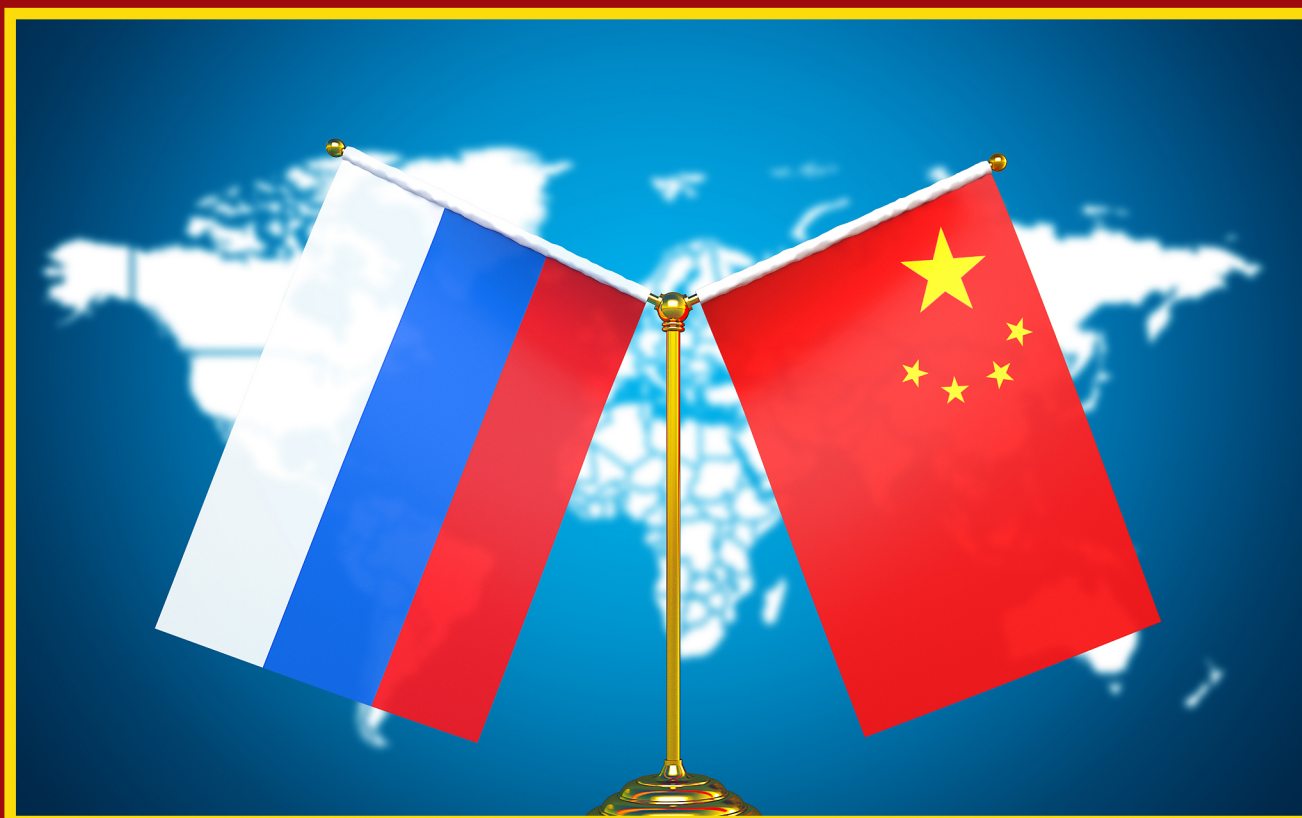




Русский язык в современном Китае



Министерство науки и высшего образования
Российской Федерации
Забайкальский государственный университет

**РУССКИЙ ЯЗЫК
В СОВРЕМЕННОМ КИТАЕ**

***IX Международная
научно-практическая конференция***

24 ноября 2021 г.

Чита
ЗабГУ
2021

УДК 811.161.1(=581)(082)
ББК 81.411.2-99(=711)я43
ББК Ш141.12-99(=711)я43
Р 894

Рекомендовано к изданию организационным комитетом
научно-практического мероприятия
Забайкальского государственного университета

Редакционная коллегия

Ю. В. Биктимирова (отв. редактор), канд. филол. наук, доцент
О. Л. Абросимова, канд. филол. наук, доцент
Н. Б. Анциферова, канд. филол. наук
Л. В. Бутыльская, канд. филос. наук, доцент
А. Е. Горковенко, канд. филол. наук, доцент
Ю. В. Звездина, канд. филол. наук

Р 894

Русский язык в современном Китае : материалы IX Международной научно-практической конференции / Забайкальский государственный университет ; ответственный редактор Ю. В. Биктимирова. – Чита : ЗабГУ, 2021. – 242 с.

ISBN 978-5-9293-2893-0

Сборник научно-методических статей посвящён разнообразным актуальным проблемам русистики: развитию русского языка в условиях межкультурной коммуникации, языковой картине мира и взаимодействию культур, интерпретации текста (в аспекте русского языка как иностранного), новым технологиям преподавания русского языка и литературы иностранцам и т. д. Конференция организована кафедрой русского языка как иностранного историко-филологического факультета Забайкальского государственного университета (г. Чита, Россия) и Институтом русского языка Хулуибуирского института (г. Хайлар, Китай).

Издание предназначено для преподавателей вузов, аспирантов, магистрантов, а также для всех, кто интересуется проблемами современной русистики.

УДК 811.161.1(=581)(082)
ББК 81.411.2-99(=711)я43
ББК Ш141.12-99(=711)я43

ISBN 978-5-9293-2893-0

© Забайкальский государственный университет, 2021

СОДЕРЖАНИЕ

Приветственное слово	7
----------------------------	---

РУССКИЙ ЯЗЫК В УСЛОВИЯХ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Биктимирова Ю. В. Специфика организации учебного процесса в эпоху пандемии по программам выпускающей кафедры РКИ Забайкальского государственного университета	10
Богодухова Е. Е. Основные предпосылки возникновения и развития межкультурной коммуникации России и Китая	14
Воронченко Т. В., Фёдорова Е. В. Литература родных краёв КНР в российских исследованиях: эвенкийская тема	16
Кузнецова В. Ю., Тараторин С. С., Герасимов Г. А. Военно-страноведческий аспект в подготовке военных переводчиков: теоретические аспекты рассмотрения	19
Мирганова Н. Р. Язык. Лингвистика. Личность. Коммуникация. Преподаватель	22
Чэнь Вэйли. Анализ взаимосвязи между переводом и творчеством (на примере русско-китайских переводных произведений)	24

ПРОБЛЕМЫ ВОСПРИЯТИЯ, ПОНИМАНИЯ И ИНТЕРПРЕТАЦИИ ТЕКСТА В АСПЕКТЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Анциферова Н. Б., Дун Лие. Языковая интерпретация в контексте лингвокогнитивного подхода с позиции вторичной языковой личности	27
Ван Мэйянь. Иллокутивная и перлокутивная интеракции внутренней и внешней речи персонажа (на материале романа В. В. Набокова «Камера обскура»)	29
Зейналова К. В. Гипертекстовая и интерактивная литература: к вопросу о разделении понятий	32
Самохвалова Л. Д., Ван Сяо. Прецедентные феномены библейского истока в газетных заголовках в контексте конструктивных черт медиадискурса и лингводидактики РКИ	35
Тунгалаг Х., Ганчимэг Т. Метафора, ее когнитивная функция	41
Федотова Н. Л., Ма Вэньда. Функционально-семантические особенности разговорных конструкций в устном диалоге на общественно-политические темы	43
Чжан Ибо. Анализ речевого портрета политика на занятиях РКИ (на материале выступлений В. В. Жириновского)	46
Шарафиева Л. М., Мухаметшин А. Г. Понимание и интерпретация русского, китайского и французского языков в мыслительном процессе	49

РОЛЬ РЕЧЕВЕДЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ НЕГУМАНИТАРНОГО ПРОФИЛЯ

Антипина О. В. Региональный компонент в учебных пособиях по русскому языку как иностранному для студентов неязыковых специальностей	52
Винокурова М. И. О месте регионального компонента в разработке учебных пособий по русскому языку как иностранному для студентов-медиков	55
Ужина. Переключение языкового кода в классе для неанглоязычных специальностей с точки зрения теории адаптации	58
Лукьянец К. И., Ярошевич О. А. Обучение иностранных граждан в группах технической направленности на довузовском этапе обучения научному стилю речи	61

ОВЛАДЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫМИ ТЕХНОЛОГИЯМИ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

Батраева О. М. Практика обучения иностранных студентов русским интенциям: принципы работы в онлайн-формате (из опыта работы)	67
Батчимэг Бадамханд, Оюунчимэг Мял, Тунгалаг Халтар. Применение образовательных технологий в классе	71
Звездина Ю. В. Применение различных технологий при обучении грамматике в процессе преподавания русского языка как иностранного (на уровне ТРКИ-I)	73
Мэн Нацзя. Автономия учащихся и стратегии обучения	76
Меньшикова К. С., Гончарова А. В. Методика преподавания естественно-научных дисциплин в рамках дистанционного обучения на неродном языке	80
Савочкина И. В. Чанты на уроках русского языка как иностранного	83
Хань Ливэй. Исследование современного состояния подготовки специалистов по сложному иностранному языку в прикладных колледжах и университетах	85
Чи Сюэцянь. Исследование трудностей и контрмер совместного обучения английскому языку в колледже на основе смешанного режима обучения во Внутренней Монголии	90

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВОДИДАКТИКИ В АСПЕКТЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Абросимова О. Л. Формирование творческой активности иностранных студентов-филологов в процессе обучения в российском вузе	95
Акифи О. И. Клиповое мышление при восприятии текста на уроках русского языка как иностранного	99
Иванова Т. М. Формирование этнокультурной компетентности у студентов-иностранцев при изучении методической дисциплины «Основы этнометодики в преподавании РКИ»	101
Иванова А. А., Иванова Т. М. Проблемы усвоения дисциплины «Письмо и письменная речь» студентами-иностранцами в режиме дистанционного обучения	104
Ли Цзин. О методах развития и повышения интереса у студентов к изучению русского языка	108
Новаковская Н. Ю., Одинцова Р. И. Создание учебно-научных и художественных текстов и системы послетекстовых заданий в рамках учебного пособия по курсу русской литературы для иностранных учащихся на подготовительном отделении	110
Федотова Н. Л., Цзан Лэ. О проблемах обучения иностранных студентов-филологов коннотативно маркированной лексике	114

ЯЗЫКОВАЯ КАРТИНА МИРА И ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КУЛЬТУР

Анциферова Н. Б. Языковая картина текста: маркёры идиостиля (на материале мемуарного рассказа «На сибирских дорогах» Б. Ахмадулиной)	117
Бондарева Е. П., Чистякова Г. В., Сергеев С. А. Объекты оценки: анализ интернет-отзыва туриста	122
Бутыльская Л. В., Ван Фуинь. Формирование цветовой картины мира носителей русского и китайского языков	126
Воробьева О. И., Кривонкин К. Ю. Этикетная форма общения в русской коммуникации ...	129
Вырупаева А. А. Формирование топонимической картины мира забайкальцев в условиях взаимодействия культур	133

Ду Чэнюй, Иванова Т. М. Речевой этикет как элемент культуры этноса: Россия – Китай	136
Иванова А. В. Художественный концепт в языковой картине современного художественного текста	139
Костина И. Н. Национальный стереотип и этнический анекдот	144
Кузнецов Н. В. Лексическо-сематические особенности перевода военных текстов	147
Кундуева Э. А. Работа с лексикой, с национально-культурным компонентом значения на уроках русского языка	148
Луговская Е. Г., Луговский О. И. Компьютерная метафора в молодёжном сленге	151
Манукян Р. К. Особенности народно-разговорной речи приграничного Забайкалья	157
Маруневич О. В. Фразеобразовательная активность концепта «иностранец» в русском языке (на примере этнонима «китаец»)	161
Пляскина Е. И., Чупрова А. А. Диалектная лексика, репрезентирующая изделия из теста и напитки, в одном из говоров семейских Красночичкойского района Забайкальского края ...	165
Попова К. С. Этимология иероглифов с удвоением графем	168
Селиванова А. В. Лексико-семантическая онимизация эргонимов г. Читы	173
Сунь Лин. Исследование по стандартизации английских общественных знаков в знаменитых живописных местах Хулунбуира с точки зрения функциональной теории Скопоса	176
Ся Чуньцю. Обсуждение методики преподавания онлайн-лексики в расширенном комплексном курсе китайского языка как иностранного	179
Устюшенко В. Э. Влияние мышления на язык (на примере фразеологических единиц китайского языка)	181
Филинкова Е. О. Прописные буквы в текстах города Читы: особенности восприятия	183
Федореева С. Е., Королёва Д. А., Кольцова С. В. Сравнительно-сопоставительный анализ концепта «счастье» в русской и китайской лингвокультурах	186
Чжан Хань. Универсальные и специфические стилевые черты в русском и китайском языках	190
Чжан Цихао, Звездина Ю. В. Китайское понимание смерти (на примере национальной поэзии)	192
Щурина Ю. В., Гончарова Д. Д. Языковая игра в эргонимических номинациях города Читы	195
Эшназарова С. М. Лексические средства выражения темпоральности в русском и таджикском языках	197

ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ И ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В ВУЗЕ И ШКОЛЕ

Ван Цзин, Кулишова М. О. Методы и трудности обучения русскому языку студентов факультета строительства	201
Гладун Н. И. Формирование образа России через знакомство с Владивостоком: учебное пособие как инструмент адаптации иностранных студентов	205
Гончарова А. В., Пархомова Е. С., Толмачева Е. В. Компетенции преподавателя русского языка как иностранного в современном вузе	207
Горковенко А. Е., Матвеев П. С. Опыт изучения сказок А. С. Пушкина в процессе обучения иностранных студентов	210
Кривошапова Н. В. Речевые стереотипы как связующие элементы педагогического дискурса при обучении русскому языку как неродному	214
Романов И. А. Изучение античной литературы на занятиях с иностранными студентами: из опыта работы	219
Сергеева В. А. Развитие речевого слуха у иностранных студентов в процессе занятий выразительным чтением	221
Трофимова О. В. Уроки о русском языке и его характеристиках в многонациональных классах: из опыта работы	225

Хоменко Е. В. Работа с культуроведческим текстом как средство формирования межкультурной компетентности у студентов-иностранцев	228
Цзинь Синьсинь. Организация учебных занятий в группах при изучении русской литературы иностранной аудиторией	233
Сведения об авторах	237

Приветственное слово

Участники IX Международной научно-практической конференции «Русский язык в современном Китае»!

Я в очередной раз рад приветствовать участников традиционной IX Международной научно-практической конференции «**Русский язык в современном Китае**», проводимой вузами-партнерами – *Забайкальским государственным университетом и Хулунбуирским университетом*.

Отрадно, что на протяжении уже около 10 лет Хулунбуирский университет в лице его ректора Ли Вэньгэ поддерживает наше международное научное сотрудничество.

Первая конференция «Русский язык в современном Китае» состоялась в 2009 году и была посвящена Году русского языка в Китае. Первый опыт совместного проведения оказался успешным, и участники приняли решение сделать конференцию традиционной.

Сегодня международная научно-практическая конференция «Русский язык в современном Китае» объединяет ученых и научные школы не только Китая и России, но и других стран: постоянными участниками являются исследователи из Узбекистана, Таджикистана, Украины, Белоруси, Молдовы, Казахстана, Йемена, Монголии, Кореи и других стран.

В сборниках материалов конференции, которые издаются силами Забайкальского университета, публикуются на русском, китайском, английском языках. Научные статьи посвящены широкому спектру актуальных проблем русистики: развитию русского языка в условиях межкультурной коммуникации, языковой картине мира и взаимодействию культур, интерпретации текста (в аспекте русского языка как иностранного), новым технологиям преподавания русского языка и литературы иностранцам и т. д.

Конференция форматом и научным потенциалом привлекает не только учёных, но студентов, магистрантов, аспирантов, которые делают первые шаги в науке.

Руководство Забайкальского государственного университета выражает глубокую благодарность нашим китайским коллегам за помощь в организации и проведении мероприятия, которое усиливает научный потенциал наших учебных заведений, вносит вклад в укрепление двусторонних отношений между странами. Желаем вам и вашему институту процветания и благополучия и надеемся на дальнейшее долговременное и плодотворное сотрудничество.



С уважением,
С. А. Иванов

ректор Забайкальского государственного университета

**Приветственное слово
ректора Хулунбуирского университета Ли Вэньгэ**



尊敬的谢尔盖 安纳多里耶维奇校长
尊敬的会议主席
尊敬的各位语言学家，女士们，先生们：
大家好！

今天由俄罗斯后贝加尔国立大学和呼伦贝尔学院联合举办的第九届“现代中国俄语国际科学实践研讨会”在海拉尔和赤塔两地线上联合举行，很高兴与大家“云端”相聚。首先，请允许我代表呼伦贝尔学院，向研讨会的顺利筹备和召开表示热烈的祝贺！向参加研讨会的中外语言学家表示热烈的欢迎！

呼伦贝尔学院与俄罗斯后贝加尔国立大学有着20余年的友好合作关系，两校在合作教育、学术交流、学生联合培养等方面取得了丰硕的成果。

自2009年在两校在海拉尔成功举办首届“现代中国俄语国际科学实践学术研讨会”以来，在海拉尔、赤塔两地先后举办了八届研讨会并出版了论文集。

该研讨会的规模、质量和影响力日益提高，已经成为两校教育合作交流的传统项目，在中俄两国高校产生较大影响。

多年来，两校每年都要举办多种形式的教育文化和科技交流活动，如学术研讨会、俄语知识奥林匹克竞赛、俄罗斯文学艺术节等活动，有效地促进了我校师生俄语水平的提高，拓展了教育国际交流与合作领域，提升了办学水平。

呼伦贝尔学院高度重视两校之间的教育交流合作，将后贝加尔国立大学视为我校最重要的国际合作伙伴。我们真心希望，通过本次研讨会的成功举办，更好地促进两校语言学家在对外俄语教学法研究、科学实践以及线上课程等方面的交流与合作！

最后，祝愿本届研讨会取得圆满成功！

祝各位身体健康，事业有成，家庭幸福，欢迎各位俄罗斯专家学者到海拉尔来做客！

呼伦贝尔学院 校长 李文阁

Уважаемый Сергей Анатольевич!
Уважаемый председатель конференции!
Все присутствующие русисты, дамы и господа!
Добрый день!

Сегодня проходит девятая международная научно-практическая конференция «Русский язык в современном Китае», организованная Забайкальским государственным университетом совместно с Хулунбуирским университетом. Мы открываем её в дистанционном режиме в наших городах – в Чите и Хайларе. Рад с вами встретиться в режиме онлайн. Прежде всего, позвольте мне поприветствовать всех русистов как из Китая, так и из-за рубежа от имени нашего университета. От всей души поздравляю с успешной организацией и торжественным днём открытия конференции!

Между Хулунбуирским университетом и Забайкальским государственным университетом развиваются долгосрочные отношения дружбы и сотрудничества на протяжении более чем 20 лет, на основе которых обе стороны добились плодотворных результатов в таких областях, как сотрудничество в сфере образования, академическом обмене студентами.

С 2009 года два университета совместно и успешно провели восемь международных научно-практических конференций «Русский язык в современном Китае» как в Хайларе, так и в Чите, а также опубликовали сборники научных статей.

По мере увеличения масштаба и повышения качества данная конференция становится традиционной программой по образовательному обмену между двумя вузами. Наша конференция имеет огромное признание среди китайских и российских вузов.

На протяжении многих лет два университета ежегодно проводят различные мероприятия обмена в сферах культуры и образования (академические семинары, олимпиады по русскому языку, фестивали русской культуры и искусств и т. д.), что эффективно способствует не только развитию знаний по русскому языку учащихся и преподавателей, расширению международного обмена и сотрудничества, но и повышению уровня управления нашим университетом.

Хулунбуирский университет уделяет огромное внимание обмену и сотрудничеству в сфере образования между двумя университетами, рассматривает Забайкальский государственный университет как важнейшего партнёра по международному сотрудничеству. Мы искренне надеемся, что успешное проведение этой конференции поспособствует обмену и сотрудничеству между специалистами двух университетов в таких областях, как исследование методики обучения русскому языку как иностранному, научная практика, онлайн-преподавание и т. д.

В завершении своего выступления хочу пожелать успеха конференции.

Желаю всем крепкого здоровья, успехов в работе и счастливой жизни! Буду очень рад видеть вас, российских гостей, в нашем городе!

