

Казанский (Приволжский) федеральный университет
Институт международных отношений, истории и востоковедения
Кафедра алтаистики и китаеведения
НОЦ «Синология»



АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПРЕПОДАВАНИЯ КИТАЙСКОГО И ДРУГИХ ВОСТОЧНЫХ ЯЗЫКОВ В XXI ВЕКЕ

Сборник статей и докладов участников
I международной научно-практической конференции

Казань – 2017

Казанский (Приволжский) федеральный университет
Институт международных отношений, истории и востоковедения
Кафедра алтаистики и китаеведения
НОЦ «Синология»



**АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПРЕПОДАВАНИЯ
КИТАЙСКОГО И ДРУГИХ ВОСТОЧНЫХ ЯЗЫКОВ В XXI ВЕКЕ**

Сборник статей и докладов участников
I международной научно-практической конференции

Казань – 2017

УДК 327 (510)
ББК 66.4 (5 Кит)
А 251

Научные редакторы:

Аликберова А.Р. – к.ист.н., доцент
Хабибуллина Э.К. – к. фил.н., доцент

А 251 Актуальные вопросы преподавания китайского и других восточных языков в XXI в.: сборник статей и докладов участников I международной научно-практической конференции. – Казань: Издательство «ФЭН» АН РТ, 2017. – 248 с.

ISBN 978-5-9690-0340-8

Статьи и доклады в сборнике посвящены китайской филологии, актуальным проблемам преподавания восточных языков, а также опыту составления учебно-методических пособий и комплексов для преподавания китайского и других восточных языков. Они отражают разнообразие научных интересов авторов и их творческий потенциал.

Сборник предназначен для студентов, аспирантов, преподавателей и всех, кто интересуется проблемами китаеведения, востоковедения, филологии и лингвистики.

УДК 327 (510)
ББК 66.4 (5 Кит)

Подписано в печать 20.04.2017. Формат 60х84 1/16.
Бумага офсетная. Гарнитура «Times New Roman». Усл. печ. л. 14,4
Тираж 100 экз. Заказ № 20.04/17.

Издательство Академии наук РТ.
420111, г. Казань, ул. Баумана, 20.
Тел./факс: (843) 292-49-14

ISBN 978-5-9690-0340-8

© Казанский (Приволжский)
Федеральный университет, 2017
© Коллектив авторов, 2017

Дорогие друзья!

Этот год юбилейный для всех российских востоковедов. Прошло 210 лет со времени основания кафедры восточных языков и 180 – от основания кафедры китайской словесности Казанского императорского университета. Китайская кафедра была первой в России и второй в Европе – после парижской в Коллеж де Франс. В этом же 2017 году исполняется 60 лет со дня основания Общества российско-китайской дружбы и наступает 10-летие Института Конфуция Казанского (Приволжского) федерального университета (ИК КФУ). В этой связи было принято решение организовать первую международную научно-практическую конференцию «Актуальные вопросы преподавания китайского и других восточных языков в XXI веке».

Собственно, секция с таким названием несколько раз проводилась в рамках большого ежегодного форума «Россия – Китай», но обнаружилось, что потребность в площадке для диалога и обсуждения проблем преподавания языков потребовала самостоятельного мероприятия. Отдельная конференция по преподаванию восточных языков призвана на практике реализовать междисциплинарный подход, подробнее рассмотреть насущные вопросы, обменяться выработанными методиками и разработать более эффективные технологии преподавания в вузах и школах, где потребность и желание изучать китайский, корейский, турецкий и японский языки возрастает год от года. На конференцию поступило множество заявок, из которых были отобраны 40 докладов, касающихся вопросов преподавания не только китайского, корейского и японского, но и тайского, турецкого и татарского, и других восточных языков. Как обычно, по составу участников можно изучать географию: 80-ю делегатами представлены крупнейшие лингвистические центры России, как столичные (МГУ, СПбГУ, РГГУ, Дипломатическая академия), так и поволжские, а также уральские, сибирские, и дальневосточные. Наши зарубежные партнёры репрезентируют Стамбульский университет, Ташкентский институт востоковедения, Казахский и Белорусский государственный университеты, и даже Педагогический университет Цюйфу – малой родины Конфуция. Помимо секционных заседаний планируется провести круглый стол «Современные технологии и инновационные методики преподавания восточных языков».

Мы также рассчитываем, что конференция удачно проиллюстрирует и сопроводит официальное открытие Научно-образовательного центра «Синология» при кафедре алтаистики и китаеведения Института международных отношений, истории и востоковедения КФУ.

**Доктор исторических наук,
Профессор кафедры алтаистики и китаеведения,
Руководитель НОЦ «Синология»**

Д.Е. Мартынов

УДК 81.13+81.35

Аликберова Альфия Рафисовна, к.ист.н.

Доцент кафедры алтаистики и китаеведения

Института международных отношений, истории и востоковедения

Казанского (Приволжского) федерального университета

alfiakasimova@gmail.com

КИТАЙСКАЯ ИЕРОГЛИФИКА: ФОРМЫ И МЕТОДЫ ЗАПОМИНАНИЯ

Аннотация: Одним из ключевых и самых сложных аспектов изучения китайского языка является иероглифика. Данное исследование направлено на изучение наиболее эффективных форм и методов запоминания китайских иероглифов. В процессе работы также проанализированы и представлены основные приемы изучения и методики преподавания иероглифики китайскими учеными.

Ключевые слова: китайская иероглифика, интерактивные формы, современные технологии, иероглиф, методика преподавания.

Alikberova Alfiya Rafisovna, Ph.D. in History

Assistant Professor, Department of Altaic and Chinese Studies

Kazan (Volga region) Federal University

alfiakasimova@gmail.com

CHINESE CHARACTERS: FORMS AND METHODS OF LEARNING

Abstract: One of the most difficult aspects of studying the Chinese language is characters. Proposal work is aimed at studying the most effective forms and methods of memorizing Chinese characters. During the research work, the basic methods of studying and teaching characters by Chinese scientists were also analyzed and presented.

Key words: Chinese characters, interactive forms, modern technology, character, methods of teaching.

В настоящее время активно увеличивается масштаб преподавания китайского языка в высших учебных заведениях РФ, открываются все новые направления подготовки, разрабатываются новые учебные планы, новые дисциплины. Несмотря на общую позитивную составляющую, возникают вопросы, с которыми приходится сталкиваться как преподавателю-китаисту, так и студентам, в процессе изучения выбранного им языка. В первую очередь, это касается уменьшения общего объема аудиторных часов на преподавание китайского языка, исчезновение из учебных планов узконаправленных

дисциплин. В процессе исследования качества преподавания китайской иероглифической письменности на первых курсах для студентов-бакалавров по направлению «Востоковедение и Африканистика» Института международных отношений, истории и востоковедения Казанского (Приволжского) федерального университета был выявлен ряд методологических проблем, возникающие во время обучения китайской иероглифики.

Представленная работа посвящена проблеме преподавания и запоминания китайской письменности. Исследование направлено на выявление наиболее продуктивных форм и методов обучения иероглифике, помогающих на начальном уровне изучения китайского языка.

Осваивание китайской письменности с методической точки зрения не сильно отличается от процесса овладения письменностью любого другого языка: у обучаемого должны быть сформированы начертательные (графический, моторные) навыки, умения письменной речи, лексические навыки, а также умение зрительного восприятия информации (чтение). В языках с буквенной системой учащийся, прежде всего, осваивает набор графических элементов - букв, и только потом учится комбинировать их в слова. В китайском языке также имеются графические элементы - черты и графемы, комбинируя которые можно получить иероглифы - слова. Основная проблема при овладении китайской письменностью заключается в том, что фонетическое звучание иероглифа не имеет связи с его письменным изображением.

Таким образом, в процессе овладения китайским языком перед учащимся появляется намного больше трудностей, нежели при изучении алфавитных языков. Одной из трудностей, возникающей перед изучающим китайскую иероглифику, является необходимость освоения гораздо большего количества базовых графических элементов. Еще одна трудность связана с практически неограниченной вариативностью основных элементов в составе иероглифов. Базовых графических элементов в китайском языке насчитывается всего порядка 316, в то время как наиболее полный словарь иероглифов «Чжунхуа цзыхай» («Море китайских иероглифов» 中華字海, 1994 г.) содержит 87 019 иероглифов, состоящих из сочетания двух и более графем.

Вышеперечисленные трудности происходят от специфики самой иероглифической системы письменности китайского языка. Однако, по мнению И.В. Кочергина, есть еще и субъективные трудности [3]. Они, как правило, связаны с тем, что для овладения столь специфической письменностью от субъекта требуется включение максимального числа психических механизмов и интенсивное использование всех видов памяти. Поскольку практически не бывает индивидов с одинаково развитыми и тренированными психическими функциями мозга и видами памяти, то коллективное обучение иероглифической письменности, основанное на каких-то универсальных приемах, чаще всего не приносит желаемого результата.

Вопросом улучшения методик преподавания иероглифики ученые задаются на протяжении многих лет, но четкого ответа до сих пор не существует. Китайские исследователи продолжают поиск наиболее продуктивных методов преподавания китайской иероглифики. Так, Чжан Тяньжо и Чжан Чжигун, а также ряд других филологов считают, что изучающие китайский язык студенты

на начальном этапе обучения должны овладеть большим количеством иероглифов, прежде чем приступать к освоению навыков чтения и письма [5]. Другую позицию занимают Сы Ся и Ли Нань, которые считают, что студенты с самого начала должны учиться читать и писать тексты, смысл которых им известен. По их мнению, студенты смогут естественным путем запоминать значение и написание иероглифов прямо из текста [6].

В Китае проведены ряд исследований касательно методики преподавания китайской иероглифики и, как следствие, разработано больше подходов к обучению. Однако стоит отметить, что большинство этих работ посвящено вопросу преподавания письменности детям-носителям языка, которые понимают и говорят на китайском языке. В связи с этим, часть подходов неприменим для студентов, изучающих китайский язык как иностранный.

На сегодняшний день одним из наиболее популярных методов является овладение иероглифической письменностью через изучение графем. Любой иероглиф китайского языка представляет собой графическое построение, состоящее из минимальных графических элементов иероглифа – черт. Черты, в свою очередь, складываются в графемы. Графемой, или иероглифическим ключом, называется базовый знаковый элемент китайского языка, служащий для построения иероглифов и обладающий семантической значимостью [2]. Ключи являются основой для классификации иероглифов и мотиваторами смысловых значений иероглифа. Как уже было сказано, иероглифы имеют сложную структуру. В теории, как правило, принято подразделять сложные знаки на две категории: идеографические знаки и фоноидеографические знаки [4].

К категории идеографических знаков относятся иероглифы, состоящие из двух и более графем. Значение такого иероглифа является производным от семантики входящих в него графем, при этом чтение никак не связано с чтением графем, из которых он состоит. Например: 话 *hua* («слова, выражения, речь») состоит из графем 讠 *yan* («речь») + 舌 *she* («язык»); 明 *ming* («яркий, светлый, ясный») состоит из графем 日 *ri* («солнце») + 月 *yue* («месяц»).

Для знаков, относящихся к фоноидеографической категории, также характерно деление на две части. Однако эти части отличаются друг от друга своей функциональной ролью. Одна часть, называемая обычно семантическим множителем, обозначает принадлежность иероглифа к группе знаков, близких по значению, обозначающих классы предметов, явлений или свойств. Так, например, графема 木 *mu* («дерево»): содержащие ее знаки обозначают различные породы деревьев либо виды древесины и изделий, выполненных из нее - 桦 *hua* («береза»), 榲 *duan* («липа»), 椅子 *yizi* («стул»); знак «вода» 水 (氵) *shui*, соответственно, обозначает все слова, ассоциирующиеся с понятием жидкости, а также названия разных видов водоемов - 河 *he* («река»), 湖 *hu* («озеро»), 渴 *ke* («испытывать жажду»). Вторая часть таких знаков, относящихся к фоноидеографической категории, называется фонетиком. Он выступает как фонетический компонент знака, указывающий чтение иероглифа, которое в отдельных случаях может полностью совпадать с чтением фонетика. Например, иероглиф 冰 *bing* («лед») состоит из графем 冫 *bing* + 水 *shui*. На данном примере мы видим, что чтение иероглифа полностью совпадает с чтением фонетика. Однако в

силу того, что наибольшее количество фоноидеограмм возникло еще в древности, язык в целом, его категории и фонетика претерпели значительные изменения. Поэтому чтение иероглифа не всегда совпадает с чтением фонетика.

Таким образом, знание графем китайского языка, умение разбивать их на категории, а также умение различать идеографические знаки и фоноидеографические знаки может послужить прекрасным подспорьем в изучении китайской иероглифики. Возьмем, к примеру, фонетик 巴 *ba* и содержащие его иероглифы: 疤 *ba* («шрам»), 把 *ba* («ручка, рукоятка»), 爸 *ba* («отец»), 吧 *ba* («звукоподражание хлопку - хлоп, шлеп») и 肥 *fei* («полный, толстый»). Так, зная семантическое значение графем, входящих в состав этих иероглифов – 疒 («болезнь»), 扌 («рука»), 父 («отец»), 口 («рот»), 月 («мясо»), - учащиеся без труда смогут догадаться о значении иероглифа в целом.

Так, например, добавление графемы 疒 («болезнь») к фонетику 巴 *ba* дает нам иероглиф 疤 *ba* («шрам»), чтение которого полностью совпадает с фонетиком, а значение напрямую направляет нас к категории слов, относящихся к заболеваниям. Что касается чтения иероглифов, хотя и не все они полностью совпадают с чтением фонетика, например иероглифы 把 *ba* и 爸 *ba*, тем не менее, учащиеся могут путем использования этих иероглифов в своей разговорной речи отработать их произношение. При использовании иероглифов в устной речи некоторые из них теряют тоны: так, слово «папа», читается как 爸爸 *baba*, а не 爸爸 *baba*. Что касается иероглифа 肥 *fei*, чтение которого кардинально отличается от чтения всех остальных, в данном случае он является исключением из общего правила. Несмотря на это, запоминание таких иероглифов, по мнению ряда китайских ученых, не должно составлять проблем для студентов [5]. На основании всего вышесказанного можно заключить, что изучение графем по группам, с опорой на их фонетическое чтение или смысловую нагрузку, является очень продуктивным способом.

Существует еще один подход к овладению иероглификой, заключающийся в изучении иероглифов посредством разделения их на составляющие компоненты. Рассмотрим данный подход на примере иероглифа 韶 *shao* («древняя мелодия»). Данный иероглиф состоит из следующих компонентов: 音 *yin* («музыка») и 召 *zhao* («приглашать»), которые, в свою очередь, раскладываются на 立 *li* («стоять»), 日 *ri* («солнце»), 刀 *dao* («нож») и 口 *kou* («рот»), как изображено на рис. 1.

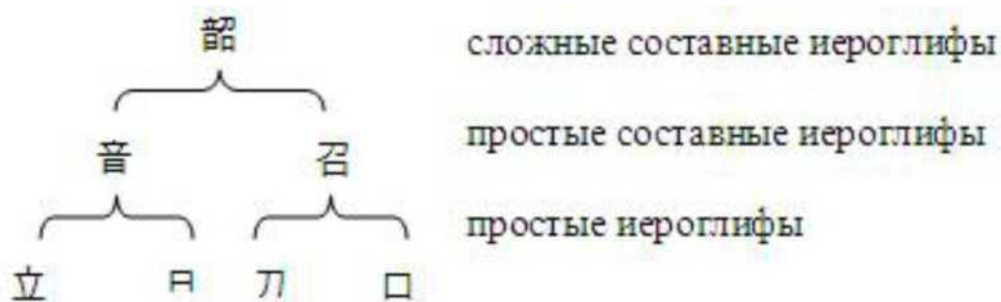


Рис. 1. Анализ иероглифа 韶 *shao* («древняя мелодия»)

Согласно данному подходу, преподавателям китайского языка следует объяснять структуру иероглифа, начиная от самых простых составляющих (например, 立 и 日), переходя к простым составным иероглифам (音), заканчивая сложными составными иероглифами (韶). Таким образом, студенты не только могут изучать новые иероглифы через уже знакомые, но также имеют возможность повторять ранее изученный материал. Тем не менее, применение данного подхода нельзя назвать очень продуктивным в силу того, что иероглифы неизбежно делятся на составные части, которые, по сути своей, лишаются смысла. Так, например, рассмотренный нами ранее иероглиф 韶 *shao* («древняя мелодия») делится на графемы 立 *li* («стоять»), 日 *ri* («солнце»), 刀 *dao* («нож») и 口 *kou* («рот»), которые не имеют ничего общего со значением иероглифа 韶 *shao*. Таким образом, студенты могут запомнить состав данного иероглифа только как набор несвязанных компонентов. Для таких ситуаций был разработан следующий метод, который можно назвать «иероглиф – история». Смысл его заключается в том, что к ряду сложных многокомпонентных иероглифов была придумана особая история, облегчающая запоминание. Например:

1. 教: старый ребенок, ударять = обучать. Образ для запоминания: в старину в Китае детей учили пожилые, умудренные жизненным опытом и в процессе обучения били палкой нерадивых учеников за непослушание. То есть, этот иероглиф хранит в себе историю методов воспитания в Древнем Китае.

2. 洋: вода и баран = океан. При волнении океан напоминает миллионы барашков (образ «барашки на воде»).

3. 黄: трава, поле, восемь = желтый. Восемь в данном иероглифе соответствует восьмому месяцу по лунному календарю, в это время трава на поле становится желтой.

4. 蓝: трава, нож, бамбук, посуда = синий. В процессе получения синего цвета, срезали бамбук и траву, помещали в посуду и вымачивали, выпаривали до тех пор, пока не получали нужный оттенок.

5. 福: алтарь предков, один, рот, поле = счастье. Графема «один» символизирует Небо, а графема «рот» - народ. Небо, народ и земля взаимосвязаны, люди почитают предков, а они посылают им удачу и счастье.

Еще одним весьма продуктивным способом обучения иероглифике является изучение иероглифов через их происхождение. Так, Цзя Гуоцзюнь предлагает обучение студентов простейшим иероглифам путем использования картинок, иллюстрирующих путь эволюции иероглифа от его древнего начертания до современной формы. Пример показан на рис. 2.

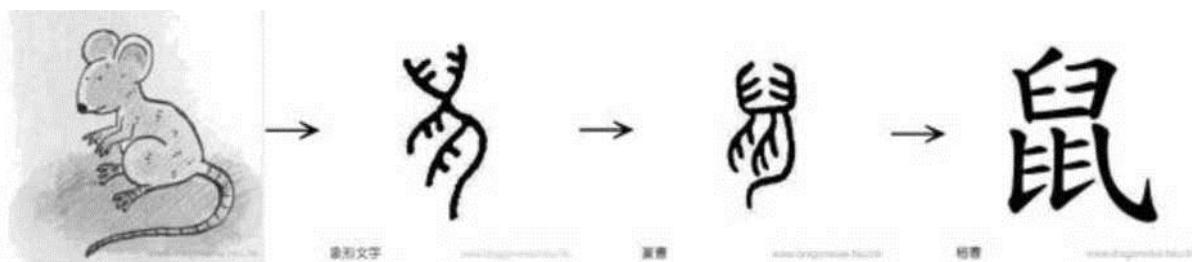


Рис. 2. Графическое происхождение иероглифа 鼠 shu («мышь»)

Этот подход является особенно эффективным, поскольку помогает студентам запоминать точное написание иероглифа. Если обратить внимание на три вертикальные черты с крюком внизу иероглифа 鼠 shu, можно отметить, что только возле двух из них присутствует по две горизонтальные точки. Однако при написании этого иероглифа многие студенты допускают типичную ошибку, дописывая две горизонтальные точки и возле третьей черты с крюком. Данная ошибка проиллюстрирована на рис. 3.



Рис. 3. Ошибка в написании иероглифа 鼠 shu («мышь»)

На примере приведенных рисунков преподаватели могут объяснить студентам, что иероглиф 鼠 shu («мышь») представляет собой сидящую мышь, первые две вертикальные черты с крюком - это ноги мыши, а горизонтальные точки символизируют когти. Таким образом, становится очевидным, что третья вертикальная черта с крюком без двух «когтей» - это хвост. Увидев и разобрав рисунок, студенты, вероятно, больше не сделают эту ошибку снова [7].

Вместо того чтобы делать экскурс к историческому происхождению иероглифа, китайский лингвист Ли Вэйминь предлагает более демократичный способ для запоминания структуры иероглифа. Его подход заключается в том, чтобы мотивировать студентов к составлению собственных ассоциаций касательно структуры иероглифа, используя воображения и творческие навыки. К примеру, описание структуры иероглифа 愉 («наслаждаться, веселиться») может выглядеть следующим образом: один (一) человек (人) с ножом (刀) собирается на (月) луну и чувствует себя (心) счастливым. Если мы разобьем иероглиф 愉 yu на составляющие его графемы, то получим следующее: 一 («один»), 人 («человек»), 刀 («нож»), 月 («месяц, луна») и 心 («сердце»). Естественно, что такое описание структуры иероглифа не имеет ничего общего с его действительным значением и историческим происхождением. Такой подход позволяет студентам не только овладевать китайской письменностью, но и одновременно развивать способность к ассоциативному мышлению. Однако ряд китайских лингвистов, придерживающихся консервативного взгляда на

методику обучения, не рекомендуют применение этого способа.

Следующий метод запоминания иероглифов также относится к образно-ассоциативному, это образно-мнемонический, построенный на ассоциативном запоминании и основанный на этимологии иероглифов. Мнемоника – это искусство запоминания, совокупность приемов и способов, облегчающих запоминание и увеличивающих объем памяти путем образования искусственных ассоциаций. Эйдетическая или образная память – это способность запомнить информацию, используя создание образов, связанных с данной информацией. Ее можно развить, она не врожденная, а приобретенная. В силу своей специфики при изучении китайского языка данный вид памяти, так или иначе, задействован, а использование мнемонических приемов способствует повышению запоминания иероглифов.



Рис. 4. Мнемоническая картинка для запоминания иероглифов

Достаточно эффективным является и прием, когда в процессе обучения учащимся дается возможность создать свои ассоциации и образы для запоминания иероглифов и нарисовать их. Порой они довольно неожиданны. Так, например, при изучении иероглифа "старшая сестра" одной из студенток представился образ старшей сестры в высокой шляпе, так как графема напоминает мужской цилиндр.

Также в качестве иллюстрации можно привести следующие примеры:

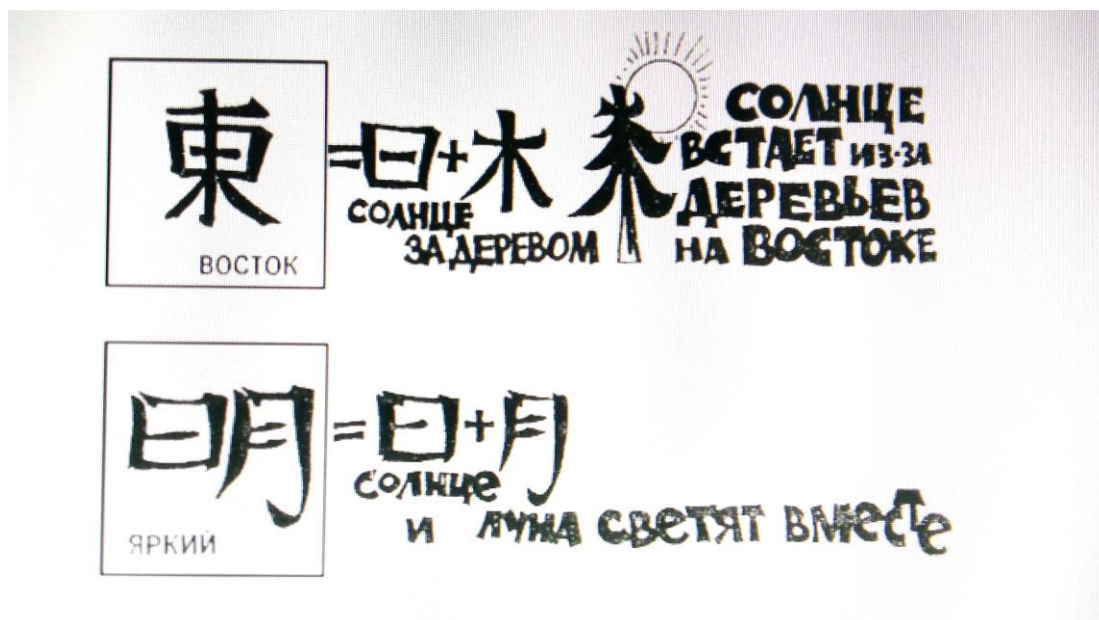


Рис. 5. Картинки – ассоциации, созданные учащимися

Общей мыслью, связывающей все вышеперечисленные подходы, является то, что обучение иероглифике имеет очень большое значение в изучении китайского языка. Только после овладения большим количеством иероглифов учащиеся могут переходить к овладению навыками чтения и письма. Однако зачастую высказывается мнение, что вовсе не обязательно откладывать изучение навыков письма и чтения, чтобы больше времени уделять иероглифике.

Помимо подходов, рассмотренных в данной статье, несомненно, существуют дополнительные способы и методики обучения китайской письменности, основанных на абсолютно иных принципах. Стоит отметить, что с ходом прогресса появляется всё больше и больше различных программ, электронных и мультимедийных устройств, позволяющих учиться в легкой интерактивной форме. Использование таких продуктов также может быть весьма полезным в процессе обучения.

Литература:

1. Демина Н.А. Методика преподавания практического китайского языка. - 2-е изд., испр. и доп. - М.: Вост. лит., 2006. - 88 с.
2. Задоев Т.П., Хуан Шуин. Начальный курс китайского языка. Ч. 1. - М.: Вост. книга, 2010. - 304 с.
3. Кочергин И.В. Очерки методики обучения китайскому языку: науч. изд. - М.: Муравей, 2000. - 160 с.
4. Кондрашевский А.Ф. Практический курс китайского языка / А.Ф. Кондрашевский, М.В. Румянцева, М.Г. Фролова. - М.: Вост. книга, 2010. - Т. 1. - 1512 с.
5. Чжан Тяньжо. Акцент на грамотность. Пошаговые упражнения. Пекин: Изд.-во «Народное образование», 2006. С. 7- 93.
6. Сы Ся. Разговор об эффективном обучении. Нанкин: Изд.-во «Нанкинский педагогический колледж», 1995. С. 12-20.
7. Ши Мачжи. Три правила грамотного обучения: учебная программа,

учебные материалы, методика преподавания. Пекин: Изд.-во «Народное образование», 2001. С. 9-34.

8. Moloney R. & Hui, Ling Xu (2015). Exploring Innovative Pedagogy in the Teaching and Learning of Chinese as a Foreign Language. Springer: 271.

9. Palis, S. (2015). Fun Fu Veggies: A Chinese Character Recognition Method for Early Learners. Create Space Independent Publishing Platform: 122.

10. Xing, Zhiquan (2006). Teaching and Learning Chinese as a Foreign Language: A Pedagogical Grammar. Hong Kong University Press: 336.

11. Струкова П. Новые технологии в изучении китайского языка. Электронный ресурс (дата доступа 20.02.2017). URL:http://magazeta.com/2015/10/studying_chinese/

12. Здоровьева Н.С. Мысль запечатленная чертой (обучение иероглифике на уроках китайского языка). Электронный ресурс (дата доступа 20.02.2017). URL:<http://confucius.dvfu.ru/files/upfiles/associaciya/Misl%20zapечатlennaya%20сhertoй.pdf>

13. Задорожных Д.П. Методика преподавания китайской иероглифической письменности // Д.П. Задорожных / Вестник науки Сибири. – 2014, №1. С. 182-187.

14. Аликберова А.Р., Урывская Т.А., Усманова И.Р. Китайская иероглифика. Вводный курс. Казань: Изд.-во «Казанский университет». – 2017, 32 с.

УДК 811.581'373

Банкова Людмила Львовна, канд. филол. наук, доцент

Кафедра восточных и европейских языков

Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А.

Добролюбова

lwittsa@yandex.ru

Банков Андрей Сергеевич, канд. филол. наук,

директор НОЦ «Институт Конфуция при

НГЛУ им. Н.А. Добролюбова»

bankov@lunn.ru

ОПЫТ СОСТАВЛЕНИЯ УММ КРАЕВЕДЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ (НА ПРИМЕРЕ УММ «下诺夫哥罗德 НИЖНИЙ НОВГОРОД»)

Аннотация. В статье рассказывается об опыте составления УММ «Нижний Новгород»: перечисляются темы, задания (виды и задачи), проблемы при составлении и способы их решения, перспективы использования УММ.

Ключевые слова и фразы: составление УММ, китайский язык, Нижний Новгород.

Bankova Liudmila Lvovna, Ph.D in Philology, Assistant Professor

Department of Eastern and Western Languages

Linguistics University of Nizhny Novgorod

lwittsa@yandex.ru

Bankov Andrey Sergeevich, Ph.D in Philology,
Director of Confucius Institute at
Linguistics University of Nizhny Novgorod
bankov@lunn.ru

DRAWING UP LOCALLY FOCUSED EDUCATIONAL MATERIALS (AS EXEMPLIFIED BY “下诺夫哥罗德 NIZHNY NOVGOROD” EDUCATIONAL MATERIALS)

Abstract. *The article provides an overview of “Nizhny Novgorod” educational materials: it specifies the topics, the assignments (their types and goals), the problems encountered while drawing up the study guide as well as the prospects of its use.*

Key words and phrases: *drawing up educational materials, the Chinese language, Nizhny Novgorod.*

В последнее время поток китайских туристов в Нижегородскую область вырос на 30%. Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова (далее – НГЛУ), стремясь удовлетворить спрос на специалистов со знанием китайского языка в том числе и в сфере туризма, обучает студентов основам краеведения на китайском языке и ведет разработку сопутствующих учебных материалов. В данной работе хотелось бы поделиться опытом составления учебно-методических материалов (далее – УММ) «Нижний Новгород».

УММ «Нижний Новгород» предназначены для студентов 2 курса направления подготовки «Зарубежное регионоведение» (китайский язык). Их целью является подготовить учащихся к монологическому и диалогическому высказываниям о Нижнем Новгороде. Задачами данных УММ является развитие навыков как монологической, так и диалогической речи. Представлены следующие темы: «Нижний Новгород» (общие сведения), «История Нижнего Новгорода», «Промышленность Нижнего Новгорода», «Достопримечательности Нижнего Новгорода», «Разговор об НГЛУ».

Некоторые тексты по одной тематике представлены в двух уровнях сложности. Различие уровней заключается как в формальных признаках (объем текста, количество новой лексики), так и в построении фраз, использовании более сложных конструкций, более характерных для официально-делового или научного стиля. Например, один и тот же смысл: «В Нижнем Новгороде большое количество достопримечательностей, благодаря чему он является одним из старейших городов мира с историческим и культурным значением», – можно выразить по-китайски двумя способами. Попроще: «下诺夫哥罗德名胜古迹非常多。它是世界上一百个最具有历史和文化意义的城市之一。」 И посложнее: «下诺夫哥罗德保存着大量的历史瑰宝，被联合国教科文组织列入反映世界文化遗产的全球100座城市名单。」.

Для того, чтобы мотивировать студентов к изучению более сложных текстов, им ставится условие, что на экзамене за монологический ответ, основанный на тексте первого уровня сложности максимальным баллом по пятибалльной шкале будет оценка «хорошо». Следовательно, студенты, претендующие на

оценку «отлично» ориентируются на текст второго уровня сложности. Разумеется, студенты должны быть проинформированы об этом заранее под личную подпись.

По каждой теме также предусмотрен диалог в одном варианте сложности, который студенты заучивают наизусть.

Все тексты сопровождаются рядом стандартных для данных УММ заданий:

№1. 把下面的课文翻译成俄语。 Студенты получают домашнее задание перевести текст на русский язык. Во время аудиторного занятия проводится контроль правильности понимания текста.

№2. 回答下面的问题。 В ходе выполнения следующего задания при ответе на вопросы (около 7 вопросов) также проводится контроль понимания текста с одновременным развитием навыков устной речи.

Задания №№ 3, 4, 5, 6 предназначены для письменного выполнения в тетрадях для домашних работ с последующим контролем преподавателя. Они нацелены на закрепление лексики, в том числе и графического облика лексической единицы.

№3. 填空。 Задание на заполнение пропусков (15 пунктов).

Пример: 博_____馆

№4. 根据拼音写出汉字。 Задание на запись слов или фраз, данные в фонетической транскрипции латиницей, иероглифами (5 пунктов).

Пример: míngshèng gǔjì _____

№5. 把下面的词组翻译成汉语。 Задание на перевод на китайский язык лексических единиц или фраз (5 пунктов).

Пример: культурный центр _____

№6. 把课文抄写一遍。 Выполняя данное задание (переписать текст иероглифами), учащиеся тренируют навыки каллиграфии, одновременно проговаривая текст, закрепляют лексику и тренируют навыки монологического высказывания.

Полезным будет проведение занятий по практике китайского языка по теме «Достопримечательности Нижнего Новгорода» с посещением значимых объектов. Из всего многообразия наиболее перспективным представляется описание нижегородского кремля. В качестве слушателей предлагается взять на такой открытый урок китайских студентов, обучающихся в НГЛУ. Желательно, чтобы русских и китайских студентов было поровну в связи с тем, что в ситуации «туристическая группа VS гид» совершать монологическое высказывание имеет возможность только один студент, выступающий в роли гида, а равное количество студентов с обеих сторон предоставляет каждому из них возможность попробовать себя в этой роли. Занятие предлагается выстроить следующим образом: предварительно, за неделю до открытого урока, студенты-регионоведы знакомятся с темой (лексикой, грамматическими конструкциями и пр.). К открытому занятию они готовят монологическое высказывание о нижегородском кремле на основе соответствующего текста в УММ. Разумеется, китайских студентов также следует мотивировать к занятию, а их мотивация заключается в изучении русского языка. В связи с этим предлагается монологическое высказывание русского студента разбивать на отрезки по одному-двум

предложениям с целью контроля понимания высказывания китайским студентом. С этой целью он переводит сказанное ему русским партнером.

В ходе работы над пособием авторы столкнулись с рядом проблем. Самой значительной из них видится обилие новой лексики, историзмов (великий князь, княжество), наличие безэквивалентной лексики (лексических лакун китайского языка на фоне русского языка), передача имен собственных (Владимирский князь Юрий (Георгий) Всеволодович 弗拉基米尔大公尤里·弗谢沃洛多维奇; Макарьевская ярмарка 马卡尔耶夫斯基大市场) и топонимов (Благовещенский монастырь 报喜修道院; Волга-Вятка 伏尔加维亚特卡). Кроме этого, определенные трудности возникли при подборе наиболее эффективных упражнений на закрепление лексики.

Хотелось бы отметить, что полученные умения вести беседу о Нижнем Новгороде пригодятся не только тем студентам, которые родом из нашего города, но также представителям других регионов, поскольку изучаемые лексические средства и конструкция фраз позволяют при их помощи описывать любую другую местность.

Авторам представляется, что данный опыт составления УММ «Нижний Новгород» окажется полезным для преподавателей, заинтересованных в создании пособий по краеведческой тематике на китайском (и не только) языке. В дальнейшем планируется выпустить УММ о Нижегородской области, знаменитой своими ремеслами и также являющейся объектом притяжения туристов.

УДК 372.881.1

Бурцева Елизавета Владимировна – старший преподаватель

Кафедра Международных отношений и регионоведения

Новосибирский государственный технический университет «НГТУ»

Elizaveta-burceva@yandex.ru

УЧЁТ ТРАДИЦИЙ В ПРОЦЕССЕ ЗАПОМИНАНИЯ КИТАЙСКИХ ИЕРОГЛИФОВ СТУДЕНТАМИ

Аннотация. В статье представлены, на основе опыта преподавания китайского языка, организационно-педагогические условия для эффективной реализации методики запоминания китайских иероглифов. Автором выделены следующие условия: 1. учёт китайских национальных лингвометодических традиций как совокупность выбранных преподавателем стратегий, которые повышают понимание китайского менталитета студентами, и направлены на формирование правильных стереотипов, норм китайского языка и запоминание иероглифов в русскоговорящей аудитории; 2. дидактические средства Интернет – ресурсов, дающие большие возможности для отбора и структурирования содержания учебного процесса, которые позволяют оптимизировать учебную деятельность учащихся, ориентированную на запоминание китайских иероглифов.

Ключевые слова: методика запоминания, иероглифика, национальные лингвометодические традиции, Интернет-ресурсы, русскоговорящая аудитория.

Burceva Elizaveta Vladimirovna

Senior teacher of "International Relations and Regional"

Novosibirsk state technical university

Elizaveta-burceva@yandex.ru

THE REGARD OF TRADITIONS IN PROCESS OF MEMORIZING THE HIEROGLYPHS BY STUDENTS

Annotation. *In the article there are introduced, based on experience of teaching Chinese, organizational and pedagogical conditions for the Chinese memorizing technique effective realization. Author has excreted the following conditions: 1. The regard of Chinese national linguistic and methodological traditions as the complex of the strategies chosen by the professor, which increase the Chinese mentality understanding of students, and directed to the right stereotypes forming, norms of Chinese language and memorizing the hieroglyphs among the Russian-speaking audience; 2. The didactic Internet-recourses facilities, which give great opportunities for the studying process content selection and structuring, let optimize the studying activity of students, oriented to the Chinese hieroglyphs memorizing.*

Key words: *the memorizing technique, hieroglyphics, national linguistic and methodological traditions, Internet-resources, Russian-speaking audience.*

Несмотря на меняющиеся условия обучения иностранным языкам – использование в современной методике инновационных методов, нам представляется, что аккумулятивное и учёт в процессе обучения иероглифики традиционных методов обучения китайских педагогов, способствует правильному формированию навыков распознавания и запоминания иероглифов. Наиболее важным компонентом в структуре учебной деятельности является формирование правильной познавательной установки, представленной в педагогических постулатах носителей языка (китайских педагогов). Такая установка может помочь русскоязычной аудитории в формировании правильных стереотипов и норм китайского (восточного) языка [3, с.158]. В связи с этим, рассмотрим понятие «национальные лингвометодические традиции» (НЛМТ), под которыми понимается та часть культурных традиций в методике преподавания иероглифике, которую можно рассматривать как систему, аккумулятивную и воспроизводящую ценностно-значимые положения в образовательном процессе. Одним из компонентов в структуре НЛМТ могут являться положения китайских педагогов, филологов, которые издавна заложили основу традиций, стереотипы в методику изучения иероглифов, ориентированные на активизацию памяти учащихся, которые и сегодня находят своё применение. Логично организованный материал, включающий методы и положения китайских педагогов, языковедов способствует правильному и эффективному освоению и запоминанию китайской иероглифики, так как они заложили базовую основу для облегчения обучения и запоминания иероглифических знаков. В ходе своего исследования: формализации древней и современной модели процесса обучения / овладения языками в Китае; изучения специфики учебно-педагогического общения в китайском обществе И.Е. Бобрышевой были выявлены национальные лингвометодические традиции, в связи с чем, даётся чёткое определение НЛМТ. Нацио-

нальные лингвометодические традиции – это механизм аккумуляции (от лат. *accumulatio* – собирание в кучу, накопление), хранения, трансмиссии (от лат. *transmission* – передача, переход; устройство или система для передачи вращения от двигателя к общим устройствам) и воспроизводства традиционных методов и приемов технологии обучения языкам, когнитивного стиля познавательной деятельности учащихся и способов организации учебно-педагогического взаимодействия [1, с.28]. Что касается процесса овладения иероглифами, то важное значение имеет пояснение смысла иероглифического знака, как рекомендуют типичные для китайских педагогов способы – погружение в глубину веков к первоначальному изображению того или иного понятия (пиктограмме). Вместе с тем включать пояснения как относительно самого происхождения знака, так и относительно последующей динамики изменения его формы с сохранением и расширением или сужением его семантики. Такой способ запоминания, безусловно, способствует развитию мышления студента. Проводимые ассоциации современных иероглифов со старой письменностью и работа с ней повышает эффективность запоминания.

Если говорить о раннем периоде, когда не было ещё словарей и филологи предпринимали попытки систематизировать огромное количество знаков, то это время можно охарактеризовать как отсутствие четкого перечня и системности древних китайских иероглифов. Такое положение дел усложняло в первую очередь их использование в качестве знаков для сохранения и передачи информации. Затрудняло их процесс изучения и запоминания иероглифических знаков. Огромным шагом на пути систематизации китайской письменности стало создание в первом веке нашей эры Сюй Шэнем 許慎 – китайским филологом и лингвистом, языковедом эпохи правления династии Хань (58 г. н. э. – 147 г. н. э.) словаря 說文解字 «Шовэнь цзецзы» - «Объяснение простых и толкование сложных иероглифов». Это был первый словарь иероглифов, составленный и упорядоченный по принципу иероглифического «ключа», а также с приведенным анализом строения иероглифического знака. Сюй Шэнь расположил иероглифы, общее число которых было 9353, по ключам, всего им было выделено 540 ключей [9]. Труд основан на изучении главным образом более поздней системы письменности сяочжуань. Сюй Шэнь проанализировал структуру китайских символов на основе учения И-Цзина. Впервые в этой работе им были даны определения каждой из шести уже известных к тому времени категорий иероглифов: указательной, изобразительной, фонетической, идеографической, видоизмененной и заимствованной. Представляется, что Сюй Шэнь не хаотично выделил выше представленные категории, а с акцентом на активизацию различных видов памяти обучаемых. Каждая категория является, по сути, не только одним из способов образования китайских иероглифов, но и ориентированная на включение и развитие различных видов памяти учащихся.

Рассмотрим подробнее способы словообразования иероглифических знаков, так как эти способы и в настоящее время могут служить одним из способов запоминания иероглифов.

1. Пиктограммы (указательная) «непосредственного представления»: они показывают значение посредством прямого отображения [9]. Представляется,

что учащиеся могут задействовать и развивать зрительную модальность с помощью ассоциативного способа запоминания.

2. Идеограммы (изобразительная), «указывающие на факты»: они являются концептуальными пиктограммами, которые представляют абстрактную идею, выраженную посредством изображения [9]. В данном случае учащиеся могут задействовать семантическую и смысловую виды памяти для запоминания и воспроизведения такой группы идеограмм.

3. Идеограммы (идеографический), состоящие из «комбинации значений» – иероглифы, в состав которых входят два или более символов со схожими или различными значениями, скомбинированными для описания новых значений [9]. Для этого словообразования будет актуально задействовать словесно-логическую, смысловую виды памяти для запоминания и воспроизведения иероглифов. Логическое объяснение структурных компонентов позволяет как следует запомнить, сохранить в памяти и воспроизвести на письме иероглифические знаки.

4. Фоно-семантический состав «форма и звук» (фонетический) – это иероглифы, состоящие из одного звукового компонента и одного компонента значения [9]. Компонент значения – часто это «основа» (один из почти 200 стандартных блоков-символов, из которых состоит китайский письменный язык). Приблизительно 90 процентов всех китайских символов относятся к этой группе. Представляется, что учащиеся могут задействовать как визуальный, ассоциативный так и словесно-логический способы запоминания.

5. Фонетические заимствования «под вымышленным именем» (заимствованный). Принципы построения этих иероглифов более сложные и касаются исторического развития китайского языка. В древнем Китае часто один символ мог использоваться более чем для одного значения, позже им стали обозначать более употребляемое значение [9]. Актуализация семантической, эпизодической видов памяти поможет пополнить свои знания за счёт исторической литературы, касающейся развития языка.

6. «Переверот и разливание» (видоизменённый) – это чисто историческая классификация, она относится к символам, у которых есть один этимологический корень, но произношение и значение которых изменились [9]. Представляется, что учащиеся могут задействовать семантическую, механическую память в процессе запоминания и воспроизведения иероглифов.

Многие преподаватели китайского языка, филологи и лингводидакты находятся в поиске путей решения проблем запоминания иероглифов. Несмотря на то, что в настоящее время очень легко студентам воспользоваться планшетами, телефонами, не обременяя свою память сложными схемами, визуальными подсказками, или ассоциативными рядами иероглифов [4, с. 44].

Например, в настоящее время актуальны положения китайских педагогов в запоминании иероглифов, которые состоят в том, что обучаемый в процессе овладения иероглификой для удобства запоминания группировал иероглифы по различным признакам сходства в написании и в значении, создавая «сети ассоциативно связанных иероглифов». Так называемые в китайских источниках «ассоциативные сети», как считает Чжан Юнлянь, это совокупность иероглифов, взаимосвязанных по начертанию, по значению, и по звучанию [6, с.57].

В иероглифическую семью, подобно человеческой, входят иероглифы нескольких поколений, причем, принадлежность иероглифа к более старшему поколению определяется более сложным графемным составом (количественным и качественным) иероглифа. По мнению китайских методистов, объединение иероглифов по графическим и смысловым, а также фонетическим ассоциациям, позволяет лучше запомнить иероглифы, а также легче установить связи между ними.

Китайские учителя в начальных классах активно используют приемы на составление описаний и их разгадывание, рекомендуют обучающимся языку придумывать такие описания каждому новому иероглифу. Авторы утверждают, что легче хранить в памяти слова и реконструировать образы в соответствии с их описанием, чем хранить соответствующее количество изображений. Воспроизвести зрительный образ не всегда в нашей власти, в то время как повторить фразу значительно легче. Вышеизложенное положение прослеживается в учебниках по китайскому языку для начального этапа обучения как самих китайцев, так и иностранных студентов, а также в различного рода научно-методической литературе на эту тему.

Овладение формой (написанием) иероглифа, на наш взгляд, приоритетней осуществлять с опорой на тщательный и полный анализ его графического состава, а также изучение его происхождения и этимологии. Обучая учащихся чтению иероглифа, рекомендуется сначала давать образец правильного чтения, после этого разбирать поэлементный состав знака с проговариванием, сообщать о возможных ошибках и на примерах демонстрировать обучаемым, к каким смысловым последствиям может привести неправильное написание или чтение иероглифа. Такую рекомендацию предлагают многие опытные китайские преподаватели (носители языка).

В частности, своеобразие китайской технологии обучения языкам сведено к следующему: метод показа базируется на чтении, письме (предпочтение зрительной модальности); в основе метода объяснения лежит инструктирование, не исключается и сопоставление (сравнение) двух языковых систем. Кроме того, преобладает дедуктивный (от лат. *deductio* – выведение; вывод по правилам логики, цепь умозаключений, рассуждение) способ введения языковых фактов, а также обучение по моделям и образцам; используются преимущественно тренировочные упражнения; метод организации применения опирается на вопросно-ответную работу и диалоги; важен тщательный контроль; приоритетом пользуется такой вид речевой деятельности, как чтение. Познавательная деятельность китайского этнотипа ориентирована на абсорбцию (от лат. *absorbeo* поглощаю) предельно большого объема информации, что позволяет считать временной фактор (продолжительность обучения) особо значимым компонентом учебного процесса в Китае. На основе теоретического анализа И.Е. Бобрышева утверждает, что традиционное китайское мышление опирается на принцип прецедента (аналога) и ориентировано на аксиомы прошлого [2, с.111]. В связи с чем, можно отметить тот факт, что на протяжении длительного времени в обучении китайскими учащимися практикуется принцип зазубривания учебного материала. Однако, нужно отметить, что лучшим способом запоминания во все времена был способ повторения, что значит произнесение. Действитель-

но человек, который постоянно зазубривает материал, прикладывает свои усилия, чтоб лучше его запомнить. Как правило, он старается проговаривать мысленно или вслух материал, который нужно запомнить. Часто этот процесс может быть неосознанным. Это характерно для зазубривания и иероглифического материала, что очень распространено в китайской методике преподавания иероглифики ещё с давних пор не только для китайских учащихся, но и для русскоязычных учащихся. Возможно, эффективность такого подхода выше, если обучаемый находится в языковой среде и постоянно сталкивается с иероглификой не только в учебных классах, но и в повседневной жизни. Разумеется, запомнить то, что человек видит каждый день проще, чем то, с чем сталкивается, только открывая учебник.

Многие преподаватели иностранных языков занимаются исследованием и разработкой тематических занятий, применяя современные технологии в обучении студентов на основе использования новейших информационных ресурсов и инфраструктур [7, с. 164; 8, с. 403]. Работа преподавателя в процессе подготовки к занятиям по китайскому языку обязательно должна быть направлена на изучение возможностей информационного пространства, чтобы создавать более новые и усовершенствованные методики обучения, которые станут для студентов эффективными в изучении, и запоминании китайской иероглифики. Применение системы интернет-технологий на занятиях по китайскому языку является не только эффективным методом запоминания китайских иероглифов, но и помогают наглядно демонстрировать традиционные способы и приёмы китайской лингводидактической системы запоминания иероглифики. Однако нельзя забывать о том, что Интернет – лишь вспомогательное техническое средство обучения, и для достижения оптимальных результатов необходимо грамотно интегрировать его использование в процесс урока. В работе Е.В. Бурцевой подробно представлена роль и значение современных информационных ресурсов и инфраструктур, которые помогают решить ряд дидактических задач, ориентированных на запоминание иероглифического материала [5, с.119]. Так, например, современные студенты пользуются электронными словарями, которые доступны благодаря сотовому телефону. Это 大 БКРС <http://bkrs.info/>; <http://www.trainchinese.com/>; <https://www.zhonga.ru/>; Pleco Chinese Dictionary <http://4pda.ru/forum/index.php?showtopic=269758> и так далее. Современные электронные ресурсы для обучения и закрепления иероглифики более подробно представлены тематическими группами и программными средствами в работе Е.В. Бурцевой [5, с. 120].

Нами был проведен опрос преподавателей китайского и японского языков шести вузов: Новосибирский государственный университет (гуманитарный факультет, специальность «Востоковедение»), Новосибирский педагогический университет (Институт истории, гуманитарного и социального образования, специальность «Культурология – иностранный язык»), Новосибирский государственный технический университет (гуманитарный факультет, специальность «Регионоведение»), Сибирский государственный университет путей сообщения (Инженерно-экономический факультет); Сибирский институт международных отношений и регионоведение (факультет «Регионоведение»), Ново-

сибирский государственный университет экономики и управления (Социально-гуманитарный факультет). В эксперименте приняло участие 26 преподавателей.

Преподавателям были предложены вопросы, на которые давали ответы в свободной форме. Ответы преподавателей на вопрос о том, что необходимо учесть в процессе преподавания для повышения эффективности изучения китайского языка и его аспекта «Иероглифика» показали следующее: использование современных мультимедийных программ и технологий, Интернет-ресурсов в процессе преподавания и подачи иероглифического материала, по мнению преподавателей, играет одно из важных значений. Этот метод в преподавании является значимым для 37%.

«Учет национальных лингводидактических традиций» также является значимым и важным фактором для успешного результата обучения студентов, как считают преподаватели. Следование традициям способствует формированию правильных стереотипов, норм китайского языка. Этот метод используют 30% преподавателей на своих занятиях, что свидетельствует о том, что роль культурных факторов в изучении китайского языка явно недооценивается. Это требует особого внимания со стороны преподавателя, который должен обращать внимание на национальные культурные традиции Китая и показывать, что усвоение иероглифов облегчается, если студенты знают историю формирования китайской письменности и языка.

Многократное прописывание иероглифов остается для многих студентов эффективным способом запоминания иероглифов, и преподаватели считают эту практику продуктивной. Так считают 23% педагогов.

Отдельным видом деятельности преподаватели выделили использование наглядных материалов (карточки, схемы, и игровые способы запоминания). 10% преподавателей считают, что наглядные материалы не только является средством оживить урок, но и эффективным способом воссоздания на практике языковой ситуации. Также хорошим методом для отработки навыков запоминания и повторения лексики. Так игра всегда вызывает интерес студентов, приближая занятие к реальной жизни, заставляя их соперничать.

На основе вышесказанного можно выделить наиболее важные компоненты в структуре учебной деятельности русскоговорящей аудитории, благодаря которым формируется правильная познавательная установка, представленная в педагогических постулатах носителей языка (китайских педагогов) и которая может помочь студентам в формировании правильных стереотипов и норм китайского языка. Китайские педагоги издавна заложили базовую основу для облегчения обучения и запоминания иероглифических знаков, способствующие развитию различных видов памяти учащихся. В результате были выделены следующие методы китайских педагогов: объединение иероглифов по графическим и смысловым, а также фонетическим ассоциациям; обращение к первоначальному изображению иероглифов (пиктограммам); пояснения происхождения иероглифов; обращение к шести категориям иероглифов по Сюй Шеню; сети ассоциативно связанных иероглифов; «семьи» иероглифов; анализ графического состава и заучивание избранного материала наизусть. Логично организованный материал, включающий методы китайских педагогов, способствует правильному и эффективному освоению китайской иероглифики. Дидактиче-

ские средства Интернет – ресурсов, дающие большие возможности для отбора и структурирования содержания учебного процесса, позволяют оптимизировать учебную деятельность учащихся, ориентированную на запоминание китайских иероглифов.

Литература

1. Бобрышева И.Е. Учет национальных лингвометодических традиций в обучении русскому языку как иностранному: автореф. Дис. на соиск. учен. степ. д-ра пед. наук. (13. 00. 02.). М.: Гос. Ин-т рус. яз., 1996. – 46с.
2. Бобрышева, И.Е. Культурно-типологические стили учебно-познавательной деятельности иностранных учащихся в методике обучения русскому языку как иностранному: Научное издание, Гос. Ин-т рус. Яз. Им. А.С. Пушкина. - М: Флинта: Наука, 2004. – 256 с.
3. Бурцева Е.В. Москвина О.В. К вопросу о стиле учебно-познавательной деятельности студентов в процессе обучения восточному языку. Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: История, филология. 2013. Т. 12. № 4. С. 154-159.
4. Бурцева Е.В. Пути решения проблем запоминания китайских иероглифов в русскоговорящей аудитории // Материалы международной научно-практической конференции «Современное китаеведное образование: проблемы и перспективы» - Улан-Удэ, БГУ 2014. С. 43-49.
5. Бурцева Е.В. Актуальность запоминания китайских иероглифов студентами в современных условиях доступа в глобальное информационное пространство // Сибирский педагогический № 6. Новосибирск, 2015. С 113-120.
6. Кочергин, И.В. Очерки методики обучения китайскому языку / И.В. Кочергин. - Воен. Ун-т. - М.: Муравей, 2000. – 153с.
7. Москвина О.В. Современная технология обучения иностранному языку в японской школе // Сибирский педагогический №6. Новосибирск, 2015. С 163-168.
8. Москвина О.В. Интерактивный метод обучения иностранному языку как способ достижения студентами коммуникативной и языковой компетенций // Социальные коммуникации и эволюция обществ: материалы Международной научно-практической конференции. Новосибирск, 2008. С. 402-407.
9. У Дэвид. Сюй Шень – создатель первого китайского словаря // пер. Д. Киба. Великая эпоха – [Электронный ресурс] – Режим доступа к кн.: <http://www.epochtimes.ru/content/view/60504/4/>

УДК 37. 022+378 (571.63)

Валеев Р.М., *д.ист.н., профессор*

кафедра востоковедения и исламоведения Института международных отношений, истории и востоковедения КФУ

Валеева Р.З. *к.пед.н., доцент*

Казанский государственный институт культуры

ТРАДИЦИЯ ПРЕПОДАВАНИЯ АЗИАТСКИХ ЯЗЫКОВ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛАХ РОССИИ И ПЕРВАЯ КАЗАНСКАЯ ГИМНАЗИЯ (1769 – 1855)¹

Аннотация: Статья посвящена феномену преподавания азиатских языков в системе народного просвещения российской империи, в том числе в Первой Казанской гимназии в конце XVIII – первой половине XIX вв. Основное внимание уделено политическими и социо-культурным факторам формирования и развития изучения восточных языков в системе просвещения, этапам и направлениям данного процесса и судьбам учителей в образовательных центрах России в XIX в.

Ключевые слова: Россия, Восток, востоковедение, азиатские языки, учителя, Первая Казанская гимназия, Казанский университет.

Valeev R.M., *Full Professor*

Kazan (Volga region) Federal University

Valeeva R.Z. *PhD in Pedagogics*

TEACHING TRADITION OF ASIAN LANGUAGES IN RUSSIAN PUBLIC SCHOOL. THE FIRST KAZAN GYMNASIUM (1769-1855)

Abstract: the article is devoted to phenomenon of teaching Asian languages in public education system of the Russian Empire, including the First Kazan Gymnasium during the period of the late 18th century and the first half of 19th century. The main focus is on political and socio-cultural factors of forming and developing the study of oriental languages within Russian educational system, steps and trends of this process and teachers' life at Russian educational centres in the 19th century.

Key words: Russia, East, oriental studies, Asian languages, teachers, the First Kazan Gymnasium, the Kazan University.

Истоки официального преподавания восточных языков в российских образовательных центрах, особенно в Казани связаны с Первой Казанской гимназией, где с 1769 г. с учетом географического положения города и наличия тюрко-татарских манускриптов был создан класс татарского языка. В исследовании «История изучения тюркских языков в России» академик А. Н. Кононов, особо

¹ Исследование осуществлено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научного проекта 17-01-00209.

выделяя начало преподавания татарского языка в Казани в конце 60-х гг. XVIII в., указывал: «Именно эти годы следует считать началом научного этапа в истории отечественной тюркологии, которому предшествовал многовековой период практического знакомства русских с тюркскими языками» [1].

Первыми преподавателями татарского языка на протяжении многих лет были известные педагоги-просветители Сагит Хальфин (1732–1785, преподавал в 1769–1785 гг.), Исхак Хальфин (ум. в 1800, преподавал в 1785–1800 гг.) и Ибрагим Хальфин (1778–1829, преподавал в 1800–1829 гг.) [2]. Первая Казанская гимназия стала крупным светским учебным заведением России, где шло обучение воспитанников восточным языкам. Она явилась учебно-педагогической базой становления и развития казанского университетского востоковедения в первой половине XIX века. Историк С. М. Михайлова справедливо пишет: «Преподавание татарского языка в гимназии подготовило почву для дальнейшего преподавания татарского языка и других восточных языков в университете, ибо уже были созданы первые учебные пособия, словари, азбуки по татарскому языку, накоплен определенный опыт, разработана методика преподавания» [3].

Изучение восточных языков в Первой Казанской гимназии тесно связано с формированием системы регулярного преподавания азиатских языков в общеобразовательных светских и духовных школах Российской империи – Иркутске (1726), Самаре (1737–1739), Москве (70-е гг. XVIII в.), Астрахани (1788), Омске (1789) и других [4]. Преподавание и изучение восточных языков в общеобразовательных учебных заведениях России стали важной частью реорганизации всей системы российского образования XVIII – начала XIX вв. В первой половине XIX в. Казанская гимназия сыграла исключительную роль в преподавании мусульманских и центральноазиатских языков.

В 70–90-е гг. XVIII в. преподавание татарского языка в Первой Казанской гимназии не отличалось от других общеобразовательных учебных заведений России, где изучали восточные языки. В этот период Сагит Хальфин издает известную «Азбуку татарского языка...» (1778) и составляет «Русско-татарский словарь», который был переписан в 1785 г. его сыном Исхаком Хальфиным [5]. «Татарский словарь, в пользу обучающегося при Казанских гимназиях юношества татарскому языку, сочиненный при оных же гимназиях» (1785) Сагита Хальфина сохранился в трех рукописных списках в востоковедных фондах Казани, Москвы и Санкт-Петербурга [6]. По оценке А. Н. Кононова, «Татарский словарь» Сагита Хальфина служит свидетельством глубокого знания в России тюркских языков и «является ценным памятником тюркской лексикографии, заслуживающим специального исследования» [7].

Заккрытие Казанской гимназии в 1788 г. на время прервало преподавательскую работу И. Хальфина. Восстановление гимназии 29 мая 1798 г. указом Павла I [8] позволило продолжить обучение татарскому языку преподавателем Исхаком Хальфиным в 1798–1800 гг. [9].

В 1800–1829 гг. преподавание татарского языка в Первой Казанской гимназии и с 1812 по 1829 гг. в Казанском университете продолжил лектор татарского языка и адъюнкт восточной словесности Ибрагим Хальфин [10].

Официальный запрос Министерства иностранных дел в августе 1806 г. «О заведении для восточных языков училищ в Казанском учебном округе», связанный с недостатком переводчиков «особливо из природных россиян и «неимением потребных заведений к обучению» азиатским языкам оказал сильное влияние на развитие востоковедения в Первой Казанской гимназии и Казанском университете в первые десятилетия XIX века [11]. «Проект доклада по Азиатской части» МИД предусматривал «при Казанской университетской гимназии, сверх имеющихся там уже татарского класса, завести таковые же для арабского и турецкого языка» [12]. Было обращено внимание на открытие в Первой Казанской гимназии особых классов – японского, китайского и маньчжурского, персидского, грузинского и армянского языков. В целом в этот период в Казанском учебном округе оказались наиболее известные средние общеобразовательные заведения, где осуществлялось преподавание восточных языков. Тем не менее, Первая Казанская гимназия выделяется при сравнении с подобными учебными заведениями Казанского и других учебных округов Российской империи.

В первой половине XIX в. в светских средних учебных заведениях России сформировалась определенная система подготовки знатоков восточных языков, переводчиков и кандидатов для последующего обучения в восточных отделениях институтов и университетов. Первая Казанская гимназия и в особенности разряд восточной словесности Казанского университета сыграли исключительную роль в подготовке учителей восточных языков в учебные заведения империи.

В перспективе исключительное значение имеет систематизация разнообразных законодательных актов Российского государства – об открытии востоковедных средних учебных заведений, введении преподавания восточных языков в программы, назначении преподавателей и надзирателей азиатских языков, дозволении гимназистам изучать языки народов Востока, прекращении преподавания восточных языков в гимназиях и училищах.

Фонды Министерства народного просвещения, представленные в Российском государственном историческом архиве в Санкт-Петербурге и попечителя Казанского учебного округа в Национальном архиве Республики Татарстан, содержат комплексный материал о формировании и развитии востоковедческого образования и науки в системе гимназий и училищ России XIX в.

На протяжении первой половины XIX в. во многих гимназиях и училищах, за исключением Первой Казанской гимназии, положение с преподаванием восточных языков радикально не изменилось. Наиболее значимыми фактами в истории преподавания восточных языков в гимназиях и училищах Поволжья, Урала, Сибири, Ставрополя и Закавказья представляются следующие: в июле 1811 г. в Астраханской гимназии был учрежден «класс персидского языка» с преподавателем Мирзой Абдуллой, с 1817 г. началось преподавание татарского языка, с апреля 1835 г. татарский язык преподавал М. Бердиев, в июне 1835 г. в программу гимназии вновь включен персидский язык, а в июне 1843 г. было разрешено иметь сверхштатных учителей персидского и татарского языков; в январе 1852 г. в программу гимназии в г. Оренбурге введен татарский язык; в июне 1816 г. в Иркутской гимназии был упразднен «класс японского языка, в

январе 1823 г. этой гимназии было передано собрание китайских, маньчжурских, монгольских книг, которое было приобретено членом Пекинской духовной миссии Е. Ф. Тимковским (1790–1875), с условием учреждения класса восточных языков; в феврале 1854 г. введено преподавание китайского, маньчжурского, монгольского и бурятского языков; в июле 1838 г. в Нерчинском уездном училище введен «необязательный» монгольский язык с назначением преподавателя Шергина [13]; в октябре 1825 г. калмыцкое училище присоединено к уездному училищу в Ставрополе, где преподавали калмыцкий язык; в августе 1829 г. утверждено «Положение о Закавказских училищах», в программах которых предусмотрено преподавание грузинского, армянского, татарского, лезгинского, осетинского языков, также в мае 1835 г. принято новое «Положение о Закавказских училищах», которое предусматривало восточные языки как необходимые «по местным условиям» и в декабре 1848 г. утверждено новое «Положение об учебных заведениях Кавказского учебного округа, который определил в программах гимназий: в Тифлисе – грузинский, армянский и татарский языки; в Кутаиси – грузинский и татарский языки; в Екатеринодаре – черкесский язык; в Ставрополе – татарский и черкесский языки и т. д. [14] Несомненно, эти официальные мероприятия имели исключительное политическое и социокультурное значение в истории и культуре народов Российской империи. Истоки отечественного востоковедения тесно связаны с преподаванием и изучением восточных языков в средних учебных заведениях России.

Первая Казанская гимназия и разряд восточной словесности Казанского университета до закрытия в 1854/1855 гг. готовили учителей восточных языков для общеобразовательных учебных заведений и переводчиков в ведомства управления восточными областями Российской империи.

В истории преподавания восточных языков в Первой Казанской гимназии и его развитии выделяются следующие значимые периоды и рубежи – до 1836 г.; 40-е гг. XIX в. и 1854–1855 гг., когда Министерством народного просвещения были приняты официальные меры «к упразднению в Казанском университете и в I-й здешней гимназии преподавания Восточных языков» [15] и об «оставлении в последней, по уважению местных обстоятельств края, преподавания татарского языка» с учителем М.-Г. Махмудовым.

В 20-х гг. – первой половине 30-х гг. XIX в. в Первой Казанской гимназии идет формирование организационной и учебной базы системы преподавания азиатских языков – в 1822 г. было впервые официально введено изучение арабского и персидского языков с преподавателем Ф. И. Эрдманом; в 1826 г. на должность преподавателя мусульманских языков был назначен Мирза Казем-Бек; в 1827 г. и 1833 г. И. Верниковский назначался преподавателем арабского языка; в 1828 г. А. Онисифоров стал преподавателем татарского языка; в 1833 г. К. Фойгт и А. Попов были утверждены преподавателями персидского и монгольского языков; в 1835 г. Мирза А. Казем-Бек стал преподавать турецко-татарский язык; в июне 1835 г. по докладу министра народного просвещения С. С. Уварова утвержден указ Николая I о введении преподавания в программу гимназии г. Казани арабского, персидского, татарского, монгольского языков с целью подготовки переводчиков для ведомств империи и т. д. [16] Эти официальные мероприятия расширили круг восточных языков и определили статус

основного востоковедного среднего учебного заведения в России в первой половине XIX в.

В конце 20-х – первой половине 30-х гг. XIX в. в связи с введением нового Устава учебных заведений 1828 г. для попечителя Казанского учебного округа М. Н. Мусина-Пушкина становится актуальным вопрос о перспективах преподавания восточных языков в Первой Казанской гимназии. В своем письме в Министерство народного просвещения 16 декабря 1833 г. он указывал: «В Казанской гимназии преподаются ныне языки: арабский, персидский, татарский и монгольский, преподавание коих со введением нового устава, должно быть прекращено. Между тем... в К. У. существуют кафедры языков восточных и монгольского, и некоторые из воспитанников Казанской гимназии, посвящающие себя изучению оных, поступают уже в университет с достаточными сведениями по сей части и следовательно в продолжении университетского курса могут приобрести познания гораздо основательнейшие в сравнении с теми, кои начинают образование свое по сей части прямо в университете. Столь очевидная польза от преподавания языков Восточных в Казанской гимназии... побуждает меня... просить... разрешения, дабы преподавание языков: персидского, арабского, татарского и монгольского продолжаемо было в Казанской гимназии...» [17] Министерство народного просвещения признало «полезным...преподавание в Казанской гимназии языков: Арабского, Персидского, Татарского и Монгольского» и «по преобразовании оной Гимназии по уставу учебных заведений 8 декабря 1828 года». [18] В октябре 1833 г. Казанский учебный округ представил в министерство «Проект дополнительных Устава и штата по Первой Казанской гимназии, для преподавания в ней Восточных языков». В своем представлении М. Н. Мусин-Пушкин отмечал, что «к языкам арабскому, персидскому, татарскому и монгольскому, я присоединил турецкий, находя его, по тесным связям России с Турциею, столь же нужным как и прочия» [19].

По поручению конференции Императорской Академии наук «Проект дополнения к Уставу 1828 года для Первой Казанской гимназии» был рассмотрен академиками-востоковедами Х. Д. Френом (1782–1851) и Я. И. Шмидтом (1779–1847) в 1835 г. Копия с перевода замечаний Х. Д. Френа и Я. И. Шмидта сохранилась и представляет особый интерес при исследовании истоков и развития преподавания восточных языков в России в середине XIX в. [20].

Согласно «Положению о преподавании в Первой Казанской Гимназии Восточных языков» были созданы три разряда – 1) арабский и персидский, 2) турецко-татарский и персидский и 3) монгольский и турецко-татарский; для четырех азиатских языков назначались учителя и для практического изучения языков надзиратели «из иноверцев, свободно объясняющихся на сих языках»; в число казеннокоштных воспитанников гимназии по восточным языкам могли приниматься «иноверцы, как-то: татары, буряты и другие» с разрешения попечителя учебного округа, лучшим воспитанникам предоставлялась возможность «поступать студентами в университет, на казенное содержание, для дальнейшего усовершенствования в языках восточных»; из 80 казеннокоштных воспитанников гимназии только 14 учеников могли обучаться восточным языкам, « а именно 4 – языкам: арабскому и персидскому; 6 – арабскому, турецко-

татарскому и персидскому; 4 – монгольскому и турецко-татарскому» и т. д. Ключевые пункты «Положения» сохранялись до 40-х гг. XIX в.

В 30–50-е гг. XIX в. был сформирован основной преподавательский состав по изучению воспитанниками гимназии восточных языков: в апреле 1836 г. на должности преподавателей и практикантов восточных языков были утверждены – М. Казем-Бек (турецко-татарский язык), К. Фойгт (персидский язык), М. Первухин (арабский язык), А. Попов (монгольский язык), лама Г. Никитуев (практические занятия по монгольскому языку), Н. Сонин (практические занятия по персидскому языку), мулла М. Алиев (практические занятия по турецкому языку); в ноябре 1838 г. в программу гимназии был введен китайский язык и назначен преподавателем архимандрит Даниил; в 1842 г. Г. Гомбоев назначен преподавателем монгольского языка; в октябре 1842 г. введен армянский язык с преподавателем С. И. Назарьянцем; в январе-феврале 1843 г. М.-Г. Махмудов был назначен преподавателем восточной каллиграфии и до 1870 г. преподавал татарский язык в гимназии; в сентябре 1845 г. Абд. Казем-Бек определен сверхштатным лектором турецко-татарского языка; в 1848 г. на должности восточных языков были назначены – В. Михайлов (татарский язык), К. Попов (персидский язык), М. Навроцкий (арабский язык), Г. Гладышев (армянский язык); в декабре 1852 г. Ахмет бен Хусейн назначен надзирателем живого арабского языка; в 1853 г. прекратилось преподавание армянского языка, К. Голстунский стал исполнять должность учителя монгольского языка и утверждена «таблица распределения уроков по классам» с восточными языками – арабский, персидский, турецко-татарский, монгольский, китайский, маньчжурский и т. д.[21].

В Первой Казанской гимназии преподавали восточные языки студенты и кандидаты университета – Ян (Иван) Верниковский (арабский язык), Сергей Рушко (китайский язык), Иван Ладухин (китайский язык), Иван Иванов (персидский язык) и др.

В 1836 г. были составлены проекты «Распределения преподавания восточных языков» – «Распределение преподавания арабского, персидского и турецко-татарского языков» Ф. Эрдмана, «Распределение преподавания арабского, персидского и турецко-татарского языков» А. Казем-Бека и «Распределение преподавания монгольского языка в Первой Казанской гимназии» О. Ковалевского.

Распределения преподавания арабского, персидского, турецко-татарского, монгольского и начал тибетского языков в Первой Казанской гимназии А. Казем-Бека и О. Ковалевского стали основными учебно-методическими пособиями до середины 40-х – начала 50-х гг. XIX в. Они были ориентированы на семилетний курс изучения гимназистами восточных языков.

В архивных фондах сохранился «Список учеников Казанской гимназии обучавшихся восточным языкам с 1800 года по 1841 год включительно» [22]. Этот список включает всего 296 имен и фамилий выпускников Первой Казанской гимназии, которые изучали восточные языки [23]. В списке значится большая группа гимназистов, которые представляли многие народы России. В архивах Казани и Санкт-Петербурга мы смогли обнаружить оригинальные ма-

териалы, свидетельствующие об обучении в гимназии представителей различных азиатских этносов империи.

В 40-х – первой половине 50-х гг. XIX в. произошли существенные изменения в организации и методике изучения восточных языков в Первой Казанской гимназии.

В дополнение к восточным языкам, установленным «Положением о преподавании в первой Казанской гимназии восточных языков» (2 января 1836 г.), стали изучать китайский (с 1838 г.), армянский (с 1842 г.) и маньчжурский (с 1845 г.). К сожалению, планируемое введение в 1842 г. преподавания санскритского языка в гимназии не состоялось в связи с тем, что Министерство народного просвещения потребовало «за лучшее ограничиться преподаванием этого предмета в Университете» [24].

В 1841–1845 гг. особые комитеты в составе профессоров разряда восточной словесности Казанского университета рассматривали «неудобства, которые были замечены в распределении преподавания восточных в первой Казанской гимназии» и сформулировали «надежные основания к успешности на будущее время» изучение восточных языков, а также составили новые распределения языков – арабского, персидского, турецко-татарского, монгольского и китайского [25].

Главным итогом деятельности комитетов в 1841–1845 гг. стало составление «Правил для восточного отделения I-й Казанской гимназии», «Положения о преподавании азиатских языков в I-й Казанской гимназии» и новых «Распределений преподавания восточных языков в Первой Казанской гимназии», составленные Мирзой А. К. Казем-Беком (арабский, персидский, турецко-татарский), архимандритом Даниилом (китайский язык, в 1841 г.), А. В. Поповым (монгольский язык), И. П. Войцеховским (китайский язык).

В 1848 г. был подготовлен новый проект «Положения о преподавании восточных языков в I-й Казанской гимназии», составленный первым отделением философского факультета университета. Данный проект включил основные пункты предыдущих материалов и обсуждений, проведенных в особых комитетах 1841–1845 гг. Некоторые пункты данного «Положения» были включены в высочайше утвержденное 21 марта 1849 г. мнение Государственного Совета об изменении некоторых статей устава гимназий.

В 1850–1851 гг. прошел заключительный этап обсуждения и изменений в системе преподавания восточных языков в Первой Казанской гимназии и университете. Наиболее значительными недостатками профессора разряда восточной словесности считали: неудовлетворительное распределение преподавания языков в гимназии; низкий контроль за успешным преподаванием и изучением предметов восточной словесности; отсутствие связи между гимназическим и университетским преподаванием; постоянный переход воспитанников восточного отделения гимназии в другие факультеты университета и т. д. [26].

Многие организационные и учебно-методические положения и идеи были систематизированы в «Проекте некоторых изменений в Положении, высочайше утвержденном 2-го января 1836 года о преподавании восточных языков в I-й Казанской гимназии, согласно преобразованию гимназий, на основании высочайше утвержденного в 21-й день марта 1849 года мнения Государственного

Совета» и «Проекте нового положения и штата о преподавании в Первой Казанской гимназии восточных языков» [27].

Профессорами и преподавателями были составлены новые программы преподавания восточных языков в Первой Казанской гимназии, которые сохранились в фондах Национального архива Республики Татарстан [28]. «Проект нового положения о преподавании в первой Казанской гимназии восточных языков» констатировал основные учебные и методические принципы теоретического и практического преподавания арабского, персидского, турецко-татарского, монгольско-калмыцкого, китайского и армянского языков.

В 1853–1855 гг. в восточном отделении Первой Казанской гимназии произошли изменения, которые привели к закрытию востоковедного отделения в учебном заведении. Среди них следует выделить: прекращение преподавания армянского языка (май 1853 г.); определена новая «таблица распределения уроков по классам» в Первой Казанской гимназии, которая включила арабский, персидский, турецко-татарский, монгольский, китайский и маньчжурский языки (21 октября 1853 г.); прекращено преподавание восточных языков (за исключением татарского языка, 22 октября 1854 г.) и преподаватели восточных языков переведены на факультет восточных языков Санкт-Петербургского университета или оставили свои преподавательские должности и т. д. [29].

Период середины и второй половины XIX в. в российском востоковедении связан с ограничением и прекращением изучения восточных языков в средних общеобразовательных заведениях России. Проект централизации востоковедческого образования и науки в Санкт-Петербурге и его осуществление на базе факультета восточных языков университета в 1854/1855 гг. отразился на системе преподавания азиатских языков в гимназиях и училищах в России первой половины XIX в.

