАГС, отдел статистики, архив газеты «Путь развития»), сбора данных у представителей других этносов о культуре, фольклоре и языке русских старожилов, сравнения зафиксированных и вновь собранных фольклорных единиц, выявление лакунов.

Были использованы следующие научные методы исследования: метод непосредственного наблюдения, метод включенного наблюдения, метод интервью и анкетирования, семантический метод, описательный метод, метод статистического подсчета, сравнительно-сопоставительный, метод реконструкции лингвистического материала.

При полевом исследовании произведен сбор экспонатов для Музея русских старожильческих говоров Якутии при филологическом факультете СВФУ. Основным экспонатом Музея в настоящее время стал «дённый дундук» известного охотоведа Русско-Устьинского наслега Аллаиховского р-на Якутии Портнягина Н.А., переданный в дар его внуком, главой Аллаиховского улуса.

По возвращении экспедиции на кафедре общего языкознания и риторики филологического факультета был организован научный семинар «Заповедные места Якутии». Участниками творческого отчета стали студенты, преподаватели университета, представители СМИ и все, кому было интересно узнать о сохранившихся островках русской культуры на дальнем северо-востоке России. Проект также позволит расширить образовательные функции Музея русских старожильческих говоров (по материалам экспедиций М.Ф. Дружининой и Н.Г. Самсонова) ФЛФ с использованием современных интерактивных средств с целью широкой пропаганды языка и культуры русского народа. При Музее работает группа преподавателей и студентов, являющихся исполнителями гранта, которая постоянно занимается популяризацией самобытного языка и фольклорных традиций старожильческого населения республики. Ко Дню славянской письменности и Дню русского языка проводятся мероприятия различного рода: студенческие семинары «Студент – студенту», викторины, просмотры фото- и видеоматериалов, занятия «Академии юного филолога», экскурсии школьников города Якутска, пригородов и студентов других подразделений, организации сетевого взаимодействия с центрами изучения народной культуры, фольклора и диалектологии.

Результаты экспедиции стали основой для написания научных работ студентов и преподавателей кафедры. Студенты под руководством И.П. Павловой стали участниками IV Международной научно-практической конференции «Русистика на Северо-Востоке России и в странах Азиатско-Тихоокеанского региона: инновационные практики», которая состоялась 01 – 20 ноября 2018 г. в Китае (г. Харбин) и России (г. Якутск), приняли участие во II Всероссийском конкурсе студенческих научных работ по арктической тематике среди организаций-участников Национального Арктического научно-образовательного консорциума (НАНОК) в секции «Язык, культура, педагогика, история народов Арктики» с проектом «Народные игры русских старожилов Якутии». В конкурсе студенты заняли 3 место по РФ и были приглашены для награждения в Государственную Думу Российской Федерации. В прямом эфире на радио НВК «Саха» 17 ноября 2018 года руководитель экспедиции доцент Бердникова Т.А. выступила с рассказом о результатах научной командировки.

Помимо традиционных форм проведения аудиторных занятий в процессе обучения русскому языку могут быть использованы уроки-экскурсии по Музею русских

старожильческих говоров Якутии при кафедре общего языкознания и риторики филологического факультета. Занятия такого рода могут помочь активизировать речевую деятельность иностранных учащихся и развить речевые навыки и умения: аудирование во время проведения экскурсии, говорение при обсуждении впечатлений и подготовке выступления по теме экскурсии, письмо при написании сочинения о впечатлениях и эссе о понравившемся объекте или экспонате.

Активное использование регионального компонента может способствовать активизации познавательных процессов и в целом повышению интереса обучению.

УДК 378.14

РУСИСТИКА В СЕВЕРО-ВОСТОЧНОМ ФЕДЕРАЛЬНОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Петрова Светлана Максимовна

Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова, Якутск, Россия

Аннотация: СВФУ является международным научно-образовательным и исследовательским центром. В последние годы в СВФУ получает развитие новое направление - обучение русскому языку как иностранному (РКИ). Кафедра РКИ проводит большую работу по пропаганде и продвижению русского языка в странах АТР.

Ключевые слова: СВФУ, русистика, филологический факультет, кафедра РКИ.

В современной политической обстановке Россия выбрала стратегией своего развития укрепление, популяризацию и продвижение русского языка в мире. На русском языке говорят около трехсот миллионов человек в мире. Программой Министерства просвещения Российской Федерации предусмотрена организация 768 просветительских, образовательных и культурных событий за рубежом, поддержка русских школ за границей учебниками и новыми методиками, отбор иностранцев для обучения в российских вузах. В планах Министерства просвещения Российской Федерации создание за рубежом интернет-школы на русском языке, организация Сети курсов для изучения предметов на русском языке, различных онлайн-тренажеров по изучению русского языка.

Все российские вузы участвуют в этой акции, являющейся стратегией Российского государства. Не стоит в стороне и Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова [1]. Наличие сегодня иностранных студентов в вузе – это уже не исключение, а веление времени. Сегодня в СВФУ обучается около 400 иностранцев. Это слушатели, проходящие подготовку на ФДОПе, студенты по академической программе обмена, бакалавры, магистранты, аспиранты, а также желающие изучать русский язык по индивидуальному плану. География стран, откуда приезжают обучаться в нашем вузе, огромна. Это люди из 40 стран Европы, Азии, Африки, Латинской Америки.

Обучением русскому языку иностранцев на филологическом факультете занимается кафедра русского языка как иностранного. Она была открыта в 2012 г. Сегодня число обучающихся русскому языку как иностранному на кафедре достигает 100 человек. Благодаря подвижнической работе Управления международных связей, Института Востока и поддержке руководства университета число иностранцев с каждым годом увеличивается, растет международная известность нашего вуза. Этому способствуют не только политика самого университета на расширение международного сотрудничества, но и проводимые кафедрой РКИ совместно с преподавателями других кафедр филологического факультета мероприятия, например, «Дни русского языка» в странах АТР. Кафедрой РКИ были инициированы международные конференции (2014, 2017) с участием ведущих русистов российских вузов. В апреле 2018 г. по инициативе кафедры РКИ совместно с китайскими специалистами был проведен I Форум «Русистика в Китае и России: инновационные практики», в июне 2019 г. в г. Якутске прошел II Форум по русистике.

Накопленный за 7 лет работы кафедры РКИ по обучению иностранцев позволил участвовать и побеждать в конкурсах Грантов по русскому языку Минобрнауки (2017 г.), Минпроса (2018г.), а также Фонда «Русский мир» (2019 г.) и др. На кафедре открыты две магистратуры: «Мультикультурное обучение русскому языку как иностранному» (2013 г.), которую окончили 22 человек, из них 9 человек – иностранцы. В 2019 г открыта новая магистратура «Интерактивные технологии в обучении русскому языку как иностранному», разработана наша авторская инновационная методика обучения иностранцев РКИ.

Обучение русскому языку иностранцев очень трудное и ответственное занятие. Оно требует особого отношения к этой профессиональной деятельности.

Иностранцы, приезжающие в нашу республику для обучения в СВФУ, испытывают различного рода проблемы, начиная от холодовой, социальной адаптации до языковых трудностей. Живя в Якутске, иностранцы постепенно адаптируются не только к климатическим условиям, обучаются русскому языку, но и знакомятся с национальными традициями, обычаями людей, проживающих на территории республики Саха (Якутия). Они принимают активное участие во встрече Нового года, Масленице, Ысыахе, знакомятся с достопримечательностями нашей республики: ходят в музеи Мамонта, Хомуса, посещают Ленские столбы. Жизнь в Якутске настолько их увлекает, что некоторые из них после окончания бакалавриата поступают в магистратуру и аспирантуру. Живя в общежитии, иностранцы знакомят своих новых друзей со своей национальной кухней, проводят различные мероприятия, благодаря которым укрепляются дружеские связи, создаются интернациональные семьи [2]. Иностранцы принимают активное участие в жизни университета. Они становятся победителями международных студенческих конкурсов (Хуен Тхи Хуен, Вьетнам, выпускница Отделения рекламы и связи с общественностью, ФЛФ), конкурса сочинений по русскому языку «Сделай свою речь бриллиантовой» (студентка Медицинского института – А. Джоханнес (Намибия). Слушатели Подготовительного отделения, представляющие страны Африки и Ближнего Востока, приняли участие в мероприятиях, посвященных 220 - летию юбилею А.С. Пушкина.

СВФУ имеет многочисленные учебные, научные связи с различными вузами стран Азиатско-Тихоокеанского региона, в частности, с вузами Китая, Японии, республики Корея. Однако в последнее время все больше молодых людей приезжают из стран Ближнего Востока и Африки. Очень часто они выбирают специальность врача. В Медицинском институте с нового учебного года открывается обучение иностранных студентов как на русском, так и на английском языках.

В апреле 2018 г. по инициативе кафедры РКИ на базе Хэйлунцзянского университета (г. Харбин, КНР) прошел I Международный Форум «Русистика в Китае и России: инновационные практики». Его результаты превзошли все ожидания. Не случайно появилась необходимость продолжения диалога по русистике с нашими китайскими коллегами и российскими специалистами [3].

17-22 июня с.г. по инициативе кафедры РКИ на базе СВФУ состоялся II Международный Форум «Русистика в России и Китае: инновационные практики», соорганизатором которого был Хэйлунцзянский университет (КНР). В работе Форума приняли участие русисты из России (Государственный Институт русского языка им. А.С. Пушкина, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Дальневосточный федеральный университет, Челябинский государственный университет, технические вузы г. Москвы), Китая (Хэйлунцзянский университет, Чанчуньский университет науки и технологий, Шандунский университет), Японии (Кансайский университет), Вьетнама (Ханойский государственный университет). На Форуме была принята Резолюция и высказано пожелание его участников о создании в СВФУ Международного координационного Центра по русистике. Цель Центра – создание учебной, учебно-методической, научно-исследовательской базы по обучению русскому языку как

иностранному школьников, студентов, учителей, магистрантов, аспирантов из стран Азиатско-Тихоокеанского региона, а также из других регионов мира.

Литература

1. Михайлова Е.И. Роль университета в устойчивом развитии региона.- Якутск: Изд-й дом СВФУ, 2014.- 336 с.
2. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. - М.: Слово, 2008.-264 с.
3. Янь Цюцзюй. Лингвокультурологическая методика обучения китайских студентов русскому языку. На примере русских заимствований. СПб, 2013.-146 с.

УДК 811.161.1.

КОММУНИКАТИВНАЯ РЕЧЕВАЯ ПРАКТИКА ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Прибылых Светлана Романовна

Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова, Якутск, Россия

Аннотация: В статье речь идет об особенностях реализации коммуникативной направленности обучения русскому языку как иностранному. Автор утверждает, что не всякая речевая практика способствует овладению языком. Если обучаемый получает только лингвистическую информацию, например, о правилах языка, то язык не усваивается. Успешно усваивается язык, когда студент получает на нем значимую для него внеязыковую информацию

Ключевые слова: коммуникативная практика, русский язык как иностранный, лингвистическая концепция, речевая практика

В практике преподавания русского языка как иностранного часто используется лингвистическая концепция обучения: поурочно изучается система языка – фонетика, морфология, синтаксис, - что, на наш взгляд, уместнее в русской школе, где обучающиеся языком уже владеют и поэтому можно с ними изучать лингвистику.

Многие методисты, психологи считают, что в обучении языкам сложилась ситуация, когда на овладение системой языка в естественных условиях обучающийся затрачивает минимум времени. В образовательном учреждении он, как правило, не усваивает систему языка за такое же время. Почему это происходит? Интерес студентов-иностранцев к русскому языку и к обучению ему несомненный. Преподаватели работают. Часов на обучение языку отведено достаточно. Преподаваемые обучающимся лингвистические знания о русском языке правильны и доступны для усвоения. Однако, оперируя на занятиях немалым арсеналом лингвистических знаний, мы не можем как следует научить языку.

На наш взгляд, без коммуникативной речевой практики никакой язык не усваивается, даже если выучить наизусть всю академическую грамматику. «Язык, - утверждает психолог Жинкин Н.И., - вводится в мозг путем систематических речевых воздействий» на него, «применение языка является методом введения его в память обучающихся» [1]. Действительно, речевая практика на изучаемом языке – основной способ овладения им.

Но не всякая речевая практика способствует овладению языком. Если обучаемый получает только лингвистическую информацию, например, о правилах языка, то язык, как правило, не усваивается. Успешно усваивается язык, когда студент получает на нем значимую для него внеязыковую информацию, например, об окружающей действительности. Речевая практика студентов на занятиях по русскому языку, в основном, насыщена лингвистической информацией, правилами. Если же и встречаются в учебнике связные тексты интересного нелингвистического содержания, то заданиями преподавателя внимание студентов сосредоточивается на их лингвистической составляющей: преобразуйте, поставьте слово в

нужный падеж и пр., оттесняя внеязыковую информацию. Практика речевого общения, например, на занятиях по литературе целиком заполнена только внеязыковой информацией: биографии писателей, истории создания художественных произведений и пр. Это оказывается настолько решающим фактором, что язык без лингвистической о нем информации усваивается успешнее, чем на занятиях собственно языка.

Язык, в отличие от других областей человеческого знания и деятельности, сам по себе познавательного интереса к себе не вызывает. Интересен не язык, а что им сказано. Поэтому возникает и поддерживается интерес и к самому обучению – вместе со значимой для обучающегося внеязыковой информацией, вместе с мыслью прочно усваивается и сам выражающий ее язык.