Ли Вэньгэ
ректор Хулунбуирского университета

РУССКИЙ ЯЗЫК В УСЛОВИЯХ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

УДК 378.1

Специфика организации учебного процесса в эпоху пандемии по программам выпускающей кафедры РКИ Забайкальского государственного университета

Ю. В. Биктимирова

Забайкальский государственный университет, г. Чита, Россия

Статья посвящена обзору образовательных программ, предоставляемых выпускающей кафедрой РКИ Забайкальского государственного университета, в условиях конкуренции российских вузов за иностранного студента в период пандемии. Анализируется инновационная деятельность кафедры, направленная на укрепление позиций русского языка и русской культуры в мировом образовательном пространстве. Актуальность рассматриваемой проблемы подтверждается многочисленными научными исследованиями, которые анализируют как присутствие экспорта российских образовательных услуг, так и место и специфику отельных университетов в экспорте образовательных услуг. Целью исследования является анализ образовательных услуг Забайкальского государственного университета, предоставляемых образовательными программами выпускающей кафедры русского языка как иностранного, а также перспективы развития образовательных программ в период пандемии и постпандемии.

Ключевые слова: международный рынок образовательных услуг, иностранные студенты, международная деятельность университета, Забайкальский государственный университет, русский язык как иностранный, экспорт образовательных услуг, кафедра русского языка как иностранного

The Specifics of the Organization of the Educational Process in the Era of the Pandemic According to the Programs of the Graduating Department of the Russian Academy of Sciences of the Transbaikal State University

Yu. V. Biktimirova

Transbaikal State University, Chita, Russia

The article is devoted to educational products provided by the graduating Department of Russian as a foreign language of Zabaikalsky state University in the conditions of competition of Russian universities for a foreign student during the pandemic. The innovative activity of chair directed on strengthening of positions of Russian and the Russian culture in world educational space is analyzed. The relevance of the problem is confirmed by numerous scientific studies, which analyze both the presence of exports of Russian educational services, and the place and specifics of hotel universities in the export of educational services. The aim of the study is to analyze the educational services of the State University of Baikal, provided by educational programs producing the Department of Russian as a foreign language, as well as the prospects for the development of educational programs during the pandemic and post-pandemic.

Keywords: international market for educational services, foreign students, international university activities, the state university, Russian as a foreign language, export of educational services, the department of Russian language as a foreign language, Russian as foreign, Russian as nonnative, innovative activity, educational space

Забайкальский государственный университет ведёт международную деятельность с середины 90-х годов прошлого века. За несколько десятилетий был накоплен существенный опыт в формировании образовательного продукта для иностранцев, выбирающих получение высшего образования в России. На сегодняшний день в ЗабГУ для иностранных студентов доступны все уровни обучения – бакалавриат, специалитет, магистратура, аспирантура на всех специальностях и направлени-

ях. Анализ международных образовательных программ ЗабГУ, их эффективность и перспективы международной деятельности университета неоднократно становились объектом исследования таких учёных, как М. И. Гомбоева, Д. О. Гомбоева, А. А. Русанова, С. Е. Старостина и др. [3; 6]. Не вызывает сомнения тот факт, что ядром системы образования иностранных граждан в ЗабГУ является кафедра русского языка как иностранного, которая помогает сформировать навыки владения русским язы-

ком как языком-посредником, необходимым для получения образовательного продукта на разных специальностях и направлениях университета (см. подробно в статьях автора [1; 2]).

В настоящее время эта единственная в регионе специализированная кафедра в данном направлении, по образовательным программам которой получают образование граждане Китая, Южной Кореи, Турции, Японии, Монголии, Вьетнама, США, Йемена, Туркменистана, Узбекистана и др.

Задачи кафедры РКИ заключаются в обеспечении качественной подготовки иностранных граждан в области русского языка как иностранного, формировании образовательного продукта и экспорте научных знаний, а также в продвижении русского языка и укреплении его статуса в международном пространстве, в частности на рынке образовательных услуг. Главным направлением работы кафедры является преподавание русского языка всем иностранным студентам, которые обучаются по основным образовательным программам бакалавриата, магистратуры, аспирантуры, а также по обменным программам, программам включённого обучения и довузовской подготовки ЗабГУ.

Имея многолетний опыт работы в системе высшего образования, преподавательский коллектив кафедры сформировал концепцию фундаментализации высшего филологического образования иностранцев. Представлена методологическая база концепции и модель организации обучения русскому языку как иностранному, которые были внедрены и апробированы в течение двух десятков лет и реализованы в учебном процессе университета. На сегодняшний день новые вызовы стимулируют преподавателей к освоению новых форм и методик программ, что обусловлено необходимостью качественной подготовки иностранных студентов, владеющих русским языком как иностранным или неродным, способных осуществлять профессиональное обучение и общение с международными партнерами на русском языке.

Целью исследования является анализ качества образовательных услуг, предоставляемых образовательными программами выпускающей кафедры русского языка как иностранного Забайкальского государственного университета, а также перспективы развития образовательных программ в период пандемии и постпандемии. Для решения поставленных задач требуются неординарные, принципиально новые подходы к преподаванию иностранцам.

В условиях закрытия границ и локдаунов. Обучение иностранных граждан, так или иначе, сводится к дистанционному формату, в лучшем случае к гибридной форме обучения.

Под дистанционным обучением вслед за исследователями О. А. Усковой, Л. В. Ипполитовой понимаем не отдельную дидактическую систему, а одну из форм получения образования, которая иногда дополняет контактную форму, а иногда противостоит ей [7]. В развитии дистанционного обучения выделяют два активно развивающихся противоположных друг другу направления: использование сетевых платформ открытого образования для самостоятельного обучения без контакта с преподавателем, и занятия в режиме видеоконференции, обеспечивающих видеосвязь преподавателя и студента. На кафедре РКИ ЗабГУ были опробованы оба формата образовательной деятельности.

Первые месяцы пандемии пришлось на карантинное время, когда иностранные студенты покидают Россию. После закрытия границ между государствами со многими студентами прервалась связь: в одних странах были сбои с интернетом, в других шли блокировки интернет-контентов, в третьих людей просили уезжать из крупных городов в деревни. В результате этого преподаватели кафедры вынуждены были искать новые формы взаимодействия. С этой целью был выбран формат самостоятельного обучения без прямого контакта с преподавателем. Ежедневно студентам по электронной почте высылались блоки упражнений, заданий, обучающие аудиозаписи и видеоролики. В конце недели студенты отправляли на проверку выполненные работы, аудио- и видео-ответы. На первых порах этот формат казался эффективным, тем более всё общество жило ожиданием завершения пандемии к лету 2020 года. Когда же в сентябре границы со многими странами так и не были открыты – преподаватели кафедры стали осваивать новые формы обучения студентов. Тем более резкий переход на дистанционную форму обучения, к которому все же не все были готовы, создал определённые трудности в осуществлении образовательного процесса. Перечислим эти «проблемные» точки в образовательном процессе иностранных граждан: невозможность осуществления традиционного университетского образовательного процесса с погружением в языковую среду; условность традиционных форм обучения (лекция, семинар, лабораторная работа), контрольных точек (зачёт, экзамен) и практик; отсутствие непосредственного контакта преподавателя и студента, в ходе

которого обычно идёт формирование языковой личности; невозможность осуществления эффективного контроля всех видов речевой деятельности – аудирования, чтения, письма, говорения; перенос всего образовательного процесса в виртуальную реальность, условную языковую среду; изменение и пересмотр критериев проверки сформированности тех или иных компетенций.

Несмотря на все трудности первых месяцев пандемии, были выявлены и положительные стороны этой формы обучения, которые сказались на наборе иностранных студентов в 2020: Увеличилось число направлений, на которые потупили иностранные граждане, был увеличен круг стран, которые заинтересовались образовательными продуктами ЗабГУ, увеличилось в два раза количество магистрантов на популярную среди иностранцев магистерскую программу Филология «Русский язык». Забегая вперед, могу сказать, что эта же тенденция сохранилась и после приемной кампании университета в 2021 году.

В нашем университете при реализации образовательных программ с применением дистанционных образовательных технологий успешно функционирует электронная информационно-образовательная среда (ЭИОС), однако для иностранных учащихся нужно было найти оптимальную и технически простую, удобную для всех форму осуществления образовательного процесса. 2020/21 учебный год кафедра РКИ начала обучение в дистанционном формате в режиме видео-конференции на платформе Zoom. Выбор данной платформы был рассчитан в основном на китайских студентов, так как это единственная платформа, которая позволяет бесперебойно длительно время осуществлять непосредственное взаимодействие преподавателя и студента в режиме онлайн. Эта же платформа зарекомендовала себя с положительной стороны и при взаимодействии со студентами и слушателями из других стран.

Таким образом весь 2020/21 учебный год прошел в режиме онлайн. Все аудиторные часы по учебным планам были вычитаны в полном объеме преподавателями кафедры РКИ и преподавателями межфакультетских кафедр, которые также принимают участие в обучении иностранных студентов.

Опыт, который наработали преподаватели в начале пандемии, был использован в дальнейшем – только уже опосредованный контакт *преподаватель – студент* использовался для самостоятельной подготовки студентов а также для поверки контрольных точек, которые проводятся ежемесячно с целью выявления проблем в усвоении той или иной дисциплины.

Единственная проблема, которая так и не была решена в обеих формах дистанционного обучения – создание языковой среды, что очень важно для обучения студентов-иностранцев. Преподаватели кафедры РКИ попытались создать подобие языковой среды посредством живого общения со студентами в мессенджерах и электронной переписке.

В студенческом сообществе иностранных студентов были созданы группы в WeChat, где студенты общаются друг с другом, помогают при возникновении каких-либо трудностей с переводом и пониманием русского языка. Преподаватели в этом мессенджере проводят консультации, выкладывают учебный материал, отвечают на вопросы студентов.

Некоторые студенты самостоятельно сформировали свои страницы в различных социальных сетях, где делятся своим опытом усвоения русского языка и постижения русской культуры.

Для поддержания интереса к учебе преподаватели кафедры включают студентов и магистрантов в научную работу. Учащиеся принимают активное участие в студенческих научных конференциях в режиме онлайн. Эта форма также помогает поддерживать коммуникацию между преподавателем и студентом: взаимодействие в ходе научно-исследовательской работы студента – это бесценный опыт индивидуального общения в научном регистре.

В мае 2021 года кафедра выступила организатором Олимпиады по русскому языку как иностранному. Конечно же цель мероприятия – популяризация русского языка и культуры, но самое главное, что планировали преподаватели кафедры РКИ – предоставить возможность студентам из разных стран и университетов в период закрытия всех границ общаться на русском языке. В мероприятии приняли участие граждане Китая, Кореи, Вьетнама, Колумбии, Нигерии, Египта, Узбекистана, которые обучаются в вузах Китая и России – в Дальневосточном федеральном университете, Забайкальском государственном университете, Иркутском государственном университете, Иркутском государственном аграрном университете, Иркутском государственном медицинском университете, Хэйлунцзянском университете, Маньчжурском институте русского языка, Маньчжурском институте университета Внутренней Монголии, Хулунбуирском университете.

В программе праздника было два мероприятия – олимпиада по русскому языку и конкурс чтецов. Олимпиада проходила в два этапа. В первом туре участникам в заочном формате необходимо было написать сочинения-рассуж-

дения на русском языке на общую тему «Перед вами громада – русский язык», подтвердив или опровергнув высказывания русских и зарубежных писателей о русском языке. Из 45 сочинений жюри были отобраны работы 18 лучших студентов, которые прошли во второй тур и 24 мая, в День славянской письменности и культуры, представили в онлайн-формате рассказы на русском языке, сопровождающиеся презентацией, на разные темы.

Для сплочения обучающихся в ЗабГУ на разных направлениях и курсах (а у нас уже больше половины слушателей, студентов и магистрантов не были в России, не приезжали в Читу, даже не видели друг друга и преподавателей «в реале») преподаватели кафедры совместно с иностранными студентами старших курсов регулярно проводят различные мероприятия в онлайн формате – научно-по-

пулярные, познавательные, праздничные, на которых знакомят с традициями, праздниками, памятными датами русского народа.

Итак, мы постарались рассмотреть потенциальные возможности образования иностранных граждан в том числе и в условиях пандемии, а также способы укрепления позиций и увеличения привлекательности образовательных услуг, предлагаемых кафедрой русского языка как иностранного Забайкальского государственного университета сегодня. В статье определены также актуальность и перспективы развития образовательных программ в период пандемии и постпандемии в рамках дистанционного и смешанного типов обучения в период санитарного закрытия границ между государствами. Всё это в дальнейшем позволит вывить направление и перспективы развития международных образовательных программ в ЗабГУ в целом.

Список литературы

1. Биктимирова Ю. В. Роль кафедры русского языка как иностранного ЗабГУ в экспорте образовательных услуг иностранным студентам: новые вызовы и решения // Русский язык в современном Китае: материалы VIII Междунар. науч.-практ. конф. / отв. ред. О. Л. Абросимова. Чита: ЗабГУ, 2020. С. 46–50.

2. Биктимирова Ю. В. Актуальные проблемы методики и организации обучения русскому языку как иностранному в период пандемии // Ученые записки Забайкальского государственного университета. 2021. Т. 16, № 1. С. 100–107.

3. Гомбоева Д. О. Характеристика реализации академической мобильности во взаимодействии российского и китайского профессионального образования. Текст: электронный // Учёные записки Забайкальского государственного университета. Серия «Педагогические науки». 2015. № 5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/harakteristika-realizatsii-akademicheskoy-mobilnosti-vo-vzaimodeystvii-rossiyskogo-i-kitayskogo-professionalnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 10.02.2021).

4. Гомбоева М. И. Концептуальные и институциональные основы модернизации системы управления непрерывным дополнительным профессиональным образованием как ресурс социокультурного развития региона. Текст: электронный // Вестник Забайкальского государственного университета. 2012. № 5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptualnye-i-institutsionalnye-osnovy-modernizatsii-sistemy-upravleniya-nepreryvnym-dopolnitelnym-professionalnym-obrazovaniem> (дата обращения: 10.02.2021).

5. Гомбоева М. И., Старостина С. Е. Образовательная деятельность высшего учебного заведения в условиях трансграничья. Текст: электронный // Учёные записки Забайкальского государственного университета. Серия «Философия, социология, культурология, социальная работа». 2009. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/educational-activities-of-higher-educational-institution-in-transboundary-context> (дата обращения: 10.02.2021).

6. Русанова А. А. Роль потребительского мониторинга удовлетворённости образовательными услугами в вузе. Текст: электронный // Дискуссия. 2012. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-potrebitelskogo-monitoringa-udovletvorennosti-obrazovatelnyimi-uslugami-v-vuze> (дата обращения: 10.02.2021).

7. Бондаренко В. А. Проблемы организации дистанционного обучения по русскому языку как иностранному (из опыта подготовительных курсов для иностранных слушателей). Текст: электронный // Молодой ученый. 2020. № 39. С. 185–187. URL: <https://moluch.ru/archive/329/73787> (дата обращения: 06.11.2021).

Основные предпосылки возникновения и развития межкультурной коммуникации России и Китая

Е. Е. Богодухова

Забайкальский государственный университет, г. Чита, Россия

Статья посвящена анализу взаимодействия культурных элементов России и Китая. Автор рассматривает межкультурные российско-китайские коммуникации, имеющие длительную историю становления и богатые традиции, характерные признаки, несущие определённую значимость для обоих государств. Некоторые культуры имеют схожие черты, обусловленные генетическим родством, традициями, происхождением, как, например, азиатские культуры, к которым относится Китай. Эти сходства значительно упрощают коммуникацию между народностями. Существенные различия с культурой России, которая включает в себя черты европейских и азиатских этносов, предполагают поиски новых форм межкультурных коммуникаций между государствами.

Ключевые слова: *Россия, Китай, культура, культурные элементы, межкультурная коммуникация, международное взаимодействие, диалог культур*

The Main Prerequisites for the Emergence and Development of Intercultural Communication between Russia and China

E. E. Bogodukhova

Transbaikal State University, Chita, Russia

The article is devoted to the analysis of the interaction of cultural elements of Russia and China. The author examines the cross-cultural Russian-Chinese communications, which have a long history of formation and rich traditions, characteristic features and bearing a certain significance for both states. Some cultures have similar features due to genetic kinship, traditions, origin, such as, for example, Asian cultures, to which China belongs. These similarities greatly simplify communication between nationalities. Significant differences with the culture of Russia, which includes features of European and Asian ethnic groups, suggest the search for new forms of intercultural communication between states.

Keywords: *Russia, China, culture, cultural elements, intercultural communication, international interaction, dialogue of cultures*

Российско-китайское межкультурное взаимодействие имеет богатую многовековую историю. Оно зарождалось и развивалось на протяжении длительного периода времени. После заключения Нерчинского договора между Россией и Китаем международные отношения привели к международному сотрудничеству, которое выражалось сначала в качестве культурного обмена, а позднее к взаимному восприятию культур. В период существования Советского союза отношения Китая и СССР приобрели дружественное направление, а РФ выстраивает отношения сотрудничества, предполагающие диалог во всех отраслях деятельности государств: культуре, политике, экономике и т. д.

В. Ф. Ершов отмечает, что «общественно-культурный диалог России и Китая начал активно развиваться в 2000-е годы благодаря созданию совместных координирующих органов и подготовке ряда масштабных культурных проектов. Так, в декабре 2000 года в Москве была учреждена Российско-Китайская комиссия по сотрудничеству в области культуры,

спорта, здравоохранения и образования, существенно укрепившая гуманитарное взаимодействие наших стран и ставшая координатором ключевых аспектов культурного диалога России и Китая» [1, с. 819].

Рассматривая культурные элементы России и Китая, необходимо отметить, что их зарождение и развитие имеет свои уникальные особенности, связанные с историческими изменениями, происходящими на территории обоих государств. Становление культуры Китая под воздействием трех идеологических течений: конфуцианства, даосизма и буддизма. По мнению Цзоу Хун, традиционная китайская культура является «синтезом конфуцианской, даосской и буддийской культур, это совокупность всех национальных духовных культур Китая, включая различные формы духовных и материальных культур» [5, с. 92]. Начиная с династии Цинь, духовная культура китайского народа стала оформляться как система ценностей, которая была определена под воздействием философских направлений. Конфуцианское мышление явилось ядром китайской

культуры, определив основные направления общественной мысли. Хотя традиционные народные верования и суеверия, анимизм, даосизм, буддизм, а также ислам, католичество, протестантизм, православие, так или иначе, оказывали влияние на китайскую культуру и в целом на общественную мысль, ни одно из этих религиозных образований на протяжении истории Китая не становилось идеологической доминантой.

Зарождение, развитие и распространение культурных элементов Российского государства происходило под влиянием исторических событий, происходящих на территории. Приход христианства оказал большое влияние на Киевскую Русь: трансформировались письменность, традиции, архитектура. Реформами Петра I русская культура была переориентирована на западноевропейские ценности. Изменения в государстве способствовали формированию основ литературного языка, были написаны известные всему миру произведения русских писателей. В советский период приход большевиков к власти способствовал эмиграции русских деятелей науки и искусства в Европу, однако в это же время в царской России формировалось поколение светской элиты, развивались театр и кинематограф [3].

Рассматривая исторические предпосылки становления российско-китайского взаимодействия, М. О. Коломиец, В. В. Кукушкина выделяют несколько этапов. Первый этап охватывает временные рамки с 1991 до 1993 года, когда между Россией и Китаем были установлены дружеские отношения и обе стороны признавали необходимость развития партнёрских отношений. Взаимодействие в политической сфере развивалось медленно, что было обусловлено отсутствием у российской стороны четкого направления внешнеполитического развития. Второй этап характеризуется развитием отношений конструктивного партнёрства между государствами. Российское руководство определило необходимость развития международ-

ных отношений, в том числе и с Китаем. Третий этап, который начался в 1996 году, определил стратегические отношения между государствами, не только на двустороннем, но и на региональных уровнях. Международное взаимодействие в этот период касалось политической и экономической составляющей деятельности государств. Четвертый период (начало XXI века) характеризуется подписанием ряда договоров и соглашений между государствами, направленных на перспективное развитие российско-китайского взаимодействия. Пятый период (с 2012 года) отличается значительной экономизацией политических отношений России и Китая [2].

В настоящее время российско-китайское взаимодействие носит характер диалога, проявляющийся практически во всех сферах деятельности государств. По мнению М. Н. Фоминой и О. А. Борисенко, российско-китайское сотрудничество стремится к диалогу, его результативность является фактором и диалога и полилога. Диалог характеризуется взаимоуважением, принятием другой стороны. Культура обеспечивает не только культурное взаимодействие, но и диалог, путь к которому становится одной из глобальных стратегических задач [4, с. 6].