Литература:

1. Кононов А. Н. История изучения тюркских языков в России: Дооктябрьский период. 2-е Изд., доп. и испр. Л., 1982. С. 201.
2. Ханбиков Я. И. Русские педагоги Татарии и их роль в развитии просвещения и педагогической мысли татарского народа. Казань, 1968; Мазитова Н. А. Изучение Ближнего и Среднего Востока в Казанском университете: (Первая половина XIX в.). Казань, 1972; Михайлова С. М. Формирование и развитие просветительства среди татар Поволжья (1800–1861). Казань, 1972 и др.
3. Михайлова С. М. Формирование и развитие просветительства... С. 33.
4. Булич С. Очерк истории языкознания в России // Записки Историко-филологического факультета Императорского С.-Петербургского университета. СПб., 1904. Ч. 75; Веселовский Н. И. Сведения об официальном преподавании восточных языков в России // Труды Третьего Международного съезда ориенталистов в С.-Петербурге 1876. СПб., 1879–1880. Т. 1. С. 99–256;
5. Кононов А. Н. Некоторые вопросы изучения истории отечественного востоковедения. М., 1960; Его же. История изучения тюркских языков в России. Л., 1982; Куликова Н. А. Зарождение японоведения в России в XVIII в. // Народы Азии и Африки. 1990. № 4. С. 101–112; Ее же. Востоковедение в российских

- законодательных актах (конец XVII в. – 1917 г.). СПб., 1993; История отечественного востоковедения до середины XIX в. М., 1990 и др.
6. Шамов Г. Ф. Роль востоковедов Казанского университета в изучении Монголии и Китая (первая половина XIX в.): Дис... канд. ист. наук. Казань, 1956. С. 46; Биобиблиографический словарь отечественных тюркологов: Дооктябрьский период. 2-е изд. М., 1989. С. 241–243.
7. Биобиблиографический словарь отечественных тюркологов: Дооктябрьский период. 2-е изд. М., 1989. С. 243; Дмитриева Л. В. Материалы по тюркскому языкознанию в собрании Института народов Азии АН СССР // Тюркологический сборник. М., 1966. С. 51.
8. Кононов А. Н. Из истории отечественной тюркологии // Учен. зап. Института востоковедения АН. 1953. Т. 6. С. 272.
9. ПСЗ – I. – Т. 24. – № 18228; Т. 25. – № 18539.
10. Куликова А. М. Новый документ о Сагите Хальфине // Письменные памятники и проблемы истории культуры народов Востока. Л., 1977. С. 90–93.
11. НА РТ. Ф. 87. Оп. 1. Д. 8794. Об определении учителей Казанской гимназии французского языка Лейтера и татарского Хальфина лекторами 1-го немецкого и последнего татарского языков при Университете. 7.07.1812 г. 16 л.; Там же. Ф. 92. Оп. 1. Д. 1245. О прибавке жалования лектору Хальфину. 2 апр. 1820 – 29 апр. 1820 гг. 20 л.; Там же. Д. 1473. О выдаче лектору Хальфину заимообразно 500 руб. 22 авг. 1821 – 2 сент. 1821 гг. 4 л.; Там же. Д. 3003. О смерти адъюнкта Хальфина. 25 янв. 1829 г. 8 л.; Там же. Д. 3084. О производстве вдовам и детям умершего адъюнкта Казанского ун-та Хальфиным пенсий. 19 июня 1829 г. 3 л.; Там же. Ф. 977. Оп. Совет. Д. 176. Документы о разборе Советом университета конфликта лектора И. Хальфина с женой. 3 – 21 янв. 1814 г. 10 л.; Там же. Д. 486. Переписка с попечителем Казанского учебного округа, представление лектора И. Хальфина о разрешении студентам Юнакову и Бовину жить в Татарской слободе для практического изучения татарскому языку. 20 дек. 1819 – 2 марта 1820 г. 3 л.
12. РГИА. Ф. 733. Оп. 39. Д. 45. Л. 1.
13. Там же. Л. 2–4.
14. НА РТ. Ф. 92. Оп. 1. Д. 5211. О составленной Шергиным монгольской хрестоматии с словарем. 7 апр. 1841 г. 26 л.
15. Куликова А. М. Востоковедение в российских законодательных актах (конец XVII в. – 1917 г.). СПб., 1994. С. 350–356; РГИА. Ф. 733. Оп. 39. Д. 29. Л. 36–60.
16. НА РТ. Ф. 977. Оп. ИФФ. Д. 749. Л. 13.
17. ПСЗ – II. Т. 29. Отд. 1. № 28659; Куликова А. М. Востоковедение в российских законодательных актах (конец XVII в. – 1917 г.). СПб., 1994. С. 350.
18. Куликова А. М. Указ. соч. С. 347–348.
19. НА РТ. Ф. 92. Оп. 1. Д. 3833. Л. 28–28 об.
20. Там же. Л. 29.
21. Там же. Л. 32 об. (См.: Текст Проекта дополнения к Уставу 1828 года для первой Казанской Гимназии, НА РТ. Ф. 92. Оп. 1. Д. 3833. Л. 34–36.)
22. Там же. Л. 38–43.

23. Куликова А. М. Востоковедение в российских законодательных актах (конец XVII в. – 1917 г.). СПб, 1994. С. 347–350.
24. НА РТ. Ф. 92. Оп. 1. Д. 5357. Л. 18–22 об.
Там же. Л. 22 об.
25. НА РТ. Ф. 92. Оп. 1. Д. 5181. Л. 47.
26. НА РТ. Ф. 92. Оп. 1. Д. 3833. Об оставлении в Казанской гимназии преподавания восточных языков и с преобразованием в ней по Уставу 8-го дек. 1828 г. 286 л.
27. НА РТ. Ф. 92. Оп. 1. Д. 3833. Л. 291.
28. НА РТ. Ф. 977. Оп. ИФФ. Д. 652. О преподавании восточных языков в 1-ой Казанской гимназии. 8.04.1851 г. 37 л.
Там же. Л. 13–22.
29. ЖМНП. 1853. Ч. 79. Отд. 1. С. 46; ЖМНП. 1853. Ч. 80. Отд. 1. С. 115–121; ПСЗ-II. Т. 29. Отд. 1. – № 28659; ЖМНП. 1855. Ч. 87. Отд. 1. С. 42; 24. Куликова А. М. Востоковедение в российских законодательных актах (конец XVII в. – 1917 г.). СПб, 1894. С. 350; РГИА. Ф. 733. Оп. 46. Д. 143 Дело о прекращении преподавания армянского языка в 1-й Казанской гимназии. 9–26 мая 1853 г. 2 л.; НА РТ. Ф. 92. Оп. 1. Д. 6798. О прекращении преподавания армянского языка в 1-й Казанской гимназии и увольнении от этой обязанности Гладышева от 10 апр. 1853 г. 5 л.; НА РТ. Ф. 92. Оп. 1. Д. 6936. О перемещении лектора Казембека адъюнктом в С.-Петербургский университет от 9 янв. 1854 г. 4 л.

УДК37. 022+378 (571.63)

Валеев Р. М. *д.ист.н., профессор*

кафедра востоковедения и исламоведения Института международных отношений, истории и востоковедения КФУ

Аликберова А. К. *к.ист.н.*

доцент кафедры алтаистики и китаеведения

Института международных отношений, истории и востоковедения

Казанского (Приволжского) федерального университета

Федорченко Р. Г., *к.ист.н.*

ПРЕПОДАВАНИЕ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА В ПЕРВОЙ КАЗАНСКОЙ ГИМНАЗИИ В XIX ВЕКЕ²

Аннотация: В статье представлен обзор развития обучения китайскому языку в Первой казанской гимназии в 1830-1850-х гг. Рассматриваются основные этапы, дается хронология ключевых событий и персоналий. Авторы с помощью неопубликованных архивных документов показывают взаимосвязь универси-

² Исследование осуществлено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научного проекта № 17-01-00209.

тетского и гимназического курсов преподавания, являющуюся важной особенностью казанского ориентализма.

Ключевые слова: востоковедение; китаеведение; преподавание китайского языка; российские китаеведы; Казанский университет.

Valeev R.M. *Full Professor*

Kazan (Volga region) Federal University

Alikberova A.K. *PhD in History*

Kazan (Volga region) Federal University

Fedorchenko R.G. *PhD in History*

TEACHING OF CHINESE LANGUAGE IN THE FIRST KAZAN GYMNASIUM IN THE XIX CENTURY

Abstract: The article provides an overview of the development of teaching Chinese in the First Kazan Gymnasium in the 1830s-1850s. The main stages are considered, chronology of key events and personalities is given. The authors, using unpublished archival documents, show the interrelationship between university and gymnasium courses of teaching, which is an important feature of Kazan oriental studies.

Key words: Oriental studies; Sinology; Chinese language; Russian Sinologists; Kazan University.

История Российского университетского китаеведения берёт свое начало на Восточном разряде Казанского университета (КУ). Особенностью казанской синологии являлось то, что преподавание не ограничивалось университетом, а дополнялось обучением в Первой казанской гимназии (ПКГ). В период

с 1838 по 1855 гг. ПКГ служила базой для подготовки будущих студентов-китаеведов. Программы преподавания гимназии и университета были взаимосвязаны и дополняли друг друга. Начало преподавания и развитие обучения китайскому языку в ПКГ – интересный и важный факт, представляющий интерес для истории Российской синологии [1, с. 122].

11 мая 1837 года в КУ была открыта первая в России кафедра китайского языка под управлением члена X Пекинской духовной миссии архимандрита Сивиллова. Практически через месяц после начала преподавания в университете попечитель Казанского учебного округа дал устное указание директору ПКГ рассмотреть возможность организации преподавания китайского в гимназии. Советом университета было составлено положение относительно преподавания восточных языков, согласно которому практическое изучение восточных языков должно было происходить в гимназии, а более глубокое теоретическое изучение продолжаться в универ-

ситете. Одновременно подчеркивалось, что в Восточный разряд университета преимущественно подбирались выпускники гимназии, показавшие большие способности и желание в изучении восточных языков [4, с. 206].

3 ноября 1838 года особым распоряжением попечителя округа «в виде опыта» было официально введено преподавание китайского языка в гимназии.

Обязанности лектора были возложены профессора Университета – Сивиллова [6, д. 5729, л. 1]. Не предполагая открытия отдельного класса в гимназии, попечитель предложил, чтобы изъявившие желание обучаться языку ученики слушали лекции в университете. Совместное обучение студентов университета и учеников гимназии являлось исключением, и было вызвано отсутствием отдельного учителя китайского в школе. Продолжалась эта ситуация несколько месяцев, но вскоре Сивиллов, находя неудобным чтобы ученики гимназии учились китайскому языку вместе со студентами, предпочел преподавать им отдельно посещая классы три раза в неделю [Там же, л. 2].

Согласно распределению преподавания восточных языков в ПКГ, составленному профессорами КУ в 1836 году, ученики должны были учиться китайскому языку семь лет. Перевод в следующий класс происходил на ежегодных экзаменах, на которых лично присутствовал попечитель Казанского учебного округа, ревностно следивший за успехами учеников [2, с. 147].

Забота попечителя об организации преподавания китайского языка в гимназии не ограничилась назначением университетского профессора для преподавания. В том же 1838 году, попечитель утверждает надзирателя для практических занятий с тем «чтобы он преимущественно находился при воспитанниках обучающихся китайскому языку и занимался с ними под руководством Архимандрита Даниила» [5, д. 3696, л. 1].

Им стал переводчик китайского в Кяхтинской таможне Сосницкий. В Национальном архиве РТ сохранилась инструкция профессора Восточного разряда Казанского университета Казембека, составленная им для надзирателей гимназии в 1839 году. Согласно инструкции, занятия учеников должны были проходить два раза в неделю и включали в себя два рода заданий: во-первых, письменные переводы с русского небольших сказок и анекдотов; во-вторых, тренировки устной речи [Там же, д. 3730, л. 2-5].

Результаты работы Сивиллова и Сосницкого в гимназии не остались незамеченными. В архивах сохранились свидетельства положительной оценки руководством КУ их деятельности. В сентябре 1840 г. Сивиллову, в числе других членов «Испытательного комитета для принятия в студенты», была вынесена особая благодарность за высокий уровень подготовки учеников [7, д. 2331, л. 1-2]. Практиковавший с учениками язык Сосницкий за свою старательность был награжден званием старшего надзирателя [5, д. 4740, л. 1].

К 1841 году в Казанском университете состоялся выпуск первых студентов китаеведов. Одним из выпускников, обратившем на себя особое внимание, был Сергей Рушко [6, д. 4814, л. 2 об.]. После выпускных экзаменов, в июне 1841 года, Сивиллов лично написал прошение на имя попечителя с просьбой назначить Рушко учителем китайского языка в ПКГ, «для продолжения занятий и большего усовершенствования в китайской словесности» [Там же, д. 5182, л. 1].

В начале 1844 года на кафедре китайского произошли крупные изменения. Сивиллов, осуществлявший преподавание с момента основания кафедры, написал прошение об отставке. Уход Сивиллова совпал с оставлением Казани главным ревнителем восточных языков попечителем Казанского учебного округа Мусина-Пушкина. В 1845 году его переводят попечителем Санкт-Петербургского учебного округа, а вместо него назначают ректора КУ М. И.

Лобачевского. Новый попечитель сразу же активно берется за переустройство преподавания восточных языков в ПКГ. По его поручению профессором Войцеховским (принятым на должность лектора китайского и маньчжурского языков вместо Сивиллова) была составлена новая программа преподавания китайского языка в ПКГ, принятая в дальнейшем за основу преподавания вплоть до 1851 года.

Согласно программе, общий курс учения должен был продолжаться пять лет, и делился на три класса [Там же, д. 3833, л. 16-21]. В качестве подготовки к гражданской службе, в обиход изучаемой литературы вводились переводы деловых бумаг, писем и исторических рассказов. Составленную программу, однако, следовало кому-то выполнять. На момент ее утверждения Советом гимназии, должность преподавателя китайского оставалась вакантной. Еще в мае 1845 года Рушко написал прошение директору ПКГ с просьбой уволить его с должности «по состоянию здоровья». Этому решению предшествовала масштабная проверка, организованная новым попечителем округа и осуществлявшаяся Войцеховским. Результаты проверки выявили слабый уровень подготовки учеников, обусловленный частым пропуском лекций «как со стороны учителя, так и учащихся, от чего ученики потеряли и расположение к языку и к своему наставнику» [5, д. 5347, л. 2-3].

Следуя указаниям попечителя округа, гимназия и университет в спешном порядке стали искать китаеведа, способного заменить Рушко. Здесь необходимо отметить, что Сосницкий, осуществлявший практику китайского языка, и служивший старшим надзирателем, скоропостижно скончался в 1843 году [11, с. 170-171].

В конце декабря 1845 года в Университете успешно прошел защиту звания кандидат китайской словесности действительный студент Иван Ладухин. Именно его и рекомендовали 12 января 1846 г. на должность старшего учителя в Казанскую гимназию. Поддержанный советом гимназии, Ладухин был назначен преподавателем китайского, с присвоением ему 393 руб. серебром жалованья в год [8, д. 5500, л. 1].

В конце 1851 года, в канцелярию попечителя поступило письмо за подписью директора гимназии, в котором тот сообщал об интересной находке: «Находящийся в Казани по торговым делам Ташкенц Исмаил Абдекаримов изъявил мне лично свое согласие поступить в 1 казанскую гимназию на должность надзирателя практики китайского языка». К письму прилагалось поручительство Васильева (профессора китайского языка КУ), уже успевшего оценить способности природного китайца: «г. Васильев <...> просит воспользоваться столь редким случаем, тем более что Абдекаримов имеет прекрасный почерк и в случае надобности может быть полезен при издании некоторых сочинений и рукописей на китайском языке» [5, д. 7184, л. 1].

Поступив на службу в гимназию, Абдекаримов занялся практикой китайского с учениками. Об успехах его занятий можно судить по отзыву Васильева, данному им по прошествии года наблюдений: «г. Абдекаримов

принес в сем отношении действительную пользу и по своим способностям усердию и ширине познания довольно обширен, и на будущее время будет весьма полезен для воспитанников изучающих китайский язык» [Там же, л. 13].

Потрудиться в гимназии Абдекаримову удалось недолго, уже в 1855 году преподавание китайского языка в гимназии и КУ было свернуто.

Восточный разряд Казанского университета просуществовал всего четверть века. 22 октября 1854 г. последовал указ правительствующего Сената об учреждении при С.-Петербургском университете факультета восточных языков в составе кафедр восточных языков. В остальных учебных заведениях министерства народного просвещения преподавание восточных языков немедленно прекращалось, а профессора, преподаватели и библиотеки передавались в Санкт-Петербург [3, с. 123].

Изучение восточных языков в гимназии является одной из особенностей казанского ориентализма. Почти сразу же после учреждения китайской кафедры в университете было дано разрешение на введение китайского

в гимназии. Преподавание в школе на начальном этапе было поручено профессору КУ и не отличалось от лекций в университете. В дальнейшем, по мере развития, профессорами КУ была разработана отдельная программа для

преподавания в гимназии, обусловившая практическую направленность изучения языка в школе и более глубокое теоретическое познание его в университетском курсе. На протяжении всего времени профессора КУ не только курировали учеников в гимназии, но и составляли программы преподавания, участвовали в ежегодных экзаменах. Таким образом обеспечивалась преемственность изучения языка на всем протяжении подготовки.

Литература:

1. Валеев Р. М. Казанское востоковедение истоки и развитие (XIX в. – 20-е гг. XX в.). Казань, 1998. 377 с.
2. Владимиров В. Историческая записка о 1-й Казанской гимназии: в 2-х ч. Казань, 1868. Ч. 2. 242 с.
3. Григорьев В. В. Санкт-Петербургский университет в течение первых пятидесяти лет его существования. СПб., 1870. 432 с.
4. Мазитова Н. А. Изучение Ближнего и Среднего Востока в Казанском университете (Первая половина XIX в.). Казань, 1972. 224 с.
5. Национальный архив республики Татарстан (НА РТ). Ф. 87. Оп.1.
6. НА РТ. Ф. 92. Оп. 1.
7. НА РТ. Ф. 977. Оп. Совет.
8. Отдел редких рукописей и книг Казанского (Приволжского) федерального университета. Ф. 87. Оп. 1.
9. Петров А. А. Рукописи по китаеведению и монголоведению, хранящиеся в Центральном архиве АТССР и в библиотеке Казанского университета // Библиография Востока. 1936. Вып. 10. С. 139-155.
10. Скачков П. Е. Очерки истории русского китаеведения. М., 1977. 503 с.
11. Хохлов А. Судьба таланта в старой России // Проблемы Дальнего Востока. 1993. № 4. С. 169-176.

УДК 37. 022+378 (571.63)

Валеев Р. М. *д.ист.н., профессор*

кафедра востоковедения и исламоведения Института международных отношений, истории и востоковедения КФУ

Мартынов Д.Е. *д.ист.н., профессор*

кафедра алтаистики и китаеведения

Института международных отношений, истории и востоковедения

Казанского (Приволжского) федерального университета

Аликберова А.Р. *к.ист.н.*

доцент кафедры алтаистики и китаеведения

Института международных отношений, истории и востоковедения

Казанского (Приволжского) федерального университета

ВОСТОЧНЫЕ ЯЗЫКИ В РАЗРЯДЕ ВОСТОЧНОЙ СЛОВЕСНОСТИ КАЗАНСКОГО УНИВЕРСИТЕТА: ЭТАПЫ И НАПРАВЛЕНИЯ (ПЕРВАЯ ПОЛОВИНА XIX В.)³

Аннотация: Статья посвящена переломному этапу в развитии университетского востоковедения в Российской империи. В первой половине XIX в. происходило создание системы востоковедческого образования и научных исследований, объединявшей деятельность официальных органов власти, Академии наук, университетов, лицеев, гимназий, духовных академий и научных обществ. Преподавание восточных языков было заложено при основании Казанского университета в 1804 г., а в 1827 г. было принято решение о создании целостного «восточного института». В рамках Восточного разряда были основаны первые в России кафедры монгольского (1833) и китайского языков (1837). По ряду причин, в 1855 г. преподавание восточных языков в Казани было свёрнуто и перенесено в Петербург.

Ключевые слова: Востоковедение, Казанский университет, Российская империя, Азиатские языки.

Valeev R.M. *Full Professor*

Kazan (Volga region) Federal University

Martynov D.E. *Full Professor*

Kazan (Volga region) Federal University

Alikberova A.R. *PhD in History*

Kazan (Volga region) Federal University

³ Исследование осуществлено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научного проекта № 17-01-00209.

EASTERN LANGUAGES IN DEPARTMENT OF EASTERN LITERATURE OF KAZAN UNIVERSITY: STAGES AND DIRECTIONS (THE FIRST HALF OF THE NINETEENTH CENTURY)

Abstract: The article is devoted to the turning point in the development of university oriental studies in the Russian Empire. In the first half of the XIX century. A system of Oriental studies and scientific research was created that combined the activities of official authorities, the Academy of Sciences, universities, lyceums, gymnasia, theological academies and scientific societies. Teaching of Oriental languages was laid at the foundation of Kazan University in 1804, and in 1827 it was decided to create a holistic "Eastern Institute" (Vostochnyi Razryad). Within the framework of the Eastern Institute were founded the first departments of the Mongolian (1833) and Chinese languages (1837) in Russia. For a number of reasons, in 1855 the teaching of Oriental languages in Kazan was curtailed and moved to St. Petersburg.

Keywords: Oriental Studies, Kazan University, Russian Empire, Asian Languages.

В результате масштабных официальных мероприятий к середине XIX в. разряды восточной словесности Казанского, Санкт-Петербургского и других отечественных университетов стали очагом университетского востоковедения в России и Европе, в том числе оригинальной системы изучения и преподавания азиатских языков в Российской империи. Один из основоположников казанского университетского востоковедения и преподавания монгольского языка О.М.Ковалевский в «Кратком обозрении хода и успехов преподавания азиатских языков при Казанском университете» отмечал, что Казань «в последнее десятилетие... после столицы, приобрела известность как рассадник азиатской учености»⁴. Социокультурной и учебно-методической базой этой «азиатской учености» стало преподавание восточных языков в российских университетах империи.

На современном этапе академический и прикладной интерес вызывают теоретические, социокультурные, историко-научные и науковедческие аспекты формирования и развития практического, академического и университетского востоковедения в России в XVIII – начале XX вв., в особенности традиции и новации преподавания восточных языков.

Эти переломные периоды характеризовались развитием нового научного знания о Востоке, разнообразием, богатством, преемственностью и порой трагедией российской ориенталистики, созданием уникальной институциональной системы востоковедческого образования и научных исследований, объединявшей деятельность официальных органов власти, Академии наук, университетов, лицеев, гимназий, духовных академий и научных обществ.

Генезис российского востоковедения, в том числе и европейского, в новое и новейшее время был связан с развитием системы преподавания азиатских языков и научных знаний о восточных народах и странах, его эмпирическим и теоретическим уровнями и их трансформациями. Профессиональное образование и наука о Востоке в России – коллективное и индивидуальное творчество практиков и ученых, система социальных и научных отношений и связей – от-

⁴ НА РТ. Ф.92. Оп.1. Д.5357. Л.34.

личается органичным влиянием на общество и государство. Академическое и университетское востоковедение в России ярко продемонстрировало феномен исследовательских открытий и уникальной психологии научного творчества. Традиции и новации центров российского востоковедения XVIII – начала XX вв. позволяют провести сравнительный анализ моделей педагогической, научной, просветительской и гуманистической деятельности преподавателей и ученых и особенно их научных образов Востока с современными процессами в данной гуманитарной сфере.

В 1840 г. журнал “Отечественные записки” констатировал: “Всем известно, что восточное отделение философского факультета в Казани есть не только первое между русскими учебными заведениями..., но даже занимает одно из почетных мест в кругу подобных заведений и ученых азиатских обществ всей Европы. Взгляните на страницы парижского и лондонского “Азиатских журналов” – там увидите, как думают в Европе о казанских ориенталистах, богатых своими знаниями, но издающих свои дельные сочинения без шума, без неистовых возгласов, которыми иные-прочие хотят поддержать свои сочинения по части Востока”.⁵ Именно в первой половине XIX в. формируется высшая востоковедная школа в Казанском университете. Главной особенностью стало складывание и развитие системы отечественного востоковедного образования и науки о Востоке в Казани и в целом важного востоковедного центра в России.

Начальный этап преподавания восточных языков и в целом казанского университетского востоковедного образования и науки охватывает 1804–1827 гг.

Университетский устав 5 ноября 1804 г. предусматривал на словесном отделении профессора восточных языков и лектора татарского языка.⁶ Указом Александра I от 10 июля 1807 г. доктор философии и профессор Ростовского университета Х.М.Френ (Х.Д.Френ) (1782–1851) был назначен ординарным профессором восточной словесности в Казанском университете (1807–1817).⁷ Эти официальные мероприятия положили начало формированию казанского университетского востоковедения XIX в.

Первые опыты преподавания восточных языков в Казанском университете были связаны с татарским языком, которому обучались воспитанники под руководством И.Хальфина (1778–1829). Первый попечитель Казанского учебного округа (1803–1812) С.Я.Румовский (1734–1812) в августе 1805 г. поручил директору Первой Казанской гимназии и университета Яковкину выбрать 5 способных молодых юношей для дальнейшего обучения татарскому языку. Также было рекомендовано И.Хальфину заняться составлением новой грамматики татарского языка.⁸ В последующее десятилетие традиции преподавания татарского языка в Казанском университете были тесно связаны с именем

⁵ Отечественные Записки. – 1840. – Т.9. – Отд.Смесь. – С.16.

⁶ ПСЗ–I. – Т.28. – № 21500; Периодическое сочинение об успехах народного просвещения. – СПб., 1805. – № 11. – С.329–405; Куликова А.М. Востоковедение в российских законодательных актах (конец XVII в. – 1917 г.). – СПб, 1994. – С.216.

⁷ Куликова А.М. Указ. соч. – С.218.

⁸ Загоскин Н.П. История Императорского Казанского университета. Т.1. – Казань, 1902. – С.221.

И.Хальфина, который также сохранял должность учителя татарского языка в Первой Казанской гимназии. В августе 1823 г. Совет университета избрал его адъюнктом восточной словесности.

Целая эпоха в преподавании восточных языков в Казанском университете связана с педагогической и научной деятельностью К.М.Френа (Х.Д.Френ, 1782–1851).⁹ Период становления университетского востоковедческого образования характеризовался отсутствием учебных пособий и книг, а также незнанием студентами латинского и немецкого языков, на которых вел занятия молодой представитель немецкого востоковедения. Первыми учениками профессора Х.Д.Френа в университете стали талантливые студенты С.В.Кручинин (ум. в 1809 г.) и первый казанский кандидат восточной словесности (1813) Я.О.Ярцов (1792–1861 гг.). 19 мая 1816 г. он успешно защитил магистерскую диссертацию “О восточных словах, находящихся в русском языке”¹⁰, а уже 25 мая был утвержден в степени магистра восточной словесности.

Однако переезд Ярцова со своим учителем Х.Д.Френом в С.-Петербург не позволили ему продолжить учебную и научную деятельность в Казанском университете. С утверждения в декабре 1818 г. Я.О.Ярцова в звании адъюнкта восточных языков Академии наук начался его петербургский период востоковедческой деятельности. В Академии наук Ярцов стал “первым русским адъюнктом по тюркским языкам”.¹¹ Ученый оставил заметный след в истории российского востоковедения XIX в.¹²

В первые два десятилетия казанского университетского востоковедческого образования и науки прослеживаются две противоположные тенденции, которые особо наглядно представлены в позициях профессора истории и политической экономии П.Кондырева и попечителя Казанского учебного округа в 1819–1826 гг. М.Л.Магницкого (1778–1855).

Профессор П.Кондырев на торжественном заседании “Общества любителей отечественной словесности” 12 декабря 1814 г. писал: “Кроме общих предметов занятий, мы имеем еще некоторые такие, кои ближе к нам по обстоятельствам и на кои можем иногда с пользою обращать внимание. Мы живем между многими иноплеменными народами, в древнем татарском царстве, в виду быв-

⁹ О жизни и деятельности Х.Д.Френа: Дорн Б.А. Академик Френ и его ученая деятельность. – СПб., 1855; История отечественного востоковедения до середины XIX века. – М., 1990; Мазитова Н.А. Изучение Ближнего и Среднего Востока в Казанском университете. (Первая половина XIX в.). – Казань, 1972; Савельев П.С. О жизни и ученых трудах Френа. – СПб., 1855.

¹⁰ НА РТ. Ф.977. Оп. ИФФ. Д.11. Л.11.

¹¹ Азиатский музей – Ленинградское отделение Института востоковедения АН СССР. – М., 1972. – С.403.

¹² Материалы для истории факультета восточных языков Санкт-Петербургского университета. – Т.IV. – СПб. – С.25–26; Загоскин Н.П. История Имп. Казанского университета за первые сто лет его существования. 1804–1904. Т.1. – Казань, 1902. – С.226–227; Булич Н. Из первых лет Казанского университета (1805–1819). – Ч.1. – Изд.2. – СПб., 1904. – С.166–169; Шамов Г.Ф. Роль востоковедов Казанского университета в изучении Монголии и Китая (первая половина XIX века). Дисс. на соиск. ст. канд. ист. наук. – Казань, 1956. – С.50–53.

шей болгарской столицы. Татары, чувашы, черемисы, мордва, вотяки, зыряне окружают нас. Армяне, персияне, башкиры, калмыки, бухарцы и китайцы ближе к ним, нежели к другим обществам. Мы удобнее можем иметь, касательно языка или словесности их, сношения и из одного делать употребление. Как полезно собирать различные песни сих народов, сказания, записки, повести, книги, надписи и т.п. и все сие еще весьма ново. В Астрахани можно познакомиться более с древностями Кавказских гор, с грузинскою, армянскою и персидскою словесностью..., в Иркутске и Троицкосавской крепости с китайской словесностью; в первом городе с бурятскими и других народов памятниками. Составление словарей сих языков, филологическое их исследование также не бесполезно”.¹³

Период начала 20-х гг. XIX в. стал в становлении университетского преподавания восточных языков наиболее сложным и мучительным – ощущался недостаток слушателей кафедры восточных языков, а главное – не было преподавателей и целенаправленного процесса обучения, даже ставился вопрос о прекращении преподавания восточной словесности, не была выработана методика и организация обучения азиатским языкам. Известная университетская ревизия в 1819 г. М.Л.Магницкого существенно ограничивала преподавание восточных языков.

В официальной инструкции Магницкого, составленной в 1820–1821 гг., преподавателям восточной словесности Казанского университета вменялось в обязанность: “Профессор... не имеет нужды вдаваться излишне во все, что собственно принадлежит к... преданиям Магомета и первых учеников его ... Не нужно равномерно ему входить во все то, что писано об Алкоране, в отношении его к судопроизводству. Он покажет в истории их, из древнейших стихотворцев заимствованной, те баснословные предания, на коих она основана. Он покажет в поэзии их, сколько она поверхностна, и как отличается одним блеском мыслей и смелостью выражений ... Все сие представит профессор с тем намерением, чтобы открыть слушателям своим, что в арабской мудрости нет ничего особенного, что она почерпнута от греков и есть ни что иное, как философия Аристотеля, пламенным их воображением искаженная. Он вообще ограничится преподаванием языков арабского и персидского в том единственно отношении, в котором они торговым и политическим связям для России могут быть полезны”.¹⁴

В декабре 1822 г. университетский совет “принужден был распорядиться введением преподавания арабского и персидского языка в Казанскую гимназию и поручить профессору Эрдману избрать там надежных питомцев для приготовления их к поступлению со временем в число студентов по восточной словесности”.¹⁵

¹³ *Попов Н.* Общество любителей отечественной словесности и периодическая литература в Казани с 1805 по 1834 г. // *Русский вестник.* – 1859. – Т.23. – С.65.

¹⁴ Инструкция М.Л.Магницкого ректору Казанского университета // *Журнал Департамента народного просвещения.* – Ч.21. – СПб., 1821. – С.56–57.

¹⁵ НА РТ. Ф.92. Оп.1. Д.5357. Л.36 об.

Вторым наиболее плодотворным этапом в развитии казанского университетского востоковедения стали 1827 – 1846 гг.

В декабре 1827 г. попечитель учебного округа М.Н.Мусин-Пушкин, обосновывая новое разделение и “умножение” кафедр в университете, представленное в Министерство народного просвещения, считал эти перемены “первым началом учреждения при университете Восточного института, столь полезного для образования молодых людей, могущих быть: употребленными в постоянных торговых и политических сношениях России с государствами восточными, и отправленными путешествовать на Восток для узнания нравов, обычаев, законов и проч. народов там обитающих и России столь мало известных”.¹⁶

В этот период огромную роль в становлении структуры востоковедного образования сыграл комплекс официально утвержденных документов: “Устав гимназии и училищ уездных и приходских” (8 декабря 1828 г), “Положение об учебных округах (22 июня 1835 г.), “Общий устав Императорских российских университетов (26 июля 1835 г.) и “Правил испытаний для желающих поступить в университет” (1837 г). Ориентальное образование и наука о Востоке становилось одной из основ укрепления Отечества “на твердых основаниях” и главными составляющими “отличительного характера России” и образовательной политики, проводимой министром народного просвещения С.Уваровым в 1833–1849 гг. С именем С.С.Уварова тесно связаны важные изменения в казанском университетском востоковедении в 20–40-х гг. XIX в.

Впервые программа формирования и развития университетского востоковедения в Казани была изложена попечителем учебного округа М.Н.Мусиным-Пушкиным 14 апреля 1833 г. в письме в Министерство народного просвещения. Он, оценивая состояние востоковедения в университете, писал, что студенты “многие изъявляют желание обучаться восточным языкам, и многие из них с значительным успехом занимаются оными. Но трехлетнего академического курса при многообразности предметов в оный входящих недостаточно, для усовершенствования в восточных языках. Сверх того казенно-коштные студенты, занимавшиеся прилежно восточными языками, при окончании курса, определяются наравне с прочими в старшие учителя гимназии. И так все их труды, все их успехи, все их познания в языках восточных остаются совершенно бесполезными, как собственно для них, так и для государства, и они, не имея в виду никакой цели побуждающей их к усовершенствованию и распространению сведений, оставляют наконец совершенно свои занятия”.¹⁷

По убеждению М.Н.Мусина-Пушкина, именно “Казань, соединяя Европейскую Россию с Азиатскою, служа складочным местом для товаров восточных, привлекая обширную торговлю своею азиатцев, заключаая много татар, а в числе их довольно образованных, обучавшихся в Бухарии, – есть... то место, где весьма легко соединено быть может без больших издержек теоретическое и практическое изучение языков восточных”.¹⁸

¹⁶ РГИА. Ф.733. Оп.41. Д.86. Л.5 об.

¹⁷ Там же. Л.1–1 об.

¹⁸ Там же. Л.2.

11 мая 1833 г. министерство разрешило казенным студентам, изучающим восточные языки в университете, оставаться в его стенах еще на два года для усовершенствования познаний восточных языков. Все остальные пункты не были разрешены до утверждения нового устава российских университетов.

Наиболее важными официальными мерами, которые развили систему казанского университетского востоковедения в конце 20-х – первой половине 40-х гг. XIX в. стали: приказ министра народного просвещения А.С.Шишкова от 31 октября 1826 г. о назначении А.К.Казем-Бека на должность лектора восточных языков, утверждение 11 мая 1833 г. С.С.Уваровым “Правил для обучающихся восточным языкам в Казанском университете” и введение дополнительного двухгодичного курса “теоретического и практического изучения” восточных языков; принятие “Общего устава императорских российских университетов” (26 июля 1835 г.), утвердившего в программе философского факультета Казанского императорского университета предметы “восточной словесности” – арабский, персидский, турецко-татарский и монгольский языки. 19 января 1837 г. указом Николая I увеличивается до 14 человек число казеннокоштных студентов “класса восточной словесности”; приказом попечителя Казанского учебного округа М.Н.Мусина-Пушкина (22 июня 1840 г.) утверждаются “Правила для выпускников Казанского университета, оставленных при университете для усовершенствования в восточных языках”, включающие переводы, упражнения в разговорном языке, лекции, составление сочинений, преподавание азиатских языков в первой Казанской гимназии и др.; министром народного просвещения 26 марта 1843 г. утверждено “Распределение предметов по разряду восточной словесности в императорском Казанском университете” в шести разрядах – арабско-персидской, турецко-татарской, монгольской, китайской, санскритской, армянской словесности и т. д.¹⁹

В 1835–1837 гг. согласно положениям “Общего устава императорских Российских университетов” основные курсы восточных языков: арабский, турецко-татарский, персидский и монгольский – были объединены в разряд восточной словесности философского факультета Казанского университета.²⁰

Формирование семи специализированных восточных кафедр, охватывающих крупнейшие ареалы Востока, несомненно явилось для своего времени значительным событием. Подобной широкой востоковедной специализации не было к середине XIX в. как в российских, так и европейских гуманитарных центрах. История образования и деятельности востоковедных кафедр университета имеет особое значение. В архивных фондах С.-Петербурга и Казани сохранился огромный источниковый материал.

К сожалению, в отечественной и зарубежной историографии подробно изучены только некоторые из этих университетских востоковедческих кафедр. Во многом в этой огромной литературе не представлен разнообразный и комплексный архивный материал российских фондов, позволяющий обобщить ис-

¹⁹ Куликова А.М. Востоковедение в российских законодательных актах (конец XVII в. – 1917 г.). – СПб, 1994. – С.216–228.

²⁰ Шофман А.С., Шамов Г.Ф. Восточный разряд Казанского университета (краткий очерк) // Очерки по истории русского востоковедения. Сб.2. – М., 1956. – С.423.

торию востоковедческих кафедр Казанского университета XIX в. – первых двух десятилетий XIX в. Судьба восточных кафедр университета и их учебно-педагогическая и научная роль была неоднозначной. В первой половине XIX в. ведущую роль играли кафедры, специализирующиеся по мусульманскому Востоку и Центральной Азии.

Основой системы преподавания восточных языков и разряда восточной словесности Казанского университета в 1828–1854 гг. стали арабо-персидская (1828), турецко-татарская (1828), монгольская (1833), китайская (1837), санскритская (1842), армянская (1842) и калмыцкая (1846) кафедры.

В 1828 г. на базе кафедры восточных языков были образованы первые две специализированные кафедры турецко-татарской словесности, возглавляемые до 1846 г. А.К.Казем-Беком (1802–1870), а с 1846 г. экстраординарным и с 1854 г. ординарным профессором И.Н.Березиным и арабо-персидской словесности, руководимой до 1845 г. Ф.И.Эрдманом (1793–1863), в 1846–1849 гг. – А.К.Казем-Беком, в 1849–1855 гг. ординарным профессором И.Ф.Готвальдом.²¹

25 июля 1833 г. в университете была учреждена первая в России и Европе кафедра монгольского языка. Ординарные профессора кафедры монгольского языка О.М.Ковалевский (1800–1878) и А.В.Попов (1808–1865) явились основателями научного университетского монголоведения в Казани и России.²²

11 мая 1837 г. впервые в России была открыта кафедра китайского языка и словесности, в 1844 г. преобразованная в китайско-маньчжурскую кафедру. Первым профессором китайского языка в Казанском университете стал архимандрит Даниил (Д.П.Сивиллов (1798–1871), который преподавал в 1837–1844 гг. Преемником архимандрита Даниила в Казанском университете стал И.П.Войцеховский (1793–1850), заложивший основы научного маньчжуроведе-

²¹ Мазитова Н.А. Изучение Ближнего и Среднего Востока в Казанском университете (Первая половина XIX века). – Казань, 1972. – С.21–149; НА РТ. Ф.977. Оп.619. Д.36. “Формулярный список о службе исправляющего должность экстраординарного г. профессора Императорского Казанского университета по кафедре Турецко-Татарского языка коллежского асессора Березина. Составлен по 1-е декабря 1853 г.”; НА РТ. Ф.977. Оп.619. Д.37. “Формулярный список о службе исправляющего должность ординарного профессора Императорского Казанского университета надворного советника Березина. Составлен 28 февраля 1855 г.”; НА РТ. Ф.977. Оп.619. Д.43. “Формулярный список о службе ординарного профессора Императорского Казанского университета, по кафедре Арабского и Персидского языка Готвальда. Составлен 1 сентября 1855 г.”; НА РТ. Ф.977. Оп.619. Д.44. “Формулярный список о службе библиотекаря Императорского университета Иосифа Федоровича Готвальда. Составлен 31 августа 1856 г.”

²² РГИА. Ф.733. Оп.40. Д.318. “Дела о командировании О.М.Ковалевского и студента А.В.Попова в Иркутск для изучения монгольского языка, об участии О.М.Ковалевского в русской духовной миссии в Пекине, о покупке им в Китае монгольских книг для ун-та, назначении О.М.Ковалевского и А.В.Попова адъюнктами Казанского университета и о введении преподавания в университете монгольского языка. 17.1.1826 – 23.3.1839 гг.” 225 лл.; НА РТ. Ф.92. Оп.1. Д.3829. “Об учреждении при Казанском ун-те кафедры монгольского языка и об утверждении Ковалевского и Попова адъюнктами. 7 июня 1833 – 5 апреля 1839 г.” 65 лл.; Шамов Г.Ф. Профессор О.М.Ковалевский: Очерк жизни и деятельности. – Казань, 1983.

ния в Казани в 1844–1850 гг. В 1851–1855 гг. кафедру возглавлял В.П.Васильев (1818 – 1900).

В Казанском университете в 1842 г. создаются две новые кафедры – армянского языка и санскрита. В 1842–1849 гг. кафедрой армянского языка руководил С.И.Назарьянц (1814–1879). В 1841–1851 гг. санскритский язык преподавал П.Я.Петров (1814–1875), возглавивший в 1842–1852 гг. кафедру санскритологии. Традиции санскритологии в Казани в 1852–1856 гг. были продолжены Ф.Ф.Боллензенем, получившим образование в Геттингенском университете. Библиотекарь гидрографического департамента Морского министерства Ф.Ф.Боллензен 6 февраля 1852 г. был определен ординарным профессором кафедры санскритского языка университета.²³

В 1846 г. в университете открылась кафедра калмыцкого языка, возглавляемая монголоведом и калмыковедом А.В.Поповым.²⁴ К сожалению, эта кафедра не получила в дальнейшем организационного и научно-методического развития. В 40-х гг. XIX в. планировалось открытие трех новых восточных кафедр – индустанского, тибетского и еврейского языков.²⁵

В первой половине XIX в. в Казани традиции семитологии и гебраистики были тесно связаны с Казанской духовной академией. В университетском востоковедении учебное и научное изучение еврейского языка и письменности не получило логического оформления и развития. Попытки ввести в 1843 г. преподавание еврейского языка и создать кафедру еврейского языка в императорском Казанском университете означали тенденцию вывести общесемитологические и гебраистические исследования за рамки официальной православной церкви и богословия. Это научно-организационная тенденция получила развитие на восточном факультете Петербургского университета во второй половине XIX – начале XX вв.

Адъюнктом русской словесности В.Сбоевым был составлен “План преподавания еврейского языка в императорском Казанском университете”.²⁶ В нем

²³ РГИА. Ф.733. Оп.42. Д.162. “Дело об учреждении кафедры армянского языка при ун-те, о рассмотрении ходатайств на занятие этой кафедры, в том числе Х.Абовяна, А.Авакова, Н.Бероева и о назначении С.И.Назарьянца адъюнктом Каз.ун-та для подготовки к занятиям кафедры армянского языка. 1.1.1839 – 23.3.1843 г.” 136 лл.; РГИА. Ф.733. Оп.42. Д.289. “Дело об учреждении в КУ кафедры Санскритского яз. и о назначении воспитанника Дерптского профессорского института кандидата П.Я.Петрова адъюнктом по этой кафедре. 13 ноября 1841 – 12 сентября 1842 г.” 10 лл.; НА РТ. Ф.92. Оп.1. Д.5181. “О назначении кандидата Петрова преподавателем санскритского языка в Казанский университет. 8 сентября 1841 г.” 63 лл.

²⁴ РГИА. Ф.733. Оп.43. Д.78. “Дело об учреждении при Казанском университете кафедры калмыцкого языка и о присвоении проф. А.В.Попову звания ординарного профессора. 6 февраля 1843 – 15 сентября 1846 гг.” 61 лл. Куликова А.М. Востоковедение в российских законодательных актах (конец XVII в. – 1917 г.). – СПб, 1994. – С.221.

²⁵ НА РТ. Ф.92. Оп.1. Д.5529. “Об учреждении при Казанском университете кафедры индустанского языка. 15 января 1844 г.” 5 лл.; НА РТ. Ф.92. Оп.1. Д.5256. “Об открытии при Казанском университете кафедры еврейского языка. 29 января 1843 г.” 12 лл.

²⁶ Там же. Л.6–11.

он писал: “Несправедливо однакож считали и считают у нас этот язык исключительно принадлежностью духовной школы. И вне пределов Богословской герменевтики он имеет высокое значение как для филолога вообще, так для ориенталиста в особенности”.²⁷

Наряду с основными профессорами разряда восточной словесности вели занятия лектора, адъюнкты и преподаватели восточных языков – А.Мир-Моминов (персидский язык, 1839–1845), А.Сосницкий (китайский язык, 1840–1843 гг.), С.Рушко (китайский язык, с 1843 г.), И.Жуков (арабский язык, 1843–1847 гг.) М.-Г.Махмудов (восточная каллиграфия, 1843–1855 гг.), Абдуссатар Казем-Бек (турецко-татарский язык, лектор этого языка с 1 августа 1845 г., в 1849–1855 г. преподавал персидский язык и словесность), И.Иванов (персидский язык, 1845–1850 гг.), М.Навроцкий (арабский язык, с 1846 г.), Н.Сонин (персидский язык, с 1846 г.), И.Холмогоров (арабский и персидский языки, 1849–1852 гг.) и Г.Гладышев (армянский язык, 1843–1853 гг.), И.Абдекаримов (китайский язык, 1853–1855).²⁸ Большинство выпускников и преподавателей вели занятия по восточным языкам в Первой Казанской гимназии. В 30–40-х гг. XIX в. формируются штаты преподавателей восточных языков и развиваются курсы и программы разряда восточных языков.

Лектора и преподаватели восточных языков в Первой Казанской гимназии и разряде восточной словесности университета назначались по рекомендации профессоров азиатских кафедр.

В июне 1840 г. попечитель Казанского учебного округа М.Н.Мусин-Пушкин утвердил “Правила для действительных студентов и кандидатов, занимающихся восточными языками”. Действительные студенты и кандидаты, “оставленные при университете для усовершенствования себя в восточных языках”, обязывались: посещать лекции профессоров и адъюнктов восточного разряда; упражняться в разговорном языке; ежемесячно представлять сочинения, состоящие из извлечений “важнейших произведений восточной литературы”, из “изъяснений труднейших писателей, рассматривая их в историческом, географическом, литературном и критико-филологическом отношениях”, переводов “лучших мест из восточных авторов” на русский язык и “в упражнениях переводами с русского на языки восточные”; заниматься преподаванием восточных языков в Первой Казанской гимназии и т.д.²⁹

В 1842 г. система университетского преподавания восточных языков в Казани состояла из шести разрядов: арабско-персидской, турецко-татарской, монгольской, китайской, санскритской и армянской словесности. В разрядах наряду с основными азиатскими языками были определены вспомогательные восточные и европейские языки.

²⁷ Там же. Л.6. 19

²⁸ Куликова А.М. Востоковедение в российских законодательных актах (конец XVII в. – 1917 г.). – СПб, 1994. – С.216–222; Фойгт К.К. Обзорение хода и успехов преподавания азиатских языков в императорском Казанском университете за десятилетие с 1842 по 1852 год. – Казань, 1852. – С.7; Дульский П. Казанский каллиграф Али Махмудов // Вестник научного общества татароведения. – 1930. – № 9–10. – С.172–177.

²⁹ НА РТ. Ф.977. Оп. ИФФ. Д.357. Л.2-2 об.

В соответствующих разрядах восточной словесности для студентов I–IV курсов читали “главные предметы”, связанные с историей и историей литературы народов Востока – “Политическая история персидского государства” (I курс), “История арабской словесности” (II курс), “История древних турецко-татарских народных племен” (II курс), “История монголов” (II курс), “Политическая история китайского государства” (II курс), “История персидской словесности” (III курс), “Политическая история османского государства” (II курс), “История китайского государства” (III курс), “История индийских древностей” (III курс), “История армянского народа” (III курс), “Азиатская нумизматика” (IV курс разряда арабско-персидской словесности), “История османской словесности” (IV курс), “История монгольской словесности” (IV курс), “История китайской словесности” (IV курс), “История санскритской литературы” (IV курс) и “Историю армянской словесности” (IV курс).

В числе вспомогательных (“побочных”) курсов для студентов-восточников Казанского университета особо выделим следующие – “Древняя история” (I курс всех шести разрядов), “История общей литературы” (I–IV курсы всех шести разрядов восточной словесности), “Средняя и новая история” (II курс всех разрядов), “Российская история” (III курс всех разрядов), “История философских систем” (IV курс всех разрядов) и др.³⁰

Университетское востоковедение в Казани в 20–40-х гг. XIX века включало организацию научных путешествий в страны мусульманского Востока и Центральной Азии. Наряду с практическими занятиями воспитанников с природными носителями живых азиатских языков непосредственное знакомство с историей, языками, культурой, бытом и нравами во время научных командировок и путешествий стали особенной чертой казанской школы востоковедов XIX – начала XX вв. В архивных фондах гг. Казани, С.-Петербурга и в отечественной и зарубежной историографии представлен огромный материал, посвященный научным путешествиям воспитанников разряда восточной словесности Казанского университета – О.Ковалевского и А.Попова в Центральную Азию (1828–1833 гг.), В.Васильева в Китай (1840–1850 гг.) и И.Березина и В.Диттеля на Ближний Восток (1842–1845 гг.). Традиция научных путешествий в зарубежные страны Востока сохранялась и развивалась в казанском востоковедении во второй половине XIX – начале XX вв.

В 1842 – 1852 гг. общее число студентов разряда восточной словесности составляло 348 человек, а закончили полный курс всего 75 студентов.³¹

Период 1846–1855 гг. представляется наиболее значимым и трагичным в развитии восточного разряда университета. В 1851 г. историк казанского университетского востоковедения К.К.Фойгт писал: “...будущность молодых ориенталистов Казанского университета представляет отрадную картину. Надобно надеяться, что, при избранных и избираемых мерах, число их будет постепенно увеличиваться и с избытком вознаградит как попечения наставников, так и

³⁰ Там же. Л.1 об.

³¹ *Фойгт К.К.* Обозрение хода и успехов преподавания азиатских языков в императорском Казанском университете, за десятилетие с 1842 по 1852 год. – Казань, 1852. – С.33.

щедрое пожертвование, которое правительство ежегодно изливает на разряд восточной словесности”.³²

Однако уже в 1852 г. были подготовлены предложения об объединении арабско-персидского и арабско-турецкого разрядов и преподавании татарского языка в монгольском и санскритском разрядах историко-филологического факультета Казанского университета.³³ Более того, профессора разряда восточной словесности Казанского университета – А.К.Казем-Бек (с 1849 г.), С.И.Назарьянц (с 1849 г.) и П.Я.Петров (с 1852 г.) были переведены в Санкт-Петербургский университет, Лазаревский институт восточных языков и Московский университет.³⁴

В 1851–1854 гг. указы Николая I “О прекращении преподавания восточных языков в Казанском императорском университете и о создании в Петербурге Азиатского института” (ноябрь, 1851 г.) и “О прекращении преподавания восточных языков в Казанском императорском университете” (октябрь, 1854 г.) предопределили новую правительственную политику по созданию ведущего востоковедного центра в России во второй половине XIX – начале XX вв.³⁵ “Эта реорганизация привела к тому, что в огромной стране, значительную часть населения которой составляли народы Востока, в системе МНП фактически осталась только одно высшее учебное заведение, где изучались восточные языки”.³⁶

В 1855 г. в Казанском университете было прекращено преподавание восточных языков, профессора и преподаватели В.П.Васильев, И.Н.Березин, Н.Сонин, М.Т.Навроцкий и студенты восточного отделения Казанского университета были переведены на факультет восточных языков Петербургского университета. В этом же году были переданы основные восточные фонды учебной библиотеки и нумизматического кабинета Казанского университета.

³² Там же. – С.33.

³³ Там же. – С.33.

³⁴ Куликова А.М. Востоковедение в российских законодательных актах (конец XVII в. – 1917 г.). – СПб, 1994. – С.222.

³⁵ Сборник постановлений по Министерству народного просвещения. В 17-ти Т. – СПб., 1864–1904. – Т.2. – С.1110–1112; ПСЗ-II. – Т.29. – Отд.1. – С. 875–876.

³⁶ История отечественного востоковедения с середины XIX века до 1917 года. – М., 1997. – С.7.

УДК 314.7

Ван Мэнцзяо, магистр

Институт Конфуция

Бурятский государственный университет

1374786758@qq.com

НЕКОТОРЫЕ МЕТОДЫ АНАЛИЗА СТИЛЯ ПИСАТЕЛЯ В ЛИТЕРАТУРНОМ ПЕРЕВОДЕ

Аннотация. Литературный перевод относится к переводу литературных произведений с одного языка на другой. В дополнение к описанию литературного перевода, чтобы лучше передать "содержание мысли", также обратили внимание на "уникальный стиль" писателя. Чехов, следуя конкретным эстетическим принципам в рассказах, создаёт уникальный художественный стиль. Его наибольшей особенностью являются простота и изысканность. В этой статье анализируется язык и структура литературного перевода произведения "Толстый и тонкий" для совместного изучения.

Ключевые слова и фразы: литературный перевод, стиль писателя, Толстый и тонкий

Wang Mengjiao, master

Confucius Institute

Buryat state university

1374786758@qq.com

ON THE PROCESSING OF AUTHORS' WRITING STYLE IN LITERARY TRANSLATION

Abstract. Literary translation refers to the translation of a language of literary works into another language. In addition to the literary translation to convey the "thinking content", but also stressed the "style characteristics." Chekhov follows the specific aesthetic principles in his novels and forms a unique artistic style in his novel creation. Its greatest feature is refined and simple. This paper will analyze the language and writing structure of "fat and thin" to talk with readers about the problem of writing style of writing in literary translation.

Key words and phases: literary translation, writing style, Fat and thin

第一节 短小的篇幅并着普通词的使用好比穿休闲装去参加舞会

(一) 豹尾：短小的篇幅

纳博科夫曾写道：“一个出版商曾对我说过，每一位作家身上的某处都刻着一个数字，这个数字就是他每部作品的页数极限，它是作家创作长度的极限。我记得我的字数是 385。契诃夫从来没有写过一篇好的长篇小说——他是位短跑选手，不是为有耐力的长跑运动员。他好像不能长时间

持续关注他的天赋所感知到的周围的生活模式：他的天才的活力只能维持到完成一部短篇小说的创造，如果要完成一部长篇或者连载小说，则他的天赋便会拒绝保持鲜活。”

众所周知，契诃夫的小说以短篇见长，笔者统计了《胖子与瘦子》一篇的词数，加上标点也不过寥寥 700 词。但也正是这样的精炼使得其小说从语言到文本在语义方面有了一种集中性，人物和情节更易为读者所掌握，恰如豹尾般震撼有力便是如此。那么在进行文学翻译时，译者也一定要注意译作的篇幅，尽量与原文“形合”。

（二）言浅而味终不薄：普通词的大量使用

俄国的批评家注意到契诃夫的作品风格、他的遣词造句等等没有显出诸如果戈理、福楼拜或者亨利·詹姆斯那样特殊的艺术文风。他的词汇贫乏，他的遣词造句微不足道——华丽的词藻、刺激的动词、热烈的形容词、薄荷甜酒似的表述词，用银盘托着呈上来，这些对契诃夫来说都是陌生的。从某种意义上来说，果戈理是新动词的发明者，但契诃夫不是；契诃夫的文学风格可以用穿休闲装去参加舞会来形容。这样，如果人们试图说明一个作者即便不使用华美生动的词藻，不特别在意句子的曲线矫饰之美，仍可以成为一个完美的艺术家，那么契诃夫就是一个很好的例子。如果屠格涅夫坐下来谈论一道风景，你会发现他关心的是短语上所起的褶皱；他翘起腿，眼睛留意的是袜子的颜色。契诃夫并不在意这些，并不是因为这些东西不重要——对于有些作家来说，处在一定的心情状态下，这些就都是自然而然且非常重要的事——但对于契诃夫来说不重要，因为他秉性中从不知道词的创新是怎么回事。

如小说开头：

На вокзале Николаевской железной дороги встретились два приятеля: один толстый, другой тонкий. (一个胖子和一个瘦子在尼古拉铁路的一个车站上相遇了，他们二人是朋友。)

到两人初见展开的对话：

----Профирий! ----воскликнул толстый, увидев тонкого. ----Ты ли это? Голубчик мой! Сколько зим, сколько лет! (“波尔菲里！”胖子一眼便看见了瘦子，他激动地高声喊道，“真的是你吗？亲爱的！我们已经好久没见面了！都不知道有多少个冬天，多少个夏天了？”)

----Батюшка! ----изумился тонкий. ----Маша! Друг детства! Откуда ты взялся? (“我的上帝！”瘦子也惊讶地说，“你是米沙！我小时候的朋友！你这是去做什么呀？”)

我们可以看出即便是初学俄语的人都可以非常容易看懂。在原文的注解中也仅仅有 обобызаться（互吻）、коллежский асессор（旧俄八等文官的衔名）、статский（статский советник 的简称，旧俄五等文官）等极少数比较生僻的古旧词语。

契诃夫将词语中的“普通人”即普通词大量请入其小说中的做法不仅减少了人们在阅读过程中查阅生僻疑难词所耗费的时间，提高了阅读速度和效率，而且拉近了文学与普通大众的关系，使人们不再觉得文学是远离人民的海市蜃楼，只是高雅者的艺术，而是真真正正的我们穿着休闲装也可以去参加的舞会。

如果将文学作品的翻译过程比作盖房子的话，篇幅的长短大抵可以比作户型的选择，而语言风格就可以喻为装修风格，中式的、欧式的等等，而不同色彩的词汇，简单词、晦涩词的搭配使用就是房间的内饰，这些内饰体现出装修风格。在翻译中，译者一定要把握住这一点。

第二节 对比手法的恰当运用为行文简洁开了外挂

为了充分体现小人物的“善变性”，契诃夫在《胖子与瘦子》中大量使用了对比的艺术手法，对比（антитеза），就是把两种对立的事物或同一事物的两个不同当面对加以对照比较，来揭示事物的本质，这一节将从人物语言和作者语言两个层面来分析对比手法在《胖子与瘦子》中的具体运用及其修辞功能。而正是这种对比手法的妥当运用让文章结构更为紧凑，从而更好地为行文简洁所服务。

（一） 人物语言中的对比

小说在结构上以得知胖子的真实身份为界分成两个部分。在前半部分中，瘦子和胖子的对白，尤其是瘦子的人物语言充满了亲切感。小说开篇描述的是瘦子和胖子这两个童年时的朋友在火车站偶遇的情景。从瘦子的语言中，我们可以看出他的惊喜和兴奋，瘦子使用的大多是简单的疑问句和感叹句，如“Вот сюрприз!”（“真是没想到！真是喜出望外！”）“Богат? Женат?”（“发财了吧？结婚了吧？”）等等，这些句式具有明显的口语特征。与胖子的意外相逢勾起了瘦子对童年的美好回忆，此时瘦子与胖子是在平等的心态下进行对话的。

然而，当瘦子得知胖子已经做到三品文官，而且有两个星章时，他俩之间已不再是平等的交流，瘦子语言中原有的亲切感荡然无存，他的“善变性”便充分地体现出来。此时瘦子语言中表示敬意的语言成分突然增多，如：

----Я, ваше превосходительство... Очень приятно-с! Друг, можно сказать, детства и вдруг вышла в такие вельможи-с! Хи-хи-с.（“我，大人……非常愉快！您，可以说是我儿时的朋友，忽然间成了达官贵人！嘻嘻！”）

----Пожалуйста...Что вы-с...（“请上帝宽恕我……您老怎么能这样说呢……”）

此处的 ваше превосходительство, пожалуйста 和语气词-с 显示出瘦子对上司的敬重之意。

在瘦子的人物语言中，通过前后对比我们发现有三处虽然表述对象相同，但表达形式却有了明显变化。

首先，瘦子对胖子的称呼发生了变化。从刚见面时的“Миша! Друг детства!”（“米沙！小时候的朋友！”）“Милый мой!”（“我亲爱的！”）到他得知胖子已是三品文官时改称的“ваше превосходительство”（“大人”）。第二人称代词也由“你”“Ах ты, господи! Ну, что же ты?”改用“您”Пожалуйста...Что вы-с...在瘦子这位八品芝麻官看来，既然胖子已是三品文官，即便他是自己儿时的好友，那也应该遵循官场礼仪，以“大人”和“您”来相称。这充分体现小官吏的奴性心理，而且这种心理已非他人所施，恰恰就是小人物自我奴役的结果。

其次，瘦子的笑声从 хо-хо（哈哈）转变为 хи-хи（嘻嘻）。在俄语中 хо-хо 常常表示由衷的笑，而 хи-хи 则表示不自然的、虚情假意的笑。

再次，瘦子先后两次向胖子介绍自己的妻子时，采用了不同的口吻，一开始他这样说道：

----Это вот моя жена, Луиза, урожденная Ванценбах...лютеранка...（“这是我的妻子路易斯，娘家姓万采巴赫.....她是路德教信徒.....”）

而在小说的后半部分，当他重新介绍时，却明显带有不确定的口气：

----Это вот, ваше превосходительство, сын мой Нафанаил...жена Луиза, лютеранка, некоторым образом...（“.....大人，这是我的儿子纳法纳伊尔.....这是我的妻子路易丝，从某种程度上说，是路德教信徒.....”）

这种不确定的口气表现出瘦子在高官面前低下和委琐的心理。

顺便指出，胖子的语言前后并没有太大的变化。不过，他所使用的感叹句应引起我们的注意，因为他前后发出的是全然不同的感叹——从初见朋友的兴奋转而对他的失望：

----Профирий! ----воскликнул толстый, увидев тонкого. ----Ты ли это? Голубчик мой! Сколько зим, сколько лет!（“波尔菲里！”胖子看见瘦子就叫起来，“是你吗？亲爱的朋友！有多少个冬天，有多少个夏天没看见你了！”）

----Ну, полно! ----поморщился толстый. ----Для чего этот тон? Мы с тобой друзья детства---- и к чему тут это чинопочитание!（“哎，算了！”胖子皱起眉头，“干嘛用这种口气讲话？你我可是小时候的朋友，根本用不着官场的那套奉承！”）

从喜悦到失望的心情在胖子的这两次感叹中表现了出来，一个身居官场的人，时常淹没在下属的巴结讨好之中，突然遇见儿时的朋友，喜悦和激动的心情油然而生，但当看到这位好友的个性已被官场的礼仪磨灭殆尽，又不禁大失所望。

（二）作者语言中的对比

作品的开篇有一段对胖子和瘦子的外貌描写：

Толстый только что пообедал на вокзале, и губы его, подернутые маслом, лоснились, как спелые вишни. Пахло от него хересом и флер-д'орнжем.（胖子刚刚在火车站吃完饭，嘴唇上粘着油而发亮，跟熟透的樱桃一样，他身上散发出白葡萄酒和香橙花的气味。）

Тонкий же только что вышел из вагона и был нввьючен чемоданами, узлами и картонками. Пахло от него ветчиной и кофейной гущей.（瘦子刚下火车，拿着皮箱、包裹和硬纸盒。他散发出火腿和咖啡渣的气味。）

这里的对比主要是通过描写胖子和瘦子两人身上所散发出的不同气味来实现的。“白葡萄酒和香橙花的气味”与“火腿和咖啡渣的气味”凸现出两人在生活条件及社会地位方面的差距。

小说中瘦子对待胖子的态度从他的动作中表现得更加真切，更为直接明了，这也正是身势语的优势所在，因为动作是人物内心不自觉的流露，正如弗洛伊德所言：“没有人可以隐藏秘密，假如他的嘴唇不说话，他则会用指尖说话。”下面我们对比一下瘦子在作品前后的动作变化：

Приятели троекратно обобызались и устремили друг на друга глаза, полные слез. Оба были приятно ошеломлены. (两个朋友吻了三次，彼此打量着，眼睛里满含泪水。)

Тонкий пожал три пальца, поклонился всем туловищем и захихикал, как китаец: 《хи-хи-хи》. (瘦子握住(胖子的)三个手指头，弯下整个身体，深深鞠了一躬，并像中国人那样笑了起来：“嘻嘻嘻。”)

这里瘦子的动作是由交际性的身势语构成的，但此处列出的身势语已被作者赋予了强烈的感情色彩：瘦子陪着笑，紧缩起身子，只敢握住胖子的三个手指，他和胖子的关系已经由原来的朋友变成了上下级的关系。所以他一方面担惊受怕、诚惶诚恐，另一方面又想巴结讨好上司。

瘦子的善变性在下面的身势语中表现得尤为突出：

Тонкий вдруг побледнел, окаменел, но скоро лицо его искривилось во все стороны широчайшей улыбкой казалось что от лица и глаз его посыпались искры. Сам он с ъежился, сгорбился, сузился... (瘦子忽然脸色变白，一下子愣住了。然而他的脸很快就向四下里扯了下去，露出一副顶顶畅快的笑意，他脸上和眼睛里似乎迸射出了火星。他蜷起身子，哈着腰，缩成一团.....)

瘦子的这种复杂的心理也传染给了他的家人，小说借助于一系列的身势语来反映出瘦子的家人在作品前后的内心变化。

在对瘦子妻子的外貌描写中，作者先后两次突出了人物下巴这一细节。

Из-за его спины выглядывала худенькая женщина с длинным подбородком — его жена,... (他背后站着一个长下巴的瘦女人，那是他的妻子.....)

Длинный подбородок жены стал ещё длиннее; (他妻子的长下巴越发变长了;)

瘦子妻子在得知胖子是三品文官之前可以说是没有任何表情，在这之后，她做出的反应是“下巴越发变长了”，而在小说的最后作者又这样写道：Жена улыбнулась. (妻子微微一笑。)不难看出，从没有任何表情到做出这样的反应，其动因全然在于胖子是位高官。

瘦子的儿子也作出了相应的反应。他的身势语在第一部分表现出一副漫不经心的样子，而在第二部分却是一副全神贯注的架势：

Нафанаил немного подумал и снял шапку. (纳法纳伊尔想了想，脱下帽子。)

Нафанаил немного подумал и спрятался за спину отца. (纳法纳伊尔想了想，躲到父亲背后去了。)

Нафанаил вытянулся во фронт и застегнул все пуговицы своего мундура... (纳法纳伊尔做了个立正的姿势，扣好制服上的所有钮扣.....)

Нафанаил шаркнул ногой и уронил фуражку. (纳法纳伊尔并拢了脚跟，制帽掉到了地上。)

瘦子的家人随着他做出了基本一致的反应，可见他的家人也是深受官场礼仪的“熏陶”，他们待人接物的标准取决于对方官阶的高低。

有趣的是，就连瘦子随身携带的行李好像也感染上了主人的性格特点，它们似乎感受到了他的心理变化，并随之作出了一致的反应：

Его чемоданы, узы и картонки съежились, поморщились... (他的皮箱、包裹和硬纸盒也都紧缩起来,好像还起了皱纹.....)

这种夸张的描写将行李的主人——瘦子的委琐心理刻画得入木三分。

本节中笔者列举了大量原文与译文中的实例,对比手法的运用是这篇小说主要的修辞特色。这一手法包括两方面的内容:一是胖子和瘦子这两个不同人物之间的对比,《胖子和瘦子》的篇名本身就已经说明了这一点。二是指瘦子在作品前后的言行对比。显然,作者更加突出强调了后者,以此揭露出小官吏、小人物的奴性心理和善变特征。因此,在译者进行文学翻译时,也需把握原文这一大特点,将人物语言和作者语言的对比恰当呈现,这会使译文主题突出、表现力加强的同时让文章结构看起来更加紧凑严谨,减少了不必要的赘余,通俗点说,真是为行文简洁开了外挂。

第三节 结语

众所周知,契诃夫的作品以短篇小说见长,他的小说少使用生僻词汇,便于阅读。另外,作为19世纪批判现实主义的大家,他在创作中着力表现小人物的“善变性”,为了凸显小人物的这一劣性,契诃夫经常使用对比的艺术手法。本文正是借《胖子与瘦子》这篇小说从这几点着手分析契诃夫作品的鲜明特点。篇幅短、普通词的使用以及对比手法使行文更为简洁,而同时行文简洁又要求篇幅短、多使用普通词和恰当运用文学技巧,二者相辅相成。说契诃夫的短篇,一言以蔽之,“简洁是天才的姊妹。”牢牢抓住作者的个人写作风格对于译者进行文学翻译是十分有必要的。

对于文学翻译的标准,历来的翻译家和翻译理论家论述不一,可谓是“众口难调”。笔者在前文中作了一个比喻,在此稍加补充,文学翻译与个人进行文学创作不同,个人进行文学创作时可以天马行空,任思维驰骋,盖的房子也是大之、小之、美之、丑之,一言以蔽之,随心所欲之。但是在进行文学翻译时盖的房子往往要照样板间去盖,那么对“样板间”的理解愈准确,盖出的新房也就愈逼真,因此译者应该最大限度地去挖掘原作的信息,好的翻译往往会让读者产生身临其境、置身其中之感。笔者以为,钱钟书先生所提的“化境”非常适用于文学翻译。

参考文献:

1. А.П.Чехов. 《Повесть и рассказы》.外语教学与研究出版社.2000
2. 契诃夫 著、姜丽娟 译.《契诃夫中短篇小说集》.北方文艺出版社.2013
3. 任光宣、张建华、余一中.《俄罗斯文学史》.北京大学出版社.2014
4. 弗拉基米尔·纳博科夫 著、丁俊 王建开 译.《俄罗斯文学讲稿》.2015
5. 刘宁主编.《俄国文学批评史》.上海译文出版社.1999

Василенко Татьяна Егоровна, аспирант,
Новосибирский государственный технический университет;
преподаватель китайского языка СИУ РАНХиГС, г. Новосибирск
t.e.vasilenko@gmail.com

ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО РАСШИРЕНИЯ ЛИНГ- ВОСТРАНОВЕДЧЕСКИХ ЗНАНИЙ

Аннотация. В статье рассматриваются интеллектуальные игры как средство расширения лингвострановедческой и кросс-культурной компетенции через развитие знаний, умений и навыков, связанных с овладением китайским языком.

Ключевые слова и фразы: китайский язык, лингвострановедческая компетенция, интеллектуальная игра, викторина.

MIND GAME AS A WAY TO EXTEND CULTURE-THROUGH-LANGUAGE KNOWLEDGES.

Abstract: The article is concerned with the mind games as a way to extend intercultural competences through developing knowledges and skills connected to Chinese language studies.

Ключевые слова и фразы: Chinese language, culture-through-language competention, mind game, quiz.

Начиная изучать европейские языки, школьник зачастую уже обладает фоновыми лингвострановедческими знаниями. Этот страноведческий контекст появляется «сам собой», его истоки лежат в нашем общем с западными странами культурном пространстве и «глобализме» массовой культуры. Когда же речь заходит о страноведческом аспекте изучения восточных языков, то на фоновые знания мы полагаться не можем, так как в этой области лежит множество стереотипов, порожденных культурными явлениями «в стиле шинуазри» (т.е. в китайском стиле, в духе «китайщины»), что само по себе неплохо, так как может стимулировать ученический интерес и привести школьника к более серьезной востоковедческой литературе. Однако зачастую представления о восточной культуре – это набор штампов, напоминающих лубочную картинку.

По данным Министерства образования РФ за 2016 год, в настоящее время «преподавание китайского языка ведется в 123 образовательных организациях в 34 регионах России» [3]. В средней школе при изучении китайского языка в качестве второго иностранного на него отводится порядка двух часов в неделю. Это время позволяет дать школьникам основные знания по языку и минимальные лингвострановедческие сведения. Средством (и поводом) к расширению лингвострановедческого компонента могут служить различные конкурсы и викторины, проводимые среди школьников.

Так, в Новосибирском государственном педагогическом университете в рамках проекта «Калейдоскоп культур» проводится интеллектуальная игра сре-

ди учеников 7-11 классов, посвященная различным аспектам китайской культуры [4]. В 2016 году темой викторины были традиционные праздники Китая, в 2017 году – исторические достопримечательности Пекина. Викторина проводилась на русском языке с включением основной иероглифики по темам игр. Полагаем, что такое мероприятие и сам процесс подготовки к нему – это удачный способ ввести и расширить лингвострановедческую составляющую в обучении школьников, глубже познакомить их с культурой изучаемого региона, научить обобщать и систематизировать информацию.

Процесс подготовки к этой викторине, как мы уже отмечали, кажется нам не менее важным и интересным, чем собственно участие в ней. Всего на подготовку нами было потрачено около 8 академических часов. В 2016 году мы сосредоточились на пяти из шести основных китайских народных праздниках (по В. Эберхарду [1]): Празднике весны, Празднике фонарей, Празднике поминовения усопших, Празднике драконьих лодок и Празднике середины осени, дав о них общую информацию и сведения о духовной культуре Китая. После этого мы посвятили по одному уроку каждому празднику в отдельности, обсудили сопряженные с ними традиции, образы и символы. Там, где это было возможно, мы включали элементы прикладного творчества: вырезание из бумаги в технике цзянь-чжи и каллиграфическое написание парных благопожелательных надписей.

Темой викторины 2017 года были исторические достопримечательности Пекина. Это потребовало не только перечисления и описания объектов, но и привлечения исторического контекста и привязки его к архитектурной реализации. Этот аспект мы считаем наиважнейшим, так как о «Китае средневековом и современном» [2]) школьники знают очень мало. Объем исторических сведений, необходимых для подготовки, охватил три последние династии – Юань, Мин, Цин – и их ключевые фигуры.

Природа некоторых архитектурных памятников, таких, например, как Храм Неба, позволила поговорить со школьниками о некоторых философских категориях и религиозных воззрениях китайцев. Помимо исторических сведений мы постарались ввести и элементы этнографических знаний, осветить Китай за пределами императорского двора и поговорить с детьми о таких реалиях пекинской жизни, как переулки-хутуны, дома-сыхэюани и их устройство. Так как предмет в обоих случаях конкретный, то подобрать иллюстрации и видеоматериалы не составило труда. Чтобы за страноведческой информацией не растерять языковой материал, названия праздников, основных традиций, архитектурных объектов давались в иероглифическом написании. В заключение каждого занятия мы предлагали школьникам написать синквейн или диаманту (2016 г.), чтобы систематизировать и «присвоить» полученную ими информацию, ср.:

Синквейн о Празднике середины осени (Чжунцюцзе):

Чжунцюцзе

Семейный, вечерний.

Собирает, сближает, любит.

Веселый Праздник собранного урожая,
луна.

Диаманта о Празднике поминовения усопших (Цинминцзе):

Цинминцзе
теплый, семейный,
гуляет, убирает, посещает ...
могилы, зелень, предки, ритуал,
Начинается, зарождается, шумит,
радостный, холодный
Новый год.

Так как тема, поставленная организаторами в 2017 году, предполагала некоторые знания по истории Китая, с которой школьники еще не сталкивались в рамках общеобразовательной программы, то в процессе занятия мы предлагали составлять мнемокарту на отдельном листе. В итоге подготовки каждый участник команды располагал собственным небольшим набором мнемокарт с основной фактической информацией по каждой из изученных тем.

Сама викторина проводилась в форме открытых или закрытых вопросов, выводимых на экран, или видеотрывков и заданий к ним. Общее время проведения викторины составило 60 минут. Безусловными плюсами такой интеллектуальной игры мы считаем игровую форму, соревновательность, доступность, а также небольшой объем иероглифического материала, с которым школьники среднего звена способны справиться. Подготовка к игре дает возможность не только познакомить ребят с фактическим материалом, но и вписать его в историко-культурный контекст. В целом, как нам представляется, участие в подобного рода мероприятиях – это подготовка к возможному участию в международных китаеведческих конкурсах (наподобие конкурса «Китайский язык – это мост»), которые требуют от участников не только знания китайского языка, но и хорошей лингвострановедческой подготовки.

Литература:

1. Эберхард В. Китайские праздники. М.: Главная редакция восточной литературы издательства «Наука», 1977. 128 с.
2. Гончаров С. Н. О Китае средневековом и современном. Записки разных лет. Новосибирск: «Наука», 2006. 383 с.
3. Международные эксперты оценили новые технологии в российском образовании. Сайт Министерства образования, науки и инновационной политики Новосибирской области [Электронный ресурс]. URL: // <http://www.minobr.nso.ru/news/4086> (Дата обращения: 8.03.2017).
4. ФИЯ НГПУ провели I областные интеллектуальные игры по китайскому языку и культуре Китая для школьников [Электронный ресурс]. URL: // https://www.nspu.ru/content/news/index.php?ELEMENT_ID=16936 (Дата обращения: 7.03.2017).

УДК 811.58+ 378.147

Власова Наталья Николаевна, *ст.преп.*

Кафедра китайской филологии

Санкт-Петербургский государственный университет

n.vlasova@spbu.ru

ОПЫТ СОЗДАНИЯ ОНЛАЙН-КУРСА ПО КИТАЙСКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ НАЧИНАЮЩИХ

Аннотация: Данная статья посвящена опыту создания онлайн-курса по китайскому языку, который запущен и функционирует на базе платформы «Открытое образование». В статье описывается структура курса и анализируются те проблемы, которые приходится решать в ходе работы

Ключевые фразы: китайский язык, онлайн-образование, дистанционное образование, преподавание иностранных языков

Vlasova Natalia Nikolaevna, *Senior Lecturer*

Department of Chinese Philology

Saint-Petersburg State University

n.vlasova@spbu.ru

EXPERIENCE OF CREATING ONLINE COURSE “CHINESE LANGUAGE FOR BEGINNERS”

Abstract. This article is devoted to the experience of creating online course of the Chinese language, which is launched on the basis of the platform "Open Education". The article describes the structure of the course and analyzes the problems to be solved in the process of the work

Key words and phrases: Chinese language, online education, distance education, teaching foreign languages

Интернет в значительной степени раздвинул рамки привычной концепции образования, позволив учиться, не выходя из дома, к примеру, на платформе «Курсера» можно прослушивать лекции известных университетов, находясь за тысячи, а то и десятки тысяч километров от них. Слушателю курса может быть как четырнадцать лет, так и все восемьдесят четыре, никто не ограничивает возраст, было бы желание. Однако на волне всеобщей жажды знаний помимо специализированных платформ онлайн-образования то и дело появляются ресурсы, предлагающие контент сомнительного содержания, отчасти это и подвигло автора статьи разработать курс «Китайский язык для начинающих», который с 15 февраля был запущен на национальной платформе «Открытое образование».

Данный курс частично основан на материале, который первокурсники Восточного факультета СПбГУ, изучающие китайский как основной язык, проходят в начале второго семестра в рамках программы «Фонетика и разговорный

язык». За основу был взят первый том учебника «301 фраза», материал которого был существенно переработан (по большей мере переработаны фразы и диалоги, уроки снабжены авторскими объяснениями грамматики и примерами, все упражнения придуманы лично автором курса Власовой Н.Н.).

Разумеется, необходимо отдавать себе отчет, что:

1) по Интернету, как бы высоко ни шагнули современные технологии, пока что нельзя «поставить» произношение и нельзя проверить, что говорит учащийся, «фирменное» произношение, являющееся маркой Восточного факультета, ставится первокурсникам на протяжении месяца и закрепляется на протяжении еще трех³⁷. Чтобы помочь учащимся, нами была записана лекция по фонетике, которая фактически является бонусом для интересующихся.

Уже в этой связи возникла первая проблема, которая пока что не разрешена ни одной из платформ онлайн-образования. Как можно проверить, что произносит человек по ту сторону экрана, если преподаватель не может его слышать? В особенности, если учесть, что обучение проходят одновременно несколько тысяч человек. В данном случае для тренировки произношения пришлось привлекать сторонние ресурсы и приложения.