Таким образом, по нашему мнению, нужно учить не язык, а окружающий мир с его помощью. То есть организовать обучение языку как процесс познания на нем внеязыковой действительности.

В процессе коммуникативной речевой практики, а не бездумно-равнодушного повторения речевых фрагментов, постоянно и неизбежно воспроизводится прямая связь высказываемого с актуально значимой для участников общения информацией: партнер общения думает не о лингвистических правилах образования или сочетания произносимых форм, а об их смысле. Говорящий произнесенное им, например, слово *рассказу*, в выражении *читал рассказ* воспринимает не как форму с окончанием –у, а непосредственно как само значение, смысл – *все читали*. В такой ситуации произносимая форма субъективно отождествляется со смыслом, сливается с ним и в таком качестве прочно откладывается в памяти, становясь материализованным ею элементом сознания.

Все сказанное относится к психологии усвоения языка. И именно она должна быть признана решающей научной основой методики обучения русского языка как иностранного.

Реализация коммуникативной направленности обучения русскому языку как иностранному предполагает использование ситуаций, содержание которых отражает все стороны общественной и студенческой жизни и вызывает оценочно-речевую реакцию обучающегося, выбор им определенной линии поведения. Темы их не должны быть надуманными, искажающими сущность коммуникативности, например, *составьте диалог на тему «Разговор двух спортсменов, продавцов»*, а живыми, соответствующими интересам студентов: дружба, взаимопомощь и товарищество, молодежные форумы, современная музыка и литература, экология и т.п. При выборе ситуативных упражнений важно учитывать жизненный опыт и коммуникативные потребности студентов-иностранцев, соответствие реальным ситуациям их речевого общения. Так, вместо задания употребить в речи глаголы повелительного наклонения можно дать следующие варианты:

1. Предложите совершить своему товарищу какое-либо действие (куда-то пойти, что-то взять, что-то сделать). Запишите и проанализируйте соответствующие глаголы в той форме, в которой вы их употребили.

2. Расскажите о том, как вы помогаете маме убирать квартиру. На примере употребленных вами слов объясните их использование.

Активизация необходимых языковых средств должна определяться и обуславливаться темой и содержанием высказывания. Например, употребление числительных наиболее вероятно при описании режима дня. Например, твоя подруга (друг) из другой страны (города) интересуется твоим режимом труда и отдыха. Расскажи ей (ему) об этом в ответном письме.

Обсуждение вариантов проведения предстоящих событий (каникул, праздничных дней) стимулирует употребление глаголов будущего времени. Например, приближаются каникулы (праздники). Обсудите со своими друзьями (в семье), как вы их проведете, предложите свой вариант.

На этапе автоматизации навыков целесообразно предложить упражнения ситуативного характера: проведите экскурсию по городу для ваших гостей (друзей) из другой страны

(города). Расскажите, где находится то или иное здание, учреждение, исторический памятник. Опишите эту экскурсию.

Иностранному языку противопоказано учить долго. При медленных темпах обучения оно может надоесть раньше, чем чему-нибудь научишься. Это хорошо знал еще К.Д. Ушинский: «Изучение иностранного языка должно идти по возможности быстро» [2]. Язык должен давать человеку возможность незатрудненно выражать себя, иначе он ему не нужен.

Несоответствие уровня владения языком интеллектуальному уровню обучающегося сопряжено с неприятным ощущением психологического дискомфорта. Длительное сохранение этого несоответствия убивает интерес и к языку, и к обучению ему.

Литература

1. Жинкин Н. И. Речь как проводник информации. — М.: Наука, 1982. — 157 с.
2. Ушинский К. Д. Педагогические соч. в 6-ти т. — Т. 2. — М., 1988. — С. 30

УДК 811.161.1-2

РУССКИЙ ЯЗЫК – ЯЗЫК МЕЖДУНАРОДНОЙ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ РОССИЙСКИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ

Рулиене Любовь Нимажаповна

Бурятский государственный университет им. Д.Банзарова, Россия

Аннотация: Автор анализирует современную практику высшего образования, считает, что электронное обучение не должно заменять живое эмоциональное общение между студентами и преподавателями. Тезисы опираются на анализе опыта преподавания в вузах Литвы и Монголии для русскоговорящих зарубежных студентов. Представлена практика организации информационно-образовательного взаимодействия с китайскими студентами.

Ключевые слова: международная академическая мобильность, интеграция технологий аудиторного и электронного обучения.

Драйверами развития образовательного процесса в условиях цифровой революции являются массовые онлайн-курсы, облачные технологии, большие данные, дополненная реальность и др.

Неотъемлемой частью научно-образовательного процесса, активно внедряются дистанционные образовательные технологии. Во ФГОС 3+ в качестве ключевого элемента обеспечения учебного процесса рассматривается электронная информационно-образовательная среда (ЭИОС).

В условиях новой педагогической реальности формируется практика постиндустриального образования, электронное/цифровое обучение все шире проникает в современный образовательный процесс, стало важным направлением российской государственной политики в области образования, но оно не может и не должно заменить живое эмоциональное общение в традиционной аудитории, классе. Образовательный процесс развивается на основе принципов дополнительности и интеграции, позволяющих сочетать методы, формы традиционного академического и инновационного обучения на основе ИКТ, интегрировать различные инструменты электронного и дистанционного обучения в электронной информационно-образовательной среде.

Цифровые инновации относятся к эволюционным или революционным поддерживающим инновациям, некоторые из них относят к «подрывным», полностью изменяющим представления о возможностях технологий.

Посредством Интернета усиливается глобализация и происходит деформация коммуникативных отношений (опосредованность, обезличенность, фрагментарность и др.). В

этой связи возникает потребность в обосновании концепции и моделей смешанного обучения как результата интеграции технологий электронного и аудиторного обучения.

Современный этап развития педагогики высшей школы характеризуется интернационализацией. Интерактивные аудиторные лекции-презентации, сопровождающиеся электронными курсами, позволяют обеспечить преподавание авторских курсов российских преподавателей для русскоговорящих зарубежных студентов.

Опыт чтения лекций в Вильнюсской коллегии прикладных наук, Орхонском институте Монгольского государственного университета, Монгольской государственной консерватории показал востребованность преподавания авторских курсов российских преподавателей в зарубежных университетах на русском языке.

В условиях постиндустриального информационного общества формируется новая образовательная практика - практика смешанного обучения, в которой на основе принципа дополнительности используются технологии электронного/дистанционного и интерактивного аудиторного обучения, различные модели электронных информационно-образовательных сред и порталов.

Интеграция технологий позволяет обеспечить мобильное распространение опыта российских педагогов в международном образовательном пространстве. Практически все международные научно-образовательные конкурсы и гранты требуют знания английского, немецкого и др. языков. Многие успешные российские преподаватели не владеют иностранными языками на требуемом уровне, поэтому не могут участвовать в академических обменах. Между тем во многих европейских и азиатских странах есть немало русскоговорящих студентов и преподавателей, которые готовы учиться, сотрудничать на русском языке.

Поэтому необходимо внедрять модели информационно-педагогического взаимодействия русскоговорящих студентов и преподавателей на основе интеграции технологий аудиторного и электронного обучения. Недооценка важности этой задачи может привести к международной академической изоляции русскоговорящих преподавателей.

Решение этой задачи сопряжено с некоторыми сложностями: недостаточное количество междисциплинарных разработок, направленных на интегрированное использование технологий аудиторного и электронного обучения в международных научно-образовательных проектах, дефицит обобщающих работ по теории и практике «смешанного обучения», отсутствие педагогических инструментальных решений в данной области.

Нам представляется, что разработка модели смешанного обучения «Учиться на русском» позволит создать обеспечить информационно-педагогическое взаимодействие русскоговорящих студентов и преподавателей.

Для достижения этой цели необходимо решить задачи:

- 1) научно-методическое обоснование, разработка и внедрение мультимедийного портала смешанного обучения «Учиться на русском»;
- 2) обоснование, разработка и внедрение эффективных методик и приемов смешанного обучения;
- 3) организация и проведение междисциплинарных научно-образовательных мероприятий международного уровня для студентов, магистрантов, аспирантов, преподавателей в очно-дистанционном формате;
- 4) участие в очно-дистанционных конференциях и семинарах по тематике проекта;
- 5) создание виртуальной учебной русскоговорящей группы из числа зарубежных студентов.

Ожидаемые результаты проекта:

- 1) разработка технологии смешанного обучения как междисциплинарной области педагогического знания;
- 2) разработка научно-методических рекомендаций по эффективному использованию модели смешанного обучения;

- 3) создание междисциплинарного портала смешанного обучения русскоговорящих студентов;
- 4) организация и проведение виртуального фестиваля русского языка с участием зарубежных русскоговорящих студентов.

С целью апробации проекта внедряются приемы смешанного обучения в процессе преподавания курса «Педагогика и психология высшей школы» для китайских студентов, обучающихся в Бурятском государственном университете им. Д.Банзарова по магистерской программе «45.04.01.04 Филология». Информационно-образовательное взаимодействие со студентами осуществляется на портале электронного обучения. В электронном курсе размещены текстовые ресурсы и видео-ресурсы, разработаны задания, направленные на овладение специальной терминологией, обогащение словарного запаса. Мы активно используем видео-ресурсы как доступный формат представления аутентичного материала и средство интенсивного изучения русского языка. Например, магистрантам необходимо просмотреть короткометражные видеофильмы об МГУ «Пешком... Московский государственный университет», «Самый умный в мире небоскрёб и подготовить пересказ.

Выполнение заданий предполагает подготовку электронных конспектов, аудио-отчётов о просмотре видео, видео-отчётов и видео-интервью по прочитанным текстам, мультимедиа-презентации. Для создания презентации студентам рекомендуется использовать технику «скрайбинг»: речь выступающего иллюстрируется рисунками фломастером на белой доске (или листе бумаги). Таким образом создаётся «эффект параллельного следования», когда мы и слышим и видим примерно одно и то же, при этом графический ряд фиксируется на ключевых моментах аудиоряда. Во время аудиторных занятий студенты составляют ментальную карту и/или глоссарий лекций-презентаций, представляют краткие сообщения, составляют вопросы.

Литература

1. Новиков А.М. Постиндустриальное образование: публицистическая полемическая монография / А. Новиков. - Москва :Эгвес, 2008. - 135 с.
2. Розина И. Н. Цифровая революция в России: попытка исторического и терминологического анализа // Образовательные технологии и общество, № 2, 2012. - С. 464-482.
3. Рулиене Л. Н. Образовательный процесс современного университета: особенности, противоречия, тенденции развития [Текст] / Л. Н. Рулиене ; М-во образования и науки Российской Федерации, Бурятский гос. ун-т. - Улан-Удэ : Изд-во БГУ, 2013. – 184 с.

УДК 394.1

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ

Румянцева Лена Иннокентьевна

Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова, Якутск, Россия

Аннотация: В статье указываются особенности понимания понятий “коммуникативная и интеркультурная компетенция” в работах иностранных и отечественных исследователей. Обосновывается значимость приема пересказа в процессе освоения китайскими студентами дисциплины “Введение в литературоведение”.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, интеркультурная компетенция, пересказ, интерпретация и трансформация текста, специфика стихотворного текста.

Современные зарубежные исследования определяют коммуникативную компетенцию как сформированное умение использовать язык в разнообразных социально детерминированных ситуациях (Р. Кэмпбелл и Р. Уэлс) [1]; способность человека

реализовывать коммуникативные средства языка и построение речевого поведения в устной и письменной форме (Д.Хаймс) [2]; осуществлять динамический обмен информацией в реальной обстановке общения (С. Савиньон) [3].

Отечественные исследователи Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров акцентируют внимание на важнейших компонентах коммуникативной компетенции – социальных, национально-культурных правилах и ценностях, при этом немаловажным является не только порождение собственных программ речевого поведения, но и способность адекватно воспринимать чужие коммуникативные программы [4]. В работах отечественного исследователя Е.А. Шумиловой констатируется появление новой модели коммуникативной компетенции, обеспечивающей эффективность поликультурного взаимодействия в условиях масштабной интеграции культур [7]. При этом речь идет об особой интеркультурной компетенции, важнейшей особенностью которой выступают следующие характеристики: способность к позитивному взаимодействию с представителями различных культур; способность к максимальной эффективности общения с минимизацией потерь и искажений передаваемой информации носителями различных языковых культур; достижение запланированной и желательной степени сотрудничества. Таким образом обосновывается необходимость формирования коммуникативно-культуроведческой компетенции, являющейся заметным явлением современного языкового образования.

Необходимость рассмотрения текста как значимой единицы культуры, в которой отражена и индивидуально-авторская картина мира, и обобщенные представления социума, которому принадлежит данный автор, обусловлена изменениями современного образования и подчеркивает значимость культуроцентрического принципа новой образовательной парадигмы. В процессе формирования коммуникативно-культуроведческой компетенции актуализируются представления о социально-культурных и национально-культурных стереотипах и формулах речевого поведения, национального этикета. В рамках формирования деятельностного компонента данной компетенции особенно важны навыки анализа национально и культурно маркированных единиц языка. Мотивационно-ценностный компонент компетенции связан с осознанием родного языка как личной ценности и обуславливает стремление к языковому совершенствованию [8].