На сегодняшний день межкультурное российско-китайское взаимодействие приобретает огромный масштаб, охватывая практически все сферы общественного бытия. Обоюдный интерес двух стран к культуре соседней страны благоприятным образом сказывается на укреплении международного взаимодействия. Самобытная китайская культура и уникальная русская представляют собой некий тандем, интерес, к изучению которого возрастает из года в год. Развитие межкультурного взаимодействия между Россией и Китаем обеспечивает эффективный процесс диалога культур, результатом которого является не только укрепление сотрудничества на государственном уровне, но и познание специфики своей страны.

Список литературы

1. Ершов В. Ф. Россия и Китай в XXI веке: стратегическое партнерство в условиях цивилизационной глобализации. Текст: электронный // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия «История России». 2019. Т. 18, № 4. С. 804–827. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_41464867_17962014.pdf (дата обращения: 08.11.2021).
2. Коломиец М. О., Кукушкина В. В. Развитие российско-китайских отношений на современном этапе глобализации. Текст: электронный // А-фактор: научные исследования и разработки (гуманитарные науки). 2019. № 3. С. 1–16. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-rossiysko-kitayskih-otnosheniy-na-sovremennom-etape-globalizatsii> (дата обращения: 09.11.2021).
3. Русская культура. URL: <https://www.advantour.com/rus/russia/culture.htm> (дата обращения: 09.11.2021). Текст: электронный.

4. Фомина М. Н., Борисенко О. А. Россия-Китай: путь к диалогу. Текст: электронный // Россия и Китай на рубеже третьего десятилетия XXI века: экономика, социальное управление, культура. СПб.: СПбГУ, 2020. С. 141–146. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_42936156_60704324.pdf (дата обращения: 10.11.2021).

5. Цзоу Хун Влияние традиционной культуры Китая на современное общество. Текст: электронный // Гуманитарный вектор. Серия «Педагогика, психология». 2009. № 4. С. 92–97. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyaniye-traditsionnoy-kultury-kitaya-na-sovremennoe-obschestvo> (дата обращения: 08.11.2021).

УДК 82.091

Литература родных краёв КНР в российских исследованиях: эвенкийская тема

Т. В. Воронченко¹, Е. В. Фёдорова²,

^{1,2}Забайкальский государственный университет, г. Чита, Россия

В статье представлен обзор современных трудов российских исследователей, которые посвящены творчеству писателей, принадлежащих к направлению «Литература родных краёв». Авторы фокусируют внимание на комплексе работ, обращённых к творчеству писателей КНР, раскрывающих эвенкийскую тему (Ужээрту, Чи Цзыцзянь).

Ключевые слова: литература родных краёв, этнопроза, Чи Цзыцзянь, Ужээрту, эвенки

Chinese Literature of Native lands in Russian Studies: Evenk focus

T. V. Voronchenko¹, E. V. Fyodorova²

^{1,2}Transbaikal State University, Chita, Russia

The article provides an overview of Russian researchers' modern works on writers belonging to the direction PRC's "literature of the native lands". The authors focus on the studies that reveal the originality of the Chinese writers, who refer to the Evenk theme (Wure'ertu, Chi Zijian).

Keywords: "literature of native lands", ethnoprozy, Chi Zijian, Wure'ertu, evenk

В России в 2000-е годы выходит ряд публикаций, в которых рассматриваются произведения писателей КНР, обращающихся к эвенкийской теме. Интерес к культуре и литературе, связанной с жизнью китайских эвенков, обусловлен тем, что представители данного народа проживают в России (около 35 тыс.) и Китае (около 39 тыс.). Необходимо отметить, что до 90 % эвенков Китая сосредоточено на территориях трансграничья Забайкалье – Северный Китай (Внутренняя Монголия КНР), в особенности вдоль границы, на правом берегу реки Аргунь.

Творчество китайских авторов, обращающихся к эвенкийской теме, относят к направлению «литература родных краёв» («литература родных мест», «этнопроза»; «проза родного города/родных мест» [9, с. 179]). В 2010 году Н. Г. Аюшеева (Бурятский государственный университет, г. Улан-Удэ) в статье «Место "литературы родных краёв" в творчестве современной писательницы Чи Цзыцзянь» [2] предпринимает обзор произведений наиболее известных авторов (Пэн Цзяхуан, Шэнь Цунвэнь, Лу Янь, Сюй Цзе, Сюй Циньвэнь, Ван

Жэнсю, Тай Цзиньнун, Сяо Хун и других), которых относят к данному направлению в современной литературе Китая. Среди основных черт «литературы родных краёв» Н. Г. Аюшеева называет «стремление авторов к национальному самосознанию» [2, с. 61], обращение к жизни сельских жителей – «простого народа», приверженность родному краю, интерес к народным обычаям и фольклору [Там же]. Что касается роли данного направления в развитии современного литературного (и шире – культурного) процесса в КНР, то, по справедливому замечанию О. Н. Рисухиной (Отдел китайских исследований Института истории, археологии и этнографии народов Дальнего Востока ДВО РАН, Владивосток), «интерес к национальной истории и культуре во многом связан с тенденциями глобализации. Понимание своего места в мировой литературе и культуре в целом содержится в китайском выражении "быть вместе, но не сливаться воедино"» [14, с. 73]. Ю. А. Дрейзис (Институт стран Азии и Африки МГУ им. М. В. Ломоносова) предполагает, что «литературу родных краёв», для которой характерна концентрация внимания «на местных

культурах с их диалектами, фольклором, обычаями и образом жизни», можно рассматривать в качестве «предшественницы “литературы поиска корней”», попытки «сохранить старый Китай» [9, с. 179].

Проект “Развитие литератур нацменьшинств Китая”, согласно исследованиям А. Н. Коробовой (Институт Дальнего Востока РАН, Москва), продолжает оставаться «одним из приоритетных направлений политики Китая в области литературы на протяжении последних лет» [12, с. 364]. Как указывает автор, в рамках данного проекта в 2015 году были изданы три тома из серии «Избранные литературные произведения нацменьшинств Китая в новейшее время», в которые вошли произведения, написанные эвенками, ороचनाми и даурами. Том, посвящённый эвенкийской литературе Китая, включает 50 рассказов и отрывков из романов 22 авторов, среди которых самым известным является Ужэртү (настоящее имя: Ту Шаоминь). Несмотря на относительно небольшое количество изданных произведений, писатель-эвенк Ужэртү (Урелту, У Жэртү, англоязычные варианты передачи имени: *Ureltu*, *Wure'ertu*), представитель направления «литературы родных краёв», становится одним из известных этнических авторов Китая. Он пишет об эвенках Внутренней Монголии, обращается к «поиску корней, воссозданию региональной, этнической культуры» [9, с. 181].

Как верно отмечает крупный исследователь эвенкийской литературы Ю. Г. Хазанкович (Северо-Восточный федеральный университет им. М. К. Аммосова, г. Якутск), которая первой из российских учёных обращается к творческой личности Ужэртү ещё в 2008 году, «сегодня научная общественность и эвенкийская интеллигенция Китая и России является той силой, которая желает культурного объединения российских и китайских эвенков, развития и сохранения традиционной эвенкийской культуры, языка предков, стараясь тем самым упрочить появившиеся связи со всеми странами, где живут эвенки» [16, с. 177]. Немалый вклад в поддержание культурных связей вносят личные, живые встречи с китайскими писателями-эвенками на российской земле. Так, в 2004 году в Бурятии и Якутии прошли встречи творческой интеллигенции с Ужэртү.

Важной формой реализации межгосударственных культурных связей являются переводы художественных произведений. К настоящему времени на русский язык переведены две новеллы Ужэртү: «Судьба охотника» (сборник «Современная новелла Китая», 1988, пер. Е. И. Рождественской-Молчановой) и «Ян-

тарный костёр» (антология «Современная китайская проза. Багровое облако», 2007, пер. Н. А. Спешнева). Изучению поэтики произведения «Судьба охотника» и специфики осмысления автором судьбы коренного народа через жизненный путь главного героя в период Культурной революции посвящена статья Т. В. Воронченко и Е. В. Фёдоровой «Новелла Ужэртү “Судьба охотника”: этнический герой на переломах истории КНР XX века» (2020) [8].

Отдельный интерес вызывают работы молодых учёных из КНР, созданные в России и опубликованные на русском языке. Студент Новосибирского государственного педагогического университета Ван Сыхэн предпринимает обзор творчества Ужэртү, особое внимание уделяя анализу новеллы «Янтарный костер» [4]. Дэн Голун, аспирант Амурского государственного университета, обращается к изучению творчества Чи Цзыцзянь [10]. Публикации китайских исследователей на русском языке стимулируют развитие данного научного направления в России, знакомят русскоязычную аудиторию с новыми материалами по теме, изданными в Китае.

Современную китайскую писательницу Чи Цзыцзянь, неоднократно лауреата всекитайских литературных премий, справедливо называют одним из наиболее ярких представителей направления «литературы родных краёв» в КНР [2, с. 62]. Необходимо отметить, что Чи Цзыцзянь не является писателем эвенкийского происхождения, вместе с тем её творческий путь тесно связан с этнокультурной средой района, в котором она выросла, и погружением в эвенкийскую культуру. Её творчество, как отмечают исследователи из Новосибирска Е. Э. Войтишек и Д. С. Бочкарёва, «характеризуется индивидуальной манерой и яркой жанровой спецификой этнопрозы, что даёт возможность рассматривать её произведения не только с точки зрения художественного вымысла, но и как ценный историко-этнографический и фольклорный источник» [5, с. 77]. Представителями Новосибирского государственного университета в 2014–2015 гг. создан ряд работ, посвящённых этнической культуре эвенков Китая, которая исследуется по материалам творчества Чи Цзыцзянь [6; 3].

Е. А. Завидовская (Институт востоковедения РАН) вносит Чи Цзыцзянь в число ведущих писателей КНР первого десятилетия XXI века [11, с. 783]. К оценке творчества писательницы обращаются также представители Института Дальнего Востока РАН (г. Москва). Так, в каждом выпуске периодического издания ИДВ РАН о Китае «Китайская Народная Респу-

блика. Политика, экономика, культура» выходит раздел «Литература», в котором характеризуются основные тенденции развития китайской словесности. Знаменательно, что в сборниках 2014 и 2016 годов особое внимание автор раздела А. Н. Коробова уделяет освещению вопросов, связанных с развитием и поддержкой национальных литератур Китая: приводит сведения о научных конференциях по литературам нацменьшинств (г. Ланьжоу, г. Пекин) и вручении премии «Скаун» за произведения нацменьшинств (г. Пекин) [13, с. 397], а также предпринимает обзор новых произведений Чи Цзыцзянь, набирающих популярность в Китае [12; 13].

Что касается интереса к творчеству Чи Цзыцзянь со стороны исследователей из географически близких к российско-китайской границе регионов (Забайкальский край, Амурская область, Республика Бурятия), то его возникновение закономерно. Уезд Мохэ (КНР) – родина писательницы и место действия большинства её произведений – непосредственно граничит с Забайкальским краем. Закономерно, что творчество Чи Цзыцзянь привлекает внимание исследователей ЗабГУ [7]. В работах молодых исследователей Амурского государственного университета рассматривается творчество Чи Цзыцзянь и Ужээрту [10]. Бурятский государственный университет, как справедливо отмечает Е. Ф. Афанасьева, имеет тесные связи с Эвенкийским хошуном АВРМ Китая: «проводятся научно-практические конференции, учебные выездные практики студентов и аспирантов, преподавателей, научные экспедиции в места проживания эвенков (2009, 2013, 2014)» [1, с. 7]. Внимание учёных Улан-Удэ привлекают фольклорные материалы, содержащиеся в романе Чи Цзыцзянь «Правый берег реки Аргунь», которые частично переведены на русский язык Е. Э. Войтишек, Д. С. Бочкаревой.

Вызывает сожаление тот факт, что книга Чи Цзыцзянь, получившая мировую извест-

ность, ещё не переведена на русский язык. На данный момент известно о русскоязычных переводах четырёх рассказов Чи Цзыцзянь: «Любимый картофель» («Современный китайский рассказ», М.: Восточная литература, 2016, пер. Ч. Сюсю, А. Попова), «Месяц туманов» (журнал «Всемирная литература», 2004, № 5, пер. В. Барас; «Антология современной китайской прозы», СПб.: ТРИАДА, 2007, пер. А. Неклюдовой), «Горшок свиного жира» («Китайская проза XXI века», СПб.: Каро, 2011, пер. Е. Завидовская), «Ягодники» (журнал «Светильник», 2015, пер. Е. Завидовской).

На проблему, связанную с недостаточным количеством переводов фольклорных и литературных текстов, посвящённых эвенкам России и Китая, указывает, в частности, Е. Ф. Афанасьева (Бурятский государственный университет, г. Улан-Удэ), уделяя особое внимание устному народному творчеству: «творчество локальных групп эвенков Китая неизвестно российским эвенкам, так же как зарубежные эвенки не знакомы с российскими мифами, сказками, народными песнями, легендами, преданиями» [1, с. 8]. По справедливому утверждению А. А. Родионова (Санкт-Петербургский государственный университет), «широкому признанию новейшей китайской прозы в России» препятствует «низкая осведомлённость читателей о культурно-исторических реалиях Китая, недостаток информации о новых переводах, доминирование западной литературы на книжном рынке и недостаточная вовлечённость крупнейших издательств» [15, с. 398]. Можно предположить, что наметившаяся в 2010–2020-х годах тенденция к усилению внимания российской академической аудитории к «литературе родных краёв» КНР будет способствовать стимулированию взаимных переводов художественных текстов, расширению представлений об этнических элементах культуры России и Китая, в частности в образовательной среде университетов.

Список литературы

1. Афанасьева Е. Ф. Фольклорное начало в литературе эвенков Китая // Сибирь – единое фольклорно-литературное полиэтническое пространство: материалы регион. науч.-практ. конф. с междунар. уч. Улан-Удэ: Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова, 2021. С. 6–12.
2. Аюшеева Н. Г. Место «литературы родных краёв» в творчестве современной писательницы Чи Цзыцзянь // Вестник Бурятского государственного университета. 2010. № 8. С. 61–64.
3. Бочкарёва Д. С. Проблема малочисленного этноса в романе Чи Цзыцзянь «Правый берег реки Аргунь» // Азия и Африка в меняющемся мире: тезисы докладов XXVIII Междунар. науч. конф. по источниковед. и историог. стран Азии и Африки (22–24 апреля 2015 г.) / отв. ред. Н. Н. Дьяков, А. С. Матвеев. СПб.: ВФ СПбГУ, 2015. С. 483.
4. Ван С. Эвенкийский писатель Ужээрту // Молодёжь XXI века: образование, наука, инновации: материалы IX Всерос. студ. науч.-практ. конф. с междунар. уч.: в 3 ч. (г. Новосибирск, 2–4 декабря 2020 г.) / под ред. Е. Е. Тихомировой. Новосибирск: Новосибирский государственный педагогический университет, 2020. Ч. 1. С. 109–110.

5. Войтишек Е. Э., Бочкарева Д. С. Фольклорные мотивы в творчестве Чи Цзыцзянь (на материале романа «Правый берег реки Аргунь») // Вестник Санкт-Петербургского университета. Востоковедение и африканистика. 2014. № 4. С. 75–83.

6. Войтишек Е. Э., Бочкарева Д. С. Этническая культура эвенков Китая (по материалам романа Чи Цзыцзянь «Правый берег реки Аргунь») // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия «История, философия». 2014. Т. 13, вып. 5. С. 297–305.

7. Воронченко Т. В., Бут Т. М. «Берег левый, берег правый»: русско-эвенкийский диалог культур в китайском пограничье (на материале творчества Чи Цзыцзянь) // Русский язык в современном Китае: материалы VIII Междунар. науч.-практ. конф. Чита: ЗабГУ, 2020. С. 115–119.

8. Воронченко Т. В., Фёдорова Е. В. Новелла Ужээрту «Судьба охотника»: этнический герой на переломах истории КНР XX века // Русский язык в современном Китае: материалы VIII Междунар. науч.-практ. конф. Чита: ЗабГУ, 2020. С. 119–124.

9. Дрейзис Ю. А. Основные тренды в развитии литературы КНР с 1949 года по настоящее время // Проблемы Дальнего Востока. 2019. № S5-1. С. 173–188.

10. Дэн Г. Образ восприятия эвенков в романе Чи Цзыцзянь «Правый берег реки Эргуна» // Россия и Китай на дальневосточных рубежах. Народы и культуры Северо-Восточного Китая: материалы междунар. науч.-практ. конф. / под ред. А. П. Забияко, А. А. Забияко. Благовещенск: Амурский гос. ун-т, 2020. Вып. 13. С. 299–303.

11. Завидовская Е. А. Литература // История Китая с древнейших времен до начала XXI века. М.: Наука, 2016. С. 767–784.

12. Коробова А. Н. Литература Китая // Китайская Народная Республика: политика, экономика, культура. 2014–2015 / Российской Академия наук; Институт Дальнего Востока РАН. М.: Форум, 2016. С. 364–367.

13. Коробова А. Н. Литература Китая в 2012–2014 гг. // Китайская Народная Республика: политика, экономика, культура: к 65-летию КНР. М.: Форум, 2014. С. 344–348.

14. Рисухина О. Н. Художественная литература Северо-Восточного Китая в начале XXI века // Азия и Африка сегодня. 2019. № 1. С. 70–74.

15. Родионов А. А. О переводе и издании на русском языке новейшей китайской прозы в 2009–2018 гг. // Вестник Санкт-Петербургского университета. Востоковедение и африканистика. 2019. Т. 11, № 4. С. 398–430.

16. Хазанкович Ю. Г. Эвенки, Китай и Россия (исторические метаморфозы и литературные парадоксы) // Проблемы Дальнего Востока. 2008. № 5. С. 171–178.

УДК 81

Военно-страноведческий аспект в подготовке военных переводчиков: теоретические аспекты рассмотрения

В. Ю. Кузнецова¹, С. С. Тараторин², Г. А. Герасимов³

^{1,2,3}*Военный университет Министерства обороны Российской Федерации, г. Москва, Россия*

Данная статья посвящена особенностям подготовки военных переводчиков в современном мире. Анализируются основные аспекты подготовки высококвалифицированных военных переводчиков в Военном университете Министерства обороны Российской Федерации. Обосновывается необходимость расширения военно-страноведческих знаний для успешной реализации поставленных переводческих задач. Представленные наблюдения будут полезны начинающим переводчикам.

Ключевые слова: *военный перевод, военно-страноведческая информация, компетенции, лакуны*

Military-regional Aspect in the Training of Military Translators: Theoretical Aspects of Consideration

V. Yu. Kuznetsova¹, S. S. Taratorin², G. A. Gerasimov³

^{1,2,3}*Military University of the Ministry of Defense of the Russian Federation, Moscow, Russia*

This article is devoted to the peculiarities of training military translators in the modern world. The main aspects of training highly qualified military translators at the Military University of the Ministry of Defense of the Russian Federation are analyzed. The necessity of expanding military-regional knowledge for the successful implementation of the assigned translation tasks is substantiated. The presented observations will be useful for novice translators.

Keywords: *military translation, military-regional information, competencies, gaps*

Не секрет, что военный перевод как специальное направление стал активно развиваться с начала XX века. Это было связано с двумя важными факторами. Прежде всего, с активным внедрением нового оружия и техники, и их импортом и экспортом. А, во-вторых, с появлением международных организаций и коалиций (например, ООН, НАТО).

Эти факторы привели к тому, что военный перевод стал рассматриваться как отдельное направление, требующее особого изучения и подхода, и отличающееся от переводов в других профессиональных областях. Действительно, сегодня уже не возникает сомнений, что подготовка военных переводчиков в значительной степени отличается от подготовки переводчиков в других сферах деятельности. Вызвано это тем, что военный перевод выполняет важную роль на государственном уровне, поэтому любые искажения оригинала или неточности в передаче военной информации может привести к международным конфликтам. Подтверждение важности роли переводчиков как незаменимых посредников в процессе коммуникации можно найти в словах норвежского политического деятеля и бывшего генерального секретаря ООН Т. Ли, который подчеркивал, что «в первую очередь судьба мира зависит от политических деятелей, во вторую очередь от переводчиков» [Цит. по: 5, с. 13]. Действительно, сегодня не остается сомнений, что военные переводчики – это не просто специалисты, которые передают информацию, используя языковые средства другого языка, но и участники важных а, иногда и глобальных мировых событий. Подтверждение данной мысли можно найти и в словах советского писателя, публициста и общественного деятеля. В. В. Карпова «Без них, людей, не только владеющих языком противника, но и знакомых с его военной машиной, умеющих свободно ориентироваться в трофейной документации, вылавливать из эфира нужные сведения, трудно было бы провести бой или военную операцию... Да, нам разведчикам, было бы просто бессмысленно идти на опасную охоту за «языком», если бы мы не были уверены, что опытный переводчик получит от него максимум ценных сведений, тех, что помогут нашему командованию принять правильное решение» [1].