2) в рамках онлайн-платформы невозможно дать профильное китаистическое образование. Студенты Восточного факультета изучают язык шестнадцать часов в неделю в аудитории и, наверное, столько же времени тратят на выполнение домашних заданий, при этом имеют возможность постоянной коммуникации с преподавателем, который может скорректировать «вектор движения» каждого студента.

Когда курс верстался, нам казалось, что он может быть интересен и полезен для:

1) лиц, самостоятельно изучающих китайский язык, в том числе и тех, кто изучал язык и бросил, решив, что китайская грамматика категорически не поддается;

2) студентов высших учебных заведений, которые изучают китайский язык как второй восточный;

3) студентов, у которых в программе нет китайского языка в принципе, но которые хотели бы расширить свои знания;

4) преподавателей китайского языка и учителей средних школ, поскольку зачастую молодым преподавателям может не хватать опыта в плане объяснения китайской грамматики, или же педагогам просто интересно взглянуть на методику коллег;

5) родителей, чьи дети изучают язык в школе, потому что наш опыт показывает, что зачастую родители хотят изучать китайский, чтобы проверять успехи ребенка в школе и даже чтобы проверить компетенцию преподавателя, поскольку, к сожалению, проблема некачественного преподавания редких языков нередкое явление.

³⁷ Подробнее о методике работы в первом семестре первого курса см. Власова Н.Н.. Формирование и развитие навыков аудирования у студентов на начальном этапе изучения китайского языка / Н.Н. Власова // Россия — Китай: история и культура: Сборник статей и докладов участников XIX Международной научно-практической конференции. — Казань, 2015. — С. 57–61.

На практике же оказалось, что причины, по которым курс привлекает слушателей, куда шире, начиная от простого любопытства и вызова самому себе до долгоиграющих планов сохранить ментальное здоровье в старости.

Курс состоит из 10 занятий, включающих в себя материал, который обучающиеся должны освоить в идеале за неделю (на самом деле проходить обучение можно в своем темпе, и все материалы курса будут доступны и после того, как официально курс закроется).

Каждый такой урок состоит из двух одинаковых частей, а каждая из них включает в себя следующие блоки:

1) Лексика и иероглифика, включая порядок черт в написании иероглифов.

Для удобства большие блоки лексики разбиты пополам (примерно по 7-8 единиц) и после каждого блока даны лексические упражнения разных типов.

Все слова озвучены носителями китайского языка (мужской и женский голос), преподавателями кафедры китайской филологии Восточного факультета. Помимо основной лексики (словарь прилагается к курсу и насчитывает чуть меньше 300 лексических единиц) особо любознательным учащимся предлагается дополнительная лексика в рамках изученной темы.

Силами дизайнеров учащиеся помимо обычного списка слов видят еще и «ожившие» иероглифы, то есть можно посмотреть, в каком порядке писать черты и как правильно вписывать иероглифы в четыре клетки. Сейчас даже многие китайцы плохо пишут иероглифы, поскольку чаще печатают их, а не пишут рукой. К сожалению, нам не удастся проследить, прописывают ли учащиеся иероглифы по ту сторону экрана или нет, но, если кто-то решит взяться за дело всерьез, то по окончании курса в его активе будет около трехсот пятидесяти иероглифов.

Практика зачастую вносит коррективы, и уже после запуска курса было решено подготавливать прописи для каждого раздела лексики, включая туда помимо собственно иероглифов еще и информацию о порядке черт и морфемный анализ.

2) Грамматика с подробными пояснениями и примерами.

Зачастую учащиеся жалуются, что «грамматика никак не превращается из хаоса в систему», что странно, ведь китайский язык очень и очень логичен. Мы постарались снабдить каждый грамматический блок подробными объяснениями и примерами для каждого случая. В рамках курса функционирует форум, позволяющий сделать курс практически интерактивным. На форуме слушатели могут задавать интересующие их вопросы, в том числе и по грамматике. По нашим наблюдениям, определенные сложности связаны с пробелами в школьном образовании и неумением построить аналогии, однако, как нам кажется, при должном терпении преподавателя и должном усердии слушателя и его желании разобраться любые проблемы разрешимы.

3) Примеры разговорных фраз для заучивания

Фразы, как и лексика, и грамматические примеры, были озвучены носителями языка. Их специально записали в формате видео, а не в виде анимации, как остальные разделы, чтобы учащиеся могли видеть движение губ носителей.

Если слушателям курса тяжело воспринимать фразы без транскрипции, то можно посмотреть транскрипцию с пояснениями в отдельном текстовом файле.

4) Анимированные ситуативные мини-диалоги

Этот раздел преследует две цели. Во-первых, это своеобразное упражнение на аудирование, поскольку в этом разделе герои уже говорят голосами все тех же носителей, но в темпе разговорной речи. Во-вторых, это демонстрация того, как изученный материал можно применить на практике. Каждый раз учащимся рекомендовано перевести содержание диалогов самостоятельно, а потом они могут свериться по ключам к диалогам, в которых заодно есть и транскрипция. Многие учащиеся на форуме сетовали, что темп речи для них слишком быстрый, и им было рекомендовано сначала подробно разбирать тексты диалогов, а потом слушать их уже с разобранным текстом, поскольку многим людям требуется время, чтобы ухо «привыкло к китайскому»

5) Упражнения разных типов с целью закрепления материала.

После всех описанных выше разделов учащиеся, выполнив ранее ЛЕКСИЧЕСКИЕ упражнения, должны теперь выполнить упражнения на АУДИРОВАНИЕ и ГРАММАТИКУ. Упражнения для начинающего уровня сопровождаются надстрочной транскрипцией, поскольку тем, кто только-только приступает к изучению китайского, бывает сложно воспринимать полностью иероглифический текст.

Здесь основные сложности сопряжены с тем, что учащиеся зачастую торопятся, не читают внимательно текст заданий и не могут в должной мере уделить внимание мелочам, как того требует иероглифический текст.

6) Помимо этого в виде текстовых файлов будут предоставлены различные материалы для прочтения из рубрики «Это интересно», рассказывающие об истории языка, о культуре Китая и привычках китайцев и т.д.

7) Уже после запуска курса родилась идея нового раздела. Многих вдохновляет, когда они видят результаты своего труда на практике, поэтому мы решили добавить раздел с говорящим названием «Я могу», который ожидаемо вызвал большой интерес у слушателей. В этом разделе каждую неделю появляются небольшие текстик для перевода, а через неделю на форуме открывается ветка, в которой дан перевод текста и в ней же можно будет задавать вопросы про непонятные места.

В результате прохождения курса обучающийся освоит базовую лексику и грамматику китайского языка на уровне A1 по международной классификации владения иностранным языком. Хотелось бы подчеркнуть, что речь идет о тех, кто честно и добросовестно выполнял все задания сам, поскольку, увы, этот процесс нельзя контролировать на расстоянии. На самом деле объем лексики значительно превышает уровень A1 и во многом даже перекрывает уровень A2 (2 уровень международного экзамена на знание языка HSK), но поскольку частично лексика отличается от той, что требуется для сдачи HSK2, мы оставляет границу размытой A1-A2.

А теперь несколько слов о формируемых компетенциях.

Итак, по окончании курса слушатель должен:

Уметь:

- писать около 350 базовых иероглифов и распознавать их в тексте

- понимать на слух реплики или короткие тексты на знакомые темы
- без предварительной подготовки участвовать в диалогах с носителем изучаемого языка на знакомые темы (еще раз подчеркнем, что поставить произношение и проверить, как учащиеся произносят слоги, на расстоянии невозможно, поскольку платформы онлайн-образования пока что не предоставляют сервис распознавания речи).
- читать короткие тексты на китайском языке в пределах изученной лексики, а также переводить небольшие тексты в пределах изученной грамматики со словарем
- переводить отдельные фразы с русского языка на китайский и с китайского на русский в рамках изученной лексики

Знать:

- порядок написания черт изученных иероглифов
- грамматику на уровне A1-A2 (см. пояснение выше)

Владеть:

- наиболее употребительной лексикой в рамках тематики уровня A1 - A2 в объеме около 300 лексических единиц и др.
- устным и письменным языком в объеме изученного материала
- методикой самостоятельной работы по совершенствованию умений и навыков письменного языка и устной речи

В заключение хотелось бы сказать, что нами намечена работа над продолжением курса с целью расширить материал до уровня A2-B1. Кроме того планируется перевести курс на английский язык с целью расширения аудитории.

Курс в определенном смысле живет своей жизнью благодаря форуму. Отзывы и критические замечания со стороны учащихся позволяют нам корректировать направление будущей деятельности и вносить изменения в уже имеющийся материал с целью повышения качества курса.

Хотелось бы еще раз подчеркнуть, что мы не ставили своей целью, если так можно выразиться, вытеснить профессиональное востоковедческое образование, а лишь хотели предоставить доступ к качественному контенту по китайскому языку всем, кто им интересуется.

УДК 811.58

Воропаев Николай Николаевич, канд. филол. наук
 Отдел языков Восточной и Юго-Восточной Азии
 Институт языкознания РАН
voropaev@vokitai.ru

ОБ ОПЫТЕ СОСТАВЛЕНИЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО СЛОВАРЯ-СПРАВОЧНИКА ДЛЯ ИЗУЧАЮЩИХ КИТАЙСКИЙ ЯЗЫК

Аннотация. В статье излагаются принципы составления и описана структура конкретного лингвокультурологического словаря-справочника для изучающих китайский язык, культуру, историю, литературу Китая «Китай: имена на все времена. Прецедентные персонажи».

Ключевые слова и фразы: лингвокультурологический словарь-справочник, прецедентное имя, китайскоязычный дискурс, лингвокогнитивная директория, фреймовое произведение, дискурсивный актуализатор.

Nikolai N. Voropaev, PhD

Department of East and South-East Asia Languages,
Institute of Linguistics, Russian Academy of Sciences
voropaev@vokitai.ru

COMPILING A LINGUISTIC AND CULTUROLOGICAL DICTIONARY FOR LEARNERS OF CHINESE

Abstract. This article expounds the principles of compiling and describes the structure of a certain linguistic and culturological dictionary/handbook for students of Chinese language, culture, history and literature. The book's title is *China: Names for All Times. Precedent-setting Characters*.

Key words and phrases: linguistic and culturological dictionary/handbook, name precedent, Chinese discourse, linguistic and cognitive directory, framework piece, discursive actualizer.

В 2015 году в издательстве “ВКН” вышел лингвокультурологический словарь-справочник для изучающих китайский язык, культуру, историю, литературу Китая «Китай: имена на все времена. Прецедентные персонажи» [1]. В настоящей статье хотелось бы поделиться опытом создания этого учебного пособия.

Теоретической основой данного словаря явились теории интертекстуальности и прецедентности, в частности наши диссертация [3] и монография [2].

Мы соотнесли термины, которые используются в России, с терминами китайских исследователей, и применили следующую классификацию и систему терминов для описания и анализа прецедентных имён (ПИ) и других прецедентных феноменов (ПФ) китайскоязычного дискурса (КД) на русском и китайском языках:

Прецедентное имя-антропоним (典型人物 *dianxing renwu* ‘каноническая личность’ [термин для обозначения ПИ, которые являются именами людей или человекоподобных существ]). Сокращённо **ПИ₁**.

Прецедентное имя-эвентоним (典故 *diangu* ‘классический прецедент; литературный (исторический) намёк’ [термин для обозначения ПИ, являющихся разного рода фразеологизмами-идиомами и словесными клише, которые в дискурсе вербально представляют (именуют) прецедентные ситуации (мифические, исторические или вымышленные литературные события])). Сокращённо **ПИ₂**.

Прецедентное имя-хрематоним (物质文化专名 *wuzhi wenhua zhuanming* ‘хрематонимы – собственные имена предметов материальной культуры’ [термин для обозначения наименований единичных объектов материальной культуры Китая]). Сокращённо **ПИ₃**.

Прецедентное имя-идеоним (精神文化专名 *jingshen wenhua zhuanming* ‘идеонимы – собственные имена предметов духовной культуры’ [термин для обозна-

чения наименований единичных объектов духовной культуры Китая, а также обобщающих прецедентных имён, выраженных фраземами-калькизациями типа 四大名著 *si da ming zhu* ‘четыре великих шедевра’ или 八仙 *ba xian* ‘восемь бессмертных’]). Сокращённо **ПИ₄**.

Прецедентный текст (ПТ) (典源 *dian yuan* ‘классический источник’);

Прецедентная ситуация (ПС) (典型事件 *dianxing shijian* ‘каноническое событие’);

Прецедентное высказывание-идиома (典故 *diangu* ‘классический прецедент; литературный (исторический) намёк’, [термин для обозначения фразеологизмов китайского языка разных типов и словесных клише, в основе которых лежат культурные, литературные и исторические сюжеты и которые в дискурсе актуализируют прецедентные ситуации, имена и тексты]). Сокращённо **ПВ₁**.

Прецедентное высказывание-цитата (常用引文 *chang yong yinwen* ‘часто употребляемая цитата; ссылка’ [термин для обозначения широко известных цитат из произведений литературы и высказываний референтов ПИ]). Сокращённо **ПВ₂**.

Прецедентный феномен – обобщающий термин для ПИ, ПС, ПТ и ПВ (典故 *diangu* ‘литературный (исторический) намёк’ [термин для обобщённого обозначения в дискурсе как вербальных, так и невербальных проявлений прецедентных ситуаций, имён, высказываний и текстов]) [3].

Словарь-справочник состоит из трёх разделов.

Раздел I составлен на основе данных словаря китайской исследовательницы Чэнь Сяньчунь «Прецедентные персонажи и события в китайской культуре» [4]. Раздел включает 60 статей о самых известных в китайской лингвокультуре персонажах, имена которых известны всем социализированным китайцам, например: Адоу, А-кью, Бао-гун, Цао Цао, Гуань-гун, Хуа Мулань, Хуа То, Лэй Фэн, Ли Гуй, Линь Дайюй, Мао Суй, Господин Наньго, Пань Ань, Цинь Сянлянь, Сунь Укун, Тансэн, Ван Сифэн, Си Ши, Юй-гун, Чжун Куй, Чжун Цзыцы. Это самый обширный раздел словаря, который занимает более 1/3 всего объёма словаря-справочника. Такое подробное описание данных персонажей обусловлено тем, что вероятность апелляции к ним в речи китайцев и вообще в китайскоязычном дискурсе наиболее вероятна и велика, что может привести к тому, что инофоны, не обладая знаниями об этих персонажах, часто могут не понять сути воспринимаемой информации частично или полностью.

Структура статей раздела I проста для восприятия и включает следующее содержание:

1. Имя прецедентного персонажа на русском языке, далее в круглых скобках на китайском языке и транскрипцией *ханьюй пиньинь*.
2. Краткое представление инварианта восприятия прецедентного персонажа и его имени в китайскоязычном культурном пространстве.
3. Общее описание истории возникновения прецедентного персонажа (имени).
4. Устойчивые выражения, связанные с данным прецедентным персонажем (если были обнаружены).
5. Примеры употребления имени прецедентного персонажа в современном китайском языке.

Приведём пример одной из самых маленьких статей этого раздела.

Пань Ань (潘安 Pan An)

Прецедентное имя Пань Ань служит в китайскоязычном культурном пространстве для обозначения красивых мужчин. Пань Ань – «красавчик».

Первое *имя Пань Аня было Юэ, *второе имя у него было Ань Жэнь, сокращённо его звали Пань Ань. Он жил в период *династии Цзинь и был весьма талантливым человеком. Особенно он отличился на литературном поприще. Его произведения в жанре рифмованной прозы дошли до наших дней. Чжун Жун (钟嵘 Zhong Rong), живший во времена *династии Лян периода *Южных династий, в своём произведении *«О стихах» написал так: «Таланта у *Лу Цзи море, таланта у Пань Аня великая река». Однако Пань Ань был не только высокоодарённым человеком, но и обладал прекрасной внешностью, чему многие завидовали.

В *«Жизнеописании Пань Аня» книги «Летописи Цзинь» говорится следующее: «Юэ обладал прекрасной наружностью и манерами, язык его произведений был совершенен и великолепен, особенно силен он был в написании некрологов. В молодости он часто катался по *Лояну на колеснице. Встречавшиеся на пути женщины, увидев его, обычно брались за руки и окружали его колесницу. Они бросали ему в колесницу разные фрукты, выражая тем самым своё обожание. Так он всегда уезжал с колесницей, полной фруктов». Эта запись подтверждает, что внешностью Пань Ань действительно обладал незаурядной.

Впоследствии в китайской литературе имя Пань Аня стало нарицательным для обозначения красивых мужчин. Иногда имя Пань Ань записывается как Пань Шэн (潘生 Pan sheng ‘молодой господин Пань’) или Пань Лан (潘郎 Pan lang ‘милый Пань’).

В китайском языке существуют устойчивые обороты, связанные с именем Пань Ань: 貌似潘安 mao si Pan An ‘быть похожим на Пань Аня’ и 潘安之貌 Pan An zhi mao ‘наружность Пань Аня’.

Примеры употребления прецедентного имени Пань Ань в современном китайском языке:

1. 多半是因为吃了什么神果仙草，他才长成这宋玉之容、潘安之貌呢。Duo ban shi yinwei chile shenme shen guo xian cao, ta cai zhangcheng Song Yu zhi rong, Pan An zhi mao ne. ‘По всей вероятности, он съел какой-то волшебный плод, иначе чем объяснить то, что он выглядит как *Сун Юй и Пань Ань, вместе взятые?’
2. 难道她真个嫌我丑陋，一定要选个潘安不成？Nandao ta zhen ge xian wo choulou, yiding yao xuan ge Pan An bu cheng? ‘Неужели я для неё непривлекательный? Видно, вознамерилась найти себе Пань Аня.’
3. 那潘安之貌也不过是奶油小生，并无几分男子汉的气概。Na Pan An zhi mao ye buguo shi naiyou xiaosheng, bing wu ji fen nanzihan de qigai. ‘Эта его наружность Пань Аня всего лишь приторная оболочка, в нём нет ни капельки мужского.’

4. 他虽然有潘安之貌，却无潘安之才。 Ta suiran you Pan An zhi mao, que wu Pan An zhi cai. ‘Хотя он и обладает внешностью Пань Аня, но талантов Пань Аня у него нет.’

Слова, помеченные знаком *, поясняются в комментариях к Разделу I в конце словаря, там же названия источников, династий, имена собственные и важные термины даются на китайском языке.

Раздел II представляет собой оглавление сборника «Люди истории» Хэ Юэцина [6], которое содержит 121 имя выдающихся личностей китайской истории. Сборник построен по тематическому принципу и состоит из 8 частей (политические деятели, военачальники, учёные, литераторы, знаменитые купцы (деловые люди), мастера искусств, философы, героические личности). Примечательно, что каждая личность в оглавлении этого словаря представлена дескрипцией, краткой характеристикой в форме эпитета, которая часто выражена фразеологической единицей или словесным клише. Эти дескрипции, полагаем, следует рассматривать как инварианты восприятия данной личности в китайском лингвокультурном сообществе.

Для более ясного понимания смыслов эпитетов некоторые статьи данного Раздела снабжены пояснениями в круглых скобках или статьями из Большого китайско-русского словаря, которые предваряются аббревиатурой БКРС. Перевод наименований частей сборника, эпитетов и имён на русский язык, а также указание годов жизни референтов прецедентных имён выполнено нами.

Приведём несколько примеров из Части 1 (порядковый номер персонажа даём как в словаре).

Часть 1. Политические деятели 政治人物 zhengzhi renwu

1. 卧薪尝胆 —— 勾践 wo xin chang dan – Gou Jian

Терпевший трудности ради великой будущей цели – Гоу Цзянь (? – 465 г. до н.э.)

БКРС: 卧薪尝胆 wò xīn cháng dǎn лежать на хворосте и пробовать на вкус желчь (готовить себя к лишениям; разжигать в себе чувство мести, настраивать себя на агрессивные действия; терпеть трудности ради великой будущей цели; по притче о юэском князе Гоу Цзяне, который спал на хворосте и лизал повешенный у двери желчный пузырь, чтобы никогда не забывать о необходимости свергнуть кабалу победившего его княжества У)

2. 千古一帝 —— 秦始皇 qiangu yi di – Qinshihuang

Первый император с незапамятных времён – Цинь Шихуан (259 – 210 гг. до н.э.)

11. 蒙古国的创建者 —— 成吉思汗 Mengguguo de chuanjianzhe – Chengjisihan

Основатель монгольского государства – Чингисхан (1206 – 1227 гг.)

15. 垂帘听政 —— 慈禧太后 chuilian tingzheng – Cixi taihou

Управлявшая из-за занавески – вдовствующая императрица Цыси (1835 – 1908 гг.)

БКРС:垂帘听政 chuiliántīngzhèng управлять из-за занавески (обр. о регентстве императрицы)

16. 中兴名臣 —— 曾国藩 zhongxing ming chen Zeng Guofan

Мудрый министр периода возрождения – Цзэн Гофань (1811 – 1872 гг.)

Как видно, статьи этого раздела содержат минимум информации и предназначены для активной самостоятельной работы учащихся по технологии лингвокогнитивной директории, о которой будет сказано ниже.

Интересно отметить, что по многим прецедентным именам из данного сборника, удалось обнаружить доказательства закреплённости указанных в сборнике дескрипций и в других источниках. Например, дефиниция ПИ *Лэй Фэн*, представленного в Части 8 “Героические личности” данного сборника 全心全意为人民服务 —— 雷锋 quan xin quan yi wei renmin fuwu – Lei Feng **Всем сердцем и всеми помыслами служивший народу – Лэй Фэн (1940 – 1962 гг.)**

полностью совпадает с дефиницией этого имени в словаре [4], а также совпадает с частью этой дефиниции – словесным клише 为人民服务 wei renmin fuwu ‘служить народу’, которое нанесено вместе с изображением *Лэй Фэна* на пепельнице и зажигалке, которые были приобретены в Пекине в 2008 году.

Дефиниция ПИ *Ху Сюэянь* из Части 5 “Знаменитые купцы (деловые люди)” данного сборника

红顶商人 —— 胡雪岩 hong ding shangren – Hu Xueyan

Купец-чиновник – Ху Сюэянь (1823 – 1885 гг.)

также полностью совпадает с названием романа, посвященного этой исторической личности [5].

В связи с этим, необходимо отметить один важный вывод, который был сделан в процессе изучения прецедентных имен. Полагаем, что ПИ китайско-язычного культурного пространства, да и любого культурного пространства, в функционально-семантическом плане по преимущественному использованию в дискурсе целесообразно подразделять на ПИ-дескрипции (прецедентные имена, которые преимущественно используются в дискурсе интенционально, то есть для характеристики людей, ситуаций, явлений, предметов) и на ПИ-референции (прецедентные имена, которые в дискурсе преимущественно используются референтно, то есть для указания на свой референт).

Общим же для всех ПИ является способность выступать в качестве культурного знака, то есть актуализировать энциклопедическую информацию о каких-либо широко известных исторических или вымышленных событиях, личностях, персонажах, объектах материальной и духовной культуры Китая, вызывать у членов китайского лингвокультурного сообщества определённые эмоции, мысли, ассоциации.

Имена, представленные в Разделе II, в основном являются прецедентными именами-референциями, тогда как имена Раздела I в основном являются прецедентными именами-дескрипциями. Подробнее об этом в нашей монографии [2].

Для более эффективной работы с данными разделов I и II предлагаем использовать нашу разработку, которая называется *Лингвокогнитивная директория прецедентного имени*. Для работы можно использовать интернет и прочие источники, вводить соответствующие имена в поисковые системы и находить информацию об интересующем персонаже, заполняя директорию прецедентного имени. Для поиска информации на китайском языке можно использовать по-

исковый китайский сайт <http://www.baidu.com> и другие ресурсы. Многим прецедентным персонажам посвящены кинофильмы, телесериалы, мультфильмы, оперы и прочие фреймовые произведения, которые находятся в открытом доступе. Также о большинстве прецедентных персонажей доступна информация и на русском языке. Для поиска информации на русском языке на соответствующих российских сайтах можно вводить имена как на русском языке, так и имена, записанные транскрипцией *ханьюй пиньинь* и даже иероглифами.

Представляем типовую структуру лингвокогнитивной директории ПИ КД:

● Референт₁ ПИ ● Референт₂ ПИ (полагаем, что два референта следует выделять в случаях, когда референтом ПИ является историческая личность (событие), и эта историческая личность (событие) использована в прецедентном художественном литературном тексте как важный персонаж (эпизод) и наделена в тексте дифференциальными признаками, которыми референт-историческая личность (событие) не обладал, например: Цао Цао как реальная историческая личность (Референт₁) и Цао Цао как персонаж романа «Троецарствие» (Референт₂) ● Атрибуты референта ПИ ● Дифференциальные признаки референта ПИ ● Национальный инвариант восприятия референта ПИ ● Национальный инвариант восприятия ПИ, используемый для характеристики людей, явлений, предметов ● Варианты ПИ ■ Дискурсивные актуализаторы ПИ (прецедентные высказывания, имена; экспликации инвариантов восприятия ПИ и их референтов в различных словарях; вербализации прецедентных ситуаций (ПС) [рассказы, новеллы, романы, пьесы, диалоги, монологи, статьи и проч.]; визуализации прецедентного текста (ПТ)-источника ПИ и ПС [кинофильмы, мультфильмы, телесериалы, театральные представления]; материализации образа референта ПИ [картины, памятники, сувениры, актёры, двойники]): ▶ Цитаты из прозы (ПВ₂) прецедентные высказывания₂ – широко известные цитаты из произведений литературы и высказывания самих референтов ПИ. ▶ Цитаты из поэзии (ПВ₂) ▶ Фразеологизмы [типа чэньюй, сехоуэй, гуаньюньюй] (ПИ₂/ПВ₁) ▶ Словесные клише (ПИ₂/ПВ₁) прецедентные высказывания₁ – фразеологизмы разных типов и словесные клише, в основе которых культурные, литературные и исторические сюжеты и которые в дискурсе актуализируют ПС, ПИ и ПТ. ▶ Наименование прецедентного [текста-]источника (ПИ₄) ▶ Имена/наименования других основных сопутствующих прецедентных персонажей/событий/предметов (ПИ₁/ПИ₂/ПИ₃/ПИ₄) ▶ Фреймовые произведения: — Фреймовые произведения литературы (посвящённые референту ПИ книги); — Фреймовые научные работы (статьи, исследования, доклады, посвящён-

ные референту ПИ);

— Фреймовые кинофильмы, мультипликационные фильмы, телевизионные сериалы, театральные представления, исторические реконструкции (посвящённые референту ПИ);

— Памятники, музеи, сувениры, места религиозных отправлений (посвящённые референту ПИ);

— Двойники, использующие атрибуты или дифференциальные признаки референта ПИ для воссоздания его образа;

— Информационные сообщения (вербализации) прецедентных ситуаций, связанных с референтом ПИ (распространяемые в любой форме и на любых носителях: газеты, журналы, интернет, телевидение, радио, лекции и проч.).

Полагаем, что количество и виды дискурсивных актуализаторов по каждому ПИ различны в разные периоды развития общества. В зависимости от того, насколько то или иное ПИ актуально для общества, арсенал дискурсивных актуализаторов увеличивается или сокращается и становится более или менее разнообразным. В частности, одни ПИ обретают способность регулярно употребляться в дискурсе как ПИ-описания, другие преимущественно используются как ПИ-референции.

Поэтому можно сделать вывод, что все ПИ отличаются друг от друга стоящими за ними когнитивными структурами и особенностями функционирования в дискурсе.

В Разделе III представлены 196 универсально-прецедентных имён и высказываний иностранного происхождения, избранных информантом-носителем китайского языка из 1000 единиц описания «Малого словаря прецедентных феноменов зарубежных стран» под редакцией Линь Шуу [7] в ходе специального устного опроса, в качестве самых известных прецедентных феноменов.

В Разделе принято сокращение «ИВ в КД» – «инвариант восприятия в китайскоязычном дискурсе».

Структура статьи Раздела III:

1. Прецедентное имя или высказывание на китайском языке;

2. Прецедентное имя или высказывание, записанное транскрипцией *ханьюй пиньинь*;

3. Прецедентное имя или высказывание на английском языке в случаях, когда это даётся в словаре;

4. Прецедентное имя или высказывание на русском языке и, как правило, его значения, существующие в русскоязычном культурном пространстве, найденные в разнообразных словарях;

5. Инвариант восприятия в китайскоязычном культурном пространстве, записанный иероглифами, транскрипцией *ханьюй пиньинь* и переведённый на русский язык.

Приведём несколько примеров статей.

- 阿波罗 Aboluo Apollo **Аполлон**. ИВ в КД – 1. 太阳 taiyang ‘солнце’ 2. 年轻的美男子 nianqingde mei nanzi ‘молодой красивый мужчина’.

- 阿芙罗狄忒 Afuluodite Aphrodite **Афродита**. ИВ в КД – 1. 爱情 aiqing ‘любовь’ 2. 美人 mei ren ‘красивая женщина’.
- 爱丽丝漫游奇境 Ailisi manyou qijing Alice in Wonderland «**Алиса в стране чудес**». ИВ в КД – 幻想、想入非非 huanxiang, xiangrufefei ‘иллюзия, химера; фантазия; строить иллюзии; мечтать, фантазировать; забыться, унести куда-то мыслями, замечаться’.
- 巴比伦 Babilun Babylon **Вавилон** (как олицетворение роскоши и порока). ИВ в КД – 奢侈、豪华、淫靡和罪恶的都市 shechi, haohua, yinmi he zui'e de du-shi ‘город пышной роскоши, излишеств, мотовства, греха, зла и преступности’.
- 从尘土到尘土 cong chentu dao chentu ashes to ashes, dust to dust **от пепла и пыли к пеплу и пыли** (по мотивам библейской легенды). ИВ в КД – 死亡 siwang ‘гибель, смерть; умирать; погибнуть’.
- 方舟 fangzhou ark **ковчег** (также 挪亚方舟 Nuoya fangzhou Noah's ark **Ноев ковчег**). ИВ в КД – 避难所 binansuo ‘убежище’.
- 好莱坞 Haolaiwu Hollywood **Голливуд** (пригород Лос-Анджелеса, штат Калифорния; центр американской кинематографии). ИВ в КД – 1. 美国电影工业 Meiguo de dianying gongye ‘американская кинематография’ 2. 美国电影界 Meiguo dianying jie ‘кинематографические круги США’.
- 和风车搏斗 he fengche bodou (向风车挑战 xiang fengche tiaozhan) to fight (tilt at) windmills **сражаться с ветряными мельницами**, донкихотствовать (сражение с ветряными мельницами – эпизод из "Дон Кихота" М. Сервантеса). ИВ в КД – 与想像中的敌人作战 yu xiangxiangzhongde diren zuozhan ‘сражаться с воображаемым врагом’.
- 普柳什金 Puliushijin **Плюшкин** (персонаж романа Н.В. Гоголя «Мёртвые души»). ИВ в КД – 吝啬鬼, 守财奴, 为富不仁的人 linseguì, shoucainu, weifu burende ren ‘скареда, скупердяй, скряга, скупец, жадный и жестокий человек’.

Все ПИ, представленные в словаре Линь Шуу [7], способны использоваться для характеристики, и это показывает характерную особенность ПИ, которая заключается в том, что при переходе в культурное пространство другой страны ПИ часто обретают символическое и более узкое значение. Например, ПИ 鲁宾孙 Lubinsun Робинзон (главный герой рассказа Даниэля Дефо «Приключения Робинзона Крузо») в КД по данным словаря [7] имеет следующий инвариант восприятия: 孤独的人 gudude ren ‘одинокый человек’, а ПИ 哈姆莱特 Hamulaite Гамлет (герой одноимённой трагедии Шекспира) – 遇事犹豫不决、顾虑重重的人 yu shi youyu bu jue, gu lü chongchong de ren ‘человек, который при необходимости принятия решения нерешителен, долго колеблется, медлит, его обуревают многочисленные сомнения и опасения’.

Словари подобного рода, видимо, следует рассматривать как инструмент обогащения китайскоязычного культурного пространства и речи членов китайского лингвокультурного сообщества новыми универсально-прецедентными именами. Дело в том, что большинство ПИ, представленных в данном словаре, всё-таки обладают очень низкой известностью и употребляются в китайскоязычном культурном пространстве крайне редко. Подобные же словари, видимо,

призваны расширять арсенал универсально-прецедентных имён китайскоязычного культурного пространства, выполняя тем самым функцию интеграции Китая в глобальное цивилизационное пространство. Ярким образцом таких тенденций является также словарь 《国人必知的 2300 个外国名人》 “Guoren bi zhi de 2300 ge waiguo mingren” «2300 знаменитых иностранцев, которых должны знать люди нашей страны» [8]. Данный словарь является больше энциклопедией и представляет инварианты восприятия ПИ в виде небольших блоков информации биографического характера о каждой выдающейся личности объёмом чуть более 100 иероглифов.

Словарь же [7] наряду с энциклопедической информацией представляет инварианты восприятия ПИ, рассматривая эти имена уже как имена-символы, как имена нарицательные. Однако ПИ в данном словаре даются с уже устоявшимися инвариантами восприятия этих ПИ в странах-источниках этих имён, или в странах, откуда китайские лексикографы заимствовали соответствующие материалы. Это подтверждают также примеры употребления ПИ, которые даются в словаре и все являются заимствованными из зарубежных источников или смоделированными авторами словаря. Таким образом, инварианты восприятия некоторых ПИ в данном словаре для, например, нас, членов русского лингвокультурного сообщества, кажутся непривычными и странными. Дело в том, что многие из этих ПИ в русском культурном пространстве появились намного раньше и в их семантике уже произошли сдвиги.

Стоит отметить, что если национально-прецедентные имена китайского культурного пространства (Раздел I и Раздел II) в процессе межкультурной коммуникации зачастую становятся барьером для взаимопонимания, то универсально-прецедентные имена и высказывания (Раздел III), напротив, могут играть роль объединения разноязычных коммуникантов.

Полагаем, что учебные справочные пособия, подобные описанному выше словарю [1], способны помочь ускорить процесс овладения когнитивно и коммуникативно ценными единицами китайского языка, связанными с ними фоновой информацией и повысить качество изучения и обучения китайскому языку.

Настоящий словарь-справочник, благодаря представленной в авторском предисловии технологии лингвокогнитивной директории, может быть использован как интерактивное вспомогательное учебное пособие по таким курсам вузов, как «История Китая», «Литература Китая», «Страноведение Китая», «Стилистика китайского языка», «Лексикология китайского языка» и прочим аспектам изучения китайского языка и Китая. Материалы словаря рекомендуется активно использовать для работы в среде интернет и с прочими источниками (книгами, словарями).

Литература:

1. Воропаев Н.Н. Китай: имена на все времена. Прецедентные персонажи. Лингвокультурологический словарь-справочник для изучающих китайский язык, культуру, историю, литературу Китая / Н.Н. Воропаев. – М.: Издательство ВКН, 2015. – 384 с.

2. Воропаев Н.Н. Китайскоязычный прецедентикон. – LAP LAMBERT Academic Publishing, AV Akademikerverlag GmbH & Co. KG Saarbrücken, Deutschland/Германия, 2013. – 448 с.
3. Воропаев, Н.Н. Прецедентные имена в китайскоязычном дискурсе [Текст] / Н.Н. Воропаев Дис. ... канд. филол. наук. – Москва.: 2012. – 315 с.
4. Chen Xianchun 中国文化中的典型人物与事件 // 陈贤纯编著. – 北京: 北京语言文化大学出版社, 1999 年. (Прецедентные персонажи и события в культуре Китая // Сост. Чэнь Сяньчунь. – Пекин: Издательство Пекинского университета языка и культуры, 1999. – 309 с.)
5. Gao Yang 红顶商人 —— 胡雪岩 // 高阳 著. 长春: 吉林文史出版社出版, 1992 年 (Гао Ян. «Купец-чиновник – Ху Сюэянь». Чанчунь, Издательство литературы и истории провинции Цилинь, 1992. – 449 с.)
6. He Yueqing 历史上的那些人 // 何跃青. – 北京: 地震出版社, 2007 年.(Люди истории // Сост. Хэ Юэцин. – Пекин, 2007. – 243 с.)
7. Lin Shuwu 外国典故小词典 // 林书武主编. – 上海: 上海辞书出版社, 2004 年. (Малый словарь зарубежных дзяньгу (классических прецедентов) // Под ред. Линь Шуу. – Шанхай, 2004. – 426 с.)
8. Zhou Xiaomeng, Shen Zhi 国人必知的 2300 个外国名人 // 周晓孟、沈智主编. – 沈阳: 万卷出版公司, 2009 年 (2300 знаменитых иностранцев, которых должны знать люди нашей страны // Сост. Чжоу Сяомэн, Шэнь Чжи. – Шэньян, 2009. – 424 с.)

УДК 372.881.1

Глушкова Светлана Юрьевна старший преподаватель, к. ф. н., КФУ / Институт международных отношений, истории и востоковедения / отделение Высшая школа международных отношений и востоковедения / Кафедра алтаистики и китаеведения

svetaelina@gmail.com

ИГРЫ, КАК НЕОТЪЕМЛЕМАЯ ЧАСТЬ УРОКА КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА В ВУЗАХ

Аннотация: В статье рассматриваются основные формы игр, игровые методики, используемые на парах со студентами в вузе, их особенности и применимость. Также подчеркивается и описывается важность использования игр на уроках китайского языка.

Ключевые слова и фразы: Китайский язык, игры, игровые формы, игровые методики.

Glushkova Svetlana Yurievna senior lecturer, p.h.d., Institute of International Relations, History and Oriental Studies, Department of Sinology and APA countries, Kazan (Volga region) Federal University

GAMES, AS AN INTEGRAL PART OF THE CHINESE LANGUAGE LESSON IN UNIVERSITY

Annotation: *The article considers the main forms of games, gaming techniques used in pairs with students in the university, their features and applicability. It also highlights and describes the importance of using games in Chinese lessons.*

Key words: *Chinese language, games, game forms, gaming techniques.*

В современном обществе изучение иностранных языков является приоритетным направлением профессиональной подготовки специалистов различных профилей. Успешное решение вопросов профессионального роста и расширение контактов с зарубежными партнерами зависят во многом от их языковой подготовки. В условиях демократизации современного образования возникновение новых идей, концепций образования, новых форм обучения иностранному языку требует методического осмысления и обеспечения. [1, с.69]

В настоящее время обучение иностранным языкам рассматривается с позиции коммуникативной деятельности, умения общаться. Студент получает возможность пользоваться языком в его коммуникативной функции, прежде всего на уроке, поэтому внимание ученых, методистов и учителей направлено на поиск резервов для совершенствования урока, на повышение его эффективности[2].

С каждым годом все больше молодых людей приходят в вузы учить китайский язык. Количество изучающих китайский язык увеличивается, но мотивационная составляющая слабеет. Начнем с того, что действительно мотивированных детей, которые по своему желанию пришли учить язык, мало. Из 10 человек, всего 2 понимают, с каким языком им придется столкнуться и действительно готовы ко всем сложностям. Таким образом, перед преподавателем вуза стоит задача мотивационного характера. Преподаватель должен стимулировать интерес к изучению языка, его структуры и культуры Китая.

Общей проблемой изучения китайского языка является мотивация учащихся. Вначале у детей, студентов как правило, большое желание изучать язык – это все следствие хорошей пропаганда китайского языка. Постоянная реклама, расширяющееся политическое сотрудничество, возможность стажировок и работы за границей (в Китае) – все это привлекает как молодых людей, так и их родителей к китайскому языку. И никто не думает, что за этим всем стоит огромный труд. Но как только начинается процесс овладения китайским языком, отношение учащихся меняется, так как начинается стадия преодоления трудностей, что снижает стремление к обучению. Изучение китайского языка требует от изучающего большой концентрации внимания, образное мышление, хорошо развитую зрительную память, усидчивость и, конечно, большое желание овладеть китайским языком. Даже если не все из перечисленного присутствует у студента, то китайский язык при должном усилии разовьет любой из выше перечисленных навыков. Несомненно, волевая составляющая студентов выше, чем у школьников, но они так же нуждаются в поддержании мотивации, или её стимуляции.

Как стимулируют интерес маленьких детей к изучению языка? Во-первых, занятия должны быть интересными и занимательными, сказали бы многие. Но как достигается этот интерес? Конечно, через познавательные игры. Но почему мы ложно полагаем, что если дети выросли, то с ними не надо играть. Что необходимо загружать информацией на серьезном уровне, заставляя зубрить студентов. Это, безусловно, тоже все верно, но если разнообразить «рутину» игрой, то можно увидеть горящие глаза студентов, которые будут требовать продолжения занятия, и не обязательно в игровой форме.

Важнейшая функция игр заключается в формировании позитивного отношения к языку, у студента складывается впечатление, что изучение языка – это весело, это интересно. И еще одна немаловажная роль игр – разнообразить формы изучения и воспроизведения языкового материала. Обыгрывание одного и того же материала в разных формах способствует его закреплению, усвоению навыков и умений приобретенных в процессе изучения данного материала.

Например, как считают педагоги-психологи, для устойчивого запоминания слова или конструкции ребенок нуждается в их повторении, в среднем, около 60 раз. Но механическое повторение не всегда дает желаемые результаты, поэтому одно и то же слово или ситуация общения должны возникать в разных формах. Кроме того, в игре удастся добиться смещения ракурса: язык уже не объект изучения, а некое средство, инструмент, которым он и должен являться в естественной среде. Студенты понимают, что языком можно пользоваться.

Однообразная деятельность во время занятия притупляет внимание студентов, а, следовательно, и снижается познавательная способность. Таким образом игра- это способ разнообразить деятельность, сконцентрировать внимание на чем-либо, мотивировать применять язык.

Мы предлагаем играть на всех уровнях изучения китайского языка. Какие-то игры могут войти в традицию вашего учебного процесса, другие будут применяться разово в зависимости от языкового материала.

Для первого этапа изучения языка, а именно фонетического этапа, важно отработать правильное произношение как звуков, так и тонов.

Фонетика – это внешняя оболочка языка. В процессе изучения языка правильное произношение – это одно из важных условий. Оно отражает уровень владения языком. Если этим этапом овладеть недостаточно хорошо, то это будет мешать всю жизнь, так как испортится восприятие речи.

Для изучения фонетики, как этапа, важно выбрать правильный метод ее преподавания и тогда можно избежать трудностей у изучающих, к тому же, повысит их интерес к изучаемому языку.

Правильное китайское произношение русскоговорящему человеку дается нелегко, так как речевой аппарат, приученный к родному языку, который крайне сильно отличается от китайского по фонетическому строю, сопротивляется нововведениям. Отметим, что китайский язык – тональный язык, что осложняет изучение фонетики. К тому же изучение языка вне пределов государства изучаемого предмета усложняется отсутствием постоянной практики за пределами класса. Поэтому методы преподавания фонетики должны быть определенными, помогающими изучающим преодолеть трудности возникающие в процессе овладения фонетикой. Начальный этап преподавания фонетики

не долог. В него невозможно вместить все аспекты фонетики сразу, и необходимо избегать монотонности и однообразия [3]. На этом этапе можно применять следующие игры:

1. Самая простая игра на фонетическом материале: студенты друг за другом называют звуки тем тоном, который написан на доске или в учебнике, или слог. Кто называет неправильно, тот выбывает из игры. При этом не стоит беспокоиться, что студенты не будут внимательны. Одно слово игра уже вызывает азарт у учащихся, и они будут следить за процессом намного внимательнее, чем если бы это просто была «отчитка» того же материала.

На практике мы убедились, что так студенты быстрее и легче осваивают звуки, а особенно, тоны китайского языка. Эта игра расценивается студентами как минутка «отдыха», хотя и являться обучающим процессом. Студенты на первом курсе с удовольствием в нее играют и очень внимательно следят за правильностью произношения своих ответов и ответов соседей. В процессе изучения фонетики это и является основной задачей преподавателя. Необходимо научить студентов следить за своим произношением. Данная игровая форма полностью соответствует задаче, поставленной на начальном этапе обучения китайскому языку.

Так же на начальном этапе приходится учить китайский счет. Считать быстро и без ошибок помогает следующая игра:

2. Студенты по очереди называют цифры от одного до десяти в прямом порядке и с правильным тоном. Тот, кто неправильно называет цифру или тон цифры, тот, естественно, выбывает. И так можно повторить несколько кругов. А далее задача усложняется. Учащиеся должны называть цифры в обратном порядке от 10 до 0. Практический опыт показывает, что если студенты научились считать в обратном порядке, то в прямом порядке им становится делать это очень легко. Данную игру можно повторять, изучая счет до 100. Так же каждый студент называет счет в обратную сторону с 99 до 0. За 10 минут можно пройти несколько туров игры, и, следовательно, победители тоже, в основном, будут разные. Учащиеся внимательно следят за процессом счета и запоминают цифры.

Эта же игра, к тому же, отвечает задачам фонетического этапа. Студенты учатся слушать и слышать себя и своих товарищей.

На начальном этапе студенты сталкиваются с трудностью запоминания иероглифов. Облегчить и разнообразить этот процесс помогут следующие игры:

1. Иероглифы выводятся на карточках или страничках. Необходимо сделать пазл из 6-12 частей. Студенты должны собрать правильно иероглиф. Это может быть как командная игра, так и каждый студент может индивидуально получить свою карточку. Данную форму можно усложнить, разрезав целое предложение. Такой вид будет применяться на более позднем этапе обучения. Таким образом, можно проверить не только знание иероглифов, но и усвоение грамматического материала.
2. Чуть более простой вариант игры – это закрыть часть иероглифа листком бумаги, и студенты должны догадаться, что это за иероглиф, и написать его целиком.

3. Позднее можно использовать иероглифические загадки. В интернет ресурсах их можно найти бесчисленное множество для разных этапов обучения. Они развивают логику, понимание структуры иероглифа и повторяют графемы:

1. 田中有:
2. 夫没有人:
3. 我没有, 他有, 天没有, 地有:
4. 坐没有人:
5. 人有他大, 天没有他大, 你也认识他, 他是谁?

Для проверки освоенной лексики можно использовать игру «снежный ком». Ранее данный вид игры уже описывался не одним автором. Мы предлагаем одну из ее версий.

1. Проверяются определенные группы слов. Например, «Части тела», «Фрукты и овощи», «Учеба в школе», «Названия стран».

А: 苹果,

Б: 苹果、香蕉 ,

В: 苹果、香蕉、梨

Г: 苹果、香蕉、梨、葡萄...[5]

Положительной стороной данной игры, как и многих других игр, является концентрация внимания студентов на ответах товарищей, что учит их работать в группе и взаимодействовать в коллективе. Лексика может проверяться как вместе с иероглификой, так и отдельно. Также можно использовать игру, русская версия которой называется «крокодил»:

2. Группа выбирает одного человек. Учитель на ухо говорит ему слово, которое необходимо отгадать всем остальным студентам. Студент объясняет данное слово, не используя «однокоренных» слов. Данный вид игры хорошо развивает речевые навыки и способствует выявлению пассивной лексики.

Очень часто мы сталкиваемся с ситуаций, когда студент везде использует одну и ту же лексику. Активная лексика часто достаточно скудна. Чтобы научиться пользоваться синонимами и антонимами, можно применить следующий вид игры:

3. Преподаватель говорит слово, а студент дает синоним или антоним. Игру можно проводить на выбывание. Еще один вариант — это ее версия на карточках. Студенты должны найти синонимы или антонимы и сложить парами. Игру можно проводить в командах. Все зависит от количества студентов в группе.

Данный вид игры вынуждает студентов пользоваться как активной, так и пассивной лексикой. Чтобы проверить или повторить написание иероглифов можно просить писать антонимы или синонимы на доске, а не выбирать из карточки, или просто проговаривать.

Грамматические аспекты языка, так же можно проверить в игровой форме:

1. Если есть возможность использовать мультимедиа проектор, то весь материал можно подготовить в презентации. На каждой страничке дается предложение с пропусками, в которые необходимо

вставить пройденную, или проверяемую, конструкцию. В командах данная форма проходит веселее, и члены команды поясняют грамматику друг другу. Это учит студентов взаимодействовать в группах, уметь объяснять грамматические явления.

Вариантов игр много, и все их можно использовать в различных вариациях. Безусловно, список используемых нами игр не ограничивается вышеописанными. На парах мы часто применяем те или иные игры. Практические результаты показывают, что при помощи игр материал усваивается лучше и глубже. Все, что мы используем, направлено на формирование языковой компетенции.

Согласно Витгенштейну, напр., знание правил не есть знание набора формулировок, но есть способность вести себя определенным образом. Правило существует не в виде инструкции, предусматривающей бесконечное множество вариантов ее применения, а в виде конечной совокупности наблюдаемых образцов, публично воспроизводимых в коммуникации. При таком подходе Языковая компетенция есть обретаемая в ходе обучения привычка. Если же следовать подходу Н. Хомского (и всей генеративной лингвистики), то правило есть нечто типа алгоритма переработки входной информации. Носитель языка тогда во многом подобен компьютеру — он оснащен правилами, как своего рода программным обеспечением. Языковая компетенция, в таком случае, есть уровень оснащенности носителя языка соответствующими схемами или алгоритмами. [6]

Игры также помогают формировать образцы и алгоритмы коммуникации. В игре коммуникация не воспринимается как то, чему необходимо научиться. Она проникает в жизнь студентов непринужденно. Игры помогают преодолеть традиционные сложности, которые возникают на начальном этапе, и облегчить процесс обучения на последующих этапах. Студенты, несмотря на то, что нами принято считать их уже взрослыми людьми, очень хорошо воспринимают игры, активно в них участвуют. Мотивированный студент активно принимает участие на уроке, даже если он не содержит игровых форм.

Не малая часть практических занятий должна состоять из игровых форм, которая вкупе с групповой работой помогают не только повысить эффективность усвоения новых знаний и в более интересной форме обобщать пройденный материал, но и улучшить внутреннюю обстановку в коллективе.

Из вышеизложенного следует сделать вывод, что в процессе преподавания китайского языка преподавателю следует заинтересовать студента и продолжать подогревать его интерес к обучению. Таким образом, со студентами не просто следует играть, а необходимо активно применять игровые формы в процессе преподавания.

Литература:

1. Хван Е.А. Особенности использования иероглифических загадок в процессе обучения китайскому языку студентов начального уровня. / Университетские чтения. Пятигорск. 2016. С 69-70.
2. Ерофеева Ю.А. Нетрадиционные формы проведения уроков китайского языка в начальной школе. / Вестник Челябинского государственного университета. 2012. № 12 (266). Политические науки. Востоковедение. Вып. 12. С. 140–145.

3. Аликберова А.Р., Глушкова С.Ю., Замилова Р.В., Усманова И.Р. Методическое пособие для учителей китайского языка - Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2017. - 70 с.
4. Медведева, О. И. Творчество учителя на уроках английского языка: из опыта работы. М.: Просвещение, 1991. С. 3.
5. Российско-китайский учебно-научный центр Институт Конфуция РГГУ/ [Электронный ресурс]. URL: <http://www.confucius-institute.ru/conferences/the-reports-of-the-seminars/588/> (Дата обращения: 10.03.2016).
6. Касавин И.Т. Энциклопедия эпистемологии и философии науки. М.: «Канон+», РООИ «Реабилитация». 2009.

УДК 372.881.1

Голынская Анна Сергеевна, магистрант

Кафедра преподавания турецкого языка как иностранного

Стамбульский университет

anna201188@hotmail.com

ПЕРСПЕКТИВЫ И ПРОБЛЕМЫ СОЗДАНИЯ УЧЕБНОГО СЛОВАРЯ ТУРЕЦКОГО ЯЗЫКА

Аннотация: В статье рассматриваются особенности применения словарей в процессе изучения иностранных языков, основные характеристики и разновидности учебных словарей, а также условия, необходимые для создания учебного словаря турецкого языка.

Ключевые слова: учебный словарь, турецкий язык, корпус, потребительские исследования, электронный словарь.

Golynskaia Anna Sergeevna, Master's Degree student

Department of teaching Turkish as a foreign language

Istanbul University

anna201188@hotmail.com

PERSPECTIVES AND PROBLEMS OF CREATING TURKISH LEARNER'S DICTIONARY

Abstract: The article deals with the peculiar features of using dictionaries in the process of learning foreign languages, the main characteristics and types of learner's dictionaries, and the conditions necessary for creating a learner's dictionary of Turkish.

Key words: learner's dictionary, Turkish language, corpus, user research, electronic dictionary.

В последние годы преподавание турецкого языка как в самой Турции, так и за ее пределами заметно активизировалось. Число изучающих турецкий язык постепенно растет вместе с открытием культурных центров им. Юнуса Эмре, а также потоком иностранных студентов-стипендиатов по программе «Turkey

Scholarships» и сирийских мигрантов. Кроме того, турецкий язык входит в учебные программы ряда российских и зарубежных вузов и учреждений начального и среднего образования. Как результат, значительно выросло количество и качество учебных материалов по турецкому языку, а именно: УМК, самоучителей, методических пособий, аудиокурсов и справочников по грамматике. Однако до настоящего времени каких-либо попыток создания учебного словаря современного турецкого языка предпринято не было.

Вместе в том, следует признать, что целесообразность применения учебных словарей в процессе изучения иностранного языка нередко становилась предметом дискуссий в среде лексикографов и педагогов. В то время как одна часть исследователей убеждена, что словарь является неотъемлемым атрибутом учебного процесса, другая часть утверждает, что использование словаря может негативно сказаться на развитии лексической компетенции учащихся, поскольку, вместо того чтобы использовать языковую догадку, они обращаются к словарю.

Исследования, посвященные данному вопросу, демонстрируют противоречивые результаты. Так, в отличие от Блэка (1986), Лупеску и Дэйя (1993), а также Найта (1994), установивших, что применение словаря в процессе выполнения языковых упражнений способствует лучшей запоминаемости слов, Бенсоуссан, Сим и Вайс (1984), Ньюбах и Кохен (1988) и Неси и Меара (1991) не обнаружили статистически значимой разницы в уровне усвоения лексики между учащимися, работавшими со словарями и без них [9].

Несмотря на расхождение мнений о пользе применения словарей в процессе формирования лексической компетенции, мы придерживаемся того взгляда, что работа со словарем способствует развитию учебной автономии учащихся, помогая им ориентироваться в потоке информации и самостоятельно обогащать свой словарный запас.

Учебный словарь представляет собой особый тип словарей, характеризующийся обучающей направленностью и использующийся как один из инструментов в учебном процессе. В ответе на вопрос, может ли словарь учить, мы солидарны с А.Е. Супруном, считающим, что «словарь – не сборник упражнений, а потому нельзя требовать, чтобы он служил для выработки и тем более для закрепления навыков. Прежде всего, словарь, видимо, может учить не навыкам, а сведениям» [6, с. 43]. В.Г. Гак также подчеркивает, что «даже автодидакт не начинает изучать язык с чтения словаря: он обратится к учебнику или самоучителю. Словарь всегда остается справочным пособием для человека, уже имеющего некоторые познания в данном языке» [1, с. 39].

Д.Э. Розенталь допускает, что «любой одноязычный словарь, отнюдь не адресованный иностранному учащемуся, может быть на разных этапах использован для его обучения иностранному языку» [5, с. 37]. Однако возможности подобного использования и коэффициент полезного действия будут различны. Отсюда можно заключить, что учебные словари обладают рядом особенностей, отличающих их от словарей общей направленности:

1. Учебные словари должны быть ориентированы на определенный этап обучения (начальный, средний, продвинутый) и соответствовать целям и зада-

чам изучения иностранного языка, а также возрастным, психологическим и национальным особенностям контингента учащихся.

2. При отборе языкового материала для учебного словаря важно принимать во внимание частотность слов и учитывать наличные потребности учащихся, поскольку даже низкое по частоте употребления слово может оказаться незаменимым в отдельно взятой речевой ситуации.

3. Толкования значений слов должны быть изложены доступным для учащихся языком и конкретизироваться путем демонстрации употребления слов в речи с помощью иллюстративных словосочетаний и/или предложений.

4. В учебных словарях большое значение отводится описанию синтаксической и лексической сочетаемости слов, а также их парадигматических (гипогиперонимических, антонимических, синонимических и др.) связей.

5. Текст словарной статьи дополняется различного вида экстралингвистической информацией, рисунками, графиками, схемами и таблицами, что позволяет оживить восприятие изучаемого материала и расширить методические возможности учебного словаря [2, с. 340-343].

Учебные словари делятся на одноязычные, двуязычные и билингвизированные.

Расцвет одноязычных учебных словарей приходится на вторую половину XX века, когда в практике преподавания иностранных языков господствовал коммуникативный подход, ограничивавший использования учащимися родного языка. Преимущества одноязычных словарей заключаются в следующем:

1. Пользователи вынуждены думать на иностранном языке.

2. Толкование значения слова средствами самого изучаемого языка ведет к быстрому расширению пассивного словарного запаса.

3. Многие часто употребляемые служебные слова в двуязычных словах не раскрываются в полном объеме, однако в одноязычных словарях они получают должное описание.

4. Изучающие иностранный язык знакомятся с разными методами описания значения слов и составления примеров, а также учатся справляться со сложными на первый взгляд толкованиями.

5. Иллюстративные предложения в одноязычных словарях не только демонстрируют способы употребления слов в речи, но и служат дополнением к их толкованию.

6. Перекладывая на словарь функцию источника информации, преподаватель возлагает на учащихся обязанность по поиску этой информации и позволяет себе наблюдать за процессом со стороны, вмешиваясь, когда потребуется.

7. Умение эффективно работать с одноязычными словарями дает учащимся чувство удовлетворения, самодостаточности и уверенности в том, что они могут самостоятельно решать языковые проблемы [18, с. 104].

Не менее убедительно звучат аргументы в пользу применения двуязычных словарей:

1. Двуязычные словари позволяют охватить больший объем аудитории, так как могут использоваться учащимися с разным языковым уровнем.

2. В том случае, когда пользователям не известен эквивалент искомого слова в изучаемом языке, им не остается ничего иного, как обратиться к двуязычному словарю.

3. Двуязычные словари помогают найти нужную информацию более просто и быстро.

4. Бывают случаи, когда иностранные учащиеся, даже поняв определение, затрудняются подобрать нужный эквивалент в родном языке. Двуязычные словари решают эту проблему.

5. В одноязычных словарях часто нарушается правило о том, что смысл слов, используемых в толкованиях, должен быть проще, чем смысл толкуемого слова. Причиной того служит наличие в языках так называемых семантических примитивов – базовых составляющих языковых высказываний, выражающих элементарные смыслы. Семантические примитивы с трудом поддаются толкованию: их легче перевести на другой язык [7].

Как мы можем видеть, каждый из вышеописанных видов словарей имеет свои сильные стороны, которые нашли свое отражение в новом типе учебных словарей, называемых билингвизированными или толково-переводными. Билингвизированный словарь сочетает в себе элементы одноязычного и двуязычного словарей, а именно в нем представлены слова и их определения на изучаемом языке, и одновременно с этим каждое слово сопровождается эквивалентом на родном языке. Таким образом, билингвизированный словарь может быть полезен как учащимся, нуждающимся в двуязычных словарях, поскольку они быстро удовлетворяют их потребность в переводе незнакомого слова на родной, так и учащимся, владеющим иностранным языком более свободно.

Современные учебные словари составляются с учетом данных корпусных исследований. Корпус, на основе которого создается словарь, должен быть репрезентативным и сбалансированным. Иными словами, он должен содержать все типы письменных и устных текстов, представленные в данном языке, в равных или мотивированных реальным употреблением пропорциях. При этом нельзя не отметить, что высокий уровень репрезентативности достигается только при значительном объеме корпуса. Корпус также должен постоянно обновляться и пополняться, иначе он утратит свою репрезентативность.

Первым в Турции стал Корпус турецкого языка Ближневосточного технического университета объемом в 2 миллиона слов, представлявший собой синтаксически аннотированное собрание письменных текстов, созданных после 1990 года. На данный момент крупнейшим центром корпусной лингвистики в Турции является Мерсинский университет, на базе исследований которого был создан Турецкий национальный корпус, содержащий образцы как письменной (98%), так и устной (2%) речи [12, с. 182].

Однако мы должны с сожалением констатировать, что объем Турецкого национального корпуса (50 миллионов слов) недостаточен для того, чтобы стать источником данных для учебного словаря. Для сравнения, Сетевой корпус Лонгман содержит 330 миллионов слов, Оксфордский корпус английского языка – 2,5 миллиарда слов, а корпус Коллинс – 4,5 миллиарда слов. К тому же Турецкий национальный корпус относится к категории статических: он охватывает период с 1990 по 2009 год, и его коллекция текстов не пополняется.

Помимо усовершенствования национального корпуса, развитию учебной лексикографии в Турции могло бы способствовать создание учебного корпуса турецкого языка. Учебный корпус представляет собой собрание образцов устной и письменной речи лиц, изучающих иностранный язык. Учебный корпус позволяет проанализировать типичные ошибки и выявить актуальный словарь и актуальную грамматику, которые реально усваиваются в процессе обучения и обеспечивают общение на иностранном языке [3, с. 210]. Данные, полученные в результате анализа учебного корпуса, могут быть включены в словарь напрямую (в виде раздела «Наиболее часто встречающиеся ошибки») или опосредованно (в виде разделов «Особенности употребления», «Грамматика», «Лексика», «Коллокации»).

Учебные словари носят антропоцентрический характер. В отличие от лингвоцентрических словарей, задачей которых является фиксация, описание и оценка языковых факторов, учебные словари предназначены для того, чтобы помочь человеку в усвоении языка и эффективном его применении [4, с. 9]. Ориентация на адресата предполагает четкое представление о нуждах и потребностях пользователей, исследование которых должно предшествовать составлению проекта словаря.

Потребительские исследования делятся на маркетинговые и академические. Маркетинговые исследования проводятся самими издательствами с целью выявления желаний и предпочтений потребителей. Их результаты редко обнаруживаются, однако они имеют непосредственное влияние на макро- и микроструктуру словаря. К примеру, маркетинговое исследование, проведенное издательским домом Лонгман в 1987 году, показало, что большинство пользователей находят буквенно-цифровые коды, такие как [T5a] или [X9], слишком сложными, в результате чего во втором издании учебного словаря Лонгман была введена более простая система кодирования [8, с. 31].

Методы академических исследований пользовательских потребностей включают анкетирование, интервьюирование, наблюдение, протоколирование, тестирование и экспериментирование, а также анализ лог-файлов. Наименее надежным из вышеперечисленных методов является метод анкетирования [15, с. 63]. Исследователи, опирающиеся исключительно на результаты опросов, слишком сильно полагаются на способность анкетирзуемых критически мыслить и оценивать свой прошлый пользовательский опыт. Кроме того, анкеты часто содержат наводящие вопросы, косвенно подталкивающие опрашиваемых к нужным исследователям ответам. Наконец, ответы участников опроса могут не совпадать с их реальным мнением [15, с. 11]. Между тем, единственное исследование пользовательских потребностей лиц, изучающих турецкий язык, имеет именно форму анкеты. Анкетирование было проведено в 2011-2012 учебном году М. Озбаем и Д. Меланлыоглу. В опросе приняли участие 114 человек – слушателей курсов турецкого языка уровня А2 в учебном центре Гази Томер. Примечательно, что на основании результатов данного опроса исследователи пришли к выводу о том, что назрела необходимость создания учебного словаря турецкого языка совместными усилиями Турецкого лингвистического общества, Института им. Юнуса Эмре и профессорско-преподавательского состава университетов [17].

Говоря о формате учебного словаря турецкого языка, мы твердо убеждены, что он должен быть исполнен в электронной форме. По сравнению с печатными словарями, электронные словари обновляются с большей легкостью и периодичностью [14, с. 345]. Они не имеют ограничений в объеме словника и предоставляют быстрый и легкий доступ к информации [13]. Не менее важен тот факт, что электронные словари могут быть индивидуализированы согласно нуждам пользователей [11, с. 336]. Среди других преимуществ электронных словарей следует отметить их доступность, возможность использования мультимедийных средств, а также развитую систему перекрестных ссылок [9].

Таким образом, создание учебного словаря турецкого языка немыслимо без наличия сбалансированного, репрезентативного и постоянно пополняющегося корпуса, объективных результатов исследований пользовательских потребностей, а также мощной материально-технической базы и сотрудничества ведущих институтов изучения турецкого языка.

Литература:

1. Гак В.Г. Учебный словарь – краткая энциклопедия языка // Русский язык за рубежом. – 1971. – № 4. – С. 39-42.
2. Дубичинский В.В. Лексикография русского языка. – М., 2008.
3. Мальцева М.С. Учебный корпус (Learner Corpus) как база для лингвистического и лингводидактического анализа в рамках методики преподавания иностранных языков // Социально-экономические явления и процессы. – 2011. – №9. – С. 209-212.
4. Мандрикова Г. М. Основные положения антропоцентрической лексикографии // МНКО. – 2011. – №2. – С.8-12.
5. Розенталь Д.Э. Комплексный учебный словарь русского языка // Русский язык за рубежом. – 1971. – № 4. – С. 37-39.
6. Супрун А.Е. Некоторые свойства учебного словаря и словарь для обучающего // Проблемы учебной лексикографии и обучения лексике: Сб. ст./Под ред. П.Н. Денисова. – М., 1978. – С. 43-47.
7. Adamska-Sałaciak, A. Why We Need Bilingual Learners' Dictionaries // English Learners' Dictionaries at the DSNA 2009, Ed. by I.J. Kernerman, P. Bogaards. – Jerusalem, 2010. – P. 121-137.
8. Atkins, B.T., Rundell, M. The Oxford Guide to Practical Lexicography. – Oxford, 2008.
9. De Schryver, G.M. Lexicographers' Dreams in the Electronic Dictionary Age // International Journal of Lexicography. – 2003. – № 16(2). – P. 143-199.
10. Dolezal F.T., McCreary D.R. Pedagogical Lexicography Today. A Critical Bibliography on Learners' Dictionaries with Special Emphasis on Language Learners and Dictionary Users. – Tübingen, 1999.
11. Dziemianko, A. On the use(fulness) of paper and electronic dictionaries // eLexicography in the 21st Century: New Challenges, New Applications, Ed. by S. Granger, M. Paquot. – Louvain-la-Neuve, 2012. – P. 319-341.
12. Karaoğlu S. Türkçe Çevirimiçi Derlemler Üzerine // KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi. – 2014. – № 16. – S. 181-188.

13. Lew, R. Online dictionaries of English [Электронный ресурс]. URL: https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/742/1/Lew_Online%20dictionaries%20of%20English.pdf (Дата обращения: 26.02.2017).
14. Lew, R., De Schryver, G.M. Dictionary Users in the Information Age // International Journal of Lexicography. – 2014. – № 27(14). – P. 341-359.
15. Nesi, H. Researching users and uses of dictionaries // The Bloomsbury Companion To Lexicography, Ed. by H. Jackson. – London, 2013. – P. 62-74.
16. Nesi, H. The Use and Abuse of EFL Dictionaries: How Learners of English as a Foreign Language Read and Interpret Dictionary Entries. – Tübingen, 2000.
17. Özbay, M., Melanlioğlu, D. Türkçe Öğrenen Yabancıların Sözlük Kullanma Becerileri Üzerine Bir Araştırma // Ana Dili Eğitimi Dergisi. – 2013. – № 1(1). – S.13-23.
18. Underhill A. Working with the Monolingual Learners' Dictionary // Dictionaries, Lexicography and Language Learning, Ed. by R. Dson. – Oxford, 1985. – P. 103-114.

УДК37. 022+378 (571.63)

Джураев Дилшод Мамадиярович

УзГУМЯ

Старший научный сотрудник-исследователь

fdx8585@mail.ru +998946888838

ИСТОРИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ОБУЧЕНИЯ И МЕТОДЫ ПРЕПОДОВАНИЯ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА В УЗБЕКИСТАНЕ

Аннотация: Кроме английского языка, год за годом в Узбекистане повышается интерес и потребность к китайскому языку среди иностранных языков. В данной статье рассматривается развитие и обучение китайского языка в университетах, институтах, в школах и лицеях Узбекистана, а также использование современных методов обучения на основе исторических методов.

Ключевые слова: китайский язык, переводной метод, прямой метод, сравнительный метод, интерактивный метод.

THE HISTORICAL BACKGROUND OF LEARNING AND METHODS OF TEACHING THE CHINESE LANGUAGE IN UZBEKISTAN

Abstract: Except the English language, there is a growing interest and demand for the Chinese language in Uzbekistan. This article focuses on the development and learning of the Chinese language in universities, institutes, schools and lyceums of Uzbekistan, the use of modern methods based on historical one.

Key words: Chinese language, translation method, direct method, comparative method, interactive method.

Сотрудничество Узбекистана с Китаем в социально-политической, торговой, научной, культурной и литературной сферах уходит далеко за тысячелетия. После обретения независимости нашей Республикой, отношения между наро-

дами приобрели новые масштабы. Взаимные визиты руководителей укрепили связи между государствами. 2 января 1992 года Узбекистан впервые установил дипломатические отношения с Китаем. После официального визита делегации нашей страны в Китайскую Народную Республику 2-3 марта 1992 года, отношения между двумя странами стали еще крепче. 1[с. 1.2].

Постановление первого Президента Республики Узбекистан о дальнейшем развитии системы изучения иностранных языков от 10 декабря 2012 года дало новый импульс совершенствованию преподавания иностранных языков во всех ступенях непрерывного образования. Были разработаны современные методы и технологии обучения иностранным языкам с учетом международных требований и опыта ведущих образовательных учреждений зарубежных стран. 2[с. 3.4].

Стоит отметить, что Узбекистан стал первой страной в Центральной Азии, где начали обучать китайскому языку. В период Советского Союза, в 1957 году, школа № 59 была одна из первых школ, в котором было организовано изучение китайского языка. На сегодняшний день она имеет более чем 60 летнюю историю.

В годы независимости спрос на китайский язык возрос. В настоящее время этот язык изучается в Ташкентском государственном институте востоковедения, Узбекском государственном университете мировых языков, Университете мировой экономики и дипломатии и Самаркандском государственном институте иностранных языков. В перечисленных высших учебных заведениях китайский язык изучается не только в качестве первого, но и как второй иностранный язык. Если говорить о школах и лицеях, данный язык изучается в качестве первого иностранного языка в одной школе и в четырех лицеях столицы. Кроме этого, в стенах Ташкентского государственного института востоковедения и Самаркандского государственного института иностранных языков осуществляет свою деятельность “Институт Конфуция”. Более того, создан китайский культурный центр в Узбекистане, где специалисты из Китая преподают китайский язык. Можно отметить, что этот язык преподается еще и в нескольких учебных и языковых центрах.

3 сентября 2014 года было принято Постановление первого Президента Республики Узбекистан “О создании факультета китаеведения в Ташкентском государственном институте востоковедения”. Настоящее постановление было принято с целью подготовки высококвалифицированных кадров-китаеведов, владеющих глубокими знаниями по истории, культуре, политике и экономике Китая на основе внедрения современных инновационных методов обучения с использованием современных педагогических и информационно-коммуникационных технологий. В соответствии с данным документом Министерством высшего и среднего специального образования предусмотрен прием в Ташкентский государственный институт востоковедения 34 студентов по направлению китайской филологии за счет квоты приема на бакалавриат для 2014/2015 учебного года.

Фактором, влияющим на развитие китайского языка в мире, несомненно, стало развитие экономики Китая и его вхождение в мировую экономику в

целом. Ни для кого не секрет, что в последнее время преподавание китайского языка развивается огромными темпами. Так, мы будем анализировать несколько интерактивных методов, которые проявят свой эффект на уроках китайского языка, с целью качественного обучения китайскому языку, обеспечения заинтересованности и активности учащихся-студентов на занятиях.

Сначала необходимо разъяснить, что такая методика. Методика - комплекс рекомендаций по организации учебного процесса и проведению занятий. Методика, являясь понятием, относящимся к отдельным предметам, изучает закономерности течения процессов, содержание предмета и формы обучения. Каждый предмет имеет свою методику, он отвечает на вопросы чему учить (обучать)?, как учить?, кого обучать? и другие. Она также определяет общие направления преподавания теоретических знаний. По мнению А. Кушнир, технология отличается от методики определенностью результатов, независимостью от различных условий, способностью показать гарантированного результата. Методика исходит от результата обобщённости опыта, технология проектируется не на основе гипотезы, а на конкретных условиях с определением точного результата. Методика освещает науку преподавания и с греческого языка она означает комплекс способов целенаправленного выполнения какой-либо работы.

Если взглянуть на историю преподавания иностранных языков, она состоит из таких методов как “перевод”, “прямой”, (без перевода), “сравнительный” и “смешанный”. И так, все методы в многовековой истории преподавания иностранных языков входят в эти четыре типа. Это можно понять и от их названия. Если дать краткую характеристику вышеупомянутым методам, то “переводческий” метод обучения французскому языку внедрен во второй половине XVIII века и в начале XIX века, в XX веке английский и немецкий языки были изучены посредством перевода. Самым распространенным среди методов перевода был известен под названиями “метод грамматического перевода” и “метод перевода материала”. Если эти методы взять в примере китайского языка, то в настоящее время большинство преподавателей обучают своих студентов посредством грамматико-переводного метода и перевода текстов на родной язык.

“Прямой метод”. Главная причина исхода названия данного метода состоит в том, что была предпринята попытка установить непосредственную ассоциацию между словом на иностранном языке и предметом. При изучении грамматики иностранного языка также был использован данный метод. Причину возникновения прямого метода необходимо искать в целях практического изучения иностранного языка. Этот метод был изобретен в конце прошлого века в странах Западной Европы и США в результате реформирования системы преподавания иностранного языка. 4[с.71-75].

Если обучать китайскому языку с использованием «прямого» метода, то очень удобно пользоваться «прямым методом» при преподавании узбекским студентам “补语 buyu”, являющимся частью грамматики китайского языка. Причиной тому является то, что такая грамматика не существует в грамматике узбекского языка и если обучать сопоставительным образом, то у студентов возникают недоразумения. 什么是“补语” 补语是述补结构中补充说明述语的结

果、程度、趋向、可能、状态、数量，目的等的成分。补语与述语之间是补充与被补充，说明与被说明的关系。补语是起补充说明作用的成份。最常见的是宾语补足语。名词、动名词、形容词、副词、不定式、现在分词、过去分词都可以在句子中作宾补。

“Смешанный метод”. Видно, что данный метод абсорбирует научно-практические стороны двух больших методических направлений. Смешанный метод вошел в практику в конце XIX века и в начале XX века в качестве смеси переводного и прямого методов. О смешанном методе можно получить информацию из его представителей, таких как психолог из Дании К. Фoaгстад, немецкий лингвист Е. Отто, немецкий методист Ф. Аронштайн, немецкий лингвист Г. Рол. 4 [с.76-80].

“Сравнительный метод”. Его полное название “сознательный сравнительный метод”. Данный метод был адаптирован к нынешнему процессу обучения иностранного языка. При обучении иностранному языку по сравнительному методу была проведена работа по принципу дидактической сознательности. Особые принципы, такие как сравнительный, работа на основе узбекского языка, одновременное изучение видов речевой деятельности формировались в сороковых и пятидесятых годах прошлого столетия и были широко использованы на практике. 我们教汉语的时多用比较法。比如：对学生解释语法，动词，名词，形容词 等等，不得不用比较法。

Китайский язык преподается в Узбекистане в основном с использованием переводного, прямого (без перевода) и сравнительного методов.

Самым эффективным методом при обучении иностранным языкам является интерактивный метод. Он служит развитию взаимодействия, гарантирует овладение знаниями и навыками преподавателями и студентами в процессе обучения. Использование этих методов поможет повышению качества и эффективности урока. Его основные требования – проведение неофициальных дебатов, свободное изложение учебных материалов, самостоятельное чтение и изучение, проведение семинаров, предоставление учащимся возможности проявить инициативу, выполнение заданий, указаний, работая в маленьких и больших группах или коллективом класса, а также выполнение письменных работ и другие.

Интерактивное обучение по своей природе проводится на основе дидактических игр, проектирования эвристических (излагать точку зрения, поиск и др.) задач, бесед, проблемной ситуации и их решений, креативных-творческих заданий и т.д.

За рубежом и в странах содружества занятия, проводимые по интерактивным методам, успешно внедренных в практику, дают свои плоды. В настоящее время в высших образовательных учреждениях нашей страны широко используются такие интерактивные методы, как “Brainstorming”, “Полевые игры”, “Таблица BBB”, “Дискуссия-дебат”, “Zig-zag”, “FSMU”, “Insert”, “Диаграмма Venn”, “Skarabey”, “Keys”, “Bumerang”, “Sinkveyn”, “Delfi”. Цель – самостоятельное всестороннее овладения учащимися научно-теоретических знаний, формирование необходимых знаний, навыков и на основе этого развитие науч-

ного мировоззрения, укрепление качеств свободного выражения мыслей и другие. 5[с.60-65].

В заключение можно отметить, что, во-первых, такие методы обучения отличаются важностью при обучении языкам. Если говорить о пользе этих методов для студентов и учащихся, они усиливают мотивацию и интерес к занятиям, развивают коммуникативную компетенцию у изучающих иностранные языки. Проведение занятий с использованием таких методов дает возможность совершенствовать знания по различным аспектам языка, а также повышает информированность о социальной, экономической, политической ситуации страны, самое главное, кроме овладения знаниями, они помогают учащимся и студентам свободно излагать свои мысли и донести их до других, также обогащать словарный запас. Социальные аспекты помогут преподавателю привлечь всех учащихся к занятиям и достичь их эффективной работы в группах и ни один учащийся не останется вне контроля.

Литература:

- 1.Каримов И.А Олий Мажлис XIV сессиясида сўзлаган нутки. 2004 йил, 29-апрел.
2. Каримов И.А “Чет тилларини ўрганиш тизимини янада такомиллаштириш чора-тадбирлари тўғрисида”ги ПҚ-1875 сонли қарор. 2012 йил 10 декабрь.
3. 崔永华, 杨寄州. 汉语课堂教学技巧. 北京. 2002. [1, с. 1.2].
4. Жалолов Ж. Чет тилни ўқитиш методикаси. Тошкент 2012 [с.74-80].
5. Зиямухамедов Ж. Хитой тилини ўқитиш методикаси. Тошкент-2010
6. [http.\\www.baidu.com](http://www.baidu.com)
7. [http.\\www.zhishi.com](http://www.zhishi.com)

УДК 811.58; 378.147

Колпачкова Елена Николаевна, к.ф.н, доцент

Кафедра китайской филологии

Санкт-Петербургский государственный университет

ekolpachkova@gmail.com

ПРЕПОДАВАНИЕ ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ ГРАММАТИКИ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ: НАЗАД В БУДУЩЕЕ ИЛИ ВПЕРЕД В ПРОШЛОЕ?