Опыт применения компетентного подхода в обучении иностранных студентов русскому языку и литературе показывает, что на первых порах эффективной формой освоения основ анализа поэтического текста является такой традиционный прием как пересказ. Пересказ лирического текста как одна из форм трансформации текста способствует его пониманию и дает дальнейшие возможности для интерпретации текста. Безусловно, пересказ художественного, преимущественно стихотворного текста эффективен в случае, если иностранный студент уже обладает достаточно обширным лексическим запасом и имеет определенные теоретические знания по поэтике текста, владеет основной литературоведческой терминологией.

Приведем примерные задания к текстам, применяемые в практике преподавания курса “Введение в литературоведение” китайским студентам.

1. Прочитайте и переведите незнакомые слова и словосочетания.
2. Составьте возможные словосочетания с данными существительными и прилагательными.
3. Прочитайте слова, словосочетания. Подберите к ним синонимы и антонимы.
4. Есть ли в тексте слова, в переносном значении? Выпишите их, найдите эквивалент в прямом значении.
5. Есть ли повторяющиеся слова, можно ли их избежать?
6. Есть ли слова, имеющие значение оценки?
7. Есть ли слова, выражающие состояние человека?
8. Составьте предложения, употребляя выделенные слова в тексте.

9. Напишите термины - названия приемов, который употреблены в данном тексте. Дайте определения этих терминов.
10. Выполните построфный пересказ стихотворения.
11. Озаглавьте каждую строфу.
12. Одним словом или словосочетанием обозначьте тему или основную мысль произведения.

Таким образом, для формирования интеркультурной и коммуникативной компетенции иностранных студентов применение пересказа при освоении курса “Введение в литературоведение” имеет определенную результативность, так как способствует адаптированному изучению русской стихотворной классики, знакомит с основами интерпретации художественного текста. Применяя элементарный проблемно-тематический анализ решается задача пополнения словарного запаса, кроме того посредством системы заданий к тексту достигается более сложная задача по освоению специфики художественного текста, отработка навыков применения теоретических знаний при интерпретации текста.

Литература

1. Communicative competence From Wikipedia, the free encyclopedia http://en.wikipedia.org/wiki/Communicative_competence
2. Hymes D. On Communicative Competence. In J.B.Pride and J.Holmes (eds.), Sociolinguistics. Harmondsworth: Penguin. – 1972. – pp. 269-293.
3. Savignon S.J. Interpreting communicative language teaching. Context and concerns in teacher education. – Yale University Press. NewHaven&London. – 2002. – 243 p.
4. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Лингвострановедческая теория слова. – М.: Русский язык. – 1980. — 320 с.
5. Сафонова В.В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях. — М: Еврошкола. – 2004. – 10 с.
6. Кобзева, Н. А. Коммуникативная компетенция как базисная категория современной теории и практики обучения иностранному языку // Молодой ученый. — 2011. — №3. Т.2. — С. 118-121. — URL <https://moluch.ru/archive/26/2790/> (дата обращения: 22.05.2019).
7. Шумилова, Е.А. Организационно-педагогические условия формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов / Е.А. Шумилова // Современ. высш. шк.: инновац. аспект. – 2014. – № 1. – С. 21-27.
8. Наука и инновации в современных условиях: Сборник статей Международной научно-практической конференции 20.01.17 г. URL <http://arbir.ru/miscellany/U18S878E56878>

УДК 394.1

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕКСТОВ С НАЦИОНАЛЬНО-РЕГИОНАЛЬНЫМ КОМПОНЕНТОМ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ФОНЕТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ

Саввина Галина Васильевна

Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова, Якутск, Россия

Аннотация: В статье рассматривается лингвокультурологический подход к обучению РКИ, раскрывается дидактический потенциал краеведческого материала в развитии слухо-произносительных компетенций иностранных обучающихся.

Ключевые слова: адаптация, национально-региональный компонент, логопедические технологии, формирование фонетической компетенции, учебно-методическое пособие по фонетике русского языка.

Адаптация иностранных студентов к условиям жизни и учебы в новом социуме представляется нам одной из главных проблем, стоящих перед принимающей стороной. Адаптация может быть затруднена из-за экстремальных для них температур в нашем регионе. Студентам также необходимо привыкать не только к нашим суровым климатическим условиям, но и знакомиться с повседневными реалиями национальной республики.

В любом случае, успешная адаптация – это процесс погружения в чужую культуру, процесс этот сопровождается освоением культурных ценностей, норм, моделей поведения. И без навыков говорения и понимания русской речи процесс адаптации будет затруднен. Поэтому в преподавании РКИ очень важен лингвокультурологический подход, который предполагает взаимосвязанное изучение языка и культуры.

Первым этапом на пути освоения нового языка является курс русской фонетики. Как показывает опыт, китайские студенты испытывают большие затруднения в освоении фонетической системы русского языка.

Основными причинами специфического акцента в речи китайских студентов и трудностей в дифференциации ими русских звуков являются существенные отличия фонетической и фонологической систем, а также различия в артикуляционной базе русского и китайского языков.

Принимая во внимание систематический характер ошибок, следует говорить о необходимости кропотливой работы со студентами с применением логопедических технологий по формированию у них фонематического слуха, развитию слуховой памяти и произносительных навыков.

Национально-региональный компонент обладает богатым потенциалом для формирования фонетической компетенции и одновременно может дать представление о многообразии культур России.

Заведующая кафедрой РКИ филологического факультета СВФУ Светлана Максимовна Петрова предложила мне заняться составлением учебно-методического пособия по фонетике для иностранных студентов, справедливо заметив, что русский язык у нас в республике насыщен локальными реалиями: терминами, понятиями, отражающими национальную специфику и активно присутствующими в повседневной жизни нашего региона. Мы понимали, что знакомство с краеведческим материалом будет весьма полезно студентам для их адаптации в новой социокультурной среде.

Целью было не просто составить тексты с национально-региональным компонентом, но и необходимо было насытить их дидактическим потенциалом, затронув системные проблемы в произношении и дифференциации звуков.

В пособии мы представили подробную информацию для преподавателей об особенностях артикуляции сложных звуков, упражнения для подготовки к их правильному произнесению. Способствовать сознательному усвоению учащимися произносительных навыков будут представленные графические изображения артикуляции звуков. Также в пособии предлагаем речевой материал по исправлению недостатков звукопроизношения, фонетические упражнения, направленные на автоматизацию, дифференциацию звуков и на развитие слуховой памяти.

В текстах были использованы лексические единицы, насыщенные трудными звуками, находящимися в разных позициях, и составлены с учетом уровня языковой подготовки наших студентов.

При выборе тематики текстов мы отдали предпочтение символам Якутии, принимая во внимание частотность употребления данной региональной лексики. В пособии представлены тексты о Полюсе Холода, о якутской лайке, культурных традициях: об Олонхо, Мировом Дереве Аал Луук Мас, национальном празднике Ысыах и многие другие. В текстах мы избегали использования сложных синтаксических конструкций, не включали трудные для восприятия идиоматические и лексические единицы.

В качестве наглядности мы предлагаем оригинальные рисунки. Каждый текст

сопровождается словарем и блоком фонетических и коммуникативных заданий разной сложности.

Представляем речевой материал и текст по автоматизации произношения твердого звука [л] для студентов начального этапа обучения:

лак	ла́йка	лы́жи	лук
лай	ла́дно	по́лы	луч
лань	ла́сты	лоск	лу́жа
ла́ва	ла́ндыш	ло́кон	луна́
Ла́на	ла́сточка	ло́дка	лу́па
плот	теплó	плут	планéта
пла́стик	плóтно	оплóт	плуг
клад	клык	клок	клуб
клан	клубóк	кло́ун	стекло́

Яку́тская ла́йка

Яку́тская ла́йка – это уника́льная соба́ка. У неё плóтная густа́я шерсть. Зимóй ла́йка не замерза́ет на хо́лоде и мо́жет спать на снегу́. У э́той соба́ки о́стрые клыки́ и голу́бые глаза́.

Яку́тская ла́йка – настоя́щий друг челове́ка! Она́ у́мная, ла́сковая и о́чень сме́лая.

Словарь:

Уника́льный – единственны́й, редкий, неповторимый.

Задания к тексту: Как выглядит якутская лайка? Почему лайка не замерзает на холоде?

Почему якутскую лайку можно назвать необычной собакой?

Задание повышенной сложности: В каких видах деятельности участвует якутская лайка? В чём помогает лайка своему хозяину? (Дополнительную информацию найдите в Интернете.)

В качестве примера приведем задание повышенной сложности по тексту «Мировое Дерево Аал Луук Мас»: «Мировое дерево почитается разными народами мира. В древнекитайской мифологии в центре Поднебесной находится Дерево Цзянь. Что общего между Аал Луук Мас и Деревом Цзянь?» Мировое Дерево Аал Луук Мас по сути – это архетип. И мы посчитали важным включить подобные задания, предполагающие диалог культур, чтобы наши студенты не только смогли ощутить свою этническую, культурно-историческую уникальность, но в то же время осознать и свою принадлежность к мировой культуре и цивилизации.

Основа постановки нормативного русского произношения иностранцев – это одновременное параллельное формирование артикуляционной и перцептивной базы, поэтому каждый текст сопровождается мультимедийными презентациями с аудио- и видеоматериалами. Таким образом, студенты имеют возможность тренировать фонематический слух и развивать слухо-произносительные навыки.

В современном мире в последнее время отмечается расширение культурного пространства языка. В условиях полиэтнического культурного разнообразия России это становится особенно актуально. Именно поэтому при составлении учебных пособий, на наш взгляд, в обучающий контент необходимо включать национально-региональный компонент.

Мы надеемся на то, что наше пособие и учебный диск будут иметь практическое применение и способствовать адаптации иностранных студентов в нашей республике.

Учебно-методическое пособие по фонетике русского языка «Учимся говорить правильно» составлено с учетом его использования в разноуровневых группах, также материалы будут полезны всем, кто интересуется нашей уникальной республикой и хочет улучшить свое произношение и развить речевой слух.

**РОЛЬ ИГРЫ В МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В 7-8 КЛАССАХ
(НА МАТЕРИАЛЕ СКАЗКИ А.ДЕ СЕНТ-ЭКЗЮПЕРИ «МАЛЕНЬКИЙ ПРИНЦ»)**

Соловьева Марина Гаврильевна

Муниципальное общеобразовательное бюджетное учреждение

Средняя общеобразовательная школа №13 городского округа г. Якутск, Россия

Аннотация: В статье рассматривается игра как метод обучения. Игры способствуют повышению эффективности урока, помогают привлечь учащихся к активной речевой деятельности. Игры ориентированы на формирование личности, способной к активной и эффективной жизнедеятельности в многонациональной и поликультурной среде. В них познаётся и приобретается социальный опыт и взаимоотношения людей. Применение игр в обучении позволяет более успешно решать задачи формирования межкультурной коммуникации учащихся.

Ключевые слова: игра, межкультурная коммуникация, обучение, речевая деятельность, игровая деятельность.

В настоящее время проблема межкультурной коммуникации стоит на первом плане, это следует из того, что произошли многочисленные изменения институционального характера, которые происходят во всех сферах общения людей. Ученые всего мира пытаются найти решение проблемы взаимопонимания между жителями разных стран и разных культур. Процесс модернизации образования в условиях мировых тенденций делает все более актуальным применение компетентностного подхода в системе образования.

В качестве одной из важнейших задач обучения иностранным языкам выступает подготовка обучающихся к межкультурной коммуникации. Чтобы состоялось «адекватное взаимопонимание участников коммуникации, принадлежащих к разным национальным культурам» [1], от них требуется владеть понятийным аппаратом межкультурной коммуникации, культурологической семантикой основных понятий, знать и толерантно относиться к другой культуре, уметь выбирать верные средства общения.

С каждым годом растёт количество иностранцев, интересующихся русским языком и приезжающих на обучение в школы и ВУЗы России. Поэтому в современной лингвистике особенно остро стоит вопрос о поиске новых, более современных и продуктивных методов обучения русскому языку как иностранному.

Преподаватели не перестают экспериментировать, искать новые формы работы, способы подачи знаний, ведь каждый урок для иностранных учащихся - это перекресток культур, это практика межкультурной коммуникации. От качества его организации зависит успешность формирования общеучебных и коммуникативных умений.

Главная цель обучения иностранного учащегося – овладение коммуникативной компетенцией языка в той мере, которая позволит ему свободно изъясняться, читать и воспринимать на слух изучаемый язык. Овладение языковой компетенцией идёт свободно и естественно благодаря играм на уроках.

Использование игры, как метод обучения, существенно облегчает педагогический процесс. Игровые технологии позволяют привнести в занятие новые элементы, сделать его увлекательным, живым, ярким. В игре расширяются проблемы межличностных отношений, совместимости, партнёрства, дружбы, товарищества. В ней познаётся и приобретается социальный опыт, взаимоотношения людей.

С точки зрения организации словесного материала игра – это речевое упражнение. Игру так же рассматривают как ситуативно-вариативное упражнение, где создается возможность для многократного повторения речевого образца в условиях, максимально приближенных к реальному речевому общению с присущими ему признаками – эмоциональностью,

спонтанностью, целенаправленностью речевого воздействия. Игры способствуют выполнению важных методических задач:

1. Созданию психологической готовности учащихся к речевому общению;
2. Обеспечению естественной необходимости многократного повторения ими языкового материала;
3. Тренировке учащихся в выборе нужного речевого варианта, что является подготовкой к ситуативной спонтанности речи вообще.