Из вышесказанного можно заключить, что военный переводчик должен уметь на высоком уровне работать с военной информацией, т. е. верно интерпретировать и передавать ее на другом языке. В соответствии с квалификационными требованиями, предъявляемыми к специалистам по направлению подготовки

«Лингвистическое обеспечение военной деятельности», «выпускник должен обладать способностью выполнять задачи военно-профессиональной деятельности с использованием специальной терминологии и фоновых знаний о международном военном и военно-техническом сотрудничестве РФ и иностранных государств» [2]. Для приобретения навыков, необходимых будущим военным переводчикам, в рамках профессионального обучения требуется максимальный разбор и анализ тех ситуаций, которые могут вызвать сложности в процессе перевода (терминология, безэквивалентная лексика, аббревиатуры, полисемия).

Факультет иностранных языков Военного университета Министерства обороны реализует свои программы с учетом всех требований, предъявляемых к специалистам данного направления подготовки. На факультете постоянно совершенствуется и обновляется учебно-методическая база с учетом текущих изменений в военной и военно-технической сфере, политической обстановки в мире. Особое внимание уделяется получению соответствующих фоновых военно-страноведческих и лингвокультурологических знаний.

Кроме того, на факультете иностранных языков постоянно проходят встречи и консультации с практикующими военными переводчиками, которые делятся с курсантами своим опытом и рассказывают о последних изменениях в языке, организуются семинары, конференции по совершенствованию переводческих навыков.

Все это делается для того, чтобы минимизировать ситуации, при которых начинающие военные переводчики не в полной мере понимают специфику военных текстов и не осознают то, какие проблемы могут возникать при работе с ними. Обширная языковая практика нацелена на формирование у будущих военных переводчиков общих и профессиональных компетенций, которые помогут избежать такой распространенной ошибки как **буквальный** перевод.

Начинающим военным переводчикам необходимо помнить, что если они не будут разбираться в современных военно-технических разработках и структуре вооруженных сил разных стран мира, не будут следить за особенностями структуры вооруженных сил других стран, то в переводе им вряд ли удастся избежать ошибок. В ряде случаев неточности могут привести к искажению оригинала и к серьезным смысловым проблемам. Подтверждение вышесказанному можно найти в научной работе М. Сабаха, который отмечает, что «развитие технологий и появление нового оружия

продиктовали потребность в специальной форме перевода, касающейся оружия, импортированного из других стран, т. к. инструкция по эксплуатации написана на другом языке. Поскольку военный перевод в основном основан на использовании точных терминов и выражений, пользователи такого перевода должны получить максимально полное представление об оружии, которое они используют, так как любая ошибка может привести к серьезным последствиям» [6].

Соответственно, чем больше переводчик осведомлен, чем лучше у него развиты профессиональные компетенции, тем меньше проблем у него возникнет в процессе перевода. Для этого особое внимание следует уделять «заполнению военно-страноведческих пробелов в знаниях курсантов, учащихся на переводческих факультетах» [3, с. 70].

Рассмотрим подробнее случаи, доказывающие важность военно-страноведческих фоновых знаний для военных переводчиков.

На 33-й кафедре Военного университета Министерства обороны был проведен эксперимент, в котором приняли участие курсанты 5-го курса факультета иностранных языков. Анализ 25 переводческих работ показал, что зачастую ошибки возникали при переводе текстов, содержащих военно-страноведческую информацию в тематическом поле «Система военного обучения».

В целях улучшения военно-страноведческих знаний была предпринята попытка соз-

дания специальных военно-страноведческих мини-словарей по тематическим полям с комментариями, основная задача которых заполнить лакуны фоновых знаний у курсантов.

Рассмотрим результат работы на примере двух лексических единиц: «Колледж Национального бюро кодификации США» и «Курс повышенной подготовки офицеров штаба».

Колледж Национального бюро кодификации США – это колледж, который проводит обучение офицеров и гражданского персонала Министерства обороны США в области кодификации предметов снабжения. Основным курсом повышения квалификации по данному направлению является управление логистической информацией. Курс длится около 5 недель.

Курс повышенной подготовки офицеров штаба – это курс, специально разработанный для военнослужащих в воинском звании от первого лейтенанта до майора. Программа подготовки рассчитана на 22 недели.

Как мы видим, представленные материалы в значительной степени могут помочь переводчикам расширить свои военно-страноведческие знания и достичь, благодаря этим знаниям максимальной адекватности и эквивалентности в переводе.

Полагаем, что дальнейшее развитие и систематизация военно-страноведческой информации с последующим созданием военно-страноведческого словаря значительно улучшит уровень подготовки военных переводчиков.

Список литературы

1. Карпов В. В. Судьба разведчика. URL: <http://www.litmir.info/bd/?b=13263> (дата обращения: 12.10.2021). Текст: электронный.
2. Квалификационные требования по военно-учетной специальности выпускников учебного военного центра при Томском государственном университете. М.: Министерство обороны РФ, 2015. 22 с.
3. Кузнецова В. Ю., Воробьев А. Е. Динамика переводческого процесса и переводческие компетенции (на материале английского языка). Актуальные вопросы переводоведения и практики перевода: междунар. сб. науч. ст. Н. Новгород: Бюро переводов «Альба», 2019. Вып. 9. С. 68–74.
4. Шевчук В. Н. Военно-терминологическая система в статике и динамике: дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.19. М., 1985. 488 с.
5. Kastner K. Der Dolmetscher und Übersetzer – Ein historischer Streifzug durch drei Jahrtausende // *Ausgewählte Referate*. 1997. 2. Deutscher Gerichtsdolmetschertag. S. 13–21.
6. Sabah M., S. Al-Harabsheh. The Challenges of Translating Military Terms from English into Arabic. URL: https://meu.edu.jo/libraryTheses/5ca84892d4d12_1.pdf (дата обращения: 20.10.2021). Текст: электронный.

Язык. Лингвистика. Личность. Коммуникация. Преподаватель

Н. Р. Мирганова

*Таджикский государственный педагогический университет
имени Садриддина Айни, г. Душамбе, Республика Таджикистан*

Для подготовки квалифицированных специалистов русского языка в таджикских учебных заведениях необходимы высокий уровень знания неродного языка и развития второй языковой личности самого преподавателя. Язык как предмет и преподаватель-лингвист тесно взаимосвязаны, так как все свои знания, мысли, идеи, любовь к слову учитель передаёт при помощи языка.

Ключевые слова: язык, преподаватель, личность, коммуникация, лингвистика

Language. Linguistics. Personality. Communication. Teacher

N. R. Mirganova

Tajik State Pedagogical University named after Sadridin Aini, Dushanbe, Tajikistan Republic

To train qualified Russian language specialists in Tajik educational institutions, a high level of knowledge of a foreign language and the development of a second linguistic personality of the teacher himself are required. Language as a subject and a linguist teacher are closely interconnected, since the teacher conveys all his knowledge, thoughts, ideas, love of the word through language.

Keywords: language, teacher, personality, communication, linguistics

«Самое трудное в учении – научиться чтить учителя. Но лишь чтя наставника, сможешь перенять его правду. И лишь перенимая правду, народ способен почитать науки. Поэтому, согласно ритуалу, даже призванный к государю учитель не совершает ему поклона – так высоко древние чтили учителя...» (Конфуций).

«Учитель, будь солнцем, излучающим человеческое тепло, будь почвой, богатой ферментами человеческих чувств, и сей знания не только в памяти и сознании твоих учеников, но и в их душах и сердцах ...» (Ш. Амонашвили).

Данные высказывания Конфуция и Ш. Амонашвили являются актуальными по сей день. Преподаватель своим мастерством, знанием своего предмета, коммуникативными навыками формирует человека, его познание, первые шаги в мир науки, правильное общение, лингвистические навыки, любовь к прекрасному. Выпускник Таджикского государственного педагогического университета имени С. Айни должен обладать вышеназванными качествами. При этом необходимо таджикскому студенту – будущему преподавателю повысить свои лингвистические знания на должном уровне. Таким образом «внутри» преподавателя русского языка постепенно формируется вторая языковая личность.

В современном мире, в мире языкознания русского языка, данный термин выработал

В. В. Виноградов, который изучил языковую личность по двум направлениям: личность автора и личность персонажа. Хотелось бы отметить, что понятие языковая личность начал разрабатывать Г. И. Богин, который создал модель языковой личности, где рассматривает речевую готовность с точки зрения речевых поступков и принятия произведения речи. Затем Ю. Н. Караулов данное понятие ввёл в широкий научный обиход. Он рассматривал языковую личность как человека обладающего способностью создавать и воспринимать тексты, которые различаются степенью структурно-языковой сложности, глубиной и точностью отражения действительности, определённой целевой направленностью [3, с. 125].

Для подготовки высококвалифицированных специалистов русского языка в таджикских средних общеобразовательных и высших учебных заведениях, необходим высокий уровень. Язык и преподаватель-лингвист тесно взаимосвязаны, все свои знания, мысли, обучение неродному языку, свои идеи, любовь ко всему прекрасному учитель передаёт при помощи языка.

Как и словарный состав русского языка развивается, преобразуется и модернизируется учебный процесс. В связи с этим в языкознании появляются новые термины и взгляды. Если В. П. Нерознак занимался полилектной (многочеловеческой) и идиолектной (частночеловеческой) личностью, то С. Г. Воркачёв

занимается этносемантической личностью, О. Б. Сиротинина, Т. В. Кочеткова исследовали элитарно-языковую личность, А. Г. Баранов – семиологическую личность, Ю. Н. Караулов – русской языковой личностью, языковой и речевой личностью – Ю. Е. Прохоров, Л. П. Клобукова, Т. Н. Снитко языковой личностью западной и восточной культур, В. И. Карасик – словарной языковой личностью, эмоциональной языковой личностью – В. И. Шаховский.

Итак, если объединить все взгляды исследователей, то можно найти один общий взгляд: языковая личность – это носитель того или иного языка. Родной язык, материнский язык, человек учит автоматически. А уже на протяжении своей жизни, кроме своего родного языка, понимает, что необходима коммуникация. Нельзя не согласиться с высказыванием Гете: «Сколько языков ты знаешь – столько раз ты человек». Актуальность данного исследования заключается в том, что исследуется вторая языковая личность преподавателя русского языка. Задача каждого преподавателя русского языка в таджикской аудитории заключается в том, что именно учитель начальных классов раскрывает всю прелесть чужой культуры, другого языка. Языковая личность преподавателя разделяется на следующие этапы:

1. Начальный этап и продолжительный: русский язык и СМИ.

2. Первый этап: русский язык в дошкольном учреждении.

3. Второй этап: русский язык в средней общеобразовательной школе.

4. Третий этап: русский язык в вузе.

5. Четвёртый этап: русский язык во время трудовой деятельности.

Чем связана вторая языковая личность и вышеназванные этапы? Все эти этапы являются необходимыми для развития второй языковой личности. Рассмотрим каждый этап.

Начальный этап и продолжительный этап. На данном этапе каждый ребёнок уже с младенчества смотрит телевизор. Смотрит мультфильмы, рекламу. Свои первые слова на неродном языке слышит именно по телевидению. Почему данный этап называется начальным и продолжительным потому, что на протяжении всей своей жизни человек общается через интернет.

Первый этап: русский язык в дошкольном учреждении. Данный этап включает в себя детский сад, в котором дети ходят. Сейчас многие родители – таджики, отдают своих детей в русские группы. Именно в детском саду дети учат стихи, обогащают свой словарный запас.

Второй этап: русский язык в средне общеобразовательной школе. В Республике Таджи-

кистан со второго по одиннадцатый класс во всех общеобразовательных школах ведётся предмет – русский язык.

Третий этап: русский язык в вузе. По утверждённой Программе во всех вузах Республики Таджикистан на первом курсе студентов обучают русскому языку.

Четвёртый этап: русский язык во время трудовой деятельности. Этот этап является последним этапом и является продолжительным. Человек трудится всю свою жизнь, а значит одновременно учится. На данном этапе человек уже осознанно учится через труд, познаёт и повышает свой профессионализм и словарный запас.

Русский и таджикский языки считаются разноструктурными. Обучить таджиков русскому языку и развить вторую языковую личность трудоемкая и сложная процедура. Для этого роль преподавателя русского языка велика. Учитель русского языка для таджикской аудитории должен обладать такими качествами, как:

1) любовь к своей профессии;

2) знание своего предмета на высоком профессиональном уровне;

3) умение преподнести учебный материал;

4) способность раскрыть роль русского языка в современном мире;

5) наличие педагогического мастерства.

Для постепенного познания мира знание русского языка является необходимым для жителей республики. Преподавателей русского языка можно назвать учителями, специалистами, которые обучают детей другой культуры русскому языку, языку межнационального общения. Это человек, который любит русское слово, кто мыслит по-русски, кто может преподнести часть своей души обучающим.

Лингвистика и преподаватель тесно взаимосвязаны. Рост компьютерных технологий приводит к тому, что люди стали меньше общаться, они отделяются друг от друга, поэтому знания будущим специалистам русского языка становятся необходимыми. Они всегда востребованы во всех областях. Каждый язык, как ключ, открывает закрытые государства с их культурой и традициями. Вольтер говорил: «Знать много языков – значит иметь много ключей к одному замку».

Особое влияние в преподавании русского языка надо обратить на коммуникацию, на теорию и практику. Знать русский язык и развить вторую языковую личность значит усвоить не только сам язык, но и изучить такие дисциплины, как лингвострановедение, лингвокультурология, литературоведение. Высокая планка подготовки высококвалифицированного специалиста позволяет выпускникам вуза быть востребованными на рынке труда.

Список литературы

1. Воркачев С. Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании // Филологические науки. 2001. № 1. С. 64–72.
2. Виноградов В. В. О языке художественной прозы: избранные труды. М.: Наука, 1980. 358 с.
3. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. М.: URSS, 2007. 261 с.
4. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. М.: ГНОЗИС, 2004. 389 с.
5. Нерознак В. П. Лингвистическая персонология: к определению статуса дисциплины // Язык. Поэтика. Перевод. Моск. гос. лингв. ун-т, 1996.
6. Сиротинина О. Б., Кормилицына М. А. Национальные языковые и индивидуальные речевые картины мира // Дом бытия. Альманах по антропологической лингвистике / под ред. Б. Л. Борухова и К. Ф. Седова. Саратов: Изд-во СГПИ, 1995. Вып. 2. С. 15–18.

УДК 811.161.1'25:811.581'25

Анализ взаимосвязи между переводом и творчеством (на примере русско-китайских переводных произведений)

Чэнь Вэйли

Хулунбуирский университет, г. Хайлар, Китай

В течение долгого времени учёные переводческого мира выдвигали множество мнений о сути взаимосвязи литературного перевода и творчества, и до сих пор по этому вопросу «доброжелательные доброжелательны», а «мудрые мудры». Автор статьи считает, что перевод – новое творение, но оно никогда не сможет выйти за рамки произведения-оригинала.

Ключевые слова: перевод, создание, оригинал, трансцендентность

Analysis of the Relationship Between translation and Creation on the Example of Russian-Chinese Translation Works

Chen Weili

Hulunbuir University, Hailar, China

For a long time, scholars of the translation world have put forward many opinions about the essence of the relationship between literary translation and creativity, and so far, on this issue, “benevolent benevolent” and “wise are wise”. The author of the article believes that the translation is a new creation, but it can never go beyond the original work.

Keywords: translation, creation, original work, transcendence

Господин Го Моруо однажды заметил: «Перевод – это вид творческой работы. Хороший перевод равен творчеству и может даже превосходить творчество...». На это может повлиять формулировка Го Моруо. За последние несколько лет некоторые люди думают, что «перевод превосходит даже творчество».

В этой статье говорится что, хотя между переводом и созданием есть несколько связей, но их не следует путать. Можно сказать, что перевод – это второе творение, но он никогда не сможет выйти за пределы творения. Прояснить отношения между ними нам поможет, когда мы занимаемся переводом или созданием. Далее автор начнёт с анализа некоторых русско-китайских переводов и проведёт простой анализ взаимосвязи между ними.

Вообще, переводческая деятельность включает три этапа: *понимание, выражение* и *обзор*.

Во-первых, понимание – это предпосылка и основа перевода, а также самый важный этап всей переводческой деятельности. Переводчик должен не только правильно понимать точное значение слов и предложений в контексте, но и правильно понимать мысли, чувства автора, художественную концепцию и художественный стиль исходного текста.

Во-вторых, на основе полного понимания исходного текста переводчик снова выражает содержание или информацию, содержащуюся в исходном тексте, на своём родном языке. Качество перевода зависит от понимания переводчиком исходного текста, уровня владения этим иностранным языком и уровня перевода.

В-третьих, этап проверки заключается в дальнейшей проверке исходного содержания и дальнейшем уточнении переведенных слов.

I. Анализ перевода с русского языка на китайский.

В качестве примера возьмём следующий перевод:

«Крепость наша стояла на высоком месте, и вид был с вала прекрасный: с одной стороны широкая поляна, изрытая несколькими балками, оканчивалась лесом, который тянулся до самого хребта гор; кое-где на ней дымились аулы, ходили табуны; с другой – бежала мелкая речка, и к ней примыкал частый кустарник, покрывавший кремнистые возвышенности, которые соединялись с главной цепью Кавказа. Мы сидели на углу бастиона, так что в обе стороны могли видеть все. Вот смотрю: из леса выезжает кто-то на серой лошади, все ближе и ближе, и наконец, остановился по ту сторону речки, саженьях восте от нас, и начал кружить лошадь свою как бешеный».

“我们的要塞坐落在一座高地上，从围墙上走出去，景色极其秀丽：一边是广阔的原野，当中被几道山沟切断，平地的尽头是一条绵延到山脊上的林带；原野上疏疏落落地散布着一些炊烟袅袅的村庄，马群在那里走来走去。另一边是一条湍急的小河，一片茂密的丛林覆盖着连接高加索主脉的岩石高地，一直伸展到小河边。我们坐在棱堡的角上，两边景色尽收眼底。我忽然看到：有个人骑着一匹灰马从树林里走出来，他越走越近。在离我们约一百俄丈的小河那边站住，像发疯一样，把胯下的马赶得团团转”。

Когда переводчик обработал последнее предложение, он изменил порядок исходного предложения. При переводе второго предложения порядок исходного предложения также был частично изменен, и «поляна» (последнее) переводится на ровную поверхность (平地). В исходном тексте три предложения, и переводчик перевёл их пятью предложениями. Кроме того, в переводе используется несколько четырехсимвольных структур и несколько более ярких выражений, например, “疏疏落落”, “炊烟袅袅”, “尽收眼底”, “秀丽”, “绵延”, “团团转” и так далее. Вообще говоря, существует определённая степень гибкости в выборе слов или предложений, которые переводчик должен использовать для перевода на исходный язык. Это потому, что часто существует несколько способов выражения концепции на каждом языке (конечно, есть много исключений). Только представьте, если эти выражения переведены на “稀少的”, “冒着烟”, “看得见”, “美丽”, “延伸”, “转圈” и так далее, перевод гораздо более унылый и непол-

ноценный. Переводчик также имеет большие возможности для развития на этом уровне. Исходя из того, что он верен оригинальному тексту, он может воссоздать язык, но это нельзя рассматривать как воссоздание оригинального текста. Поскольку идеи, содержание и стиль исходного текста были исправлены автором, переводчик не может изменять их по своему желанию. Даже для структуры предложения исходного текста, если возможно, перевод должен как можно больше соответствовать оригинальному тексту. Это похоже на то, что сказал господин Тан Юнкуань: «Литературный переводчик подобен акробату на канате: наблюдая за её танцем в ритме и мелодии музыки, иногда она танцует, иногда катится и падает, она великолепна и всегда идёт по канату под ногами». Переводчик должен много работать, чтобы быть «великолепным» и «всегда идти по канату под ногами». Это также выдающаяся черта искусства перевода. Следовательно, перевод не может превзойти оригинал, то есть перевод не может превзойти творчество.

II. Анализ перевода с китайского языка на русский.

Содержание исходного текста иногда бывает трудно перевести. Приведем два примера:

“送元二使安西

王维

渭城朝雨邑轻尘，

客舍青青柳色新。

劝君更进一杯酒，

西出阳关无故人”。

«Провожая Юаня второго, назначенного в Аньси

Ван Вэй

В Вэйчэне утренним дождём

Седая пыль орошена,

Нагие ивы за окном

Листвой украсила весна.

Я предлагаю осушить

Ещё один бокал вина:

В дороге дальней, может быть,

Друзей не встретить. Пей до дна».

Во-первых, с формальной точки зрения: исходный текст состоит из четырех предложений, и ритм – a a b a. Пока переводчик переводит их в восемь предложений, ритм – a b a b c b c b.