Аннотация. В докладе рассматриваются основные проблемы, возникающие в процессе преподавания теоретической грамматики китайского языка в высшей школе, с позиций лингводидактики анализируется специфика и условия подготовки студентов-востоковедов, описываются структура учебных занятий и используемые методические установки.

Ключевые слова: лингводидактика, китайский язык, грамматика китайского языка, высшая школа.

Kolpachkova Elena Nikolayevna, PhD, Associate Professor
Department of Chinese Philology
Saint-Petersburg State University
ekolpachkova@gmail.com

TEACHING CHINESE GRAMMAR THEORY: CHALLENGES AND CONSIDERATIONS

Abstract: The paper deals with the main problems and challenges in teaching grammar theory to students of the Chinese language and linguistics at higher education level. Some outcomes of the current practice are presented to show how such an essential part of university curriculum not only can help students understand the function of grammar better but also equip them with deeper language understanding and develop their overall linguistic proficiency.

Key words: foreign language didactics, language education, teaching method, Chinese language, Chinese grammar.

Общая цель преподавания любого иностранного языка заключается в том, чтобы сформировать у учащихся комплексную способность использовать язык, важнейшими компонентами, которой, помимо языковых навыков и социокультурного кругозора, являются лингвистические знания и стратегические компетенции. Из вышеперечисленных аспектов высшую школу, готовящую филологов и переводчиков, в большей степени интересуют языковые компетенции и лингвистические знания.

Залогом формирования языковых навыков и умений является среда, поэтому важным аспектом изучения любого иностранного языка является зарубежная стажировка, предполагающая активное становление языковой компетенции у студентов и выступающая обязательным элементом современного лингвистического образования. Особое значение данный фактор имеет также и для формирования социокультурных компетенций и расширения международного кругозора обучающихся, поскольку помимо знакомства с культурой страны изучаемого языка, одновременно решаются задачи обучения коммуникации на иностранном языке и лингвокультурологической адаптации в иноэтнической среде.

Лингвистическая компетенция обучающихся в СПбГУ начинает закладываться на первом курсе в рамках дисциплины «Введение в языкознание», при самостоятельном знакомстве с научными трудами в процессе написания курсовых работ. Совершенствование лингвистических навыков достигается за счет обобщающего курса «Общее языкознание» и собственно на материале обязательных для студентов-востоковедов различных профилей курса теоретической грамматики восточных языков.

Хотя место грамматики в китайском языке является предметом дискуссий в науке уже более века, классическое востоковедное образование неизменно предполагает включение в программу этого аспекта изучения языка. Теоретическая грамматика является важнейшей частью программы курса китайского

языка, преподаваемого на кафедре китайской филологии СПбГУ, и читается студентам на третьем курсе (как правило, после языковой стажировки) в течение двух семестров.

Трудности, возникающие перед преподавателями высшей школы, связаны как со сложностью самого предмета, поскольку часто грамматику просто не удастся вычленить из многогранных связей и влияний в рамках языковой системы и описать ее в чистом виде, неизбежно затрагиваются другие аспекты языка и смежные области науки, так и с определенными проблемами в материально-техническом обеспечении образовательного процесса, отсутствием комплексной научно-исследовательской базы, определенным кадровым дефицитом. В итоге, на сегодняшний день в российской высшей школе, насколько нам известно, существуют лишь единичные авторские курсы теоретической грамматики китайского языка и научные исследования отдельных аспектов грамматического строя.

В условиях перехода от традиционного (грамматико-переводного) к коммуникативному методу обучения языку найти доступно изложенное, полное и систематизированное описание китайской грамматики в современных учебниках невозможно. Предлагаемые на полках книжных магазинов учебные пособия и курсы практической грамматики в лучшем случае сводятся к перечислению традиционного набора синтаксических конструкций, которые мы находим в учебниках любого языка с незапамятных времен, в большинстве же представляют собой авторское видение отдельных грамматических явлений, сопровождающееся не всегда правильными языковыми примерами. В реальности обучающихся действительно просто натаскивают на грамматические правила, неэффективность этой методики приводит многих педагогов-практиков к мысли о том, что преподавание грамматики в качестве отдельного аспекта языка нецелесообразно.

Действительно, обучение одним грамматическим правилам неэффективно, поскольку основная задача состоит в том, чтобы развить в студентах-филологах как компетенцию глубокое понимание языка, его внутренней логики.

Основная проблема как для педагогов, так и для студентов заключается в отсутствии адекватных учебных пособий, отражающих достижения современной лингвистики и в доступной форме объясняющих языковые феномены в типологическом ключе. Большинство имеющихся в настоящее время учебников по грамматике китайского языка имеют практическую направленность, в них страдает теоретическая база или они морально устарели, поскольку были написаны в середине 20 века. Возникает порочный круг: чтобы подготовить высококвалифицированных лингвистов со знанием китайского языка, нужно иметь такого специалиста в качестве преподавателя, но, чтобы в штате был такой опытный и знающий преподаватель, его надо сначала обучить и подготовить.

Отсутствие учебно-материальной и комплексной научной базы приводит к тому, что преподаватели при подготовке лекционных материалов вынуждены сочетать в определенной степени устаревшие лингвистические работы отечественных классиков синологии (С.Е.Яхонтова, А.А.Драгунова, В.И.Горелова и др.), комплексные грамматики (те, что в англоязычной литературе называются Comprehensive Grammar) китайского языка, опубликованные на иностранных

языках, и современные научные исследования по отдельным проблемам науки на китайском и других иностранных языках. За последние 10-15 лет появилась возможность пользоваться новейшими работами, доступными в электронных библиотеках и сети Интернет. Это безусловно облегчает нашу задачу, однако степень компьютеризации и оцифровки изданий в российских библиотеках по-прежнему оставляет желать лучшего. Для знакомства с современными подходами к языковым феноменам интернета возможно и достаточно, но для того, чтобы заложить серьезный теоретический базис, лингвисту требуются знание истории вопроса и научных достижений предшественников (принцип историзма), которые оказываются недоступными в силу малотиражности изданий или давности публикации. Возникает еще один порочный круг лингводидактики.

В результате перед преподавателями стоит сложная задача создания авторского учебного курса, с одной стороны, креативного и инновационного по своему характеру и дальнейшим перспективам использования, с другой стороны, учитывающего весь опыт, накопленный в востоковедении, лингвистике и педагогике.

С учетом вышеизложенных факторов, в СПбГУ нами был разработан курс теоретической грамматики китайского языка, позволяющий: во-первых, расширить уже имеющуюся научно-теоретическую базу студента-филолога по лингвистике; во-вторых, достаточно полно описать различные грамматические феномены в китайском языке; в-третьих, дать этим языковым явлениям объяснение в типологической перспективе или продемонстрировать их системный характер.

Ведущим методом аудиторной работы является изложение преподавателем учебного материала, сопровождающееся наглядными пояснениями и демонстрацией языковых примеров на мультимедийном оборудовании. Удельный вес и содержание слайдов в лекциях различной тематики могут не совпадать в зависимости от сложности и объемности изучаемой темы. В целом из двух подходов – дедуктивного и индуктивного – в учебном процессе используется преимущественно дедуктивный, когда студентам на лекции предлагается научная теория, описывается классификация или закономерность и даются соответствующие иллюстративные примеры. Использование подхода «от общего к частному» обуславливается, прежде всего, ограниченностью аудиторного времени.

Структура учебного занятия по теоретической грамматике включает четыре обязательных и один факультативный этап, как правило, комплексно охватывающие одну тему, например, «Типологическая характеристика современного китайского языка», «Морфология», «Части речи и подходы к выделению лексико-грамматических классов» и т.д.

Этап 1 «Введение в проблематику»

Целью данного этапа является расширение имеющейся у студентов общетеоретической базы по грамматике путем систематизированного изложения основ фундаментальных научных знаний. Содержание учебных материалов в значительной степени зависит от степени подготовленности обучающихся: предполагается, что студенты либо уже владеют, либо должны в результате аудиторной работы расширить свой терминологический аппарат, актуализировать ранее

заложенное или получить заново представление о сущности языкового феномена или основных положениях теории, знать о важнейших подходах к решению проблемы (принцип научности).

Важнейшим фактором успешного формирования фундаментальных знаний является доступность формы их изложения. Студенты могут иметь знания в минимальном объеме или не иметь их вообще, но готовы к восприятию нового, поэтому на данном этапе им в доступной и наглядной форме предлагается важнейшая лингвистическая информация, в случае необходимости сопровождающаяся преимущественно русскоязычным иллюстративным материалом (принципы доступности и наглядности). Логика изложения материала развивается дедуктивно, постепенно усложняясь и переходя от простых и очевидных вещей к более сложным (принципы системности и последовательности).

Этап 2 «Предъявление учебного материала (теоретическая часть)»

На данном этапе в рамках очерченной теоретической базы преподаватель представляет соответствующее явление в китайском языке, при этом должны сочетаться элементы дескриптивного описания с научными объяснениями того, что демонстрируется на слайдах. Описание дается как в синхронии путем анализа современного состояния соответствующего явления в языке, так и через призму истории его развития в данной языковой системе, например, на материале корпусов текстов прослеживается процесс грамматикализации морфологических показателей в китайском языке или описываются все предлагавшиеся в истории китайского языкознания классификации частей речи и классов слов, начиная с деления на «полные» и «пустые» слова, известного еще древним китайцам, вплоть до последних теорий в данной области, например, двадцатичастной типологии Го Жужуя. Изложение материала должно быть четким, наглядным и доступным, с использованием различных способов выделения (цвет, курсив, подчеркивание), чтобы сконцентрировать внимание студентов на ключевых моментах раздела.

Этап 3 «Ввод языковых примеров»

Задачей данного этапа является иллюстрация описанного явления или изложенной закономерности в языковой системе на обширном языковом материале. Примеры берутся исключительно из достоверных источников - учебной литературы или трудов научного характера, написанных носителями языка, или из корпусов китайского языка: http://ccl.pku.edu.cn:8080/ccl_corpus/ и <http://www.cncorpus.org/CnCindex.aspx>. Разбор примеров неизбежно сопровождается дополнительными пояснениями, раскрытием приемов анализа, не описанных ранее или не столь очевидных для неподготовленной аудитории, но необходимых для раскрытия сущности феномена или выявления закономерности.

Формирование языковой компетенции должно вестись в том числе и через самостоятельное наблюдение за эмпирическим материалом после тщательного осмысления теоретической базы. Традиционно в обучении грамматике наиболее широко применяется информационно-рецептивный метод, сводящийся к предъявлению обучающимся готовых примеров (преимущественно без перевода и транскрипции) и их пассивному восприятию с их стороны. Однако для более эффективного повышения грамматических навыков у студентов с уже относительно сформировавшейся языковой способностью возможно использование

и проблемного метода, когда они осуществляют поиск языковых примеров, иллюстрирующих рассмотренную гипотезу или принцип, в указанных корпусах текстов самостоятельно.

Этап 4 «Предъявление ~~неправильных~~ примеров»

Одним из возможных способов обучения грамматике является предъявление студентам неграмматичных примеров с целью помочь им глубже понять изложенное правило или закономерность путем анализа ~~неправильных~~ примеров и дальнейшего исправления обнаруженных грамматических ошибок. Этот этап нацелен на формирование умения искать, находить ошибки и, самое главное, определять типы и источники их появления. Задача преподавателя на данном этапе подвести студентов к обнаружению несоответствий озвученным на предыдущих этапах закономерностям и попытке объяснить их.

Важным условием эффективности данного этапа является акцент на недопустимости подобного языкового материала, что обеспечивается выделением красным цветом и зачеркиванием (принцип наглядности). Традиционного для научных работ по лингвистике астериска (знака звездочки), предваряющего неграмматичный пример, в данном случае окажется явно недостаточно. Сомнительные примеры отмечаются знаком вопроса в верхнем индексе. После обнаружения и анализа ~~неправильного~~ примера студентам предъявляется пример, полностью отвечающий требованиям грамматики китайского языка.

Этап 5 (факультативный) «Дискуссия»

Этап 5 включается в структуру занятия в тех случаях, когда необходимо изложить функционирование грамматической единицы комплексно (принцип системности) или когда та или иная гипотеза, явление по-разному оценивались в работах ученых-предшественников (принцип научности). Задача преподавателя на данном этапе – привлечь внимание к наиболее сложным или дискуссионным вопросам в рамках темы с целью дальнейшего коллективного обсуждения проблематики (принцип активности), обобщить и подытожить материал. Содержание дискуссии зависит от наличия научной литературы по соответствующей проблематике на современном этапе. Обсуждение спорных моментов и различных подходов к трактовке языковых феноменов способствует формированию у студентов исследовательского подхода в целом и критического отношения к предлагаемому учебному и научному материалу.

В отличие от предыдущих этапов, на которых учебное занятие строилось в академическом ключе, и восприятие материала студентами должно было следовать дедуктивной аргументации преподавателя, на данном этапе могут использоваться и индуктивные подходы, например, эвристический метод. В таких случаях студентам предлагается лишь часть объяснения, с тем, чтобы они могли провести самостоятельный анализ, обобщить предложенный материал и вывести ту или иную закономерность самостоятельно. Эта методика особенно эффективна в тех случаях, когда нерегулярность в грамматической системе легче представить через обобщение ошибок, чем в виде длинного списка исключений из парадигмы. Самостоятельный поиск решений в рамках поэтапного усвоения знаний положительно сказывается на учебном процессе, укрепляя веру студента в свои силы и подпитывая его интерес к закреплению практических навыков и применению полученных знаний для решения лингвистических задач.

В целях систематизации и углубления полученных знаний данный этап, обычно завершающий изучение темы, может быть выделен в отдельный вид аудиторной работы - семинар, в ходе которого заслушиваются выступления студентов (обязательно, если соответствующая проблема исследуется в ходе написания курсовой работы), или проводится свободная научная дискуссия. Этот вид работы нацелен стимулировать активную исследовательскую деятельность обучающихся, самостоятельный поиск и углубленный анализ эмпирического материала. В методическом плане семинарские занятия способствуют развитию стратегических и коммуникативных компетенций обучающихся, повышая их умение вести научную дискуссию, излагать и аргументированно отстаивать свою исследовательскую позицию, а также стимулирует их к самообразованию и развитию познавательных навыков.

В свете нынешней ситуации нехватки квалифицированных педагогических кадров, обладающих не только хорошим знанием языка, но и широким научным кругозором и богатым практическим опытом, задача подготовки специалистов в соответствующей области представляется чрезвычайно актуальной. Миссия преподавателя безусловно состоит в передаче студентам имеющихся у него знаний, но, как представляется, не менее важно, развить у обучающихся устойчивый интерес к исследовательской деятельности, стимулировать интеллектуальные ресурсы студентов и потребность к самостоятельному познанию. Качество образовательной деятельности в высшей школе во многом определяется способностью преподавателя минимизировать рутинность аудиторных занятий, умении излагать научные факты живо и интересно и способности воодушевлять студентов на продолжение исследований грамматики и других аспектов китайского языка.

Литература:

1. Педагогическое наследие. Я. А. Коменский, Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци. Москва: Педагогика, 1989.

УДК 372.881.1

Жигульская Дарья Антоновна, преподаватель

Факультет Высшая школа перевода

Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова

das-z@yandex.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ «ДЕБАТЫ» НА УРОКАХ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация: В статье рассматриваются технология «дебаты» и ее применение на уроках китайского языка. В качестве примера дана разработка урока, на котором проводились дебаты.

Ключевые слова: китайский язык, технология обучения, технология «дебаты», дебаты.

Zhigulskaia Daria Antonovna, teacher

School of translation and interpretation

Lomonosov Moscow State University

das-z@yandex.ru

THE USING OF TECHNOLOGY DEBATE AT CHINESE CLASSES

Abstract: The article examines the technology debate and the using it during Chinese classes. The plan of the lesson where the debates were held is introduced as an example.

Key words: Chinese language, technology in teaching, technology debate, debate.

Сегодня знание иностранных языков является необходимостью для каждого современного человека. В последнее время популярность набирает изучение восточных языков, а именно изучение китайского языка.

Китайский язык является одним из самых трудных и самых распространенных языков в мире. В связи с заявленным поворотом на Восток количество изучающих китайский язык в России резко возросло. Вместе с этим вопросы, связанные с методикой преподавания китайского языка, стали еще более актуальными.

Для того чтобы разрешить методические проблемы, с которыми сталкиваются преподаватели китайского языка, необходимо иметь четкое представление о самом языке. Обычно выделяют следующие особенности китайского языка. Во-первых, это - неоднородность, которая, прежде всего, проявляется в большом количестве диалектов. Во-вторых, китайский является тоновым языком, от тона зависит смысл слова, а, значит, неправильное произношение может привести к коммуникативной неудаче. В-третьих, в китайском языке полностью отсутствует флексия, что, на первый взгляд упрощает его изучение, но в действительности вызывает трудности при построении речи. В-четвертых, в связи с ограниченным количеством слогов в языке распространена омонимия, что вызывает трудность и при изучении, и при коммуникации. В-пятых, это - иероглифическая система письма.

Из выше перечисленных особенностей языка мы можем сделать вывод, что китайский язык совсем не похож на наш родной язык. Это значит, что его очень трудно учить. Это, в свою очередь, также доказывает, как непросто преподавать китайский язык.

Преподавателю китайского языка нужно не только дать учащимся знания по грамматике, лексике, словообразованию, поставить правильное произношение, научить писать, но и постепенно выводить студентов в речь. Последнее приобретает всё большую актуальность в современном мире.

Основной целью преподавателей любого иностранного языка является научить учащихся свободно говорить на изучаемом языке, воспринимать и реа-

гировать на услышанную речь, а также помочь учащимся преодолеть языковой барьер. На наш взгляд, это труднее, чем в европейских языках. С одной стороны, это связано с фонетическими и ритмическими особенностями языка. Учащиеся боятся плохо прозвучать, боятся, что из-за их произношения носители языка их не поймут, то есть акт коммуникации не состоится. С другой стороны, это связано с омонимией, с короткими словами, слогами и с высоким темпом речи у носителей языка. Учащиеся боятся, что не смогут ничего понять при коммуникации с китайцами.

Преподаватели иностранных языков всегда использовали разнообразные приемы и технологии, целью которых является развитие у учащихся коммуникативных навыков. В последнее время при изучении иностранных языков активно применяются относительно новые технологии обучения. Например, «дебаты», кейс-технологии, проектные технологии, методы активного обучения и др. Они помогают сделать занятия более увлекательными и интенсивными, повысить интерес учащихся к предмету. А главное, помогают учащимся преодолеть языковой барьер. Обычно эти технологии позволяют задействовать одновременно четыре основных коммуникативных умения (говорение, аудирование, чтение и письмо).

Преподаватели многих европейских языков уже хорошо освоили выше перечисленные технологии и эффективно применяют их в процессе обучения. Иначе обстоит дело с китайским языком: из-за того, что он является значительно более трудоёмким, преподаватели китайского обычно просто не успевают делать упражнения на развитие коммуникативных навыков. По сути дела, все задания сводятся к подготовке выступления на заданную тему или к вопросно-ответной беседе: преподаватель-ученик. Безусловно, этого недостаточно.

В отличие от европейских языков, в методике преподавания китайского языка приемы и технологии, направленные на развитие коммуникативных навыков, либо плохо разработаны, либо не разработаны вовсе. Как уже было сказано выше, это связано с перегруженностью как преподавателей, так и учащихся.

Ниже мы рассмотрим одну из появившихся относительно недавно технологий обучения, а именно технологию «дебатов» и ее применение в процессе обучения китайскому языку. «Дебаты – это современная педагогическая технология, представляющая особую форму дискуссии, которая достаточно эффективно формирует универсальные учебные действия учащихся, так как дебаты – целенаправленный и упорядоченный, структурированный обмен идеями, суждениями, мнениями» [3].

В рамках преподавания китайского языка технологию «дебатов» уместно использовать в высшем учебном заведении со студентами 4-5 годов обучения. Эта технология способствует формированию у студентов-старшекурсников основных навыков, необходимых для публичных выступлений на китайском языке, она помогает им формулировать и излагать собственные мысли и идеи в присутствии других людей.

В качестве примера приведем опыт проведения дебатов со студентами 5 курса факультета Высшая школа перевода (ВШП) Московского государственного университета (МГУ) в рамках практикума по китайскому языку. Дебаты

стали завершающим занятием по теме «Образование в Китае». «Как показывает опыт, дебаты лучше всего проводить как заключительные, повторительные занятия» [4].

Мы считаем, что дебатам должны предшествовать подготовительные задания, которые помогут активизировать у студентов новую лексику. Благодаря таким упражнениям технология «дебаты» будет эффективна.

Основные этапы подготовки и проведения дебатов.

Подготовительный этап.

1. Выбор темы и базовых и дополнительных материалов.

Чтобы технология «дебаты» была более эффективной, преподаватель должен основательно подойти к выбору темы и ее формулировке. Тема должна быть актуальна и интересна студентам.

Сначала учащимся на занятиях по теме «Образование в Китае» был предложен базовый материал, где подробно описывается китайская система образования. Материал взят из сборника про общую обстановку в Китае³⁸.

Известно, что вопрос образования в КНР является дискуссионным. Есть ярые противники системы, которая сейчас существует в стране. Одним из таких противников является писатель, блогер, автогонщик, Хань Хань (韩寒). В 2000 году Хань Хань выпустил книгу «Тройная дверь» (“三重门”), которая очень быстро стала бестселлером, потому что затрагивала очень серьезную проблему китайского общества – систему образования. Хань Хань на страницах своего романа резко критикует эту систему. Сам роман студенты 5 курса не читали. Но им были предложены в качестве дополнительных материалов статьи, в которых Хань Хань высказывает свое собственное мнение по этой теме³⁹. Поскольку эти статьи вызвали бурное обсуждение в классе, стало очевидно, что тема для дебатов выбрана правильно.

Студенты также посмотрели отрывки из фильма «Подходит ли китайская модель образования английским студентам?», сделанного компанией BBC и прочитали одноименную статью, где излагается противоположное мнение⁴⁰.

2. Создание сводного словарика.

После разбора базового материала студенты создавали в Google таблицах словарик по теме «образование». Каждый получил доступ к таблице, куда он вносили те слова, которые считал основными по этой теме. Для создания этого словаря за основу был взят прочитанный материал, но можно было добавить также любую лексику по этой теме, которая представляется важной и актуальной. В качестве примера приведем фрагмент такого словарика:

文盲	wénmáng	неграмотность, неграмотный
高等教育	gāoděngjiàoyù	высшее образование
辍学	chuòxué	бросить учебу

³⁸中国概况.教程/ 编. 肖立-«北京大学出版社»,2008. – с.154-158

³⁹后天安门时代的中国态度领袖 URL:// <http://m.cn.nytimes.com/china/20160905/han-han-problem-with-me/>

⁴⁰BBC 纪录片: 中式教学适合英国学生吗?URL://
http://www.bbc.com/zhongwen/simp/uk/2015/08/150804_uk_chinese_school

Создание сводных словарей по одной или нескольким темам структурирует большой объем лексики и помогает учащимся запомнить основные слова. Умение создавать такие сводные словари пригодится в работе устного переводчика.

3. Подготовка предварительного выступления по другой стране.

Прочитав, как устроена система образования в КНР, студенты должны были выбрать любую страну и подготовить небольшое выступление про систему образования в этой стране. Главное условие, которое преподаватель ставил перед учащимися – максимально использовать лексику из сводного словарика. Это задание, можно рассматривать не только, как закрепление новой лексики, но и подготовительное упражнение к дебатам или любым другим проектным заданиям. Составление словаря тоже можно отнести к подготовительному процессу перед дебатами.

4. Создание таблицы аргументов.

На основе прочитанных статей студенты вместе с преподавателем составили сводную таблицу, куда внесли плюсы и минусы китайской системы образования. Эта таблица в дальнейшем станет основой для аргументации во время дебатов. Приведем фрагмент данной таблицы:

中国教育体制的优点 Плюсы китайской системы образования	中国教育体制的缺点 Минусы китайской системы образования
中国的公立教育比较廉价，对于才能突出的学生给予很多优惠。 Стоимость образования в Китае низкая, талантливым студентам предоставляются льготы	没有自己的思维，听老师的指令而行事，在学习的过程中，渐渐迷失了自己的本质，以及创新的能力。 Студентов не учат мыслить, они делают только то, что говорит преподаватель, постепенно студенты теряют способность креативно думать.

5. Дополнительное домашнее задание.

В качестве домашнего задания студенты опрашивали китайских студентов про их отношение к системе образования в Китае и в России. На следующем занятии студенты делились результатами опроса. Это также является подготовительным заданием перед дебатами. Значение этого задания состояло не только в том, что у учащихся появились данные, которые они будут использовать во время дебатов, но и в том, что они применили полученные знания на практике.

6. «Генеральная репетиция».

Самым последним тренировочным заданием перед дебатами стало обсуждение системы образования в России. На занятии студенты должны были в течение пяти минут продумать небольшие выступления по следующим темам: плюсы нашей, отечественной системы образования, минусы нашей системы образования, советская и современная модели образования и предложения по улучшению нашей системы образования. Эти темы стали основными для круглого стола, к которому студенты не готовились, и должны были непосредственно на месте продумать, что будут говорить. Эффект неожиданности очень

важен, потому что во время дебатов нужно не только воспроизводить заранее подготовленную речь, но и реагировать по ходу действия. Для такого задания была выбрана тема, к которой у каждого имелось свое собственное отношение.

Дебаты.

1. Организационная структура дебатов.

На следующем занятии были проведены дебаты. Группа 5 курса была разделена на две команды. В каждой команде по три человека. Одна команда выступала за китайскую систему образования, представляла плюсы. Другая команда, наоборот, выступала против китайской системы образования, называя минусы этой системы. В роли таймкипера (Time-keeper) выступал преподаватель, который должен был следить за выполнением регламента. Приглашенные преподаватели китайского языка были судьями, а студенты 6 курса Высшей школы перевода – зрителями.

2. Ход проведения дебатов.

Первый спикер представил позицию своей команды. Первая команда выступала с позиции «за», за китайскую систему образования. Регламентом было установлено, что выступление каждой команды не должно превышать четыре минуты. После выступления первого спикера первой команды участники второй команды задавали вопросы. Далее выступал первый спикер второй команды, который за четыре минуты знакомил всех с точкой зрения своей команды. После этого следовали вопросы от первой команды.

Надо отметить, что вопросы, которые задают команды друг другу после выступления первых спикеров, являются «домашними заготовками». Команды во время подготовки к дебатам должны подготовиться не только по своей теме, но и хорошо разбираться в теме соперников. Команды должны заранее продумать, что может сказать команда-соперник, и, какие вопросы они могут задать.

Далее выступают вторые спикеры, их речи должны быть короче, чем у первых спикеров. В нашем случае время выступления второго спикера было ограничено тремя минутами. «Очень велика роль тайм-спикера на дебатах. Он обязан следить за соблюдением регламента, последовательности выступления спикеров, регулировать очередность их выступлений и заботиться о том, чтобы накал встречи не спадал до конца» [4]. После вторых спикеров вопросы задают зрители, которые должны внимательно слушать выступающих, конспектировать речи спикеров, и на основе этих конспектов в конце дебатов сделать вывод, сформировать свое собственное мнение.

Самыми последними выступают третьи спикеры. У них задача самая простая, они должны подвести итог всей дискуссии. То есть они должны в течение двух минут суммировать все, что было сказано: либо подтвердить позицию своей команды, либо наоборот - признать, что команда соперника выступила более убедительно.

Убедительность двух команд оценивает жюри по следующим критериям: 1) аргументы; 2) отношение к теме; 3) разнообразие доказательств фактов; 4) доказательность аргументов; 5) полнота ответов на вопросы; 6) фактические ошибки; 7) логика построения аргументов и ответов; 8) соблюдение регламента; 9) культура речи; 10) корректность [3]. В самом конце дебатов после подведе-

ния результатов, полученных от жюри, высказываются зрители и сами участники дебатов.

Самооценка спикера может проходить по следующей модели: «насколько плодотворно работал ученик – спикер? Кто из участников особенно отличался эрудицией? Чье выступление запомнилось больше всего? Какие есть предложения по совершенствованию хода урока-дебатов?» [3].

3. Закрепление материала.

Дебаты, которые проводились на 5 курсе, были чрезвычайно оживленными, так как тема была очень актуальна и интересна для студентов. Каждая команда осталась при своем мнении. Выдвинутые командами аргументы были полными и информативными, опирались не только на материалы, которые проходили на занятии, но и на дополнительную литературу. Все ошибки в речи, которые были отмечены преподавателями – жюри, были разобраны на последующих занятиях. В качестве закрепления материала студенты написали небольшое эссе по теме «Образование в Китае». Каждый студент в своем эссе подвёл итоги дебатов, сформулировав свое собственное мнение по данной теме.

Основные выводы.

Технология «дебаты» мотивирует учащихся говорить, думать и формулировать свои собственные мысли. Дебаты способствуют повышению мотивации к обучению у студентов. А это и есть главная цель любого преподавателя – заинтересовать учащегося, поставить его в такие условия, при которых он будет говорить, реагировать на высказывания собеседника и думать на иностранном языке.

Последнее время технология «дебаты» становится все более популярной при изучении иностранных языков. Это и неудивительно, потому что её польза и эффективность очевидны. Студенты заинтересованы, мотивированы, работают и говорят. Так можно кратко охарактеризовать плюсы технологии «дебаты».

Ниже хочу выделить особенности использования технологии «дебаты» на занятиях китайским языком:

Во-первых, уровень учащихся должен быть довольно высоким. Некое подобие дебатов можно проводить и со студентами младших курсов, использовать некоторые элементы технологии «дебатов» на занятиях с ними. Но главное – не забывать, что выбранная тема должна соответствовать уровню знаний учащихся.

Во-вторых, дебаты должны быть не разовой акцией, а регулярным элементом на занятии, чтобы учащиеся смогли увидеть свой прогресс в публичных выступлениях на китайском языке. В качестве повышения мотивации можно провести дебаты не только внутри одной группы, но и между разными группами. Состязательность пойдет на пользу учебному процессу.

В-третьих, к дебатам должна проводиться тщательная подготовка. Здесь мы имеем в виду подготовительные задания, в частности, составление сводного словарика, подготовка небольшого выступления по схожей теме, опрос носителей языка, просмотр и обсуждение видеофрагментов по теме, «спонтанные» круглые столы по схожей теме и другие. Целью всех этих заданий является запоминание и употребление новой лексики.

В-четвертых, это закрепление и работа над ошибками. Для того чтобы такие формы работы имели смысл, после проведения дебатов нужно обязательно провести разбор ошибок, которые прозвучали в речи участников. Исправление ошибок во время дебатов нанесло бы вред самому процессу. Но оставлять без внимания ошибки нельзя, в противном случае студенты будут допускать их и впредь.

Мы уверены, что если учащийся может спорить на иностранном языке, доказывать свою точку зрения, отстаивать свои позиции и взгляды, иногда признавать, что он был неправ, то в коммуникативном аспекте у этого студента не может возникнуть принципиальных проблем. Трудно найти такого молодого человека, который не любил бы спорить, а дебаты – это дискуссия – спор с определенными правилами, поэтому такая форма работы нравится практически всем.

Литература:

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Издательство ИКАР, 2009.
2. Лебедева Н.А. Некоторые особенности преподавания китайского языка как второго иностранного // Известия Восточного института. 2015. №2 (26). URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/nekotorye-osobennosti-prepodavaniya-kitayskogo-yazyka-kak-vtorogo-inostrannogo> (дата обращения: 26.02.2017).
3. Литовченко О. А. Технология "Дебаты" как основа формирования универсальных учебных действий учащихся // Педагогическое образование в России. — 2016. — № 8. — С. 118-122.
4. Мордвинова Е.А. Использование технологии дебатов в учебном процессе ВУЗа // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. II междунар. науч.-практ. конф. № 2. Часть I. – Новосибирск: СибАК, 2010

УДК 378

Ивченко Тарас Викторович, Ph.D. in Philology

*Кафедра Восточных языков Института лингвистики
РГГУ*

tarasivchenko@yandex.ru

Мазо Ольга Михайловна, к.ф.н.,

Кафедра Истории и филологии Дальнего Востока ИВКА РГГУ
olga_mazo@list.ru

К ПРОБЛЕМЕ ПРЕПОДАВАНИЯ СЛУЖЕБНОГО СЛОВА 了

Аннотация: В статье рассматриваются методики, связанные с обучением студентов употреблению служебного слова 了.

Ключевые слова и фразы: методика преподавания, китайский язык, грамматика, служебное слово, суффикс.

Ivchenko Taras Viktorovich, *Ph.D. in Philology*

Department of Oriental languages

Institute of Linguistics, RSUH

tarasivchenko@yandex.ru

Mazo Olga Mikhailovna, *Ph.D. in Philology*

Department of History and Philology of the Far East

IOCS, RSUH

olga_mazo@list.ru

SOME ASPECTS OF TEACHING PARTICLE 了

Abstract: The article examines the main methods of teaching students the usage of particle 了.

Key words: teaching methods, Chinese language, grammar, particle, suffix.

Служебное слово 了 является одной из самых частотных морфем китайского языка. Правила ее употребления относятся к базовой грамматике китайского языка, которая проходится на первом году обучения в институте. Однако эта тема является одной из наиболее сложных для обучающихся, и, как показывает практика, вызывает сложности не только на начальном этапе обучения. Поэтому представляется важным не только способ объяснения употребления служебного слова, но также какие грамматические темы следует проходить вместе или после этой темы для лучшего усвоения материала, а также способы отработки правильного употребления данной морфемы.

В традиционной китайской лингвистике выделяют два служебных слова 了: 了⁴¹ и 了². Объяснение употребления этих показателей во многом совпадает во многих учебниках, изданных в КНР, и сводится к следующему: 了¹ употребляется после глаголов и обозначает завершенность действия, а 了² ставится в конце всего предложения. В последнем случае 了 либо указывает на то, что вся ситуация в целом уже имела место, либо указывает на изменение ситуации [2, с. 351-358; 3, с. 362-292; 4, с. 339-343].

В разных учебных пособиях грамматический материал, связанный с описанием функционирования 了, излагается по-разному. В учебнике «Практический курс китайского языка» (русскаяязычная версия А.Ф. Кондрашевский, М.В. Румянцева, М.Г. Фролова «Практический курс китайского языка») в уроке 27 излагаются правила употребления суффикса 了, который рассматривается как показатель состоявшегося действия [5, с. 277]. В тексте урока эта морфема встречается

⁴¹ В русской традиции служебное слово 了¹ называют суффиксом, 了² – частицей (о 了 как суффиксе см. [1, с. 56-57])

ся четыре раза, причем три раза после глагола в конце предложения, где наблюдается позиция нейтрализации суффикса и частицы, и только один раз после глагола перед дополнением [5, с. 270-271]. В упражнениях на подстановку [5, с. 274-275] в первых трех упражнениях морфема 了 стоит в конце предложения после глагола, и это представляется не совсем удачными примерами. В следующем, 28 уроке, вводится частица 了, которая, «может быть, в частности, показателем того, что действие или ситуация уже имели место» [5, с. 291]. Употребление суффикса и частицы даются в сравнении с предложениями без них: 你去哪儿? - 你去哪儿了? (употребление частицы [5, с. 291]), 他们都来吗? - 他们都来了吗? (употребление суффикса, [5, с. 277]). В упражнениях отрабатываются навыки употребления отдельно частицы или суффикса, но в них не предполагается самостоятельный выбор учащегося между двумя этими морфемами.

В «Новом практическом курсе китайского языка» также вначале вводится глагольная частица 了 1 (урок 13, том 1) [6, с.199-200], а затем в уроке 15 тома 2 объясняется употребление частицы 了 2 [7, с. 16-18]. Изложение грамматики в «Новом практическом курсе» незначительно отличается от предыдущего учебника.

После описания всех значений 了 большинство учебников (включая и упомянутые выше) к этой теме больше не возвращается, считая, видимо, проблему исчерпанной. Как показывает практика преподавания, после первого знакомства с 了 у учащихся формируется лишь приблизительное представление о некоторых особенностях функционирования этого показателя, формирование же навыка правильного употребления 了 является весьма долгим и непростым процессом, при этом если не обращать на это внимания учащихся, то навык не сформируется сам собой лишь на основании частых случаев употребления этого показателя в учебных текстах. Ниже мы попробуем описать, какие трудности связаны с освоением принципов функционирования 了 и как с этими проблемами можно попытаться справиться.

Основные проблемы, с которыми сталкивается обучающийся, кратко можно сформулировать следующим образом:

1. Показатель 了 появляется в учебных текстах весьма поздно, уже после того, как многократно встречались ситуации, относящиеся к прошлому, но показателем 了 не оформленные. Когда же все-таки необходимо употребление 了, а когда оно излишне? Для русскоязычных говорящих, как показывает практика, весьма непросто понять, что 了 не является простым показателем прошедшего времени.

2. Среди видо-временных показателей, таких как 了, 着, 过, показатель 了 появляется в учебных текстах, как правило, первым. Вводится он и раньше конструкции ‘是...的’, также относящейся к прошлому (Так, например, в «Практическом курсе» эта конструкция вводится в 44 уроке, а в «Новом практическом курсе» - в 21 уроке). Разграничение функций между этими показателями и конструкциями обычно не поясняется или поясняется упрощенно.

3. Учащимся весьма непросто осознать разницу между такими понятиями как «наличие у действия конкретного результата» и «отнесение всей ситуации к

прошлому». Противопоставление суффикса (了 1) и частицы (了 2) очень удобно объяснять на примере противопоставления глаголов прошедшего времени совершенного и несовершенного времени: Что купил? – Что покупал (не факт, что купил); Что делала? – Что (конкретно) сделал? и т.д. Но, к сожалению, такие пары не всегда можно подобрать. Например, не объясняется, что нужно употреблять, суффикс или частицу с глаголами движения: как следует переводить фразу «Я был в Пекине»: 去了北京 или 去北京了?

4. Показатель 了 с разными глаголами употребляется по-разному, другими словами, глаголы разных семантических классов по-разному сочетаются с 了, но представление о том, что глаголы делятся на классы в зависимости от особенностей своего лексического значения обычно не вводится в учебниках, кстати, не вводится оно и в таком авторитетном справочнике как 现代汉语八百词 «Восемьсот слов современного китайского языка», который можно считать образцом системного описания служебных слов китайского языка.

5. Объяснение функционирования показателя 了 дается в учебниках, как правило, на примере отдельных предложений. Упражнения на закрепления грамматики нацелены, в основном, на перевод или создание отдельных предложений, а не на монологическую или диалогичную речь. Поэтому у студента при переходе к живой речи, неизбежно возникают ошибки, связанные с употреблением 了 в рассказе о прошедших событиях, а именно в тех случаях, когда требуется уточнить детали уже свершившихся событий.

6. При объяснении употребления 了 в учебниках обычно подчеркивается, что не всякое законченное действие следует оформлять служебным словом 了: «Если речь идет о событии, имевшем место в прошлом, особенно при описании последовательности событий или ранее произошедшей ситуации, но внимание не заостряется на самом событии, то 了 2 может опускаться» [7, с.17]. Однако одного этого утверждения и приведенного в качестве примера предложения 星期六他去看电影, 下午去参加一个聚会 [7, с.17] совсем не достаточно для того, чтобы у обучающегося возникло понимание того, как следует употреблять 了 именно в тексте, то есть при описании последовательности событий, а не в одном предложении.

Для решения проблем, описанных выше, в учебнике «Новые горизонты: Новый интегральный курс китайского языка» предлагается следующая концепция, из которой вытекают принципы грамматического описания и набор грамматических упражнений, связанных с ней:

1. Показатель 了 появляется достаточно рано в учебных текстах, но его употребление лишь кратко комментируется. Таким образом, к тому моменту, когда становится возможным системное описание этого показателя (учащийся, например, уже владеет достаточным набором лексики), предварительное знакомство с показателем уже состоялось.

2. Еще до введения показателя 了 обращается внимание учащегося на то, о каком времени идет речь в предложениях и текстах учебника: либо это часто или обычно выполняемое действие, либо это действие, которое многократно совершалось в прошлом, либо это состояние, имевшее место в прошлом, и т.д.

Различие между активным, контролируемым действием и неконтролируемым действием, длительным и мгновенным действиями, действием и состоянием принципиально важны для объяснения употребления китайских глаголов, поэтому эти понятия также вводятся в учебнике. Временная отнесенность предложения крайне важна для русскоязычного студента, так как носители русского языка автоматически относят любое событие в какому-либо временному контексту. В результате на начальном этапе обучения у учащихся часто складывается впечатление, что время (кстати, как и число существительных) вообще никак не выражается в китайском языке: не оформленные никакими показателями предложения в зависимости от ситуации и контекста могут относиться либо к прошлому, либо к настоящему, либо к будущему времени.

3. Для показателя 了, как, кстати и для любого служебного слова, принципиально важно не только то, когда его нужно употреблять, но и то, когда его употребление является излишним. Именно поэтому в учебнике «Интегральный курс китайского языка» в специальных упражнениях в качестве одного из предложенных ответов дается ноль, то есть учащемуся предлагается решить, нужен ли вообще тот или иной показатель в данном конкретном предложении, например, упражнение 2.20 урока 15 [8, с.324]:

阅读下列短文和句子, 判定动词后是否需要用“了” 请阅读并确定, 在哪些情况下 после глагола необходим суффикс 了

(1) 上星期我父母从俄罗斯来 () 看 () 我。他们第一次来 () 北京, 所以不知道 () 北京有 () 什么名胜古迹。上星期一我带 () 他们去 () 参观 () 北京的市中心。我们参观 () 天安门和故宫, 逛 () 一下王府井和长安街, 还去 () 一趟秀水街。星期二我上午下午都有 () 课, 所以上星期二我父母都在 () 学校, 没有去 () 别的地方。星期三和星期四我们游览 () 颐和园, 去 () 全聚德吃 () 很好吃的北京烤鸭, 还在当代商城买 () 很多东西。星期五我父母回去 ()。到 () 莫斯科他们来 () 电话说 (), 他们觉得 () 北京很好玩儿。

4. По мере появления других видо-временных показателей и конструкций с временным значением (着, 过, ‘是...的’), существительных и наречий со значением времени и т.д. в учебнике специально уточняется, каким образом значения разных показателей соотносятся друг с другом, то есть новый грамматический материал в обязательном порядке соотносится с уже пройденным. Соответствующие упражнения на все изученные показатели регулярно даются в учебнике и рабочей тетради. Это касается не только 了, но и всей грамматики в целом.

5. Соотношение между такими терминами как «результат», «ситуация в целом», «изменение ситуации» и др. иллюстрируется в учебнике многочисленными примерами и диалогическими контекстами, позволяющими объяснить, какое содержание стоит за предлагаемыми грамматическими терминами.

6. При описании 了 (и всей видо-временной системы китайского языка) одними из ключевых понятий являются такие термины как «семантический класс глагола», «участники ситуации» и «коммуникативное намерение говорящего». В этом отношении «Интегральный курс китайского языка» опирается на систему изложения грамматики, предложенную в лучшем в этом отношении учебнике Тань Аошуан и А.М. Карапетьянца [9]. У учащегося постепенно вы-

рабатывается навык видеть за любым предложением и высказыванием ситуацию, в которой есть определенный набор участников, у которых есть свои роли в ситуации, при этом говорящий и слушающий имеют свои установки (намерения), сформированные до или в процессе общения. Такое видение позволяет не только понять предназначение видо-временных показателей, включая 了, но и в последующем соединить в одну систему порядок слов, все виды дополнительных элементов (补语), конструкцию 把 и 被, правила употребления модальных глаголов и т.д.

7. Предложение не является достаточным контекстом для объяснения видо-временной системы китайского языка. Поэтому основой для большинства упражнений служат диалоги или небольшие связанные тексты. В таких минитекстах или диалогах убираются все грамматические показатели, а учащемуся предлагается их восстановить, при этом в качестве одной из опций, предлагается ноль. Упражнения подобного типа даются в каждом уроке, при этом таким образом отрабатывается и новая грамматика, и постоянно повторяется давно пройденная:

3.4 选词填空 Заполните пропуски приведенными ниже словами

正在 着了 的 又 呢 再

(2) 安娜: 安德烈, 你快要去中国留学 (), 签证办好 () 没有?

安德烈: 已经办好 ()。我带 () 护照和入学通知书去 () 一趟中国大使馆。使馆 () 工作人员让我填 () 两张表, () 问 () 我几个问题。我从使馆回来以后, 只等 () 几天, 签证 () 办好 ()。

安娜: 你现在是不是什么都准备好 (), () 等出发 () ?

安德烈: 也不是。我 () 飞机票还没有买好 ()。我有一个同学也打算去中国, 他要和我一起走。我 () 等他一起去买机票 ()。 [10, с. 54]

Практика показывает, что таким образом не только можно более эксплицитно пояснить правила употребления соответствующих показателей, но и постепенно воспитать у учащихся навык порождения связанных текстов, то есть навык связанной речи и, в перспективе, письма.

8. Система объяснения и подачи материала и соответствующий набор упражнений, описанные выше, позволяют, как показывает практика, не только корректно описать и отработать правила употребления многих грамматических показателей и конструкций, но и связать весь пройденный материал в единую систему, одновременно постепенно формируя у учащихся навык правильного и связанного говорения на китайском языке.

Литература:

1. Горелов В.И. «Теоретическая грамматика китайского языка» - М., Просвещение - 1989
2. 吕叔湘. 现代汉语八百词. - 北京, 商务印书馆- 2007
3. 刘月华, 潘文娣, 故韡. 实用现代汉语语法 (增订本) - 北京, 商务印书馆 - 2001
4. 朱丽云. 实用对外汉语重点难点词语教学词典 - 北京, 北京大学出版社 - 2009

5. А.Ф. Кондрашевский, М.В. Румянцева, М.Г. Фролова. Практический курс китайского языка – Т.1.-9-е изд. испр. – М., АСТ: Восток-Запад – 2007
6. Новый практический курс китайского языка. Учебник 1 – Beijing, Beijing Language and Culture University Press — 2006
7. Новый практический курс китайского языка. Учебник 2 – Beijing, Beijing Language and Culture University Press - 2006
8. Новые горизонты. Интегральный курс китайского языка. Т.2 . под ред. Ивченко Т.В., Ветрова П.П., Мазо О.М., Чжан Сяогуан, Чжао Яньцзюнь и др. – Пекин, Цзяоюй кэсюэ - 2012
9. Тань Аошуан, А.М. Карапетьянц. Учебник китайского языка: Новый практический курс в 2-х частях – М., Восточная литература - 2003
10. Новые горизонты. Тетрадь для упражнений. Т.2 . под ред. Ивченко Т.В., Мазо О.М. и др. – Пекин, Цзяоюй кэсюэ - 2016

УДК 8.81-2

Йылмаз Эльвира Рафиловна, магистр, ассистент

ИМОИиВ

Кафедра алтаистики и китаеведения

К (П)ФУ

El-vira-hadieva@yandex.ru

РАБОТА С ЛИТЕРАТУРНЫМ МАТЕРИАЛОМ В РАМКАХ ИЗУЧЕНИЯ ГРАММАТИЧЕСКИХ НОРМ ТУРЕЦКОГО ЯЗЫКА

***Аннотация:** Современные условия развития требуют новых подходов к изучению иностранных языков. Для увеличения продуктивности преподавания требуются новые коммуникативные методики, основанные на понимании самой схемы действия языковой системы. Мы предлагаем в рамках занятий стараться максимально совмещать фундаментальную методику преподавания и работу с живым языковым материалом. В статье мы делимся практическим опытом внедрения работы с литературными примерами.*

***Ключевые слова:** турецкий язык, метафоры, современные тенденции изучения языков, грамматика*

Yilmaz Elvira Rafilovna, master, assistant

Institute of International Relations, History and Oriental Studies

KFU

El-vira-hadieva@yandex.ru

LITERARY MATERIAL IN THE STUDY OF GRAMMATICAL RULES OF THE TURKISH LANGUAGE

***Abstract:** Modern conditions of development require new approaches to the study of foreign languages. The productivity of teaching requires new communication meth-*

ods, based on understanding of the scheme of the action of the language system. During the course we offer to use the fundamental techniques and vivid language material. In this article, we throw light upon the practical implementation experience working with literary examples.

Key words: the Turkish language, metaphors, modern trends in the study of languages, grammar

Современные условия развития требуют новых подходов к изучению иностранных языков. На смену зубрежки грамматических правил и слепому заучиванию слов приходят прогрессивные коммуникативные методики, основанные на понимании самой схемы действия языковой системы. Мы не отрицаем необходимость изучения грамматического, синтаксического и лексического строя, так как они являются фундаментальными опорными точками любого языка. Напротив, мы предлагаем максимально совмещать их с живым материалом и литературным наследием того или иного народа для того, чтобы максимально расширить кругозор студентов и постараться решить проблему языкового барьера.

Профессионализм при работе с устойчивыми выражениями языка является своего рода индикатором уровня подготовленности переводчика. В рамках наших занятий мы обращаем внимание не только на грамматику языка, но пытаемся решать практические задачи на примерах турецкого литературного наследия и актуальной разговорной речи.

На наших теоретических и практических занятий по курсу турецкого языка для студентов третьего года, обучающихся по специальности «История и культура народов Поволжья и Приуралья», мы попытались ввести новые прогрессивные методы изучения. В рамках теоретических лекционных тем, каждое занятие мы отводили по 30 минут на изучение устойчивых выражений, которые так же являлись примерами к изученной теории. Например, в рамках темы «Союзы и их правописание» (Bağlaçlar ve onların yazılışı) мы обратились к следующим устойчивым выражениям:

- hem kel hem fodul (ortada olan eksiklik ve yeteneksizliğine bakmayarak üstünlük taslayanlar için kullanılmakta) – (рус.) слишком высокого о себе мнения – (англ.) too big for one's boots – (тат.) буш башак;

- ne şiş yansın ne kebab (iki taraftan da verimli iş) – (рус.) и волки сыты, и овцы целы – (англ.) have one's cake and eat it too – (тат.) тана да булсын, буаз да булсын;

- her işte de hayır vardır – (рус.) нет худа без добра – (англ.) every cloud has a silver lining – (тат.) һәр эштә бер хәер бардыр.

- havalarda uçmak (çok mutlu olmak) – (рус.) быть на седьмом небе от счастья – (англ.) to be on cloud nine – (тат.) кош тоткандай булу, куанычы эченә сыймау.

Мы познакомились с их значением, функциональным потенциалом, выявили оттенки значений и попытались найти аналоги на русском, английском и татарском языках. Так же нами был проделан анализ на наличие этих устойчивых выражений в произведениях Н. Хикмета, О. Сейфеттина, С. Илери и др. Студенты работали с турецкими текстами, выявляли необходимые элементы и переводили все на вышеуказанные языки.

Помимо практики перевода, мы смогли закрепить изученную тему. Так же работа с примерами дала возможность выявить некоторые опорные точки. Студенты смогли убедиться на собственном опыте в том, что важно не путать союзы с аффиксами: их правописание оказывает большое влияние на значение в целом. Прямой перевод устойчивых выражений искажает значение. Например, если бы мы перевели «havalarda uçmak» на татарский как «күкләрдә очу», то это дало бы нам ошибку, ведь «күкләрдә очу» имеет значение «мечтать о чем-то», «парить в облаках», «отдалиться от реальной ситуации». Не всегда можно найти аналоги выражений, так как специфика языков отличается друг от друга. Даже среди родственных языков наблюдается различие в смысловых оттенках.

В рамках курса теории и практики перевода так же была проделана определенная работа. Студенты 4 курса, обучающиеся по специальности «История и культура народов Поволжья и Приуралья», в течение одного семестра работали с фразеологизмами, которые так же являлись примерами к темам теоретической части занятия.

Фразеологизмы в рамках турецкой литературы требуют отдельного изучения, так как богатая образность изображения подчас создает целые фразеологические схемы, наблюдаются активное создание индивидуально-авторские фразеологизмов. Б. А. Шинас считает, что первооткрывателем фразеологизмов в турецком языке является Омер Асым Аксой: «В начале османского периода в словарях отводилось очень мало места фразеологизмам... Омер Асым Аксой является исследователем, выделившим в статьях, опубликованных с начала 1950 годов, серьезные различия между пословицами и фразеологизмами, усовершенствовавшим теорию, внесшим вклад в теорию по пословицам и фразеологизмам, и, таким образом, заполнил многие пробелы в этой области. О.А.Аксой, ставший известным благодаря своим сборникам ценных словарей в 1960-ых годах, долгие годы продолжал исследования в данной области. Каждое произведение, написанное его руками, даже сегодня продолжает быть настольной книгой многих турецких исследователей» [2, с. 118-119].

Мы не ставили целью изучение и классификацию фразеологизмов в турецкой литературе. Нашей целью было нахождение фразеологических оборотов, отвечающих требованиям темы занятия. Но кроме обогащения словарного запаса, мы получили и некоторые другие результаты. Например, были выявлены эквивалентные фразеологизмы, которые существовали как в турецком, так и других языках. В стихах Кадира Турана мы встретили следующий фразеологизм: «Onun için beladan sakınmak şer götürür, varsın çemkirsın bela, it yürür kervan yürür» [4]. Выражение «it yürür kervan yürür» имеет аналоги в русском, татарском языках: «собака лает, караван идет», «эт өрә тора, кәрван бара тора». Мы полагаем, что оно перешло с турецкого и является калькой, которая на сегодняшний день весьма активно используется. В стихах Фонда Мави есть пример кальки, перешедшей в турецкий из английского языка: «Baykuşa benzer, sır kuşları. Kaplana benzer, acılar Timsah gözyaşları» [3]. «Timsah gözyaşları» (англ. «crocodile tears») является калькой, перешедшей и в русский язык: «крокодильи слезы», обозначает неискренние слезы, поддельное сожаление и т.д.

Таким образом, данный педагогический опыт, включающий в себя внедрение приемов работы с живым языком и образцами литературы выдал ряд поло-

жительных результатов: повышение уровня понимания темы, накопление практических навыков перевода, углубление понимания мысли адресанта речевого действия и т.д. В дальнейшем мы планируем вводить работу с примерами из СМИ.

Литература:

1. Телия В.Н. Метафоризация и её роль в создании языковой картины мира. // Роль человеческого фактора в языке. Язык и картина мира. – 1988. – С. 173-203.
2. Шинаси А. Б. Фразеологизмы в турецком языке и их особенности // Международный научный журнал «СИМВОЛ НАУКИ». – 2016. – №3. – С. 117-120.
3. Mavi F. Timsah gözyaşları [Электронный ресурс]. URL: // <http://www.edebiyatdefteri.com/siir/439552/timsah-gozyaslari.html> (Дата обращения: 31.01.2017).
4. Turan K. İt ürür kervan yürür [Электронный ресурс]. URL: // <http://www.edebiyatdefteri.com/siir/94669/it-urur-kervan-yurur.html> (Дата обращения: 21.02.2017).

УДК 811.581 (075.8)

Косинцева Анна Юрьевна, старший преподаватель

Кафедра иностранных языков и межкультурной профессиональной коммуникации естественно-научных факультетов Института математики, компьютерных наук и информационных технологий

Тюменский государственный университет

annakoskit@mail.ru

ПРАКТИКА ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДА ПРОЕКТОВ ПРИ РАБОТЕ С ИЗУЧАЮЩИМИ КИТАЙСКИЙ ЯЗЫК

Аннотация: В статье рассматриваются основные аспекты использования конкурса проектов в качестве альтернативной методики работы с изучающими китайский язык, приведены конкретные примеры, связанные с применением данной методики.

Ключевые слова и фразы: китайский язык, методика преподавания китайского языка, метод проектов.

Kosintseva Anna Yuryevna, Senior Lecturer

Department of Foreign Languages and Intercultural Professional Communication of Natural Sciences Schools of the Institute of Mathematics, Computer Science and Information Technology

Tyumen State University

annakoskit@mail.ru

PRACTICE OF APPLICATION OF PROJECT METHOD FOR WORKING WITH STUDENTS STUDYING CHINESE LANGUAGE

Abstract: The article considers the main aspects of using the project competition as an alternative method of working with students studying Chinese language, specific examples related to the application of this methodology are given.

Key words and phases: Chinese language, methods of teaching Chinese, method of projects.

В последние десятилетия наблюдается всплеск интереса к китайской культуре в целом и к китайскому языку, как к важной ее составляющей, в частности. Число школьников и студентов, желающих изучать китайский язык в качестве второго иностранного, растет с каждым годом. Вместе с тем, необходимо отметить, что освоение китайского языка русскоязычными слушателями, особенно на начальном этапе, сопряжено с неизбежными трудностями. Это и сложности, связанные с освоением иероглифической письменности (неалфавитная графическая система, большое количество иероглифов, необходимость заучивания порядка черт и т.д.), и вопросы, касающиеся фонетической структуры языка, такие, как присутствие специфических, непривычных для русской фонетики звуков, наличие тонов у слогов, а также некоторые другие нюансы, обусловленные особенностями китайского языка [1, 2].

В связи с этим особенно актуальной нам представляется задача внедрения нестандартных методов обучения, методов, которые позволили бы поддерживать интерес обучающихся, вовлекать их в процесс коммуникации с использованием языка, стимулировать их активную самостоятельную работу с иноязычным материалом. Одним из наиболее перспективных с точки зрения решения поставленных задач на сегодняшний момент нам представляется метод проектов.

Метод проектов и его применение в современном образовании детально изучается как российскими, так и зарубежными авторами. В основе метода лежит развитие познавательных навыков учащихся, умений самостоятельно конструировать свои знания, ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического и творческого мышления [3].

Многочисленные исследования подтверждают, что проектная деятельность является важным компонентом системы продуктивного образования и представляет собой инновационный, нестандартный способ организации образовательных процессов через активные способы действий (планирование, прогнозирование, анализ, синтез) [4].

Отечественный автор исследований по применению метода в практике преподавания иностранного языка Евгения Семеновна Полат предлагает следующую классификацию проектов в зависимости от доминирующего в проекте вида деятельности [3]:

1. Информационный. Предполагает сбор информации по выбранной тематике, а также ее анализ и обобщение. Проекты такого типа характеризуются

чётко выстроенной структурой, включающей цель, способы обработки информации и результат информационного поиска. Это наиболее распространенный и привычный вид проектной деятельности для учащихся. Вместе с тем помощь преподавателя на этапе выбора темы помогает избежать шаблонных выступлений, делает каждый конкурс проектов уникальным и интересным как для студентов, только приступивших к изучению китайского языка, так и для тех, кто не впервые принимает участие в подобном мероприятии. В результате охват тем при подготовке информационных проектов в нашей практике необычайно широк, от доклада о боях сверчков до презентации о китайском молодежном интернет-сленге.

2. Исследовательский. Требуется хорошо продуманной структуры, обозначенных целей, актуальной проблемы исследования. Зачастую студенты используют этот вид деятельности в качестве дополнения к информационным проектам, например, проводят опрос по теме проекта, изучают статистику запросов в интернете по интересующей тематике и так далее.

3. Творческий. Предполагает творческое оформление результатов, не имеет детально проработанной структуры, даёт участникам возможность показать свои художественные способности, применить креативный подход. В качестве примера проекта такого типа в нашей практике можно привести съёмку студентами короткометражного фильма на китайском языке. Также встречаются случаи, когда учащиеся сочетают этот вид проектной деятельности с другими, например, готовят доклад о традиционном китайском танце, а в завершении выступления исполняют фрагмент танца одной из народностей Китая, либо в презентацию проекта о китайском чае включают живую демонстрацию чайной церемонии.

4. Ролево-игровой. Предполагает распределение участниками определенных ролей: литературные персонажи, выдуманные герои, имитирующие социальные или деловые отношения. Студенты и школьники часто выбирают в качестве проекта подготовку и исполнение на китайском языке 成语故事, также вариантами проектов такого типа можно считать перевод на китайский язык русских сказок и их инсценировку на защите, переозвучивание фрагментов фильмов или мультфильмов на китайский и так далее.

5. Предметно-ориентированный. Предполагает четко обозначенный с самого начала результат деятельности, ориентированный на социальные интересы самих участников. Требуется хорошо продуманной структуры, сценария деятельности его участников с определением функции каждого из них. Пример предметно-ориентированного проекта – самостоятельное составление учащимися словаря специальных терминов по основному профилю обучения, в нашей практике это был словарь специализированной лексики, связанной с программированием.

Основные задачи использования метода проектов на занятиях по китайскому языку:

1. Сформировать у студентов необходимые умения и навыки в разных видах речевой деятельности на уровне, определённом программой и стандартом.

2. Сформировать активную самостоятельность слушателей.

3. Включить обучающихся в диалог культур с использованием китайского языка как средства межкультурного взаимодействия.

4. Сформировать коммуникативную компетенцию вне языкового окружения, используя возможность мыслить, рассуждать акцентировать внимание на содержании высказывания.

В нашей практике школьники и студенты, изучающие китайский язык, активно и с интересом включаются в работу над проектами. При этом студенты негуманитарных специальностей, например, могут глубже изучить различные аспекты, связанные с их профессиональной направленностью, либо более детально исследовать интересующие их лингвострановедческие вопросы, а также применить творческий подход, что неизменно повышает мотивацию к изучению языка в целом. Выбор тем не ограничен, слушателям предлагается самостоятельно высказать свои пожелания и определить тему проекта с учётом собственных интересов.

Одним из преимуществ метода является то, что при подготовке проекта студенты не только имеют возможность ближе познакомиться с интересующей тематикой, но и зачастую активно используют китайский сегмент интернета либо начинают более тесное общение с носителями языка, приобретая крайне важные навыки межкультурной коммуникации, а также поиска информации в китаеязычных источниках и работы с ней.

В зависимости от возраста учащихся и их уровня владения языком возможны различные варианты выполнения проекта. Студентам и школьникам второго года обучения и старше предлагается подготовить проект полностью на китайском языке; для учащихся первого года допускается подготовка проекта на русском с переводом на китайский ключевых фраз; младшими школьниками и студентами, изучающими китайский менее полугода, возможна подготовка проекта на русском с переводом ключевых слов на китайский язык. Проекты выполняются и защищаются индивидуально или малыми группами (2-3 человека).

В процессе создания проекта можно выделить следующие этапы [4]:

1. Подготовительный этап.

На первом этапе обучающимся предлагается самостоятельно выбрать тему будущего проекта, основываясь на примерных темах прошлых лет и собственных предпочтениях. После обсуждения выбранной темы с преподавателем и в группе студенты (школьники) приступают к выполнению проекта.

Задача преподавателя на данном этапе – мотивация слушателей, помощь в выборе темы проекта и постановке цели, общее консультирование и косвенное руководство.

2. Основной этап (этап выполнения проекта).

На данном этапе происходит поиск необходимой информации. Учащиеся работают с информацией, проводят исследования, синтезируют и анализируют идеи и оформляют проект.

3. Заключительный этап (этап защиты проекта).

На данном этапе происходит подготовка и оформление доклада, объяснение полученных результатов, коллективная защита проекта.

Защита проектов проводится в два этапа: на первом этапе учащиеся выступают с результатами проектной деятельности перед своей группой, от каждой

группы выбираются два лучших проекта, которые затем презентуются на втором этапе. Во втором этапе участвуют представители разных групп, выступления оцениваются жюри, в состав которого входят преподаватели и носители китайского языка. Основными критериями оценки служат такие показатели, как грамотное владение китайской речью, оригинальность темы, ораторское искусство при защите и другие.

В заключении хочется отметить, что использование метода проектов в качестве альтернативной методики работы при проведении занятий по китайскому языку не только служит эффективным средством улучшения фонетических и грамматических навыков и расширения лексического запаса, но и создаёт позитивное отношение к предмету и к стране изучаемого языка в целом, помогает учащимся освоить навыки коммуникации и публичных выступлений, делает процесс обучения более интересным и результативным.

Литература:

1. Актуальные вопросы методики преподавания китайского языка Сборник методических материалов [Электронный ресурс]. URL: // http://confucius.dvfu.ru/files/upfiles/izdaniya/Aktualnie_voprosi_metodiki.pdf. (Дата обращения: 06.03.2017).
2. Косинцева А.Ю. Особенности обучения русскоговорящих студентов тональной системе современного китайского языка //Современные проблемы науки и пути их решения. Сборник научных статей. Выпуск 28. В 3 ч. Ч.2 / - Уфа: Омега Сайнс, 2016. – С. 153-155.
3. Бурцева Э.В. Учебный проект как средство мотивации изучения иностранного языка у студентов неязыкового вуза: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.02/Улан-Удэ, 2002. — 25 с.
4. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина. — 3-е изд., стер. — М.: Издательский центр «Академия», 2010. — 368 с.

УДК 303.01

Котова Жанна Сергеевна

*аспирант кафедры английской филологии
Волгоградский государственный
социально-педагогический университет
janissimo@inbox.ru*

КОМПЛЕКС УПРАЖНЕНИЙ ПО ОБУЧЕНИЮ ПИСЬМЕННОМУ ПЕРЕВОДУ

Аннотация: В статье рассматриваются основные особенности при переводе китайских газетно-публицистических текстов. В статье рассматриваются упражнения способные повысить эффективность перевода на разных этапах.

Ключевые слова: Китайский язык, перевод, письменный перевод, ченьюй, заимствования, фразеологизм, идиома, комплекс упражнений, подготовительный этап, предпереводческий этап, основной этап, этап редактирования.

Kotova Zhanna

Volgograd State Socio-Pedagogical University

janissimo@inbox.ru

A SET OF EXERCISES FOR TEACHING WRITTEN TRANSLATIONS

Abstract: The article describes the main features of the Chinese journalese texts translation. The author describes the set of activities which can help to increase the translation efficiency at different levels.

Keywords: Chinese language, translation, written translation, chengyu, loanwords, idioms, a set of activities, the preparation stage, the pre-translation stage, the main stage, the edit stage.

Материалами газетных текстов являются аутентичные тексты, которые отражают национальные особенности построения текста, отбора лексики и грамматических конструкций. В настоящее время, в интернете можно найти большое количество публицистических на китайском языке, которая обладает множеством языковых средств, используемых журналистами для привлечения внимания и интереса читателя, а также создания идеологических ценностей и определенного эмоционального воздействия. Специфичность таких текстов также обуславливается наличием немалого количества штампов, что связано с необходимостью как можно быстрее передать информацию читателю, особенно новостную. На основе анализа уже существующих методик, предлагаем свой комплекс упражнений [1, с. 183].

В качестве иллюстрации мы отобрали наиболее подходящие газетные тексты и разработали к ним комплекс заданий в соответствии с предложенными этапами.

Выбор текстового материала является одним из важных аспектов содержания обучения письменному переводу, поэтому при отборе текстового материала мы руководствовались следующими принципами и критериями:

- принцип аутентичности;
- принцип соответствия тематики обучения;
- принцип возможности расширения пассивного лексического минимума;
- содержание социокультурной информации;
- объем текста не более двух печатных страниц;
- рациональный отбор текстов, наиболее полно отражающих газетно-публицистический стиль [2, с.101].

Также мы учитывали особенности языкового материала – отбирали грамматический материал по принципам распространенности и повторяемости грамматических явлений в газетно-публицистических текстах. В результате,

было отобрано 3 газетно-публицистических текста ведущих периодических изданий 《中国青年报》，《人民日报》，《光明日报》，на основе которых был разработан алгоритм обучения (см. Приложение 2).

Реализация предлагаемого комплекса упражнений, направленных на формирование умений и навыков письменного перевода китайских публицистических текстов, предполагает три этапа – подготовительный, основной и тренинговый.

Подготовительный этап. Целесообразно обучение переводу отдельных лексических единиц, характерных для публицистики Китая (идиомы, фразеологизмы, вежливости, метафоры и т.п.), корректной интерпретации и употребления грамматических конструкций и речевых оборотов [3, с. 50]. На этом этапе перед преподавателем китайского языка стоит задача разработки соответствующих упражнений, например:

1. Пользуясь словарём, переведите данные фразеологизмы и подберите их аналоги в русском языке:

- 1) 一刀切;
- 2) 替罪羊;
- 3) 吃闭门羹;
- 4) 碰了钉子;
- 5) 磨洋工;
- 6) 拍马屁;
- 7) 多才多艺;
- 8) 二话不说;
- 9) 一鸣惊人;
- 10) 鼠目寸光;
- 11) 夸父逐日;
- 12) 良药苦口;
- 13) 八字没一撇;
- 14) 一箭双雕。

2. Идентифицируйте в данных предложениях чэньюй и объясните, по каким признакам вы его выделили.

1. 两人调好机器,很干脆的一刀切了下去。
2. 他们是在磨洋工,把大部分时间花在喝茶上吗?
3. 为了防止可能有人磨洋工和浪费时间,每个工人都要填写一张计工表,写明他每时每刻干了些什么,作为一种侧面的调查。
4. 他那副给有钱人拍马屁的样子叫人恶心。

4. Идентифицируйте в данных предложениях метафору и укажите её дословное и переносное значение.

1. 没有扣响的原因很多,最主要的,还是这支队伍的弦绷得太紧了。
2. 女排的努力大家有目共睹,只管耕耘莫想太多,冠军的价值抵不上健康的心态和健全的身体,竞技体育需要艰苦的付出,但是享受比赛才是它的真谛。

5. Составьте новые предложения из данных пар предложений с использованием конструкции 除了.....就:

1. 公园里的树是杨树。公园里的树是柳树。
2. 小王的早餐是包子。小王的早餐是馅饼。

6. Составьте новые предложения из данных пар предложений с использованием конструкции 虽然.....但:

他说火星形成初期 10 亿年的环境和地球初期环境很相似。就目前的研究成果看, 火星并不适宜人类居住。

7. Составьте новое предложение из данного с использованием конструкции 尽管.....仍然:

如此, Sotin 教授认为火星并不适于人类居住。

8. Объясните смысл выделенных частей предложения.

1. 他们很多人不是在用身体打球, 是在用意志打球。
2. 每次训练至少要换三次汗湿的衣服, 长期高负荷的运转, 仅仅靠意志能支撑起一支“铁军”吗?
3. 陈忠和是一个心意很重的人, 在强大的责任感之下, 他自然不敢有一丝的懈怠。
4. 天天背着一座思想的大山, 这样的队伍怎么能焕发出战斗力呢?
5. 只管耕耘莫想太多, 冠军的价值低不上健康的心态和健全的身体, 竞技体育需要艰苦的付出, 但是享受比赛才是它的真谛。

Предпереводческий этап, включающий в себя предпереводческий анализ текста. Цель предпереводческого анализа текста – определить, что из себя представляет текст оригинала [3, с.52].

1) Сбор внешних сведений о тексте. Задача данного шага – собрать всю необходимую информацию об авторе, о времени создания и публикации текста с целью выявления индивидуальных черт автора. Здесь можно предложить следующее задание:

Прочитайте следующие газетные статьи и заполните таблицу:

Название статьи	Информация об авторе	Информация о времени создания	Информация о времени публикации
《中国女排, 学会歇歇》 (中国青年报)			
《坚持绿色发展, 着力改善生态环境》 (人民日报)			
《科学家认为火星不适宜人类居住》 (光明日报)			

2) *Определения автора и читателя текста.* То есть выявление авторства текста, которое часто указано (иногда формально) и реципиентов газетно-публицистического информационного текста, которыми в основном являются широкие массы населения, что порождает необходимость в доступности текста для определения доминант перевода газетно-публицистического текста.

3) *Определение состава информации.* Выделение и определение в тексте трёх видов информации: когнитивной, эмоциональной и эстетической. Мы предлагаем на данном этапе следующее упражнение:

Выделите в предложенной статье составные элементы когнитивной эмоциональной и эстетической информации разным цветом и объясните свой выбор.

4) *Определение плотности информации.* Выделение сокращений, пропусков второстепенных компонентов синтаксической структуры, с целью их сохранения при переводе. Нам представляется целесообразным следующее упражнение:

Определите плотность информации предложенной статьи, и перечислите за счет каких средств осуществлено это сокращение или расширение.

5) *Формирование коммуникативного задания текста.* Например: сообщить новую информацию, убедить читателя в чем-либо, наладить контакт. Здесь мы можем предложить следующую формулировку задания:

Сформулируйте коммуникативное задание текста статьи.

6) *Определение речевого жанра в тексте.* Здесь необходимо рассмотреть газетно-публицистический стиль и его особенности, которые необходимо учесть на данном этапе анализа текста. Например:

Определите стилистические особенности текста статьи.

За выполнением предпереводческого анализа текста в основном этапе следуют *аналитический вариативный поиск и анализ результатов перевода.* Цель *аналитического вариативного поиска* – создание терминологического и лексического единства текста перевода, он включает в себя подбор наиболее адекватного соответствия среди множества синонимов и вариативных эквивалентов, чтобы не возникали недочёты, как например, нарушение стилей речи. Этот вид деятельности представляет собой поиск оптимального переводческого решения. Он выполняется тогда, когда переводчик уже знает переводческие доминанты текста. На этапе *аналитического вариативного поиска* мы предлагаем следующие упражнения:

Определите, какая из дефиниций, приведенных ниже может быть положена в основу выбора русского варианта перевода выделенного словосочетания в предложении «没有扣响的原因很多，最主要的，还是这支队伍的弦绷得太紧了。»:

- 1) *тетива лука слишком натянута;*
- 2) *чрезмерно натянута тетива;*
- 3) *нервная напряжённость.*

Группой упражнений, направленных на формирование и развитие навыков и умений аналитико-вариативного поиска, являются лексико-грамматические упражнения, например:

Составьте словосочетания из слов, расположенных в колонках. Переведите их:

愉快的	心态
放松的	道理
健康的	征程
简单的	日子
减轻	机会
没有	负担
享受	期望
辜负	快乐

Заполните пропуски подходящими союзными словами. Переведите предложение:

自从雅典奥运夺冠之后，安排的负担_____没有减轻，_____早早进入了 08 忧患期，作为中国体育界帮样的中国安排，_____不能在家门口夺得奥运冠军，这个责任谁能担当得起啊？

При анализе результатов перевода переводчик прочитывает уже готовый переведённый текст, устраняет имеющиеся ошибки и сглаживает все найденные недочёты. Мы предлагаем следующие варианты упражнений и заданий на этапе аналитического вариативного поиска, направленные на развитие навыков редактирования:

Сопоставьте оригинал и перевод следующих предложений, найдите в переводе неточности и предложите свой вариант и исправления:

1. 我们始终主张要坚持对外开放，走出国门的方针，来发展我们的民族工业。Что касается развития национальной промышленности, мы за расширение внешних связей и выход к другим странам.

2. 就其质量而言，他写作的诗歌要比散文多。Судя по его произведениям, там больше стихов.

3. 中国加入了 WTO，进而推动了本国经济与世界经济接轨。Китай вступил в ВТО и поспособствовал слиянию собственной экономики с мировой.

Основной этап. На этом этапе студенты выполняют перевод на основе проведенного анализа, приобретают и закрепляют на практике знание фразеологизмов, грамматических конструкций, различной тематической лексики [3, с.53]. Перевод текста может сопровождаться выполнением заданий, направленных на формирование умений выполнять основные переводческие трансформации, а также на овладение способами и приёмами перевода, например:

Переведите отрывок статьи из газеты 《人民日报》(2015 年 11 月 03 日, 01 版). Найдите слова, требующие генерализации или конкретизации значения. Составьте собственные предложения, используя выделенные речевые обороты.

小康全面不全面，生态环境很关键。党的十八届五中全会把“绿色发展”作为五大发展理念之一，注重的是解决人与自然和谐问题。“十三五”时期我们必须坚持节约资源和保护环境的基本国策，坚定走生产发展、生活富裕、生态

良好的文明发展道路，协同推进人民富裕、国家富强、中国美丽，形成人与自然和谐发展的现代化建设新格局。

Переведите отрывок статьи из газеты 《中国青年报》 (2006 年 11 月 17 日, 08 版). Найдите слова, требующие генерализации или конкретизации значения. Составьте собственные предложения, используя выделенные речевые обороты.

打完最后一场比赛，拿到世锦赛的第五名，今天（17 日），女排姑娘们回家。

这不是一次愉快的征程，其间有冯坤的泪水，还有陈忠和的苦笑，央视将这次世锦赛的专题起名叫“扣响 11 月”，结果大家都有些失望，这一次，她们确实没有“扣响”。

没有扣响的原因很多，最主要的，还是这支队伍的弦绷得太紧了。每次她们穿白色战袍，胳膊上腿上的黑色绷带就显得特别扎眼，用伤痕累累形容这支队伍并不为过，熟悉女排的大夫说，她们很多人不是在用身体打球，是在用意志打球。

Этап редактирования. На данном этапе студенты, перечитывая свой перевод (либо перевод своих одноклассников), выявляют ошибки или неточности, которые могли быть совершены и осуществляют последующее редактирование лексических и стилистических ошибок или неточностей. Студентам можно предложить упражнения направленные на развитие навыков редактирования, например:

Сопоставьте оригинал и перевод следующих предложений, найдите в переводе неточности и предложите свой вариант и исправления:

1. 我们始终主张要坚持对外开放，走出国门的方针，来发展我们的民族工业。Что касается развития национальной промышленности, мы за расширение внешних связей и выход к другим странам.

2. 就其质量而言，他写作的诗歌要比散文多。Судя по его произведениям, там больше стихов.

3. 中国加入了 WTO，进而推动了本国经济与世界经济接轨。Китай вступил в ВТО и поспособствовал слиянию собственной экономики с мировой.

Таким образом мы считаем, что предложенный нами алгоритм, при условии тщательного подбора газетно-публицистических текстов, грамотного составления упражнений и правильной их последовательности, а также регулярности их выполнения, может способствовать повышению эффективности процесса обучения письменному переводу с китайского языка.

Литература:

1. Комиссаров, В. Н. Теория перевода: учебное пособие / В. Н. Комиссаров. – Москва: Высшая Школа, 2002. – 411 с.
2. Алексеева, И. С. Профессиональное обучение переводчика: учебное пособие по устному и письменному переводу для переводчиков и преподавателей / И. С. Алексеева. – Санкт-Петербург: союз, 2001. – 288 с.