Игры можно разделить на два раздела. Подготовительные и творческие. Подготовительные игры составляют грамматические, лексические, фонетические и орфографические игры, способствующие формированию речевых навыков. Раздел открывают грамматические игры, потому что овладение грамматическим материалом создает возможность для перехода к активной речи учащихся. Известно, что тренировка учащихся в употреблении грамматических структур, требующая многократного их повторения, утомляет ребят своим однообразием, а затрачиваемые усилия не приносят быстрого удовлетворения.

Игры помогут сделать скучную работу более интересной и увлекательной. За грамматическими следуют лексические игры, логически продолжающие «строить» фундамент речи. Фонетические игры, предназначены для корректировки произношения на этапе формирования речевых навыков и умений. Формированию и развитию речевых и произносительных навыков способствуют орфографические игры, основная цель которых – освоение правописания изученной лексики. Большинство игр могут быть использованы в качестве тренировочных упражнений на этапе как первичного, так и дельнейшего закрепления.

Цель творческих игр – способствовать дальнейшему развитию речевых навыков и умений. Возможность проявить самостоятельность в решении речемыслительных задач, быстрая реакция в общении, максимальная мобилизация речевых навыков – характерные качества речевого умения – могут быть проявлены в речевых играх. Игры второго раздела тренируют учащихся в умении творчески использовать речевые навыки.

На основе игровой деятельности у иностранцев формируется ряд психологических особенностей: воображение и символическая функция сознания, которые позволяют ему производить в своих действиях перенос свойств одних предметов на другие. На этой основе формируется и ориентация на общий смысл и характер человеческих отношений, а также готовность к учебной деятельности [2].

В воспитании и обучении игры выполняют следующие задачи:

- 1) Направляют учащихся на выбор уместного речевого клише;
- 2) Развивают межкультурно - коммуникативные навыки общения;
- 3) Стимулируют учащихся к самостоятельной речемыслительной деятельности.

Например: Фрагменты уроков с использованием игр по произведению «А. де Сент Экзюпери «Маленький принц».

Учитель. Маленький принц, удрученный взаимоотношениями с возлюбленной розой, однажды принял решение «путешествовать с перелетными птицами». Он посетил разные планеты. Познакомился с их обитателями, их вы сейчас должны вспомнить с помощью графико-символического анализа.

Игра «Вспомни героя сказки»

Этот герой:

А) чрезвычайно нелеп, но, в отличие от короля, пьяницы, дельца, «не смешон», потому что «думает не только о себе»;

Б) честно выполнял условия договора, несмотря на то, что из-за этого не имел возможности выспаться и отдохнуть;

В) «каждую минуту гасил фонарь и опять его зажигал». (Фонарщик)

Эта героиня:

А) обладала, по утверждению Маленького принца, очень «трудным характером»;

Б) «не боялась даже тигров», но «очень боялась сквозняков»;

В) «родилась вместе с солнцем», и «была так прекрасна, что дух захватывало». (Роза)

Викторина: «Продолжите фразы»

1. «Все взрослые когда-то были детьми, только...» («...мало кто из них об этом помнит».)
2. «Никогда не надо слушать, что говорят цветы. Надо просто...» («...смотреть на них и дышать их ароматом».)
3. «С каждого надо спрашивать то, что...» («...он может дать».)
4. «Знаешь, когда станет очень грустно, хорошо...» («...поглядеть, как заходит солнце».)

Вспомните крылатые выражения.

1. «Есть такое правило: встал поутру...» («...умылся, привёл себя в порядок — и сразу же приведи в порядок свою планету».)
2. «Зорко одно лишь сердце...» («...самого главного глазами не увидишь».)
3. «Знаешь, отчего хороша пустыня?» («Где-то в ней скрываются родники».)
4. «...Не забывай: ты всегда в ответе...» («...за тех, кого приручил».)

Игра «Путешествие по планетам»

По рисункам и символам узнать какая планета, рассказать о ней. Какие герои живут на планете?

Работа в командах «Инсценировки»

Показать инсценировки по фрагментам сказки А.де. Сент - Экзюпери «Маленький принц»

Комплексная и целенаправленная работа над специальным художественным текстом (А.де. Сент-Экзюпери «Маленький принц») на основе технологии «Графико-символического анализа» и игры (как метод обучения), способствует формированию у учащихся не только художественного восприятия текста, доставляющего эстетическое наслаждение, но и формирует языковую и речевую компетенции, активизирует словарный запас.

Таким образом, применение игр в обучении иностранцев позволяют более успешно решать задачи формирования межкультурной коммуникации учащихся. При этом они несут в себе немалую нравственную ценность, так как делают общение интересным, творческим и коллективным. Игры способствуют повышению эффективности урока, помогают привлечь учащихся к активной речевой деятельности, с ее помощью можно развить диалог, направив игру на развитие межкультурной коммуникации. Они ориентированы на формирование личности, способной к активной и эффективной жизнедеятельности в многонациональной и поликультурной среде, обладающей развитым чувством понимания и уважения собственной национальной культуры и иных национальных культур.

Литература

1. Головлева Е.Л. Основы межкультурной коммуникации: учеб. пособие. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2008. – 224 с
2. Крючкова Л.С., Мощинская Н.В. Русский язык как иностранный. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному. - М.:ФЛИНТА: Наука, 2012. - 480 с.

УДК 394.1

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ОНЛАЙН-РЕСУРС «РУСИСТИКА НА СЕВЕРО-ВОСТОКЕ РОССИИ И В СТРАНАХ АТР»

Соловьева Мария Сергеевна

Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова, Якутск

Аннотация: Данная статья посвящена вопросу функционирования онлайн ресурса по русскому языку как иностранному. Рассматриваются проблемы работы онлайн ресурса, требования к контенту, оформлению и продвижению.

Ключевые слова: онлайн-ресурс, русистика, СВФУ, русский язык как иностранный.

В современном мире остро стоит вопрос цифровизации обучения. Интернет пространство предлагает огромное количество форм для реализации обучающих программ по всем областям знания с учетом возрастных особенностей. Большим плюсом является возможность удаленного доступа к образовательным технологиям, дистанционное обучение, выстраивание индивидуального графика обучения и проч.

Методика обучения русскому языку как иностранному широко использует возможности, предлагаемые интернетом. Существует огромное количество онлайн ресурсов по обучению русскому языку. Однако в целом данный жанр находится в стадии формирования. Интернет ресурсы можно классифицировать по основным технологиям на информационные, интерактивные, коммуникационные, фото-, аудио- и видеотехнологии, анимационные технологии. Также можно использовать онлайн игры, переводы, карты, словари, опросы, форумы, блоги, влоги, чаты и др. Обычно данные технологии используются в рамках одного сайта в зависимости от цели, аудитории и технических возможностей сайта.

Любой интернет – ресурс определяется следующими компонентами: 1) концепция, цели и аудитория, 2) контент (содержание), 3) трафик, 4) дизайн [1]. Определение эффективности ресурса зависит от многих факторов: дизайна, качества материала, периодичности обновления, удобства интерфейса, наличия обратной связи, частотности посещения и др.

Лингводидактический онлайн-ресурс «Русистика на Северо-Востоке РФ и в странах АТР» был создан в декабре 2017 года в рамках Гранта федеральной целевой программы Министерства образования и науки РФ «Русский язык» на 2016-2020 гг. по мероприятию «Активная информационная политика и продвижение ресурсов русского языка и образования на русском языке в средствах массовой информации, в том числе информационно-телекоммуникационной сети Интернет (направление 4 «Развитие открытого образования на русском языке и обучения русскому языку») - <http://www.rki.s-vfu.ru/>.

Руководитель проекта - Петрова Светлана Максимовна, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой русского языка как иностранного филологического факультета Северо-Восточного федерального университета.

Создание информационного ресурса имело своей целью продвижение русского языка за рубежом и формирование экспериментальной площадки для иностранных вузов-партнеров СВФУ по внедрению дистанционных образовательных технологий, обмену опытом в практике преподавания РКИ. В настоящее время размещены разнообразные обучающие материалы для интересующихся русским языком, информация о различных конкурсах и олимпиадах по русскому языку, литературе и культуре, а также о курсах повышения квалификации для преподавателей РКИ.

Данный ресурс оформлен в виде сайта, связанного с главным сайтом СВФУ <https://www.s-vfu.ru/>, на базе конструктора сайтов Wix.com. Дизайн разработан Центром цифровых компетенций СВФУ, директор Давыдов Леонид Алексеевич.

Содержание сайта разработано в соответствии с целями проекта сотрудниками кафедры русского языка как иностранного филологического факультета СВФУ им. М.К.Аммосова. Ответственный за сайт Соловьева Мария Сергеевна.

Главная страница содержит указания на все основные разделы сайта, которые разделены на рубрики: о проекте, фотогалерея, онлайн-обучение, новости, регистрация, контакты. Также слева размещены кнопки доступа с дополнительной информацией: вузы-партнеры, олимпиады и конкурсы, конференции, АТАПРЯЛ, дополнительное образование, о Якутии. Данные кнопки доступны на всех страницах сайта для удобства навигации.

Внизу выделены рубрики: СМИ о нас, фотогалерея, иностранные студенты в СВФУ, документы. Здесь же даны ссылки на социальные сети Фейсбук, Ютуб, Инстаграмм, переход по которым отправляет на контент, связанный с филологическим факультетом СВФУ.

Обновление новостей происходит регулярно. Отдельно выносятся информация о предстоящих событиях «Анонс событий».

В онлайн обучение включены лекции и презентации доктора педагогических наук, профессора СВФУ Петровой Светланы Максимовны по авторской методике.

На сайте предусмотрена регистрация гостей для учета и дальнейшей работы с заинтересованными лицами.

Обратная связь может быть осуществлена через рубрику Контакты. Там представлена готовая форма для отправки писем и сообщений.

Важная информация о проведенных форумах, конференциях, круглых столах и т.д. размещается в рубрике Конференции. Здесь же помещены материалы прошедших Международных конференций, проведенных кафедрой РКИ СВФУ.

По мере необходимости добавляются необходимые разделы. Так, филологический факультет в 2017 г. стал членом АТАПРЯЛ, что позволило включить соответствующий новый раздел. Появилась новая рубрика «Интерлогос», в которой отражена работа научного кружка для иностранных студентов.

На сайте размещен учебный контент. Авторский курс профессора, д.п.н. Петровой Светланы Максимовны «Графико-символический анализ художественного текста в системе обучения РКИ» пополнен лекциями и презентациями по произведениям А.С.Пушкина, М.Ю.Лермонтова, Н.В.Гоголя, И.С.Тургенева.

В рубрике «Учим русский язык» выставлены учебные пособия для иностранцев «Нас в России знает каждый», «Якутия начинается с Якутска», «Семиотическая карта Якутии» с лексическими и грамматическими заданиями.

Национально-региональный компонент представлен также в разделе О Якутии видеороликами, записанными студентами под руководством зав.кафедрой теории литературы и литературы 20 века доц., к.ф.н. Ощепковой Анны Игоревны.

Постоянно пополняется рубрика СМИ о нас, здесь размещаются материалы о мероприятиях кафедры РКИ, напечатанные в зарубежных и отечественных средствах массовой информации.

Специально для рубрики Иностранные студенты в СВФУ были записаны промо-ролики со студентами и магистрантами кафедры РКИ о их жизни в Якутске и учебе в СВФУ.

В дальнейшем все разделы сайта будут расширяться, обновляться и пополняться разнообразными материалами, видеозаписями, интервью, фотографиями и т.д.

В данное время разрабатывается стратегия продвижения и рекламы сайта среди вузов России и стран АТР.

Литература

1. Азимов В.Г. Информационно-коммуникационные технологии в преподавании русского языка как иностранного: Методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного. М.: Русский язык. Курсы, 2012. С. 122.

УДК 81

ПРИЕМЫ ПЕРЕВОДА БЕЗЭКВИВАЛЕНТНОЙ ЛЕКСИКИ (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА Н.Е.МОРДИНОВА – АММА АЧЧЫГЫА «ВЕСЕННЯЯ ПОРА» («СААСКЫ КЭМ»))

Старостина Анна Софроновна, Тарабукина Марфа Васильевна
Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова, Якутск, Россия

Аннотация: В настоящей статье рассматривается якутская безэквивалентная лексика, которая является ярким отражателем лингвокультурного своеобразия народа. Данное исследование проводилось на материале романа якутского писателя Н.Е. Мординова – Амма Аччыгыйа «Весенняя пора» («Сааскы кэм»), целью которого явилось определение, насколько точно язык перевода (русский) отражает национально-культурную сущность безэквивалентной лексики языка оригинала (якутский).

Ключевые слова: безэквивалентная лексика, лингвокультурология, тематические группы, лингвокультурное своеобразие народа, национально-культурная сущность.

Перевод с якутского языка на русский или с русского на якутский язык имеет давнюю историю и огромное культурное и просветительское значение для якутского народа, так как именно благодаря переводу якутский народ приобщился к мировой цивилизации. Художественный перевод разных произведений с русского языка на якутский сыграл роль школы мастерства для якутских писателей, стал источником духовного и культурного обогащения якутского народа, способствовал развитию якутского литературного языка.

В статье нами анализируется безэквивалентная лексика романа Н.Е. Мординова – Амма Аччыгыйа «Весенняя пора» («Сааскы кэм»).

Роман-эпопея «Весенняя пора» занимает особое место в якутской литературе. Он по праву считается главным произведением народного писателя Н.Е. Мординова – Амма Аччыгыйа [3]. Роман был написан в 1944 году, охватывает период жизни якутского народа с 1910-х до начала 1930-х годов. За этот большой отрезок времени автор широко охватил факты и события жизни различных классов и сословий якутского общества, раскрыл душу и психологию народа, показал в большом разнообразии выведенные в нем человеческие характеры, богатство и отточенность якутского языка.