Во-вторых, с точки зрения содержания: хотя переводчик в основном сохраняет содержание оригинального произведения, но «Пей до дна» в конце предложения – это вставка переводчика.

В-третьих, в переводе отсутствует оригинальная рифма и художественная концепция.

Другой пример: «дракон» был тотемным изображением в Древнем Китае. В феодальном обществе дракон часто использовался

для обозначения императора. В нашей культуре дракон – священное животное, символизирующее благоприятные условия. Когда мы переводим “龙” на русский язык «дракон», его значение трудно передать точно, потому что «дракон» является символом зла в западной культуре.

Из-за культурных различий в языковой риторике, традиционных верованиях и способах отражения национальных мыслей, часто бывает трудно выразить определенное содержание в оригинальном произведении всесторонне, точно и правдиво.

III. Сравнение перевода и создания.

Во-первых, у переводчиков должен быть процесс накопления материалов при переводе. Он должен знать как можно больше о писателях, которых нужно перевести, их произведениях, их жанрах и культурном происхождении. Однако по историческим, географическим, культурным и другим причинам большинство переводчиков накапливают материалы от книг к книгам. Переводчику сложно понять те глубокие чувства и сильное творческое желание, которые исходный автор получил от своей жизни. Это не только разница между переводом и творчеством, но и одна из причин, почему переведенные произведения часто уступают оригиналу.

Во-вторых, когда писатель пишет, он должен использовать накопленный материал

и полностью раскрыть свои творческие таланты, чтобы создать полноценный образ персонажа и отразить глубокую тему. В то же время писатели пользуются большей свободой в использовании языка. Он может использовать словарный запас и шаблоны предложений, которые ему нравятся. При переводе на переводчика накладываются различные ограничения по сравнению с исходным текстом. Другими словами, с точки зрения языкового выражения, он далек от свободы творцов. Следовательно, перевод не может выходить за рамки творения.

В-третьих, у перевода есть свои сложности и особенности: в переводческих произведениях часть содержания непереводаема, в творчестве вообще нет невыразимых понятий. Поэтому перевод не может превосходить оригинал.

Простой анализ перевода и творчества и приведенные примеры показывают, что, хотя перевод и творчество являются литературной и художественной деятельностью, их нельзя приравнивать. Фактически, у каждого из них есть свои стандарты, характеристики и законы. Поэтому автор считает, что перевод – это второе творение, но превзойти творчество совершенно невозможно. Только когда мы изучим их согласно их законам, это будет способствовать развитию переводческой и творческой деятельности.

Список литературы

1. 张洁. 鲁迅的翻译与文学创作的关系[J]. 青年文学家, 2013(4).
2. 冯春 译. 当代英雄[M], 上海译文出版社, 2002.
3. 余光中. 余光中谈翻译[M]. 中国对外翻译出版公司, 2002.
4. 王宏志. 翻译与创作[M]. 北京大学出版社, 2000.
5. 汤永宽. 当代文学翻译百家谈[M]. 北京大学出版社, 1989.
6. 郭沫若. 谈文学翻译工作[N]. 人民日报, 1954(8).

ПРОБЛЕМЫ ВОСПРИЯТИЯ, ПОНИМАНИЯ И ИНТЕРПРЕТАЦИИ ТЕКСТА В АСПЕКТЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

УДК 800.879

Языковая интерпретация в контексте лингвокогнитивного подхода с позиции вторичной языковой личности

Н. Б. Анциферова¹, Дун Лие²

^{1,2}Забайкальский государственный университет, г. Чита, Россия

В статье представлено теоретическое описание модели речемыслительной интерпретации фрагментов русской языковой картины мира вторичной языковой личностью. Определяются структура, уровни, этапы реализации модели языковой интерпретации. Авторы останавливаются также на факторах, определяющих успешность и эффективность реализации данной модели в процессе коммуникации аутентичных и неаутентичных носителей русского языка.

Ключевые слова: языковая интерпретация, вторичная языковая личность, носитель русского языка

Language Interpretation in the Context of a Linguo-cognitive Approach from a Secondary Language Personality Perspective

N. B. Anciferova¹, Dun Lie²

^{1,2}Transbaikal State University, Chita, Russia

The article presents a theoretical description of the model of a meaningful interpretation of fragments of the Russian language picture of the world by a secondary language personality. The structure, levels, stages of implementation of the language interpretation model are determined. The authors also dwell on the factors that determine the success and effectiveness of the implementation of this model in the process of communication of authentic and inauthentic native speakers of the Russian language.

Keywords: language interpretation, secondary language personality, native speaker of the Russian language

Языковая интерпретация понимается как форма деятельности языкового сознания носителей, направленная на толкование смысла языковых единиц различных уровней – репрезентантов языковой и концептуальной картины мира этноса, формируемых, в том числе, в сознании вторичной языковой личности (ВЯЛ). Определяющими свойствами языковой интерпретации можно считать функциональную обусловленность каждого этапа интерпретации и возможность ее эффективного осуществления исключительно в процессе вербального взаимодействия языковых личностей. Не менее значима обязательная включенность результатов интерпретации в осмысление картины мира в качестве ее отдельных фрагментов на основании концептуализации и категоризации полученных данных, а также коллективно-индивидуального опыта в области познания мира.

Интерпретация фактов русского языка иностранцем осуществляется в контексте его «вхож-

дения» в русскую лингвокультуру и во многом определяется широтой тезауруса и степенью освоенности лексики как наиболее динамичной и открытой подсистемы национального языка. Важным здесь становится постижение русской картины мира посредством участия в межкультурном диалоге с аутентичными носителями русского языка. Можно говорить о *межкультурной интерпретации*, при которой осмыслению со стороны иностранца подвергаются фрагменты русской картины мира. Предельным уровнем концептуализации интерпретационной деятельности ВЯЛ становится «вписанность» ее результатов во вторичную картину мира, что зависит от ряда факторов, среди которых важнейшим становится желание иностранца через язык постигать менталитет и эмоциональный интеллект носителей русского языка, особенности национального поведения и характера.

Успешность интерпретирующей речемыслительной деятельности ВЯЛ подчиняется

ряду экстралингвистических факторов, где наиболее значимой является «вписанность» в определенные коммуникативные условия, включая интерактивную межкультурную коммуникацию иностранца с исконными носителями русского языка.

Чаще всего модель языковой интерпретации структурно-когнитивная, потому что устанавливает корреляцию между уровнями и этапами интерпретации, позволяя ВЯЛ рассмотреть семантику русских языковых единиц в системно-языковом, функциональном и когнитивном аспектах.

Уровнями языковой интерпретации с позиции иностранца становятся *предынтерпретация* как теоретическое обобщение определенной проблематики, *смысловая интерпретация* как анализ актуализируемых в рамках конкретной коммуникативной ситуации предметно-понятийного и коннотативного компонентов значения, *когнитивно-семантическая интерпретация* как изучение определенных речемыслительных единиц в качестве репрезентантов соответствующего фрагмента вторичной картины мира.

Для ВЯЛ этапами интерпретации становятся восприятие, понимание, перевод и использование в собственной речи. *Восприятие* связано с необходимостью «распознавания» языковой единицы в потоке русской спонтанной устной или письменной (в интернете) речи с учетом логического ударения и экстралингвистических средств. *Понимание* основано на

выявлении значения через анализ текстового окружения слова, специфики парадигматических, синтагматических и ассоциативно-derivационных отношений, обращения к языковому сознанию исконных носителей русского языка и данным специализированных лексикографических источников. Этап *собственно интерпретации* ориентирован на выявление актуального смысла единицы с учетом коммуникативного контекста, условий и возможности употребления в коммуникации с исконными носителями языка. *Перевод* способствует установлению корреляции между родным и иностранным языком, первичной и вторичной картинами мира. *Использование в собственной речи* позволяет ВЯЛ эффективно применять освоенные единицы в качестве средства межличностной и поликультурной коммуникации.

Результат интерпретационной деятельности ВЯЛ должен представлять собой реконструкцию фрагментов вторичной картины мира, отличающихся от соответствующих фрагментов русской картины мира, что определяется принадлежностью интерпретаторов к разным лингвокультурам.

Представленная выше модель языковой интерпретации универсальна, потому что выделение её уровней и этапов прямо пропорционально логике овладения языком и познанию алгоритма формирования языковой компетенции как аутентичными, так и неаутентичными носителями русского языка.

Список литературы

1. Андреева С. М. Формирование коммуникативной культуры «вторичной» языковой личности иностранных студентов-филологов в процессе обучения русскому языку: подготовительный факультет: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Белгород, 2003. 333 с.
2. Болдырев Н. Н. Когнитивные схемы языковой интерпретации // Вопросы когнитивной лингвистики. 2016. № 4. С. 10–20.
3. Ван С., Курьянович А. В., Дубина Л. В. Способ «полного погружения» в речевую среду носителей как методологическая база освоения русского языка иностранцем (на материале единиц русского жаргона) // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2015. № 9. С. 69–75.
4. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура. Три лингвострановедческие концепции: лексического фона, речеповедческих тактик и сапиентемы. М.: Индрик, 2005. 1038 с.

Иллокутивная и перлокутивная интеракции внутренней и внешней речи персонажа (на материале романа В. В. Набокова «Камера обскура»)

Ван Мэйянь

Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-Петербург, Россия

В статье проанализирована прагматическая структура речевой деятельности персонажа (иллокуция, локуция, перлокуция). Особое внимание уделено изучению взаимосвязи иллокутивного и перлокутивного этапов (иллокутивная цель и интенция; перлокутивное воздействие и эффект) художественной речи. Установлены отличительные функции персональной внешней и внутренней речи и различных речевых актов в межперсональной и монологической коммуникации. Вместе с тем, выявлены дифференциальные особенности внешнего и внутреннего речевого выражения, обнаружен иллокутивный и перлокутивный конфликт в речевой реализации двойственной личности персонажа, а также объяснены причины его возникновения.

Ключевые слова: внешняя речь, внутренний монолог, иллокутивная интенция, речевой акт, перлокутивный эффект, речевая интеракция, коммуникативные функции, персонаж, художественная речь

Illocutionary and Perlocutionary Interaction of the Character's Internal and External Speech (based on the Material of V. V. Nabokov's Novel "Camera Obscura")

Wang Meiyang

Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russia

The article analyzes the pragmatic structure of the character's speech activity (illocution, locution, perlocution). Special attention is paid to the study of the relationship between the illocutionary and perlocutionary stages (illocutionary goal and intention; perlocutionary impact and effect) of a character's speech. The distinctive functions of character's external and internal speech and various speech acts in interpersonal and monological communication are established. At the same time, the differential features of external and internal speech expression, illocutionary and perlocutionary conflict in the speech realization of a dual personality of the character are revealed, and the reasons for its occurrence are also explained.

Keywords: external speech, internal monologue, illocutionary intention, speech act, perlocutionary effect, speech interaction, communicative functions, character, literary speech

В художественной речи высказывания персонажа могут рассматриваться как отдельные речевые акты, координирующие порождение речи, ее целеполагание и сопровождаемые ожидаемым воздействием. Такой подход мотивирован теорией речевого акта, созданной Дж. Остином и Дж. Серлем, в основе которой лежит трёхуровневая прагматическая структура речевой деятельности – иллокуция (речевая интенция), локуция (речевой акт) и перлокуция (речевой эффект) [3, с. 28].

По классификации И. Н. Борисовой, из речевых актов выделяются следующие иллокутивные интенции: директивы (побуждение к изменению, действию или бездействию, влияние на эмоции, оценки или решения адресата); комиссивы (принятие на себя обязательств, гарантирование, признание, согласие, обещание, клятва); экспрессивы (эмоционально-окрашенное самовыражение); валкуативы (оценочное мнение и суждение); суппозитивы (предположение, предостережение, догадка, допущение); репрезентативы (объективизация,

представление, восстановление): дескриптивы (описание явления, предмета, лица); репродуктивы (воспроизведение чувствуемого и испытываемого); рогатив (запрос и уточняющий вопрос); констативы (констатация наличия факта, подтверждение); ассертивы (сообщение и утверждение информации); контактивы, регулятивы (коммуникативные взаимодействия) [2, с. 188–190].

Перлокутивный эффект локуции (речевого акта) адресанта представляет собой речевое воздействие на адресата – регулирование эмоционального настроения, манипуляцию когнитивным представлением, коррекцию оценочного мнения, побуждение к изменению в решении и действию [4, с. 164]. Но такое воздействие не всегда реализуется успешно – бывают случаи, когда по завершении речевого акта не достигается ожидаемый адресантом результата [5, с. 12].

В межперсональной коммуникации, внутренние монологи направлены на изложение, описание отношения к собеседнику или его вы-

сказыванию [4, с. 165], выполняющие функции самовыражения, самовнушения и саморефлексии; а внешние реплики как интерактивные речевые акты не только возникают из иллюкутивных интенций персонажа, но и создают определённое перлокутивное воздействие на собеседника, дополнительно выполняя контактно-регулирующую, манипулятивную и перформативную функции [1, с. 279].

В романе В. В. Набокова «Камера обскура», главный персонаж Бруно Кречмар является сложной и двойственной личностью, находящейся в конфликте с самим собой, что порождает несоответствие и раздвоенность его внутренней и внешней речи.

В диалоге за повторяемым вопросом персонажа скрываются его пресуппозиция о перлокутивном ответе собеседницы и реактивные оценки собственной внутренней речи.

«Что случилось, что случилось?» – спрашивал он, глядя её по волосам. «Ты меня теперь бросишь», – простонала Магда. Он переглотнул и вообразил самое страшное: измену. «Что ж? Застрелю», – сказал он про себя и уже спокойно повторил: «Что случилось, Магда?» «Я обманула тебя», – сказала она и замолкла. «Смерть», – подумал Кречмар. [6, с. 75] (здесь и далее внешняя речь персонажа выделена мной полужирным шрифтом, а внутренний монолог персонажа подчеркиванием – В. М.)

Внешне персонаж инициативным контактированием и рогативом в виде повторяющегося вопроса *что случилось?* действительно выведывает у любовницы внутренне предполагаемый им перлокутивный ответ: *измена*. Внутренние иллюкутивные реакции персонажа на внешние перлокуции собеседницы составляют суппозитив оценки *измены* и волюнтивные оценочные экспрессивы *Что ж? Застрелю; Смерть*, которые передают крайне негативные оценки измены и проявляют жестокость персонажа по отношению к любовнице, в отличие от его, выраженной внешне, речевой модальности заботы о ней.

Во внутреннем и внешнем голосах персонажа противоположно представлены оценочные негативы и позитивы.

Неуклюжая девица на экране ничего общего с ней не имела – она была ужасна, она была похожа на её мать-швейцариху на свадебной фотографии. Может быть, дальше лучше будет? Кречмар перегнулся к ней, по дороге полуобняв Горна, и нежно прошелестел: «Очаровательно, чудесно, я не ожидал...» Он действительно был очарован. Ему вспомнился «Аргус», его трогало, что Магда

так невозможно плохо играет, <...> Простоватость, корявость, стесненность движений... На этом одутловатом лице она улавливала почему-то выражение своей матери, когда та старалась быть вежливой с влиятельным жильцом. «Очень удачная сцена», – шептал Кречмар, перегибаясь через Горна [6, с. 138–139].

Персонаж внешне даёт оценочное определение игре Магды в фильме, ориентируясь на перлокутивное воздействие высказывания на адресата, конфликтующее с его внутренней оценочной интерпретацией. Внутренне персонаж дескриптивом *неуклюжая девица; простоватость, корявость, стесненность движений* описывает образ и игру Магды в фильме; репродуктивом *она была похожа на её мать-швейцариху на свадебной фотографии; На этом одутловатом лице она улавливала почему-то выражение своей матери, когда та старалась быть вежливой с влиятельным жильцом* воспроизводит впечатление от проявления Магды на экране кинематографа. Из внутренних репрезентативов персонажа выделяются его противоречивые оценочные мнения: внутренне негативные экспрессивы *она была ужасна; Магда так невозможно плохо играет* и внешне позитивные валкуативы *Очаровательно, чудесно, я не ожидал...; Очень удачная сцена. Внутренний суппозитив *Может быть, дальше лучше будет?* связывает логику внутренних негатив и внешних комплиментов, утверждая слепую склонность персонажа к Магде.*

Персонаж учитывает перлокутивный эффект своего внешнего речевого акта, который может служить регулятивом в конфронтации или гармонизации межперсональной коммуникации; а во внутреннем монологе персонаж свободно высказывает свою догадку и оценку, исходя из собственных интересов на рефлексивном опыте.

«Вот что – она не даёт мне развода», – выговорил он, впервые обогнав Аннелизу. «И не даст?» – спросила Магда, кусая губы, шурясь и медленно приближаясь к нему. «Сейчас будет драться», – подумал Кречмар устало. «Нет, даст, конечно, даст, – сказал он вслух. – Ты только не волнуйся так»... «Я обещаю тебе»... «Развод? – подумал Кречмар. – Нет-нет, это невысказано» [Там же, с. 143–144].

В данном разговоре с любовницей, персонаж ассертивом *она не даёт мне развода* излагает фальшивую информацию, чтобы сбросить с себя ответственность и не стать виноватым. Избегая отрицательно оцененного возможного перлокутивного действия собеседницы *Сейчас*

будет драться, персонаж внешне комиссивом даст, конечно, даст; я обещаю тебе дает ей пустое обещание и директивом Ты только не волнуйся так успокаивает её в избегании ссоры. Однако внутренне персонаж суппозитивом Развод? снова размышляет своё внешнее речевое решение по поводу развода, делая уже для себя конечный оценочный вывод Нет-нет, это нелепо.

Внешний речевой акт и его перлокутивный эффект воздействия на адресата не всегда соответствует внутренней иллокутивной цели персонажа.

«Поведи меня по всем комнатам и все рассказывай», – произнес Кречмар. Ему было все равно, но он думал этим доставить ей удовольствие – она любила новоселье [6, с. 187].

Во внешней речи, персонаж вроде приказывает собеседнице выполнять свою просьбу, выраженную директивом в повелительном наклонении *поведи меня; все рассказывай*. Но внутренний монолог персонажа раскрывает настоящий мотив его внешнего речевого акта суппозитивом *этим доставить ей удовольствие* и объясняет причину его возникновения констативом *она любила новоселье*. Разница во внутренней иллокутивной цели и внешнем перлокутивном эффекте речевого акта указывает на неуспешность персонажа в реализации коммуникативной цели и его двойственное отношение к любовнице.

Внешний голос персонажа становится непосредственнее и искреннее, когда его внутренний монолог служит процессом рефлексии в самоубеждении и уступки в самоуспокоении.

«Да, может быть, все это к лучшему, – думал Кречмар. – Наша любовь теперь строже, и тише, и одухотвореннее. Если она не бросает меня, значит действительно любит. Это хорошо, это хорошо». И вдруг ни с того ни с сего начал громко рыдать, рвал мрак руками, умолял, чтобы его повезли к другому профессору, к третьему, четвертому, только бы прозреть, все, что угодно, операцию, пытку, прозреть... [Там же, с. 195–196].

Внутренние суппозитивы положительного оценочного отношения к состоянию слепоты *может быть, все это к лучшему; Если она не бросает меня, значит действительно любит. Это хорошо, это хорошо* недостаточны для персонального переосмысления и самоутешения. Внутренний эмоциональный взрыв персонажа эксплицитно проявляется в его

внешнем эмоционально-окрашенном директиве, который выражает отрицательную оценку к собственной слепоте и экстремальное стремление к прозрению *только бы прозреть, все, что угодно, операцию, пытку, прозреть*.

Обобщая наблюдения над исследованным материалом, можно сделать следующие **выводы** по иллокутивной и перлокутивной интеракции внутренней и внешней речи персонажа:

1. Речевые акты внешней речи персонажа составляют контактивы, регулятивы, рогативы, директивы, комиссивы, ассертивы и валютивы; а за внешними локуциями представлены внутренние интенции персонажа, которые состоят из суппозитивов, констативов, репрезентативов: дескриптивов, репродуктивов и экспрессивов, а также пресуппозиций персонажа о перлокутивных воздействиях его внешней речи.

2. Иллокутивные цели внешних речевых актов персонажа интерпретируются его внутренним голосом с объяснением иллокутивной интенции адресанта; а их перлокутивное воздействие на адресата реализуется локуциями и их фактическими речевыми эффектами, которые отражаются в обратных репликах собеседника.

3. Во внешней речи, персонаж склонен к употреблению положительных или нейтральных оценочных средств, учитывая их продуктивные или деструктивные перлокутивные воздействия (эмоциональные, когнитивные, психологические) на адресата; а во внутреннем монологе, персонаж свободно изливает искренние чувства и тайные мысли, поэтому именно там чаще встречаются его негативно-оценочные выражения и эмоционально-экспрессивные высказывания.