3. Прошина, З.Г. Передача китайских, корейских и японских слов при переводе с английского языка на русский и с русского языка на английский: Теория и практика опосредованного перевода / Прошина, З.Г. – М.: АСТ: Восток-Запад, 2007. – 80 с.
4. Китайско-русский словарь новых слов и выражений: [словарь] / [отв. ред., сост. А. Л. Семенас, В. Г. Бурова]. – Москва: Восточная Книга, 2007. – 736 с.
5. Щичко, В. Ф. Китайский язык. Теория и практика перевода: учебное пособие / В. Ф. Щичко – 3-е изд., испр. и доп. – Москва: Восточная Книга, 2010. – 224 с.
6. 〈翻譯學: 新世紀的思索〉, 載《外語與外語教學》, 2001年第1期, 頁45-52
7. 最新报刊选读(俄文注释)/ 李发元编. – 北京: 华语教学出版社, 2009. – 266 页.

УДК 81

Круглов Владислав Владиславович

*Заведующий кафедрой китайского языка,
Тренер московской сборной по подготовке к
Всероссийской олимпиаде школьников по
китайскому языку
ГАОУ ДПО «Центр педагогического ма-
стерства» wlad-vladimirov@yandex.ru*

ВСЕРОССИЙСКАЯ ОЛИМПИАДА ШКОЛЬНИКОВ ПО КИТАЙСКОМУ ЯЗЫКУ КАК НОВАЯ МОДЕЛЬ ОБЩЕРОССИЙСКИХ ЕДИНЫХ СТАНДАРТОВ В ИЗУЧЕНИИ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА В ШКОЛЕ

Аннотация: В связи с «разворотом на Восток» возрос интерес российской молодежи к изучению китайского языка. С 2015 года было решено добавить китайский язык в перечень Всероссийских олимпиад школьников по иностранным языкам. Это, непременно, стало огромным шагом к унификации и стандартизации довольно разнородной китаеведческой школы, сложившейся в нашей стране на протяжении достаточно длительного исторического периода. Вопросы подготовки и подборки заданий Олимпиады стали достаточно спорными в кругах ведущих китаистов. В статье будет дана характеристика самой олимпиады, предыстория ее создания, результаты методических столов, проведенных по внесению изменений в олимпиадные задания. Также будут затронуты вопросы, касающиеся методики подготовки школьников к разным этапам олимпиады, и проблемы, с которыми встречаются как составители, так и участники Всероссийской олимпиады по китайскому языку.

Ключевые слова: Всероссийская олимпиада школьников, китайский язык, лингводидактика, конкурс, методика, восточные языки

Kruglov Vladislav Vladislavovich

Head of Chinese Department

THE ALL-RUSSIAN CHINESE OLYMPIAD AS A NEW MODEL OF NATIONWIDE UNIFORM STANDARDS IN THE STUDY OF THE CHINESE LANGUAGE

Abstract: According to the "pivot to the East" the interest of Russian youth to study Chinese has increased. In 2015, it was decided to add the Chinese language to the list of all-Russian school Olympiads in foreign languages. Certainly, it was a huge step to harmonization and standardization of diverse sinology's schools prevailing in our country for quite a long historical period. The preparation and selection of tasks for the Olympiad has become quite controversial in the circuits of leading sinologists. The article includes the characteristics of the Olympiad, the background of its creation, the results of the methodological meetings held on the amendments to the contest task. It also covers issues related to the methodology of training students for different stages of the Olympiad, and the problems encountered as the compilers and participants of the national Olympiad in the Chinese language.

Key words: The All-Russian School Olympiad, the Chinese language, linguistics, competition, methodology, eastern languages.

Российская китаеведческая лингвистика прошла довольно долгую и интересную историю, начиная со времен петровских реформ, когда был издан указ Петра I об изучении восточных языков в 1700 году, и заканчивая сегодняшним днем, когда ведущие китаисты нашей страны с большим энтузиазмом обсуждают введение ЕГЭ по китайскому языку. В XX веке произошел расцвет отечественного китаеведения: советский период развития китаистики стал временем ее научного становления и формирования как подлинной отрасли лингвистики. Сформировалось несколько китаеведческих школ, представителями которых до сих пор ведутся оживленные дискуссии по вопросам фонологии, лексикологии и грамматики китайского языка. Однако многие отечественные синологи сходятся в одном, что необходимо выстраивать единую систему в рамках достаточно унифицированной концепции, другими словами, ситуация, сложившаяся с изучением китайского языка в России, нуждается в систематизации, аксиологизации и активном продвижении на уровне общества и государства.

Всероссийская олимпиада школьников по китайскому языку стала первым шагом к данным процессам в российском китаеведческом сообществе. Основной целью было поставлено развитие у учеников российских школ способностей использовать китайский язык в диалоге культур России и Китая. Более того, особое внимание было уделено взаимосвязанному коммуникативному и социокультурному развитию школьников средствами китайского языка для подготовки к межкультурному общению в сфере школьного и высшего образования, молодежного туризма, в сфере общественной (народной дипломатии), для дальнейшей работы в области российско-китайского сотрудничества. Задания олимпиады соответствуют требованиям, предъявляемым школьникам, а

также включают ряд вопросов повышенного уровня сложности для детей, действительно интересующихся культурой и историей Китая.

Подготовка учеников к Всероссийской олимпиаде школьников по китайскому языку является достаточно трудоемким процессом для преподавателей, ведь все множество рекомендуемых пособий не может быть использовано одновременно при изучении китайского языка в школе из-за различий между учебными пособиями в области грамматического насыщения, лексического минимума, подходов и требований к изучаемым лексическим единицам.

ГАОУ ДПО «Центр педагогического мастерства» проводит подготовку к Всероссийским олимпиадам школьников. Китайский язык вошел в список дисциплин, преподаваемых в Центре. Пилотный проект был запущен в июле 2016 года на базе летней школы ГАОУ ДПО «ЦПМ». Подготовка школьников была разделена на две дисциплины: «Лингвострановедение Китая» и «Практический курс китайского языка», включающий такие аспекты, как Лексический, Грамматический, Аудирование, Чтение и Устная речь. Данное деление отвечало требованиям Олимпиады. В качестве материалов для подготовки был использован накопленный банк заданий Всероссийской олимпиады школьников по китайскому языку и комплекс лексико-грамматических материалов ряда учебных пособий.

С октября 2016 года ведется подготовка школьников к Всероссийской олимпиаде по китайскому языку в ГАОУ ДПО «ЦПМ» на постоянной основе. Для углубленного и более качественного разбора заданий формата Олимпиады учебный курс был разделен на еще большее количество дисциплин («Лексико-грамматический аспект и Аудирование», «Чтение», «Лингвострановедение Китая», «Письменная речь», «Навыки устной речи»), что позволяет отработать определенный алгоритм выполнения заданий и минимизировать частоту ошибок в заданиях конкретных форматов. Целью подготовки является отработка определенного набора навыков школьников, полученных в школе, а также повышение языковой и лингвострановедческой компетенции. Подобная подготовка к Всероссийской олимпиаде школьников по китайскому языку ведется и в языковых вузах: МГИМО МИД РФ (на базе Координационного центра довузовской языковой подготовки (интенсивные курсы) и ИСАА МГУ).

Формат Всероссийской олимпиады школьников по китайскому языку обсуждался не раз. В ходе проведения методических столов в г. Волгоград на базе «Волгоградского государственного социально-педагогического университета» и в г. Пекин в «Столичном педагогическом университете» были затронуты основные тенденции и проблемы Всероссийской олимпиады по китайскому языку. Ряд олимпиадных заданий неизбежно дублирует формат международного экзамена по китайскому языку HSK; вопросы лингвострановедческой части не всегда соответствуют лингвокультурологическим и лексическим компетенциям учащихся; формат устной части уникален по своей сути (ток-шоу, роли в котором распределяют сами участники (ведущий, оппоненты, родственники и друзья дебатировующих) и где оценивается как командная, так и индивидуальная работа). Стоит упомянуть и проблемы, с которыми сталкиваются как участники олимпиады, так и ее составители, а именно участие китайцев, имеющих российское гражданство, в данной олимпиаде, что, по мнению ряда экспертов, яв-

ляется несправедливым моментом в проведении подобного конкурса, однако устав Всероссийской олимпиады не запрещает этого.

Итак, введение Всероссийской олимпиады школьников по китайскому языку является большим шагом к унификации и стандартизации изучения китайского языка в школе.

Литература:

1. Бочкарёва А.Г.(ред.) Актуальные вопросы методики преподавания китайского языка: Сборник методических материалов – Владивосток: Дальневосточный государственный университет- Институт Конфуция, 2010
2. Демина Н.А. Методика преподавания практического китайского языка. — М.: Восточная литература, 2006
3. Кочергин И.В. Очерки лингводидактики китайского языка – М.: Издательство «Восточная книга», 2012
4. Кочергин И.В. Очерки методики обучения китайскому языку – М.: Издательство «Муравей», 2000
5. Масловец О.А. Китайский язык 2-11классы. Программа для учащихся общеобразовательных учреждений – Благовещенск: Издательство БГПУ, 2014
6. Масловец О.А. Методика обучения китайскому языку в средней школе– Благовещенск: Издательство БГПУ, 2012

УДК 37. 022+378 (571.63)

Макаренко Василий Геннадьевич

канд. ист. наук, старший научный сотрудник, Федеральное государственное бюджетное учреждение науки Институт истории, археологии и этнографии народов Дальнего Востока Дальневосточного отделения Российской академии наук

vasgen@bk.ru

ПОДГОТОВКА ВОСТОКОВЕДОВ ВО ВЛАДИВОСТОКЕ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

Аннотация: Рассматриваются условия, особенности, основные формы и методы практической подготовки востоковедов в Восточном институте во Владивостоке в дореволюционный период и последующие годы.

Ключевые слова и фразы: Владивосток, Восточный институт, подготовка востоковедов, особенности.

Makarenko Vasily Gennadievich

Cand. Hist. Sci., Senior Researcher,

Federal State Budgetary Institution of Science Institute of History, Archeology and Ethnography of Peoples of the Far East of the Far-Eastern Branch of the Russian Academy of Sciences

vasgen@bk.ru

PREPARATION OF ORIENTALISTS IN VLADIVOSTOK: HISTORY AND CONTEMPORANEITY

Abstract: Conditions, features, basic forms and methods of practical training of Orientalists at the Eastern Institute in Vladivostok in pre-revolutionary period and subsequent years.

Key words and phases: Vladivostok, Oriental Institute, training orientalists, features.

Подготовка востоковедов (китаистов, корейстов, маньчжуристов, японоведов, монголоведов, тибетологов) во Владивостоке началась в 1899 г. в Восточном институте, созданном по распоряжению российского самодержца Николая II. Это было обусловлено, с одной стороны, важнейшими международными политическими процессами на Дальнем Востоке в конце XIX в., геополитическими интересами ведущих держав за передел мира и, как следствие, военными конфликтами, т.е. внешними факторами (японо-китайская война 1894-1895 гг., притязания Японии на Маньчжурию), угроза повторной японской агрессии против Китая, заключение российско-китайского договора о военном союзе (1896 г.), создание российской военно-морской базы в Порт-Артуре, военное присутствие России в г. Дальнем). С другой стороны, большое значение имели и внутренние факторы развития России: интенсивное хозяйственно-экономическое освоение Дальнего Востока, образование «Общества КВЖД» под эгидой Русско-Китайского банка, необходимость укрепления экономических, военных, торговых, промышленных, финансовых связей с Китаем, Кореей и Японией. В совокупности это обусловило рост потребности в востоковедах-практиках [6, с. 3; 7, с. 112], свободно владеющих восточными языками, знающих историю, культуру, экономику, традиции, особенности менталитета населения соседних стран. Однако такие специалисты (по истории, экономике и культуре Кореи, Японии, Монголии, Китая, Маньчжурии, Тибета) готовились в небольшом количестве преимущественно для научных целей только на восточных факультетах Санкт-Петербургского и Казанского университетов. В связи с этим и было утверждено Николаем II мнение Госсовета об открытии на Дальнем Востоке, в г. Владивостоке Восточного института для подготовки «учащихся в нем лиц к службе в административных и торгово-промышленных учреждениях Восточно-Азиатской России и прилегающих государств» [5, с. 7]. По мнению министра финансов С.Ю. Витте, выбор предметов, характер их преподавания и время, уделяемое на их изучение, должны быть «приспособлены к этой главной задаче». На первый план выносилось преподавание общеэкономических предметов. Высочайшим указом Николая II 24 мая 1899 г. было утверждено «Положение о Восточном институте». Студентам надлежало изучать пять восточных языков: китайский (обязателен для всех), японский, корейский, монгольский и маньчжурский; со второго курса студенты избирали один из этих четырех языков. Кроме того, изучали общую и коммерческую географию Дальнего Востока, политическую организацию и новейшую историю восточных стран. Обязательные предметы - коммерческие (счетоводство и товароведение) и юридические науки (политическая экономия, международное право, обзор государственного устройства России и главнейших европейских дер-

жав, основы гражданского и торгового права и судопроизводства). Из европейских языков преподавались английский (для всех) и французский (необязательный). Для «сторонних лиц и вольнослушателей» при Восточном институте читались вечерние курсы по восточным языкам и всем преподаваемым предметам. С классическим университетом, о котором длительное время мечтала интеллигентная общественность Дальнего Востока, Восточный институт был связан общей идеей постепенного его преобразования в университет, гуманитарной направленностью изучаемых дисциплин и соответствующим настроем преподавателей [5, с. 3].

Первым директором был назначен доктор монгольской и калмыцкой словесности, известный специалист по маньчжурскому языку, профессор Санкт-Петербургского университета А.М. Позднеев. В своей деятельности он акцентировал внимание на подготовке (в течение четырех лет) востоковедов не только для научной работы, но и для «практического предназначения в области экономики, финансов, внешней торговли», для российских военных, административных и торгово-промышленных учреждений в Восточной Азии» [5, с. 7]. Первыми преподавателями были известные ученые Санкт-Петербургского университета с мировыми именами: китаисты и маньчжуристы профессора П.П. Шмидт, А.В. Рудаков, Н.В. Кюннер (владел 17 языками), А.В. Гребенщиков, тибетолог Г. Цыбиков, а также юрист Н.П. Таберии, преподаватель богословия с академическим образованием протоиерей А.И. Муравьев; преподаватель английского языка И.И. Люгемиль и два китайских лектора из Пекина (носители языка).

В 1899 г. в институт приняты 28 студентов, которых обучали 8 преподавателей, профессоров, прибывших из Санкт-Петербургского университета. Число студентов и «вольных слушателей», в том числе и 4 офицеров (по специальному назначению Приамурского генерал-губернатора), принимавшихся ежегодно на первый курс, не должно было превышать 60 чел. Многие студенты были выходцами из городов европейской России. Так, Матвей Сухоруков окончил Московский Императорский университет, Эдгар Гелле – Рижское реальное училище, Иван Минько – Харьковское земледельческое училище. Несколько студентов были выпускниками духовных семинарий: Ставропольской – Александр Грищенко, Киевской – Георгий Ксимилов, Пензенской – Григорий Софолов, Костромской – Николай Успенский, Подольской – Евстигней Синкевич, Воронежской – Владимир Михайлов. Тихон Крыловский закончил Юрьевский Ветеринарный институт, Габриэль Новицкий – Одесское коммерческое училище, Владимир Кохановский – Кишиневскую Вторую гимназию, Федор Васильевич Попов – Сызранское реальное училище [9, с. 266].

За счет государственного финансирования (в 1899 г. по смете Министерства народного просвещения выделено 35 000 руб., на 1900 г. – 77 600 руб., на 1901 г. – 94 100, и начиная с 1902 г. – по 95 600 руб. ежегодно) [5, с. 6] и благотворительных отчислений меценатов г. Владивостока в первое десятилетие в Восточном институте была создана хорошая материально-техническая база. Завершено строительство здания института и общежития, учебных аудиторий, создан этнографический музей. В библиотеку поступило много дарственной литературы от Академии наук, Санкт-Петербургского, Московского, Киевского,

Казанского, Томского, Новороссийского, Варшавского университетов, Русского географического общества и от частных лиц [3, с. 29]. В результате была собрана уникальная научная библиотека востоковедческой литературы (более 60 тыс. томов). За рубежом приобретена типография с полным набором восточных шрифтов (китайским, маньчжурским, японским, корейским, тибетским) [5, с. 6]. Министерством народного просвещения утверждена специальная форма для студентов.

За обучение восточным языкам - разговорным и письменным, за слушание лекций со студентов взималась плата - 30 руб. за полугодие. Её размер утверждало Министерство народного просвещения по представлению Конференции Восточного института [5, с. 19]. Полученные средства расходовались на попечение малоимущих студентов, на приобретение учебных материалов, на поощрение успешных студентов, на их регулярные поездки (с 1900 г.) в каникулярное время (июнь-август) в одну из изучаемых стран) на языковую практику в крупные города Китая, Маньчжурии, Кореи, Японии, Монголии [5, с. 11-12, 218-222, 226-231, 233-234].

Для повышения качества обучения и практической языковой подготовки будущих специалистов профессорами Восточного института Н.И. Кохановским, Г.Ц. Цыбиковым, П.П. Шмидтом, Н.В. Кюннером и др. студентам постоянно предлагались комплексные темы отчетных и квалификационных учебно-научных работ по истории, экономике, культуре и быту полиэтнического населения Приамурского края, Забайкальской области и Северной Маньчжурии. Эти студенческие работы, как правило, оценивались достаточно высоко [5, с. 226-230]. Кроме того, профессора Восточного института широко использовали в учебном процессе академические традиции преподавания монголоведения, существовавшие в Казанском университете, которые затем активно применялись в Санкт-Петербургском и Иркутском университетах [8, с. 52].

Подробные сведения о деятельности Восточного института помещались в издававшихся им же "Известиях". Местное общественное мнение и печать, вначале горячо приветствовавшие основание единственного в Восточной Сибири высшего учебного заведения, отмечали трудности согласования "чисто-практических" и "узкоутилитарных" задач с широкой научной постановкой преподавания, чрезмерную строгость выработанных высшим органом управления Институтом – Конференцией - правил для студентов [2].

В 1903 г. состоялся первый выпуск воспитанников института. На пятом году работы вуза, во время русско-японской войны 1904-1905 гг., Восточный институт смог дать российской армии и флоту около 40 переводчиков из числа студентов и слушателей старших курсов. В военные штабы, суды и казначейства региона были направлены студенты-китаисты Михаил Алексеев, Дмитрий Дедевич, Петр Тищенко, Илья Доброловский, Николай Кибардин, Николаев, Александр Спицын, Прокопов, Сивяков, Ананий Зинькевич, Меньшиков, Успенский, Брайковский, Н.К. Новиков; японологи Геннадий Доля, Алексей Кобелев, Лебедев, Богословский, Сухоруков, Занковский, кореисты Цицерин, Владимир Репин, Николай Сенько-Буланый, Михайлов, С.Г. Вологодский, Ящунский), офицеры-слушатели капитаны Афанасьев и Козлянинов, а также преподаватели - монголо-китаист Хионин, китайский лектор Цишань-цин, ко-

рейский лектор Тхэ-цоносен [5, с. 104, 106-107, 177, 217, 102,103, 109-112.]. Впоследствии студенты-участники войны, получили самые лестные отзывы со стороны дальневосточного командования о своей практической работе [1, с. 206]. Кроме того, самоотверженная, квалифицированная переводческая деятельность студентов и слушателей Восточного института во время русско-японской войны была отмечена государственными наградами. Это укрепило авторитет Восточного института и его профессоров среди населения Дальнего Востока, г. Владивостока, в России и за рубежом. Так, например, студент А. Кобелев награжден Военным орденом 4-й степени, М. Алексеев – Золотой медалью «За усердие» на Аннинской ленте, Г. Доля – Серебряной медалью «За усердие» на Станиславской ленте, прапорщик В. Репин – Орденом Святой Анны 4-й степени с надписью «За храбрость» и Святого Станислава 3-й степени. Эти награждения стали основой для профессиональной аттестации студентов-участников войны и выдачи им (17 чел.) дипломов о высшем образовании без сдачи выпускных экзаменов [5, с. 102,103,104, 106-107, 109-112, 177, 217].

Русско-японская война 1904-1905 гг. значительно осложнила материальное положение и быт студентов. Большую поддержку нуждающимся студентам Восточного института оказывало Общество вспомоществования г. Владивостока: выделялись деньги на проезд к родителям в центральные и западные районы России, студентов расселяли в общежития Морского ведомства, им выдавались продукты из интендантских служб Владивостокской крепости, организовывались дешевые городские столовые, разрешалось пользование гарнизонными кухнями. Весной 1904 г. студенческое общежитие передано под военный госпиталь, а студентов разместили в переселенческом доме и на частных квартирах [5, с. 44-47].

24 декабря 1904 г. ввиду ожидавшейся со стороны Японии осады г. Владивостока, Восточный институт (61 студент, 10 офицеров-слушателей первого курса, шесть посторонних (вольных) слушателей, директор института Д.М. Позднеев, инспектор, и.д. проф. корейской словесности Г.В. Подставин, профессора китайской словесности А.В. Рудаков и П.П. Шмидт, и.д. профессора историко-географических наук Н.В. Кюннер и японской словесности Е.Г. Спальвин, профессора юридических наук Н.П. Таберио и Н.И. Кохановский, профессора коммерческих наук Н.Н. Дмитриев, лекторы европейских языков (английского – Я.И. Бойль, французского – С.П. Таккеля), лекторы восточных языков (монгольского – профессор Г.Ц. Цыбиков, японского – З.А. Маеда и др.) был эвакуирован в Забайкалье, в г. Верхнеудинск, где находился с 4 февраля по 13 октября 1905 г. [4, с. 29-35].

Но из-за нарастания революционного движения в России, в котором принимали активное участие и российские студенты, в Восточном институте начались «волнения и беспорядки», протестные выступления студентов. Причины - неудовлетворительные бытовые условия, необустроенность жилья, дороговизна питания, обусловленная военным временем. Студенты протестовали и против бюрократического режима, по их определению, «монгольского ига», сложившегося в институте «как в старорежимной бурсе» в период деятельности директора А.М. Позднеева, требовали «удаления некоторых профессоров и преподавателей, взявших на непосильный для себя труд преподавания» [9, с. 265].

В связи со студенческими волнениями начало занятий, назначенное на 16 февраля, было отменено 21 февраля 1905 г. Приамурским генерал-губернатором генерал-лейтенантом М.С. Андреевым «до особого распоряжения»; 59 студентов исключены, офицеры-слушатели отправлены в свои воинские части. В связи с продолжающимися революционными выступлениями студенчества России правительство отменило занятия в вузах до 1 сентября [9, с. 266]. В конце сентября 1905 г. принято решение об обратном переводе Восточного института во Владивосток в связи с окончанием русско-японской войны [4, с. 31, 33].

Во время обучения студенты Восточного института получали фундаментальную теоретическую и практическую, языковую подготовку, были востребованы: служили драгоманами (переводчиками) в армии и на флоте, в Министерстве иностранных дел, в дипломатическом и консульском корпусе, в Русско-Китайском банке, в административных, торговых и промышленных учреждениях Дальнего Востока и Восточной Сибири, использовались как преподаватели и журналисты [7, с. 119-121].

Восточный институт быстро вырос в крупный, признанный во всем мире научно-образовательный, просветительский и культурный центр ориенталистики на Дальнем Востоке России. В начале 1900-х гг. в России и за рубежом получили широкое признание учебные пособия и научные труды профессоров института. На монографии, справочники, учебные пособия, изданные в Восточном институте, постоянно поступали заявки из центральных вузов России, престижных университетов стран Европы. В феврале 1917 г. (затем и в 1919 г.) обсуждались варианты прохождения стажировки успешных выпускников Восточного института в Англии и в Канаде в качестве стипендиатов Министерства народного просвещения для последующего преподавания русского языка [4, с. 237-238, 246-247]. С 1899 по 1916 г. Восточный институт окончили 500 чел.: 300 студентов и 200 офицеров [9, с. 264].

В 1920 гг., в условиях революций 1917 г., Гражданской войны и интервенции, преподаватели и студенты Восточного института стремились «без потерь и безболезненно пережить ...временную разруху государственной жизни»; продолжить обучение на основе демократических начал, провозглашенных Временным правительством (самоопределение, академическая свобода, автономия). Так, 8 марта 1917 г. руководством Восточного института направлена телеграмма поддержки в адрес Временного правительства - председателя исполнительного комитета Государственной Думы М.В. Родзянко, председателя Совета министров князя Г.Е. Львова и министра народного просвещения А.А. Мануйлова [5, с. 235, 239, 240].

Однако после установления новой власти в 1917 г. в г. Владивостоке неоднократно менялись правительства, высаживались военные десанты японских, британских, французских, канадских и американских интервентов. В сложившейся ситуации часть профессорско-преподавательского состава Восточного института оказалась неготовой к новым, демократическим преобразованиям в вузе, была политически разрозненной, деморализованной, многие профессора вышла из управленческих структур [5, с. 240], стремились к отъезду из г. Владивостока.

В мае-июне 1918 г. в Восточном институте состоялось чрезвычайное заседание Совета (председатель проф. П.П. Шмидт, товарищ председателя и.д. проф. А.В. Гребенщиков, секретарь проф. Н.И. Кохановский, члены: профессора Н.В. Кюнер, В.М. Мендрин, Г.В. Подставин, А.В. Рудаков, Е.Г. Спальвин, преподаватели И.В. Коноплев, Г.П. Рофаст). Обсуждали текущий момент в жизни страны, Дальнего Востока и института. С учетом обострения политических условий в результате революционных событий в России и, как следствие, нарушения связей с центральными органами управления (министерством) и другими российскими вузами, отсутствия финансирования были приняты временные изменения и дополнения в устав «до восстановления нормального течения государственной жизни»: внедрены коллегиальность и демократизм управления (созданы Совет института, Президиум Совета, Комитет по студенческим делам), выборность на учебно-научные и административные должности. Но были сохранены и традиции российского высшего образования (подчинение министру народного просвещения, сохранение автономности вуза, деятельность Попечительского совета, прежние правила и условия подготовки к профессорскому званию, сохранение прежнего порядка вузовской жизни, делопроизводство и др.) [5, с. 240-248].

27 июня 1918 г. в соответствии с постановлением Совета Восточного института издан приказ о содержании Комитета по студенческим делам. В состав Комитета вошли профессор либерально-демократических взглядов Н.И. Кохановский (председатель), Н.В. Кюнер и А.В. Рудаков, лектор Г.П. Рофаст, студенты Б.И. Левинтон (товарищ председателя), А.Я. Климов (секретарь), А.А. Гвоздарев, Н.Г. Пятаев [5, с. 244]. В марте 1920 г., с запозданием, но в соответствии с постановлением Временного правительства и Министерства просвещения (от 1 июля 1917 г.) в Восточном институте введены должности ректора и проректоров, ординарных и экстраординарных профессоров [5, с. 248- 249]. В это время преподавание в Восточном институте обеспечивалось «случайно собравшимися» в г. Владивостоке и «спасавшимися» от разрушительных последствий Гражданской войны представителями Российской академии наук (3 чел.), профессорами Казанской духовной семинарии, одним приват-доцентом Казанского университета и профессорами Восточного института (3 чел.). Кроме того, были приглашены 5 преподавателей древних и новых языков, велись переговоры с профессорами из г. Томска о приезде на работу в г. Владивосток.

В 1918-1919 г. при отсутствии постоянного финансирования, с учетом растущей потребности молодежи в высшем гуманитарном образовании, по инициативе владивостокских и приезжих ученых, общественных деятелей во главе с С.М. Широкогоровым (председатель) и А.М. Мервартом (секретарь) на базе Восточного института созданы частные факультеты (восточный, историко-филологический [5, с. 249, 252-254, 256-259, 261-263], юридический [5, с. 263], высший политехникум), которые возглавили профессора Восточного института.

Большой вклад в организацию работы историко-филологического факультета в сложных условиях Гражданской войны и интервенции внесли преподаватели - С.М. Широкогоров, М.Н. Ершов, А.П. Георгиевский (г. Казань), А.Г. Свидерский, А.М. Мерварт (выпускник Гейдельбергский университета, Германия), доктор философии, работал в Петроградском университете, по за-

данию Российской академии наук командирован в Индию, Германию, на о. Цейлон), Л.А. Мерварт, Ф.П. Успенский, А.М. Гневушев (прибыл из г. Киева, работал в гг. Москве, Красноярске). На юридическом факультете работали профессора Восточного института – Ф. Вальден, Н.И. Кохановский, Н.И. Дмитриш.

Учитывая высокие потребности Российского государства и Дальневосточного края в специалистах – администраторах, ученых и практиках для суда, адвокатуры, коммерческой, финансовой, земской, муниципальной, экономической областей, педагогики, краеведения, сибиреведения и др., 17 апреля 1920 г. Временное правительство — Приморская областная земская управа – приняло постановление № 220 об объединении Государственного Восточного института и всех выделившихся из него факультетов и институтов в единое учреждение - Государственный Дальневосточный университет (ГДУ), ставший «в особых исторических условиях фундаментом для развития просвещения населения русского Дальнего Востока». Первым ректором избран проф. Г. В. Подставин [5, с. 267, 280-285, 288].

В июле 1920 г. Приморской земской управой (председатель А. Медведев, члены: А. Меньщиков, П. Попов) утвержден список профессорско-преподавательского состава ГДУ: по восточному факультету - ординарные профессора Восточного института: Н.В. Кюнер – по кафедре истории Востока, Г.В. Подставин – по кафедре корейской словесности, А.В. Рудаков, П.П. Шмидт – по кафедре китайской словесности, выпускник Государственного Петроградского университета Е.Г. Спальвин – по кафедре японской словесности; бакалавр Тулузской академии Г.П. Рофаст – лектором французского языка, Дэсингэ – лектором маньчжурского языка, Жунь Ин – лектором китайского языка, Р.С. Ким – лектором корейского языка, Суга Суньей – лектором японского языка.

Деканами избраны: по восточному факультету – проф. Е.Г. Спальвин, по факультету общественных наук – проф. С.П. Никонов, историко-филологическому – и.д. проф. А.П. Георгиевский. На 5 октября 1920 г. в ГДУ насчитывалось 44 преподавателя, из них 20 профессоров, 8 доцентов, 6 приват-доцентов, 10 лекторов - преподавателей европейских (чешского, немецкого, английского, французского, итальянского), восточных и древних языков [2, с. 286-290].

Установленные еще в Восточном институте дисциплины (политическая экономия, статистика, гражданское судопроизводство, государственное, международное, консульское, торговое и гражданское право) преподавались без изменений [2, с. 302-303]. Однако при неожиданном появлении уникальных для Дальнего Востока специалистов, беженцев от невзгод Гражданской войны из Центральной, Западной и Восточной Сибири, предполагалось открытие на восточном факультете ГДУ кафедр педагогики, тибетской словесности, других восточных языков, истории и культуры Индии, т.к. последняя – «духовная колыбель культуры стран Дальнего Востока, звено, связующее Дальний Восток с Малой Азией и далее с Европой» [2, с. 303, 293-294]. В декабре 1921 г. принят устав Комитета по учреждению во Владивостоке частного медицинского факультета, учредителями которого стали профессор Восточного института Г.В.

Подставин, преподаватели А.Э. Бари, В.В. Бисеров, С.С. Спасский, Л.П. Подпах, М.Н. Ершов, А.И. Ярон [2, с. 304-305].

После поражения Белой гвардии, прекращения военной интервенции, присоединения Дальневосточной республики к РСФСР и установления на территории Дальнего Востока Советской власти (Дальревкома) создан аппарат уполномоченного по делам высшей школы во главе с проф. В.И. Огородниковым. В конце 1922 г. в высшей школе региона начались мероприятия по ее «советизации» в соответствии с принятыми законами о высшем образовании в РСФСР. Новый, «советский» период в развитии высшей школы характеризовался новыми «политическими и идеологическими параметрами», включающими не только «многое из культурного наследия прошлого», но и формирование прагматических отношений с интеллигенцией, в том числе и с представителями научно-образовательного комплекса [10, с. 279-280].

В 1937 г. в ДВГУ, в том числе и на Восточном факультете органами НКВД были проведены репрессии среди преподавателей дореволюционной школы. В результате восточный факультет был фактически разгромлен; прекратила существование дальневосточная школа востоковедения. В 1939 г. Дальневосточный университет был закрыт (согласно официальной версии, из-за осложнения международной обстановки) и восстановлен только в 1956 г. Восточный факультет также был восстановлен, но такой практической языковой подготовки как в дореволюционном Восточном институте студенты уже не могли получить ввиду наличия «железного занавеса».

После разрушения СССР, в новой социально-политической системе России традиции Восточного института возрождаются, сохраняются и приумножаются в Дальневосточном федеральном университете.

Литература:

1. Баженова Ж.М. Восточный институт – начало развития высшего образования на Дальнем Востоке России // Историческая наука и историческое образование на Дальнем Востоке: сб. науч. статей. Отв. ред. С.М. Дударенок. Владивосток: Изд-во Дальневост. ун-та, 2009. С. С.203-207.
2. Бартольд Д. Восточный институт во Владивостоке http://www.historyx.ru/brokgauz_efron4/page/vostochnyy_institut_vo_vladivostoke.45061/ (Дата обращения 28. 10. 2012).
3. Дальневосточный государственный университет. История и современность. 1899-1999. Владивосток: Изд-во Дальневост. ун-та. 1999. 704 с.
4. Еланцева О.П. Восточный институт в Верхнеудинске: страницы краткого пребывания (историко-политологический анализ) // Вестник Бурятского университета. 2013. № 7. С. 29-35.
5. История Дальневосточного государственного университета в документах и материалах. 1899-1939. 2-е изд., испр. Владивосток: Дальнаука, 2004. 617 с.
6. Кочешков Н.В., Мизь Н.Г., Турмов Г.П. Ректоры...от Восточного Института до наших дней. – Владивосток: Изд.- во ДВГТУ, 2002. 160 с.
7. Молодяков В.Э. Россия и Япония в поисках согласия (1905-1945). Геополитика. Дипломатия. Люди и идеи. / В.Э. Молодяков. – М.: АИРО-XXI, 2012. 655 с.

8. Полянская О.Н. Монголоведение в университетах России в XIX– начале XX вв. Восточный институт во Владивостоке // Гуманитарный вектор. 2011. № 3 (27). С. 48-52.
9. Пыкин В.М., Васильева С.В. Неизвестные страницы Верхнеудинского периода истории Восточного института (1905-1906 гг.) // Историческая наука и историческое образование на Дальнем Востоке: сб. науч. ст. (отв. ред. С.М. Дударенок). Владивоситок: Изд-во Дальневост. ун-та. 2009. С.264-268.
10. Соскин В.Л. Российская советская культура (1917-1927): Очерки социальной истории. Новосибирск: Изд.- во СО РАН, 2004. 455 с.

УДК811

Мирзиева Лейсан Рифхатовна

ассистент

Кафедра алтаистики и китаеведения

Казанский (Приволжский) федеральный университет

ch_leisang@mail.ru

Королева Анна Сергеевна

ассистент

Кафедра алтаистики и китаеведения

Казанский (Приволжский) федеральный университет

Замалиева Зарина Ильнуровна

ассистент

Кафедра алтаистики и китаеведения

Казанский (Приволжский) федеральный университет

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НЕКОТОРЫХ ПРИНЦИПОВ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ДЛЯ ОПТИМИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ КИТАЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация: В статье анализируются основные принципы преподавания иностранного языка, в том числе и китайского. На основе конкретных примеров рассматривается как эти принципы и соответствующие методики преподавания могут активно применяться в образовательном процессе.

Ключевые слова и фразы: принципы преподавания иностранного языка, китайский язык, методика преподавания, практическая направленность, учебный процесс

За последние годы в теории и практике преподавания иностранных языков сделано немало достижений. Данные исследования главным образом касаются вопроса овладения языком, когнитивной психологии и педагогики. Преподавание китайского языка не исключение: последние двадцать лет в связи с развитием и укреплением русско-китайских отношений, которые привели к быстрорастущему интересу к изучению китайского языка на всех уровнях образования. Начиная с дошкольного и кончая высшим образованием, внимание исследователей главным образом направлено на повышение качества и эффективности

преподавания китайского языка, внедрении инновационных методик в образовательный процесс.

Использование определенных базовых принципов преподавания на этапе подготовки и непосредственно на занятиях китайского языка является ключевым фактором, обеспечивающим содержательность, последовательность и четкую структурированность учебного процесса, так как данные принципы преподавания иностранного языка являются своего рода компасом, по которому преподаватель может сверить насколько содержание занятия созвучно нынешним требованиям образования, а также стержнем, вокруг которого выстраиваются соответствующие цели, задачи, учебно-дидактический материал и т.д.

Следовательно, понимание и следование определенным принципам имеет большую как теоретическую, так и практическую значимость в преподавании китайского языка и заслуживает нашего пристального внимания.

Так, Цзинь Хунцы в своей работе «Десять главных принципов современного преподавания языка»[4] выделил следующие принципы: задание, как основная единица преподавания языка, освоение языка опытным путем, насыщенное и разнообразное языковое погружение, исправление ошибок и обратная связь и т.д. Рассмотрим некоторые из них в отдельности.

1. Задание, как основная единица преподавания языка.

Данный принцип направлен на объединение реальной коммуникативной задачи с различными аспектами изучения языка, а также с разными этапами обработки информации. Главная задача состоит в том, чтобы позволить ученикам одновременно с завершением языковой задачи освоить в отдельности каждый аспект изучения языка, включая форму языка и его функцию, устное и письменное общение, в том числе «три вида взаимодействия»: понимание перевода, межличностное взаимодействие, выступление с речью перед аудиторией. Преподаватель не только должен следить за степенью овладения учащимся формой языка, другими словами отслеживать результат, но и должен следить за степенью овладения в процессе выполнения реальной задачи.

Для квалифицированного преподавателя владения теоретическими знаниями недостаточно, необходимо также владеть принципами моделирования языковой задачи, сознательно ее использовать в преподавании. Есть два вида эффективных задач: учебная или образовательная задача, которая направлена на формирование структуры языка, затрагивает навыки и стратегии, а вторая представляет собой моделирование задачи, что позволяет оценить языковые способности ученика и эффективность преподавания. Методика преподавания, основанная на языковой задаче делает упор на объединении процесса подачи языкового материала и его использования.

2. Освоение языка опытным путем, усиление практической направленности.

Данный принцип обучения уже давно используется в Европе и Америке. Такие широко известные методы обучения Монтессори, а также метод «решения проблем» (problem based learning) и др. исходят из таких образовательных подходов, как овладение знаниями в действии; упор делается на индивидуальное обучение, в центре внимания оказывается обучающийся. Принцип освоения языка опытным путем обладает такими особенностями, как стремление содействовать личностному росту учащегося, помочь адаптироваться к переменам в

обществе, отвечать индивидуальным особенностям учащегося и его потребностям, а также соответствовать учебным соображениям. Как было сказано выше, ядром первого принципа обучения заключается в том, чтобы объединить различные аспекты изучения языка, разные этапы обработки информации с целенаправленной, обладающей смыслом, реальной коммуникативной задачей. Преподавание, основанное на языковой задаче является одной из формой проявления опытного изучения языка. Оно исходит из реальных потребностей учащегося, моделирования реальной ситуации, способствующей тому, чтобы учащийся в процессе решения поставленной задачи активно задействовал все свои языковые ресурсы и познавал культуру.

Все сказанное позволяет утверждать, что современное аудиторное занятие должно через связь с действительностью проводить «опытное обучение», для того, чтобы учащийся был максимально задействован и самостоятельно, полностью выполнял языковое задание. Такое обучение во многом действенней, понятней и легче запоминается, чем чтение материалов о чужом опыте, переживаниях или прослушивание текста, изложенного другим человеком. Рассматривая данный вопрос, Очилова М.А. также отмечает, что учащемуся во многом легче преодолеть языковой барьер, выполнять коммуникативные упражнения, говоря о себе, о своем личном опыте[2]. Несомненно, ведь данная тема очень близка и знакома говорящему, в ее рамках он чувствует себя комфортно, уверенно, тем более, что личный опыт, память подкреплены и эмоциональной составляющей, вызывает моментальный отклик у учащегося.

3. Насыщенное и разнообразное языковое погружение.

В изучении языка необходимо главным образом получить большое, разнообразное языковое погружение. Содержание урока не может быть однообразным, односторонним, материалы должны включать в себя разговорный и книжный язык, официальный и неофициальный, адаптированный и аутентичный материал.

Объем информации и качество языкового включения отражается в уделении внимания предоставления расширенного, систематизированного и повторяющегося материала. Например, повторение материалов по основной лексике и языковым формам, структурам. Например, в описании индивидуальных особенностей того или иного объекта, необходимо использовать различные прилагательные и глаголы эмоционального состояния.

Для того, чтобы усилить погружение в язык, преподавателю необходимо использовать разные упражнения, в которых повторялась бы главная конструкция или функция, значение того, или иного слова. Рассмотрим нижеследующий пример, благодаря которому в совсем другой ситуации, контексте ученик сталкивается со знакомым материалом, конструкциями.

Преподавателю, планируя работу на уроке необходимо продумать как в совокупности проработать языковые навыки у учащихся. Например, объединить аудирование с видео (визуальный материал), аудирование с говорением, чтение с письмом и т.д. Следует отметить, что довольно успешной формой развития языковых навыков будет отработка говорения вслед за чтением, а после говорения письма. К примеру, после прочтения статьи, текста провести обсуждение в группе, а по завершению темы обсуждения написать письменную работу.

В целом, принцип насыщенного и разнообразного языкового погружения заключается в том, чтобы обучающие материалы, язык преподавателя, а также этапы урока (урочная деятельность) и т.д. должны быть максимально разнообразными, способствующими познанию в большем объеме разных форм иностранного языка.

4. Детальное, экстенсивное погружение.

С точки зрения преподавания, учебные пособия, основанные на языковой задаче, должны предоставить достаточного разъяснительного и экстенсивного материала для языкового погружения. Например, снабдить учебный материал многочисленными примерами, сопровождая их комментариями, объяснениями на изучаемом языке, а при объяснении значения слов использовать простые, уже пройденные учащимися слова. Пусть это будет письменный документ или текстовое задания, преподаватель должен при разъяснении семантического значения слова, прививать учащимся и использовать самому разнообразные образовательные стратегии и формы языкового выражения. Например, когда нужно разъяснить, разобраться в значении слова можно использовать такие формы: «... 是什么意思» («...что значит», 我没听懂 («я не понял, не расслышал»), 请再说一次 («повторите пожалуйста»), «对不起, 请你慢一点» («простите, можно помедленней»); когда нужно выразить понимание сказанного можно сказать: «明白» («понял(а)»), «对啊» («верно»), «是的» («да, так»); чтобы уточнить выражение, смысл использовать: «你的意思是不是...» («вы хотели сказать, что...»), «你是不是说» («верно, что вы сказали...»). Все это стимулирует учащегося выражать значение слова при помощи изучаемого языка, научиться разъяснять развернуто, а не упрощенно.

5. Обучение с помощью устойчивых фраз, языковых паттернов.

Преподаватель должен поддерживать, вдохновлять учащегося больше использовать стратегию изучения языка при помощи устойчивых языковых сочетаний. Преподаватель должен использовать сочетания как каркас, модель языковой задачи, выполнение которой позволит учащемуся отработать языковые навыки. В плане словарного состава языковые паттерны можно разделить на два вида: словосочетания «执行计划/策略» («выполнять план/стратегию») и трафаретные выражение – «总而言之» («резюмируя сказанное»), «依我看来» («на мой взгляд»), сюда также можно отнести устойчивые фразеологизмы, идиоматические выражения – 自言自语 (говорить про себя); с грамматической же точки зрения языковые паттерны можно разделить на модель, конструкцию на уровне предложения – «听得懂听不懂她的话» («понял/не понял ее слов»), и устойчивую грамматическую структуру устного или письменного общения: «因为..., 所以...» («так как..., поэтому...»). На уровне текста или коммуникативного диалога языковые модели также выражаются при помощи устойчивых выражений:

А:谢谢(«Спасибо!») !

В:不用谢(«Не стоит благодарности»).[1]

Цель данного принципа преподавания заключается в том, чтобы эффективно объединить языковые модели и языковые способности учащегося,

научить его свободно общаться и использовать языковые модели, связанные с содержанием, темой обсуждения. Для этого преподаватель должен эффективно использовать языковые паттерны на уровне словосочетаний и моделей конструкций предложения на занятии иностранного, в том числе и китайского языка.

Существенным представляется то, что такой вид тренировки языковых навыков и «нарабатывания» лексического материала может стать хорошим подспорьем для учеников, которые готовятся сдавать экзамен на уровень китайского языка HSK, в частности 6 уровень, где большая часть заданий на чтение основана на владении студентом тех самых языковых паттернов, устойчивых моделей.

6. Исправление ошибок и обратная связь.

Принцип «исправления ошибок и обратной связи» делает упор на том, чтобы позволить учащемуся почувствовать различие между языком – посредником (изучаемым языком) и родным языком, а также повысить навыки саморегуляции, исправления собственных ошибок, при необходимости упорядочить, реконструировать систему языка-посредника.

Путь допущения ошибок и их исправления – это один из способов познания структуры и законов изучаемого языка, он позволяет развивать критическое и аналитическое мышление у учащегося. Преподаватель может воспользоваться прямым (разъяснение на уроке, дать студентам сравнить правильный и неверный вариант грамматической структуры), либо косвенным (попутно, в процессе естественного общения, повторения или самоисправления) способом исправления. Например, направлять учащегося самому найти и исправить свою ошибку, сказав «再试试» («попробуйте еще раз») или «不对» («неверно»), но не предлагать ему готового ответа, чтобы учащийся самостоятельно выполнил этот процесс.

Говоря о принципах преподавания иностранного языка в целом, Цзинь Хунцы также отмечает, что преподаватели китайского языка как иностранного должны часто обращаться и использовать вышеупомянутые и другие принципы преподавания иностранного, в том числе и китайского языка, чтобы отслеживать свой процесс преподавания, опираясь на научную базу вести эффективное преподавание. По его мнению обучение иностранного языка должно быть как можно более интегрированным и прикладным.

Выше мы рассмотрели основные принципы преподавания иностранного языка, которые на наш взгляд заслуживают внимания и являются одними из наиболее актуальных на сегодняшний день в преподавании китайского языка, как иностранного. Главной особенностью классификации, предложенной китайским ученым с одной стороны является то, что все положения и выводы подкреплены серьезной научной базой, тщательно рассмотрены и снабжены конкретными примерами, а с другой имеет нацеленность именно на китайский язык, что, учитывая специфику языка, имеет большую практическую значимость для преподавателей китайского языка. Несомненно, данный вопрос рассматривался и другими учеными. Так, в отечественной педагогике исследования принципов обучения иностранному языку представлены работами Шакировой А.А., Очиловой М.А. и др[2,3,5]. Одной из особенностей представленных

ими классификаций является коммуникативная направленность, а также деление на обще-дидактические и частно-методические принципы.

Таким образом, мы видим, что на сегодняшний день существует немало классификаций принципов преподавания иностранного языка, которые рассматривают данный вопрос с разных сторон и могут взаимообогащать друг друга, а классификация Цинь Хуанцзы послужит существенным дополнением к ним, особенно если в ракурсе исследования входит китайский язык.

Главный вопрос заключается в том, чтобы изложенные теоретические положения получили свое продолжение в практическом применении на занятиях иностранного языка, в частности китайского. На деле часто оказывается, что принципы преподавания рассматриваются как некое метафизическое явление, находящееся за гранью преподавания, а внимание главным образом уделяется методикам преподавания, целям, задачам урока. Однако все это является звеньями одной цепи, одно проистекает из другого. Если, такому звену, как принципы преподавания не уделяется должного внимания, страдают другие звенья, связь между ними слабеет. Для того, чтобы обеспечить прочную взаимосвязь между всеми аспектами преподавания китайского языка и активного применения его на практике, на наш взгляд необходимо посвятить отдельное внимание данной теме на занятиях по методике преподавания иностранного языка и в перспективе составить универсальную классификацию принципов преподавания иностранного языка, которая послужит своего рода памяткой, ориентиром для преподавателей иностранных языков.

Литература:

1. Кочергин И.В. Очерки методики обучения китайскому языку / И. В. Кочергин. – М.: ИД Муравей, 2000. 160 с.
2. Очилова М.А., Ходжиев С. Дидактические принципы обучения на уроках иностранного языка// Вестник Таджикского государственного университета права, бизнеса и политики. Серия гуманитарных наук. – 2010. – № 1. – С. 134-137.
3. Шакирова А.А. Принципы обучения иностранному языку//современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1-1.
4. 现代语言教学十大原则。靳洪则。2011 年第一期。
5. Принципы обучения - их характеристика и специфика [Электронный ресурс]. URL: // <http://www.dioo.ru/printsiipyi-obucheniya.html> (Дата обращения: 08.03.17).

УДК 811.58 378.147

Митькина Евгения Иосифовна,

ст.преп.

Кафедра китайской филологии

Санкт-Петербургский государственный университет

e.mitkina@spbu.ru

ПРЕПОДАВАНИЕ ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛИТИЧЕСКОГО ТЕКСТА В СПбГУ

Аннотация. Данная статья посвящена одной из методик преподавания на кафедре китайской филологии СПбГУ общественно политического текста, являющегося обязательной частью программы курса китайского языка. В статье анализируются основные проблемы, с которыми сталкиваются студенты при освоении данного аспекта, а также отписывается структура аудиторных занятий.
Ключевые фразы: лингводидактика, китайский язык, общественно-политический текст, газетный текст, перевод.

Mitkina Evgenia Iosifovna,
Senior Lecturer
Department of Chinese Philology
Saint-Petersburg State University
e.mitkina@spbu.ru

TEACHING OF POLITICAL TEXT READING IN SPBU

Abstract: This article is devoted to one of the methods of teaching political text reading at the Department of Chinese philology of the SPBU. It is the part a part of the program of Chinese language course. This article points the main difficulties students face when translating political texts, and also shows the arrangement of the lessons.

Key words and phrases: Chinese language, political text, newspaper text, translation

Перевод общественно-политического текста является частью программы курса китайского языка, преподаваемого на кафедре китайской филологии СПбГУ, начиная с первого семестра третьего курса, когда студенты возвращаются из Китая после языковой практики. С точки зрения языковой компетенции, к этому моменту они уже накапливают большой объем как активных, так и пассивных знаний, а также имеют достаточный запас лексики, что позволяет, как минимум, сэкономить время на поиск незнакомых слов.

Предметом изучения данной дисциплины являются газетные тексты, выступления первых лиц Китая, а также различные документы политической направленности. Обычно материалы берутся из онлайн-версий ведущих национальных газет «Жэньминь жибао», «Гуанмин жибао», а также с основных новостных порталов, таких как, например, сайт Агентства Синьхуа. Выбор источника общественно-политического текста представляется нам важным моментом в работе преподавателя. Большинство доступных в настоящий момент учебников не отвечают задачам такого курса, как в плане актуальности тематик, так и в плане устаревания текстов.

Как минимум полгода в процессе прохождения курса отводится именно на чтение текстов политической направленности, поскольку отличительной особенностью этого типа текстов даже у разных авторов в рамках одной тематики, например, освещения визита лидера государства в другую страну, являет-

ся широкое использование штампов и однотипных лексико-грамматических конструкций. Высокая частотность лексических единиц и синтаксических конструкций позволяет отработать их на более широком языковом материале, способствуя скорейшему запоминанию и автоматизации навыков их использования.

Источником текстов выступают, в основном, материалы из сети Интернет. Связано это, во-первых, с максимальной актуальностью размещаемой информации, во-вторых, с широким выбором общественно-политических текстов. Задача облегчается тем, что практически все основные газеты и журналы КНР имеют онлайн-версии в интернете.

Тематика таких текстов охватывает политические системы и государственное устройство, выборы, визиты, встречи, переговоры, договоры, устав ООН, экологию, глобализацию, терроризм, ядерное разоружение, опасные болезни, стихийные бедствия, экономические отношения, а также любые другие темы, связанные с актуальной политической ситуацией в мире проблематика.

Типовое учебное занятие имеет следующую структуру:

1. Чтение текста вслух по предложению. Данный вид аудиторной работы способствует запоминанию чтения иероглифов, а также тренирует у студентов навыки произношения.

Трудно согласиться с бытующим мнением о неэффективности чтения газетных текстов вслух. Многолетний опыт преподавания показывает, что не читающие вслух студенты часто не могут соотнести иероглифы с их произношением. Более того, на данном этапе преподаватель имеет возможность прогнозировать возможные ошибки в переводе: неправильная паузация, нарушения в интонационной и ритмомелодической схеме предложения, угадывающее чтение отдельных слов - все это свидетельствует о непонимании или недопонимании у студентов.

2. Пофразовый перевод, сопровождающийся распознаванием и разбором всех встречающихся в данном фрагменте текста шаблонов и конструкций. Самое важное в переводе политических текстов - это уяснение синтаксической структуры предложения и повторяющихся конструкции. Максимальная эффективность этой задачи достигается на последующих этапах, а именно, через:
3. Выделение повторяющихся шаблонов и конструкций с использованием информации об их составе и важнейших грамматических свойствах.
4. Автоматизация ранее изученных конструкций и шаблонов (через диктанты, устный перевод с русского на китайский и с китайского на русский)

Для расширения словарного запаса студенты могут использовать различные методы запоминания, оптимальным из которых, по их собственным отзывам, является составление флеш-карточек для лексических единиц, на одной стороне которых – иероглифы и транскрипция к ним (в случае необходимости), на другой – перевод. Существуют также различные программы для мобильных телефонов (например, Intelli, Anki, Flashcards+ и др.).

Проверка степени освоения лексических единиц производится путем написания диктантов (для которых используются обычные тетради в клетку, что позволяет обучающимся параллельно оттачивать навык написания иеро-

глифов, который постепенно ухудшается в связи с повсеместной компьютеризацией документооборота).

Важной частью аудиторной работы является устное повторение выделенных слов и конструкций, регулярное воспроизведение, что, без сомнения, способствует, во-первых, лучшему запоминанию, во-вторых, позволяет довести процесс овладения словарным материалом от пассивного узнавания до автоматизма, так, чтобы эти лексические единицы «выскакивали из памяти» автоматически.

После того, как был наработан достаточный багаж выражений и конструкций, аудиторная работа дополняется переводом предложений с русского на китайский. Как правило, на этом этапе обучающимся предлагаются однотипные предложения для отработки какой-либо конструкции, что достигается путем привлечения различных, но непременно знакомых (ранее изученных) лексических единиц. Например:

Президент США нанес государственный визит в Китай: 美国总统对华进行国事访问

Премьер-министр Великобритании нанес официальный визит в Россию 英国首相相对俄进行正式访问

Премьер Госсовета нанес трехдневный визит в Америку: 国务院总理对美进行为期三天的访问

В данном случае отрабатывается конструкция «нанести ... визит... в...» 对...进行...访问, при этом студент имеет возможность параллельно вспомнить и наименования глав государств: президент, премьер-министр (а также восстановить в памяти разницу между статусом премьера в монархических и немонархических странах - *премьер* и *премьер-министр* соответственно), премьер Госсовета, а также мини-конструкцию *визит* – «трехдневный» и т.д.

В связи с несовпадением систем наименования чисел в русском и китайском языках отдельный аспект аудиторной работы составляет перевод числительных, особенно крупных чисел (сотни тысяч, миллион, миллиард).

Тексты предлагаются студентам в сокращенных формах, но периодически в учебную работу могут включаться и тексты в полных формах.

Еще одной важной частью аудиторных занятий является просмотр телевизионных новостей на пройденную тему с целью дополнительной отработки уже знакомой лексики.

Наш многолетний педагогический опыт в обучении студентов переводу общественно-политического текста позволил выявить и систематизировать основные трудности, с которыми сталкиваются обучающиеся в ходе работы с газетно-публицистическими материалами, связанные с недостаточной сформированностью языковой компетенции на данном этапе обучения:

1. Неумение видеть конструкции;

Например:

会晤中，两国总理听取了中俄四个双边合作机制的工作汇报，并在会后见证两国政府和企业间经贸、投资、金融、民用核能、高科技、国界联检、教育、文化等领域 20 多项合作文件签署⁴²。(Во время встречи премьеры обеих стран заслушали четыре рабочих доклада о механизмах двустороннего сотрудничества, а после встречи засвидетельствовали подписание документов о сотрудничестве в более двадцати сферах, таких как торгово-экономическое сотрудничество между правительствами и предприятиями, инвестиционное, финансовое сотрудничество, сотрудничество в области ядерных технологий мирного назначения, высоких технологий, совместной инспекции государственных границ, образования, культуры и т.п.)

В данном предложении студенты, как правило, не видят рамочной конструкции «засвидетельствовать подписание 见证签署», пытаясь перевести по отдельности глагол 见证 (со значением «быть свидетелем») и глагол (но в данном случае существительное) 签署 («подписывать, подписание»). Большая часть обучающихся просто не видит эту конструкцию, что приводит их к невозможности перевести данное предложение.

G20 凸显了它作为应对世界经济危机的一个应急机制的效果，同时也开始被寄予引领世界经济长期发展的厚望。但是由于各种原因，之后的 G20 视野依然较为狭隘，没有从危机应对向长效治理机制转型⁴³。

(Группа Двадцати (G20) ясно показала свою эффективность в качестве системы экстренного реагирования на мировой экономический кризис, и в то же время на нее стали возлагаться большие надежды по направлению долгосрочного развития мировой экономики. Однако по разным причинам впоследствии поле зрения G20 по-прежнему оставалось достаточно узким, и она не трансформировалась из системы реагирования на кризисы в систему долгосрочного и эффективного управления)

Студентам бывает трудно выделить в данном фрагменте конструкции 寄予...厚望 («возлагать большие надежды») и 从.....向.....转型 («трансформация, трансформировать из чего-то во что-то»), что влечет за собой затруднения или даже невозможность адекватного перевода текста.

2. Неспособность вычленить связанные между собой элементы;

Одна из самых распространенных ошибок в переводе газетных текстов – попытка переводить линейно, пословно, не учитывая, как в нижеприведенном примере, «вложенность» одной конструкции в другую, когда часть оборотов оказывается «спрятанной» в этой своего рода матрешке:

⁴² Чжун Э цзунли хуйу хэй фан цзай Шэнбидэбао? (中俄总理会晤何以放在圣彼得堡?) Почему встреча премьеров Китая и России прошла в Санкт-Петербурге? [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.gov.cn/xinwen/2016-11/08/content_5130212.htm (дата обращения 08.03.2017)

⁴³ G 20 Ханчжоу фэнхуй дэ сы да ляндянь хэ чэнго (G20 杭州峰会的四大亮点和成果) Четыре ярких момента и важных результата саммита Группы Двадцати [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://news.xinhuanet.com/world/2016-09/06/c_129271877.htm (дата обращения 08.03.2017)

我们敦促……美方信守奉行一个中国政策、遵守中美三个联合公报原则的承诺...⁴⁴。(Мы настаиваем на том, чтобы ... американская сторона соблюдала обещание придерживаться принципа политики «единого Китая» и принципа уважения трех китайско-американских совместных заявлений...)

Студенты не видят, что слово 信守 («твердо придерживаться») относится не к линейно следующему за ним 奉行 («придерживаться, строго руководствоваться») (часто студенты даже полагают, что это просто два синонима, стоящие подряд), а к существительному 承诺 «обещание», тогда как здесь по факту внутрь конструкции 信守承诺 «быть верным обещанию, соблюдать обещание» «вложена» (а поэтому «скрыта» от студента) другая конструкция: у глагола 奉行 имеется свое дополнение 原则 «принцип» – 奉行承诺«придерживаться принципа», в рамках которой расшифровывается содержание называемого принципа.

3. Перевод должностей и названий организаций;

В процессе перевода важно найти соответствия или адекватный перевод названий организаций на родном языке, поскольку большинство официальных учреждений и должностей имеют исторически устоявшееся название, от обучающегося требуется его найти и дать правильный, «канонический» перевод.

4. Перевод новейших терминов-неологизмов, которые невозможно найти в словарях (проблема, на самом деле актуальна и для опытных переводчиков).

Одна из задач курса видится нам в преодолении этих трудностей у студентов и выработке умения справляться с ними в дальнейшей практической деятельности.

УДК 378

Nazarova Sayyora Anvarovna,

senior teacher of Chinese language and literature department

Sinology faculty, TSIOS

zayidova@gmail.com

THE ISSUE OF LEXICAL COMPETENCE FORMATION IN THE PROCESS OF TEACHING CHINESE LANGUAGE

Abstract: This article highlights the issue of lexical competence formation of students in the process of Chinese language in the scientific-methodological literature in Uzbekistan, in particular, it has been analyzed some scientific works of

⁴⁴ Тэланпу тун Цай Инвэнь тун дяньхуа вайцзяобу фаяньжэнь: и сян эйфан тичу яньчжэн цзяошэ (特朗普同蔡英文通电话 外交部发言人: 已向美方提出严正交涉) Звонок Трампа Цай Инвэнь. Пресс-секретарь МИДа: уже сделали серьезное дипломатическое представление американской стороне [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://cn.chinadaily.com.cn/2016-12/03/content_27560155.htm (дата обращения 08.03.2017)

Russian scientists in this field, in order to establish: what prior experience is acceptable and what the most promising direction for further development of the theory of formation students' lexical competence in the process of teaching Chinese language.

Key words: Chinese language, method, lexical competence, critical thinking development technology through reading and writing.

Назарова Сайера Анваровна

преподаватель кафедры китайского языка и литературы

Факультет «Китаеведения», ТашГИВ

zayidova@gmail.com

К ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ КИТАЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация: Данная статья освещает проблему формирования лексической компетенции студентов в процессе обучения китайскому языку в научно-методической литературе в Республике Узбекистан, в частности, произведен анализ научных работ отечественных ученых-методистов в данной области, в целях установления: что из предшествующего опыта приемлемо и какие направления наиболее перспективны для дальнейшего развития теории формирования лексической компетенции студентов в процессе обучения китайскому языку.

Ключевые слова и фразы: китайский язык, метод, лексическая компетенция, технология развития критического мышления через чтение и письмо.

Actuality of the work determines the increasing role of conversion to competent approach of foreign language teaching methodology, in particular, the formation of lexical competence as one of the major aspects of speech activity, requires the development of the most modern methods corresponding requirements of the present time. In this regard, we have been made the analysis of scientific works of scientists of Uzbekistan in this area, in order to establish: which of the prior experience is acceptable and what areas are most promising for further development of the theory of the lexical competence formation of students in the process of teaching Chinese language.

The methodology of teaching foreign language lexical aspect of speech activity in the Republic of Uzbekistan valuable contribution made by such experts as the J.Jalolov, R.A.Zaripov, M.Choriev, D.U.Hashimova, V.I.Normuratova, K.E.Alibekova, Sh.K.Alikhanov, M.P.Bakiyeva and etc.

Uzbek Methodist J.Jalolova studies the concept of "vocabulary" from a linguistic and psychological point of view. The author describes the semantic features of lexical units, vocabulary selection questions and criteria for selection, made methodical organization of vocabulary, as well as the methodological classification (typology) of the vocabulary [4]. Comparative research carried out on the basis of the Uzbek, Russian, English, French, German example. In our opinion, J.Jalolov's school-book

is a valuable research material for our study, since our work includes issues of comparative analysis of Uzbek and Chinese languages in methodological purpose.

Another well-known Uzbek scientist R.A.Zaripova in her study on the problem of teaching foreign languages at Uzbek schools takes note of teaching vocabulary issue and reveals the basic views of the Methodists, emphasizes the ideas of the Uzbek school scientists, in particular, she highlights the views of researchers twenties - seventies of the XX century related to the problems of semantization lexical units and the development of the system of lexical exercises. In our opinion, in the writings of R.A.Zaripova "The main problems of teaching foreign languages at the Uzbek school" we can see the trend of development of methodological thought lexical aspects of the Uzbek, Russian and some schools teaching foreign languages during the twenties - seventies of the XX century [5].

Uzbek Methodist M.Choriev in his school-book "Lingo didactic basics of teaching English vocabulary» reveals issues of lexical material selection and analyze it on the basis of the dichotomy of language and speech, makes a comparative analysis, as well as lingo didactic algorithmization of the lexical units [8]. The author considers the relationship of words with the psycho-physiological point of view, but also provides a science-based authoring method of teaching vocabulary, for the first time have been classified vocabulary exercises and set up their catalog. Analyzing M.Choriev's works on issues of learning the English language in secondary schools, using new teaching technologies, such as teaching foreign language by using computer technology represents scientific value to the Uzbek school methods of teaching a foreign language, and at the same time, again proves the scientific novelty of the problem studied by us, because the problem of methodology of using technologies on critical thinking through reading and writing in teaching Chinese vocabulary is seen for the first time in Uzbekistan.

We analyzed some doctoral dissertations. The doctoral study of D.U.Hashimova on the issues of teaching Russian gaps using computer-based training as one of the interactive methods. The author based on textbooks, emphasized and described lingo didactic gaps and studied integral and differential features of the semantic field, characterized by structural and semantic features [7].

In fact, the scientific work of D.U.Hashimova held within the framework of training the Uzbek audience of students, which take into account the specific features of the Uzbek language and its learning by students. In this regard, this work is both theoretically and practically valuable material for our research.

V.I.Normuratova's research "Formation of receptive vocabulary skills of law students" (on the material of English language), developed a method of formation of receptive vocabulary skills of law students in not language high school, based on a differentiated approach to teaching vocabulary for reading. Author elaborated criteria for rationalization and specification of lexical minimum in English based on genre approach. For high schools for considered specialty studied the state of methodological typology of lexical units of receptive minimum in English language, developed methodological typology of criteria of foreign language vocabulary and differentiated approach to the working out of various types of low vocabulary. V.I.Normuratova in her development work on an experimental formation of receptive vocabulary skills of law students, on the material of professionally focused authentic texts, developing a

set of exercises and communicative nature of the tasks, taking into account the operational structure of lexical skills and stages of formation in training professional low lexicon. We agree with V.I. Normuratov's opinion that the organization of educational process of differentiated approach to the formation of receptive vocabulary skills enhances the effectiveness of teaching a foreign language in not language high school, due to purposeful distribution of educational efforts on the testing of lexical units in different degree of difficulty [6, p.11].

The PhD dissertation of K.E. Alibekova first performed lingo didactic comparative research of medical vocabulary and proverbs with the basic concepts of "Health", "Hygiene" in Russian, Uzbek and Kazakh languages, discussed general theoretical problems of the educational text, special vocabulary, the basic special (medical) vocabulary used in the systematic study of scientific speech, lexical structure of the language. The author compares the special units of other and the native language, in this connection, considers the process of interference generated by the medical vocabulary features. The dissertation determines the basic concepts and terminology of linguistic discipline "lingo culturology", gives a general description of how proverbs paremiological units fulfilled lingo culturological analysis of basic concepts of "health", "hygiene" in paremiological units to include proverbs as a linguistic material in the learning process [1]. Taken into consideration that on the one hand the thesis of Alibekova is built on the basis of lingo culturological approach, on the other hand, considering the proverbs with the basic concepts of "health", "hygiene", we consider that this research work does not have any practical significance for our research work.

There are proposed and substantiated the principles of selection Sh.K. Alikhanova special vocabulary with the aim of receptive mastering to read, and developed a classification of errors and on this basis, there found some difficulties of mastering of special medical vocabulary by students. There is created specific methodological typology of English medical vocabulary for teaching Uzbek - Russian bilingualism and there is also given the substantiation of specific complex exercises [2].

We agree with the theory of SH.K. Alikhanova about the effectiveness of learning medical vocabulary of the English language in a bilingual situation, that it can be achieved by identifying vocabulary, can be researched separate groups of LE with a common challenge and to develop training techniques and exercises in reference to each of the revealed groups.

In the thesis work of M.P. Bakieva "Lingo culturological basis of the study of lexical and grammatical classes of nouns in the course of modern Russian by the Uzbek students of philology faculties" for the first time Lingo culturology redefined the criteria for allocation of lexical and grammatical classes of Russian nouns based on the correlation of their semantic and word-formation properties by using the categories of singular and plural forms [3].

In our opinion, dissertation research M.P. Bakieva was built on the basis of lingo didactical rethinking the allocation criterion of lexical and grammatical classes of Russian nouns based on the correlation of their semantic and word-formation properties by the use of categories of singular and plural forms, contributes to the most ef-

fective use of nouns in the text material, as well as the most important item on the development of both the lexical and grammatical category simultaneously.

Thus, as a result of implemented analysis on the problem of the formation of the lexical competence of students in learning Chinese language in the scientific and methodical literature in Uzbekistan, we came to the conclusion that, despite the wide range considered in these issues can be traced one big goal - building, the development and consolidation of lexical skills in students studying a foreign language. However, the problem of formation of the foreign language lexical competence in teaching Chinese language to students of the Republic of Uzbekistan, by using critical thinking development technology through reading and writing is seen for the first time.

Литература:

1. Алибекова К.Е. Обучение тюркоязычных студентов медицинской лексики и пословицам русского языка с базовыми концептами «Здоровье», «Гигиена»: Дис. ... канд.пед.наук.-Ташкент., 1993.
2. Алиханова Ш.К. Особенности работы над медицинской лексикой иностранного языка в условиях двуязычия: Автореф. дис. ... канд.пед.наук.-Ташкент, 1993.
3. Бакиева М.П. Лингвометодические основы изучения лексико-грамматических разрядов существительных в курсе современного русского языка студентами узбекских групп филологических факультетов: Дис. ... канд.пед.наук.-Ташкент, 1994
4. Жалолов Ж. Chet til o`qitish metodikasi.- Toshkent, 2012.
5. Зарипова Р.А. Основные проблемы обучения иностранным языкам в узбекской школе.- Т.: Фан, 1977.
6. Нормуратова В.И. Формирование рецептивных лексических навыков у студентов юристов (на материале английского языка) Канд. Дисс.-Ташкент, 2008.
7. Хашимова Д.У. Лингводидактические основы изучения лакун в контексте современного функционирования русского языка и межъязыковых взаимодействий: Дис....д.пед.наук - Т., 2007.
8. Чориев М. Инглиз тили лексикасини ўқитишнинг лингводидактик асослари.-Қарши, 2004.

УДК 811.531

Рагозина Сабина Сергеевна, ассистент

Кафедра алтаистики и китаеведения

Казанский (Приволжский) федеральный университет

sabi.ragozina@gmail.com

ЛЕКСИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПРИ РАБОТЕ С ОРИГИНАЛЬНЫМИ ТЕКСТАМИ В ПРЕПОДАВАНИИ КОРЕЙСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация: Методика преподавания корейского языка включает в себя крупный блок работы с оригинальными текстами на корейском языке. Это могут

быть тексты из учебных пособий, дополнительные тексты, взятые из печатных изданий или интернета.

При работе с такими текстами, основной целью преподавания ставится понимание слушателями смысла текста. Для этого слушатель должен в полной мере владеть грамматическим и лексическим материалом.

В данной работе будут рассмотрены лексические проблемы работы с оригинальными текстами, которые связаны с труднопереводимыми и заимствованными словами.

Ключевые фразы и слова: корейский язык, заимствования, труднопереводимые слова, корееведение, Южная Корея.

Ragozina Sabina Sergeevna, *assistant lecturer*

Department of Altaic and Chinese studies

Kazan (Volga Region) Federal University

sabi.ragozina@gmail.com

LEXICAL PROBLEMS APPEARED IN AUTHENTIC KOREAN TEXTS

Abstract: Teaching methodology of Korean language includes work with authentic texts in Korean. These can be texts from students' books, additional texts from printed sources or Internet.

The main aim of working with these texts is their full understanding. In order to understand them students should acquire appropriate grammar and lexical material.

In this article some of lexical problems of working with authentic texts will be discussed. These are problems connected with non or hardly translatable words and lexical borrowings.

Key words and phrases: Korean language, lexical borrowing, non-translatable words, Korean studies, South Korea.

Методика преподавания корейского языка включает в себя крупный блок работы с оригинальными текстами на корейском языке. Это могут быть тексты из учебных пособий, дополнительные тексты, взятые из печатных изданий или интернета.

При работе с такими текстами, основной целью преподавания ставится понимание слушателями смысла текста. Для этого слушатель должен в полной мере владеть грамматическим и лексическим материалом.

В данной работе будут рассмотрены лексические проблемы работы с оригинальными текстами, которые связаны с труднопереводимыми и заимствованными словами. Примеры взяты из учебных пособий, использующихся при преподавании корейского языка.

Заемствованные слова (외래어)

Заемствованные слова – слова, принадлежащие другому языку, но вошедшие в лексическую систему языка другой страны, ассимилировавшись в фонетическую систему и систему значений принимающего языка. Наибольшее число заимствований в корейский язык пришло из китайского и японского языка. В

последнее десятилетие заимствования из английского языка получают все большее распространение [7 – с. 100].

Как правило, феномен заимствования связан с отсутствием реалии в культуре страны принимающего языка. Например, слово 컴퓨터 – «компьютер». Оно является заимствованным из английского языка.

Однако корейский язык не только заимствует некоторые слова, но и позволяет им вступать в деривативные и морфологические связи. Например, 드라이브 – «езда на машине». Это слово путем добавления глагола 하다 «делать», превратилось в новое слово 드라이브하다 – «кататься на машине». Подобные «гибридные слова» или 혼종어. Корейские слова-гибриды могут составляться по следующим схемам: корейское слово + заимствование или заимствование + заимствование. Например: 나일론(англ.) + 옷(кор.) → 나일론옷; 잉크(англ.) + 병(кит.) → 잉크병, 버터(англ.) + 빵(кит.) → 버터빵 [7 – с. 101].

Заимствования, пришедшие в корейский язык из английского, связывают с феноменом, которому дали специальное название – Конглиш (Konglish). Конглиш – это использование английских слов в корейском языке. Однако различия английского и корейского языка дают о себе знать и представляют немалые сложности. Некоторые английские слова ввиду серьезных отличий фонетических структур двух языков превратились в заимствования, которым нужен отдельный перевод[1]. Например слово 파마 – «перманентная завивка». Не каждый англоговорящий слушатель распознает в нем родное “permanent”.

Так же интересен факт того, что хотя некоторые слова были заимствованы из английского языка, они имеют более аутентичные аналоги. Например 엘리베이터 – заимствование от “elevator” и 승강기 – корейское слово, переводимое как «лифт».

В связи с этим в Корее все большее число исследователей, профессоров и ученых ратует за уменьшение использования англоязычных заимствований. Хотя полностью от них отказаться не возможно, так как английский язык и термины на нем используются в промышленных производствах, узконаправленных специализациях и пр.

Таким образом, преподаватели корейского языка в свою очередь должны быть уверены в своих знаниях английского, и требовать того же от студентов, что не всегда возможно, так как в России существует большое количество немецких и французских лицеев, где приоритетными являются другие языки.

Гораздо проще обстоят дела с заимствованиями из китайского языка, как так они не полностью ассимилировали фонетическую структуру, и зачастую сложно бывает распознать его среди чисто корейских слов.

Заимствования из китайского наоборот могут поспособствовать изучению корейского языка. В корейский язык китайские заимствования пришли в виде слов, записанных хангылем. Оригиналы же слов имеют под собой иероглифическую основу. Знание хотя бы базовых иероглифов часто может стимулировать анализ новой неизвестной лексики. Например: 비행기 заимствовано из китайского, слова, содержащие слог 비행, который скорее всего будет связан с поле-

тами. 비행사 – летчик, 비행선 – авиалинии, 비행운 – след в небе от самолета, 비행접시 – фризби и т.д.

Примеры заимствований из учебных пособий:

1. 아파트 근처에는 마트, 은행, 헬스클럽 등도 많이 있어서 편리하게 생활할 수 있습니다 [2 – с. 91].

«Возле **квартирных домов** есть **продуктовые гипермаркеты**, банки, **фитнесс клубы** и многое другое, поэтому в них удобно жить».

В данном примере заимствованы следующие слова: 아파트 от английского «apartment», 마트 от английского «mart», 헬스클럽 от английского «health club».

2. 요즘 우리는 일상생활에서 스마트폰의 앱을 많이 사용합니다[2 – с. 83].

«В последнее время мы в нашей повседневной жизни много пользуемся **мобильными приложениями**».

В этом предложении заимствовано словосочетание 스마트폰의 앱 – «smartphone app».

3. 최근 한 신문사에서는 대학생들의 아르바이트 경험에 대한 설문 조사를 했습니다 [2 – с. 75].

«Одна газета недавно выпустила статью с опросом об опыте студенческих **подработок**».

В данном примере приведено слово 아르바이트. Оно заимствовано из немецкого языка – «arbeit», хотя несколько изменило его основное значение. В корейском языке оно означает подработку или работу на не полную ставку.

Труднопереводимые слова

Труднопереводимые слова – это слова, которых нет среди реалий культуры принимающего языка. К таким словам, как правило, относятся слова, обозначающие названия блюд, музыкальных предметов, элементов одежды, национальных праздников и т.п. При работе с текстами, в которых возникают подобные слова, задача преподавателя – правильно объяснить его значение, а так же сформировать у учащегося адекватное восприятие данной реалии и уважительное отношение к культуре изучаемого языка.

Изучение любого иностранного языка включает в себя так же знакомство с культурологическими особенностями страны-носителя. Корейский полуостров для большинства европейских стран до сих пор остается не познанным. Южная Корея начала вести активную внешнюю политику с момента открытия страны и принятия в Сеуле в 1988 году Олимпийских игр. С тех пор поток туристов в страну с каждым годом увеличивается. Это привело к тому, что кимчи, хангыль и ханбок становятся достоянием мировой культуры. Тексты с такого рода непереводаемыми словами встречаются в учебных пособиях повсеместно, а с возрастанием уровня владения языком, усложняются и слова. Часто простого объяснения не хватает для адекватного восприятия феномена. Перевести слово «кимчи» как «острая пекинская капуста» не достаточно. Рекомендуются отдельно объяснять, что культура «кимчи» имеет глубокие корни в традиции корейского полуострова и включена в список нематериального культурного наследия ЮНЕСКО, что приготовление этой еды связано с отдельным праздни-

ком, во время которого во всех провинциях страны начинается маринование кимчхи [8].