Анализ национально-окрашенных слов подтвердил, что специфические элементы культуры отражаются в содержании лексических единиц. Одной из самых значительных лексических групп являются этнографические реалии, требующие в некоторых местах произведения исторического комментария.

В тематическую группу «Имена собственные» были включены антропонимы, зоонимы, топонимы. Численность их составляет 72 лексические единицы, из которых 41 – имена и прозвища людей, например, *Арбыйа, Бутукаай, Сарахыс, Чорбой, Эрбэхтэй*, 6 – клички животных (*Харачаас, Улаанчык*), 25 – географические названия (*Дулгалаах, Кымнайы, Талба, Эргиттэ*). При переводе на русский язык в основном используются приемы транскрибирования и транслитерации (в совокупности 30 % имен собственных).

Самой малочисленной группой являются общественно-политические слова, обозначающие административно-территориальное устройство, названия должностных лиц и социальных групп, народностей: *улуус, кумалан, хамначчыт, наслежый староста, саха ураанхай, тонус*. В процентном соотношении из отобранного материала их всего 3 %.

Особый колорит роману Н.Е. Мординова придают междометия (*аа, а, оо, о, ыы, ы, ии, дьэ!, тыый!, чэ, эс!, ээх!, ок-сиэ!, пахай!, хай!*). Они были выделены в отдельную группу, т.к. одни и те же якутские междометия в зависимости от интонации, контекста или ситуации, приобретают особое значение. «Сааскы кэм/Весенняя пора» является богатым источником использования междометий, в романе они ярко сопровождаются невербальными средствами общения.

Объединение якутских безэквивалентных слов в тематические группы дало возможность показать национальное своеобразие языка, культуры и истории народа саха.

Из предложенных способов перевода якутской безэквивалентной лексики было рассмотрено 6 наиболее часто встречающихся при переводе приемов: транскрипцию, транслитерацию, приближенный перевод, генерализацию и функциональную замену. Также был рассмотрен прием опущения.

Отметим, что достаточно широкое распространение получили случаи перевода безэквивалентных лексических единиц приемами транслитерации и транскрипции (*Үкэйдээн – Юкэйдээн, тонгус – тунгус, Байанай – Баянай, Эндэнэ – Эндэгэ*), в основном при переводе имен собственных, приближенного перевода, что составило 42,5 % из общего числа национально-культурных единиц (*ойуун – шаман, дүгүр – бубен, үтэһэ – вертел, тыс этэрбэс – камус, тирбэбэ – ремень*). Что касается транслитерированных единиц, то их общее количество в переводах составляет 20 %, что сравнительно мало с приемом транскрипции; тем не менее, их употребление оправдывает себя, так как они несут значительную нагрузку в контексте и выражают важную культурную специфику имен собственных [2]. По нашему мнению, транслитерация, например, должна сопровождаться примечаниями переводчика, в которых даются необходимые пояснения, т.к. слова могут быть непонятны для читателя, незнакомого с культурой народа саха.

Якутские безэквивалентные слова не имеют смысловых соответствий в семантической системе современного русского языка, что объясняется различием двух культур, историй и мировоззрения, отраженные в языке. Близость языка и культуры наглядно проявляется именно в БЭЛ. Она отражает особенности культурной, духовной жизни любого народа. Специфика национально-окрашенных слов заключается в ее уникальности обозначаемых предметов и явлений, характерных лишь для данной культуры.

При переводе иногда оказывается, что определенная культурная информация, которой владеет носитель языка, не соответствует информации, заключенной в языке перевода. Такая информация может превратиться в непривычную и непонятную, а иногда и искаженную, даже если речь идет об обычных, внешне похожих ситуациях. Одной из основных причин этого являются глубинные культурные расхождения, затрудняющие межъязыковую и межкультурную коммуникацию.

Однако не стоит утверждать, что непонимание БЭЛ непреодолимо. Именно качественный перевод такой лексики позволит читателю не только понять всю глубину авторского замысла, но и познакомиться с особенностями культуры другого народа, найти в ней как различие, так и сходство с родной культурой.

Литература

1. Васильева, А.А. Синтаксические трансформации при переводе с русского языка на якутский (на примере атрибутивных конструкций): дис. ... канд. филол. наук: 10.02.02/ Васильева Акулина Александровна. – Якутск, 2002. – С. 168.
2. Ефремова, С.И. Роман Н.Е. Мординова – Амма Аччыгыһа «Весенняя пора»: сравнительный анализ двух редакций. Сюжет, композиция, образы: дис. ... канд. филол. наук: 10.01.02 / Ефремова Саргылана Ивановна. – Якутск, 2006. – 228 с.
3. Мординов, Н.Е. Весенняя пора: Роман / Пер. с якут. А. Дмитриевой и Л. Корниловой. – М.: Современник, 1983. – 607 с.
4. Мординов, Н.Е. Сааскы кэм. – Якутскай: Саха сиринээҕи кинигэ изд-та, 1982. – 751 с.
5. Плиева, Е.Б. Сравнительно-типологическая и сопоставительная сущность языка перевода (на материале осетинского эпоса “Нарты” и его переводов на русский и французский языки): дис. ... канд. филол. наук: 10.02.20 / Плиева Елена Борисовна. – М., 2006. – 146 с.

УДК 378.4

«ЧЕЛОВЕЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ» ИНВЕСТИЦИИ В ЕГО РАЗВИТИЕ В КОНТЕКСТЕ РЕАЛИЗАЦИИ КИТАЕМ ИНИЦИАТИВЫ «ОДИН ПОЯС – ОДИН ПУТЬ» (НА ПРИМЕРЕ ХЭЙЛУНЦЗЯНСКОГО ИНСТИТУТА ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ)

Сунь Янь, Балдандоржиев Жаргал Баирович
Хэйлунцзянский институт иностранных языков, Харбин, Китай

Аннотация: В данной работе уделяется внимание сотрудничеству Китая с трансграничными регионами и совместной реализации образовательных программ. Рассматриваются понятия «человеческий потенциал» и «инвестиции» в его развитии, представленные в нашем понимании как инструментарий активизации человеческого потенциала.

Ключевые слова: потенциал, ресурсы, кадры, инвестиции, активы, инициатива.

Взаимодействие и сотрудничество Китая со странами «Одного пояса – одного пути» и государствами АТР является важнейшим фактором развития приграничных территорий и инвестирования в образование в сотрудничающих странах. Образование, развивающееся на основе интернационализации, знаменует собой реальный переход к этапу глобализации образовательных рынков и предполагает развитие прямых партнерских связей образовательных учреждений, обмен учащимися, молодежью и высококвалифицированными научно-педагогическими кадрами, дополнение учебных программ факультативными предметами с учетом местной специфики, разработку и реализацию совместных исследовательских программ и проектов, взаимодействие при изучении языков и культур народов сопредельных государств.

В настоящее время ясно, что проект Шелковый путь XXI века, перешедший в инициативу «Один пояс – Один путь» реализует совместные международные проекты не только в экономическом, торговом, социально-культурном, туристическом, научно-образовательном сотрудничестве, но и в инвестиционной сфере, и в других областях. Одной из основных проблем реализации Китаем «инициативы» является нехватка высококвалифицированных кадров, владеющих иностранными языками, стран региона АТР и «Одного пояса – одного пути». Для решения этой проблемы Китаем в университетах реализуются программы обучения по обмену студентами и преподавателями. Лучшие из студентов смогут завершить свое образование за рубежом, а преподаватели проводят курсы в университетах партнерах. Специалисты высокого уровня, а значит, кадры нового поколения будут способствовать развитию человеческого потенциала Китая [1].

Человеческий потенциал является одним из важных условий развития национальных экономик. Так, например, для реализации идей концепции в сфере образования «Один пояс – один путь» Хэйлунцзянский институт иностранных языков (ХИИЯ) в г. Харбин уделяет особое внимание изучению иностранных языков стран региона АТР и Нового Шелкового пути. ХИИЯ имеет давние партнерские отношения с вузами Европы и Юго-Восточной Азии, налаживает контакты с вузами Африки. Институт имеет партнерские соглашения по обмену студентами с многими ведущими вузами России в городах, (Москва, Барнаул, Казань, Томск, Иркутск, Чита, Благовещенск, Владивосток, Якутск и др.) Так как Россия является дружественным и стратегическим партнером Китая особо уделяется внимание в ХИИЯ изучению русского языка и реализации совместных образовательных программ и подготовке кадров высшей квалификации. Институт особо уделяет внимание человеческому потенциалу факультета русского языка, так на факультете работают кадры высшей квалификации из Китая, доктора и кандидаты наук из России. А также в вузах России в аспирантуре Томского государственного университета обучаются 2 преподавателя и Забайкальском государственном университете 2 преподавателя факультета русского языка ХИИЯ. Таким образом, Хэйлунцзянский институт иностранных языков создает и поддерживает условия для взаимодействия между преподавателями Китая и России, а также между студентами вузов [2].

Человеческий потенциал следует рассматривать на национальном, региональном, отраслевом уровнях, а также на уровне предприятия и отдельного человека. На уровне предприятия человеческий потенциал представляет совокупную квалификацию и продуктивные способности всех его работников. На уровне индивида человеческий потенциал – это знания, умения, накопленный опыт, другие характеристики и компетенции,

приобретаемые человеком в процессе учебы, профессиональной подготовки, практического опыта.

Понятие «человеческий потенциал» определяется в научной литературе как качества людей принципиально влияющие на результаты деятельности, в которую они вовлечены или как совокупность природных способностей и человеческих усилий и энергии с приобретенными общеобразовательными и профессиональными знаниями. В общем значении «человеческий потенциал» — это способность индивида либо совокупность индивидов проявить теоретические возможности на практике[3].

В настоящее время в научной литературе по-разному трактуется и нет однозначного понимания, что такое человеческий потенциал. Встречаются разные определения о его сущности, составляющих элементах и взаимосвязи с понятиями «человеческий капитал», «трудовой потенциал», «кадровый потенциал».

В нашем понимании *«Человеческий потенциал», определяется нами как количественные, качественные характеристики, компетенции личности и общества или как качества индивида, так как ядром человеческого капитала является человек.* Под компетенциями мы понимаем общекультурные и профессиональные способности человека или общества.

Так, Хэйлунцзянский институт иностранных языков инвестирует в человеческий потенциал, в интеллектуальную деятельность и повышает уровень образования своих студентов, преподавателей и специалистов, т. е., говоря экономическим языком, обеспечивает потенциал для подготовки, высококвалифицированной конкурентоспособной силы в регионе АТР и Шелкового пути.

За счет инвестиций в образовательную деятельность формируются и повышается человеческий потенциал страны. Инвестиции – это размещение капитала с целью получения прибыли. Еще под инвестициями понимается – денежные средства, ценные бумаги, иное имущество, в том числе имущественные права, иные права, имеющие денежную оценку, вкладываемые в объекты предпринимательской деятельности или иной экономической деятельности с целью получения прибыли или иного полезного эффекта [4].

В нашем понимании *«инвестиции» это инструментарий активизации путем вложения физических, духовных и умственных усилий, материальных и нематериальных, активов и ресурсов человека, предприятия, учреждений и т.д. в человеческий потенциал.*

Литература

1. Вэй Лиянь, Чжан Мяожань Выбор стратегии подготовки кадров в рамках инициативы КНР «Один пояс, Один путь» («Экономический пояс шелкового пути и Морской шелковый путь XXI века») [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/vybor-strategii-podgotovki-kadrov-v-ramkah-initsiativy-knr-odin-poyas-odin-put-ekonomicheskij-poyas-shelkovogo-puti-i-morskoy-shelkovyy-put> (дата обращения: 02.04. 2019).
2. Балдандоржиев Ж.Б. Россия и Китай: сотрудничество в области образования и молодежной мобильности (на примере Хэйлунцзянского института иностранных языков.) // Исследование проблем молодежи в аспекте строительства структуры внешнего диалога на основе инициативы «Один пояс – Один путь». Коллективная монография. – г. Харбин.2018. С. 48-51.
3. Потенциал [Электронный ресурс]. URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/bse/168433/Потенциал> (дата обращения: 03.04. 2019).
4. Понятие, сущность и формы инвестиций [Электронный ресурс]. URL: <http://www.actualeconomic.ru/actecs-710-5.html> (дата обращения: 03.04. 2019).

**СОВРЕМЕННАЯ ЛИТЕРАТУРА МАЛОЧИСЛЕННЫХ НАРОДОВ АРКТИКИ
ДЛЯ ИНОСТРАНЦЕВ-ФИЛОЛОГОВ**

Хазанкович Юлия Геннадьевна

Северо-Восточный федеральный университет им. М.К.Аммосова, Якутск, Россия

Аннотация: Литература малочисленных народов Арктики представляет собой уникальное явление, целостный феномен, обусловленный генезисом и живостью эпической традиции. В статье предлагается феноменологическое осмысление современных тенденций развития прозы и поэзии малочисленных народов, компактно проживающих в Якутии, направленное на расширение и обогащение понимания современных процессов в национальной литературе. Целеполагание методологического подхода обусловлено объективными трудностями в отборе материала для чтения, интерпретации, пробуждения интереса и углубления у иностранцев-филологов понимания произведений писателей Арктики в контексте русской, мировой литературы и культуры.