4. Иллокутивный и перлокутивный конфликт в интеракции внешней и внутренней речи персонажа обусловлен несоответствием внешнего локуционного акта внутренней иллокутивной цели, внешнего фактического перлокутивного эффекта внутренней пресуппозиции перлокутивного воздействия, а также речевым выражением противостоящих оценок и потребностей персонажа в его внешней и внутренней речи.

Таким образом, в романе В. В. Набокова «Камера обскура» персонаж Бруно Кречмар вынужден внешней речью угождать ожиданиям собеседника, и одновременно внутренним монологом удовлетворять собственные душевные потребности в межперсональной коммуникации, что считается одним из речевых проявлений двойственной личности персонажа.

Список литературы

1. Бобошко Т. М. Реактивная оценочная реплика как выражение перлокутивного эффекта // Языковая системология: сб. ст. М.: РУДН, 2013. С. 274–280.
2. Борисова И. Н. Русский разговорный диалог: структура и динамика. М.: ЛИБРОКОМ, 2009. 320 с.
3. Городецкий Б. Ю. Новое в зарубежной лингвистике // Теория речевых актов. М., 1985. Вып. 17. 424 с.
4. Капитонова И. В. Перлокутивный эффект директивных речевых актов в конвенциональном межличностном общении // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2. Языкознание. 2013. № 1. С. 164–169.
5. Кочкарова З. К. Оппозитивное / контрастивное строение глагольных средств выражения перлокутивного акта убеждения // К вопросу прагмаферентной семантики коммуникативных глаголов немецкого языка = News of science and education. 2019. Т. 6, № 4. С. 11–15.
6. Набоков В. В. Камера обскура. СПб.: Азбука: Азбука-Аттикус, 2020. 220 с.

УДК 82-1/-9

Гипертекстовая и интерактивная литература: к вопросу о разделении понятий

К. В. Зейналова

Забайкальский государственный университет, г. Чита, Россия

В статье рассматриваются понятия «гипертекстовая литература» и «интерактивная литература» как тенденции цифровой эпохи. Прослеживается процесс перехода от бумажных текстов к электронным. Определяются характерные черты гипертекстовой и интерактивной литературы; выявляются сходства и различия.

Ключевые слова: гипертекст, гипертекстовая литература, интерактивная литература, компьютерные технологии, визуализация, ссылки

Hypertext and Interactive Literature: on the Separation of Concepts

K. V. Zeynalova

Transbaikal State University, Chita, Russia

The article discusses the concepts of “hypertext literature” and “interactive literature” as trends of the digital age. The process of transition from paper texts to electronic texts is traced. The characteristic features of hypertext and interactive literature are determined; similarities and differences are revealed.

Keywords: hypertext, hypertext literature, interactive literature, computer technology, visualization, links

С развитием технологий и компьютерного искусства в оборот входят такие понятия как «гипертекстовая литература» и «интерактивная литература». На первый взгляд может показаться, что данные понятия называют одно и то же культурное, в более узком смысле литературное, явление. Однако если обратиться не только к определениям понятий, но и к самой сущности понятий «гипертекст» и «интерактивность», то становится понятно, что данные понятия обозначают разные явления, имеющие при этом ряд сходств и различий.

«Гипертекст» как термин был введен американским социологом, философом и первооткрывателем в области информационных технологий Теодором Нельсоном в 1962 году: «под гипертекстом я понимаю непоследовательное

письмо, текст, который ветвится и предлагает читателю выборы, лучше всего читается на интерактивном экране. Как принято думать, это серии кусков текста, соединенные ссылками, которые предлагают читателю различные пути» [9]. Однако первые упоминания гипертекстовой системы были предложены Х. Л. Борхесом в рассказе «Анализ творчества Герберта Куэйна» (1940-е гг.). «Каждый из трех канунов (которые друг друга полностью взаимоисключают) разветвляется еще на другие три кануна, совершенно различные по типу» [2], – так Борхес описывает роман "April March" вымышленного писателя Герберта Куэйна. Помимо словесного описания Борхес предлагает структурную схему романа, которая по своей сути напоминает тот самый гипертекст, который известен нам –

это множество ссылок и ответвлений, которые можно продолжить, а из одной точки без проблем переместиться в другую при помощи специальных команд.

В 1963 году Хулио Кортасар издаёт знаменитый роман «Игра в классики». В одной книге Кортасар рассказал две истории. Познакомиться с первой предоставляется возможным в том случае, если читать книгу традиционным способом, то есть от начала к концу. Вторая история открывается читателю в том случае, если читать текст согласно нумерации, которую предоставляет автор: «вторую книгу нужно читать с 73-й главы в особом порядке» [5]. «Игра в классики» – это не попытка описать гипертекст, как это делал Борхес, это и есть гипертекстовая литература, которая представлена в традиционной, печатной, форме. На страницах книги даны номера глав, как для линейного чтения, так и для чтения в особом порядке.

Кортасар закладывает основы гипертекстовой литературы, которая спустя несколько десятилетий из печатной формы перейдёт в цифровую плоскость. И тогда, в 1990 году появится первый гипертекстовый роман «Полдень» Майкла Джойса [7], который будет существовать исключительно в компьютерном пространстве и храниться на пяти дискетах. Роман представляет собой нелинейный нарратив, и чтобы продвигаться по сюжету, необходимо переходить по специальным ссылкам. По словам Г. Р. Касимовой «появление подобного рода литературы связано с усовершенствованиями техники, способов хранения и передачи информации» [4]. Об этом, но в более широком смысле, говорит и А. Генис в статье «Гипертекст – машина реальности»: «сегодня компьютер даёт техническую оснастку для нового витка художественной эволюции» [3]. В отличие от «Игры в классики» Х. Кортасара «Полдень» М. Джойса существует совершенно в другой, компьютерной, плоскости, и его невозможно перенести на бумагу за счёт большого количества ответвлений (539 условных страниц и 951 «связка» или альтернативный путь развития сюжета).

В статье «Влияние новых технологий на художественный гипертекст» Т. А. Бирюкова отмечает, что «форма художественного гипертекста, действительно, как нельзя лучше подошла для новой компьютерной эпохи, отвечая всем особенностям «электронного» чтения» [1]. Чтение гипертекстовой литературы подразумевает постоянный переход от одной точки к другой за счёт ссылок и специальных алгоритмов. Читатель может самостоятельно выбирать, по какому из предложенных путей ему продвигаться

по сюжету. Как отмечает профессор Брауновского университета Джордж П. Ландоу: «мы больше не читаем от начала до конца» [7]. Так, художественный гипертекст разрушает понятие линейности текста, а главной его характеристикой является именно то, что текст организован так, что его возможно прочитать лишь при помощи системы ссылок. Перенести такой текст в печатный формат становится практически невозможно за счёт большого количества разветвлений и переходов от одной сюжетной линии к другой.

И если вопрос о гипертекстовой литературе на протяжении двух десятилетий активно разрабатывается в разных областях научного знания, то проблема интерактивной литературы как феномена цифровой эпохи только начинает рассматриваться. Само понятие «интерактивная литература» не закреплено в словарях. И как отмечает Дж. Дуглас отмечает, что существуют «дико разные интерпретации понятия “интерактивность”» [6]. Также в работе “The End of Books or Books Without End” Дж. Дуглас рассматривает все предложенные на сегодняшний день определения понятию «интерактивная литература». Обобщая эти понятия можно сделать вывод, что под интерактивной литературой понимается компьютерная игра, где взаимодействие с читателем производится за счёт текстовых команд.

Слово «interaction» переводится с английского языка как «взаимодействие». Отсюда можно сделать вывод, что интерактивная литература – литература, которая подразумевает какое-либо взаимодействие с читателем. Самым простым, а главное, печатным примером интерактивной литературы являются обучающие книги для детей, где можно осуществить взаимодействие с самой книгой. Более сложным, но всё ещё печатным примером интерактивной литературы являются такие произведения как «Дом Листьев» Марка З. Данилевски и «Древо Кодов» Джонатана С. Фоера. Это печатные книги с линейным повествованием. Однако у них есть несколько особенностей. Во-первых, иллюстрации у Фоера выполняют особую функцию – они «становятся частью игрового замысла книги» [1]. Перед читателем не просто иллюстрации к роману. В книге изображается модель дома Нэвидсона, полотно художника с упоминанием данных как о художнике, так и о картине, скриншот одного из эпизодов фильма, о котором идёт речь в романе, отрывок из посвященного кинокартине комикса, а также несколько фотографий дома в разных ракурсах. Такая детализация и переплетение иллюстраций с сюжетом произведения выстра-

ивает иллюзию реальности происходящего, позволяет погрузиться в сюжет настолько, что грань между правдой и вымыслом начинает стираться.

Во-вторых, воздействие визуализации усиливается за счёт использование разных цветов и стилей шрифта. Игрой со шрифтами активно пользуется М. Данилевски. Как отмечает Т. А. Бирюкова «слово «house» всегда выделено голубым, а все отрывки, посвященные Минотавру – красным и к тому же перечеркнуты, словно автор рукописи хотел их удалить, но не успел этого сделать» [1]. Также в книге имитируется почерк героев, что позволяет читателю понять от чьего лица в конкретный момент идёт повествование.

В-третьих, в выше упомянутых произведениях присутствует имитация «эффектов кинематографа, а также постоянные отсылки к другим медиа – газетам, книгам, Интернету» [Там же]. Таким образом, читателю постоянно приходится взаимодействовать не только с текстом, но с визуальными материалами, представленными в романах, для того, чтобы понять сюжет и полностью погрузиться в сюжет. Без подобного взаимодействия восприятие сюжета в большей степени будет нарушено и книга не произведёт того эффекта, который задумывался автором изначально.

Однако интерактивная литература существует и в цифровом пространстве. В данном случае интерактивными текстами будут отдельные визуальные новеллы и приложения для смартфонов, представленные в виде рассказов в разных жанрах. Электронная интерактивная литература также имеет свою специфику. Помимо визуализации текста, использования анимации, а также звуковых эффектов интерактивная литература подразумевает взаимодействие с читателем за счёт специальных команд и вопросов. Чаще всего для того, чтобы читателю продолжить чтение нужно отгадать загадку или ответить на вопрос, опираясь на уже прочитанную часть книги. В таком случае взаимодействие осуществляется за счёт ввода слова или предложения в специальное диалоговое окно.

Другим способом осуществления взаимодействия читателя с произведением является выполнение определённых команд. К таковым можно отнести, например, выбор внешности главного героя, ввод имени, выбор социального статуса персонажа или локации, где будет разворачиваться действие. Вариантов подобного взаимодействия с интерактивной книгой может быть бесконечное множество. В данном случае всё зависит от воображения автора (разработчика) и технических возможностей

программы, в которой создаётся произведение. В своём большинстве интерактивные истории не отличаются качественным сюжетом, однако привлекают внимание читателя игровой формой и большим количеством мультимедиа включений.

Так, интерактивная литература представляет собой художественные тексты, которые подразумевают взаимодействие читателя с произведением на разных уровнях: от детального рассмотрения иллюстраций до самостоятельного воздействия на сюжет за счёт специальных алгоритмов. Последнее становится возможным благодаря развитию компьютерных технологий, которые позволяют внедрять игровую функцию в произведения на различных уровнях и различной сложности.

Таким образом, рассмотрев гипертекстовую и интерактивную литературы в их эволюции от печатных текстов до существования произведений исключительно в цифровом пространстве можно сделать вывод, что это разные явления.

Основным признаком гипертекстовой литературы является фрагментарность. Художественный гипертекст разрушает представления о линейном повествовании. Читатель перемещается по сюжету при помощи специальных ссылок, которые соединяют между собой различные сюжетные линии так, что конец произведения определяется именно тем, какой был выбран путь.

Интерактивная литература представляет собой линейный нарратив, сопровождаемый различными визуальными и звуковыми материалами, которые воспринимаются неразрывно с текстом. Если лишить произведения мультимедийных включений, то сюжет и смысл в большинстве своём будет утерян. Также интерактивную литературу отличает то, что такая литература рассчитана на постоянное взаимодействие с читателем за счёт специальных команд и алгоритмов.

Однако гипертекстовая литература может быть одновременно и интерактивной, также как и интерактивная литература – гипертекстовой. Это обусловлено потребностью усилить игровую функцию, а также стремлением расширить воздействие на читателя, привлечь его внимание за счёт существования художественного текста в цифровом пространстве, которое на сегодняшний день является неотъемлемой частью жизни общества.

Гипертекстовая и интерактивная литература при правильном использовании может быть не только способом различения. Новые формы литературы возможно использовать как вспомогательную технологию при обучении

иностранных студентов русскому языку. Стоит сказать, что современные технологии позволяют не только получать доступ к уже готовым, например, визуальным новеллам или их шаблонам, размещённым в сети Интернет, но и в зависимости от необходимости преподавателя самостоятельно создавать текстовые квесты, не владея при этом навыками программирования и графического дизайна.

Внедрение и использование гипертекстовой и интерактивной литературы в процессе

обучения иностранных студентов позволит не только сформировать языковую компетенцию, но развивать творческую активность учащихся благодаря игровой форме и возможности взаимодействовать с текстом на разных уровнях. А за счёт применения компьютерных технологий процесс обучения будет выглядеть наиболее привлекательным для современного поколения, которое живёт в эпоху интернета и постоянного погружения в цифровую среду.

Список литературы

1. Бирюкова Т. А. Влияние новых технологий на художественный гипертекст (на примере романов House of Leaves (2000) Марка З. Данилевски и Tree of Codes (2010) Джонатана С. Фоера) // Текст: электронный. История литературы и публицистики. 2014. № 4. URL: <http://www.mediascope.ru/1646#14> (дата обращения: 30.10.2021).
2. Борхес Х. Л. Анализ творчества Герберта Куэйна. Текст: электронный // RoyalLib. 1999. URL: https://royallib.com/read/borhes_horhe/analiz_tvorchestva_gerberta_kueyna.html#0 (дата обращения: 03.04.2021).
3. Генис А. Гипертекст – машина реальности. Текст: электронный // Иностранная литература. 1994. № 5. URL: <https://magazines.gorky.media/inostran/1994/5/gipertekst-mashina-realnosti.html> (дата обращения: 24.02.2020).
4. Касимова Г. Р. Поэтика интертекстуальности в интерактивном романе Майкла Джойса «Полдень». Текст: электронный // Вестник Вятского государственного университета. 2015. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/poetika-intertekstualnosti-v-interaktivnom-romane-maykla-dzhoysa-polden> (дата обращения: 29.10.2021).
5. Кортасар Х. Игра в классики: роман / пер. с исп. Л. Синянской М.: АСТ, 2020. 480 с.
6. Douglas J. Y. The End of Books or Books Without End. University of Michigan Press, 2000. URL: https://books.google.ru/books?hl=ru&lr=&id=ReMjYdo2n0C&oi=fnd&pg=PP7&dq=interactive+literature&ots=E89CNz5mtl&sig=bIDQe808UfpciPcji13OghIKzJ0&redir_esc=y#v=onepage&q=interactive%20literature&f=false (дата обращения: 29.10.2021). Текст: электронный.
7. Joyce's M. Afternoon, a Story (1990). URL: <https://scalar.usc.edu/works> (дата обращения: 12.07.2021). Текст: электронный.
8. Landow George P. What is the Victorian Web? URL: <http://www.victorianweb.org> (дата обращения: 14.10.2021). Текст: электронный
9. Nelson T. Literary machines. URL: <https://www.amazon.com/Literary-Machines-Theodor-Nelson> (дата обращения: 12.07.2021). Текст: электронный.

УДК 8.81.-13

Прецедентные феномены библейского истока в газетных заголовках в контексте конструктивных черт медиадискурса и лингводидактики РКИ

Л. Д. Самохвалова¹, Ван Сяо²

^{1, 2}Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-Петербург, Россия

В статье анализируются проблемы употребления библейских прецедентных феноменов в газетных заголовках в аспекте конструктивных черт современного медиадискурса с учетом лингвокультурологического подхода и актуальных задач лингводидактики РКИ. В качестве модели анализа материала предлагается апелляция к структуре языковой личности, состоящей из вербально-семантического, когнитивного и прагматического уровней и устанавливающей инвариант восприятия БПФ в динамическом аспекте, его собственно текстовые и дискурсивные функции, связанные с вектором массмедийности. Статья адресована специалистам в области филологии, массовой коммуникации, преподавателям русского языка как иностранного, студентам-филологам.

Ключевые слова: библейские прецедентные феномены, инвариант восприятия, заголовок, медиадискурс, конструктивные черты, лингвокультурологический анализ, структура языковой личности

Russian as a Foreign Language Precedent Phenomena of Biblical Origins in Newspaper Headlines in the Context of the Constructive Features of Media Discourse and Linguodidactics of Russian as a Foreign Language

L. D. Samokhvalova¹, Wang Xiao²

^{1,2}Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russia

The article analyzes the problems of using biblical precedent phenomena in newspaper headlines in terms of the constructive features of modern media discourse, taking into account the linguoculturological approach and modern tasks of linguodidactics in Russian as a foreign language. As a model of analysis from the indicated positions, an appeal is proposed to the structure of a linguistic personality, consisting of the verbal-semantic, cognitive and pragmatic levels and establishing the invariant of perception of the biblical precedent phenomena in the dynamic aspect, its own textological and discursive functions associated with the vector of mass media. The article is addressed to specialists in the field of philology and mass communication, teachers of Russian as a foreign language.

Keywords: *biblical precedent phenomena, invariant of perception, title, media discourse, constructive features, linguocultural analysis, structure of linguistic personality*

В статье затрагиваются проблемы выявления значений и функций библейских прецедентных феноменов (далее – БПФ) в газетных заголовках печатных или сетевых изданий в аспекте конструктивных черт современного медиадискурса и лингводидактических задач преподавания русского языка как иностранного.

Медиадискурс, принадлежащий к числу институциональных, «функционально-обусловленных», типов дискурса, согласно одному из множества его определений, представляет собой «совокупность речевых практик и продуктов речевой деятельности в сфере массовой коммуникации во всем богатстве и сложности их взаимодействия» [1, с. 22]. К его конструктивным особенностям (свойствам и функциям), диктующим стиливую специфику, характер отбора и употребления языковых средств, В. Г. Костомаров относит следующие: специфическая (массовая) адресность, безграничность тематики, «сиюминутность» (мгновенное освещение актуальных событий); многоканальность (печать, телевидение, радио, Интернет); прототипичность (возможностью одновременного выражения одних и тех же событий и смыслов различными средствами); стремление к достоверности и конкретике, «пусть даже мнимой», а также такие существенные функции, как информирование, оценка, воздействие, установление и удержание контакта с адресатом [4, с. 213]. Отсюда «синтетичность» языка, который, воспринимаясь как реальный, «весьма условен и образует собственную «ноосферу»: «сочетание экспрессии и стандарта», что проявляется в межстилевом взаимодействии стандартизированных, клишированных элементов публицистического стиля с экспрессивными (средствами образности, языковой игры, «блочного» построения текстов и т. д.) [Там же].

К наиболее важным функциям, определяющим принципы построения современного медиадискурса, относятся информативность, коммуникативность (попытка установить взаимодействие с адресатом, привлечь его внимание и удержать его интерес), оценочность, стремление к воздействию. На уровне языка и структуры текста эти функции выражаются посредством соединения экспрессии и стандарта, диктума и модуса, информативности и экспрессивности, оценочности. Тенденция «чередования информем и экспрессем» нацелена на выполнение определяющей прагматической роли всех современных текстов массмедиа – «обеспечения коммуникативного процесса», что в основном и объединяет эти тексты в «конструктивно-стилевую вектор массмедийности» [Там же, с. 184].

Заголовок газетного текста, находясь в сильной позиции и являясь ключевым компонентом его композиционной семантики, выполняет очень важную роль в реализации принципов, функций и задач современного медиадискурса. В заголовке «можно найти отражение или темы текста, или позиции автора в отношении этой темы» [9, с. 44], благодаря ему устанавливается читательский интерес к тексту, решается его прагматическая цель, обеспечивается процесс коммуникации между автором и читателем. Функция «совмещения двух «полюсов» – стилистики от автора и стилистики от читателя (воспринимающего субъекта)», или собственно коммуникативная функция, охватывающая в том числе процесс привлечения внимания адресата, в газетном заголовке осуществляется за счет использования прецедентных феноменов (далее – ПФ), обладающих заведомо оценочно-экспрессивным началом [10, с. 86].