Примеры непереводаемых слов из учебных пособий:

1. 제가 만든 **비빔국수**예요. 어때요? 정말 맛있겠지요? **고추장**을 많이 넣어서 조금 매웠지만 정말 맛있었어요 [2 – с. 43].

«Это **пибим-куксу**, которое я сделала. Как Вам? Правда, вкусно? Я добавила в него много **кочу-джан**, поэтому оно слегка острое, но очень вкусное».

В этом примере читатель видит несколько слов, которые не переводятся на русский язык, это – **비빔국수** и **고추장**. Первое слово – название блюда, второе – название традиционного ингредиента, который добавляется в большинство блюд корейской кухни – соуса на основе маленького острого перца.

2. 오늘 점심 식사 후에 맛있는 후식을 먹고 싶어서 학교 앞 **팥빙수** 가게에 갔어요 [2 – с. 25].

«Сегодня после обеда мне захотелось съесть десерта, поэтому я пошла в кафе, где продают **пат-пинсу**».

В данном примере, так же как и в предыдущем, возникает непереводаемое слово, обозначающее традиционный десерт из льда и бобов и фруктов – **пат-пинсу**.

3. '**서당**'은 조선 시대의 교육기관으로 오늘날 한국의 초등학교·중학교와 같은 역할을 했습니다 [2 – с. 21].

«“**Содан**” – это образовательное учреждение в эпоху Чосон, которое играло роль современных начальных и средних школ».

В данном примере не переводимое слово – **서당**. Это культурологический исторический термин, который обозначает образовательное учреждение.

Другие труднопереводимые слова – это отдельная категория слов в корейском – звукоподражательные или **의태어** и **의성어**. Этимология этих слов уходит корнями в давние традиции, но корейцы до сих пор активно пользуются ими как в разговорной, так и в письменной речи. Звукоподражательные слова в корейском языке делят на две группы: **의성어** – слова, которые повторяют звуки, производимые животными и людьми; **의태어** – слова, воспроизводящие движения и формы [4].

Слова, которые воспроизводят звуки, не смотря на их кажущуюся универсальность, у разных народов воспринимаются по-разному. Не исключением являются корейский и русский языки. К примеру, «храпеть» возникло от звуков [хр], которые в нашем понимании воспроизводят храп человека. В корейском языке тот же самый звук воспроизводится следующим образом – «드르렁드르렁» [de reu rung de reu rung], от этого звукоподражания возникает слово «드르렁드르렁거리다», которое переводится как «очень громко храпеть». Некоторые звукоподражательные слова могут отсутствовать в одном из языков. К примеру слово «꿀꺽꿀꺽하다» [kkulkkeok-hada], которое переводится как «жадно глотать воду». Возникло это слово от подражания звукам производимым горлом при глотании [5].

Слова, воспроизводящие движения и формы, более сложны для перевода и понимания, нежели предыдущая группа звукоподражаний. К примеру слово

«바둥바둥하다» [padungpadung-hada] используется для передачи чувства падения небольшого предмета, который продолжает катиться после падения [5].

Примеры звукоподражательных слов из учебных материалов:

1. 뭔가 이상하다고 생각한 오빠는 **살금살금** 부엌으로 가서 문틈으로 안을 들여다보았습니다[3 – с. 45].

«Что-то странное, - подумал старший брат и **тихонечко** прошел в кухню и заглянул в дверную щель».

В данном примере слово **살금살금** – это слово, подражающее звуку тихого и незаметного движения.

2. 밤하늘에는 별이 **반짝반짝** 빛나고 있었습니다[2 – с. 48].

«В ночном небе сияли звезды».

В этом предложении слово **반짝반짝** передает эффект мерцающего света.

3. 이렇게 신호등도 **깜빡깜빡** 하고 차들도 **썹썹** 달리는데 조금 더 기다렸다가 건너요[6].

«И светофор заморгал, и машины неистово понеслись, чуть подождав, перешли дорогу».

В выше представленном примере слова **깜빡깜빡** и **썹썹** достаточно трудны для перевода, так как выполняют скорее усилительную функцию, нежели несут определенный смысл. Слово **깜빡깜빡** используется для передачи периодичных движений или состояний. Моргание светофора – являет собой некоторую периодичность, поэтому оно и было использовано в качестве сказуемого. Слово **썹썹** же используется для передачи живого, неистового движения. Его использовали для усиления эффекта от быстро едущих автомобилей.

Таким образом, можно прийти к выводу, что работа с оригинальными текстами требует от преподавателя знания не только корейского, но и других иностранных языков (преимущественно английского). Так как большое количество заимствований все чаще и чаще появляется не только в речи самих корейцев, но и в текстах учебников и справочных материалов. Более того, особенности корейского произношения и слогового построения слов зачастую сильно изменяют оригинальное слово, что делает его тяжелым для понимания даже в случае, если и преподаватель и слушатель владеют иностранным языком. Это доставляет отдельные сложности, которые, к сожалению, трудно решить без помощи носителей языка, так как подобные слова редко вносятся в словари.

Кроме того, от преподавателя требуется соответствующие знания культурологического материала. Это особенно необходимо для того, чтоб слушатель в полной мере смог понять и оценить важность культурного феномена, что, в свою очередь, будет формировать у него адекватное и уважительное отношение к культуре Кореи.

Литература:

1. Lee Chung-sup Let's avoid Konglish [Электронный ресурс]. URL: // http://www.koreatimes.co.kr/www/news/nation/2014/06/298_154655.html (Дата обращения: 01.02.2017)

2. 김중섭, 조현용, 이정희 경희한국어 읽기 2 Get it Korean Reading // (주)도서출판 하우, 2014. – p. 21-91
3. 김성희, 이효정, 이석란 서강한국어 STUDENT'S BOOK 5B // 서강대학교 국제문화교육원 출판부, 2013. – p. 45-48
4. 국립국어원 윤희원 의성어·의태어 개념과 정의 [Электронный ресурс]. URL: // http://www.korean.go.kr/nkview/nklife/1993_2/1993_0201.pdf (Дата обращения: 01.02.2017)
5. 국립국어원 채완 의성어와 의태어 차이 [Электронный ресурс]. URL: // http://www.korean.go.kr/nkview/nklife/2006_4/2006_0411.pdf (Дата обращения: 01.02.2017)
6. 신현숙, 강현화, 이미혜 외국인 유학생을 위한 인문 한국어 Korean Language for Academics in Humanities // (주) 다락원, 2009. – p. 89
7. 이석주, 이주행 한국어학 개론 // 보고서, 2007. – p. 100-101
8. Официальный сайт национальной организации туризма Кореи [Электронный ресурс]. URL: // http://russian.visitkorea.or.kr/rus/CU/CU_RU_4_2_1_2.jsp (Дата обращения: 01.02.2017)

УДК 372.881.1

Родионова Елена Александровна

ст. преподаватель

Кафедра иностранных языков

Тюменский государственный университет

560321096@qip.ru

ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ ЗАПОМИНАНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация: В статье рассматривается модель преподавания китайского языка на основе механизмов восприятия и запоминания в комплексе с активными методами.

Ключевые слова и фразы: китайский язык, активные методы, языковые игры, механизмы запоминания.

Rodionova Elena Alexandrovna, Senior Lecturer

Department of foreign languages

Tyumen State University

560321096@qip.ru

THE POSSIBILITY OF APPLICATION OF ACTIVE METHODS OF MEMORIZATION AT THE CHINESE LESSONS

Abstract. The article deals with the model of teaching the Chinese language based on the mechanisms of perception and memorization in combination with active methods.

Key words and phases: Chinese language, active method, language game, mechanisms of memorization.

В настоящее время знание восточных языков, в частности китайского языка, становится все более востребованным. При этом в процессе изучения китайского языка студенты постоянно сталкиваются с большими объемами информации, запоминание которых осложнено принципиальными различиями фонетической и письменной систем русского и китайского языков. На сегодняшний день повышение эффективности преподавания и изучения китайского языка является одной из наиболее актуальных задач. Основная задача преподавателя - повысить усвоение материала - как его объем, так и уровень закрепления знаний - без увеличения аудиторной нагрузки и в целом трудозатрат.

Передача и запоминание информации являются важнейшими функциями, выполняемыми сетью нервных клеток головного мозга. У каждого человека в короткий срок после рождения формируется основа для индивидуального типа обучаемости с акцентом на различные виды восприятия. При занятиях в студенческих группах приспособление преподавателя или учебника к каждому типу восприятия невозможно, поэтому эффективная система обучения должна обеспечивать раскрытие всех типов учебного восприятия с одинаковым успехом. Для достижения максимального результата необходимо на занятиях в комплексе использовать аудиовизуальные средства, моторику, вербальное и невербальное общение.

Нам представляется, что структура проведения любого занятия китайского языка должна быть построена в соответствии с особенностями процессов запоминания и забывания. Ультракратковременная память является первичным фильтром для восприятия и как только курсирующая информация находит отклик среди уже имеющихся воспоминаний, угасание этого впечатления предотвращается. Преподаватель должен, используя ультракраткосрочную память, суметь вызвать ассоциации с уже имеющимися представлениями и тогда эта информация попадает в краткосрочную память и остается там в течение примерно 20 минут. Поэтому через 15-30 минут для эффективного запоминания необходимо повторение. Длительное отложение информации происходит только в долгосрочной памяти. Таким образом, информацию, которую нужно выучить, необходимо неоднократно вводить в ультракраткосрочную память. Чем больше было активировано каналов восприятия, тем легче происходит усвоение информации. Также стоит отметить, что для эффективного запоминания важно, чтобы обучаемые активно работали с изучаемым материалом. Биологический механизм обучения предполагает атмосферу воодушевления и расслабленности. Это можно обеспечить, добавляя игровые элементы на занятиях. Игры являются макетами действительности, которые связывают теорию и практику. Через

игру человек безопасным образом справляется с представляемыми ситуациями и связанными с ними рисками.

В соответствии с описанными механизмами урок китайского языка может быть разделен на следующие этапы: активизация, подготовка, изучение нового, закрепление, завершение. Рассмотрим подробнее план урока с применением техник активного запоминания.

1. На этапе активизации происходит четкая постановка цели, предъявление темы урока, возбуждение любопытства для обеспечения мотивации учащихся. Здесь возможно определение проблематики в рамках изучаемой темы, структурирование с разбиением на логические разделы. Использование зрительной фиксации на доске или слайдах также позитивно влияет на осмысленное отношение студентов к процессу обучения.

2. Этап подготовки включает повторение изученного материала для построения связей с новым. Такое соединение облегчает процессы мышления и запоминания. На данном этапе полезно использование фонетической разминки, в процессе которой происходит перестройка речевого аппарата. В нее можно включить уже знакомые ЛЕ, словосочетания, выражения, которые при этом связаны с новой темой. Вариантами разминки могут быть проводимые в быстром темпе игры, такие как: «снежный ком», «змейка», «вопрос-ответ по картинке» и другие. Проверка домашнего задания, которая призвана обеспечить плавный переход от старого к новому.

3. Введение нового материала должно происходить с опорой на максимальное количество мозговых каналов, а значит необходимо наличие аудиоматериалов, иероглифов, картинок и даже реальных предметов. Предъявление новой лексики должно быть построено на принципах «от простого к сложному», при этом важно постоянное поддержание элементов новизны.

Чтение новых слов может происходить многократно, но не однообразно, например: чтение за учителем, без учителя с опорой на фонетическую транскрипцию, еще раз без 拼音 (здесь происходит формирование связи звукового и зрительного образов иероглифа), «чтение-узнавание» по картинке (возможны ответы на вопросы учителя: что это? что он делает? и т.п.). На разных этапах обучения возможны дополнительные виды работы со словами: аналитический разбор иероглифа на элементы, каллиграфическое написание, перевод частотных словосочетаний в связке со знакомой лексикой, подключение культурологического контекста, благодаря чему информация получает дополнительные опознавательные признаки и оттенки. Знакомство с новыми словами занимает от 10 до 20 минут, после чего фактически происходит их повторение и активное применение уже в тексте.

Чтение текстов/диалогов также проводим с повторением: сначала выразительное чтение учителя (или прослушивание аудиозаписи) при котором происходит ориентировка, далее чтение в парах/тройках – происходит осознанное восприятие, чтение вслух одной из групп. Вопросы и ответы по содержанию

текста (если замечаем, что отвечают однообразно – просим еще раз ответить полным предложением) – происходит логическое распределение информации. Рассмотрение некоторых грамматических конструкций и слов в тексте (так как в тексте что-то проявляется естественно, непринужденно). По возможности выделить цветом новые важные конструкции (преподаватель заранее на слайдах с текстом, студенты же могут работать с маркерами на уроке). Сложно сразу пересказать текст, поэтому используем «повторение с пропусками» или «пересказ по картинкам». В конце несколько подгрупп разыгрывают диалог по памяти.

Далее переходим к разбору грамматики и особенностей употребления некоторой лексики, включая простые игровые упражнения: «имитация» (показ действий с предметами или картинками), игры с картинками, карточками (например, игра «карусель» - активная подстановка). Рассказанное и сделанное одновременно запоминается намного лучше.

Иногда возможно предлагать поисковые виды деятельности («Письменный мозговой штурм», работа с опорой на текстовый материал) с последующей демонстрацией.

4. Закрепление и отработку нового материала в устной речи можно осуществлять в ходе коммуникативных заданий. Сначала выполняются упражнения, направленные на развитие навыков восприятия на слух, говорения с опорой на тексты урока. Чтобы перевести ЛЕ и фразы из пассивного в активный словарный запас переходим к составлению диалогов по картинкам, опорным словам, проведение интервью. Важно обеспечить переход от «дискуссии под руководством ведущего» к «свободному диалогу, монологу», соблюдая заданную ситуацию. Групповые упражнения стимулируют активное участие каждого студента, способствуют речевому общению, обеспечивают формирование интереса и стремления изучать китайский язык. Посредством «ролевой игры» обезличенный процесс обучения приобретает личностную значимость. В таких заданиях можно специально выделить грамматические конструкции, которые обязательно должны быть использованы.

5. В заключительной части занятия студенты должны понять чему они научились, вспомнить ключевые фразы. На этом же этапе дается домашнее задание, которое включает написание иероглифов, чтение и перевод текстов, прослушивание аудиоматериалов, создание собственных видеороликов по теме и другое.

Построив работу на уроке таким образом, преподаватель активизирует имеющийся словарный запас обучаемых и запоминание ими новых грамматических конструкций, используя естественные механизмы работы памяти. Однако, стоит отметить, что работа над материалом не ограничивается одним занятием, а по возможности должна быть продолжена через 2-3 дня с акцентом на иероглифику.

Литература:

1. Демина Н.А. Методика преподавания практического китайского языка. - М.: Восточная литература, 2006. - 88с.
2. Романова Е.Н. Варианты разрешения методических трудностей в обучении китайскому языку: современное видение. //Теория и практика преподавания китайского языка. Вып.1. Н.: Новосибирский государственный университет, 2011.с 30-39

УДК 811.581.11

Рышкова Марина Александровна, магистр, ассистент

Кафедра восточных языков и методики их преподавания

Рязанский государственный университет имени С.А.Есенина

m.ryshkova@rsu.edu.ru

МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ИЕРОГЛИФИЧЕСКИХ КРОССВОРДОВ ДЛЯ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ НАВЫКОВ ГРАММАТИЧЕСКОГО ОФОРМЛЕНИЯ ВЫСКАЗЫВАНИЯ

Аннотация: В данной статье рассматривается применение технологии иероглифических кроссвордов как одного из средств совершенствования языковых навыков учащихся. Для полноценного обоснования эффективности технологии кроссвордов, анализируются психолого-педагогические особенности использования такого вида заданий, а также описываются общие и методические требования к составлению иероглифических кроссвордов. Помимо этого, перечисляются обучающие возможности иероглифов, среди которых особое внимание уделяется отработке грамматических навыков.

Ключевые слова и фразы: игровые методы обучения, иероглифический кроссворд, грамматические навыки

THE METHODOLOGICAL REASONING FOR THE HIEROGLYPH CROSSWORD USE WHILE PRACTISING GRAMMAR SKILLS

Abstract: The article provides a psychological and linguo-didactic rationale for the use of the crossword technology in Chinese language education, with a sentence for the basic unit instead of a word, each empty cell corresponding to one Chinese character. The learners are to fill in the horizontal and vertical lines of the puzzle translating the sentences offered in the mother tongue. The paper recommends a list of requirements to sentence-based crossword puzzles compilation and explains their multiple functions. While focusing on grammar skills formation, such puzzles also develop lexical skills, the technique of writing Chinese characters, guessing abilities, and the flexibility of translation skills while looking for the variant that fits into the crossword line, is idiomatic enough and faithfully renders the intention of the Russian speaker.

Key words and phrases: games as a teaching method, hieroglyph crossword, grammatical skills

1. Психолого-педагогические особенности использования технологии кроссвордов при обучении китайскому языку

Технология кроссвордов выступает в качестве игрового метода обучения иностранным языкам, психолого-педагогической основой которого является игровая деятельность. Если обратиться к общему понятию «деятельности» в психологии, то можно отметить, что А. Н. Леонтьев обозначает потребность в качестве предпосылки любого типа деятельности. При этом она «не может определить конкретную направленность деятельности», только предмет деятельности помогает потребности найти свою определенность, что в свою очередь, заставляет предмет деятельности становиться ее мотивом [1, с.45-46]. Включение кроссворда, который помимо реализации в себе отдельных видов речевой деятельности, будет осуществлять дополнительное мотивирование учащихся к работе, ведь сам по себе воплощает игровую деятельность с определенными потребностями и исходящими из них мотивами.

Кроссворд - игра-задача, в которой фигура из рядов пустых клеток заполняется перекрещивающимися словами со значениями, заданными по условиям игры.⁴⁵ По своему типу как игра кроссворд принадлежит к учебно-познавательным дидактическим лингвистическим играм [2, с.165]. Он представляет собой игру с готовыми правилами, которые служат для решения учебных задач. При этом решение кроссворда может осуществляться учащимися как индивидуально, так и в группе с включением соревновательного элемента.

В нашем исследовании мы рассматриваем кроссворды, вопросы которых представлены в виде предложений на русском языке, данных для перевода на китайский язык и последующего внесения целых предложений в ячейки кроссворда в качестве вариантов его решения. Вероятно, что в последующих исследованиях можно изменить название данного вида задания, так как задействован языковой уровень, больший, чем лексический, но стоит отметить, что мы отталкиваемся не от формальных представлений о классических кроссвордах, а только берем саму идею технологии кроссвордов для создания аналогичного типа заданий.

Игра как вид деятельности эмоционально окрашивает монотонную деятельность по запоминанию, повторению, закреплению информации, вносит разнообразие и интерес в учебный процесс. Особенно это важно, если языковая работа, как в рассматриваемом нами случае, связана с монотонным переводом и автоматизацией грамматических навыков.

И.А. Зимняя, анализируя реализацию высказываний на иностранном языке с точки зрения психологии, рассматривает проблему автоматизации навыков. Основываясь на результатах исследований А.Н.Леонтьева, она указывает, что речевой механизм построен на двух элементах [1, с.143]. Первый из них связан со внешним и внутренним оформлением высказывания, и при создании кроссвордов мы будем ориентироваться на внешнее оформление, подразумевающее его структурное, или грамматическое оформление, которое включает синтакси-

⁴⁵ Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических сочетаний / Российская академия наук. Институт русского языка им.В.В.Виноградова. -4-е изд., дополненное. – М.: ООО «ИТИ Технологии». 2008.- С.308.

ческие и морфологические правила. Вторым элементом речевого механизма являются действия оперирования, которые представляют средство функционирования действий оформления, а также служат аппаратом внутренних мыслительно-мнемических процессов. Здесь они будут особенно важны при таком достаточно сложном задании, как решение кроссворда с переводом, который сам по себе подразумевает включение многих мыслительных операций и осложняется конечной формой, в которой должны быть представлены ответы, что вовлекает такие мыслительные операции, в терминологии И.А.Зимней, как выбор, набор, комбинирование, перестановка, принятие решения, сравнение, построение и вариации по аналогии.[1, с.142] Все эти мыслительные операции будут способствовать формированию грамматических навыков и доведению их до автоматизации. При применении предлагаемых нами кроссвордов учащиеся точно будут понимать сущность выполняемых ими действий для автоматизации данного навыка, что, как отмечает А. Н. Леонтьев, является предпосылкой формирования навыка. Кроссворд включается в конце урока или как завершение изучаемой темы для закрепления материала. Поэтому учащиеся действуют осознанно, - во-первых, на основе знания языковых правил, а во-вторых, благодаря тому, что они помнят и осознают все промежуточные операции, которые выполнялись в процессе предыдущих упражнений, направленных на постепенную автоматизацию конкретного навыка.

О.Л.Литвиненко указывает, что игровая деятельность является методом стимулирования учебно-познавательной деятельности, который позволяет задействовать все уровни усвоения знаний [2, с.165]. Поэтому, хотя главным образом наши разработки направлены на отработку грамматического оформления высказывания, многие другие навыки, такие как графический, орфографический и лексический также будут задействованы.

Кроме того, теоретическим обоснованием возможности применения данного вида задания при обучении китайскому языку в нашем исследовании служит, теория трансформационной грамматики Н.Хомского [4, с.8], ведь при решении кроссворда учащиеся в первую очередь, пусть и осознанно, должны с помощью трансформационных операций получить из простых (ядерных) предложений более сложные трансформы с требующейся структурой и лексическим заполнением.

2. Общие и методические требования к составлению иероглифических кроссвордов

В нашем исследовании мы предлагаем отнести кроссворд к полицелевому типу упражнения комплексного характера. Во-первых, его выполнение имеет как минимум две цели – перевод предложений и решение самого кроссворда. А при переводе предложения на китайский язык учащие сталкиваются с рядом других целей, достижение которых помогает отработать различного рода языковые навыки. Главным образом, здесь подвергается тренировке и закреплению репродуктивный навык письма, в том числе, учитывая, специфику иероглифики, графический навык, а также задействованные одновременно орфографические, грамматические и лексические навыки. Таким образом, с позиции градации трудностей данное упражнение является достаточно насыщенным разного рода

сложностями. В связи с этим лучше его использовать непосредственно перед коммуникативным звеном упражнений (речевой практики) или после него.

Как правило, кроссворды применяются для проверки усвоения или закрепления лексики, но в данном случае мы предлагаем воспользоваться этой методикой также и для закрепления грамматических навыков. Это связано с возможностью проектирования кроссворда с учетом характеристик того типа языка, к которому относится китайский язык по типологической классификации языков. Одна из особенностей китайского языка как языка изолирующего типа - преобладание одно- или двусложных слов, поэтому и длина предложений, в отличие от языков с алфавитно-фонологической формой письменности, короче. Если при составлении кроссвордов из букв обычно зашифровывают отдельные слова, и одна ячейка кроссворда заполняется буквой, то при составлении иероглифических кроссвордов можно зашифровать целое предложение, предлагаемое на родном языке обучающихся для перевода. С одной стороны, достаточно фиксированный грамматический строй китайского языка, позволяет избежать неоднозначности при переводе в синтаксическом плане, а вариативность предложения отдельных членов предложения, с другой стороны, создает предпосылки для составления подобных кроссвордов. При этом ограниченное количество ячеек для ввода предложения, наличие общих иероглифов в пересекающихся ячейках, помогают предотвратить возможные ошибки учащихся.

Один иероглиф в предложении может выступать в качестве морфемы, принадлежащей другому слову, или непосредственно самостоятельного слова. Помимо этого, возможны ситуации, когда один и тот же иероглиф является в исходном предложении морфемой другого слова, а в смежном предложении уже выступает независимой лексической единицей и наоборот, что как раз предоставляет пространство для вариативности предлагаемого для тренировки и закрепления материала в кроссворде, расширяет обучающие возможности данного вида задания, но вместе с тем создает определенные трудности для учащихся в процессе решения кроссворда.

И.А.Алина отмечает, что кроссворды, применяемые при обучении иностранным языкам, должны отвечать определенным требованиям [5, с.87], включающими целенаправленность, тематическую отнесенность, доступность и ясность решения, соответствие уровню и обученности учащихся. Помимо этого, И.А.Алина настаивает на исключении неоднозначности решений, однако это требование мы корректируем, как условие *ограниченной неоднозначности решения*, так как по сути, сам ответ у нас уже есть на исходном языке, и учащиеся просто подбирают приемлемый по синтаксическому составу иноязычный эквивалент. И.А.Алина также говорит о допустимости нестрогого соблюдения правил оформления кроссвордов, ограниченном объеме и экономичности выполнения задания по времени, что мы также указываем среди требований к составлению иероглифических кроссвордов, хотя с другой стороны, возможно, на решение такого кроссворда может потребоваться больше времени, чем на простой перевод, но игровой компонент и комплексная отработка различных видов навыков (см. подробнее пункт 3) компенсируют несоответствие требованию экономии.

Помимо этого, И.А.Алина также обобщает функции, которые может выполнять кроссворд на уроке иностранного языка. С учетом специфики предлагаемых нами иероглифических кроссвордов, можно отметить, что он, во-первых, будет выполнять мотивационно-стимулирующую функцию, так как форма задания воспринимается учащимися с интересом, побуждает к выполнению задания. Если предложен большой объем материала для перевода, игровой потенциал задания помогает избежать его исходной рутинности, но, безусловно, при проектировании кроссворда от составителя потребуется достаточное количество времени и мастерства, чтобы на выходе получить эффективный тренировочный материал. Иероглифические кроссворды также могут выполнять обучающую и контролирующие функции, что также находит свое проявление в решении разрабатываемого нами типа кроссвордов, так как учащиеся могут совершенствовать различные языковые навыки, а если задание дается для выполнения непосредственно на занятии, то возможен текущий контроль усвоения определенного языкового материала учащимися.

Кроме того, при составлении подобного рода кроссвордов необходимо максимально но учитывать роль родного языка, ведь здесь исходные предложения, данные на русском языке могут способствовать контролю понимания значения грамматических структур, поэтому необходимо тщательно продумывать формулировку исходных предложений. Одновременно он будет являться здесь и средством формирования грамматических навыков, в зависимости от времени включения кроссворда на уроке. Следует отметить, что родной язык будет также выступать опорой для выполнения задания, ведь учащие постоянно видят исходный текст.

Наконец, отметим очевидное требование к составлению кроссворда, исходящее из его названия – на сетке кроссворда обязательно должны присутствовать перекрещивающиеся элементы, служащие опорами для решения. Наличие опор облегчает выполнение задания – разгаданные иероглифы в одном предложении будут являться частичной опорой для последующих смежных предложений, то есть элементом, что, помимо исходного предложения на языке оригинала, а также количества ячеек для заполнения, указывает на форму предложения и его структуры, которые подлежат автоматизации.

3. Обучающие возможности иероглифических кроссвордов:

Основными обучающими возможностями, которыми обладают иероглифические кроссворды, являются:

- 1) Совершенствование графических навыков, так как в каждую ячейку кроссворда необходимо вписать визуально верный вариант иероглифа, ведь для учащихся, родной язык которых обладает слогово-алфавитной системой письменности, не обученных с детства основам иероглифики, воспроизведение на письме иероглифа является определенной трудностью, требующей подготовки, для того, чтобы избежать написания учащимися неверного варианта иероглифа вообще, или перепутать его с похожим по написанию (например, 塞 /赛, 找/我, 百/白, 话 –活; 小-少)

- 2) Совершенствование орфографических навыков, что в основном касается двусложных слов китайского языка, так как учащиеся не-

редко путают местами морфемы-иероглифы, составляющие данное слово, например (奇怪 верно – 怪奇 - неверно). Конечно, здесь достаточно трудно предугадать в каком из конкретных слов учащийся может совершить данную ошибку, но максимальное количество перекрещиваний в случае классического кроссворда или выбор другого особого вида кроссворда, поможет минимизировать ошибки данного типа, что в свою очередь, повышает эффективность кроссворда для закрепления орфографического навыка. Помимо этого, в связи с ограниченным звуковым составом китайских слогов, язык изобилует омонимами (chang2 – петь/часто; tian1 – день/увеличить), поэтому при написании омофонов необходимо выбрать соответствующую данному предложению графическую форму (chang2 – 唱 петь / 常 часто; tian - 天 день / 添 увеличить)

3) Совершенствование лексического навыка. Для решения кроссворда предлагаются предложения для перевода, поэтому учащимся в первую очередь необходимо вспомнить лексические единицы, которые необходимы для перевода предложения, а также выбрать соответствующий корректному переводу вариант при наличии у слова более узкого значения в языке перевода (Например: Не ходи к нему. 别来他这儿/别去他那儿.). Следует отметить, что наличие омографов в китайском языке помогает учащимся лучше ориентироваться в иероглифике и запомнить, что определенный иероглиф имеет несколько независимых прочтений и значений, если сделать его смежным для двух пересекающихся предложений (например, 乐 музыка/ радость; 长 длинный/расти; 还 еще/вернуть).

4) Совершенствование грамматических навыков. Кроссворды с переводом предложений был задуман нами как средство отработки и закрепления употребления одинаковых грамматических явлений, выражаемых различными синтаксическими структурами, но может распространяться на весь спектр грамматических явлений китайского языка, что имеет место и в случае использования технологий кроссворда при переводе в разработанных нами версиях. Многие грамматические явления китайского языка имеют несколько разных фиксированных форм реализации языкового материала, альтернативный выбор которых и составляет основу проектирования кроссворда, а затем в свою очередь, заставляет учащихся обратиться ко всем версиям перевода для нахождения подходящего для решения кроссворда варианта. Таким образом, учащиеся исподволь тренируются в переборе вариантов, а игровая форма упражнения маскирует тренировку, придавая однообразному процессу непринужденности, мотивируя учащихся к выполнению задания.

Мы предлагаем для рассмотрения следующие языковые грамматические единицы, которые можно эффективно тренировать и закреплять в иероглифических кроссвордах:

а) обстоятельство места

Согласно правилам грамматики китайского языка, обстоятельство места в предложении может находиться в двух позициях, в препозиции к сказуемому или непосредственно в начале предложения. Для отработки навыка употребле-

ния обстоятельства места учащимся возможно предложить для перевода исходное предложение, в котором место расположено в конце. Таким образом, в данном случае кроссворд будет помогать учащимся отработать навыки употребления обстоятельства места по двум схемам: А) *Подлежащее+обстоятельство места+сказуемое+дополнение*; Б) *Обстоятельство места+подлежащее места+сказуемое+дополнение*. Предлагаем для перевода по горизонтали предложение по схеме А: «Я жду тебя в парке» 我在公园等你; по вертикали - предложение с синтаксической структурой Б: «Дети могут поиграть в мяч в парке» 在公园孩子可以打球. Данные предложения будут пересекаться в ячейке с морфемой 园, напоминая учащимся об особенностях словообразования китайского языка.

б) обстоятельство времени

Обстоятельство времени в китайском предложении имеет два расположения: А) *Подлежащее+обстоятельство времени+сказуемое+дополнение*; Б) *Обстоятельство места+подлежащее времени+сказуемое+дополнение*. В связи с этим мы можем обратиться к аналогичному с обстоятельством места способу перевода, задавая исходное предложение с порядком слов не похожим на тот, что в китайском языке. Помимо этого, здесь можно также создать учащимся дополнительную трудность, проверив навыки их употребления обстоятельства времени наряду с обстоятельством места – при наличии в предложении двух видов обстоятельств время действия упоминается прежде места. Проиллюстрируем примером двух смежных предложений: по вертикали используем схему Б – «Я не пойду на уроки сегодня» 今天我不去上课了; предложение по горизонтали составляем по схеме А, причем добавим здесь также обстоятельство места: «Мы встречаемся у входа в школу сегодня утром» 我们今天早上在学校门口集合. Общим для двух предложений является опорный иероглиф 天, устраняющий возможные ошибки расположения обстоятельства места при переводе. Для того, чтобы во втором предложении учащиеся корректно разместили обстоятельство места в препозиции к сказуемому также можно составить предложение по вертикали, так, чтобы точкой пересечения данных предложений стал один из иероглифов из сочетания 在学校门口.

в) дополнение длительности

Употребление дополнения длительности в китайском языке представляет трудность, когда у сказуемого-глагола есть дополнение. Синтаксическое строение предложения осуществляется по двум схемам: А) *Подлежащее+сказуемое+дополнение длительности+ (的) +дополнение*; Б) *Подлежащее+сказуемое+дополнение+сказуемое+дополнение*. Следует отметить, что в случае, если дополнение выражено лицом – местоимением или существительным, то оно ставится сразу после глагола перед дополнением длительности. Для отработки навыков употребления данных структур можно использовать следующие примеры: по вертикали предложение структуры Б: «Ученики посещали музей один час» 学生参观博物馆参观了一个小时; по горизонтали используем структуру А: «Мы учим китайский язык два года» 我们学了两年汉语了. Пересечение предложений в ячейке с частицей 了 поможет минимизировать возник-

новение ошибок при построении синтаксических структур. Помимо этого, для отработки употребления данного грамматического явления с дополнением, выраженным лицом, можно предложить предложение по вертикали «Мы ждали его год» 我们等了他一年, таким образом, чтобы оно пересекалось с предложением по горизонтали в ячейке с иероглифом 年, тем самым максимально создавая учащимся опоры для правильного перевода.

г) отрицание при дополнении длительности

Следует отметить, что при отрицании в предложениях с дополнением длительности прямой порядок слов обозначает не отрицание действия, а отрицание длительности, если же необходимо указать отсутствие данного действия в течение определенного времени, то необходима инверсия дополнения длительности. Таким образом, существуют две разные в семантическом плане синтаксические схемы: отрицание периода времени - А) *Подлежащее+отрицательная частица+сказуемое; отрицание действия, выраженного сказуемым*; Б) *Подлежащее+дополнение длительности+отрицательная частица+сказуемое*. Предлагаем следующие исходные варианты для перевода: по вертикали используем схему Б – «Он не смотрел соревнования уже год» 他一年没看球赛了; по горизонтали составляем предложение по схеме А – «Он читал не полчаса, а пятнадцать минут» 他没看半个小时,他看了十五分钟. Общий для двух предложений иероглиф 看 обладает разными значениями, что улучшает усвоение лексического материала учащимися.

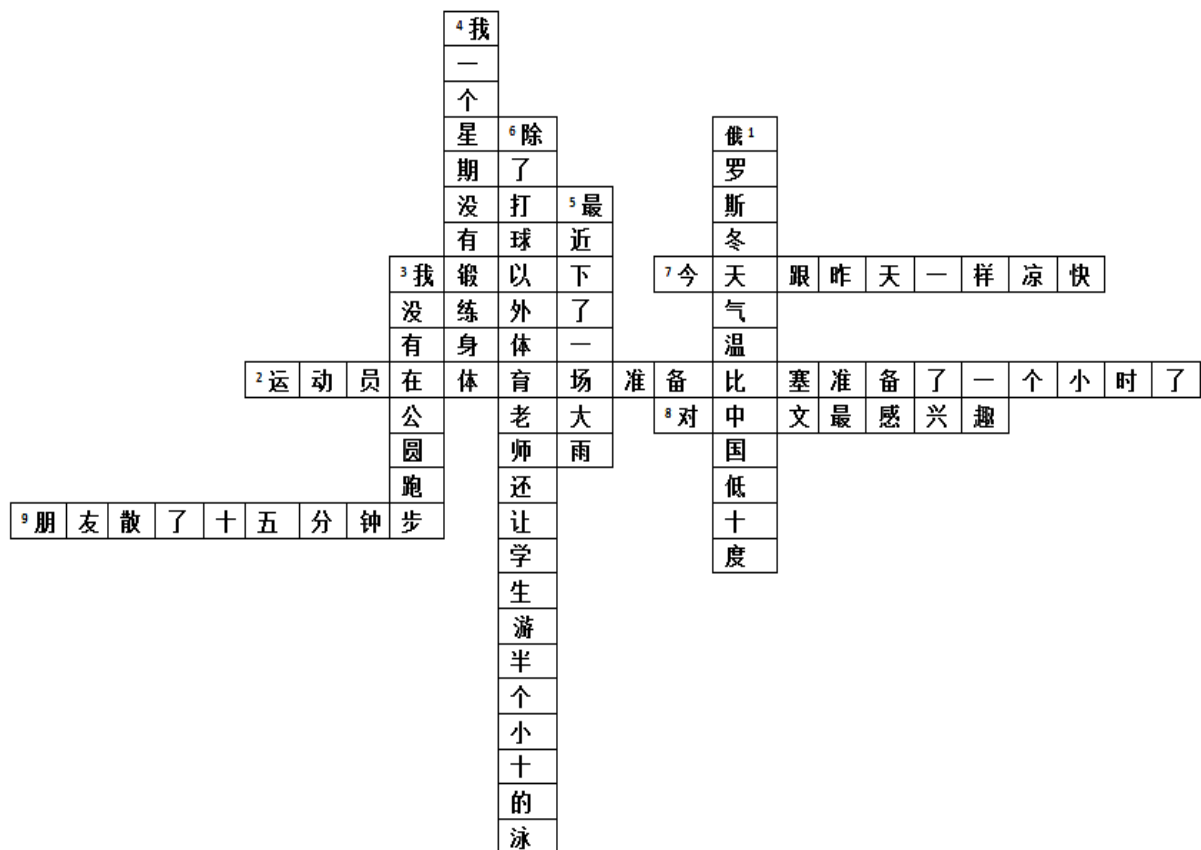
Безусловно, грамматика китайского языка изобилует различными явлениями, которым можно обучать с помощью иероглифических кроссвордов, например, таких, как использование глаголов с морфологическим строением "действие-объект" с дополнениями длительности и кратности действия; предложные конструкции в препозиции к сказуемому; сравнительные конструкции и т.д. Здесь мы можем разобрать подробно лишь некоторые примеры, дающие нам общее представление о технологии применении кроссвордов по предложенному нами способу, вариативность же каждого отдельного кроссворда будет зависеть от потребностей и фантазии составителя. Далее, приведем в качестве примера оформленный кроссворд (см. Кроссворд 1), который можно применять после изучения лексического материала, связанного с погодой и хобби, для отработки определенных грамматических навыков:

По вертикали:

1) Температура в России зимой ниже, чем в Китае на 10 градусов. 3) Я не бегал в парке. 4) Я не делал зарядку целую неделю. 5) Недавно прошел сильный дождь. 6) Кроме игры в мяч, учитель физкультуры еще заставляет учеников плавать по полчаса.

По горизонтали:

2) Спортсмены готовятся на стадионе к соревнованию целый час. 7) Сегодня прохладно, как и вчера. 8) Больше всего интересоваться китайским языком. 9) Друзья гуляли 15 минут.



Целью данного кроссворда является автоматизация различных грамматических навыков. Во-первых, рассматриваются сравнительные конструкции (примеры 1, 7), как сравнение просто признака (7), так и сравнение данного признака по количественным показателям (1). Во-вторых, отрабатывается употребление дополнения длительности (2, 4, 7, 9), его синтаксическая структура при разных видах отрицания (4), а также построение предложения в случае, если морфологическая структура глагола построена по глагольно-объектному типу связи (6, 9). Помимо этого, у учащихся проверяется усвоение таких грамматических явлений, как отрицательная форма при завершённом действии и положение обстоятельства места (3); предложные конструкции в препозиции к сказуемому (8).

Таким образом, кроссворды могут выступать интересным методом отработки и проверки грамматических навыков учащихся, сочетая в себе помимо того множество других обучающих возможностей, облегчая процесс обучения и мотивируя учащихся к выполнению на первый взгляд монотонного перевода. Технология кроссвордов обладает достаточно широким обучающим потенциалом, что требует дальнейшего исследования и разработок.

Литература:

1. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. – М., 1985. – 159 с.
2. Литвиненко О.Л. Игровые методы обучения как средство активизации познавательной деятельности студентов // Межкультурная коммуникация и профессионально ориентированное обучение иностранным языкам: материалы II Международной конференции, посвященной 87-летию образования Белорусского государственного университета, 2008. – С.164-166.

3. Лу Фубо. Обучение иностранцев практической грамматике китайского языка. – Пекин: Издательство ПЛУ, 2014. – 451 с.
4. Практическая методика обучения иностранному языку: Учеб.пособие для студ.филол.фак.вышш.пед.учеб.заведений / Я.М.Колкер, Е.С.Устинова, Т.М.Еналиева. - Рязань: ЗАО Приз, 2011. - 329.
5. Сун Гомин. Введение в синтаксис. – Пекин: Социально-научное издательство, 1997. – 428 с.
6. Трубицина О.И. Методика обучения иностранным языкам. – М.: Издательство Юрайт, 2016. – с. 86-91.

УДК 811.581

Салазанова Ольга Александровна

Кафедра восточных языков

Российский государственный гуманитарный университет

salazol@mail.ru

Холкина Лилия Сергеевна, канд. филол. наук, Ph.D.

Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, научный сотрудник

РГГУ, доцент

kholkina@gmail.com

Ли Тао

Институт Конфуция

Российский государственный гуманитарный университет

litaoatwork@gmail.com

Рукодельникова Мария Борисовна, канд. филол. наук

Кафедра восточных языков

Российский государственный гуманитарный университет

mashru@yandex.ru

ПРЕПОДАВАНИЕ ИЕРОГЛИФИКИ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ КИТАЙСКОМУ ЯЗЫКУ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ. НА МАТЕРИАЛЕ УМК «КИТАЙСКИЙ ЯЗЫК. ВТОРОЙ ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК»

Аннотация: В статье описывается теоретический подход к введению иероглифики в средней школе и его реализация в учебно-методическом комплексе для изучения китайского языка как второго иностранного в 5-9 классах «Китайский язык. Второй иностранный язык».

Ключевые слова и фразы: преподавание китайского языка, средняя школа, учебник китайского, иероглифика

Salazanova Olga, lecturer

Department of Oriental Languages

Russian State University for the Humanities

salazol@mail.ru

Kholkina Liliya, Ph.D. in Philology, Research Fellow
The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration
under the President of the Russian
kholkina@gmail.com

Li Tao 李桃, lecturer
Confucius Institute
Russian State University for the Humanities
litaoatwork@gmail.com

Rukodelnikova Maria, Ph.D. in Philology
Department of Oriental Languages
Russian State University for the Humanities
mashru@yandex.ru

CHINESE CHARACTER TEACHING AT THE INITIAL STAGE AT SECONDARY SCHOOL. THE APPROACH OF “CHINESE AS A SECOND FOREIGN LANGUAGE” SERIES TEACHING MATERIALS.

Abstract. The article describes a theoretical approach to the introduction of Chinese characters at secondary school and its implementation in the series of Chinese teaching materials for 5th to 9th grade secondary school pupils.

Key words and phases: Chinese as a Foreign Language, secondary school, Chinese textbooks, characters

Освоение иероглифической письменности является одной из общепризнанных сложностей при изучении китайского языка. К этой проблеме отсылает и расхожее выражение «китайская грамота». Вопрос введения иероглифики в разных учебных пособиях для средней школы решается по-разному.

В учебниках для школьной аудитории, изданных в КНР, иероглифике и ее преподаванию отводится незначительная роль. Практически все учебники китайского для детей и подростков, изданные в КНР, не предполагают анализа иероглифических знаков, что «...соответствует системе, где превалирует выученное знание и исключается высказывание своего мнения» [1, с. 111]. Создается впечатление, что в ряде учебных пособий задача обучения активному использованию иероглифики (то есть обучения письму иероглифами) вообще не стоит в изданиях для школ. Так, в учебнике 《跟我学汉语》 [2] с первого раздела первого тома наблюдается диссонанс: объяснение черт начинается, когда тексты уже достигают объема до 30 иероглифов. Начиная со второго раздела, из урока произвольным образом выбираются 6-9 иероглифов и прописываются в порядке черт. Авторы справедливо указывают, что иероглифы состоят из «компонентов» (графем), при этом для некоторых иероглифов урока (обычно 4-6 иероглифов) даже проводится разбиение на компоненты. Например, 谢 - 讠 + 身 + 寸. К сожалению, делается это непоследовательно и без каких-либо объяснений. В пособии 《标准中文》 [3] тоже прописываются лишь некоторые встретившиеся иероглифы без какого-либо анализа их структуры. В учебнике

《汉语乐园》 [4] разбирается всего лишь один иероглиф за урок. В других учебниках, например, 《通用中文》 [5], в прописи включаются все иероглифы урока и учащимся предлагается их заучивать путём многократного прописывания. Исключением в этом ряду можно назвать только 《轻松学中文》 [6], где присутствуют отдельные упражнения на понимание структуры иероглифов. Однако в целом китайский подход к школьным учебникам идёт вразрез с отечественной традицией обучения, где в основу методики ложится осмысленное изучение иероглифики.

В школьных учебниках российских авторов этот вопрос также решается неоднозначно, поскольку отсутствуют определенные ориентиры, ведь ФГОС чётко прописывает нормы лишь для европейских языков. В учебнике Репняковой Н.Н., Иоффе Т.В., и др. [7] на начальном этапе не предполагается параллельное изучение лексики и иероглифики. Отсутствуют не только упражнения на активное использование иероглифики, но даже рецептивные упражнения. Слова и тексты записываются с помощью пиньинь, а иероглифика вводится лишь с целью ознакомления. В течение первого года изучается около 280 лексических единиц и только 30 иероглифов. В учебной линейке Ван Луся, Дёмчевой Н.В. и Селиверстовой О.В. [8] подход к вводу иероглифики противоположный: с первого года обучения сразу после прохождения вводно-фонетического курса материал предлагается исключительно в иероглифике без подстрочника, при этом не все иероглифы из текстов попадают в прописи и рабочую тетрадь, однако в рабочей тетради представлены разные упражнения для закрепления иероглифики.

Проблемы, с которыми сталкивается составитель учебного пособия по китайскому языку, следующие: в какой последовательности вводить материал; подчинять введение иероглифики введению лексики или отдельно начинать изучение иероглифов с черт и списка графем; какой процент иероглифического материала от вводимой лексики стоит заучивать; как не отпугнуть ученика возрастающими объёмами иероглифов; надо ли анализировать структуру иероглифа или стоит делать упор на многократное прописывание, как это традиционно принято в китайских школах.

С нашей точки зрения,

1) иероглифика должна вводиться системно, с объяснением структуры иероглифов и порядка черт. Начальные навыки анализа структуры знаков позволяют создать прочную базу для дальнейшего расширения материала, что невозможно при восприятии иероглифов как картинок или при механическом перерисовывании.

2) упражнения на отработку иероглифики должны быть разнообразными, чтобы активизировать разные механизмы запоминания на разных стадиях освоения иероглифа и не вызывать привыкания и ощущения рутины.

3) преподавание иероглифики должно быть построено увлекательно, чтобы поддержать когнитивную мотивацию, и включать игры, задачи на сообразительность, соревнования.

На примере УМК «Второй иностранный язык. Китайский язык» [9] для основной школы, разработанного коллективом авторов из Института лингвистики

и Института Конфуция РГГУ, мы предложим свой вариант решения вопроса введения и обучения иероглифике.

Создание нашего УМК проводилось с учетом Требований к результатам освоения основных образовательных программ, утверждённых Федеральным государственным стандартом основного общего образования в 2010 г. [10] и в соответствии с Примерной основной образовательной программой основного общего образования по второму иностранному языку 2015 года [11]. В соответствии с этими документами обучение китайскому языку направлено на достижение цели развития коммуникативных умений в четырех основных видах речевой деятельности, а также языковой компетенции - овладение новыми языковыми средствами, в том числе орфографическими (в нашем случае иероглифической).

Если говорить о достижении предметных результатов в освоении иероглифической письменности, наш УМК далеко опережает те требования, которые выдвигаются на экзаменах YCT-4 и HSK-3, сдачу которых мы гарантируем после успешного прохождения курса. Нашим ориентиром в сфере активного владения иероглификой является достижение учащимися следующих целей: свободное написание личного письма в ответ на письмо-стимул на ОГЭ по китайскому языку и свободное написание сочинения (сочинения по картине и эссе на заданную проблематику) на всех этапах Всероссийской олимпиады школьников.

Кроме того, по нашему опыту, активное владение иероглификой при изучении китайского языка обеспечивает свободное узнавание иероглифов в дальнейшем, даже если навык написания иероглифов от руки при постоянной работе на компьютере уходит в пассив.

Принципы и темпы введения иероглифики: Вопрос, который первым встает перед составителями учебников и педагогами, – с чего начинать преподавать китайский язык: с фонетики, иероглифики или сразу с говорения на языке, выполняя тем самым требование коммуникативной направленности. В УМК «Китайский язык. Второй иностранный язык» он безусловно решается в пользу фонетики и говорения. Поскольку основной задачей на первом этапе обучения является освоение фонетической системы, то и фонетический принцип подбора лексического материала является преобладающим, поэтому при составлении текстов ввод некоторых слов, которые хотелось включить в ту или иную тему, пришлось перенести на более поздний срок. В то же время коммуникативная направленность учебника в ряде случаев требовала включения отдельных лексических единиц, введение которых не соответствовало традиционной последовательности изучения инициалей и финалей – в таких случаях соответствующие звуки вводились отдельно и в дальнейшем систематически отрабатывались. Таким образом, именно задачи овладения новой фонетической системой и отработки коммуникативных навыков в базовых ситуациях общения являлись определяющими при подборе материала начального курса.

Вместе с этим, ставя перед собой задачу обучения школьников письменным видам речевой деятельности – чтению и письму иероглифических знаков, мы не стали откладывать изучение иероглифики «на потом», как зачастую делается в учебниках для детей. При этом, поскольку иероглифическая письмен-

ность представляет собой самостоятельную систему, начинать освоение иероглифики сразу с тех лексем, которые изучаются в первых уроках, представляется нецелесообразным. Не стоит и «обрушивать» на начинающих весь объем иероглифики в соответствии с пройденной лексикой. Здесь необходимо придерживаться принципа «от простого к сложному». Простота произнесения конкретного слога (слова) не обозначает графическую простоту конкретного иероглифического знака (например, иероглифы 哪 nǎ, 都 dōu). И наоборот, лёгкие по написанию иероглифы зачастую произносятся достаточно сложно и даже записанные азбукой пиньинь трудны для прочтения без изучения соответствующих инициалей и финалей (например, иероглиф 见 jiàn).

Поэтому с первых же уроков мы знакомим учащихся со структурой иероглифического знака, постепенно изучаем черты (минимальные графические элементы), графемы (минимальные значимые графические элементы) и базовые иероглифы, и только потом объединяем их в сложные иероглифические знаки. В итоге иероглифика вводится с некоторым опозданием по сравнению с введением лексических единиц, однако к концу первого года обучения школьники могут большую часть пройденных слов записать иероглифами и при этом имеют системное представление об устройстве иероглифических знаков. Рассмотрим этот процесс подробнее.

Уже во вводном уроке мы говорим о том, что такое иероглиф, о том, что он состоит из черт, прописываем черты и знакомим с несколькими базовыми правилами каллиграфии. Однако не думаем, что кому-то будет интересно, как в первом классе, просто так прописывать «палочки-крючочки». Поэтому для поддержания мотивации в специальном разделе «Китайская грамота» вводного урока мы рассказываем о типах иероглифов, в частности, знакомим школьников с идеограммами и приводим примеры исторической эволюции иероглифов 子, 网, 象. После этого мы предлагаем решить лингвистическую задачу на сопоставление современных иероглифов-пиктограмм и их значений. Это задание, доступное для выполнения даже человеку, не имеющему никакого опыта взаимодействия с китайским языком, в увлекательной форме раскрывает специфику пиктограмм и подогревает интерес к изучению иероглифики. Подробнее о специальных разделах, нацеленных на поддержание когнитивной мотивации, мы расскажем ниже.

После изучения базовых черт (с вводного по второй урок) мы предлагаем для освоения около 15-20 простейших графем (вводный-первый урок), не привязывая их к пройденным словам. Вместе с этим, начиная с первого урока, мы параллельно вводим базовые иероглифы, которые уже встретились в тексте урока. В первом уроке таких базовых иероглифов три: 丁 (из имени китайской школьницы 丁华兰), 王 (из имени китайского школьника 王明) и 上 (из 上课). Со второго урока мы начинаем вводить базовые иероглифы и графемы, которые требуются для записи в иероглифике слов, появляющихся в текущем или введенных в прошедших уроках.

УМК 6 класса поднимает учащихся на новый уровень овладения материалом. Если в 5 классе освоение иероглифики шло с некоторым отставанием от объема вводимой лексики, то для 6 класса характерно постепенное нарастание

иероглифического материала (в среднем около 20 иероглифов за урок). Благодаря этому к середине 6 класса скорость овладения устной и письменной формой языка выравнивается, всё что говорят и читают, школьники теперь должны уметь записать иероглифами. Начиная с 6 урока, все основные слова предполагают знание иероглифики. При этом когда изученные ранее, но не подкрепленные иероглификой слова повторно встречаются в основных текстах, они разбираются в разделе «Пишем иероглифы».

В седьмом классе в изучении иероглифики происходит качественный скачок – вводится 326 новых слов и 247 новых иероглифов (не считая дополнительные слова, не требующие запоминания иероглифов, и базовые иероглифы). Это становится возможным за счет отработанной методологической базы и значительного объема изученных базовых графем. Акцент на иероглифику в седьмом классе связан с необходимостью оставить достаточное время на закрепление и отработку минимального лексического запаса для успешной сдачи ОГЭ в конце девятого класса.

В восьмом классе объем новой иероглифики уменьшается, но объем лексики, тем не менее, возрастает за счёт составления новых слов из знакомых компонентов. Снижение иероглифической нагрузки в восьмом классе связано с введением значительного объема базовой грамматики. Динамика введения новой лексики и иероглифики (без учёта дополнительных слов и базовых иероглифов) представлена на рис. 1.

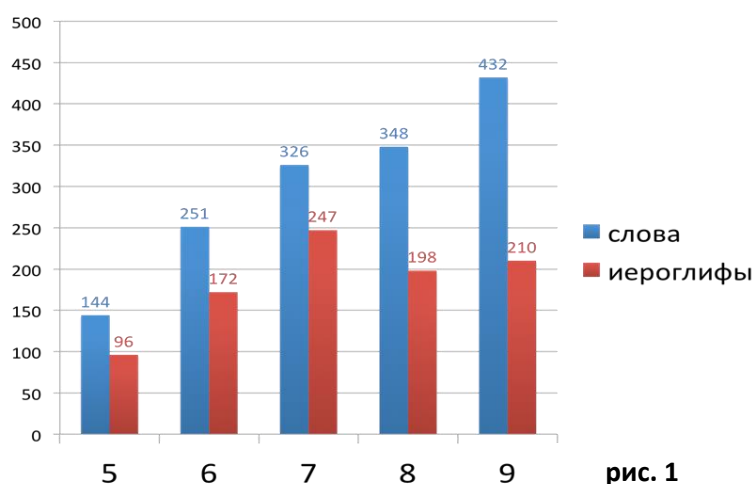


рис. 1

Способы отработки иероглифики

В овладении иероглификой мы выделяем такие составляющие как:

- 1) понимание структуры знака
- 2) умение его «опознавать»
- 3) активное владение - письмо

Принцип пояснения структуры каждого нового изучаемого знака реализуется в разделе учебника «Пишем иероглифы», который является одним из пяти-семи (в зависимости от класса) основных разделов урока. Этот раздел включает в себя (1) новые графемы и базовые иероглифы и (2) новые иероглифы с иллюстрацией того, из каких графем состоит каждый иероглиф.

Практический навык анализировать графемный состав пройденных иероглифов отрабатывается в рабочей тетради. Здесь есть достаточное количество упражнений на систематизацию знаний, например, *найди пройденные графемы в незнакомых иероглифах; составь пройденные иероглифы из данных графем; выпиши все иероглифы, включающие в себя указанную графему; по подсказкам из известных графем составь еще не знакомые тебе иероглифы* и др.

Навыки восприятия разрозненных иероглифов, словосочетаний и чтения текстов на китайском языке отрабатываются в разделе «Делаем упражнения» учебника. Сюда включены различные типы упражнений, направленные на отработку понимания иероглифики, например, *прочитай отдельные иероглифы, слова, переведи; прочитай фразы из текста в виде пирамидок («от конца к началу», «от слова к предложению»)*, что позволяет приобрести беглость чтения текстов в иероглифической записи, не упустив при этом правильное произношение тонов.

Поддача основных текстов урока также обеспечивает закрепление навыков работы с иероглификой. В 5 классе в основные уроки обычно включены два текста в диалогической форме. Эти тексты записаны иероглифами с подстрочником-пиньинь. Конечно, на начальном этапе отказаться от пиньинь невозможно, поскольку, как мы отмечали выше, основными принципами подачи материала на этом этапе являются фонетический и коммуникативный.

Однако поскольку овладение навыками чтения и письма на китайском языке без знания иероглифики невозможно, после отработки текста урока, записанного с подстрочником, естественной задачей становится его чтение в иероглифической записи. Многим учителям после разбора текста с подстрочником приходится придумывать различные способы, как «отучить» ребёнка от пиньинь: они просят закрывать листом подстрочник, изготавливают разные трафареты или даже замазывают пиньинь корректором. Особенно остро эта проблема встает при работе с детскими учебниками, изданными в Китае, где даже упражнения всегда даются с подстрочником (ср, например, [2]). В УМК «Китайский язык. Второй иностранный язык» мы приняли решение дублировать основные тексты в разделе «Делаем упражнения» в иероглифической записи без подстрочника. Так мы постепенно приучаем школьников работать с настоящим китайским текстом.

В рабочей тетради также даётся большое количество разнообразных упражнений на отработку узнавания иероглифов, например: *пронумеруй иероглифы в соответствии с их значениями; соедини иероглифы с их чтениями; соедини слова с их значениями; пронумеруй иероглифы, чтобы получились фразы, записанные пиньинь* и т.д. В Книгу для учителя вынесены дополнительные упражнения для работы с основными текстами урока, в которых требуется проставить тоны над иероглифами, подписать пиньинь и перевод. Эти задания могут использоваться как для повторения, так и для контроля прохождения материала. Большой интерес у школьников обычно вызывают «кроссворды» - таблицы, заполненные иероглифами, в которых нужно отыскать и обвести двусложные слова или предложения. Отдельного упоминания заслуживают упражнения, отрабатывающие связь графического образа иероглифа с его восприятием на слух: например, *прослушай слова и словосочетания и соотнеси с иероглифической записью; прослушай предложения и соотнеси с иероглифической записью*.

Все эти разнообразные упражнения позволяют создать устойчивые связи между графическим образом иероглифа, его чтением, значением и фонетическим обликом.

Навыки активного овладения иероглификой (письма) отрабатываются в основном в прописях и рабочей тетради. Значительное внимание уделяется правильному порядку черт: общие правила порядка черт с запоминающимися примерами даются в учебнике с самых первых уроков, а в прописях указан порядок черт для каждого иероглифа. Помимо отработки написания отдельных иероглифов, в прописях предлагаются также многосложные слова. При этом обучающийся должен самостоятельно (на основе информации в учебнике) подписать чтение и значение слов и иероглифов, которые он прописывает. Все это повышает уровень сознательности при выполнении работы.

На закрепление правильных навыков письма направлены и такие упражнения рабочей тетради как *посчитай количество черт в иероглифах* и *для каждого из данных ниже иероглифов напиши первую и последнюю черту*. Кроме того, по мере расширения иероглифического запаса, все письменные задания (например, *составь предложения из разрозненных слов, ответь на вопросы* (вопросы могут быть записаны или предлагаться в аудиозаписи), *ответь на письмо, переведи предложения* и мн. др.) начинают выполняться в иероглифике. В переходный период, когда освоена лишь часть необходимых иероглифов, часть задания предлагается записать с помощью пиньинь, вставляя известные иероглифы.

Отдельно нужно отменить задания рабочей тетради, имитирующие HSK и YCT, когда во фразе, записанной иероглифами, один из них записан с помощью пиньинь и требуется его восстановить. Основная их цель – подготовить учащихся к такой форме постановки задачи, чтобы они не растерялись в ситуации экзамена.

В конце учебника каждого класса есть раздел «Справочные материалы», который тоже должен облегчить работу с иероглификой. Помимо традиционного словаря, построенного по алфавитному принципу, в него включены другие необходимые иероглифические индексы: «Указатель графем и базовых иероглифов» по количеству черт (и с указанием количества черт и вариантами графемы, если они имеются); «Список фонетиков», куда помещаются те графемы, которые не имеют чёткого значения и встречаются только в позиции фонетика, никогда не встречаясь на месте ключа в фоноидеографических знаках; «Указатель иероглифов» по количеству черт. Если учащийся забыл чтение того или иного иероглифа, но при этом он научился правильно писать иероглифы и подсчитывать черты, то он без труда отыщет нужный иероглиф в этом разделе и увидит номер урока, в котором искомым иероглиф встречался.

Поддержание мотивации в изучении иероглифики

В нашем УМК процесс изучения китайского языка условно поделён на три этапа: базовый уровень китайского языка (5-6 класс), начальный уровень китайского языка (7-8 класс), средний уровень (начало) владения китайским языком (9 класс). Такое деление соответствует психологическим особенностям школьников и той мотивации, которая присуща обучающимся разных возрастов. На этапе 5-6 классов учащимися движет когнитивная мотивация, в частности интерес к иероглифическому письму, поэтому здесь важную роль играют специальные разделы, посвящённые лингвистическим задачам на иероглифику и языковым играм.

В каждом уроке методически продуманы дополнительные виды деятельности, стимулирующие мотивацию школьников и их стремление достичь успеха в чтении и написании иероглифов. Для этого в УМК введены два раздела: «Китайская грамота», в котором предложены лингвистические задачи, и «Поиграем», куда включены различные языковые игры для закрепления иероглифики.

В учебнике представлены такие лингвистические задачи, как

1) *Догадайся по внешнему виду о значении иероглифов.* Цель: знакомство с иероглифами-пиктограммами, их эволюцией, современным написанием.

2) *Угадай значения всего иероглифа путем сопоставления значений графем, входящих в его состав.* Цель: знакомство с иероглифами-идеограммами, развитие логики и языковой догадки.

3) *Сопоставь древние и современные иероглифы.* Цель: изучение эволюции иероглифов.

4) *Угадай значение двусложных слов, состоящих из знакомых компонентов.* Цель: развитие логики и языковой догадки, знакомство с разными типами морфемной связи внутри слова.

5) *Предположи, что означают иероглифы, в составе которых несколько одинаковых графем.* Цель: изучение графического повтора, развитие логики и языковой догадки.

В разделе «Поиграем» мы предлагаем разные ребусы, загадки и игры, способствующие усвоению иероглифики. Например:

1) *«Из мухи слона».* В цепочке иероглифов нужно восстановить звенья по определённым правилам замены графем.

2) *«Кот в мешке».* Необходимо сложить как можно больше знакомых иероглифов из случайно взятых их мешка графем. Возможен слепой обмен с другой командой.

3) *«Светофор».* Повторение иероглифов с помощью карточек трёх цветов. Карточки разных цветов дают разное количество очков. Цвета карточек соответствуют сложности иероглифов.

4) *«Паровозики».* Составление предложений из карточек с разрозненными иероглифами.

Некоторые игры предполагают индивидуальное участие, некоторые являются командными, что позволяет не только выучить иероглифы, но и сплотить коллектив.

Благодаря вышеизложенному подходу, завершённая линейка УМК обеспечивает высокие показатели освоения устной и письменной форм китайского языка. К концу пятилетнего курса обучения объём лексических единиц для активного использования составляет около 1100 иероглифов (с учетом базовых иероглифов) и более 1500 слов.

Литература:

1. Масловец О.А. Учебник китайского языка и китайская научная мысль. // Проблемы современного педагогического образования. – 2016. – № 54. – С.106-112.

2. 跟我学汉语(Учи со мной китайский). — Пекин: Народное образование, 2008.
3. 标准中文(Нормативный китайский). — Пекин: Народное образование, 2000.
4. 汉语乐园(Царство китайского языка). — Пекин: Издательство Пекинского университета языка и культуры, 2007.
5. 通用中文(Общепринятый китайский). — Пекин: Издательство Пекинского университета, 2001.
6. 轻松学中文(Учим китайский легко). — Издательство Пекинского университета языка и культуры, 2007.
7. Репнякова Н.Н., Кравец Ю.Л., Иоффе Т.В. Китайский язык: 5 класс: Учебное пособие для учащихся общеобразовательных учреждений. — М.: «Вентана-Граф», 2008.
8. Ван Луся, Н.В. Дёмчева, О.В. Селиверстова. Китайский язык: 1-й год обучения: учеб. пособие. — М.: Астрель, 2012
9. Рукодельникова М.Б., Салазанова О.А., Холкина Л.С., Ли Тао Китайский язык. Второй иностранный язык. Учебник. — М.: «Вентана-Граф», 2016.
10. Примерная основная образовательная программа основного общего образования / [Электронный ресурс]. URL: // <http://fgosreestr.ru/registry/primernaya-osnovnaya-obrazovatel'naya-programma-osnovnogo-obshchego-obrazovaniya-3/> (дата обращения: 10.03.2017)
11. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс]. URL: // <http://mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/documenti/federalnyj-gosudarstvennyj-obrazovatelnyj-standart-osnovnogo-obshchego-obrazovaniya.html> (дата обращения: 10.03.2017)

УДК 372.881.1

Софронова Лариса Владиславовна,

канд. филологических наук, доцент

Кафедра восточных языков

Дипломатической Академии МИД России

lvs877@gmail.com

О ПАРАДИГМЕ ОТНОШЕНИЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И СТУДЕНТА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ВОСТОЧНОМУ ЯЗЫКУ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ XXI ВЕКА

Аннотация: в ракурсе проблем преподавания восточного языка в высшей школе в статье рассматриваются характерные черты поколения Y, пришедшего в ВУЗы, подчеркиваются особенности «клипового мышления», намечаются подходы в преподавании иностранного языка с учетом специфики мышления современного поколения студентов. Уделяется особое внимание построению новой парадигмы отношений преподавателя и студента, основанной на актуальной для наших дней теории Л.С. Выготского. Излагаются конкретные приемы в преподавании восточного (турецкого) языка, зиждущиеся на практическом

опыте и позволяющие добиться позитивных результатов в обучении студентов, в том числе и слабоуспевающих.

Ключевые слова и фразы: турецкий язык, «клиповое мышление», «зона ближайшего развития», сотрудничество, субъектность, мнемотехника, синдром «выученной беспомощности»

Sofronova Larisa Vladislavovna, *PhD in philology, Associate Professor*
Department of Oriental Languages
Diplomatic Academy of the Russian Foreign Ministry
lvs877@gmail.com

THE PARADIGM OF RELATIONSHIP BETWEEN TEACHER AND STUDENT IN THE PROCCES OF TEACHING ORIENTAL LANGUAGE IN HIGHER SCHOOL OF THE XXI CENTUARY

Abstract. The problems of teaching oriental languages in higher school are considered in the article in connection with the characteristics of the Y-generation and the so called “clip thinking”, peculiar to it. Relying upon L.S.Vygotsky’s theory of teaching and development the author emphasizes the importance of constructing a new paradigm of relationship between the teacher and the student, based on cooperation, team-working and confidence. By developing in students subjectness, reflection and faith in their own capabilities the teacher can achieve positive results in solving complicated problems in the process of teaching oriental languages. The special attention is paid to co-working in “the zone of proximal development”. The specific techniques based on the author’s practical experience in the teaching of oriental (Turkish) language are described.

Key words and Phrases: Turkish language, “clip thinking”, “zone of proximal development”, cooperation, mnemonics, subjectness, syndrome of learned helplessness

Процесс преподавания иностранных языков складывается из многих составляющих, при незыблемости фундаментальных его основ, подходов и принципов есть и переменные компоненты, требующие периодической актуализации. Прежде всего, это связано с изменяющимися условиями жизни под влиянием технического прогресса и соответственно со спецификой восприятия и запоминания каждого нового поколения студентов, приходящего в вузы. Изменение состава навыков и умений, приобретенных в средней школе, способов восприятия и обработки информации, видоизменение механизмов запоминания и формирования долгосрочной памяти не может быть не замечено преподавателем иностранного языка, который в гуманитарном вузе проводит со студентами в аудитории больше, чем другие, времени, и в силу меньших по составу групп находится в более тесном личном контакте с обучаемыми. Поэтому отчетливое понимание особенностей мышления студента очень важно для успешной работы преподавателя иностранного языка. В силу этого вопросы характеристики поколений, специфики мышления волнуют не только ученых, занимающихся психолингвистикой, но и практических преподавателей, ищущих ответы на актуальные вызовы, с которыми они ежедневно сталкиваются в аудитории.

Решение актуальных проблем преподавания иностранного языка в гуманитарном вузе невозможно без четкого понимания особенностей современного поколения, сформировавшегося в эпоху информационных технологий. Согласно теории поколений, разработанной американскими учеными Нейлом Хоувом и Вильямом Штраусом в 1991 году и адаптированной к условиям России в начале XXI века группой ученых под руководством Евгении Шамис, в наши ВУЗы приходит поколение Y или Миллениум, обладающее «клиповым мышлением», для которого характерно отсутствие самостоятельности, уверенность в собственной ценности, неверие в отдаленную перспективу. «Психологи Т.В. Горобец и В.В. Ковалев [3], как и многие другие их коллеги, наделяют носителя «клипового мышления» следующими положительными чертами: быстрота реакции, способность к восприятию многозадачной реальности, стремление к новизне, склонность к визуализации информации. К особенностям, затрудняющим процесс усвоения знаний, они относят: трудности в сосредоточении, фрагментарность восприятия информации, ослабление аналитических способностей, снижение коэффициента усвоения знаний, ослабление способности общения в социуме, компьютерную зависимость» [6, с.249].

Характерные черты нового поколения вынуждают преподавателей изменять традиционную методику преподавания иностранного языка с учетом особенностей восприятия студентов. Современный студент не способен самостоятельно преодолевать трудности, возникающие во время изучения предлагаемого материала – это главный вывод, к которому мы приходим в процессе обучения поколения Y, что вызвано рядом факторов, заключающихся в трудностях сосредоточения на одной задаче на длительное время, в способности воспринимать информацию, как правило, в форме видеоряда, в ослаблении аналитического мышления, неустойчивых навыках самостоятельной работы, в потребности быстрого переключения внимания с объекта на объект, трактуемого часто как многозадачность и т.д. Несомненно, что все вышесказанное справедливо не для всех студентов, а лишь для носителей «клипового мышления», количество которых в аудитории все-таки увеличивается с каждым годом. Поэтому проблему подбора наиболее эффективных методов преподавания для конкретного поколения, обладающего некой спецификой восприятия новой информации и не только информации, но и системы знаний с четкой логической структурой организации, коей обладает любой изучаемый иностранный язык, мы считаем очень актуальной и животрепещущей.

Неслучайно в последнее время в педагогике все чаще стало упоминаться имя известного психолога Л.С. Выготского, разработавшего свою теорию обучения и развития в 20-30-е годы XX века применительно к младшему школьному возрасту [2]. Ряд идей, высказанных Л.С. Выготским, и положений его теории приобретает особую актуальность в наше время и вполне применим и эффективен в работе со студентами ВУЗов, особенно в сфере преподавания иностранного (и, в частности восточного) языка. Преподаватели изо дня в день сталкиваются с тем, что выстраивание в аудитории традиционной иерархической модели поведения преподаватель-студент не способствует получению желаемого результата в овладении иностранным языком. Проведение четкой границы в работе в соответствии с позицией преподавателя и дисциплинарно под-

чиненной позицией студента, ролевое размежевание и набор обычной атрибутики, сопровождающей процесс обучения, стали малоэффективны на практике. Поэтому идея *сотрудничества* как метода взаимодействия преподавателя и обучаемого становится все более популярной в силу своего внутреннего потенциала, могущего раскрыться в современных условиях. Но, прежде чем перейти к новой модели выстраивания отношений преподавателя-студента, необходимо отойти от прежнего стереотипа взаимоотношений и создать благоприятную почву для сотрудничества на основе атмосферы взаимного *доверия*. Это просто необходимо для командной работы, в которую превращается процесс обучения. Совместное преодоление трудностей первого и последующих этапов, формирование обстановки, гарантирующей неизбежный *успех* в любом начинании, помогают укрепить веры в собственные силы студента, преодолеть страх перед новым и сложным.

Важным моментом в новой структуре взаимоотношений является тот факт, что сотрудничество предполагает отношения субъектов, а не прежнюю субъектно-объектную модель взаимодействия. Укрепление *субъектности* обучаемых - непреложный фактор успеха в преодолении трудностей. При их стихийном нарастании, особенно часто происходящем у студентов, обладающих менее выраженными способностями к изучению иностранного языка, возникает так называемая «выученная беспомощность» (понятие, введенное в научный обиход М. Селигменом [7]), блокирующая процесс дальнейшего обучения. По мнению В.К. Зарецкого, преодоление выученной беспомощности возможно только через укрепление субъектности обучаемого «...в двух ипостасях; как субъекта освоения учебного материала и как субъекта преодоления собственных трудностей» [4, с.100]. В ходе сотрудничества у слабоуспевающего студента происходит укрепление субъектности через развитие таких качеств и способностей, как-то: «...самоопределение, рефлексия, выработка замысла, целеобразование, контроль, нормы взаимодействия (кооперации), саморегуляция (смысловая, рефлексивная, эмоциональная), способность преодолевать трудности, использовать ошибку как материал для рефлексии, устанавливать отношения между средством и результатом действия и т.д.» [4, с.100]. В сотрудничестве также важно то, что преподавателем укореняется в сознании студента тезис, что трудности всегда преодолимы, что успех неизбежен, а ответственность за временные сложности лежит на обоих субъектах процесса освоения иностранного языка. Укоренение в сознании обучаемого этих постулатов помогает преодолеть страх перед действием, часто возникающим из-за боязни ошибки и следующего за ней наказания в форме низкого балла. Таким образом, мы приходим к выводу, что культивируемая в наше время повсеместно балльно-рейтинговая система не является нашим помощником. А скорее наоборот, сковывает активность обучаемых и способствует созданию атмосферы хронического неуспеха, приводящего в свою очередь к синдрому «выученной беспомощности».

При изучении восточных языков описанные выше проблемы особенно актуальны. Хотя опыт изучения в школе европейских языков и способствует преодолению сложностей первого этапа в овладении восточным языком, скорее в методическом плане (известные приемы усвоения лексики, изучения граммати-

ки, работы с текстами и т.д.), он оказывается совершенно недостаточным, а в некоторых случаях и неприменимым. Первый этап изучения восточного языка всегда полон различного характера проблем, связанных, прежде всего, с принципиально иной логикой языка и, в частности, логикой построения простого высказывания. Преодолеть эти проблемы невозможно за один-два дня, требуется длительный процесс перестройки мышления. Если мы будем иметь в виду конкретно турецкий язык (на опыте преподавания которого и основаны размышления автора, изложенные в этой статье), то даже у студентов, родным языком которых является один из тюркских языков (тюркоязычные студенты как раз часто избирают турецкий в качестве иностранного языка в ВУЗе, надеясь на легкость в обучении), этот кризис наступает на этапе перехода от изучения разговорного языка к изучению языка для профессиональных целей. Грамматико-синтаксический строй турецкого языка научно-публицистического стиля принципиально отличается от ранее освоенного в процессе изучения как иностранного, так и родного языка. В данном случае прежний опыт легкого преодоления сложностей первого этапа по сравнению с сокурсниками, не владеющими тюркским языком, играет злую шутку, неожиданно лишая тюркоязычных студентов их преимуществ. Не привыкшие напрягаться на первом этапе, они сталкиваются с необходимостью затрачивать значительно больше, чем обычно, времени для освоения материала нового уровня. Осознание этой перемены далеко не всегда проходит гладко и быстро, не редки случаи именно на этом этапе впадения в ситуацию хронического неуспеха, без помощи преподавателя из которой трудно выбраться. А на практике, к тому же, часто оказывается недостаточным временной ресурс аудиторных занятий, не позволяющий уделить необходимое в индивидуальном случае время для преодоления трудностей этого этапа. Ситуация осложняется и личностными проблемами, когда студент из когорты хорошо успевающих перемещается в одночасье в отстающие. Немногим удастся быстро и безболезненно преодолеть этот психологический барьер.

В этой связи вполне уместно вспомнить о понятии, введенном в научный обиход Л.С. Выготским, «зоны ближайшего развития», которая определяется им как та сфера, в которой обучаемый не может выполнить задание самостоятельно, но способен справиться с задачей в сотрудничестве с преподавателем. В сопоставлении существует и «зона актуального развития», где обучаемый способен успешно действовать самостоятельно, и «зона актуально недоступного», постановка задач в области которой преждевременна. Определение границ этих зон очень значимо для процесса обучения, так как наша успешная совместная деятельность возможна лишь в «зоне ближайшего развития». В «зоне актуального развития» она бесполезна и способна породить у обучаемых скуку и потерю интереса к предмету: «...обучать индивида тому, чему он не способен обучаться, так же бесплодно, как обучать его тому, что он умеет уже самостоятельно делать» [2, с.222]. А действие в «зоне актуально недоступного» еще и опасно тем, что обречено на неуспех, подрывающий веру в свои силы у обучаемого. Определение границ этих зон, как правило, осуществляется преподавателем для основного ядра группы, если процесс ведется с самых первых шагов в изучении иностранного языка, то это не составляет особого труда. При присо-

единении новых студентов к сформировавшейся группе уже на этапе погружения в иностранный язык, что в последнее время встречается довольно часто, на первый план выходит задача диагностики существующего уровня владения языком и не только: не менее важно определить те грамматические темы, в которых у студента не сформированы устойчивые навыки, что может привести к неким системным ошибкам в будущих сложных грамматико-синтаксических построениях.