Ключевые слова: Арктика, Северо-Восточная Сибирь, Якутия, литература малочисленных народов Севера, современный литературный процесс, эвенская литература, юкагирская литература, эвенкийская литература.

Республика Саха (Якутия) - место компактного проживания малочисленных народов Арктики – эвенов, эвенков, юкагиров, чукчей, долган. Для иностранных студентов, обучающихся русскому языку в Северо-Восточном федеральном университете, может быть предложен специализированный семинар по литературам малочисленных народов Арктики. Безусловно, рожденная в лоне русской литературы, но в отличие от нее художественная словесность аборигенных народов Арктики не получила пока всемирного признания, но вызывает неизменный интерес как в России, так и за ее пределами. Возрастающий интерес обусловлен не столько экзотичностью мироуклада, запечатленного в художественных текстах национальных писателей, сколько аутентичностью самого художественного Слова, своеобразным видением и ментальным ощущением окружающего мира автора и героев.

Следует признать, что изучение национальных литератур студентами-русистами сопряжено объективными трудностями: слабой мотивацией изучения художественного наследия народов, компактно проживающих на территории нашей страны, «хладнокровностью» (В.Астафьев) и ограниченностью интеллектуального «любопытства» (Д.Лихачев). Геополитический и социокультурный интерес к Арктике определяет интерес у иностранных, в частности китайских, студентов к изучению литератур малочисленных народов Якутии. Изучение русскоязычных и переводных текстов северных писателей позволит не только открыть для них многонациональную Россию, но культуру народов, проживающих в ней, посредством литературы сформировать у студентов-иностранцев представление о современном быте, традициях и менталитете коренных малочисленных народов Арктики. Мы предлагаем обзорный экскурс современного литературного процесса в художественной словесности малочисленных народов Якутии, который ранее не был объектом внимания литературоведов.

Современная эвенская литература представлена исповедально-автобиографическими книгами «Кочевье длиною в жизнь» (2000), повестью в рассказах «Охотник Тормита» (2007), романом «Оленные люди» (2013) Андрея Кривошапкина. Русский писатель В. Хайрюзов заметил: «Кривошапкин хорошо знает современную русскую литературу, он вырос на ней, постарался взять все лучшее, что в ней есть, высоко оценивая творчество В. Распутина, В. Белова и Е. Носова. Описываемая им природа показана и действует в его повествованиях в качестве самостоятельного персонажа...Красной нитью у него проходит мысль: природу Крайнего Севера надо не только беречь, но и сохранять, оберегать от людей неразумных и алчных, поскольку она ранима, как и все живое на земле» [1].

Современная эвенская проза представлена творчеством Марии Федотовой - Нулгынэт (автобиографическая повесть «Шалунья Нулгынэт») и Анатолия Степанова (сборник рассказов и стихотворений «Жизнь человека»). Эвенкийская проза сегодня ассоциирована с именем Г.Кэптукэ и ее социально-бытовой повестью «Мой папа – Санта Клаус»[2]. В основе ее сюжета - реальная история любви француженки-ученого и оленевода-эвенка. С главным героем, которого воспринимает дочь как сказочного Санта-Клауса, творящего чудеса, добро и воплощающего мечты в реальность, Галина Кэптукэ связывает свои надежды на духовное и культурное возрождение своих сородичей в третьем тысячелетии. В 2013 году был издан социально-исторический роман «Любовь в яранге» Иннокентия Винокурова. Русскоязычный роман стал третьим в истории эвенкийской литературы и обогатил жанровый тип эвенкийского романа.

Следует отметить творчество современной эвенкийской поэтессы Варвары Даниловой, ее книгу «Рыжий мир» (2011). В нее включены критические статьи: это интервью-монологи о русских и национальных писателях, оригинальная авторская интерпретация русских народных сказок, открывающая новые грани смысла привычных сюжетов, и профессиональные критические эссе. Особо следует отметить сподвижническую деятельность Анны Николаевны Мыреевой – ученого, просветителя и хранителя традиций эвенкийского народа. В 1992 г. у нее вышли сказки «Лучи Сигундэра» на русском и эвенкийском языках, в 1995 году в Стокгольме, Институте перевода Библии, увидели свет на эвенкийском языке «Рассказы о Боге». Вышла книга ее «детских» стихов «Кунакарду» («Детям», 2000), «Эвэдыл нимнакар» («Эвенкийские сказки», 2009). Благодаря переводу Анны Мыреевой и Надежды Булатовой на эвенкийском языке заговорила Библия («Иисус-кунакар гиркин» («Иисус - Друг детей», 1999). Мыреевой также принадлежит переводы стихов известных «детских поэтов» - Агнии Барто и Самуила Маршака.

«Нулевые» годы представлены драматургией. У юкагира Н. Курилова [3] вышла книга пьес «Олени на пальцах» (2007). Главная авторская идея - сохранение родного юкагирского языка, с которым «легко жить в тундре», равно как и национальной игры «олени на пальцах», которая учит ребенка уважительно относиться к прошлому, которое является базовой ценностью и фундаментом благополучного будущего юкагирского народа. Пьесы Курилова продолжают драматургические традиции, заложенные в юкагирской литературе Геннадием Дьячковым (пьесы «Ярхадана», «Увезу тебя я в тундру») и его родным братом Гаврилом Куриловым – Улуро Адо (пьеса для детей «Наш друг Чага»).

Поэзия малочисленных народов Севера новейшего времени весьма разнообразна. Продолжают работать классики национальных литератур. Так, в 2012 году в якутском издательстве «Бичик» вышла книга классика юкагирской литературы Г.Н.Курилова-Улуро Адо «Избранное». В новую книгу вошли стихотворения, написанные с 1963 по 2011 годы, знаменитые поэмы «Нунни», «Гул Полярного сияния», «Эдилвей», а также очерки о творческой судьбе классиков юкагирской литературы Тэки Одулоке и Семена Курилова, размышления о жизни юкагиров, которых насчитывается всего 1603 человека.

Начало третьего тысячелетия в литературах малочисленных народов Севера были отмечены экспериментами в области поэзии. В 2005 году у эвенкийской русскоязычной поэтессы Варвары Даниловой вышел поэтический сборник «Райский ад». Она - выпускница Литературного института им. М.Горького, член Союза писателей России, главный редактор литературного альманаха «Хальархаад», Лауреат Всероссийского конкурса профессиональных чтецов им. В.Н. Яхонтова. Условно ее поэзию можно отнести к «женской» лирике[4]. Стихотворения, написанные в период с 1992 по 2005 годы, отражают поиск автором формы поэтического самовыражения в виде сонета, трехстиший и моностиха. Поэтические традиции М. Цветаевой и С.Есенина ощутимы на тематическом и образном уровнях ее поэзии. В 2011 году видел свет сборник эвена Василия Кейметинова-Баргачана «Зов», куда вошли его знаменитые поэмы «Эдек» и «Судный день». Издан сборник стихотворений-верлибров, моностиший и двустихий в авторизованном переводе юкагира Н. Курилова «О вчерашнем

вспомню...» (2013) Произведения, написанные в форме верлибра, отображают жизнь и мысли юкагира, его радости, тревоги и осмысление прожитых лет. Этот сборник – своего рода эксперимент в области метрики и строфики юкагирского стиха. Подражание японскому трехстишию хайку, рубаи, двустихные строфоиды, монтажность стихотворного текста с прозаическим эпиграфом и монологической репликой, – все эти эксперименты в области метрики и строфики юкагирского стиха предопределены тем, что «высокие мысли ищут соответствующие параметры». Современная поэзия юкагиров Верхней Колымы представлена творчеством Л.Деминой. Стихотворения Любви Деминой продолжает традицию книг для детей, заложенную в юкагирской литературе в середине 1960-х годов поэмой-сказкой «Человек и Красный Зверь» Г.Курилова и стихотворениями для детей Н.Курилова. В 2014 году вышла книга стихотворений, автопереводов и переводов Л.Деминой «Хоровод». Образы, поэтические сюжеты и жанровое своеобразие (стихотворения-считалки, стихотворения-загадки) определены спецификой юкагирского мышления, содержанием юкагирского фольклора. Поэтический автоперевод не утрачивает у Деминой точность смысла и слова. Даже на русском языке звучание слов образует особый ритмический рисунок, в котором угадывается юкагирская душа автора строк. Главное в поэтическом опыте Деминой – помочь ребенку познать мир, самого себя через призму юкагирского быта и традиционных представлений юкагиров о мире и их отношения к окружающему.

Поэты и прозаики Арктики вне ярмарки творческого тщеславия, для них неважно быть известными и растиражированными, но приоритетно сохранить язык, традиционное видение мира, быть понятным читателю-сородичу и открыть аутентичный мир своих предков читателям-инородцам в России и зарубежье. Все это – свидетельство активного художественного поиска писателей Арктики, народы которых словом не играют, но нередко говорят намеками и в этом скрывается «несоответствие» мироощущения арктических народов современной технократической цивилизации. Современные литературы коренных малочисленных народов Якутии, зародившись в начале XX века и активно развивающиеся в лоне традиций – фольклорной и русской литературы, однозначно являются не «периферийным» художественным явлением, а частью российского и мирового художественного пространства [5].

Литература

1. Хайрюзов В. Мой северный друг Андрей Кривошапкин/ Кривошапкин А.В. Охотник Тормита. Якутск: Бичик, 2007. С.5-7.
2. Кэптукэ Г. Мой папа – Санта Клаус. Якутск: Бичик, 2010. 365 с.
3. Хазанкович Ю.Г. Я – сын последнего юкагирского шамана. Интервью Н.Н.Курилова// Литературная Россия. - 2009. - №41.С.6.
4. См.: Huebser Katja, «Plachet duscha tundrovichki...». Frauenlirik in der Repablik Sacha (Jakutien) am Beispiel von Natal'ja Charlamp'eva und Varvara Danilova./ Magistararbeit von Bakk.phil. Innsbruck, Institut fur Slawistik Philologisch-Kulturwissenschaftliche Fakultat, 2011, pp. 247.
5. Ващенко, А. «Имеющие свое имя». Жанр автобиографии в прозе Н.Скотта Момадэя и Джанси Кимонко // Нация. Личность. Литература. Вып.2. - М.: Наука, 2003. - С. 122-141.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО МОЛОДЁЖНОГО СЛЕНГА

Чжан Вэй

Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина, Рязань, Россия
Чанчуньский научно-технический институт, Чанчунь, Китай

Аннотация: В связи с общественным прогрессом и техническим развитием, человеческий язык обогащается, требуется обращать внимание не только на литературный, но и неофициальный язык. Одним из таких языков является молодёжный сленг. Вопросы роли молодёжного сленга, его места в общей культуре долгое время являются предметом многочисленных дискуссий, при этом филологи проявляют к данному лингвистическому феномену всё больший интерес. Современные студенты активно используют в своей речи молодёжный сленг. Учитывая увеличение количества иностранных студентов, следует признать необходимость изучения этого интересного языкового явления в обучении русскому языку как иностранному. Кроме того, системные исследования молодёжного сленга не только помогают нам преодолевать языковой барьер, но и способствуют лучшему пониманию внутреннего мира, культуры современной русской молодёжи.

Ключевые слова: молодёжный сленг, неcodифицированный язык, лингвистический феномен, языковой барьер.

Многие учёные считают, что молодёжный сленг – это не культурный язык, а субкультурное явление, распространённое среди молодёжи, своеобразная языковая игра, коммуникативный код, дающий возможность молодым людям почувствовать свою исключительность. Однако современная среда и культура не могут не влиять на язык.

Сленг как «особый» язык наиболее активно используется молодыми людьми: школьниками, студентами, членами тех или иных неформальных молодёжных объединений. Важно отметить, что люди и других возрастных групп и социальных слоёв нередко употребляют в своей речи слова, принадлежащие к названному выше лексическому пласту. Однако очевиден тот факт, что первое место среди лиц, использующих молодёжный сленг, занимают студенты.

Как особая ветвь разговорного стиля, молодёжный сленг, как и геймерский, сетевой и т.п., находясь за пределами литературной нормы, является «неформальным» языком, обладающим особой эмоциональностью и ярко выраженной экспрессией. Наиболее частотными способами образования, пополнения и развития молодёжного сленга являются заимствования из других языков: *фейс* (лицо), *инглиш* (английский язык), *френд* (друг), *кэш* (наличные), *пати* (вечеринка), *сэдбой* (мечтательный, грустный парень) и т.п.; так называемая гибридизация – добавление к иноязычным словам русских словообразовательных аффиксов: *компик* (компьютер), *хайпануть* (произвести фурор), *шоппингист* (человек, который любит покупать вещи), *топовый* (сильно раскрученный, популярный) и т.п.; переосмысление слов и сочетаний из различных пластов языка: *хвост* (задолженность), *париться* (сидеть на занятии), *ламповый* (роскошный), *мажор* (ребенок богатых родителей) и т.п.

Несмотря на то что молодёжный сленг – «нестандартная» подсистема лексики русского языка, многие «модные» слова с течением времени становятся широко употребительными, однако смысл подобных слов не всегда понятен всем. Особые трудности в понимании испытывают иностранные студенты: они постоянно слышат сленговые слова и выражения на переменах, во время организации и проведения каких-то внеаудиторных мероприятий, в транспорте, в общежитии.