К числу часто употребляемых в заголовках ПФ, являющихся актуальным источником ин-

формативно-оценочных структур в современном медиадискурсе, можно причислить и БПФ, восходящие к «сильному» тексту Библии. К категории «сильных» текстов (В. Н. Топоров) принадлежат тексты, обладающие значимыми для культуры смысловыми доминантами и представляющие непреходящие во все времена образцы прецедентных ситуаций, высказываний, образов и их вечные смыслы. Как пишет Н. М. Орлова, «уникальный по длительности своего существования и времени воздействия на все сферы культуры текст Библии не теряет своего прецедентного значения» и в наши дни [7, с. 3]. Наиболее активно библейская прецедентность используется в средствах массовой информации и коммуникации – в текстах русского городского лингвокультурного пространства (реклама, вывеска), в речи политиков, в речевой структуре медиатекстов, в том числе – в новостных заставках в телевидении, в заголовках печатных и сетевых газет и др.

При всей актуальности обращения к всестороннему изучению БПФ, их семантика и роль в позиции газетного заголовка с точки зрения конструктивных черт медиадискурса, лингвокультурологического подхода и лингводидактики РКИ, где язык газеты является обязательным компонентом процесса обучения и тестирования, специально не исследовались, хотя, например, в китайской аудитории, культура которой не связана с христианским миром, БПФ могут быть отнесены к числу лакун, требующих особого анализа и комментария при работе с газетным текстом, его восприятием и интерпретацией.

В связи с тем, что современные газетные тексты буквально «насыщены культурозначимой информацией», в которой отражаются особенности русского мировосприятия, «выявление и описание культурозначимых компонентов медиаречи оказывается сегодня одной из важнейших исследовательских задач», требующих введения лингвокультурологического метода в круг интегративных методик анализа медиатекстов [2, с. 51, 54].

В аспекте лингводидактики РКИ метод лингвокультурологического анализа не менее важен, если сориентировать его не только на понимание значения культурообусловленных единиц текста, к числу которых принадлежат и прецедентные феномены, но и на их функции, роль в интерпретации текстовых смыслов. В силу своей национально-культурной специфики, наличия национально-детерминированного представления, прецедентные феномены особенно трудны для восприятия изучающих РКИ в отрыве от языковой среды.

Наиболее действенной моделью анализа и методической презентации в иностранной аудитории газетного текста с БПФ в позиции заголовка можно признать известную структуру языковой личности, вмещающую в себя языковую и когнитивную базу, преломленную в дискурсе и представленную следующими уровнями: вербально-семантическим, когнитивным и прагматическим [3]. Первый уровень связан с языковой базой, что позволяет прежде всего обратиться к словарно-справочной культурологической информации о БПФ и претексту Библии, где он возник и приобрел первые значения (назовем их *исходный инвариант восприятия*); второй уровень направлен на поиск и представление устойчивых, сложившихся в русской лингвокультуре ассоциаций, вошедших в когнитивную базу и образующих *ядерный инвариант восприятия*, что может быть осуществлено посредством обращения к контекстам Национального корпуса русского языка; третий уровень ориентирован на дискурсивный аспект употребления БПФ в качестве заголовка газетного текста, где выявляются, во-первых, добавочные смысловые приращения БПФ в ситуации употребления – *прагматический инвариант восприятия*, во-вторых, текстообразующие функции БПФ в позиции заголовка посредством анализа всего текста как фрагмента медиадискурса [11, с. 62; 12, с. 81].

В газетных заголовках встречаются БПФ ветхозаветного и новозаветного истоков, принадлежащие различным типам – прецедентные имена (*Каин, Адам и Ева, Ноев ковчег, Мафусаил, Голиаф, Вавилонская башня, Содом и Гоморра; Голгофа, Альфа и Омега, Иуда, Хлеб жизни* и мн. др.), прецедентные высказывания (*Око за око, зуб за зуб, В поте лица добывать хлеб свой, Обратиться в прах, Умножать скорбь, Стереть с лица земли, Время собирать камни, Темна вода во облацех, Всему свое время, Не убий* и мн. др.), прецедентные ситуации (*Всемирный потоп, Исход; Апокалипсис, Армагеддон* и мн. др.). Апелляция к прецедентной ситуации (далее – ПС) осуществляется посредством употребления в заголовке связанных с ними прецедентных имен (далее – ПИ), а также прецедентных высказываний (далее – ПВ). БПФ в составе заголовков «используются как правило <...> в ситуациях, когда референт текста (тема, событие, люди и др.) имеет сходство с информативно-оценочной стороной ПФ, его устоявшимся значением. Попадая в новые условия, ПФ, с одной стороны, имплицитно это значение, с другой – приобретают добавочные смысловые приращения «в духе времени» [10, с. 87].

Иллюстрируя возможность применения структуры языковой личности в качестве модели исследования, анализа и презентации газетного текста с БПФ в иностранной аудитории, где библейская прецедентность не нашла отражения в культуре и языке и изучающие русский язык зачастую «не имеют необходимых культурологических и лингвокультурологических знаний» об этом [8, с. 4], обратимся к анализу прецедентного имени *Мафусаил* в структуре заголовка газетной корреспонденции «Мафусаил на пенсии».

Ветхозаветное прецедентное имя *Мафусаил* / «Мафусаил на пенсии».

Онлайн-газета: Известия.

Заголовок статьи: *Мафусаил на пенсии*.

Прецедентное имя: *Мафусаил*.

Жанр: корреспонденция.

Автор: Эдуард Графов.

22 октября 2009 / общество.

<https://iz.ru/news/354543>.

Вербально-грамматический уровень.

Мафусаил – один из библейских патриархов, проживший 969 лет (Быт 5:27). Существует две версии подобного долгожительства: научная и библейская. Согласно первой, такой солидный возраст связан с системой летосчисления древних иудеев: годом они называли лунный месяц; согласно второй, в Ветхом Завете, есть указание на божественную волю в установлении или сокращении времени жизни человека: *И сказал Господь [Бог]: не вечно Духу Моему быть пренебрегаемым человеками [сими], потому что они плоть; пусть будут дни их сто двадцать лет* (Быт: 7: 3). Не удивителен и возраст других ветхозаветных патриархов: Адам прожил 930 лет, Ной – 950 лет, Иаред – 962 и т. п. В русском языке выражение *Мафусаилов век* в значении *долголетие*, апеллируемое к ПИ *Мафусаил*, встречается еще у Феофана Прокоповича: «Прямым учением просвещенный человек никогда сытости не имеет в познании своем, но не перестает никогда же учиться, хотя бы он и *Мафусаилов век* пережил!» (Духовный регламент, 1721) [6, с. 114].

Исходный инвариант восприятия: *долгожительство*, поддерживаемое также наличием библеизма-фразеологизма *мафусаилов век*.

Когнитивный уровень.

Ядерный инвариант восприятия в русской лингвокультуре – *долголетие*, *долгожитель* (в том числе и по отношению к неодушевленному, в частности, растительному, миру), что подтверждается обращением к литературным источникам XIX–XXI веков, зафиксированным в качестве контекстов в Национальном корпусе русского языка:

1) *В оправдание ему можем сказать, что годами он чуть не Мафусаил, так что едва ли не помнит первого представления Тартюфа [Кондратий Биркин (П. П. Каратыгин). Временщики и фаворитки XVI, XVII и XVIII столетий. Книга третья (1871)]; 2) В дер. Александровке, Екатеринославской губ., проживает современный Мафусаил — кр. Зубенко, которому, по его словам, исполнилось 108 лет от рождения [По России. Редкое долголетие (1909.06.16) // «Новое время», 1909]; 3) Стелмужский дуб в Литве живет не менее полутора тысяч лет, а остистая сосна Мафусаил растет в горах Калифорнии уже более 4700 лет [Борис Жуков. Древо бессмертия // «Знание – сила», 2010].*

Прагматический уровень.

Прагматический инвариант восприятия: *долгожительство* (совпадает с источником и ядром).

Интерпретация и «выводные знания».

Употребление ПИ *Мафусаил* в позиции заголовка с отмеченным выше прагматическим инвариантом восприятия в словосочетании *Мафусаил на пенсии* приобретает оценочность и иронически имплицитно значение всего текста – *невозможность долгожительства в наши дни*.

Долгожительство в наши дни невозможно и неактуально, так как оно не поддерживается социальным пенсионным пакетом, уровнем медицинского обслуживания, высокими ценами на лекарственные средства, постоянными экономическими кризисами: – *Думаю, Мафусаил правильно сделал, что родился не здесь и не сейчас. Ну, выслужил бы он пенсию к 60 годам. И жил бы на нее 909 лет? Не по силам такое нынче пожилому человеку. – Нынешние «мафусаилы» кинулись в иную сторону от долголетия.*

Единственный способ поддержать *Мафусаила на пенсии*, по мнению автора статьи, – активное освещение проблемы в СМИ: *У нас свои средства победы над кризисом. У нас для этого есть газеты.*

Функции в аспекте конструктивных черт медиадискурса. Основная функция – оценочно-воздействующая, а также просветительно-регулятивная, отмеченная и в самой статье, где СМИ отведена просветительно-регулятивная роль.

Предложенная модель позволяет определить безграничный арсенал значений БПФ в современном медиадискурсе, актуальных для наших дней и в большинстве случаев подвергшихся преобразованиям в новых условиях употребления [12, с. 85], а также выявить их

основные функции в контексте конструктивных черт и задач медиадискурса. К основным функциям прецедентных феноменов в заголовке относятся следующие: информативная; коммуникативная (активирующая «стилистику от читателя»); оценочно-воздействующая; просветительно-регулятивная, отражающая возможность открыто проявлять свою точку зрения в попытке изменить негативную ситуацию действительности (что, безусловно, зависит от источника медиасвязи и конкретного адресанта – автора), а также интегративная, совмещающая в себе несколько функций одновременно. Проявление той или иной функции заголовка во многом зависит от жанра газетной публикации – информативного (новостная заметка, хроника, репортаж), аналитического (статья, корреспонденция, рецензия, обзор и пр.) или художественно-публицистического (очерк, эссе, фельетон и др.). Однако стоит подчеркнуть, что в современном медиадискурсе с его векторной спецификой и стилевой «разношерстностью» отмечается и некоторая размытость жанровых границ, в частности, внедрение элементов аналитических или художественно-публицистических жанров в информационные и т. п.

Оценочно-воздействующая функция наиболее характерна для использования БПФ в структуре заголовка в жанре проблемных статей на злободневные темы. Особой популярностью стали пользоваться БПФ в качестве экспрессивных в заголовках статей, посвященных проблемам новой коронавирусной инфекции (например, «Генсек ООН назвал пандемию коронавируса «пятым всадником апокалипсиса»; «Григорий Палама, *Ноев ковчег* и коронавирус»; «Одним словом – *Содом и Гоморра!* Как пандемия повлияла на агрессивность горожан и почему из-за маски начали убивать»; «*Всемирный потоп Covid-19* и мн. др.). В таких случаях БПФ чаще используются как элемент языковой игры в структуре развернутого заголовка, их прагматический инвариант восприятия наращивает новые компоненты, приобретает дополнительную оценочную коннотацию (например, *Содом и Гоморра* в исходном и ядерном значениях – *место разврата*, в новом прагматическом – *беспорядок, хаос*).

В новостных заметках, в прошлом достаточно стандартизированном информативном жанре, но в наши дни отмеченном свойством экспрессивности [11], БПФ в структуре заголовка выполняют как интегративную, информативно-коммуникативную, функцию (примеры: «На Луне предлагают создать «*Ноев ковчег*» в преддверии массового вымирания на Земле»; «*Десять казней египетских*»: вслед за

пандемией коронавируса 2020 год обещают миру пожары, потоп, неурожай и нашествие саранчи»; «*Сирийский исход*»; «Фанаты ЦСКА назвали «*Иудой* и наркоманом» перешедшего в «Спартак» Еременко»; «Человечество приблизилось к *судному дню*» и мн. др.), так и оценочную, в том числе – с участием языковой игры («Европа *не ведает, что творить*», «*Апокалипсис* в Японии»; «*Армагеддон* прямо по курсу» и мн. др.).

Употребление БПФ в заголовочном комплексе современных газет, как мы видим, позволяет говорить об актуальности в наши дни таких смысловых доминант, образованных значениями и функциями БПФ, как *катастрофа, смерть, беспорядок, бесчинства, взаимонепонимание, хаос, миграция, спасение* и мн. др.

Позиция прецедентных феноменов в структуре заголовка (автономного, развернутого предикативного, заголовка-словосочетания) может различаться в зависимости от принадлежности самих прецедентных феноменов к тому или иному их типу. Так, благодаря предикативности прецедентных высказываний наблюдается тенденция к их использованию в трансформированном или нетрансформированном виде в качестве автономного (самостоятельного) предикативного заголовка (*В поте лица добывать хлеб свой, Не убий, Молодое вино должно вливаться в мехи новые*) или в роли придаточной части сложного предложения в развернутых предикативных заголовках (*Страна, которую хотят стереть с лица земли*). В таких заголовках референт текста может быть имплицирован (*В поте лица добывать хлеб свой, Не убий, Темна вода во облацех*), степень оценочности зависит от инварианта восприятия высказывания, авторской целеустановки, характера развертывания речевой структуры текста, а само прецедентное высказывание выполняет функцию информирования о главной мысли, заложенной в публикации (*Не укради, Время собирать камни, Молодое вино должно вливаться в мехи новые*) или о факте (*Страна, которую хотят стереть с лица земли*). Прецедентные имена и ситуации, как правило, автономно в заголовке не употребляются, они являются либо компонентом структуры развернутого заголовка (*Китай строит Вавилонскую башню, Дональд Рамсфельд в роли Змея-искусителя, Сталкер по имени Каин, На Луне предлагают создать «Ноев ковчег» в преддверии массового вымирания на Земле* и др.), либо входят в состав заголовка-словосочетания (*Новый Голиаф, Альфа и Омега строительства, Мафусаил на пенсии*). Прецедентные имена в структуре заголовка актуализируют модус-

ный план текста, выполняют экспрессивно-оценочную, воздействующую или регулятивную функцию. Позиция прецедентного феномена в заголовке не является единственной доминантой, определяющей его функции, которые также связаны с жанром публикации, ее темой, интенцией автора и степенью оценочности самого прецедентного феномена.

Подводя итоги, подчеркнем, что библейские прецедентные феномены в структуре или в позиции газетных заголовков являются значимым компонентом современного медиадискурса, так как способны воплощать собственно текстовые и институциональные функции, формировать и отражать смысловые доминанты эпохи, связанные с актуальными событиями и их смыслами, широко транслируемыми в медиатекстах. Роль прецедентных феноменов в газетном заголовке определяется их типом (прецедентное имя, прецедентное высказывание), позицией в структуре заголовка, жанром публикации, характером выражения авторской

интенции в структуре текста. В поисках возможной модели анализа прецедентных феноменов, а также их презентации в иностранной аудитории, можно обратиться к структуре языковой личности, которая позволяет определить инвариант восприятия в динамическом аспекте (исходный, ядерный, прагматический), функции и интерпретационный потенциал прецедентных феноменов в газетном тексте. Применение метода лингвокультурологического анализа с опорой на структуру языковой личности, предполагающей обращение не только к языковой базе, но и к когнитивному, речетворческому, прагматическому процессу, открывает также возможности воспитания вторичной языковой личности – погружает иностранцев, изучающих русский язык, в когнитивную базу его носителей, активизирует коммуникативный аспект, «стилистику от читателя», обеспечивая коммуникативно-прагматическую направленность современного обучения русскому языку иностранцев.

Список литературы

1. Добросклонская Т. Г. Медиадискурс как объект лингвистики и межкультурной коммуникации // Вестник Московского университета. Серия 10. Журналистика. 2006. № 2. С. 20–33.
2. Добросклонская Т. Г. Медиалингвистика // Массмедийный дискурс в системе медиалингвистики. СПб.: СПбГУ, 2015. С. 45–56.
3. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. М.: ЛКИ, 1987. С. 264.
4. Костомаров В. Г. Наш язык в действии. Очерки по современной русской стилистике. М.: Гардарики, 2005. 287 с.
5. Красных В. В. Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология: курс лекций. М.: Гнозис, 2002. 284 с.
6. Мокиенко В. М. Библизмы в современной русской речи. СПб.: Центр полиграф, 2017. 237 с.
7. Орлова Н. М. Библейский текст как прецедентный феномен: автореф. ... д-ра филол. наук: 10.02.19. Саратов, 2010. 549 с.
8. Реброва И. В. А судьи кто? Русская классика и прецедентность: учеб. пособие. СПб.: Златоуст, 2020. 220 с.
9. Рогова К. А. Цельность // Текст: теоретические основания и принципы анализа. СПб.: Златоуст, 2011. С. 37–68.
10. Самохвалова Л. Д. Прецедентные феномены советской эпохи в заголовках информационного жанра современных газет (динамический аспект) // Язык. Литература. Культура: актуальные проблемы изучения и преподавания: сб. науч. и науч.-метод. ст. / ред. кол. Л. П. Клобукова, Л. А. Дунаева [и др.]. М.: МГУ, 2013. Вып. 9. С. 85–92.
11. Самохвалова Л. Д. Библейские прецедентные имена в русской лингвокультуре: алгоритм анализа (из опыта работы). Актуальные проблемы современного языкознания и лингводидактики: междунар. науч.-практ. интернет-конф. (г. Новосибирск, 24 марта 2017 г.). Новосибирск: НГУ, 2017. Т. 28. С. 61–64.
12. Самохвалова Л. Д., Ван Сяо. Библейские прецедентные феномены в заголовках современных газет: значение и функции (в аспекте конструктивных черт публицистического стиля): сб. тр. междунар. науч.-исследоват. конф. (г. Петрозаводск, 19 марта 2020 г.) / под общ. ред. А. Б. Черемисина. Петрозаводск: Новая наука, 2020. С. 80–85.

Метафора, ее когнитивная функция

Х. Тунгалаг¹, Т. Ганчимэг²

^{1,2}Монгольский государственный аграрный университет, г. Улан-Батор, Монголия

Метафора – явление не только лингвистическое, но и когнитивное. Она не только уточняет значение слова, но и красноречиво его выражает. У каждой национальности есть свои способы познания и понимания человеческого общества и природы, свои методы передачи этих знаний в зависимости от особенностей менталитета и языка. По этой причине существует разница в создании метафор, их моделировании и употреблении, которые неразрывно связаны с интеллектуальными и языковыми способностями человека, их применяющего. Метафора создается в результате эволюции и развития когнитивизма и менталитета нации. В монгольском языке существует значительное количество метафор, связанных со скотоводством, с бытом кочующих монголов, их жизненным укладом и культурой; несущих в себе специфическую информацию о соединении человеческого общества и природы.

Ключевые слова: метафора, словесный инструмент, уточнение значения, когнитивное явление

Cognitive Function of Metaphora

H. Tungalag¹, T. Ganchimeg²

^{1,2}Mongolian State Agrarian University, Ulaanbaatar, Mongolia

Metaphor is not only a linguistic phenomenon, but also a cognitive one. In doing so, she clarifies the meaning, rather than expressing it eloquently. Each nationality and each country has its own ways to learn and understand human society and natural things, methods to inform and convey all these, depending on the characteristics of the mentality and language. For this reason, the difference exists in the creation of metaphors, their modeling and use in their speeches. The creation of metaphors and their use are inextricably linked with the intellectual and linguistic abilities of the person using this language. And therefore, the metaphor is created as a result of the evolution and development of cognitivism and the mentality of the nation speaking this language. In the Mongolian language, there is a significant number of metaphors created in connection with cattle breeding, and all these metaphors are closely related to the economy of nomadic Mongols, their way of life and experience, their culture, and thus carried specific information connecting a person with society and nature.

Keywords: metaphor; verbal instrument, clarification of the meaning, cognitive phenomenon

Теория метафоры была создана и развита 2000 лет назад в сфере когнитивной лингвистики. Метафора и есть понятие понимать одно явление или феномен другим. Джордж Лакофф и Марк Джонсон определили метафору «не только языковой инструмент для поэтического воображения и красноречивого выражения, но и существующей в наших мыслях в обыденной жизни». А наш литературовед Ш. Гаадамба определил метафору как «словесный инструмент используемый для описания качества вещи таким образом, чтобы сделать ее запоминающейся, путем сравнения ее с другими подобными явлениями в некотором роде». И это определение считается самым точным.

Метафоры – это прямое и косвенное наименование явлений, создающих мировоззрение, передача информации удобным способом, адаптация реальности к отношениям между субъектами, легкое выражение положительных и отрицательных оценок и эмоций, визуализация речи и они играют особую роль в переходе с одной сферы на другую принимая во внима-

ние специфику культурного контекста либо добавляя, либо опуская сопутствующие значения. Цель исследования – показать эшто метафоры раскрывают характеристики языка или этнической группы и играют важную роль в познании.