Проблемы возникают и в тех случаях, когда некоторые студенты в силу разных причин отстают в постижении логики изучаемого языка и преодолении трудностей первого этапа. В данном контексте жизненно важно определить «зону ближайшего развития» у тех обучаемых, которые выпадают из общего ядра группы. Своевременная точная диагностика трудностей тесно связана с определением индивидуальной «зоны ближайшего развития», только в которой и возможно эффективное сотрудничество, ориентированное на успешное преодоление индивидуальных проблем и выравнивание уровня данного студента по отношению к общему групповому. Неточности и ошибки в диагностике могут привести к непреодолимым препятствиям в обучении. Мы всегда должны помнить о синдроме «выученной беспомощности», эффективная борьба с которым в условиях группового обучения в рамках существующей программы и предусмотренных ей аудиторных часов далеко не всегда осуществима. Поэтому легче предотвратить «скатывание» к нему, чем организовать его устранение. Психолог В.К. Зарецкий так определяет границы зон: «Область ЗБР образована действиями, которые ребенок (Л.С. Выготский и его последователи, перерабатывая и переосмысляя основные положения теории имеют в виду, прежде всего, школьное обучение) способен понять, но не способен выполнить, т.е. это зона, внутри которой ребенок действует разумно и осмысленно с помощью взрослого. Если он не может взаимодействовать осмысленно, сотрудничество не получится» [4, с. 99]. Таким образом, становится ясно, что наши педагогические неудачи и потери во многом обусловлены неправильным определением «зоны ближайшего развития» в каждом отдельно взятом проблемном случае.

Тезис о понимании обучаемым своих действий, их логических взаимосвязей, природы своих ошибок крайне важен. Ключевым словом является осознанность действий, помощь нужна иногда в разъяснении задания (здесь поможет наглядность образца), в построении и закреплении порядка действий, т.е. алгоритма (наглядное, красочное изображение в виде схемы), в поиске допущенной ошибки (отсылки к имеющимся и усвоенным схемам). «Нередко они (здесь дети) объясняют ошибки случайностью, ситуативными обстоятельствами. Если же исходить из того, что ошибка никогда не бывает случайной..., тогда необходимо проделать определенную работу по установлению отношений между способом действия и его ошибочным результатом, вскрыть и проанализировать способ собственного действия, т.е. сделать то, что мы называем *рефлексией*». [4, с.101]. Умение осознавать собственные ошибки самостоятельно и главное – умение их исправлять осознанно, а не по подсказке – значимый момент в процессе овладения иностранным языком. Ошибка и красные чернила преподавателя, присутствующие в проверенной домашней или контрольной работе, не должны восприниматься как катастрофа, унижение или поражение, что, к со-

жалению, встречается нередко. Просто зачастую мы, преподаватели, не обращаем на эти преимущественно глубоко скрытые чувства должного внимания и не докапываемся до истинных причин болезненной реакции студентов на выставленный балл. Психологические травмы от переживаний за баллы, которые могут влиять и на взаимоотношения внутри группы, где часто бывает атмосфера соперничества, мешают процессу обучения, формируя иногда ощущение хронического неуспеха. Поэтому особенно в сложных случаях со слабоуспевающими студентами крайне важно поддерживать их уверенность в собственных силах и стабильный уровень позитивной самооценки. На наш взгляд, вполне оправданно на первом этапе снизить до минимума количество работ, за которые выставляются баллы. Это совсем не значит, что не должно быть самостоятельных, проверяемых педагогом заданий. Наоборот, они должны в краткой форме, показывающей преподавателю степень усвоения группой и отдельными студентами нового материала, присутствовать почти на каждом занятии, но восприниматься как некое обыденное действие, а не как особенное, исключительно ответственное задание. В некоторых случаях вполне обоснованно не использовать красный цвет, вызывающий подчас отторжение и неприятие у некоторых студентов, а для маркирования ошибок, например, применять зеленый, воспринимаемый более нейтрально.

Ориентируясь на развитую визуальность и способность к быстрому переключению с одного вида деятельности на другой у современного студента, мы подбираем соответствующие его типу мышления методы, которые не являются самоцелью, а только ключом к дальнейшей работе по овладению языковым материалом. Наша задача - постараться восстановить утраченные связи, развить спящие способности и наклонности, необходимые для изучения иностранного языка, опираясь и на предшествующий опыт. Первичным посылом при начале вводного курса турецкого языка должно стать обращение к приемам мнемотехники, активно использовавшимся учителями иностранного языка в начальной и средней школе [1]. Данное утверждение с первого взгляда может показаться абсурдным, но в нынешних условиях относится к непреложным правилам преподавания. К таким методам, которые могут без ущерба содержанию применяться в высшей школе, относятся выделение написанного цветом, размером, нумерацией, метод парных ассоциативных связей, метод ключевых слов, воспроизведение по образцу, параллельные тексты, применение различных игровых ситуаций и ролевых игр и т.д. Нельзя забывать и об эмоциональной составляющей, которая, по мнению психологов, способствует формированию долгосрочной памяти. Итак, при введении новой лексики, необходимо помнить о максимально возможной визуализации материала (например, отдавать предпочтение, по возможности, видеозаписи, а не аудиоматериалам), об эмоциональной окрашенности сообщаемого, о предъявлении интересных ассоциативных связей и образов, к месту упомянутых эпизодов, мини-историй. Велика роль ассоциаций и по аналогии, и по контрасту, так как этого требует задача установления прочных связей между зрительным образом и словесным обозначением, привлекаются примеры и из других иностранных языков, не только из русского. Немаловажными являются и такие приемы, как: шрифтовое и/или цветное выделение ключевых слов, создание схем употребления грамматико-

синтаксических конструкций, преподнесение материала в систематизированном виде в таблицах. Составление предложений по образцу из имеющихся лексических единиц, когда определяющим в образце является грамматико-синтаксическая конструкция, также весьма эффективно. Несомненно, что подчас подобная схематизация грамматических явлений выхолащивает их сущность, что не способствует формированию устойчивых переводческих навыков. Важно не абсолютизировать подобные приемы, а рассматривать их как необходимый переходный этап к традиционной методике обучения восточному языку в высшей школе. В силу вышесказанных причин возникает необходимость в этом этапе исключительно для преодоления сложностей начального уровня, для формирования необходимых навыков и умений в целях дальнейшего эффективного продвижения, развития в требуемом объеме аналитических способностей и логического мышления для решения конкретных языковых задач.

Что касается развития аналитических способностей, в этом процессе несомненно ведущую роль играет умение работы с текстом. Педагоги свидетельствуют «...о катастрофическом падении уровня текстового мышления у студентов, т.е. умения всесторонне воспринимать текст, анализировать его и интерпретировать» [5, с.19]. Поэтому важно применять на занятии и комплекс мер, направленных на развитие навыков работы с текстом. На переходном этапе мы предлагаем использовать небольшие параллельные тексты: оригинал на изучаемом языке и его перевод на русский язык. Для этого вида работы подбирается несложный текст, максимально насыщенный активизируемой лексикой. Таблица состоит из двух столбцов (в одном размещается текст на восточном языке, в другом – его перевод на русский). Сначала выдается студентам часть на восточном языке. Осуществляется устный перевод, задаются вопросы к тексту, выделяются ключевые слова. Далее текст отбирается и выдается вторая часть на русском языке с заданием воспроизвести максимально точно изначальный текст на восточном языке с опорой на перевод. Это задание в зависимости от поставленных задач можно выполнять устно или письменно. Подобная работа несомненно положительно сказывается на развитии способности к выявлению и установлению причинно-следственных связей в тексте, активизирует логическое мышление, помимо явного закрепления лексического материала. При формировании устойчивого навыка по работе с лексикой определенной тематики (уже на этапе чтения новостей), можно также использовать тексты на русском языке с выделенной активной лексикой не только для письменного перевода, но и для письменного или устного изложения информационного ядра текста на восточном языке. При этом наряду с побуждением к активному уместному употреблению изученных лексических единиц это задание также направлено на развитие аналитических способностей и логического мышления, умения выделять основное и выявлять причинно-следственные связи, поставленную задачу можно усложнить требованием написать свой комментарий к изложенному содержанию в случае проблемного характера предложенного текста.

Дальнейшее подкрепление темы происходит при введении новостного видеоряда на иностранном языке. Чем больше разнообразного материала изучаемой тематики будет просмотрено, (некоторые видеозаписи будут даны в виде домашнего задания для составления подстрочника, так называемого *script*), тем

быстрее происходит освоение лексического материала и тем легче формируются навыки перевода с русского языка на иностранный. При наличии соответствующего видеоматериала очень продуктивно на втором этапе предъявить видео-новость, уже о знакомом событии, сначала на иностранном языке, например, с записью студентами опорных слов в тетрадах и на доске, далее ту же новость дать прослушать на русском языке и осуществить перевод с паузами вслед за диктором. При отсутствии подобного видеоряда на русском языке, можно дать задание прокомментировать видеоряд новости на турецком, просматриваемой без звука с постановкой разных задач: наиболее точно воспроизвести прослушанное или же воспроизвести новость, используя дополнительную информацию из прочитанных текстов. Как мы видим, при последовательном построении процесса освоения определенной темы формируются навыки перевода как с восточного языка на русский, так и с русского языка на восточный, как устного, так и письменного перевода. Все аспекты изучения необходимого тематического материала активизируются в течение одного занятия в различных сочетаниях. Мы убеждены в том, что практикуемое часто разделение занятий по разным аспектам не дает того эффекта в современных условиях, как многосторонний, взаимопроникающий, комплексный подход к изучаемой теме.

В изучении турецкого языка большое значение имеет формирование навыка построения сложноподчиненного предложения, в котором имеется строго фиксированный порядок слов, не соответствующий логике русскоязычного мышления. Алгоритм построения предложения, изучение которого просто необходимо для адекватного перевода, как с русского языка, так и с турецкого, состоит из выделения структуры предложения (главного и подчиненного), определения главных членов основного предложения и сложноподчиненного, выделения всех глагольных (причастных и деепричастных форм), этапа осознания всей структуры предложения и выбора начала структурной цепочки, по которой и пойдет процесс формирования всего предложения на турецком или русском языке. Так как этот навык связан с некой перестройкой привычной для родного языка схемы построения сложного предложения и соответственно трансформацией всего мыслительного процесса, то его формирование происходит весьма болезненно, сложно и длительно. Не лишним представляется задание на конструирование предложения из определенных элементов (словосочетаний, причастных и деепричастных оборотов и т.д.), зафиксированных на отдельных полосках бумаги, и связывание их соответствующими морфемами по необходимости.

На начальном этапе обучения также важны задания, содержащие творческий компонент, они способствуют укреплению мотивированности студентов, так как позволяют им проявить индивидуальность, продемонстрировать сокурсникам круг собственных интересов и увлечений. Наш опыт показал, что такое задание как подготовка презентации, например, на темы «Мой любимый/родной город», «Незабываемое путешествие», «Биография исторической личности или деятеля культуры и искусства», воспринимается с большим интересом и воодушевлением студентами и способствует существенному продвижению вперед в освоении восточного языка. На последующих этапах, в зависимости от подготовленности группы, эффективно провести ролевые игры,

например в форме интервью при участии «переводчика» или дискуссии в формате «круглого стола» с модератором во главе, роль которого согласно задаче и составу группы может выполнять преподаватель или же студент с устойчивыми навыками более или менее свободной устной речи.

Как мы видим, быстро изменяющиеся условия окружающей социально-культурной среды вынуждают нас адекватно и своевременно реагировать на актуальные вызовы, проявлять гибкость в поиске новых методов обучения, коррелирующих с потребностями студентов и их меняющимися способами восприятия и усвоения информации, во имя основной нашей педагогической цели – обучения восточному языку для общих целей и профессиональной деятельности.

Литература:

1. Воробьева Л.И. Развитие ассоциативной памяти. Мнемонические приемы развития памяти на уроках немецкого языка/ Л.И. Воробьева// [Электронный ресурс]. URL: // http://pedsovet.org/component/option,com_mtree/task,viewlink/link_id,4329/Itemid,118/ (Дата обращения: 27.02.2017).
2. Выготский Л.С. Мышление и речь: Психологические исследования. – М. – Л.: Гос.соц-эк. изд-во, 1934. – 325 с.
3. Горобец Т. Н., Ковалев В. В. «Клиповое мышление» как отражение перцептивных процессов и сенсорной памяти// Мир психологии. – 2015. – № 2. – С.94-100.
4. Зарецкий В.К. Зона ближайшего развития: о чем не успел написать Выготский...//Культурно-историческая психология. – 2007. - № 3. – С.96-104.
5. Ионина А.А. Особенности современного текстового мышления. SMS-язык// Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: «Филология. Теория языка. Языковое образование». – 2008. – № 2. – С. 19-23.
6. Софронова Л.В. «Клиповое мышление» и актуальные задачи преподавания иностранного языка профессиональной деятельности//Актуальные проблемы лингвистики и лингводидактики иностранного языка делового и профессионального общения: Сборник статей VII Международной научной конференции. Москва. РУДН, 22-23 апреля 2016. – М.: РУДН, 2016. – С.247-257.
7. Seligman M.E.P. Power and powerlessness: Comments on “cognates of personal control”// Applied and Preventive Psychology. - 1992. - № 1. – С. 119-120.

УДК 81-13, 811.582.3

Тоболин Дмитрий Юрьевич, преподаватель

НОЧУДО “Уральский центр информационных технологий”

dimato@mail.ru

Суровень Дмитрий Александрович, канд. ист. наук, доцент

Кафедра истории государства и права

СОВРЕМЕННЫЕ КОМПЬЮТЕРНЫЕ ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ВОСТОЧНЫХ ЯЗЫКОВ НА ПРИМЕРЕ ТАЙСКО-РУССКОГО ИНТЕРНЕТ СЛОВАРЯ

Аннотация: В статье рассматриваются преимущества использования компьютерных словарей для студентов изучающих восточные языки в сравнении со словарями на бумажных носителях. В работе обсуждаются вопросы и проблемы создания компьютерных словарей на примере тайско-русского Интернет словаря thaidict.ru.

Ключевые слова и фразы: Компьютерная лексикография, языки Юго-восточной Азии, тайский язык, тайско-русский Интернет словарь.

Tobolin Dmitry Yuriewich, teacher
“Urals Center of Informations’ technologies”
dimato@mail.ru

Surowen Dmitry Aleksandrovich, Ph.D. in History, Associate Professor
Department of history of state and law
Ural State Law University
igp@usla.ru
Yamato.ur@mail.ru

MODERN COMPUTER LEXICOGRAPHIC WORKS IN THE STUDY OF ORIENTAL LANGUAGES IN CASE OF THAI-RUSSIAN INTERNET DICTIONARY

Abstract: In present article, advantages of the using of computer dictionary for oriental languages’ study in contrast with papers’ dictionaries are considered. Main themes of this article are problems and decisions in the creation computer’s Thai-Russian dictionary www.thaidict.ru.

Key words and phases: computer lexicography, South-East Asia languages, Thai language, Thai-Russian Internet dictionary.

Введение

В процессе обучения языку, любой учащийся пользуется различными лексикографическими работами, проще говоря, словарями. Словарь может использоваться в процессе выполнения заданий преподавателя для поиска нужного слова, его значения и произношения и в процессе перевода различных иностранных текстов. Хорошо составленный словарь, также очень важен для изучения культурологического аспекта и страноведения изучаемого языка.

Ещё несколько десятилетий назад все лексикографические работы были исключительно бумажными, но за последнее время компьютерные технологии вторгаются во все сферы жизни, в том числе и в лексикографию. Компьютерные технологии дают лексикографическим работам, следующие важнейшие преимущества перед бумажными в процессе их использования для обучения.

1. Неограниченность объема информации в лексикографической работе

Компьютерные лексикографические работы, практически, не ограничены по объёму. Действительно, возьмём самый большой в России словарь тайского языка под редакцией В.В. Морева [1]. Великолепная и наиболее полная работа, которую можно считать одним из лучших образцов советской лексикографической школы в восточных языках. Данный словарь включает около 26 000 слов и представляет собой достаточно большой по размерам и весу том. Отсканированный и представленный в формате pdf, этот же словарь также занимает на диске более 166 мегабайт информации, и в нём отсутствует система поиска по словам. Современная компьютерная база тайских слов и значений занимает всего несколько мегабайт и может уместиться на обычную маленькую флэш-карту. В тоже время данная база состоит из более чем 29 000 словарных статей. Такой компьютерный словарь может быть открыт на любом компьютере или мобильном устройстве. Расположенный же в сети Интернет данный словарь доступен пользователям по всему миру в любой его точке, где можно найти Интернет-соединение. В настоящее время в тайско-русский словарь продолжают постоянно добавляться лексические единицы, и будущий объём данного словаря практически будет неограничен по количеству лексических единиц.

2. Оперативное добавление современной лексики

Во времена составления тайско-русского словаря В.В. Морева не было многих современных научных и бытовых понятий, которые в настоящее время кажутся нам абсолютно естественными, такие как ระบบปฏิบัติการ “операционная система”, เว็บไซต์ “веб-сайт” (англ. web site), เฟซบุ๊ก “фейсбук” (англ. facebook), เคมีภูมิคุ้มกัน “иммунохимия”, เครื่องกระตุ้นหัวใจ “кардиостимулятор”, и т.д. Для ознакомления учащегося с данной лексикой в эпоху бумажных носителей информации пришлось бы переиздать словарь или издавать специальное дополнение к словарю, включающее современную лексику. Такие решения дороги и не оперативны. В компьютерной лексикографической работе достаточно открыть систему ввода и добавить необходимые лексические единицы, и уже через несколько секунд они будут доступны всем пользователям. Поэтому, в компьютерном Интернет-словаре учащийся может ознакомиться с самыми современными лексическими единицами распространенными в периодической печати и современной научной литературе изучаемого языка.

3. Быстрое исправление ошибок и внесение дополнений в словарную статью.

Крылатое латинское выражение “errare humanum est” относится и к лексикографам. Во всех объёмных словарях можно найти достаточное количество ошибок и опечаток, особенно это относится к словарям восточных языков, что связано со сложной системой письменности большинства восточных языков. Ранее для исправления таких ошибок приходилось ждать либо следующее изда-

ние, либо печатать список ошибок в текущем издании. В компьютерном словаре необходимые исправления вносятся в течение нескольких минут. Пополнение в словарной статье можно производить с той же лёгкостью, что и исправления. В данном случае и преподаватель, и студент могут стать источником информации об ошибках и помочь авторам словаря в их исправлении.

4. Использование аудио-визуального контента в словарной статье

В компьютерном словаре для любого слова и выражения можно использовать аудио, видео и графические материалы. Произношение в тоновых восточных языках является одной из самых трудных проблем при изучении языка. Поэтому размещение звуковой информации рядом со словом может быть очень полезно и позволяет ученику не только визуально посмотреть слово и содержание словарной статьи, но и прослушать правильное звучание слова, произнесённое носителями языка. Помимо звуковых материалов к словарной статье может быть добавлена визуальная информация в форме изображений и даже видеофайлы. Это особенно важно для изучения страноведческих и культурных реалий другого языка.

5. Создание удобной системы ввода слов для поиска в словаре

Система ввода слов для поиска в словаре очень важна для восточных языков. Первоначально, стандартная компьютерная клавиатура “querty” была предназначена для ввода слов английского и других европейских языков, построенных на основе латинской графики. Для ввода знаков восточных языков, в частности языков стран Юго-Восточной Азии, необходимо постоянное переключение между раскладками клавиатуры, что связано с большим количеством знаков в восточных алфавитах, в сравнении с европейскими. Поэтому и была создана виртуальная алфавитная клавиатура. В случае использования данной виртуальной клавиатуры полностью отпадает необходимость переключения. Кроме того, начинающий изучать язык, вводя слово с алфавитной клавиатуры, быстро запоминает последовательность алфавита того или иного восточного языка

6. Поиск информации в словаре

Пожалуй, самым важным преимуществом компьютерного словаря над бумажным – это система поиска. Скорость поиска по бумажному словарю с бесконечным перелистыванием страниц не идёт ни в какое сравнение с поиском по компьютерному словарю и скорость поиска, обычно составляет менее секунды. Но, кроме поиска по целому слову, компьютерный словарь даёт учащемуся возможность поиска и по фрагменту слова, расположенному в любой его части. Такая полезная возможность очень важна начинающему ученику, который не очень хорошо знаком со всеми тонкостями письменности изучаемого восточного языка.

7. Поиск информации в других словарях

Каким бы не был полным компьютерный лексикографический источник достичь абсолютной полноты невозможно. Поэтому, если слово не находится в данном компьютерном словаре, можно легко найти слово в словарях с другой языковой парой, например, тайско-английских, тайско-французских, тайско-китайских и т.д. Для этой цели достаточно добавить в программный код словаря ссылки на внешние Интернет словари. Такое решение призвано ознакомить

учащегося с электронными лексикографическими источниками по изучаемому языку.

9. Создание специализированных словарей

Очень часто происходит необходимость создания специализированных словарей. Хорошо спроектированный компьютерный словарь даёт возможность выделить определенную лексику в специализированный словарь. Например, в словарь жаргонных выражений, медицинский, компьютерный словари и т.д.

10. Создание системы автоматизированного перевода на основе компьютерного словаря

После ввода достаточного количества слов, компьютерный словарь после определённой переделки может стать источником для создания системы машинного перевода. В настоящее время в компьютерном тайско-русском компьютерном словаре существует система пословного перевода данных с электронных носителей информации. Учащийся, перемещаясь по Интернету или электронному документу, выбрав определенное слово, может легко найти его значение и произношение.

11. Подключение к другим электронным учебным пособиям

База данных компьютерного словаря универсальна и открыта и может быть легко подключена к другим электронным пособиям, предназначенным для изучения восточного языка. Это даёт преимущества учебным подразделениям и компаниям при создании таких электронных пособий по различным языкам.

12. Перевод на бумажный носитель

Последним преимуществом компьютерного словаря является перевод всего словаря или его части на бумажный носитель, так что учащийся может распечатать часть необходимых слов на бумагу для последующего изучения.

Практический аспект работы

Платформа языков стран Юго-Восточной и Восточной Азии

С учётом всех сказанных преимуществ была создана компьютерная лексикографическая Интернет платформа для основных языков Юго-Восточной и Восточной Азии. Проект был начат в январе 2014 года. Все компоненты проекта были созданы на базе свободного программного обеспечения. Первым из словарей был создан тайско-русский словарь, который насчитывает на момент написания статьи более 29 000 слов. Тайско-русский словарь задумывался как наиболее полный лексикографический источник, в котором и начинающие изучать тайский язык учащиеся, и хорошо знающие язык пользователи могли бы получить наиболее полезную и полную информацию по определенному тайскому слову.

Лексикографические источники и отбор слов для словаря

Источники слов разнообразны и включают как бумажные, так и сетевые лексикографические источники на разных языках. Список всех лексикографических источников доступен на сайте словаря по адресу [2]. Помимо словарей важнейшим источником слов послужили электронные издания тайской прессы и диссертации тайских исследователей. В словарь вводилась как современная тайская лексика, так и слова используемые в тайском языке в ранний период формирования языка. Такой выбор лексических единиц был сделан для того, чтобы дать возможность переводить не только современную тайскую литературу-

ры, но и произведения на тайском языке, использующие архаическое правописание.

Диалектная лексика

Словарь задумывался для работы не только с лексикой центрального диалекта Таиланда, который де-факто является стандартом тайского языка, но и с другими основными тайскими диалектами. В словарь добавлено значительное количество слов северного, северо-восточного и южного диалектов тайского языка [3, 4, 5, 6].

Этимологический аспект словарной статьи

Особое место в словаре отведено этимологии тайских слов. Этимология, вообще, это очень увлекательная наука, позволяющая глубоко погрузиться в мир изучаемого языка и культуры говорящих на нём людей. Тайский язык, помимо собственно, тайско-кадайских слов имеет большое количество слов заимствованных из санскрита и пали [7, 8], английского [9], китайского [10, 11] и кхмерского языков. Этимологическая часть словарной статьи для большинства слов должна включать не только указание на то, из какого языка было заимствовано слово, но и собственно слово на том языке, из которого оно было заимствовано. Рассматривается также включение в этимологическую часть словарной статьи параллелей из других тайско-кадайских языков. Изучение этимологии языка позволяет учащемуся понять, каким образом происходило заимствование и адаптация иностранных слов в изучаемый язык. Кроме того на примере тайско-русского словаря можно проследить связь между заимствованными санскритскими родственными словами других индоевропейских языков, в то числе и русского.

Заключение

В данной работе сделана попытка рассмотреть существующие преимущества компьютерных лексикографических работ над работами на бумажных носителях в процессе обучения восточным языкам. В настоящий момент проект компьютерной лексикографической платформы языков Юго-Восточной и Восточной Азии находится в процессе развития. Представленный в данной работе тайско-русский словарь стал прототипом для других словарей языков стран Юго-Восточной Азии, использующих письменность, созданную на основе индийского алфавита.

Литература:

1. Морев В. Тайско-русский словарь. – Москва, 1964.
2. Тайско-русский Интернет словарь [Электронный ресурс]. URL: www.thaidict.ru (Дата обращения: 31.12.2016).
3. Tumsorn M. Northern-Central Thai Dictionary. – Bangkok, 1987.
4. Sueppha S. Central-E-Saan Thai Dictionary. – Bangkok, 1986.
5. Isan-Thai Dictionary Online [Электронный ресурс]. URL: <http://www.isangate.com/word/isandict.html> (Дата обращения: 31.12.2016).
6. Kaewkhao U. Central-Southern Thai Dictionary. – Bangkok, 1986.
7. Williams M. A Sanscrit-English Dictionary. – London, 1872.
8. Rhys D., Stede W. Pali-English Dictionary. – London, 1921.

9. Haas M.R. Thai-English Student Dictionary. – Stanford, 1964.
10. 萧少云. 泰汉字典. – 北京, 2006.
11. 龚群虎. 汉泰关系词时间层次. – 复旦, 2002.

УДК 81-13, 811.521

Тоболин Дмитрий Юрьевич, преподаватель
НОЧУДО “Уральский центр информационных технологий”
dimato@mail.ru
dimato@mail.ru

Суровень Дмитрий Александрович, канд. ист. наук, доцент
Кафедра истории государства и права
Уральский государственный юридический университет
igp@usla.ru
Yamato.ur@mail.ru

ПРОИСХОЖДЕНИЕ ИЕРОГЛИФОВ И ЯПОНСКАЯ ЭТИМОЛОГИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ ЯПОНСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В данной работе предложен подход к запоминанию китайских иероглифов и слов японского языка на начальном этапе изучения японского языка. В процессе обучения учащиеся осваивают происхождение иероглифов и этимологию японских слов, связанных с данными иероглифами, что ведёт к формированию устойчивых ассоциативных связей для лучшего запоминания учебного материала.

Ключевые слова и фразы: методика обучения японскому языку, происхождение китайских иероглифов, японская этимология.

Tobolin Dmitry Yuriewich, teacher
“Urals Center of Informations’ technologies”
dimato@mail.ru

Surowen Dmitry Aleksandrovich, Ph.D. in History, Associate Professor
Department of history of state and law
Ural State Law University
igp@usla.ru
Yamato.ur@mail.ru

ORIGINS OF CHINESE CHARACTERS AND THE JAPANESE ETYMOLOGY IN TEACHING JAPANESE

Abstract. In this article, method of teaching in Chinese characters and Japanese words at the initial stage of Japanese language’s studying is offered. In the course of training, students study the origins and development of Chinese characters and the etymology of Japanese words connected with these characters. This method allows

creating the associative connections between characters and Japanese words for better remembering of materials.

Key words and phases: teaching of Japanese language, origin of Chinese characters, Japanese etymology.

Для изучающих японский язык на начальном этапе существует две основные трудности – запоминание китайских иероглифов и запоминание японских слов, связанных с данными иероглифами.

Запоминание китайских иероглифов значительно упрощается, если знать их изначальное начертание и изменения в течение времени. При таком методе изучении китайских иероглифов возникают устойчивые ассоциативные связи [1, р. 8.], которые при встрече учащегося с тем или иным иероглифом позволяют вспомнить первоначальное значение данного китайского иероглифического знака и его развитие и изменение в течение времени и связь с другими иероглифическими знаками [2, с. 4]. Кроме того, изучение происхождения китайского иероглифа позволяет познакомиться ближе с историей и культурой китайского языка, как важнейшего источника лексики для других восточных языков.

С другой стороны, заучивание собственно японских слов, также вызывает у учащихся значительные затруднения, так как при изучении японского языка в подавляющем большинстве случаев отсутствуют лексические параллели с другими языками, что контрастирует с изучением лексики индоевропейских или славянских языков.

Изучение этимологии японского слова, в большинстве случаев, позволяет сформировать связи между несколькими японскими словами или слогами. Такой подход в изучении японских слов позволяет запомнить не только этимологически объясняемое слово, но и слова связанные с ним в процессе этимологического анализа. Данная методика, основанная на этимологическом анализе, позволяет запомнить больше японских слов на более длительное время.

Если объединить два указанных выше метода – запоминание происхождения и развития иероглифического знака и анализ этимологии японского слова, связанного с данным иероглифом, учащемуся проще будет запомнить не только сам иероглиф, но и слова и понятия, связанные с данным иероглифом. Такой подход в преподавании призван сформировать у учащегося определённый кластер понятийных значений, связанных с китайским иероглифом и японскими языковыми единицами. Приведём несколько простых примеров по представляемой методике.

Например, рассмотрим иероглиф “длинный” 長 chō [кит. **cháng, zhǎng**]. Иероглиф 長 является пиктограммой. Первоначально в изображениях на костях и панцирях и на бронзе представляет собой изображение “старика с клюкой и длинными волосами”. В иероглифе 長 подчеркивается два значения: “длинные волосы” и “старость”, как большое количество лет и долгий период. Отсюда, у иероглифа появились современные значения “длинный”, “удлиненный”, “долгий”, “длительный” [3, с. 54].

С другой стороны рассмотрим японское слово **nagai** ながい [長い] “длинный”. По мнению одних авторов, данное слово может происходить от слова

nagu なぐ [和] “спокойствие”, “покой” [4, с. 836]. По мнению других авторов слово *nagai* ながい [長い] происходит от слова *nagaru* ながる [流る] “течь”. В данном случае значение связано с протекающей рекой, а река обычно всегда ассоциируется со значением “длинный” [4, с. 836].

Китайский иероглиф 犬 [кит. **quǎn**] в древнейших начертаниях представляет собой пиктограмму, изображающую собаку. Отсюда – современное значение иероглифа собака. Иероглиф претерпел изменения в изображениях на малых печатях и был значительно стилизован. Иероглиф в сокращенном виде 犾 широко использовался как ключ и в ряде иероглифов используется также и в полном начертании 犬 [5, р. 41].

В японском языке слово *inu* имеет значение “собака”. Для передачи японского слова *inu* используются два иероглифа 犬 и 狗. Разные авторы по-разному объясняют происхождение данного слова. Согласно первой теории слово собака происходит от имитации лая собаки *wan wan*, однако позднее звук *wa* был преобразован в *i* и появилось современное слово 犬 *inu* “собака” [4 首.139]. Согласно второй теории происхождения слова *inu*, первый слог *i* происходит от слова いえ *ie* [家] дом, второй является производной глагола ぬる *nuru* [寝る] спать. Полностью слово *inu* в данной интерпретации трактуется как “спящая у дома” [4, с. 139].

Иероглиф 水 [кит. **shuǐ**] является пиктограммой и в древних начертаниях изображало поток бегущей воды и иероглиф очень близок к иероглифу 川 река. В дальнейшем иероглиф 水 вода был несколько изменен и две крайние черты первоначально были значительно изогнуты, а затем заменены двумя короткими чертами каждая, для того чтобы избежать ошибок и не путать иероглиф 水 с изображением иероглифа 川 река [6, с. 107, 121].

Иероглиф 水 “вода” имеет японское чтение *mizu*. Существует несколько теорий происхождения слова. Согласно одной из теорий считается, что слово *mizu* происходит от измененного в японском языке корейского слова 물 *mul* “вода”. Также считалось, что слово “вода” в древнеяпонском языке читалось как *mi* и входит в этой древней форме в состав многих слов таких как うみ *umi* “море” [海], いずみ *izumi* “источник” [泉]. Согласно другой теории считается, что слово “вода” могло произойти от отрицательной формы японского глагола みる *miru* “смотреть”, “видеть” [見る], образованной отрицательной частицей древнеяпонского языка *zu*. Поэтому, дословно слово *mizu* может дословно трактоваться как “невидимая” [4, с. 1057].

На основе приведенных примеров, связанных с происхождением китайского иероглифа и этимологии японского слова, у учащегося должны сохраниться устойчивые ассоциативные связи между изучаемым иероглифом и связанными с ним японскими словами. Легко увидеть на данных примерах, что учащийся должен запомнить не одно, а целую группу связанных между собой японских слов. И сформировавшиеся при этом ассоциативные связи помогут ему в воспроизведении в памяти любого их рассматриваемых слов.

Заключение

В методике обучения языкам с использованием иероглифических знаков на первых этапах обучения целесообразно использовать методику анализа происхождения и развития иероглифов от самых ранних форм начертания, а также рассмотреть этапы изменения иероглифического знака.

Такой подход позволит учащемуся не только лучше запомнить происхождение иероглифа на сформировавшихся ассоциативных связях, но и получить информацию о культурных реалиях изучаемого языка. Кроме того, при обучении японскому языку изучение этимологии слов, связанных с тем или иным иероглифическим знаком, позволит лучше запомнить данный знак, а также запомнить слова, связанные с этимологией разбираемого слова.

Литература:

1. Boltz W.G. The Origin and Early Development of the Chinese Writing System. – New Haven, 1994.
2. 廖文豪. 汉字树. – 北京, 2013.
3. 谢光辉. 汉语字源字典. – 北京, 2000.
4. 前田富祺. 日本語源大辞典. – 東京, 2005.
5. Wang Hongyuan. The Origins of Chinese Characters. – Beijing, 2004.
6. 杨寒梅. 图说汉字五千年. – 武汉, 2009.

УДК 8.81

Томоко Симбо, старший преподаватель

Кафедра алтаистики и китаеведения

Казанский (Приволжский) Федеральный Университет

tomoko.z122@gmail.com

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРНЕТ – ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ ОБЕСПЕЧЕНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ЯПОНСКОГО ЯЗЫКА (НА ПРИМЕРЕ «ПРОЕКТА ОРИГАМИ, СОЕДИНЯЮЩЕГО СЕРДЦА»)

Аннотация. В статье описывается опыт использования Интернет – технологий и мультимедиа как возможности для межкультурной коммуникации. Автор поднимает проблему повышения мотивации, оптимизации процесса обучения японскому языку, значимости для студентов интернет – общения с носителями в условиях дефицита реального общения.

Ключевые слова и фразы: японский язык, межкультурная коммуникация, интернет – технологии, мультимедиа.

Tomoko Shimbo, Senior lecturer

Department of Altai and Chinese Studies

Abstract: The article examines experience of using Internet technologies for the process of international communication. The author shows the problem of motivation of the students, the optimization of educational process, and concludes the importance of communication with native speakers in the situation of deficiency of real communication.

Key words and phrases: Japanese language, international communication, Internet - technologies, multimedia.

日本語教育におけるインターネットを活用した国際交流

「心をつなぐ折り紙プロジェクト」活動報告

カザン連邦大学 国際関係歴史東洋学部

日本語講師 真保知子

はじめに

今やインターネットを使った通信システムは、私たちの生活に欠かせないものになっている。教育現場でもインターネット環境が整い、世界中の人たちとつながれる時代がやってきた。本大学の日本語コースでも 2016 年度からインターネット環境が充実したことにより、「カザンから世界へ！」をテーマに SNS を活用した情報発信を積極的に実施している。

今回は、2016 年 11 月より開始した、本大学日本語コースの学生と日本の福島県伊達市立桃陵中学校特別支援学級の生徒との交流活動について報告したい。

カザンの日本語環境と現状

〈カザン連邦大学日本語学習者〉

2015 年度 27 名

- ・国際関係ビジネス学部 11 名
- ・言語学部 16 名

2016 年度 78 名

- ・国際関係ビジネス学部 1 年生 16 名
3 年生 11 名
- ・言語学部 3 年生 15 名
- ・日本経済 1 年生 36 名

〈カザン在住の日本人〉

2015 年度 8 名

- ・留学生 6 名（短期留学 2 名を含む）、
- ・研究員 1 名
- ・日本語教師 1 名

2016 年度 6 名

- ・留学生 1 名、
- ・社会人（企業派遣、ロシア語を履修）2 名
- ・研究員 1 名、高校生 1 名
- ・日本語教師 1 名

カザンの日本語環境は必ずしも恵まれているとはいえない。この数値を見てもわかるように、増加傾向にある日本語学習者に対し、交流可能な日本人の数が圧倒的に少ない。日本語教室で開催する交流会などに参加しても実際に日本語を使える場は、ごくわずかである。

交流開始の経緯

桃陵中学校の担当教師猪狩克也先生は、私の元同僚である。以前より国際教育の一環として共にロシアと日本で何か交流ができないかと試行錯誤をしていた。お互いの学習環境などを考慮し、動画や写真を送りあうことで交流活動を始めることにした。また、担当教師間では、「だれでも普通にできる国際教育プラン」を考えることを目標にし、実践例を作ることで世界のどこでも実践可能であることを提示していくこととした。交流活動の開始

にあたり、個人情報の取り扱いに十分注意するなど、以下共通の指針を作成した。

テーマ：折り紙

交流頻度：月1回程度

方法：① 日本から「折り紙の折り方」ビデオを作り、YouTubeに投稿してもらう。

② 学生は、ビデオを見ながら折り紙を折る。

③ 作成中の様子を写真やビデオに撮り、感想とともに返信する。

④ 反省を次の交流にいかす。

国際教育の現状

日本の文部科学省では、2005年度より国際社会において主体的に行動できる人材の育成を目標に国際教育推進プランが実施されている。しかしながら、猪狩先生のお話を伺うと思うように実施されていないのが現場の状況であることがわかってきた。また、前述のカザンにおける日本語環境をみても、限られた範囲内で日本人との交流を持つことには限界があることがわかる。よって、インターネットを活用した日本との交流活動は、カザンの日本語学習者には大変有効であるのではないだろうか。

「心をつなぐ折り紙プロジェクト」実践

・第1回（2016年11月28日、30日）

日本から投稿されたYouTubeを見ながら折り紙を作成。ペアで動画を見ながら折り紙を折る。3年生は作成後、中学生に向けて日本語でメッセージを書き、写真撮影。SNS上で作成の様子や写真を公開した。また1年生は「ありがとうビデオ」を作成し、日本へ送った。

・第2回（2017年1月4日）

日本から「クリスマスメッセージビデオ」が届く。3年生一人一人に向けられた日本語のメッセージ。

・第3回（2017年2月14日）

3年生がクリスマスビデオのお礼として、「ありがとうビデオ」を作成し、日本へ送った。簡単なロシア語のあいさつ（Добрый день, Спасибо, Пока）も日本語で紹介した。

活動から見えてきたこと

この活動の良い点は、動画を何度も見直すことができる点である。折り紙づくりに挑戦するにしろ、ビデオメッセージを見直すにしろ、わかるまで自由に自分のペースで再生が可能である。また、ペアで学習することにより、学習者同士の中に学びが生まれる。実際に目に見える相手に、どんなメッセージを伝えるのか、または書くのか、今まで学習してきたことを実践する絶好の機会になる。発音やイントネーション、話の内容はきちんと相手に伝わるか、誤字脱字はないか、文は正しいのかなどを自ら判断しなければならない。また、中学生からのビデオメッセージをみて、笑顔になっている学生がほとんどだった。相手が自分だけに向けてくれた日本語メッセージを懸命に聞こうとしている姿勢が印象的だった。この活動から多くの気づきを得ることができた。

おわりに

学習者は、インターネットを通じて世界中の日本語話者と交流を持つチャンスがある。相手が見えたり、リアルな反応をもらえたりすることで学習意欲も向上し、学習を継続する力になるのではないだろうか。インターネットのいいところは、いつでもどこでもだれとでもつながれることである。主体的な学びが学習効率を上げるだけでなく、人と人との気持ちもつなげるものであったならうれしく思う。今後も学習者と世界をつなげる活動を続けていきたい。

参考文献:

1. 文部科学省ホームページ http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/plan/
2. 帰国後の活動報告 伊達市立桃陵中学校 教諭 猪狩克也(平成28年度全海研東北ブロック大)
3. 会・福島県国際理解教育研究会資料)

SNS（参考まで）:

1. 【Vkontakte】 ワクワク日本語教室 Захватывающий японский
https://vk.com/nihongokyoushitsu_ksu

2. 【Facebook】 カザン連邦大学ワクワク日本語教室 КФУ, захватывающий японский
<https://www.facebook.com/kazanwakuwakunihongo/#>

Youtube 【おりプロ】 手裏剣 <https://youtu.be/VkvJXpxZhIs>

УДК 378.4

Тохметов Асылбек Тимербекович, канд. ист. наук, профессор

Кафедра восточных языков и перевода

Казахский Национальный педагогический университет имени Абая

Tokhmetov@mail.ru

КИТАЙСКИЙ ЯЗЫК В ВУЗАХ КАЗАХСТАНА

Аннотация. В статье рассматриваются некоторые вопросы преподавания китайского языка в высших учебных заведениях Казахстана, дается анализ сложившейся ситуации, прогнозная оценка роли и места китайского языка в системе высшего образования республики.

Ключевые слова: китайский язык, Казахстан, университет, студент, методика преподавания, наука, развитие.

Tokhmetov Assylbek Temirbekovich,

Ph.D. in History, Professor

Department of oriental languages and translation

Abai Kazakh National pedagogical University

Tokhmetov@mail.ru

CHINESE AT UNIVERSITIES OF KAZAKHSTAN

Abstract. The article discusses some of the issues of Chinese language teaching in higher educational institutions of Kazakhstan. It also provides analysis of the current situation as well as the predictive evaluation of the role and place of the Chinese language in the system of tertiary education of the Republic.

Key words: Chinese, Kazakhstan, university, student, method of teaching, science, development.

Развитие экономических, политических и культурных связей между Казахстаном и Китаем требует большого количества специалистов, владеющих китайским языком. Это обстоятельство обусловило растущий интерес к изучению

китайского языка, истории, экономики, культуры Китая со стороны государственных организаций, учреждений, фирм и кампаний со смешанной формой собственности.

Об этом свидетельствуют также итоги визита Председателя КНР Си Цзиньпина в Казахстан в сентябре 2013 года, мае 2015 года, его встречи и беседы с Президентом Казахстана Н.А.Назарбаевым. В своём интервью накануне визита газете «Казахстанская правда» глава китайского государства подчеркнул, что китайско-казахстанские отношения находятся на небывало высоком уровне [1].

В этих условиях повышается роль университетов как центров подготовки кадров, профессионально занимающихся страной с более чем миллиардным населением, для всех заинтересованных структур, как в республике, так и за её пределами. Всё это диктует необходимость организации процесса обучения китайскому языку на высоком профессиональном уровне. Прежде всего, необходимо познакомить студента с системой китайского языка как самостоятельным явлением и таким образом предоставить ему систематизированную теоретическую базу для успешного практического овладения языком и дальнейшего его совершенствования.

Кроме того, следует показать законы языковой системы в целом, её историю и тенденции развития с тем, чтобы студент развивал своё чувство языка, лингвистическое чутьё, гибкость языкового мышления, способность принимать правильные решения при выполнении конкретных задач перевода.

Особо следует подчеркнуть знакомство с общей лингвистической ситуацией в Китае: диалекты современного китайского языка, их соотношение с современным литературным языком; историческая роль классического литературного языка «вэньянь»; значение китайской иероглифической письменности и проблемы перехода на фонетический алфавит. Помимо этого будущему специалисту китайского языка следует правильно ориентироваться в сложной культурно-лингвистической ситуации Китая, обращать внимание на социально-культурный подтекст речевых явлений, уметь самому пользоваться широким арсеналом стилистических средств, предлагаемых системой китайского языка для достижения высокого уровня мастерства переводчика.

Ключевые аспекты социально-политического развития нашей страны, определенные Президентом Н.А. Назарбаевым в его Послании народу Казахстана «Стратегия «Казахстан-2050»: новый политический курс состоявшегося государства» [2], ещё больше укрепили единство и чувство патриотизма, стали мощным катализатором дальнейшей экономической и культурной модернизации страны. В Послании народу Казахстана Глава государства подчеркнул, что «знание и профессиональные навыки – ключевые ориентиры современной системы образования, подготовки и переподготовки кадров». Обладание нашей Республикой достаточно сильной промышленной базой, эффективной структурой финансово-банковской системы, наличие прозрачного инвестиционного климата в стране, а также инициативы Казахстана по созданию региональных структур, таких как Шанхайская организация сотрудничества, Совещание по взаимодействию и мерам доверия в Азии, вызывают в целом живой интерес к нашей республике в странах ближнего и дальнего зарубежья.

В 2013 году в Казахстане работает 136 высших учебных заведений, в том числе 9 национальных, 33 государственных, 16 акционерных, 13 негражданских, Назарбаев университет, имеющий статус автономного, а также 63 частных [3]. Определённый вклад в благородное дело подготовки высококвалифицированных специалистов вносит коллектив старейшего в Казахстане Казахского Национального педагогического университета имени Абая. Основанный в 1928 году он является флагманом высшего образования республики, чутко реагирующим на требования времени. На одиннадцати его факультетах обучается более двенадцати тысяч студентов, магистрантов и докторантов. Их теоретической и практической подготовкой заняты около двух тысяч преподавателей и сотрудников, из которых свыше 150 докторов наук, профессоров и более 500 кандидатов наук, PhD докторов, доцентов. Подготовка специалистов ведется на 60 кафедрах по 54 специальностям.

КазНПУ имени Абая присоединился к Великому союзу европейских университетов (Magna Charta Universitatum). Присоединение к Magna Charta означает, что участник Договора относится к тем университетам, которые отвечают международным стандартам в области образования и науки и входят в число наиболее перспективных образовательных и научных центров мира.

В настоящее время изучение китайского языка привлекает особое внимание студенческой молодёжи Казахстана. Сегодня всё больше молодых людей республики связывают свою дальнейшую работу и перспективы на будущее со знанием китайского языка. Здесь можно говорить о самых различных факторах – экономических, культурных, социальных.

Данные последних лет свидетельствуют об увеличении числа студентов языковых факультетов, изучающих китайский язык, и это объективное явление, требующее пристального внимания и изучения. Так, например, если в 1993 году китайский язык в университете изучала только одна группа из восьми студентов, то 2013 году в двенадцати группах 121 студент изучают китайский в качестве основного иностранного языка, а в трёх группах специальности «международное право» и «международные отношения» 28 студентов изучают его в качестве второго иностранного. Особенно отрадно отметить рост числа сельской молодёжи, которая не только проявляет живой интерес к изучению восточного языка, но и добивается значительных успехов на различных конкурсах: ораторского искусства, каллиграфии. Формы повышения интереса студентов к изучению языка различны. В постоянную практику вошло проведение «круглых столов» и семинаров, дебатов «Молодежь и китайский язык», викторин «Знаешь ли ты китайский язык», олимпиад по китайскому языку, литературно-музыкальных вечеров, организуемых научным студенческим кружком «Китаист». Состязательность, стремление к победе являются действенными стимулами для добросовестной учебы.

Всё это настоятельно требует насыщения методики преподавания китайского языка в вузах новыми технологиями, создания учебников и учебных пособий с учётом местных казахстанских реалий, национального колорита. У китайского языка в условиях казахстанского общества большое будущее, хотя он и отличается значительно от казахского или русского языков. Поэтому в процессе обучения целесообразно учитывать различия языковых систем на разных

уровнях. Обучение профессиональной речи студентов вузов требует тщательного подхода и разработки учебного процесса с правильным отбором текстов, ориентированных на социальную мотивацию и на учет особенностей китайского языка.

Создание учебных пособий – результат кропотливой напряжённой работы авторского коллектива. Преподаватели кафедры восточных языков Казахского Национального педагогического университета имени Абая накопили достаточно богатый опыт подготовки учебных пособий по различным аспектам языка [4]. Этим опытом они активно делятся на различных международных, республиканских, межвузовских научных и методических семинарах и конференциях [5].

Тем не менее, всё ещё наблюдается недостаточная научная разработанность проблемы обучения студентов и магистрантов восточным языкам с использованием инновационных технологий. Изучение данной проблемы актуально и в плане укрепления международного сотрудничества КазНПУ им. Абая с вузами дальнего и ближнего зарубежья.

Работа над созданием учебных пособий начиналась с изучения специальной литературы, рассматривающей вопросы теории учебного пособия, существующих учебных пособий, а также научно-методической литературы по основным вопросам методики преподавания. В процессе работы над литературой происходило обобщение и осмысление педагогического и методического опыта, обогащение и расширение собственной позиции авторов учебных пособий.

Работая над учебными пособиями, авторы изучили достаточное количество научной и методической литературы, проводили исследования по выявлению коммуникативных потребностей студентов, участвовали в регулярных семинарах и консультациях.

В свете накопленного опыта авторами учебных пособий выделяются основные цели – формирование компетенции в различных видах речевой деятельности: в чтении, слушании, говорении, письме, в главных сферах общения (научной, общественно-политической и социально-культурной).

В настоящее время изменились геополитические и экономические реалии в нашей стране, происходит социально-экономическая трансформация общества. В этих условиях современные учебные пособия по китайскому языку призваны отражать политические и социально-экономические реалии государства. Поэтому в новые учебные пособия были введены актуальные материалы страноведческого характера, касающиеся истории и современности нашей страны.

Авторы учебных пособий считают необходимым разработку конкретного казахстанского материала, в том числе таких тем как выдающиеся деятели Казахстана, национальные праздники и традиции, исторические достопримечательности и т.д.

Предложенная тематика представлена несколькими текстами различных жанров, с разных сторон освещающих данный материал. Оригинальные авторские тексты соответствуют следующим методическим требованиям: они информационно-познавательны и доступны для студентов; создают потребность в общении; имеют эстетическую значимость и гуманистическую направленность.

В век глобализации, высоких информационных технологий объём знаний лавинообразно растёт, изменяется и устаревает. Меняется взгляд и на образ самого человека. Всё чаще в числе знаковых характеристик называют компетентность, конкурентоспособность, мобильность, готовность к постоянному самосовершенствованию. Профессия преподавателя китайского языка не является исключением. Далеко не секрет, что от уровня профессиональной, психологической подготовки преподавателя во многом зависит качество проводимых занятий. Поэтому сегодня очень важной представляется проблема профессионализма преподавательского состава по китайскому языку.

В новых условиях необходим взвешенный, научный подход к проблеме подготовки преподавателей китайского языка. Прежде всего требуется переосмысление целей и задач обучения, разработка методики создания программ, учебников и учебных пособий. В условиях рыночной экономики современный специалист должен быть не только разносторонне образованным, обладающим широким кругозором, профессионально подготовленным к работе по избранной специальности, но и менеджером своего дела. Объём знаний в мире постоянно растёт, в этих условиях путь простого запоминания не эффективен, поэтому нам нужно учить добывать знания [6, с.109].

В настоящее время одна из основных задач это подготовка новой формации преподавателей китайского языка, способных к постановке целей, анализу педагогических ситуаций, проектированию учебного процесса, умеющих отслеживать и оценивать результаты своей деятельности, развивающих критическое мышление у студентов.

Преподаватель, обучающий китайскому языку, должен обладать правильной грамотной речью, умением подбирать учебный материал: тексты, наглядные пособия и т.д. При всем этом сам по себе он должен являться неординарной личностью, сочетающей в себе различные навыки и умения: выразительность речи, жестов, мимики, внешнего облика, умение понять состояние студента, установить с ним контакт и многое другое.

Диалог культур, как результат социокультурной направленности обучения китайскому языку ориентирует на усиление культуроведческого аспекта в содержании обучения, приобщая студентов к культуре страны изучаемого языка, помогая им лучше осознать культуру своей собственной страны и развивая у них умения ее представлять средствами иностранного языка.

В процессе изучения китайского языка студентами особенно важна мотивация, т.е. социокультурные предпосылки и факторы. Китайский язык в Казахстане очень перспективен, так как в республике в течение последнего десятилетия наблюдается повышенный интерес к нему. Причем интерес не просто к разговорному китайскому языку, а именно к профессиональному общению. Поэтому на первый план выдвигается задача разработки и совершенствования уже существующих многочисленных обучающих программы, учитывающих как языковые, так и культурные особенности студентов для получения наиболее быстрых и эффективных результатов.

В настоящее время связи между Казахстаном и Китаем интенсивно развиваются во всех сферах. Для осуществления и дальнейшего развития этих связей требуются люди, не только свободно владеющие обоими языками, но и знако-

мые с особенностями национального характера их носителей, с национальным менталитетом, воплощенным в созданной каждым народом языковой картине мира. При изучении иностранного языка (в том числе и китайского как иностранного) родной язык студентов всегда является фоном, эталоном для сравнения. Родной язык может стать помощником при изучении иностранного, одновременно раскрывая перед студентами, его носителями, собственную специфику.

Все это должно осуществляться в тесной связи с углубленным изучением казахской (русской) культуры, так как лингвокультурология играет большую роль при обучении китайскому языку.

Не вызывает сомнения, что у китайского языка в условиях современного казахстанского общества большое будущее. Оно обусловлено объективными факторами расширяющегося сотрудничества в различных сферах. Поэтому, с нашей точки зрения, в процессе обучения студентов целесообразно учитывать современные казахстанские реалии, различия языковых систем на разных уровнях.

Практическая задача обучения китайскому языку, как её видят наши преподаватели, состоит в том, чтобы научить студентов говорить по-китайски на различные темы, читать газеты и журналы, дать возможность нашим студентам вести личную переписку с китайскими друзьями. При обучении китайскому языку используется сознательно-коммуникативный подход, при котором ведётся комплексное обучение всем видам речевой деятельности на основе развития устной речи. Для развития навыков устной речи нам представляется эффективным путь от правила через интенсивную тренировку к автоматизму.

Основным видом работы, поддерживающим в активе пройденную грамматику и лексику, является свободная беседа. Тип беседы выбирается преподавателем в зависимости от цели, пройденного материала и других факторов. Для создания атмосферы непринуждённого общения обеспечивается максимальная доброжелательность, ровное, внимательное отношение к студенту. Преподаватель только поощряет и одобряет студентов во время говорения, что особенно важно на начальном этапе обучения, когда у них ещё существует боязнь иноязычной речи.

Наиболее употребительным видом работы на старших курсах является подготовленное сообщение о текущих политических, экономических и культурных событиях и их обсуждение. Обсуждение сообщений развивает не только навыки логического изложения чужих, но и собственных мыслей, а это очень важно. Оно учит спорить, слушать и убеждать собеседника. Преподаватель в этом случае активно включается в дискуссию, излагая в более правильной или более принятой форме, высказывания студентов и даёт в заключение свои суждения.

Среди основных форм развития навыков устной речи можно назвать проведение дискуссий, бесед за «круглым столом», пресс-конференции, а также разработка проблемных ситуаций на общественно-политическую, страноведческую и бытовую тематику. Проблемные ситуации побуждают студентов не только пользоваться готовыми знаниями, умениями и навыками, но и требуют от них творческого использования накопленных знаний, развивают умение ве-

сти аргументированный спор, умение использовать в споре полученные знания китайского языка.

В условиях нашего университета одним из распространенных видов работы на старших курсах стала подготовка сообщения о текущих политических, экономических и культурных событиях в мире и их обсуждение. Это стало возможным с текущего учебного года, когда при поддержке ректората в кабинете китайского языка было установлено специальное оборудование, позволяющее в автоматическом режиме осуществлять прием сообщений корреспондентов китайского агентства Синьхуа в любой точке мира. Данный вид работы позволяет совершенствовать навыки монологической речи, умение находить нужную информацию, анализировать ее и делать выводы. При этом высказываемые положения уточняются вопросами, предлагаются различные точки зрения, делаются предположения, прогнозы и т.д. Иногда обсуждение занимает в несколько раз больше времени, чем само сообщение. Осуждение сообщений развивает не только навыки логического изложения чужих, но и собственных мыслей. Оно учит спорить, слушать и убеждать собеседника. Не следует забывать при этом, что анализируются самые свежие события, о которых порой средства массовой информации сообщают на второй, третий день.

Особого разговора заслуживает использование технических средств как фактора интенсификации процесса обучения китайскому языку. Их использование открывает совершенно новые, ещё не исследованные технологические варианты обучения, связанные с уникальными возможностями современных компьютеров и телекоммуникаций. Так, использование различных мультимедийных средств компьютерной техники в системе новых информационных технологий даёт возможность индивидуального подхода к организации учебной деятельности каждого студента. Это диктуется также тем, что в силу своих психофизиологических особенностей студенты обладают различными способностями и задатками. Для достижения одинаковых результатов в изучении китайского языка разным студентам требуется разное количество времени, упражнений на тот или иной грамматический или лексический материал.

Прежде всего, возможность неоднократного воспроизведения образцового произношения отдельных звуков, слов, а позже и предложений на занятии и во внеурочное время обеспечивает слуховую наглядность и позволяет студентам путем сознательного подражания развить необходимые навыки произношения и интонации. Нельзя также не отметить роль видеоматериалов на китайском языке. Но, как нам представляется, будущее в этом плане за компьютерными технологиями в системе образования, которые позволят комплексно изменять и модернизировать учебный процесс с учетом потребностей сегодняшнего дня, приближать их к требованиям современности. Активное использование компьютерных технологий подразумевает не замену преподавателя, его направляющей и координирующей функций, а освобождение его от рутинной деятельности в учебном процессе, переход преподавателя и студента на новый творческий уровень деятельности. Правильная организация самостоятельных действий студента в новой информационной среде с использованием компьютерной техники позволяет с успехом осуществить принципы самообучения и самоуправления.

Литература:

1. Казахстанская правда, 3 сентября 2013 года.
2. Послание Президента Республики Казахстан – Лидера нации Н.А.Назарбаева народу Казахстана «Стратегия «Казахстан – 2050»: новый политический курс состоявшегося государства» // «Казахстанская правда», 15 декабря 2012 г.
3. Казахстанская правда, 16 мая 2013 г.
4. Алиханкызы Г. Қытай тілін оқытудағы негіздік білімдерді игерудің әдістері. Оқу құралы. Алматы. 2010; Оразакын Ф. Қазіргі қытай тілі мөлшер сөздері. Оқу құралы. Алматы. 2010; Токметов А. Т., Нәсіпқазы Е. Қытай тілі. Оқу құралы. Алматы. 2010; Тохметов А.Т. Стилистика китайского языка. Учебное пособие. Алматы. 2011; Тохметов А.Т. Функциональная стилистика китайского и русского языков. Учебное пособие. Алматы. 2012.
5. Tokhmetov A. Teaching chinese language at high institutions of Kazakhstan. The development and governance of higher education: comparative perspectives conference handbook&thesis. Taipei. 2007; Тохметов А.Т. Актуальные вопросы использования фразеологизмов в современном китайском языке // Материалы IV международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы лингвистики и лингводидактики иностранного языка делового и профессионального общения». РУДН. Москва. 2010; Несипказы Е. Қытай тіліндегі идиомалар. Олардың құрылымы және оларды қазақ тіліне аудару жөнінде // Материалы международной научной конференции. Алматы. 2010; Оразакын Ф. Қытай Халық Республикасындағы педагогикалық білім берудегі ұлттық тәрбие. // «Қазақстан мектебі». 2011.- №3.
6. Тохметов А.Т. Лингводидактические вопросы преподавания китайского языка в вузах Казахстана // Глобализация и национальная самобытность. Форум языков. Сборник научных трудов. Казань. 2008.

УДК 811

Хабибуллина Эльмира Камилевна, к.ф.н, доцент

Директор Высшей школы международных отношений и востоковедения

Институт международных отношений, истории и востоковедения

Казанский (Приволжский) федеральный университет

minabova@mail.ru

Khabibullina Elmira Kamilevna, Candidate of Filological Sciences

Head of Higher School of International Relations and Oriental Studies

Institute of International Relations, History and Oriental Studies

Kazan Federal University

minabova@mail.ru

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ В ОБУЧЕНИИ ТУРЕЦКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Аннотация. В статье рассматриваются методологические аспекты в обучении турецкому языку как иностранному в свете анализа учебников турецкого языка, используемых на занятиях по турецкому языку в Казанском федеральном университете.

Ключевые слова и фразы: лингвистика, языковое образование, преподавание турецкого языка, лингвокультурология

CULTURAL ASPECTS IN TRAINING TURKISH LANGUAGE AS FOREIGN

Abstract. Abstract. The article examines the methodological aspects of teaching the Turkish language as a foreign language in the light of the analysis of the Turkish language textbooks used in the classes on the Turkish language at the Kazan Federal University

Key words and phases: Linguistics, language education, teaching of the Turkish language, linguoculturology

Современное гуманитарное образование преследует цель воспитания личности, которая могла бы осознавать свои национальные особенности, но при этом с уважением относиться к другим народностям и культурам. Культурологический аспект в обучении профессиональному иноязычному общению в рамках высшего образования требует разработки и реализации определенной стратегии обучения иностранному языку, которая преследовала бы цель эффективного формирования личности в будущей профессии. Культурологический аспект способствует пониманию обучения любому иностранному языку в контексте культуры, где наряду с развитием речевых компетенций реализуется формирование у студентов и навыков культурного осознания, усвоение культурологических знаний и формирование культурологической компетентности. Важным аспектом в этом смысле представляется разработка содержания учебного материала по иностранному языку культурологического направления в процессе формирования личности в условиях вуза.

Методология культурологических аспектов в обучении иностранных языков достаточно широко исследована в рамках научного блока лингвокультурологии. Стоит подчеркнуть, что лингвокультурология как самостоятельная научная дисциплина занимает значимое место в современном российском языкознании. В рамках упоминаемого направления выполняются диссертационные исследования, практически во всех российских вузах по ряду филологических и лингвистических направлений читается дисциплина «Лингвокультурология», подготовлено и опубликовано множество учебных и методических пособий и учебников [Маслова 2004]. Отдельные работы посвящены обоснованию причин появления и развития данного направления, которое является междисципли-

нарным и возникло на стыке лингвистики и культурологии [Карасик 2014]. Изучение языка в аспекте отражения им культуры одной нации, в аспекте сопоставления разных лингвистических явлений различных народов реализуется в рамках более узких направлений в лингвистической науке. Например, в этнолингвистике или лингвокультурологии. Также лингвокультурологическая наука представляет собой важнейшую составную часть антропологической лингвистики, использующей методологию и достижения целого ряда смежных гуманитарных дисциплин.

Культурологические аспекты обучения иностранным языкам в современном языковом образовании представляется широко обсуждаемой и изучаемой проблемой, при этом четко отслеживается ее тесная связь с общеевропейскими требованиями к обучению иностранным языкам. Стоит отметить и то, что одним из самых важных документов, затрагивающих дидактические основы языкового образования, является проект «Общеевропейские компетенции владения иностранным языком» (Common European Framework of Reference for Languages).

Одной из главных целей современного языкового образования представляется коммуникативная компетенция. При этом она включает в себя не только возможности овладения языковыми средствами и речевыми умениями, но включает в себя социокультурные и прагматические аспекты. Без практикоориентированных культурологических знаний практически невозможно осуществлять реальное адекватное общение, которое и является основной целью обучения иностранным языкам. В процессе языкового образования культурологическому контексту коммуникации должно быть уделено внимание не только педагога и обучаемого, но и методистов и составителей учебников иностранного языка.

Преподавание турецкого языка как иностранного в стенах Казанского университета осуществляется более 200 лет. С 1807 года со дня основания восточной кафедры турецкий язык был в числе изучаемых языков.

На сегодняшний день преподавание турецкого языка реализуется в Институте международных отношений, истории и востоковедения по различным в рамках нескольких образовательных направлений. Каждое из направлений предполагает определенный набор компетенций, диктуя содержание каждой дисциплины в отдельности. В рамках направления «Востоковедение и африканистика» реализуется подготовка студентов-филологов с углубленным изучением турецкого языка и литературы или истории Турции. В рамках направления «Международные отношения» ведется подготовка студентов бакалавров и магистров также с изучением турецкого языка.

Для исследования реализации культурологических аспектов в процессе обучения турецкому языку как иностранному мы задались целью проанализировать учебники, которые являются базовыми для студентов, изучающих турецкий язык. Стоит отметить, что на сегодняшний день в доступе как для преподавателей, так и студентов отсутствуют полноценные обучающие комплексы, которые могли бы отвечать требованиям европейского портфеля обучения иностранным языкам. Для того, чтобы иметь возможность отследить полноценное отражение культурологических аспектов в учебниках турецкого языка, для ана-

лиза мы взяли комплексы, подготовленные и изданные методическими и образовательными центрами обучения турецкому языку (TÖMER), которые существуют практически при каждом турецком вузе. Аналогом подобных центров можно назвать подготовительные факультеты при российских вузах, целью которых является обучение русскому языку студентов-иностранцев, поступивших или поступающих в университет. Также для нас представляется актуальным установить, общие и отличающиеся подходы реализации культурологического материала.

Для анализа мы использовали комплекс учебников «İstanbul» (Иstanbul), подготовленный центром изучения турецкого языка Стамбульского университета (Стамбул, Турция), серию учебников, разработанных Институтом им. Ю.Эмре «Yedi İklim Türkçe» и серию учебников «Hitit», подготовленных для иностранных студентов Анкарского университета. Все упомянутые учебные комплексы предназначены для обучения турецкому языку как иностранному на уровнях с A1 по C2 по европейской системе уровней владения иностранным языком и все исходят из предположения, что учащиеся обладают нулевым знанием турецкого языка. Общим также является и то, что все комплексы направлены на одного адресата. Однако первые два комплекса: «İstanbul» и «Yedi İklim Türkçe» по структуре разделены на 6 блоков, в соответствии с европейским языковым портфелем. Каждый блок, включающий учебник, рабочую книгу, книгу для преподавателя, аудиодиск, именуется по уровню обучения от A1 до C2. Учебный комплекс «Hitit» разделен на три уровня: начальный, продолжающий и продвинутый и в целом отличается, как по содержанию, так и по методологии, от первых двух. Общим является то, что комплекс имеет рабочую тетрадь, основной учебник и аудиомодуль.

Упомянутые учебники не имеют привязки ни к какому-либо другому языку, поэтому могут одинаково использоваться в любом уголке мира. Таким образом, в комплексах отсутствует какое бы ни было сопоставление турецкого языка с русским; учебники не обращают никакого внимания обучающихся на сходства и различия языков и культур. Анализируемые учебные комплексы предназначены для всех иностранных учащихся независимо от их национальности, поэтому культурологический материал касается только турецкой культуры и ссылки или сравнение с родной культурой обучающегося реализуются лишь скрыто, часто в рамках заданий при помощи наводящих вопросов.

Анализ данного аспекта демонстрирует, что все упомянутые комплексы соответствуют современным требованиям обучения иностранным языкам, все направлены, прежде всего, на формирование всех аспектов коммуникативной компетенции, все обеспечивают развитие не только языковых умений, но и их прагматического употребления в общении с учётом социокультурной специфики.

Относительно отражения культурологического аспекта в содержании исследуемых учебных комплексов можно отметить следующее.

Во-первых, материал культурологического содержания в учебниках можно тематически разделить на четыре основные группы:

1. Чаще всего в учебниках приводится разнообразная информация о Турции как государстве, даются географические сведения, информация о турецких городах, экономических регионах. С возрастанием уровня подготовки инфор-

мация все больше насыщается, вводятся тексты о правителях османах, лидерах современного турецкого мира, содержатся краткие биографические справки о видных политических деятелях в формате текстов, диалогов и т.п. Здесь же имеет место отражение информации о видных деятелях турецкого народа, людей, имеющих отношение к культуре, науке или спорту.

2. Во вторую группу можно объединить материал, содержащий описание жизни в Турции, демонстрируется информация о народных традициях, национальных и религиозных праздниках, о системе турецкого образования. Сюда же можно включить информацию о богатой национальной кухне и традициях.

3. В третью группу культурологического материала сведем информацию, относящуюся к узусу межчеловеческой коммуникации и манерам: что принято и что не принято в турецком обществе. Традиции общения в разных возрастных категориях, общение на разных социальных уровнях коммуникации также нашли отражение в данной группе.

4. Четвёртая группа материалов культурологической направленности является небольшой по объёму содержания. Сюда мы можем объединить различные формы народной словесности: песни, стихотворения, сказки, легенды элементы турецкого фольклора. В более продвинутых блоках учебников мы встречаем и образцы турецкой литературы, элементы художественных произведений известных современных авторов.

Во-вторых, стоит также отметить, что все категории реалий по всей структуре учебных комплексов сопровождается иллюстративный материал, обладающий в определенных местах специфической функцией: он ориентирован на развитие практической речи, компетенции говорения (при помощи картинок или рисунков).

В-третьих, культурологически ориентированная информация в отдельных случаях представляют собой главную цель и содержание конкретных упражнений, но чаще содержательное наполнение упражнений служит развитию разных речевых умений и формированию коммуникативной компетенции во всех ее аспектах.

В-четвертых, необходимо отметить, что культурологический аспект присутствует во всех четырех блоках развития компетенций: аудировании, чтении и понимании, устной и письменной компетенциях. Весь культурологический материал равномерно распределен во всех блоках учебных комплексов, направленных на развитие всех видов языковых компетенций. Исследуемый аспект также насыщен и в проектном блоке, где обучающимся представляется возможность самостоятельного исследования и дальнейшей презентации результатов своего исследования.

В целом можно утверждать, что культурологический материал во всех упоминаемых учебных комплексах для изучения турецкого языка как иностранного направлен в первую очередь прежде всего на развитие способности к адекватной коммуникации в данной иноязычной среде, главным образом, в её устной форме. Все исследуемые учебные комплексы содержат богатый культурологический материал, что в свою очередь способствует развитию у обучающихся систематических и полноценных навыков устной и письменной речи на турецком языке и владению информацией в разных сферах богатой турецкой

культуры, а также умению ориентироваться в чужой языковой и культурной среде.

Литература:

1. Hitit. Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti. – Ankara, 2004
2. İstanbul. Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti. – İstanbul: Kültür Sanat Basımevi, 2012
3. Yedi İklim Türkçe. Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti. – Ankara, 2015
4. Common European Framework Of Reference For Languages: Learning, Teaching, Assessment https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf
5. Карасик В.И. Языковое проявление личности: монография / Карасик В.И.; Волгоградский гос. социально-педагогический ун-т, Научно-исследовательская лаборатория «Аксиологическая лингвистика». - Волгоград: Парадигма, 2014. - 449 с.
6. Маслова В. А. Лингвокультурология: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2001. — 208с. ISBN 5-7695-0745-4
7. Хабибуллина Э.К. Методологические основы преподавания турецкого языка на занятиях по лингвострановедению // Э.К.Хабибуллина. Филологические науки. Вопросы теории и практики. - Тамбов: Грамота, 2015. № 6 (48): в 2-х ч. Ч. I. С. 180-182. ISSN 1997-2911.

УДК 8.81

Халиуллина Алина Айратовна, ассистент

Кафедра алтаистики и китаеведения

Казанский (Приволжский) Федеральный Университет

fantaisie-impromptu@yandex.ru

Гайнуллина Ляйля Айдаровна, ассистент

Кафедра алтаистики и китаеведения

Казанский (Приволжский) Федеральный Университет

glaylaa@rambler.ru

Болотова Наталья Андреевна, ассистент

Кафедра алтаистики и китаеведения

Казанский (Приволжский) Федеральный Университет

taeseop@yandex.ru

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ТАТАРСКИХ ПАДЕЖНЫХ АФФИКСОВ И СОЕДИНИТЕЛЬНЫХ ЧАСТИЦ В КОРЕЙСКОМ И ЯПОНСКОМ ЯЗЫКАХ

Аннотация. В статье в сопоставительном аспекте исследованы некоторые корейские, японские и татарские соединительные частицы: номинатив, посессив,

аккузатив и датив татарского языка и семантически соответствующие соединительные частицы корейского и японского языков.

Ключевые слова и фразы: корейский язык, японский язык, татарский язык, сопоставительный анализ, падежные аффиксы, соединительные частицы.

Gainullina Liailia Aidarovna, assistant
Department of Altai and Chinese Studies
Kazan (Volga region) Federal University
glaylaa@rambler.ru

Khaliullina Alina Airatovna, assistant
Department of Altai and Chinese Studies
Kazan (Volga region) Federal University
fantaisie-impromptu@yandex.ru

Bolotova Natalia Andreevna, assistant
Department of Altai and Chinese Studies
Kazan (Volga region) Federal University
taeseop@yandex.ru

COMPARATIVE ANALYSIS OF AFFICS OF TATAR LANGUAGE AND CONNECTING PARTICLES OF KOREAN AND JAPANESE LANGUAGES

Abstract. The article through the comparative analysis examines connecting particles in Korean, Japanese and Tatar languages: nominative, possessive, accusative and dative of Tatar language and semantically relevant connecting particles of Korean and Japanese languages.

Key words and phrases: Korean language, Japanese language, Tatar language, comparative analysis, affics, connecting particles.

Востребованность восточных языков как предмета изучения, возникшая под влиянием южно-корейской и японской культуры среди молодежи многонациональной России, в частности в Республике Татарстан, привела к тому, что спрос на обучение корейскому и японскому языкам в последнее десятилетие увеличился.

Данная работа посвящена сопоставительному анализу некоторых аспектов корейского, японского и татарского языков. Планомерное изучение вышеупомянутых восточных языков позволило сделать выводы об их структурном сходстве. В связи с чем, мы решили обратиться к работам ученых, занимавшихся проблемами классификации языковых семей.

Так, по своему грамматическому строю японский и корейский языки обладают значительным сходством с алтайскими языками [5, с. 1, с. 185], а татар-

ский язык относится к тюркской ветви алтайской семьи языков, точнее – к кипчакско-булгарской подгруппе кипчакской группы тюркских языков. [2, с. 122]

Сравнительно-сопоставительный анализ структуры предложения этих трех языков станет началом всестороннего сравнительного изучения всего грамматического строя корейского, японского и татарского языков. Значимость этой работы определяется тем, что ее результатом явится учет в методике преподавания схожих особенностей языков, входящих в одну языковую семью, что в свою очередь, приведет к значительному облегчению преподавания корейского и японского языков аудитории, владеющей татарским языком, факультетов иностранных языков и востоковедения.

Самое первое, на что можно обратить внимание, это структура простого предложения.

Корейский язык	Татарский язык	Японский язык
Структура простого предложения в татарском, корейском и японском языках схожа и имеет вид: подлежащее – дополнение – сказуемое. Например: Я ем яблоко.		
나는 사과를 먹는다. Naneun sagwareul mogneunda. 나 - я 사과- яблоко 먹는다- ем	Мин алма ашыйм. Мин – я алма - яблоко ашыйм – ем	私がリンゴを食べます。 Watashiga ringowo tabemasu. Watashi – Я Ringo – яблоко Tabemasu - ем

Можем сделать вывод, что структура предложений данных языков очень похожа и при изучении корейского или японского языка, объясняя носителям татарского языка структуру корейского или японского предложения, можно сделать это за очень короткое время, что поможет быстрее освоить язык.

По типологическому строению лингвисты все языки делят на четыре основных типа: флективные, агглютинативные, изолирующие и инкорпорирующие. Четыре группы языков представляют четыре различных типа связи слов. Флективные языки свои грамматики (т.е. способы связи слов) строят при помощи флексий (окончаний, приставок, предлогов). Это почти все европейские языки. [4. с. 511-512]

Совсем иначе связываются слова в изолирующих языках, которые отказались от флексий. Роль флексий в таких языках выполняют или порядок слов в предложении, или другие слова, которые играют роль служебных, или интонация и т.п.

Агглютинативные языки не имеют приставок и предлогов, они просто приклеивают один к другому суффиксы к концу слова. Роль предлогов в таких языках выполняют послелогов.

И последний тип — инкорпорирующие языки, где значимые суффиксы — слова объединяются вокруг главного смыслового слова и образуют предложение. [4. с. 511-512]

Корейский, японский и татарский языки являются агглютинирующими. И понять своеобразную структуру корейского или японского предложения носителю татарского языка гораздо проще, чем русскому слушателю (как носителю языка флективного типа). Практика показывает, что корейский язык при всей своей логичности является очень сложным для изучения носителями европейских языков, то же самое можно сказать об изучении японского языка. Причина сложности в том, что логика построения предложения в корейском и японском языках существенно отличается от логики построения предложения в русском языке. Это первое, на что следует обратить внимание при изучении данных восточных языков.

Говоря о методах изучения английского или других языков индоевропейской семьи, самыми распространенными являются: запоминание новых слов, грамматических правил, которые отличаются от правил русского языка, но всё же доступны для понимания на интуитивном уровне с помощью проведения аналогии с русским языком. Грамматика русского и английского (немецкого, испанского и прочих европейских языков) построена на одинаковых логических принципах. В европейских языках грамматическое видоизменение слова является ключевым принципом построения предложения, определения роли слова в предложении, а так же взаимосвязи частей предложения. [6, с. 23] .

Далее мы сопоставим приименные соединительные частицы в корейском, японском и татарском языках. По мнению некоторых лингвистов, основной именной грамматической категорией в японском языке является категория падежа. Традиционно эта категория обязательно связывается с наличием в том или ином языке падежного словоизменения. В японском языке подобного словоизменения не выделяется, поскольку падежные показатели имеют, пусть ограниченную, отделимость и акцентуационную самостоятельность. В то же время функции приименных послелогов японского языка аналогичны функциям падежных показателей в языках, обладающих падежным словоизменением. [1, с. 185] Что касается корейского языка, Г. Рамстедт так же выделяет падежную систему. [5, с. 102] Функции приименных послелогов корейского и япон-

ского языка аналогичны функциям падежных показателей в языках, обладающих падежным словоизменением, например, в татарском языке.

Соединительные частицы корейского и японского языков присоединяются к именам, определяя их синтаксическую функцию. В японском языке приименные послелогои делятся на первичные и вторичные. Первичные послелогои являются показателями синтаксической связи в чистом виде. Среди них особое место занимает послелог の(но), являющийся в современном языке единственным приименным показателем атрибутивной связи. Другие первичные послелогои が(ga) (подлежащее)、を(o) (прямое дополнение)、に(ni) (косвенное дополнение) служат показателями актантной связи. Вторичными послелогоями являются で(de)、と(to)、へ(e)、から(kara)、より(yori)、まで(made)、ほど(hodo)、ぐらい(gurai).

В корейском языке существительные, местоимения и наречия не изменяются, однако к ним могут быть присоединены частицы, показывающие либо взаимосвязь слов в предложении (грамматические), либо уточняющие, детализирующие значение данных слов (смысловые). Роль смысловых частиц корейского языка в европейских языках обычно играют предлоги, союзы, частицы, наречия. У существительных отсутствует категория грамматического рода. Категория лица почти не выражена. Для предикативов характерна категория личного отношения (т.н. формы вежливости). [3, с. 132]

Далее мы проводим таблицу анализа падежных аффиксов татарского языка и соединительных частиц корейского и японского языков. За основу были взяты семантические значения татарских падежей, к ним были подобраны эквиваленты соединительных частиц в корейском и японском языках.