Итак, молодёжный сленг как языковое явление, бесспорно, существует. Он активно развивается и обогащается. Находясь в студенческой среде мы постоянно слышим *мед*, *пед*, *госы*, *хвосты*, *окно*, *препод* и другие подобные слова. Русским обучающимся и

преподавателям семантика названных лексем очевидна. Однако студентам-иностранцам порой бывает сложно понять, о чём идёт речь, тем более что значение далеко не каждого «молодёжного словечка» можно найти в словарях, особенно в дву- и многоязычных. Так, например, из-за преобладания буквального перевода в мышлении китайские студенты понимают слово «окно» лишь как «отверстие в стене для света и воздуха, а также как рама со стеклом, закрывающая это отверстие», а слово «хвост» – как «задняя часть тела животного или какого-либо предмета», в результате чего возникают коммуникативные проблемы.

Чтобы избавиться от языкового барьера студентов-иностранцев, необходимо, по нашему мнению, изучать русский молодёжный сленг как лингвистическое явление с позиций носителей других языков, в курсе русского языка как иностранного более пристальное внимание уделять вопросам социолингвистики и лингвокультурологии (особенно это важно при подготовке филологов-русистов, лингвистов-переводчиков и преподавателей русского языка как иностранного), на всех направлениях подготовки, где обучаются иностранные студенты, ввести специальные курсы по разговорному русскому языку, а также разработать специальные пособия, словари-справочники, которые позволили бы носителям других языков в большей степени овладеть тонкостями русского языка, а также глубже понять культуру современной русской молодёжи.

Литература

- 1.Береговская Э.М. Молодежный сленг // Вопросы языкознания. – 1996. – №3. – С. 73–75.
- 2.Современный русский язык. В 3 т. Т. 1. Фонетика. Орфография. Лексикология. Словообразование / С.М. Колесникова, Н.А. Николина, В.А. Лаврентьев и др. – М.: Юрайт, 2015. – С.306 .
- 3.Телия В.Н. Русская фразеология: Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты // Языки русской культуры. Языки славянской культуры – 1996. – С. 131
- 3.Чэнчэнь Семантическая особенность в русском молодёжном сленге // journal of Jining University. – 2012. – С. 102.
- 4.Янтин Вэнь. Современный русский молодёжный сленг и языковая личность его носителя. — 2018. — С. 4–12.

**ОРГАНИЗАЦИЯ КУЛЬТУРНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКОГО PR-ПРОЕКТА
«МЕЖДУНАРОДНЫЙ МОЛОДЕЖНЫЙ ФЕСТИВАЛЬ
«ВЕЛИКИЙ, МОГУЧИЙ РУССКИЙ ЯЗЫК...!» В Г. ЯКУТСКЕ**

Чиннова Наталья Викторовна

Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова, Якутск, Россия

Аннотация: В современной системе образования массовые PR-проекты и мероприятия выполняют культурно-просветительскую функцию, способствуют популяризации грамотной русской речи среди представителей разных стран и сохранению уникальности русского языка. PR-проект «Международный молодежный фестиваль «Великий, могучий русский язык...!», проведенный в городе Якутске впервые, стал примером консолидации представителей сферы образования, государственных и бизнес-структур, общественных организаций, средств массовой информации, студентов и школьников учебных заведений разных стран в решении проблем функционирования русского языка в республике Саха (Якутия).

Ключевые слова: PR-проект, фестиваль, связи с общественностью, культурно-просветительская деятельность, образование граждан.

На сегодняшний день с точки зрения исторических, экономических, политико-культурных отношений русский язык является в Российской Федерации основным языком общения, единым средством коммуникации для представителей разных этносов и народностей в многонациональном государстве. Именно поэтому важно поддерживать высокий уровень русского языка в нашей стране. Решению данной задачи должны способствовать связи с общественностью (PR) со всей своей совокупностью многообразных средств и приемов привлечения различных аудиторий.

К приоритетным задачам просветительской деятельности на современном этапе относятся: содействие росту культуры и образования граждан, адаптация их к условиям жизни в процессе реформ и изменений, формирование их активной гражданской позиции; содействие адекватному пониманию гражданами своих интересов, а также условий и обстоятельств их жизни; способствование активному и компетентному участию граждан в различных видах практической деятельности, в том числе участию в общественных объединениях и движениях; содействие правовой, профессиональной, социальной, политической, культурной ориентации граждан [1].

Просветительское мероприятие – массовое мероприятие, направленное на формирование и удовлетворение информационных, интеллектуальных и других потребностей населения в сфере культуры, содействующее просвещению граждан.

Для повышения эффективности культурно-просветительской деятельности необходима организация массовых PR-проектов и мероприятий, способствующих объединению различных групп общественности в решении определенных просветительских задач. Подобным мероприятием стал I Международный молодежный фестиваль «Великий, могучий русский язык...!» в г. Якутске.

Инициаторами организации фестиваля стали студенты и преподаватели кафедры рекламы и связей с общественностью (PR) филологического факультета ФГАОУ ВО «Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова», соорганизатором мероприятия явилась МОБУ «Городская классическая гимназия» г. Якутска.

Основными целями фестиваля стали создание условий для проявления уникальных возможностей русского языка как общенационального достояния россиян, средства развития и обогащения культур народов РФ и стран зарубежья; популяризация грамотной русской речи в жизни человека.

В рамках I Международного молодежного фестиваля «Великий, могучий русский язык...!» в течение апреля 2019 г. был проведен открытый конкурс в трех номинациях: лучший

видеоролик на тему «Грамотная речь – залог успеха!»; лучшая презентация «Тайны русского языка»; лучшее эссе на тему «Мое любимое русское слово».

Участниками фестиваля «Великий, могучий русский язык...!» являются учащиеся средних образовательных учреждений, студенты образовательных учреждений России и стран зарубежья, сотрудники образовательных учреждений, жители и гости РС(Я). География участников фестиваля в 2019 году достаточно широка: г. Якутск, г. Мирный, г. Верхневильюйск, г. Олекминск, г.Тында Амурской области, г. Екатеринбург, Китай, Канада, Германия, Вьетнам, Южная Корея.

11 мая 2019 г. в актовом зале городской классической гимназии состоялось торжественное награждение победителей конкурса в рамках I Международного молодежного фестиваля «Великий, могучий русский язык...!». Также во время праздника проводились конкурсы и викторины на знание русского языка, выступали творческие танцевальные коллективы, ансамбли русской народной песни: танцевальный народный коллектив дома Дружбы народов «Тетрис», танцевальная группа «Ред код» студентов Северо-Восточного федерального университета, детский ансамбль народной песни «Солнышко», воспитанники детского дошкольного учреждения «Радуга».

В связи с ограниченностью ресурсов и недостаточностью материально-технической базы важным направлением подготовки мероприятия явилась работа с партнерами фестиваля и поиск спонсоров. Мероприятие поддерживали такие компании, как ФАПК «Якутия», Национальная издательская компания «Бичик», рекламно-производственная компания «Реактив Принт», бутик-шоп «Аромат», студия гелиевых шаров и товаров для праздника «Лэтсфлай».

Количественные и качественные методы оценки эффективности PR-мероприятия продемонстрировали высокую результативность фестиваля. Мероприятие охватило более трехсот человек. В номинации эссе «Мое любимое русское слово» приняли участие 15 иностранных студентов, 22 школьников из разных регионов, 35 российских студентов, в номинации презентация «Тайны русского языка» представлено 10 работ, в номинации лучший видеоролик на тему «Грамотная речь – залог успеха!» было отправлено 6 роликов от 32 участников из разных городов российской федерации. Фестиваль привлёк 118 участников конкурсов и более 150 зрителей.

Свою положительную оценку проекту дали учителя-словесники разных школ РС(Я), директор и режиссер-организатор городской классической гимназии. Эксперты высказали мнение о том, что подобные культурно-просветительские проекты и мероприятия для молодежи России и стран зарубежья, выполняющие как развлекательную, так и образовательную функцию, способствуют популяризации грамотной письменной и устной речи.

По итогам первого фестиваля оргкомитетом были разработаны и предложены рекомендации по проведению II Международного молодёжного фестиваля «Великий, могучий русский язык...!» в 2020 году, составлен план мероприятий в рамках PR-проекта: встречи студентов и школьников с писателями, дискуссионные молодежные площадки, мастер-классы по ораторскому искусству и публичным выступлениям от преподавателей-словесников, языковые и литературные квесты «Русское слово», конкурсы и викторины для иностранных студентов на знание русского языка и культуры, игровые языковые площадки, музыкальный конкурс на лучшую песню среди молодых исполнителей и музыкальных групп разных жанров (тематика песен: «Родина – Россия», «Русский язык», «Красота русской природы», «Дружба народов» т.п.), флеш-мобы, выставки книг.

Таким образом, Международный молодёжный фестиваль «О великий, могучий русский язык...!» является массовым культурно-просветительским PR-мероприятием, способствующим консолидации представителей сферы образования, государственных и бизнес-структур, общественных организаций, средств массовой информации, студентов и

школьников учебных заведений разных стран с целью популяризации грамотной русской речи.

Литература

1. Головчанов С.С., Огорокова Г.П. Концепция просветительской деятельности «Просвещение для будущего»: монография/ Ред.: В.Д. Орехов, Е.С. Комраков. – Жуковский: АНО ВО «Международный институт менеджмента ЛИНК», 2016. – 36 с.

УДК 37.013.78

РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ В ДАЛЬНЕВОСТОЧНОМ РЕГИОНЕ: СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

Чубаева Людмила Владимировна, Воронова Лилиана Вячеславовна
Дальневосточный федеральный университет, Владивосток, Россия

Аннотация: В статье рассматривается деятельность кафедры РКИ Восточного института – Школы региональных и международных исследований Дальневосточного федерального университета, направленная на подготовку высококвалифицированных кадров по русскому языку как иностранному и популяризацию русского языка и русской культуры в современном мире, намечаются дальнейшие перспективы развития.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, Азиатско-Тихоокеанский регион.

Развитие русского языка как иностранного в российском образовательном социуме имеет почти семидесятилетнюю историю: большое количество иностранных граждан изучало и изучает русский язык в разных городах нашей страны. Начиная с 50-х годов 20-го века в советских высших учебных заведениях стали получать образование студенты из разных стран Европы и Азии, затем – из стран Африки и Латинской Америки. Первая кафедра русского языка как иностранного была создана в 1951 году в Московском государственном университете им. М.В. Ломоносова, позднее такие кафедры были открыты не только в вузах Москвы и Ленинграда (ныне Санкт-Петербурга), но и во многих других городах Советского Союза. В 2019 году Дальневосточный федеральный университет будет отмечать 30-летний юбилей преподавания русского языка как иностранного: обучение иностранцев началось с открытия Русской школы при Дальневосточном государственном университете, которая впоследствии преобразовалась в Центр русского языка и культуры. В настоящее время Центр осуществляет подготовку иностранных граждан по русскому языку как иностранному по программам дополнительного образования. Кафедра русского языка как иностранного была создана в ДВФУ (ДВГУ) 12 февраля 1996 года. Главными целями кафедры стали подготовка высококвалифицированных, конкурентоспособных специалистов в области русского языка как иностранного и включение в реализацию государственной политики по продвижению русского языка и русской культуры в страны Азиатско-Тихоокеанского региона – позиционирование русского языка как языка межнационального общения, как фактора безопасности лингвокультурной среды России. За более чем 20-летнюю жизнь сложилась, развивается и находит новые повороты основная идея кафедры – интеграция образовательного и исследовательского компонентов, сочетание научно-исследовательской и новаторской педагогической деятельности, обеспечивающих востребованность инновационного продукта на рынке образовательных услуг. В настоящее время кафедра русского языка как иностранного по праву занимает ведущее положение в трансграничном мультинациональном регионе как основная образовательная и исследовательская площадка в области русского языка как иностранного и русского языка как неродного.

За годы плодотворной преподавательской деятельности на кафедре РКИ сложилась преемственность обучения русских и иностранных студентов на основных образовательных программах: бакалавриат – магистратура – аспирантура. Число иностранных граждан, выпускаемых кафедрой и получающих диплом российского вуза ДВФУ (ДВГУ), с каждым годом неуклонно растёт. Со студентами китайских вузов – Даляньского института иностранных языков (КНР, г. Далянь), Хэйлунцзянского университета (КНР, г. Харбин), Яньбяньского университета (КНР, г. Яньцзи) кафедрой (впервые в ДВГУ-ДВФУ) были разработаны и реализованы двухдипломные программы («2+2» и «1+3»). В настоящее время география международного сотрудничества кафедры значительно расширилась за счёт осуществления такой популярной среди студенчества формы академического образования, как стажировка. Сейчас в учебных аудиториях можно встретить китайских студентов из всех провинций КНР, вьетнамцев, корейцев (Республика Корея, КНДР), японцев, узбеков, индусов.

Спектр научных направлений кафедры довольно широк, это – «Исследование функционирования русского языка на Дальнем Востоке России и в АТР», «Литературно-художественные параллели как средство межкультурной коммуникации», «Функционирование языка в коммуникативном пространстве города и компьютерно-опосредованной коммуникации», «Актуальные проблемы преподавания русского языка как иностранного и русского языка как неродного», «Лингводидактическое тестирование», «Этнометодический подход в лингвистическом образовании». В том числе в течение ряда лет преподавателями кафедры ведутся исследования национальной русской языковой картины мира: анализируются ключевые концепты национального русского сознания, проводятся исследования сопоставительного характера. Подобные исследования направлены на выявление общего и специфичного в русской, китайской, японской, корейской, вьетнамской языковых картинах мира, на изучение ментальности представителей стран АТР. Темы этого направления вызывают особый интерес у иностранных бакалавров и магистрантов и становятся темами их выпускных квалификационных работ.