Японский язык	Татарский язык	Корейский язык
が (ga) оформляет подлежащее.	Номинатив (Баш килеш);	이/가 (i/ga) оформляет подлежащее.
	Функция: подлежащее	이 добавляется, если слово заканчивается на согласную букву;
	Аффикс отсутствует	가 добавляется, если слово заканчивается на гласную букву.
	Характеризующие вопросы: кто? что? (кем? нәрсә?)	
1. 鳥が飛んでいます。 Tori-ga tondeimasu.	1. Кош оча. Птица летит	1. 새가 날아간다. Saega nal-aganda.

2. 氷が溶けます。 Koori-ga tokemasu. 3. 山が見える。 Yama-ga mieru. 4. お金がない。 Okane-ga nai.	2. Боз эри. Лед тает 3. Тау күренә. Гора виднеется 4. Акча юк. Денег нет	2. 얼음이 녹아풀린다. Eol-eum-i nog-apullinda. 3. 산이 보인다. san-i boinda 4. 돈이 없다. don-i eobsda.
---	---	--

の (no) частица, соединяющая два имени, является показателем определения. Выражает атрибутивные отношения.	Посессив (Иялек килеш)	의 (ui)- частица, соединяющая два имени, является показателем определения. Выражает атрибутивные отношения.
	Функция: указывает на принадлежность некоего объекта субъекту, который стоит в данном падеже.	
	Аффиксы: ның, нең	
	Характеризующие вопросы: Чей? (кемнең? нәрсәнең?)	
1. 父の車です。 Chichi-no kuruma desu. 2. 母の顔が見えませ ん。 Haha-no kao-gamiemasen.	1. Әтинең машинасы Папина машина 2. Әнинең бите куренми Лица мамы не видно	1. 아버지의 차 Abeojiui cha 2. 어머니의 얼굴은 보이지않는다 Eomeoniui eolgul-eun boijianhneunda

を(o) частица прямого дополнения	Аккузатив (Төшем килеше) туры тәмамлык килеше	을/를 (eul/leul) - частица прямого дополнения
	Функция: указывает на	

	прямое дополнение.	
	Аффиксы: ны, не	
	Характеризующие вопросы: Кого? Что? (кемне? нэрсэне?)	
1. 子どもたちは部屋をかざりました。 Kodomotachiwa heya-o kazarimashita. 2. 仕事を終わりましたか。 Shigoto-o owarimashitaka.	1. Балалар бүлмэне бизэгэннэр. Дети украшают комнату 2. Эшеңне бетердеңме? Дела закончил?	1. 아이들이 방을 꾸민다. Aideul-i bang-eul kkumyeossda 2. 일을 끝냈어요? Il-eul kkeutnaess-eoyo?

に частица непрямого дополнения.	Датив (Юнэлеш килеше) Кушымчалар: га, гә	В корейском языке это не одно и то же и используются частицы 에 и 에 게 에 게 – кому? Обозначает адресата действия 에 – когда? куда? где? Частица используется также для обозначения времени и обозначения места действия (для пассивных глаголов)
	Функция: указывает на направление, цель, адресата действия.	
	Аффиксы: га, гә	
	Характеризующие вопросы: Кому? Чему? Куда? (кемгә? нэрсэгә? кая?)	
1. 妹にチョコレートをおあげしました。 Imouto-ni chokoreto-o agemashita 2. ノートに名前を書きました。	1. Сеңлебезгә шоколад бирдек Дали сестренке шоколад 2. Дэфтэргә исемемне яздым	1. 동생에게 초콜릿을 주었다. Dongsaeng-ege chokollis-eul jueossda

Noto-ni namae-o kakimashita. 3. 外に出る Soto-ni deru 4. 水をとりに行きます。 Mizu-o tori-ni ikimasu. 5. 友達に教える Tomodachi-ni oshieru	Написал имя в тетрадь 3. Урамга чыгам Выхожу на улицу 4. Суга барам Иду по воду 5. Дуска аңлатам; Объясняю другу	2. 공책에 이름을 썼다. Gongchaeg-e ileum-eul sseosseoyo 3. 밖에 나간다. Bakk-e naganda 4. 물을 가지러 간다. Mul-eul gajileo ganda 5. 친구에게 설명한다. Chinguege seolmyeonghanda
--	--	---

Таким образом, в сравнительном аспекте исследованы некоторые корейские, японские и татарские приименные соединительные частицы. Мы пришли к выводу, что семантика употребления большинства соединительных частиц совпадает в трех языках.

Однако, безусловно, были выявлены и различия: так, например, в татарском языке подлежащее, которое стоит в именительном падеже (Баш килеш) соединительной частицей не оформляется. Тогда как в японском языке, существительное, выражающее подлежащее, оформляется частицей が (ga). В корейском языке, частицами ㅇ|/가 (i/ga), в зависимости от существительного (если заканчивается на гласную букву, то 가 (ga), если на согласную – ㅇ| (i).

В татарском языке падеж, выражающий направление (Юнэлеш килеше) оформляется аффиксами га, гә. В корейском языке есть некоторые отличия от татарского, что не позволит объяснить корейские частицы, указывающие направление, основываясь только на аффиксы татарского языка. Например, при переводе предложения *Идти по воду* мы сталкиваемся с некими трудностями и логичнее это перевести как *Идти, чтобы принести воду*. То есть, к слову вода мы добавляем частицу прямого дополнения 을 (eul).

Подводя итоги, хочется отметить, что схожих особенностей в татарском, корейском и японском языках гораздо больше, чем различий. Отсюда следует вывод, что изучение корейского и японского языков носителям татарского

языка более целесообразно давать через сравнение с родным языком, так как опосредованное через русский язык обучение не даст такой эффективности в обучении.

Литература:

1. Алпатов В. М., Аркадьев П. М., Подлесская В. И. Теоретическая грамматика японского языка. Изд.: Наталис, 2008. – 448 с.
2. Баскаков Н.А. К вопросу о классификации тюркских языков // Известия АН СССР. Отделение литературы и языка. - Т. XI. Вып. 2. - М., 1952. - С. 121-134
3. Бречалова Е.В. Принципы построения синтаксического представления корейского предложения: Дис., канд. фил. наук / Институт языкознания РАН, М., 2009
4. Лингвистический энциклопедический словарь. Гл. ред. Ярцева В.Н. - М. «Советская энциклопедия», 1990. - 688 с.
5. Рамстедт Г. Й. Грамматика корейского языка. Пер. Холодовича А.А. М.: Изд-во Иностранной литературы, 1951. — 230 с.
6. Сабиров Р. А. Татарский язык - изучить легко. Толмач, 2007. – 190 с.

УДК 811.531

Хузина Алина Ильшатовна,

ассистент

Кафедра алтаистики и китаеведения

Казанский (Приволжский) Федеральный Университет

Marmiladka27@mail.ru

КАТЕГОРИЯ ЧИСЛИТЕЛЬНЫХ В КОРЕЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация. В данной работе исследуется категория числительных в корейском языке. Рассматриваются источники происхождения этой категории и анализируются ее специфические особенности.

Ключевые слова и фразы: корейский язык, числительные, заимствования, категория.

Khuzina Alina Ilshatovna,

assistant

Department of Altaic and Chinese Studies

Kazan (Volga region) Federal University

Marmiladka27@mail.ru

CATEGORY OF NUMBER IN KOREAN LANGUAGE

Abstract: The article investigates the category of number in Korean language. Also examines source of origin of this category and analyses its peculiar properties.

Key words and phrases: Korean language, number, borrowed word, category.

Корейский алфавит был создан в 1444 г, по указанию Великого короля Седжона. До момента появления собственного алфавита и письменного языка, корейский народ активно использовал китайский язык. Стоит отметить, что письменный язык и разговорный язык корейского народа крайне отличались. Их взаимовлияние друг на друга, объясняет изменения, которые претерпел язык. В словарном составе современного корейского языка четко различаются три лексических слоя: первый – исконно корейская лексика, второй – лексика китайского языка, заимствованная или образованная из китайских лексических элементов, третий слой – совокупность слов, приобретенных из других языков.

В своей работе мы хотели рассмотреть категорию числительных в корейском языке. Изучение данной лексико–грамматической категории вызывает множество вопросов у обучаемых, чем и обуславливается актуальность рассматриваемого вопроса. Для счета в корейском языке используется два типа числительных. К первому типу относятся числительные исконно – корейского происхождения, куда входят цифры от 1 – 99. Ко второму типу относятся сино-корейские числительные, иными словами заимствованные из китайского языка.

Исконно - корейские числительные:

1 – 하나(хана)	70 – 일흔(ильхын)
2 – 둘(дуль)	80 – 여든(ёдын)
3 – 셋(сэт)	90 – 아흔(ахын)
4 – 넷(нэт)	
5 – 다섯(тасот)	
6 – 여섯(ёсот)	
7 – 일곱(ильгоп)	
8 – 여덟(ёдоль)	
9 – 아홉(ахоп)	
10 – 열(ёль)	
20 – 스물(сымуль)	
30 – 서른(сорын)	
40 – 마흔(махын)	
50 – 쉰(щуин)	
60 – 예순(есун)	

Для образования составных числительных, например 15, необходимо к десяти добавить нужную цифру. Т.е. чтобы произнести или написать по-корейски 15, мы проговариваем цифру 열(десять) и добавляем 다섯(пять).

А с 20 – 90 у каждого «круглого десятка» есть свое название. Так, 47 по-корейски будет записываться следующим образом –마흔일곱(сорок и семь). Стоит отметить, что сложные числительные пишутся слитно, без пробела. Следуют помнить, что, такие числительные как 하나(один, 둘, 셋, 넷, 스물 претерпевают изменения и сокращаются до 한(хан – один), 두 (ту – два), 세(сэ – три), 네(нэ - четыре), 스무(сыму – двадцать) со счетными словами и перед существительными.

Данная группа используется при следующих обстоятельствах:

1. счете (людей, предметов и т.д.);
2. употреблении времени, когда говорится о часах;

Следующей специфической особенностью исконно – корейских числительных является необходимость употребления с ними счетных слов [2, с. 82]. К наиболее распространенным относятся такие счетные слова как:

- 개(кэ) – слово для счета предметов(универсальное счетное слово - штук)
- 명(мён) – слово для счета людей
- 분(бун) – слово для счета людей (уважительная форма)
- 번(бон) – слово для счета действий (раз)
- 마리(мари) – слово для счета животных
- 송이(сони) – слово для счета цветов
- 벌(поль) – слово для счета одежды
- 켤레(кёлле) – слово для счета пар обуви
- 권 (квон) – слово для счета книг
- 장(чанъ) – слово для счета бумаги
- 병(пёнъ) – слово для счета бутылок
- 그릇 (кырыт) – слово для счета порций еды
- 잔 (чан) – слово для счета чашек
- 층 (чынъ) – слово для счета этажей, слоев
- 세(сэ) – слово для счета возраста

- 자루 (чару) – слово для счета ручек и карандашей

Ниже приведем последовательность употребления счетных слов с числительными:

Существительное + числительное + счетное слово, например 우유 다섯 병 – две бутылки молока, где слово бутылки является счетным словом [1с. 165].

Далее рассмотрим особенности и структуру числительных, заимствованных из китайского языка. Диапазон этой группы не ограничивается количеством цифр, как в исконно – корейских.

1 – 일(иль)

2 – 이(и)

3 – 삼(сам)

4 – 사(са)

5 – 오(о)

6 – 육(юк)

7 – 칠(чиль)

8 – 팔(пхаль)

9 – 구(ку)

10 – 십(щип)

20 – 이 십(ищип)

30 – 삼 십(сам щип)

40 – 사 십(са щип)

50 – 오 십(ощип)

60 – 육 십(юк щип)

70 – 칠 십(чиль щип)

80 – 팔 십(пальщип)

90 – 구 십(ку щип)

100 – 백(пэк)

1000 – 천(чон)

10 000 – 만(ман)

100 000 – 십 만(щип ман)

1 000 000 – 백 만(пэк ман)

10 000 000 – 천 만(чон ман)

100 000 000 – 억(ок)

Способ образования сино–корейских числительных немного отличается от образования исконно – корейских числительных. Например, числительное 25 образуется следующим путем: два десятка и пять или 이십오. Схема образования довольно проста, необходимо лишь запомнить правильный алгоритм. Данный вид числительных применяется при:

1. измерении величины;
2. решении математических задачах и вычислениях;
3. разговоре о времени, а именно минутах;
4. счете денег и разного рода операциях с ними;
5. перечислении названий месяцев;
6. произнесении номера телефона;

В Корее, для быстрого запоминания корейских числительных, используют игру, смысл которой заключается в быстром произношении цифр по порядку, а вместо цифры кратной трем, необходимо хлопать в ладоши. Считая высокоэффективной данную методику, мы используем ее во время изучения этой темы студентами.

Особое место в системе корейских числительных занимает цифра 0. Эта цифра имеет два названия, оба имеют китайские корни.

공(конъ) используется, когда идет речь о номере телефона.

영(ёнъ) используется:

- в разговоре о температуре – градусах;
- в математических вычислениях;
- при ведении счета в играх;

Говоря о категории числительных, нельзя обойти стороной и порядковые числительные. Этот тип числительных образуется от исконно – корейских путем прибавления к ним окончания 째(чче), например 넷째 (нэтчче) – четвертый. Исключением здесь является порядковое числительное – первый, которое записывается следующим образом – 첫 째(чоттчче).

Мы рассмотрели происхождения числительных в корейском языке, разобрав особенности числительных, заимствованных из китайского языка и исконно – корейского происхождения. Кроме того, были разобраны главные специфические особенности лексико-грамматической категории числительного в корейском языке. Данная информация облегчит усвоение изученного материала.

Литература:

1. Воронина Л.А. Простой корейский. – 2007. – С.
2. Мазур Ю.Н. Грамматика корейского языка. – 2001. – С. 82

УДК 37.012.85

Чалбанова Карина Вячеславовна, ассистент

*кафедра иностранных языков, межкультурной коммуникации и регионоведения
Калмыцкий государственный университет
chalbanovakv@gmail.com*

АНАЛИЗ ГРАММАТИКИ НА БАЗЕ УЧЕБНИКА «ПРАКТИЧЕСКИЙ КУРС КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА» И ЕЕ ПРИМЕНЕНИЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

***Аннотация.** Благодаря опросу преподавателей и студентов Калмыцкого государственного университета, в статье рассматриваются и анализируются ситуация использования материалов учебника, мнения и предложения по учебнику преподавателей и студентов.*

***Ключевые слова:** "Практический курс китайского языка", анализ, опрос, предложения.*

Chalbanova Karina Vyacheslavovna, Assistant Lecturer

*Chair of Foreign Languages, Multicultural Communication and Regional Studies
Kalmyk State University
chalbanovakv@gmail.com*

ANALYS OF GRAMMAR BASED TEXTBOOK "PRACTICAL CHINESE COURSE" AND ITS APPLICATION IN THE EDUCATIONAL PROCESS

***Abstract.** Through the teachers and students of the Kalmyk State University survey to see the situation of use the materials, and collect the teacher and students' opinions and suggestions on the textbooks, and these materials and data were analyzed.*

***Key Words:** "Practical Chinese Course" Survey Analysis Suggestions*

《实用课本》语法注释情况考察

语法注释是各种汉语教材的重要体例之一，是汉语教材编写的重点和难点，语法注释的明了程度决定了老师讲授语法的清晰度和学生理解语法的程度。从教材编写来看，目前对语法注释的重视和研究还不够，部分教材没有很好的考虑到学习者的需求，有时甚至误导了学习者的学习。

一、《实用汉语课本》语法注释的特点

在语言教材中，语法注释具有举足轻重的地位，其准确性与呈现方式将对学习者产生重要影响。

《实用汉语课本》中的语法注释均有俄语翻译，主要具有以下几个特点：

第一，在语法点的选择方面，《实用汉语课本》注重语法的实用性，将语法项目和实际应用相结合，突出语法在汉语学习中的指导作用，提高和培养学生运用汉语进行交际的能力。比如第二十六课情态动词“想”、“要”、“会”、“能”、“可以”、“应该”等帮助学生表示能力、可能性、必要性、愿望作出动作，在日常生活运用情态动词学生能表示自己的感觉。

第二，在语法的编排上，《实用汉语课本》采取了圆周式螺旋上升的编写方法，较好的做到了难易相间，突出重点，分散难点，有利于学生较好的掌握初级阶段的语法项目。例如《实用汉语课本》中针对动词“是”的语法项目进行分开讲解，分布在不同的课文中，这样就避免了因为对语法点一个一个较系统的介绍而造成的语法难点集中、一课中出现的语法量过大的问题。

第三，在呈现形式上，《实用汉语课本》中的语法注释以文字说明和表格形式相互补充，简明清楚，容易理解。比如第二十五课“结果补语”的语法注释，除文字说明外，还配有表格：

Дополнение результата:

Дополнением называется член предложения, стоящий после сказуемого, выраженного глаголом. Дополнение результата дает не только качественную характеристику действия или состояния, но и указывает на их оценку со стороны говорящего. Между сказуемым и дополнением результата обязательно ставится служебное слово “得”. При этом не допускается никакое другое оформление глагола. Простое дополнение результата обычно выражено качественным прилагательным.

Дополнение результата чаще всего используется для характеристики и оценки действия или состояния, уже имевшего место, а также для характеристики регулярно повторяющегося действия или состояния.

В предложениях с дополнением результата отрицание “不”, а также наречия степени, ставятся не перед сказуемым, а перед дополнением.

Так как центром сообщения является не сказуемое, а дополнение результата, то общий вопрос с утвердительно-отрицательной формой образуется путем повтора дополнения в утвердительной и отрицательное формах. Специальный вопрос к дополнению результата образуется с помощью вопросительного местоимения “怎么样”, которое также ставится после сказуемого, оформленного “得” [1, с. 247].

（补语是一种句子成分，它位于动词形式的谓语后面。结果补语是：表示因动作，行为导致的结果。结果补语与述语之间不加助词“得”。结果补语主要由形容词来充当，也可由少数单音节动词来充当。结果补语常常用来描述和评价已经发生的动作或是状态，或是用来描写规律性重复的动作或是状态。在句子中，带有否定词“不”的结果补语和程度副词要放在谓语的后面。在问句中出现结果补语要借助疑问代词“怎么样”的帮助，并且在位于后面要加助词“得”。）

主语	谓语	“得”	结果补语		疑问语气词
			副词	形容词或疑问代词	
他 她 你 你 你	来 唱 休息 休息 休息	得 得 得 得 得	很 不	晚。 好。 好 怎么样？ 好不好？	吗？

Между сказуемым и дополнением результата не может стоять никакой другой член предложения. Поэтому, если за сказуемым следует прямое дополнение, то сказуемое дублируется: за первым сказуемым ставят прямое дополнение, за вторым – “得” и дополнение результата [1, с. 247].

（由于在谓语和结果补语中间不可以添加任何句子成分，所以如果在谓语后面是直接补语那么谓语就要重复，也就是说：在第一个谓语后面是直接补语，在第二个谓语后面要加“得”和结果补语。）

主语	谓语	宾语	谓语	“得”	结果补语		疑问语气助词
					副词	形容词或疑问代词	
他 我 你 你 你	做 写 回答 回答 回答	饭 汉字 问题 问题 问题	做 写 回答 回答 回答	得 得 得 得 得	很 不太	好。 快。 对 怎么样？ 对不对？	吗？

尽管文字表述的形式是语法解释形式中最具体、最准确的一种方式，但从上例可以看出，文字描述的语法解释很复杂，并且长篇大论，容易使学生产生逆反恐惧心理。即使学生能够安下心来阅读，理解起来也有一定的困难。而采用表格形式则可以一目了然，补语的结构形式、基本用法、搭配关系、疑问形式等等，都清楚明了。

毫无疑问，表格形式对语法注释而言也存在弊端，就是所给出的句子没有俄语翻译，如果是一些较复杂的句子，学生理解起来就相对困难一些。而在《实用汉语课本》中，所有的语法注释大多数是以文字的形式出现，一部分语法注释会配有一些表格等其他形式。

综上所述，单纯的文字说明方式有时会给学生学习语法带来一定的困难。单纯的文字叙述就会显得枯燥、呆板。所以，以表格形式出现的语法注释的表达方法有利于提高语法的理解效率，可以帮助学生尽快地掌握汉语语法，促进学习的保持和迁移，从而有利于提高学生的汉语交际能力。

二、《实用汉语课本》语法注释的使用情况

通过对俄罗斯卡尔梅克国立大学中文系的 35 名大一学生和 30 名大二学生的调查，我们有如下发现。

一年级学生对语法注释的评价

根据调查结果，大部分一年级学生认为语法注释较难理解，这是他们在学习语法过程中遇到的最大的问题。85%以上的学生认为本教材中的语法项目比较难理解。虽然语法注释的说明很明了，但是理解起来有一些困难，所给的例句理解起来也比较困难，对语法的理解帮助不大。100%的一年级学生认为例句太少。

全部一年级的学生并不接受以表格的形式来解释语法；一少部分学生还希望在教材中能出现一些汉语的语法注释。另外，100%的一年级学生希望在教材中增加对本册书的所有语法项目的总结。

就上面的调查结果，笔者与学生进行了交流和沟通，发现了出现以上结果的原因：

（1）由于一年级的学生是刚刚接触汉语，对汉语的认识为零，由于缺乏汉语基础，汉语语法跟俄语又是不同的语言体系，导致理解上的困难。

（2）在语法注释的俄语翻译上，大多数是采取了直译的方式，而且其中夹杂着比较多的术语；还有些语法注释的翻译不够准确，如形式不统一，意思不完整，对原文理解错误及校验是不够严格等。

（3）在语法注释后所给的例句没有相应的翻译，学生不能够理解例句的意思，并且有些例句过为复杂，不够实用，层次混乱，缺乏语境等。最大问题是例句数量较少，不足以帮助学生理解语法。

（4）表格式的语法解释应该都是比较清晰明了的解释形式，但是这种形式过于概括，比较简略，对于汉语知识较少的初学者来说还不容易接受，需要一些具体、详细的解释。

（5）课本中的课数较多，语法分布在不同的课节中，没有一个整体的语法项目的总结，这样就不利于学生在学完整册书的总体语法复习。

笔者认为，教材中应该适当出现一些用汉语的语法注释，这样学生可以尝试着用汉语理解汉语语法，并且对于一些学习汉语进步较快或想拔高的学生比较有帮助，并且可以培养学生用汉语思维理解汉语的能力。

二年级学生对语法注释的评价

二年级的学生在对教材中的语法注释形式给予了肯定。86%的学生认为语法注释以表格形式呈现清晰、明了、简单，有助于帮助他们学习语法。

有72%的学生认为应当用汉语解释语法，这样就不避免了俄语解释不清楚或者解释错误的现象，同时有助于培养学生用汉语思维理解汉语的能力。

从总体上看，无论是一年级还是二年级的学生，都反映汉语语法比较难学，语法注释理解起来有些困难，最重要的是在语法注释后面所给出的例子数量少，造成理解上的困难。

还有学生反映，教材上的语法注释很难自己理解，常常需要老师解释。笔者认为，当语法注释无法自己理解而需要老师解释的时候，语法注释就丧失了其帮助理解和解释说明的意义。同时在相应的注释下面给出的例子又很少，不能起到很好的巩固加深印象的作用。在一些较零散的语法知识点上，希望能够有总结性章节。例如“是”的语法点，教科书中的用法都是教科书中零散分布在每一

课中，如果在语法注释中能够全面的做出总结，将对语法的学习与掌握起到更大的作用。

教师对语法注释的评价

通过对卡尔梅克国立大学中文系全部 10 名教师的穷尽性调查，他们对《实用汉语课本》语法注释看法如下：

（1）语法点实用。80%的教师认为《实用汉语课本》中的语法项目很适合学生的学习。他们认为这些语法项目很实用，在汉语的实际应用和交流对话中经常会用到。

（2）语法注释的详尽度不够。40%的老师认为语法注释不够详细，甚至 60%的老师认为很不详细。全体教师都认为，如果结合教材中所给出的语法注释来给学生讲解语法，在不同程度上都有困难，需要借助其他工具书来帮助自己理解并深入研究语法，这样，在给学生讲解时会更明了、更具体，学生更容易接受。

（3）例句太少，并且不够实用。90%的教师认为语法注释后面给出的例句太少，经常需要补充例句。教材中所给的例句有些不很实用，有些太复杂，学生理解起来比较困难，教学中需要调整。

（4）个别俄语翻译有错误。70%的教师指出《实用汉语课本》中的语法注释存在少量俄语翻译的错误，可能是翻译或校对时出现的问题。

除了对教材的语法注释进行评价外，教师们还对语法注释提出了两点建议：

（1）全部教师认为有必要在教材的最后总结整册书的语法项目，这样有助于对语法的整合和总结，并有助于对学生的语法考核。（2）他们希望教材用汉语解释语法项目，他们认为用汉语解释会更清楚，更明确。

结合问卷调查，笔者对 10 位老师进行了访谈并进行了课堂观察，发现教师通过工具书的帮助来讲授语法，取得了比较好的效果，学生们在很大程度上理解了语法。

小结

语法注释中有些以表格的形式出现，这种方式很容易被初学者接受。在调查中有 80%的二年级同学认为如果将语法总结为表格形式会大大提高他们对语法的掌握程度，尤其是一些存在内在关联的语法点。列成表格后既可以纵向比较也可以横向的拓展，这样对语法的学习理解有很大帮助。在受调查的同学中许多人希望列出量词的常用表格。

在被调查的同学中有许多同学表示，通过课本中的语法注释能看懂课本中的内容，但在不知道该如何正确。笔者原因是语法注释中缺乏例句所致。只有提供大量的例子与参照，学生才能真正理解使用方法，只有通过大量的举例和习题才能真正掌握语法点。

Литература:

1. Кондрашевский А.Ф., Румянцева М.В., Фролова М.Г. Практический курс китайского языка. Том 1. // М.: АСТ: Восток – Запад, 2007. С. 399.

УДК 811.581.11 + 81'342

Чекулаева Анастасия Сергеевна,

магистр филологических наук, старший преподаватель

Кафедра языкознания и страноведения Востока

Белорусский государственный университет

nastassia888@gmail.com

ЯЗЫКОВАЯ ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ И ТРАНСФЕРЕНЦИЯ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ КИТАЕЯЗЫЧНОЙ ФОНЕТИКО- ФОНОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Аннотация: В статье анализируется влияние явлений интерференции и трансференции на процесс преподавания фонетики китайского языка.

Ключевые слова и фразы: фонетика китайского языка, интерференция, положительный перенос, трансференция, фонетико-фонологическая компетенция.

Chekulayeva Anastasiya Sergeevna, Master of Philology, Senior Lecturer

Department of Linguistics and Oriental Studies

Belarusian State University

nastassia888@gmail.com

LANGUAGE INTERFERENCE AND TRANSFERENCE IN THE PROCESS OF FORMING A CHINESE LANGUAGE PHONETIC-PHONOLOGICAL COMPETENCE

Abstract: The article analyzes the influence of the phenomena of interference and transference on the teaching of Chinese phonetics.

Key words and phases: Phonetics of the Chinese language, interference, positive transfer, transference, phonetic-phonological competence.

«Следует принять за аксиому, что нет двуязычия без интерференции»

В.Ю. Розенцвейг

В теории преподавания иностранных языков фонетико-фонологическая компетенция представляет собой важную составляющую лингвистической компетенции. В современной лингвистике под лингвистической компетенцией принимается готовность индивида использовать иностранный язык в качестве орудия речемыслительной деятельности. Иными словами, языковая компетенция включает в себя совокупность знаний о языке как системе, фонетических, лексико-грамматических навыков и умений [9, с. 286].

Фонетико-фонологическая компетенция – это совокупность знаний учащихся о соотношении фонетической и фонологической систем родного и изучаемого языков, соответствующие практические навыки и умения, формируемые у студентов в процессе обучения фонетике как особому разделу языкознания [9, с. 287].

В процессе изучения фонетической системы иностранного языка у студентов формируются фонетико-фонологические навыки. Согласно утверждению Л.Л. Присной, фонетико-фонологический навык понимается как способность правильно «воспринимать слушаемый звуковой образец, ассоциировать его со значением и адекватно воспроизводить», т.е. фонетико-фонологический навык часто определяется как слухо-произносительный фонетический навык [9, с. 287].

Таким образом, фонетико-фонологическая компетенция понимается как способность воспринимать и воспроизводить иноязычные речевые единицы в соответствии с произносительными нормами изучаемого языка, а также с учетом коммуникативной цели и условий речевого общения на фоне процесса интерференции [2, с. 84].

В процессе формирования фонетико-фонологической компетенции при изучении иностранного языка важно уделять особое внимание межъязыковой интерференции, причиной возникновения которой является тот факт, что в процессе усвоения неродного языка студент бессознательно может переносить систему правил, закреплённую в родном языке, на изучаемый.

Некоторые исследователи определяют интерференцию, как «психофизиологический механизм взаимодействия в сознании индивида двух, а иногда и более языковых систем, действие которого проявляется в индивидуальной речевой практике в условиях становления двуязычия и может давать как отрицательный, так и положительный результат при овладении вторичной языковой системой» [6, с. 45-46].

Изучение китайского языка студентами высших учебных заведений Республики Беларусь, как правило, протекает в условиях контакта минимум четырех языков: родных (русского и белорусского), первого иностранного языка, изучаемого в средней школе, (английский, немецкий, реже – другие индоевропейские языки) и второго иностранного языка (китайский). Как следствие, возникает проблема *интерференции* (отрицательного воздействия) не только со стороны родного языка, но и со стороны первого иностранного языка, фонетической базой которого учащийся уже овладел в достаточной степени [7, с. 85].

Примером интерференции со стороны первого иностранного языка может служить артикуляция китайских переднеязычных твердых звуков [t] и [d]. По месту образования эти звуки являются такими же, как русские твердые [т] и [д]: кончик языка касается верхних передних зубов. Однако учащиеся, владеющие

английским языком, часто произносят их с загибанием кончика языка к альвеолам, уподобляя китайские звуки английским альвеолярным [t] и [d] [4, с. 38]. Во избежание грубой произносительной ошибки преподавателю китайской фонетики можно приводить пример из родного языка для того, чтобы студентам стало понятно, как произносить данные звуки правильно, и постоянно воспроизводить его, если студент допускает ошибку вследствие интерференции на базе английского языка. Например, в слове *танки* звук [t] наиболее полным образом помогает передать специфику артикуляции китайского [d].

Наряду с отрицательным эффектом интерференции возникает эффект *положительного переноса* (или *трансференции*), при котором родной (или первый иностранный язык) оказывает положительное влияние на изучаемый второй иностранный язык, не вызывая «нарушения нормы, но стимулирует уже существующие в нем закономерности» [7, с. 85].

Положительный перенос (трансференция) на фонетическом уровне заключается в том, что схожие по произношению звуки усваиваются учащимися значительно быстрее, по сравнению со звуками, не имеющими аналогов в русском языке (или первом иностранном языке). Так, студенты, владеющие белорусским языком, быстрее овладевают тонкостями произношения китайского звука [ch], в отличие от студентов из России, которые никогда не сталкивались с фонетикой белорусского языка. Дело в том, что китайский звук [ch], как и белорусский [ч], всегда твердый, в отличие от русского [ч'] [4, с. 25]. Приведем еще один пример трансференции на базе первого иностранного языка: студенты, изучавшие английский язык в средней школе, с легкостью усваивают китайский заднеязычный носовой [ŋ], не смотря на то, что данный согласный звук полностью отсутствует в фонетической системе русского языка.

Таким образом, любой изучающий иностранный язык студент сталкивается с применением прошлого лингвистического опыта: положительного или отрицательного. «Положительное влияние родного языка на изучаемый второй, неродной язык облегчает формирование новых речевых умений и навыков (так называемая транспозиция), а отрицательное влияние, наоборот, затрудняет усвоение новых знаний, умений, навыков (интерференция)» [1, с. 34]. С точки зрения методики преподавания иностранного языка, интерференция рассматривается как «процесс, затрудняющий успешное овладение иноязычной системой из-за непроизвольного допущения учащимися в речи на неродном языке разных неточностей с точки зрения нормы изучаемого языка под влиянием родного или уже известного языка» [1, с. 34-35].

По мнению А.А. Реформатского, основную трудность при овладении неродным языком представляет собой борьба с родным языком [10, с. 176]. Особенно ярко данное явление подтверждается во время освоения учащимися синтаксиса китайского языка: студенты при переводе на неродной язык

прибегают к порядку слов в предложении, принятому в системе синтаксиса русского языка, но ни в коем случае недопустимого для китайского языка.

Возникает вопрос: каким образом использовать преимущества явления трансференции в целях более эффективного освоения учащимися фонетики китайского языка и сократить негативное влияние интерференции на формирование китаеязычной фонетико-фонологической компетенции.

С учетом интерференции некоторые исследователи предлагают условно разделить звуки иностранного языка на три группы [8, с. 558]. Рассмотрим более подробно данную классификацию с примерами из фонетики китайского языка и рекомендациями для преподавателей.

К первой группе относятся звуки, близкие по артикуляционным и акустическим свойствам к звукам родного языка (или первого иностранного языка). Например, китайские звуки [m], [h] и русские звуки [м], [х] одинаковы по месту образования, первые отличаются от вторых большей интенсивностью при произнесении [4, с. 16]. При усвоении звуков данного типа действует эффект положительного переноса. Как следствие, особой работы с ними не требуется. Преподавателю достаточно обратить внимание учащихся на схожесть звуков данного типа с аналогичными звуками в известной студентам фонетической системе родного или первого иностранного языков, а также указать на различия в специфике артикуляции.

Во вторую группу включаются звуки, обладающие существенными отличиями от фонетической системы родного или первого иностранного языков. Например, китайский переднеязычный носовой [n] существенным образом отличается поднятием кончика языка к альвеолам. Такого рода артикуляция обеспечивает кардинальное отличие китайского [n] от русских звуков – мягкого [н'] и твердого [н] [4, с. 55]. При воспроизведении и восприятии звуков второй группы студенты, как правило, стремятся произносить их как привычные звуки русского языка. К звукам данного типа требуется повышенное внимание со стороны преподавателя: важно не только правильно разъяснить существенные отличия звуков родного и иностранного языков, но и осуществлять постоянный контроль произношения учащимися до полного закрепления того или иного звука.

К третьей группе относятся звуки, не имеющие аналогов в русском или любом известном учащемуся первом иностранном языке. Самым ярким примером может служить артикуляция апикального гласного, выступающего в функции так называемой особой финали. Специфика данного звука состоит в том, что в отличие от обычных гласных он произносится с согласным призвуком. Кроме того данный гласный звук не употребляется самостоятельно, а только в сочетании с предшествующим согласным звуком, с которым он составляет «неделимый слог, скрепленный единством артикуляции» [4, с. 79-80]. Освоение

звуков данного типа требует создание новой артикуляционной базы, представляя наибольшую трудность для преподавателя в процессе объяснения нового материала. При этом, интерференция в данном случае выражена наименее ярко, поскольку в сознании учащегося отсутствует соответствующий эквивалент на примере родного языка.

При разучивании китайских тонов негативный эффект интерференции проявляется при поднятии тона голоса в конце вопросительного предложения, что приводит к уподоблению первого, третьего и четвертого тонов второму тону. Положительный эффект трансференции можно использовать при объяснении мелодии второго тона: в качестве примера приводить эффект переспроса в русском языке («Да?»).

По мнению некоторых исследователей, «формированию артикуляционной базы и произносительных навыков важно уделять большое внимание, так как она наиболее подвержена интерферирующему влиянию уже сформированных фонетических навыков в первом иностранном языке» [3, с. 90].

Для более эффективного освоения фонетики китайского языка и постановки произношения необходимо разработать ряд упражнений для артикуляционного аппарата, упражнений на восприятие тех или иных звуков (например, определить слова с определенным звуком (финалью/инициалю) в потоке услышанных слов). Для исправления ошибок важно предусмотреть дополнительные упражнения на звуки, усвоение которых представляет особую трудность, обусловленную интерференцией на базе родного или первого иностранного языка. Кроме традиционных упражнений в учебном процессе можно предусмотреть упражнения на основе скороговорок, подобранных на определенный звук или фонетическую трудность, которые будут способствовать разработке артикуляционного аппарата и формированию произносительных навыков.

Важно отметить, что «неосознанная имитация не может привести к развитию устойчивых устнопроизносительных навыков» [5, с. 14]. Поэтому студенты должны иметь возможность к организации самоконтроля. Одним из самых эффективных способов самоконтроля является аудиозапись на диктофон собственной речи во время подготовки домашнего задания на чтение вслух.

Таким образом, языковая интерференция и трансференция оказывают отрицательный и положительный эффекты соответственно на процесс формирования фонетико-фонологической компетенции при освоении китайского языка. Преподавателю фонетики необходимо, с одной стороны, свести к минимуму негативное влияние интерференции на базе родного или первого иностранного языков и, с другой стороны, использовать преимущества положительного переноса для более эффективного формирования фонетико-фонологических навыков. Это возможно благодаря разделению фонетической системы китайского

языка на три группы звуков с учетом интерференции и подбора соответствующих стратегий объяснения (например, приведение аналогичных примеров в родном или первом иностранном языке и акцентирование внимания на дифференцирующих признаках в артикуляции звуков известного и изучаемого языков). Очень важно разработать ряд упражнений на закрепление произносительных навыков и исправление ошибок, осуществлять постоянный контроль за произношением студентами звуков и тонов с учетом типичных ошибок (в том числе на более старших курсах).

Литература:

1. Абрамова И.Е. Фонетическая вариативность вне естественной языковой среды. – М.: Флинта, 2012. – 289 с.
2. Гончарова Н.Л. Формирование иноязычной фонетико-фонологической компетенции у студентов-лингвистов: на материале английского языка. – Ставрополь, 2006. – 212 с.
3. Джабраилова В.С., Фомичева М.П. Преодоление интерференции как фактор успешного освоения второго иностранного языка // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2015. – № 8-2. – С. 89-92.
4. Задоев Т.П., Хуан Ш. Учебник китайского языка. – М.: Цитадель, 2002. – 768 с.
5. Колесникова А.Н. Модель оптимизации обучения практической фонетике в языковом вузе на базе мультимедийных технологий (английский язык) // Диссертация на соискание учёной степени кандидата педагогических наук. Специальность 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания. – Москва, 2016. – 222 с.
6. Любимова Н.А. Фонетическая интерференция и общение на неродном языке (экспериментальное исследование на материале финско-русского двуязычия) // Диссертация на соискание учёной степени доктора филологических наук. Специальность 10.02.19 – теория языкознания. – Санкт-Петербург, 1991. – 375 с.
7. Щербакова М.В. Особенности обучения второму иностранному языку студентов языковых факультетов // Вестник ВГУ, Серия «Лингвистика и межкультурная коммуникация». – 2003. - № 2. – С. 85-88.
8. Порожняк Н.Ф. Развитие фонетических навыков у студентов неязыковых вузов // Молодой ученый. – 2014. – № 9. – С. 556-559.
9. Присная Л.Л. Фонетико-фонологическая компетенция и ее компонентный состав // Известия Рос. гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена, серия «Общественные и гуманитарные науки», ч.1. – 2008. – № 32. – С. 287-289.
10. Реформатский А.А. Обучение произношению и фонология // Филологические науки. – 1959. – № 2. – С. 147–176.

УДК 314.7

Чжу Юйфу, почётный доктор, профессор кафедры иностранных языков и межкультурной профессиональной коммуникации гуманитарных направлений, ТюмГУ (Тюмень), профессор Цюйфуского государственного педагогического университета (Китай), zhuyufu763@sohu.com

У Цзинвэнь, аспирант, кафедра русского языка Института филологии и журналистики ТюмГУ (Тюмень), 523557572@qq.com

Чень Синь, научный сотрудник ЦГПУ, Китай.

О ЯЗЫКОВОЙ ОСОБЕННОСТИ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА И СТРАТЕГИИ ПРЕПОДАВАНИЯ ЕГО СТУДЕНТАМ В РОССИИ

Аннотация: В статье предпринимается попытка сопоставительного исследования особенностей китайского языка с точки зрения методики преподавания китайского языка как второго иностранного русским и зарубежным студентам в ТюмГУ. Для преодоления языковых препятствий в изучении китайского языка и повышения качества его преподавания авторы предлагают различные учебные методы и способы, полезные для подготовки квалифицированных китайцев, преподающих китайский язык иностранным студентам. В ходе анализа и сопоставления были выявлены языковая особенность китайского языка и разница между русским и китайским языками в языковом семействе и конструкции, так и были указаны 4 больших языковых препятствия для русских студентов на первом этапе учёбы и стратегия преодолеть их.

Ключевые слова: Китайский язык, языковая особенность, преподавание и методика, языковые препятствия и стратегии решения проблемы, преподавание китайского языка в иноязычной среде

Zhu Yufu, Honorary Doctor, Professor of Foreign Languages Department and intercultural professional communication humanities, Tyumen State University (Tyumen), Professor of Qufu Normal University (China), zhuyufu763@sohu.com

Wu Jingwen, PhD student, Department of Russian Language Institute of Philology and Journalism of TSU (Tyumen), 523557572@qq.com

Chen Xin, researcher of Qufu Normal University, China.

The Chinese Special Language and the Tactics of Teaching

Chinese to Russian annotation

Abstract: The paper attempts to do a comparative study, which is focusing on the methods of teaching Russian and other foreign students who regarding Chinese as a second foreign language at TSU. It has great significance to overcome language barriers of learning Chinese and enhance Chinese teaching standard. Indeed, authors propose various teaching methods, contributing not only to Chinese teaching for Russian and other foreign students but also to sinologists for further study.

Keywords: Chinese, Russian, language features, teaching methodology, language pedagogy, increase the training effect.

Любовь студентов к китайскому языку в ТюмГУ, как и в других вузах в России, умножается из года в год. Количество желающих изучать китайский язык увеличивается с каждым годом, так как положительный отзыв о Китае в мировом обществе звучит звонче изо дня в день. По всей России открылось более 15 филиалов Института Конфуция (в основном обучаются китайскому языку и культуре). Изучая китайский язык в первоначальный период, большинство студентов продолжает интересоваться им все больше и больше. Очарованные китайской культуры, они делают большие успехи в постижении иероглифики. В то же время некоторая часть студентов испытывает трудности в постижении звуков китайского языка, форм иероглифов, их смыслом и тонами. В этом случае успеваемость и активность обучающихся значительно хуже, чем было предварительно установлено, их подход к учёбе изменился, что приводит не только к снижению успехов, но, как результат, возникают негативные проявления в психологическом плане. Данные факторы задают учителю серьезный вопрос: как повысить эффективность преподавания китайского языка в иноязычной среде?

Прежде всего, мы посмотрим характеристики китайского языка в их сопоставлении с русским языком. Здесь важно отметить, что системы русского и китайского языков не имеют никаких родственных связей между собой. Как известно, основным средством выражения культуры, ее основным материальным носителем является письменность. Источник китайской культуры – иероглифика, отражающая сознание китайского народа. Каждый иероглиф – идеограмма, элегантная, информационно насыщенная, изображающая символы и представляющая собой идеографические морфемы, которые сопровождаются определенной голосовой, идеографической системой. Иероглифы изображают конкретные предметы, мысли и чувства народа, обладающего пяти тысячелетней историей, его представления о мире, в котором он живет. Китайский язык принадлежит к китайско-тибетскому языковому семейству, так что он легко идентифицируется. Китайские иероглифы имеют шесть функций именно как «символы, идеограммы, пиктограммы, фонограммы, варианты и заимствование». [1]

«Современный китайский словарь» [2] группирует «пять стихий» — основных элементов природы по древнекитайскому учению: металл, дерево, вода, огонь и земля, животных и людей, их мысли, поступки. Систематические правые элементы конструкции и ключевые указатели иероглифов имеют 201 тип. Существует приблизительно 600 иероглифов, которые трудно подвергнуть какой-либо классификации. Основные морфемы китайского языка составляют 65000 современных китайских иероглифов, на основе которых реконструированы

бесчисленные словосочетания, фразы, термины, идиомы, хотя состав каждого иероглифа образуется очень просто, но последовательность написания черт в китайском иероглифе строго регламентирована: «горизонтальная и вертикальная линии, откидная черта вниз и влево, откидная черта вниз и вправо», «точка, крючок, кривизна и откидная черта снизу вверх» и т. д. Однако картина, образованная этими чертами, обладает реальным образом, идентифицируемостью и ассоциативностью, способностью вступать в разные комбинации, для которых характерна продуктивность. Например, иероглифы, обозначающие предметы, связанные с металлом, должны быть отмечены в ряде правых элементов конструкции с 金 (золото) ; то, что связано с водой, отмечено 水 (вода) , то, что связано с рукой человека, с помощью которой человек трудится, отмечается 手 и т. д. Эти систематизированные идентификации дают обоснование логической аргументации для называния новых слов, терминов, отсюда лексическая производность представляет тенденцию «привитное группирование». Состав и употребление словосочетания вместе с порядком и развитием предложения образуют основные парадигмы китайского выражения. Эмоциональные феномены отмечаются «конвергенцией интровертированной природы» и тонким чувством, что в большей степени отражает целостность, связность, макроскопичность, единство китайской культуры и китайской философии, укрепляет тесные связи между миром и человеком. [3] Но в настоящее время китайские иероглифы упрощены в сравнении с классическими, традиционными китайскими иероглифами.

Современный русский язык 2000 лет назад был образован от финикийского алфавита, пройдя через процесс дополнения и усовершенствования греческим алфавитом, кириллицей и латинским алфавитом. Он был оформлен в качестве морфемической письменности полноцелой, фонетической, идеографической системы, имеет 33 буквы, принадлежит к восточнославянской ветви славянской группы индоевропейской языковой семьи. Чтобы удобнее исследовать в дальнейшем, мы анализируем и изучаем русский язык, разделяя его на следующие характерные черты (6 аспектов) по принципу словообразования, а именно: «буквы-фонетики», «идеограммы», «коренизация» и «систематизация по частям речи», «грамматическая согласованность» и «миграция». Семантическая основа культурного русского языка находится на независимом семантическом поле, прагматичное производство в отношении перевода на китайский язык оказывается в тенденции «целая миграция», состав и образование, композиция и употребление слова, выражения, предложение и порядок фразы определяются грамматикой. Русский язык - гибкий и богатый, с явными логическими особенностями, на котором эмоциональные феномены представляют такие характерные черты, как «внешняя экспансия» и чувство юмора, где концентрированно сказывается русская национальная культура. Вот как воспевают русский язык М.В. Ломоносов: он «обладает торжественностью испанского языка, оживлённостью французского языка, твёрдостью немецкого языка, нежностью итальянского языка, а так же отличается богатством и простотой греческого и латинского языков». Русский язык, будучи грамматически сложным, точным по лек-

сике и стилистике, обладает сказочно богатой интонацией и музыкальной фонетикой. [4]

Мы также подробно объясняем конституции китайского иероглифа. «Лю Шу» (Шесть способов образования письменности, Шестикнижие)¹ является основным принципом набора символов китайского языка (книга «Чжоу Ли» (Чжоуский ритуал) (Династии Восточной Хань (25-220 гг.))² Сюй Шен в «Шуо Вэнь Цзе Цзи» (Толковый Словарь письменности и происхождения) [1] подробно остановился на «Лю Шу», выделив такие основы структуры китайских иероглифов, как «символы, идеограммы, пиктограммы, фонограммы, варианты и заимствование». Мы сначала попробуем объяснить способ строить иероглиф посредством «символов». Это способ изображает физические характеристики обозначаемого объекта в соответствии с его существованием. На основе так называемого нарисованного предмета, сопровождаемого определённым звуком, рождается какой-нибудь рисунок-иероглиф. Например: “日、月、山、水” (rì→солнце, yuè→луна, shān→горы, shuǐ→вода) изображали сперва схемы солнца, месяца, горы и воды, а потом постепенно превратились в настоящие формы. Следующий способ строить иероглиф – «идеограммы», посредством которого выражатся обозначаемый абстрактный объект из созданных иероглифов. Таким способом обозначается его эквивалент. Так, “卜” (bǔ) нарисованное наверху (на горизонте), читается и пишется “上” (Shàng→верхний), а если “卜” находится «под» горизонтом, то читается и пишется “下” (xià→низкий). «Пиктограммы» - третий способ построения иероглифа. Это методология выражения особого голоса -- уникального звука, особой формы внутри иероглифа, его корня. Например: “胡” (hú) представляет собой и иероглиф, и его корень. В комбинации со словарными элементами или ключами различных свойств может быть синтезирован следующим образом: иероглифы с одинаковым произношением и звуком «hú» (а некоторые только в качестве инициалов), так же с разными значениями выражают разные вещи: «бабочка, озеро, тыква, коралл, квинтэссенция, извлеченная из молочных сливок» и т. д. Но среди фонетических иероглифов, образованных пиктограммами из-за древних и современных языковых фонологических изменений, многие из древних слов аналогичного фонетического сходства сегодня в общем культурном языке больше не имеют общей фонемы.

Способ «фонограммы» предполагает комбинирование двух словарных корней, порождающих новый смысл. Так, комбинация “日” и “月” (rì→солнце и yuè→луна) обозначает “明” (míng→свет: солнце + луна = «яркий свет»). А комбинация “人” и “言” (rén→человек, yán→речь) синтезирует слово “信” (xìn→доверие), это означает, что словам, которые были сказаны в прошлом кем-нибудь, можно верить, ибо этот человек отвечает за свои собственные слова.

Способ «варианты» означает метод взаимного комментирования между двумя иероглифами, имеющими синонимичные значения, но различные формы. Сюй Шен (Династия Хань) поясняет: «Строится такая группировка иероглифов, по которой принимают в себя иероглифы, согласно синонимичности, такие

слова, как 考、老, которые в древнекитайском языке имели значения «долголетная жизнь», «старость». Смысл их один и тот же, так как они сходны были в употреблении и могли быть взаимно заменяемы. Работа в Книге стихов-песен «Да Я-Юй Пу» (Великая эlegantность и руководство мудростью)³ звучит: «Император Чжоу долголетно живёт». И Суши (08 01 1037—24 08 1101 гг.)⁴ в «Поэзии башни Цюй Юань» говорит: «Кому из древних человек не умирает, Зачем сравнивается долголетие». Отсюда китайские иероглифы “考” “老” имеют одинаковое значение. Стоит отметить, что филологи последующих поколений дали много толкований по определению Сюй Шена. В том числе «аргумент формовой транскрипции, аргумент фонетической транскрипции и аргумент смысловой транскрипции», которые всё ещё считали не достаточно всеобъемлющими. Современный филолог Лин Юн⁵, исследователь древней письменности, также пояснил, что «варианты транскрипция» представляют собой компактную (корень) запись двух иероглифов, отличающихся друг от друга по совершенно разным произношениям и по смыслу слов. Такие, как “帚、妇” и “母、女” (zhǒu → метлы, и fù → «женщина», mǔ → «мать» и nǚ → «дочь») в иероглифическом письме на костях и черепаховых щитках и т. д.

Наконец, «заимствование» -- это шестой метод строения иероглифа, отмечающий предмет заимствованным иероглифом. Поясним в общих чертах. Существует какая-либо никем не описанная новая вещь, и тогда она выражается заимствованным словом, близким по звучанию, или имеющим почти одинаковый, собственно подобный словесный корень. Например: “又” (yòu → «и, опять, то же самое») изначально относится к правой руке. Впервые можно было увидеть в иероглифическом письме на костях и черепаховых щитках, но впоследствии иероглиф был заимствован для обозначения «и, опять, то же самое». Иероглиф “闻”(wén) означает, как правило, «слушать ушами что-то». О таком употреблении рассказано было в «Да Сюе» (Глава VII Великой учёбы [5]: «Смотреть и не увидеть, слушать, а не услышать, кушать а не понять вкус». Этот иероглиф позже был заимствован в качестве глагола «нюхать». Стоит заметить, некоторые ученые считают его нарочным употреблением.

Подводя итог вышеизложенным шести способам образования иероглифов, следует отметить, что первые два метода представляют собой методологию построения иероглифа, вторые два метода – методологию комбинирования иероглифа, последние два – методология употребления иероглифа. Данные шесть принципов образования китайских иероглифов содержат правила их создания, которые определяются филологической теорией, разработанной древними учеными и оформленной после долголетней эволюции древними литераторами в качестве общих академических достижений.

В наше время древняя традиционная письменность прошла через шесть этапов эволюции, как этап иероглифического письма на костях и черепаховых щитках, этап старинных надписей на бронзе, этап «Сяо Чжуань», этап «Лишу», этап уставное написание и этап упрощения, кроме стилей искусства, употребляемых китайскими каллиграфами, – Син Шу (xíng shū, running script, ходящий (бегающий) стиль письма) и Чао Шу (cǎo shū, cursive script, скоропись, пропись). Граждане Тайваня по-прежнему используют результаты первых пяти эта-

пов эволюции, так называемый традиционный стиль китайских иероглифов. В материковой части Китая письменность превратилась в современный упрощенный стиль китайского языка с единообразными правилами, постоянно употребляемый в повседневном общении, в СМИ, в литературе. См. Схему эволюции иероглифической письменности Китая:

	oracle bone <i>jiaguwen</i>	greater seal <i>dazhuan</i>	lesser seal <i>xiaozhuan</i>	clerkly script <i>lishu</i>	standard script <i>kaishu</i>	running script <i>xingshu</i>	cursive script <i>caoshu</i>	modern simplified <i>jiantizi</i>
rén (*nin) human	𠤎	𠤎	𠤎	人	人	人	人	人
nǚ (*nra?) woman	𡚦	𡚦	𡚦	女	女	女	女	女
ěr (*nha?) ear	𦊐	𦊐	𦊐	耳	耳	耳	耳	耳
mǎ (*mrā?) horse	𠂇	𠂇	𠂇	馬	馬	馬	馬	马
yú (*ŋha) fish	𩺰	𩺰	𩺰	魚	魚	魚	魚	鱼
shān (*srān) mountain	𡵓	𡵓	𡵓	山	山	山	山	山
rì (*nit) sun	𣎵	𣎵	𣎵	日	日	日	日	日
yuè (*ŋot) moon	𣎵	𣎵	𣎵	月	月	月	月	月
yǔ (*wha?) rain	𩺰	𩺰	𩺰	雨	雨	雨	雨	雨
yún (*wən) cloud	𩺰	𩺰	𩺰	雲	雲	雲	雲	云

История упрощения стиля иероглифической письменности Китая началась с научной работы Цянь Сюаньтона «Предложение о сокращении и экономии черт китайских иероглифов», опубликованной в 1920 г. в «Новой молодежи»⁶. В 1935 г. 21-го августа был объявлен Министерством образования Гуминьдановского Правительства «Вариант упрощенной формы первых китайских иероглифов», отмена которого была провозглашена в феврале следующего года. В январе 1955 г. Китайская комиссия письменной реформы подготовила «Проект программы об упрощении китайских иероглифов», 28-го января 1956 г. была отрецензирована Комитетом редакции варианта Упрощения китайских иероглифов и принята на Пленарном заседании (23) Государственного совета КНР. Программу официально опубликовали в «Жэньминь жибао» 31-го января, после чего она получила распространение по всей стране. Позже эта программа незначительно изменилась в процессе реализации. В мае 1964 года Комитет письменной реформы опубликовал «Общую сводную таблицу упрощения иероглифов», которая состоит из трех таблиц. В первой таблице были указаны упрощенные 352 иероглифа в качестве неупотребляемых правых (левых) элементов-символов, во второй – указаны были упрощенные 132 иероглифа в каче-

стве употребляемых правых (левых) элементов-символов и 14 упрощенных правых (левых) элементов-символов, а в третьей – 1754 упрощенных иероглифа, полученных аналогией правых (левых) элементов-символов. Всего – 2238 иероглифов (из-за повторения "签"(qiān→подпись), "须"(xū → надо, следует), на самом деле всего 2236 иероглифов). Официально Программа была выполнена в 1977 году, став письменной нормой употребления китайского языка в материковой части страны.

Упрощение китайской иероглифической письменности является культурным прогрессом в реформировании написания наиболее употребительных китайских иероглифов в XXI веке. Реформа письменности, начатая в середине 1950-х годов под прямым покровительством премьера Правительства материкового Китая Чжоу Эньлая во взаимодействии с сотнями экспертов, была мотивирована исходя из анализа истории и культуры страны. Китай, будучи слабой и бедной страной, пережил век внутренних и внешних проблем. Более восьмидесяти процентов населения проживало в сельской местности, более половины из которого являлись неграмотными или малограмотными людьми. Строительство нового государства потребовало решения важной исторической задачи – ликвидировать неграмотность. Цель упрощения стиля письменности состояла в том, чтобы сотни миллионов простых людей в обществе могли как можно скорее читать и стать грамотными. Для этого надо было улучшить скорость употребления иероглифов, повысить культурный уровень всего народа, облегчить школьникам изучение иероглифов. Благодаря реформе письменности стало возможным приобщить молодежь к новым достижениям в науке и технике, чтобы построить процветающее и сильное государство.

Русский язык далек от иероглифической системы, формально не имеет ничего общего с китайским языком. Его «фонетическое образование» орфографически читается и пишется, фиксируясь с определенными гласными и согласными. Под этой материальной оболочкой и в прямой связи с обозначаемыми предметами, феноменами, мыслями и эмоциями он выражает значение, а корнем идеографического ядра являются его лексико-семантическое поле. К одному и тому же корню подставляем суффиксы, префиксы и постфиксы, и получаем имя существительное, глагол, прилагательное, действующее прилагательное, страдательное причастие, наречие – однокоренные слова. При переводе они не станут однокоренными словами в китайском языке, и не возможна ассоциация того, что исходные слова имеют один и тот же корень. Префиксы указывают форму, местонахождение, обстоятельство, образ движения и связь с предметами в сопровождении существования данного объекта, выраженного данным словом. А постфиксы глагола указывают время, лицо и его действие в трехмерном мире. В речи словосочетания, обороты, фразы и предложения строятся в строгом соблюдении грамматических норм. В производстве лексического значения и новых слов характеристика основывается на стилистической метонимии и метафоре в двух видах: добавлением префикса или постфикса к одному и тому же корню. Полно-целостные «миграции» порождают заимствование новых слов или терминов из разных отраслей. Таким образом, на начальном этапе преподавания китайского языка русским студентам обязательно встречаются 4 языковых препятствия в учёбе – сильный контраст по произношению, форме иеро-

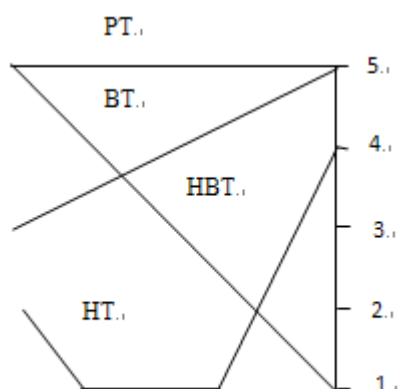
глифа, смыслу и тону. А на углубленном курсе между китайской и русской лингвистиками, точнее, семантиками, существует своя разница, которая по нашему исследованию заключается внутриязыковом аспекте и внешнеязыковом аспекте – в образе выражении, о чем мы потом отдельно будем излагать.

В результате сопоставления китайского языка с русским отмечаются следующие особенности: «В китайском языке фонетические соотношения с русским языком носят полноэквивалентный характер, частичный, не эквивалентный. Более половины инициалей, имеющих соответствие с русскими звуками, составляет 59%, не менее половины соответствий приходится на 35%. Отсюда предполагается вывод, что между китайской и русской фонетической системой имеется общее, но также присутствует [6] и 6% части не эквивалентного соотношения». Данное обстоятельство требует серьезного внимания при изучении китайского языка, что является фонетическим акцентом в обучении, особенно русским студентам трудно произносить “ing, eng, ong”, такие согласные должны произноситься при помощи содействия носовой полостью. Главным приоритетом из всех звеньев в преподавании китайского языка является именно это 6% безэквивалентного соотношения в обоих языках во всём процессе обучения и подготовки русских китаистов. Эффективным способом преодоления первого языкового барьера является точное показательное упражнение учителем, требующего от обучаемых активно и громко произносить звуки китайского языка, выполнять фонетические упражнения, своевременно исправлять неточное произношение тона обучаемыми. Необходимо отмечать точное расположение звуковых органов и их правильный способ регулярного повторения. Здесь эффективно действуют методы наглядности, демонстрации, сопоставления китайской фонетики с русской, интенсивности и обучения высокой частоты.

Запомнить и правильно произносить звуки и тона это первый шаг, а второй шаг – запомнить форму иероглифа, правильно написать его. От преподавателя требуется правильно продемонстрировать точное написание на доске с указанием порядка писания китайских иероглифов, согласно правилам, объяснить смысл генерации символов китайским изображением. Предлагаем программное обеспечение написания последовательности китайских символов по Интернету «Trainchinese», которое играет роль хорошего помощника студентам на практике и в выполнении упражнений на уроке и после аудиторных занятий. Лексическое обучение относительно в сравнении с первыми двумя видами обучения оказывается более легким, потому что лексическое и смысловое значение для студентов не составляет трудности освоить. Ключ заключается в том, чтобы они дали единую ассоциацию по моменту памяти трех элементов – произношения, морфологии и семантики. Для этого им следует объединить все эти три момента – звук, фигуру и смысл, что является ключевым моментом в речевой подготовке студентов: слушать, говорить, писать, читать и переводить. Чаще всего среди студентов появляется общая проблема в разделении трёх основных элементов, т. е. они могут быстро написать пиньинь или читать текст по пиньинь, игнорируя форму и смысл китайских иероглифов, и не знают их смысла или не могут написать эти символы. Это приводит к неудачным выражениям на китайском языке русскими студентами. Практика перевода с китай-

ского языка на русский язык целесообразна, так как служит формированию умений преобразовывать смысл, идею и эмотивность иноязычного факта средствами родного языка. Эффективный способ помочь обучаемым быстро преодолеть языковые барьеры заключается в стандартном обучении слушать, говорить и переводить. С точки зрения организации аудиторного обучения полагается совместное применение методов обучения слушать и говорить, сопоставлять и переводить, а хороший метод психической подготовки также должен быть принят во внимание и косвенно направлен в кого-нибудь из студентов.

Тренировка в произношении китайских тонов и интонации также является наиболее важным звеном в преподавании китайского языка. Русские студенты испытывают трудности в освоении тонов из-за влияния интонации родного языка. Анализ показал, что в китайском языке существует 21 начальный согласный звук, комбинированный при помощи словообразующих гласных (финалей). Интонация китайского языка так же называется тоном иероглифа, являясь важной частью слога и дифференциацией по степени слоговой высоты, играющей роль отличия значимости иероглифа в слоге. Типы тонов в китайском языке представляют собой разряды тональности. Мандарин (путунхуа) имеет четыре типа тонов: ровный тон (РТ), восходящий тон (ВТ), нисходяще-восходящий тон (НВТ) и нисходящий тон (НТ). В древнекитайском языке имелось четыре категории тонов: первый тон (как ровный тон), восходящий тон, нисходящий тон и входящий тон. Величина тональности между древним и современным китайским языком, особенно между диалектами сильно отличается друг от друга⁷. Это является способом разметки значения тона относительной высоты, передающим определенное значение изображаемого тона. Мы проводим вертикальную линию, разделенную на пять градусов в четырех кадрах, указывающих относительную высоту тона, и влево нарисованной вертикальной линии напишем короткую линию, представляющую форму перемещения подъема высоты тона. В соответствии с формой изменения высоты тона мы сделаем символ тональности по пяти градусам, иногда с двумя или тремя цифрами. См. схему внизу.



Приведем следующие примеры. Слог фонетической единицы китайского языка «ма» может быть произнесён на четыре тона, но значения будут разные: «мā»→мама, мать, «мá»→что, конопля, «мǎ» →конь, лошадь, код, «мà»→ругать, ругательство. Это означает, если произношение с неверным то-

ном влияет на смысловое значение. Интонация всего предложения будет фрагментирована. Чтобы преодолеть эту проблему, эффективным методическим средством является увеличение аутентичного материала для аудирования и чтения, что, в свою очередь, будет способствовать обучению правильным тонам и укреплению стандартного китайского произношения, устранил помехи китайского диалекта и русской речевой привычки.

В заключение считаем необходимым отметить следующее. Ввиду того, что китайский и русский языки принадлежат к двум различным языковым семьям, существует большая разница в произношении, грамматике, лексике, стилистике, семантике, шрифтах, тонетике и др. Выявляя лингвистические особенности (различия), следует быть особенно внимательным при переводе текстов с одного языка на другой. Поиск эквивалентов зачастую приводит обучаемых к психологической нагрузке. Преподавание близко или генетически родственного иностранного языка совершенно отличается от преподавания разноструктурных языков. Последнее гораздо сложнее. В целях повышения эффективности преподавания китайского языка русским студентам на ранних этапах обучения следует развивать навыки в области произношения, начертания иероглифов, понимания семантики и тонетики. Для достижения этой цели мы предлагаем применять такие методы, как сопоставление языков, ситуационная методика, интенсивная методика, психолингвистическая методика, так же переводческая методика. В неаудиторные учебные пособия должны включать в себя прикладное программное обеспечение в Интернете, видео-аудио-материалы, презентации, мобильно-телефонные сообщения, компьютерные связи и т. п. Благодаря новейшим средствам обучения, иллюстрируется значение китайских иероглифов, китайская культура, музыка посредством демонстрации фильмов, анимационных картинок. Диалоги и выразительное чтение, художественные произведения предоставляют русским студентам возможность наслаждаться китайской культурой и языком во время отдыха и развлечения. Таким образом, эффективность подготовки для России высококвалифицированных китаистов-специалистов по направлению международных отношений зависит от выше перечисленных факторов.

Примечания

1. «Лю ШУ» (Шестикнижие) упомянуто впервые в книге «Чжоуский титул», оно после династии Цин, как правило, обозначает шесть типов-способов конфигурации и употребления китайских иероглифов, обозначенных учеными династии Рань, а именно «символы, идеограммы, пиктограммы, фонограммы, варианты и заимствование», что называется (Шестикнижие, шестерка). Как правило, приняты названия иероглифов варианта Сюй Шена и порядок варианта Пан Гу (32—92 гг.). Учение о Шестикнижии представляет первую систематическую теорию о структуре и конфигурации китайской письменности, а шесть способов строения китайских иероглифов является системой китайских символов, анализированной и обобщенной последующими учеными, и после оформления такой системы она и стала единой основой для образования нового иероглифа.
2. «Чжоу Ли» (Чжоуский ритуал) является конфуцианским классиком, который

согласно легенде сочинил известный государственный деятель, мыслитель, писатель, стратег Чжоу Гондань (?-1100 гг. до н. э.) династии Западная Чжоу (1046—771 гг. до н. э.). Содержание «Чжоу Ли» чрезвычайно богато, используется для поддержания системы наделения уделами, касается очень широко, если в максимальном масштабе, -- всей страны, астрономии, метеорологии, эфемерид и календаря, а если микроконкретном масштабе -- канала дороги, растительности, насекомых, рыбы -- включает все, что существует во всех отраслях, как режимы княжества или государства, культуру и образование, политику и конституцию, ритуал и музыку, армию и наказание, налоговзимание и расход, диету и одежду, храм, транспорт транспортировку, агробизнес, медицину и гадание судьбы, мастерство и искусственное изделие, так же все виды вещей, свод правил, установлений – всеохватное описание, так что вправе называться сокровищницей культуры и истории Древнего Китая.

3. «Да Я Юй Пу» (Великая элегантность и руководство мудростью) является одним из стихотворений первого поэтического сборника древнего Китая «Книга песен-стихов», которое воспеваает культурного императора династии Чжоу за то, что он повел войска на войну против Чун после торжества, почитал память богов. Стихотворение составлено было из пяти глав, каждая из которых имеет четыре предложения, первые три главы приветствуют слова императора Чжоу на основе надежды всего народа, а последующие две главы воспеваает императора Чжоу за его достойную осанку, умелое использование талантов, он покорил всех князей и управлял страной.
4. Суши (08 01 1037 - 24 08 1101 гг.), второе имя Цзи Чаню, третье -- Хе Чжон, прозвание последователь Дунпо, называли его в истории Су Дунпо, и Су Сянь, из нации Хань, родом из Мэйшан из Мэйчжоу Северной династии Сун (960—1127 гг.) (ныне часть провинции Сычуань, город Мэйшан), родовое происхождение в городе Луан провинции Хэбэй, известный писатель, каллиграф и художник Северной династии Сун.
5. Лин Юнь, мужчина, дата рождения 1939 года, в 1962 году окончил бакалавриат по специальности археологии Пекинского университета, а в 1965 году -- магистратуру по направлению старинных надписей на бронзе и надписей на костях Цзилиньского университета, в котором с 1973 года начал преподавание. Стал профессором и научным руководителем по направлению археологии династий Шан и Чжоу, археологии северо-востока Китая и древней письменности. Член оценочной комиссии по истории Совета присуждения ученой степени Госсовета, член руководящего комитета преподавания исторического образования Министерства образования, вице-председатель Цзилиньской Ассоциации общественных наук, член оценочной комиссии археологии проекта (бронда) Национального фонда общественных наук, занимается преподаванием и исследованием по направлению археологии династий Шан и Чжоу, археологии северо-востока Китая и древней филологии.
6. Цянь Сюань Тун (1887-1939 гг.), бывшее имя Цянь Ся, второе имя Дэ Цянь, прозвание И Гу, часто ставил свою фамилию перед именем, как префикс, и поэтому назывался И Гу Сюань Тонг, был переименован в Суан Тонг нака-

нуне «Четвертого мая». Из нации Хан, родом из У Син в провинции Чжэцзян (ныне город Ханчжоу провинции Чжэцзян). Родился 12 09 1887 года, потомок императора Цянь Лю под имя Ву Су Царства У и Юэ. Китайский современный мыслитель, литературовед и инициатор нового культурного движения. Цянь Сюань Тун учился в молодости в Японии, работал профессором в Пекинском университете и Пекинском педагогическом университете, во время периода «Четвертого мая» принял участие в движении новой культуры, инициировал реформы иероглифов, так же участвовал в работе проекта латинизации пиньинь национального языка.

7. Чжао Юаньчжень, Обозначение пяти градусов, *Cantonese primer*, In-house reproduction, 1947. Чжао Юаньчжень (03 11 1892—25 02 1982 гг.) был хорошо известным лингвистом, философом, композитором, также является основателем китайской филологии, отцом китайской лингвистики, одним из основателей общественных наук Китая

Литература:

1. 许慎,《说文解字》,它是首部按部首编排的汉语字典。原书作于汉和帝永元十二年(100年)到安帝建光元年(121年),现已失传,传至今日的大多是宋朝版本,或是清朝的段玉裁注释本。原文以小篆书写,逐字解释字体来源。全书共分540个部首。收字9353个。另有“重文”(即异体字)1163个。共10516字。《说文解字》是科学文字学和文献语言学的奠基之作,在中国语言学史上有极其重要的地位。(Сюй Шен, «Шуо Вэнь Цзе Цзи» (Толковый Словарь письменности и происхождения), это первый китайский словарь радикальной хореографии. Оригинальная книга была написана за годы, от 12-го года (100) власти Юнианского императора до первого года власти Цзангуанского императора (121-го года) династии Хань, но в настоящее время была потеряна, в основном были распространены до сегодняшних дней ее вариант Сунской династии или вариант примечания аннотации, сделанный Дуань Юйчаем во время династии Цин. Оригинал был написан в стиле иероглифизации Сяо Чжуан, был толкованный и интерпретированный источник буквально каждого символа-шрифта. Книга состоит из 540 радикалов (правых или левых элементов и ключей). Собрано было всего 9353 иероглифа с добавленной частью разнописи в количестве 1163 китайских иероглифа. Общее количество составляет 10516 иероглифов. «Шуо Вэнь Цзе Цзи» (Толковый Словарь письменности и происхождения) является основной литературной монографией научной филологии и лингвистики, занимает чрезвычайно важное место в истории китайской филологии.)
2. 中国社会科学院语言研究所. 现代汉语词典[Z], 第五版.北京: 商务印书馆, 2005. (Языковой научно-исследовательский Институт Общественной Академии Китая, Современный словарь китайского языка, пятое издание, Пекин: Издательство Шанвуйньшугуань, 2005 г.)
3. 朱玉富, 俄汉科技术语语言特征对比及翻译, 中国科技术语 2015-4: 11~16), 2015-08-25 商务印书馆出版, 中国科学技术名词审定委员会主办,

主编：路甬祥 (Чжу Юйфу, О сопоставлении языковой особенности русской и китайской технико-научной терминологии и ее переводе, Технико-научная терминология Китая, 2015-4: стр. 11 ~ 16.)

4. 引自老子·大学·中庸/中国传统文化经典读本, 云南大学出版社, 2007. (Это цитируется из «Да Сюе и Чжон Юн» (Великая учёба и Золотая середина) / Чтение китайской традиционной классической культуры, Издательство университета Юньнань, 2007.)
5. Чжу Юйфу, Вань Цзинцзин, Сопоставительное исследование фонетики русского языка и шаньдунского диалекта китайского языка в аспекте методики, Вестник Тюменского государственного университета, Гуманитарные исследования, Тюмень, 2016, том 2. № 2: Стр. 28.
6. Чжу Юйфу, Доклад на пленарном заседании Международной научно-практической конференции, посвященной Дню славянской письменности и культуры «Православные истоки русской культуры и словесности», 23-26 05 2016 г.

СОДЕРЖАНИЕ

Аликберова А.Р. Китайская иероглифика: методы и формы запоминания	4
Банкова Л. Л., Банков А.С. Опыт составления УММ краеведческой направленности (на примере УММ "下诺夫哥罗德 - Нижний Новгород")	12
Бурцева Е.В. Учет традиций в процессе запоминания китайских иероглифов студентами	15
Валеев Р.М., Валеева Р.З. Традиции преподавания азиатских языков в общеобразовательных школах России и Первая Казанская гимназия (1769 – 1855)	23
Валеев Р.М., Аликберова А.Р., Федорченко Р.Г. Изучение китайского языка в Первой Казанской гимназии (1837 – 1855 гг.)	32
Валеев Р.М., Мартынов Д.Е., Аликберова А.Р. Восточные языки на разряде восточной словесности императорского Казанского университета: Этапы, судьбы и направления (XIX – нач. XX вв.)	37
Ван Мэнцзяо Некоторые методы анализа стиля писателя в литературном переводе	49
Василенко Т.Е. Интеллектуальная игра как средство расширения лингвострановедческих знаний школьников	55
Власова Н.Н. Опыт создания онлайн-курса по китайскому языку для начинающих	58
Воропаев Н.Н. Об опыте составления лингвокультурологического словаря-справочника для изучающих китайский язык	62
Глушкова С.Ю. Игры, как неотъемлемая часть урока китайского языка в вузах	72
Голынская А.С. Перспективы и проблемы создания учебного словаря турецкого языка	78
Джураев Д. М. Исторические предпосылки обучения и методы преподавания китайского языка в Узбекистане	84
Колпачкова Е.Н. Преподавание теоретической грамматики китайского языка в высшей школе: назад в будущее или вперед в прошлое?	88
Жигульская Д.А. Использование технологии «Дебаты» на уроках китайского языка	94
Ивченко Т.В., Мазо О.М. К проблеме преподавания служебного слова 了	101
Йылмаз Э. Р. Работа с литературным материалом в рамках изучения грамматических норм турецкого языка	107
Косинцева А.Ю. Практика применения метода проектов при работе с изучающими китайский язык	110
Котова Ж.С. Комплекс упражнений по обучению письменному переводу	114
Круглов В.В. Всероссийская олимпиада школьников по китайскому языку как новая модель общероссийских единых стандартов в изучении китайского языка в школе	121
Макаренко В.Г. Подготовка востоковедов во Владивостоке: история и современность	124

Мирзиева Л.Р. Использование некоторых принципов преподавания иностранного языка для оптимизации обучения китайскому языку.....	133
Митькина Е.И. Преподавание общественно-политического текста в СПбГУ	139
Назарова С.А. The issue of lexical competence formation in the process of teaching Chinese language.....	143
Рагозина С.С. Лексические проблемы при работе с оригинальными текстами в преподавании корейского языка.....	147
Родионова Е.А. Возможности применения активных методов запоминания на занятиях китайского языка.....	153
Рышкова М.А. Методическое обоснование технологии иероглифических кроссвордов для совершенствования навыков грамматического оформления высказывания.....	157
Салазанова О.А., Холкина Л.С., Ли Тао, Рукодельникова М.Б. Преподавание иероглифики на начальном этапе обучения китайскому языку в средней школе. На материале УМК «Китайский язык. Второй иностранный язык».....	166
Софронова Л.В. О парадигме отношений преподавателя и студента в процессе обучения восточному языку в высшей школе XXI века.....	175
Тоболин Д.Ю., Суровень Д.А. Современные компьютерные лексикографические источники в процессе изучения восточных языков на примере тайско-русского интернет-словарям.....	185
Тоболин Д.Ю., Суровень Д.А. Происхождение иероглифов и японская этимология в преподавании японского языка.....	190
Томоко Симбо Использование интернет-технологий для обеспечения межкультурной коммуникации в методике преподавания японского языка (на примере «проекта оригами, соединяющего сердца»).....	193
Тохметов А.Т. Китайский язык в вузах Казахстана.....	198
Хабибуллина Э.К. Культурологические аспекты в обучении турецкому языку как иностранному.....	205
Халиуллина А.А., Гайнуллина Л.А., Болотова Н.А. Сопоставительный анализ татарских падежных аффиксов и соединительных частиц в корейском и японском языках.....	210
Хузина А.И. Категория числительных в корейском языке.....	218
Чалбанова К.В. Анализ грамматики на базе учебника «Практический курс китайского языка» и ее применение в образовательном процессе.....	223
Чекулаева А.С. Языковая интерференция и трансференция в процессе формирования китаеязычной фонетико-фонологической компетенции.....	228
Чжу Юйфу, Чэнь Синь, Цзи Чжэн О языковой особенности китайского языка и стратегии преподавания его студентам в России.....	234