Кафедра РКИ постоянно находится в поиске эффективных методик и методов обучения иностранцев русскому языку, решая проблемы оптимизации межкультурного взаимодействия в процессе преподавания русского языка как иностранного, создания условий для формирования творческой личности, способной к межкультурному диалогу.

С целью повышения профессионализма, обмена опытом, проведения совместных исследований кафедра конструктивно сотрудничает с центральными вузами России. Каждые два года проводятся научно-практические и научно-исследовательские семинары с приглашением ведущих специалистов в области русского языка как иностранного и актуальных проблем лингвистики из вузов и академических институтов Москвы (МГУ им. М. В. Ломоносова, ГИРЯ им. А. С. Пушкина, РУДН, РГГУ, ИРЯ им. В. В. Виноградова) и Санкт-Петербурга (СПбГУ, РГПУ им. А.И. Герцена). Следует подчеркнуть, что и профессорско-преподавательским составом кафедры разрабатываются и активно реализуются программы повышения квалификации преподавателей-русистов зарубежных вузов. Кафедра имеет крепкие международные связи с вузами различных стран, среди них – Даляньский институт иностранных языков (КНР, г. Далянь), Хэйлунцзянский университет (КНР, г. Харбин), Яньбяньский университет (КНР, г. Яньцзи), Университет Кён-хи (Республика Корея, г. Сеул) и с зарубежными коллегами-русистами. Так, с 2015-2016 учебного года кафедра включена в совместный проект с Тамканским университетом (Тайвань, г. Тайбэй): проведение онлайн-уроков для тайваньских студентов по практике устной русской речи. Кроме того, сотрудники кафедры со дня её основания систематически работают в вузах-партнёрах в качестве преподавателей, ведут активную консультативную работу с зарубежными коллегами, организуют русские клубы, праздники, конкурсы, способствуя популяризации русского языка, литературы и русской культуры в мире (Институт иностранных языков, г. Шанхай, КНР; Сианьский институт иностранных языков, г. Сиань, КНР; Даляньский университет иностранных языков, г. Далянь, КНР; Уханьский государственный университет, г. Ухань,

КНР; Хэйлунцзянский университет, г. Харбин, КНР; Яньбяньский университет, г. Яньцзи, КНР; университет Рамкхамхёнг, г. Бангкок, Таиланд; культурно-образовательный центр «Пушкинский дом», г. Сеул, Республика Корея и др.).

Стоит отметить, что именно кафедре РКИ в своё время принадлежала идея создания межрегиональной общественной организации – Азиатско-Тихоокеанской ассоциации преподавателей русского языка и литературы – АТАПРЯЛ, которая в настоящее время является центром объединения русистов Азиатско-Тихоокеанского региона. Деятельность ассоциации направлена на сохранение, развитие и распространение русского языка и русской культуры в современном мире. В ассоциации в настоящее время пять отделений. В 2019 году планируется открытие шестого отделения в Забайкальском крае, представлять которое будет кафедра русского языка как иностранного Забайкальского государственного университета, осуществляющая активную образовательную и научную деятельность, отражающую основные цели и задачи АТАПРЯЛ. Преподаватели кафедры РКИ ДВФУ принимают участие в различных мероприятиях по линии Российского общества преподавателей русского языка и литературы (РОПРЯЛ) и Международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы (МАПРЯЛ).

Кафедра РКИ не собирается останавливаться на достигнутом. В перспективах у кафедры многогранная деятельность – создание программ международной академической мобильности на уровнях бакалавриата и магистратуры; центров русского языка и культуры за рубежом; поддержка соотечественников, проживающих за рубежом, включая работу по обучению их русскому языку; обеспечение целевой поддержки (методической, методологической, консультационной) русских школ за рубежом; создание современного информационного портала для целевого обучения различных категорий иностранных граждан; расширение практики проведения студенческих международных мероприятий – фестивалей, форумов, конференций и т.д.

Таким образом, кафедра видит свою миссию в позиционировании и укреплении статуса русского языка в формировании межъязыкового и межкультурного диалога со странами Азиатско-Тихоокеанского региона.

ВОПРОСЫ ОБУЧЕНИЯ УСТНОЙ РУССКОЙ РЕЧИ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ

Юань Цуншуан

Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова, Якутск, Россия

Аннотация: В данной научно-методической статье рассматриваются актуальные вопросы развития устной диалогической речи китайских студентов, даются практические рекомендации по структуре и лингвистическим особенностям диалогической речи - реплицированию. Рассматриваем назначение реплик в диалоге. Реплики, передающие информацию, реплики-стимулы, реплики-реакции и коммуникативные функции диалога: диалог-запрос информации, диалог-сообщение информации, диалог-побуждение и диалог-расспрос. При помощи диалога формируются частные коммуникативные умения. В данной статье предлагается работа со связным текстом по аудированию, диалогическими единствами. **Ключевые слова:** устная речь, речевое общение, акт общения, диалог, учебный диалог, ситуативный диалог, виды реплик, реплицирование.

Лингвометодической основой исследования послужили научные труды теории диалогической речи: Н. А. Ипполитовой, И. В. Рахманова, В. А. Скалкина, Е. И. Пассова, Л. Ю. Кулиша, Я. М. Колкера, Н. И. Формановской, А. А. Акишиной, Т. Е. Акишиной, Т. Г. Винокура, Д. И. Изаренкова и других.

Человек, который говорит красиво и грамотно, как правило, становится более успешным в профессиональном плане и часто добивается поставленных целей. Правильная устная речь в современном мире крайне важна для карьерного роста человека, конкурентоспособности.

Что может быть важнее хорошо развитой русской речи? Без неё нет подлинных успехов в учении, нет настоящего полноценного общения. Современная методика обучения русскому языку как иностранному предъявляет высокие требования к речевому развитию китайцев.

В настоящее время в методике преподавания русского языка в китайской аудитории недостаточно разработаны вопросы коммуникативной деятельности, которая осуществляется только в форме речевых жанров, обычно в форме диалога и монолога. Необходимо учитывать практики, что диалог рассматривается современными лингвистами как сложное, многоаспектное, динамическое явление, которое можно представить в широком и узком понимании. «В широком понимании диалог - это конкретное воплощение языка, сфера проявления речевой деятельности человека, сама форма существования языка, наконец, форма речевого общения. Узкое понимание диалога связывается с непосредственным речевым общением двух или более лиц в конкретной ситуации жизнедеятельности». [2, с. 279]

В словаре лингвистических терминов О. С. Ахмановой даётся следующее определение диалогической речи: «форма (тип) речи, состоящая из обмена высказываниями-репликами, на языковой состав которых влияет непосредственное восприятие, активизирующее роль адресата в речевой деятельности адресанта» [1].

Развитие речи опирается на ведущий принцип устного опережения в обучении русскому языку как иностранному. Устное введение нового материала, затем устная речевая практика - необходимые этапы занятий с китайскими студентами. Основные этапы формирования языковой и коммуникативной компетенций предполагают, что ознакомительный этап (знания, введение учебного материала, информация), стандартизирующий этап (формирование собственно речевых навыков), варьирующий этап (совершенствование речевого навыка), творческий этап (развитие речевых умений и формирование компетенции) требуют устной работы или устной формы речи.

В настоящей статье мы делимся небольшим опытом разработки материала по обучению учебно-речевому диалогу. У китайских учащихся должны быть выработаны умения постановки вопросов и сообщения, ответов.

Диалог состоит из реплик. Реплика - это наименьшее речевое единство, в речевом акте студенты должны знать реплики-стимулы и реплики-реакции.

Реплика-стимул является началом разговора, определяет его тему и цель, она строится относительно свободно и побуждает собеседника к ответной реплике или действию.

Реплика-реакция - ответная реплика, по своему лексическому составу и синтаксической структуре зависит от реплики-стимула. Диалог обычно состоит из чередующихся реплик-стимулов и реплик-реакций. Приведём примеры диалога-сообщения информации “предполагается сформировать умение построить информативно значимый текст, умение логически мыслить и правильно реализовать свой замысел на произносительном уровне; умение привлечь и удержать внимание” [1].

Преподаватель: Знаешь ли, Лифэн, что в русском языке есть существительные общего рода?

Студент: Да, в русском языке есть существительные, которые могут обозначать и мальчика, и девочку, и мужчину, и женщину. Их называют существительные общего рода.

Преподаватель: Лифэн, приведи, пожалуйста, примеры существительных общего рода.

Лифэн: Да. Например, Витя - страшный плакса. (мальчик)

Ниночка - большая умница. (девочка)

Лифэн - большой умница. Правильно ли я привёл примеры существительных общего рода?

Примеры диалога-расспроса между студентами вырабатывают умения формулировать проблемные вопросы, отвечать на получаемую информацию.

Ли Мин: Дорогая Сяо хун, я буду говорить определение существительных, а ты должна догадаться и сказать по значению слова общего рода. Тот, кто любит сладкое?

Сяо Хун: Да, я знаю, это сладёна.

Ли Мин: Молодец! А как называют человека сонливого, любящего поспать? Кто знает?

Ван Юй: Человека сонливого по-русски называют “соня (睡鼠)”.

Ли Мин: Составьте предложение с существительными общего рода. Кто желает ответить?

Лю Хун: Этот мальчик - соня, любит поспать.

Ван Юй: Наташа - соня и сладёна.

Диалог-побуждение вырабатывает умение правильно сформулировать и соответствующим тоном произнести просьбу; умение уместно употреблять побудительные предложения в реплике-стимуле.

(Диалог студент-студент)

Студент 1: Витя, пожалуйста, позвоните мне вечером о расписании на завтра.

Студент 2: Ира, мне трудно сходить в деканат, у меня болят ноги, извини, пожалуйста, можешь ли позвонить сам сегодня?

Диалог в транспорте (в автобусе).

Антон: Вы не можете подвинуться, чтобы я сел?

Анна: Пожалуйста, садитесь!

Антон: Извините, девушка, вы не знаете, когда будет остановка “Цирк”?

Анна: Да, вы сходите с автобуса через 2 остановки.

Антон: Благодарю вас.

Диалог в семье.

Сын: Папа, объясни мне, пожалуйста, что тут делать? У меня задача не получается.

Папа: Может быть, ты сперва прочитаешь правила, а потом я помогу тебе.

Таким образом, диалог предстаёт как конкретное воплощение языка в его специфических средствах, как форма речевого общения.

Обучение представляет собой сложный, многогранный процесс. Один из важнейших средств в организации занятий имеет диалог, который активизирует устную речь студентов-

китайцев. Большое значение имеет аудирование диалогической речи. Студенты должны прослушать реплики-диалога, которые имеют этикетное значение. Запомнить вопросительные этикетные средства. Реплики-вопросы:

Прослушайте вопросительные предложения и повторите по памяти.

Реплики-вопросы	Реплики-ответы
Что нового?	Сегодня сдала экзамен по философии.
Какие новости у тебя?	Сегодня будет соревнование по бегу.
Что хорошего?	У меня прекрасное настроение.
Какое счастливое событие произошло в жизни?	Сегодня у моего друга день рождения, всех приглашаем в гости.
Где вы были?	Мы были на вечере русского языка.
Чем занимались сегодня?	Сегодня начала писать реферат по философии.
Что вы думаете об этом?	Я думаю, что всё будет в порядке.
Что вы предлагаете?	Я предлагаю сходить в кафе пообедать.
Ваш род занятий?	Я работаю преподавателем русского языка.
Чем вы занимаетесь?	Я занимаюсь изучением ископаемых мамонтов в Якутии.

Целью развития устной речи китайских студентов предлагаются связные тексты с заданием «учись правильно задавать вопросы в диалогической речи». Студенты слушают отрывок из сказки Джанни Родари «Вопросы».

Вопросы

Жил-был мальчик, который любил задавать вопросы. Конечно, в том, что он задавал вопросы, нет ничего плохого, даже наоборот, но на вопросы этого мальчика невозможно было ответить. Например, он спрашивал:

- Почему у ящиков есть столы?

Ему старались объяснить:

- Ящики нужны для того, чтобы в них класть приборы: ложки, ножи и вилки.

- Я знаю, для чего нужны ящики, но меня интересует, почему у ящиков есть столы?

Люди пожимали плечами и уходили. В другой раз он спрашивал:

- Почему у хвостов есть рыбы? Или же: - Почему у усов есть коты? Или же: - Почему у бороды есть лицо? Почему у глаз есть собака? и т. д.

После смерти этого странного человека один учёный произвел исследование и обнаружил, что тот, ещё будучи ребёнком, всегда надевал чулки наизнанку и никак не мог надеть их правильно. Точно также он не мог правильно задавать вопросы.

Задание:

- Какие вопросы задавал мальчик людям?

- Составьте правильный диалог.

В дальнейшей своей работе мы планируем рассмотреть типы диалогов в ситуации фронтального опроса и ситуативные диалоги.

Литература

1. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов / О. С. Ахманова. — М.: Едиториал УРСС, 2004. — 576 с.
2. Ипполитовой Н. А. Педагогическая риторика. — М., 2001. — 386 с.
3. Формановская Н. И. и др. Спросите, попросите... Учебное пособие. М.: Рус. яз., 1989. - 284 с.

Научное издание

**РУСИСТИКА В РОССИИ И КИТАЕ:
ИННОВАЦИОННЫЕ ПРАКТИКИ**

Сборник материалов II Международного форума
г. Якутск, Россия
17-21 июня 2019 г.