Материал исследования: поскольку метафоры играют познавательную роль, они представляют что-то в терминах абстрактного концептуального понятия. Когда значение слова используется в переносном смысле, имена меняются, но их значения не меняются. С когнитивной точки зрения метафора – это наиболее распространенный способ переаода значения слова, который помогает нам понять что-то абстрактное или структурно неясное. «Метафора исполняет всех функции которых исполняет язык», – так предложил Г. Кулиев. Значение слова можно передать, сравнивая его со свойствами другого предмета, создавая несколько вариантов одного и того же слова и разветвляя его значение функции слова:

– Называть. Эту функцию можно понимать как несколько значений слова. Хотя значение

слова разветвлено, оно косвенно связано с его с основным значением. Например, чашка (для питья), чашка (глазная), крем (масло), крем (зевица ока), рот (орган), (горная пасть, горловина пистолета, горловина баллона), плечо (часть тела), след (след ноги, след обуви, след ножа), корень (растение), корень (слова), время идет, время течет, возраст идет.

– Украшать. Используется для украшения речи, другими словами, чтобы сделать ее вежливой. Например, инвалид – с проблемой развития, слепой – слабовидящий, немой – с дефектом речи, глухой – слабослышащий.

– Красноречиво выразить. Например, Жишээ нь, совершеннейшая красота, мой кумир, повелитель любви, бог огня, хозяйка пищи, опора возраста

– Познавать. Например, время-золото, любовь– путешествие (эти метафоры по понятиям Лакофф и Турнера).

– Указать. Объяснение того, чего вы не знаете, через то, что вы знаете. Если невозможно понять с помощью существующих когнитивных инструментов, можно понять с помощью метафор.

Монголов называют народом с очень странным метафорическим складом ума. Другими словами, они умеют переводить значение слов, создавать косвенные существительные со скрытым значением, и использовать метафоры, сопоставление и персонификацию для разговора и письма. Из подбора метафорических примеров следует отметить что монгольские метафоры часто имеют животное происхождение. Это, конечно, неразрывно связано с кочевыми традициями народа. Например, шестьдесят козлов на сто коз (сделать из мухи слона), мелочи нравятся маленьким умам, упряма как ослик, как с цепи сорвался, как дойная корова, как верблюд в колее, как ягнёнок двухлетний, как коза идущая за подснежником, как с водой во рту, как обузданный, сытый голодного не разумеет, яблоко от яблони недалеко падает, выйти присмотреть свою лошадь (мочиться), как караван, как погонное стадо, лунный серп, ворсистые облака, как почка обернутая жиром, связать узлом. Здесь также обсуждаются естественные метафоры в зави-

симости от таких факторов как природа, погода и география. Например, с характером похоже на весеннее небо, готов взять но не дать, очень холодно даже рога скотов замерзают.

Таким образом, метафоры связаны с образами и культурным стилем нации, а также представляют общество и моделирует социальную политику. Использование метафор для выражения значения слова интересным и новаторским способом отражено в метафорическом феномене людей, государственных учреждений и средств массовой информации. Например, сгореть – сбой в торговле, замораживание – остановка операций до тех пор пока не появятся следующие инвестиции, поедание риса – тайно списать то, чего не знаете, собирать грибы – халтура на такси. В политическом дискурсе, значение межличностных отношений, таких как господство, подчинение, запугивание, угнетение выражается с использованием интересных метафор, чтоб легко понять значение с точки зрения монгольской культуры. Например, большая шишка, авторитет, ужалить, кланяться, пугать, править, доминировать, угнетать, шантажировать, почесать шею. Джорж Лакофф и Марк Джонсон сделали вывод в своей работе “Metaphors we lived by” что “аналогия пронизывает нашу повседневную жизнь и проявляется не только в языке, но и в умственной деятельности. Наша система здравого смысла, по сути, является метафорой и основана на лингвистической информации. Аналогия не ограничивается областью языка, то есть в значительной степени зависит от процесса человеческого мышления”.

Таким образом, метафора – это не только лингвистический, но и социокультурный феномен. Благосостояние данного народа и особенности его менталитета представляется метафорой. При этом монголы использовали особенности пятиголовых животных, их органов, и поведенческих характеристик для создания представлений и сравнений в отношении человеческой деятельности. Таким образом, метафора – это когнитивный словесный инструмент, который помогает объяснять и понимать явления и процессы.

Список литературы

1. Пагва Т. Введение в лингвистику. УБ. 1959.
2. Современный монгольский язык. НУМ. ШМК. УБ. 2004.
3. Научные документы № 1. УГН. 2013.
4. Семинар по методологии и содержанию обучения иностранному языку III 2014 Баттогтох Д. Блуждание в джунглях слова. Пекин. 2009.
5. Тумурхуяг Б. Изучение метафор в политическом дискурсе с точки зрения когнитивной лингвистики. Монография: УБ. 2011.
6. Цэвэл Я. Краткая энциклопедия монгольского языка. УБ. 1966.
7. George Lakoff, Mark Johnson. Metaphors we live by. 2003.

Функционально-семантические особенности разговорных конструкций в устном диалоге на общественно-политические темы

Н. Л. Федотова¹, Ма Вэньда²

^{1,2}Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-Петербург, Россия

В статье анализируются функционально-семантические особенности разговорных конструкций, представленных в диалогах радиопрограмм «Эхо Москвы». Предлагается классификация разговорных конструкций, которые используются в устном полуофициальном диалоге на общественно-политические темы. Разговорные конструкции в диалогической речи отличаются большим разнообразием, употребление позволяет сделать высказывание более экспрессивным и обуславливается, прежде всего, спонтанным характером устной неподготовленной речи.

Ключевые слова: разговорные конструкции, функции, семантика, устный диалог, общественно-политическая тематика, «Эхо Москвы», русский язык

Functional and Semantic Features of Colloquial Structures in oral Dialogue on Socio-political Topics

N. L. Fedotova¹, Ma Venda²

^{1,2}Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russia

The article analyzes the functional and semantic features of the conversational structures presented in the dialogues of the radio programs "Echo of Moscow". A classification of colloquial constructions that are used in oral semi-official dialogue on social and political topics is proposed. Colloquial structures in dialogical speech are very diverse. It is concluded that the use of colloquial constructions makes it possible to make the statement more expressive and is due primarily to the spontaneous nature of oral unprepared speech.

Keywords: colloquial constructions, functions, semantics, oral dialogue, socio-political topics, "Echo of Moscow", Russian language

Интерес лингвистов к синтаксическому оформлению текстов СМИ не ослабевает до сих пор. Трансформации языковых средств публицистического стиля речи свидетельствуют о процессах, происходящих в языке масс-медиа, которые во многом обусловлены свободой от цензурного контроля и демократизацией СМИ.

С целью выявления функционально-семантических особенностей разговорных конструкций нами было проанализировано 150 контекстов из диалогов радиопрограмм «Эхо Москвы». Разговорные синтаксические единицы были разделены на 13 групп, большая часть которых представлена в классификации, предложенной Л. В. Рыбачевой и Н. М. Вахтель [8].

Приведем примеры для каждой группы.

I. Эллиптические конструкции.

Эллиптическая синтаксическая конструкция имеет «языковую валентность, компенсируемую средствами внутреннего или внешнего контекста, а также ситуацией высказывания» [9, с. 123].

Большинство эллиптических конструкций в устном диалоге на общественно-политические темы относятся именно к этому типу.

– *Еще раз: стоимость в рамках тех расходов, которые мы несем по существующим...* («Эхо Москвы», 02.12.20).

В незамещенной позиции этого высказывания – определяемое слово, которое может быть восстановлено только из предыдущего контекста (например, *по существующим проектам*).

II. Мнимоутвердительные конструкции.

Мнимоутвердительные конструкции – это вопросительно-утвердительные по форме высказывания с обобщенно-отрицательным значением.

– *Чего говорить? И Михалков тот молодой, он приходил к нам, и мы его любили и знали* («Эхо Москвы», 22.10.2020).

Разговорная конструкция «Чего говорить?» в прямом значении подразумевает вопрос относительно темы высказывания, однако в данном примере мы можем увидеть имплицитное обратное значение, свойственное высказываниям «мнимоутвердительного» типа.

В рассматриваемом контексте вопрос подчеркивает отрицательный характер утвердительного высказывания: говорить не о чем, нет смысла объяснять, нет необходимости обсуждать то, что абсолютно ясно всем.

III. Мнимоотрицательные.

Данный тип разговорных конструкций представляет собой риторический вопрос, используемый для выражения сомнения в словах собеседника.

– Ну, как? У всей верхушки. Разве нет? («Эхо Москвы», 15.02.2021).

Частица *разве* может занимать позицию после предиката или до предиката *нет*. Такую конструкцию можно рассматривать как провокацию для побуждения партнера по коммуникации к дальнейшим рассуждениям или более жесткой аргументации.

IV. Мнимовопросительные конструкции.

Такие конструкции похожи на мнимоутвердительные, однако отличаются от последних тем, что по форме являются риторическим вопросом, равным по смыслу утверждению.

– Но в субботу и воскресенье какие забастовки? («Эхо Москвы», 21.10.2021).

Оба говорящих хорошо знают, что в выходные большинство людей отдыхают, поэтому вряд ли кто-либо в субботу или в воскресенье выйдет на забастовку. Значение этого вопросительного высказывания – ‘забастовки проводятся только в рабочие дни’. Данная вопросительная конструкция с вопросительным словом **КАКИЕ/КАКАЯ/КАКОЕ/КАКОЙ** используется для выражения эмоционального отношения к обсуждаемому факту.

V. Конструкции с повторами.

В разговорном диалоге повторы могут использоваться с разными целями.

– *Жгите, жгите, Валерий Дмитриевич, я уже готова к этому* («Эхо Москвы», 21.10.2020).

В данном случае повтор глагола в императивной форме *жгите* выполняет функцию эмоционального выделения. «Повтор усиливает впечатление от произносимой реплики и таким образом дает читателю или слушателю возможность понять важность повторяемых слов» [2, с. 20–21].

VI. Конструкции со связью свободного соединения.

Данные конструкции отличаются отсутствием эксплицитных средств связи между двумя высказываниями.

– А, то есть вы приводите клиентов. *Массовость* («Эхо Москвы», 02.12.2020).

По всей видимости, связь между этими двумя высказываниями – сочинительная. По-

скольку второе предложение – эллиптическое, то вариантов восстановления может быть несколько: и таким образом создаете массовость; и так можно обеспечить массовость и т. д.

VII. Конструкции с интерференцией.

Как уже отмечалось, конструкции с интерференцией представляют собой две, объединенные в одну, предикативные конструкции. В разговорной речи это довольно частое явление, так как из-за неподготовленности речи мысли говорящего могут накладываться одна на другую, в результате образуется целостная структура.

– *Мы не бросили этот вопрос не ушел с повестки дня – он сдвинулся* («Эхо Москвы», 02.12.2020).

В первой части высказывания существительное *вопрос* играет роль дополнения (*Мы не бросили этот вопрос*), тогда как во второй выступает в качестве подлежащего (*этот вопрос не ушел с повестки дня*).

VIII. Конструкции с непроективным порядком слов.

В разговорной речи говорящими часто не соблюдается принятый синтаксическими нормами русского языка порядок слов. Основными причинами этого явления являются: эмоциональная оценка обсуждаемого факта и спонтанность речи.

– А *узнавать это я не хочу* («Эхо Москвы», 23.02.2021).

В данной конструкции можно заметить намеренное изменение составного глагольного сказуемого, когда инфинитив (*узнавать*) находится перед спрягаемым глаголом (*не хочу*). Кроме того, дополнение *это* стоит до предиката. Чжан Янь отмечает, что «тенденция к препозиции компонента, несущего главную информацию, – самая яркая и характерная для разговорной речи черта в ее словорасположении» [10, с. 13].

IX. Парцеллированные конструкции.

«Парцеллированные конструкции отличаются от эллиптических конструкций тем, что все они (за исключением парцеллированных придаточных предложений причины, употребляющихся при рассуждении) не имеют закрепленной за ними формы повествования и используются в несобственно прямой речи. То же справедливо и для двухчастных конструкций с обособленным номинативным сегментом» [4]. Такие конструкции свидетельствуют об эмоциональном насыщенном контексте. Так, Г. Н. Акимова относит парцелляцию наряду с лексическим повтором с синтаксическим распространением, вопросо-ответными конструкциями в монологической речи, цепочками номинативных предложений к явлениям экспрессивного синтаксиса [1, с. 87–100].

– Я же говорю не о самом протесте, а его последствиях. Отдаленных. И масштабных («Эхо Москвы», 21.10.2020).

Данная конструкция состоит из трех предложений, при этом они тесно связаны между собой. Второе и третье предложения являются определениями к определяемому слову *последствия*. Цель говорящего – подчеркнуть ключевые слова: *отдаленных* и *масштабных*. Особенностью данного построения является инверсионный порядок слов, что придает высказыванию экспрессивную окраску.

X. Высказывания с разрушенной грамматической структурой.

Отсутствие четкой синтаксической схемы и одновременность порождения высказывания и его словесного оформления являются «причиной появления сбоев в синтаксических конструкциях, а также предложений с незавершенной синтаксической схемой, которые с точки зрения нормативного синтаксиса считаются «речевым браком» [3, с. 7].

Нарушение грамматической, а следовательно, и смысловой связи между членами предложений подтверждает важную роль фактора спонтанности в разговорной речи.

– *Коммунизм был утопией, советская...* («Эхо Москвы», 18.02.2021).

В этом высказывании отсутствует согласование определения и определяемого слова: прилагательное *советская* использовано в форме им. пад. вместо творительного. Такой тип ошибки мог быть спровоцирован постпозицией определения.

XI. Бессоюзные предложения.

По мнению Е. Н. Ширяева, в публицистике представлены следующие типы бессоюзного сложного предложения:

- с дифференцированными непосредственными отношениями;
- с недифференцированными отношениями;
- с опосредованными отношениями [11, с. 162–166].

Исследователи синтаксического строя разговорной речи (А. Б. Шапиро, О. А. Лаптева, Е. Н. Ширяев и др.) подчеркивают типичность бессоюзия для устной разговорной речи. В «Русской грамматике» также отмечается, что «бессоюзный способ соединения предложений ограничен преимущественно рамками разговорной речи» [7, с. 634]. Данные предложения обусловлены условиями коммуникации – неподготовленностью высказываний.

– *Иди в аптеку, купи перчатки – нет* («Эхо Москвы», 13.05.2020).

Значение этого предложения – *‘Мы должны пойти в аптеку и купить перчатки, но перчаток там нет’*. Вид связи частей высказывания – сочинительный. Отсутствием противительного союза *НО* подчеркивается контрастность компонентов предложения.

XII. Высказывания с устойчивыми разговорными конструкциями.

Как считает Ф. Лейзингер, «диалоги нередко состоят из стереотипных ответов на стереотипные вопросы; многие вопросы представляют собой не что иное, как стимулы, для которых уже есть образцы готовых ответов [5, с. 155].

Е. М. Розенбаум также отмечает, что «специфика диалогической речи <...> проявляется в особом синтаксическом оформлении высказываний и в наличии речевых клише» [6, с. 5].

– *Служил – не служил, все равно давай, радуйся* («Эхо Москвы», 23.02.2021).

Устойчивая разговорная конструкция ГЛАГОЛ₁ + НЕ + ГЛАГОЛ₁ имеет значение ‘несущественность действия субъекта для результата’. В кодифицированной речи это высказывание имело бы такую форму: *Вне зависимости от того, служил человек в армии или нет, он все равно должен радоваться*.

Таким образом, использование устойчивых разговорных конструкций позволяет говорящему относительно быстро строить высказывание из готовых блоков, что принципиально важно для неподготовленной речи.

XIII. Высказывания с именительным темой.

В данных высказываниях используется семантический повтор, который хотя и не соответствует синтаксическим нормам языка, но допустим в разговорной речи.

– *Политологи, они наблюдатели* («Эхо Москвы» 26.10.2020).

Местоимение *они* дублирует существительное *политологи*. Такая вставка эксплицирует процесс конструирования высказывания в условиях неподготовленной речи.

Проанализировав особенности употребления различных видов разговорных конструкций на примере диалогов на общественно-политические темы, мы можем отметить, что употребление каждой из них обусловлено либо спонтанностью разговорной речи, либо необходимостью придать высказываниям большую экспрессивность и эмоциональность.

Список литературы

1. Акимова Г. Н. Новое в синтаксисе современного русского языка. М.: Высшая школа, 1990. 168 с.
2. Архипова М. В., Макаревич М. В. О роли повтора как синтаксического средства выражения эмоций // Теория и практика лингвистического описания разговорной речи. 2018. № 2. С. 20–24.
3. Васенёва Е. В. Спонтанное высказывание в коммуникативно-смысловом аспекте (на материале французского языка): автореф. ... канд. филол. наук: 10.02.05. Н. Новгород, 2004. 21 с.
4. Дуринова Н. Н. Синтаксические разговорные конструкции в авторской речи (на материале английского романа XX века): дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01. М., 1984. 170 с.
5. Лейзингер Ф. Элементы преподавания иностранных языков // Вопросы методики обучения иностранным языкам за рубежом. М.: Просвещение, 1978. С. 154–190.
6. Розенбаум Е. М. Некоторые итоги смыслового анализа диалога (на материале французского языка) // Теория и практика лингвистического описания разговорной речи: тезисы докладов к II (III) Респ. науч. конф. Горький, 1968. С. 34–37.
7. Русская грамматика. М.: Наука, 1980. Т. 2. 710 с.
8. Рыбачева Л. В., Вахтель Н. М. Русская разговорная речь: учеб. пособие. Воронеж: Воронеж. гос. ун-т, 2006. 35 с.
9. Сквородников А. П. О критерии эллиптичности в русском синтаксисе (по материалам современной советской лингвистической литературы) // Вопросы языкознания. 1973. № 3. С. 114–123.
10. Чжан Янь. Явления словорасположения в русской разговорной речи: автореф. ... канд. филол. наук: 10.02.01. М., 2004. 24 с.
11. Ширяев Е. Н. Бессоюзное сложное предложение в современном русском языке / отв. ред. Д. Н. Шмелев. М.: Наука, 1986. 221 с.

УДК 811.161.1

Анализ речевого портрета политика на занятиях РКИ (на материале выступлений В. В. Жириновского)

Чжан Ибо

Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-Петербург, Россия

В статье рассматриваются особенности речевого портрета В. В. Жириновского. Выявляется преимущественное употребление политическим деятелем средств образности, советизмов, стилистически окрашенной, оскорбительной лексики. Речь В. В. Жириновского направлена на воздействие на оппонента, отсюда экспрессивность речи, широкий спектр адресации и разнообразие речевого поведения. На основе проведенного анализа предлагается метод работы иностранной аудитории с данным языковым материалом.

Ключевые слова: речевое поведение, политик, русский язык как иностранный, стилистические средства, экспрессивная функция, адресация

Analysis of the Speech Portrait of a Politician at Russian as a Foreign Language Classes (based on the Material of V. V. Zhirinovsky's Speeches)

Chzhan Ibo

Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russia

The paper analyzes the features of the speech portrait of V. V. Zhirinovsky for further work with foreign students. The author reveals the predominant use of expressive means and stylistic devices, means of imagery, sovietism and offensive words by a political figure, as well as their focus on creating more expression of a speech, influence on the opponent. A wide range of addressing of V. V. Zhirinovsky's speech and his speech behavior is revealed. Based on the analysis, it is proposed a method of working with this language material.

Keywords: speech behavior; politician, Russian as a foreign language, stylistic means, expressive function, addressing

В настоящее время лингвисты обращают особое внимание на политический дискурс: это связано, во-первых, с особой структурой данного типа дискурса и, во-вторых, с тем, что любая политическая деятельность основывается на использовании прагматического потенциала языковых средств. Последняя особенность представляется трудной для иностранных учащихся, поскольку студентами выявляется преимущественно денотативный и сигнификативный аспект лексического значения слова, что не дает возможность обнаружить роль лексем в том или ином высказывании, особенно, если речь идет о коннотативной или стилистически окрашенной лексике.

Более того, в данном типе дискурса большее значение имеет личность политика, поскольку «политический дискурс – это выражение целого комплекса отношений между индивидуумом и социумом, который таким образом оказывает влияние на создание у зрителей и слушателей картины мира» [5, с. 148]. Таким образом, оказывается важным изучение и речевого портрета политического деятеля. Под данным термином мы понимаем специфическую форму «взаимодействия людей в процессах их деятельности, осуществляющаяся, главным образом, при помощи языка» [6, с. 111]. Как правило, речевой портрет состоит из повторяющихся в речи специфических фраз, клише, стереотипных высказываний, эмоционально-экспрессивных слов и др., которые выполняют определенные функции (например, информирование, воздействие). Каждый речевой портрет является уникальным, однако в нем проявляются и общекультурные черты, на которые следует акцентировать внимание обучающихся. Это применимо к политическим деятелям, что будет продемонстрировано далее.

Для анализа речевого портрета политика нами был выбран В. В. Жириновский, так как он – публичная фигура, часто попадающая в поле зрения средств массовой информации. Политик отличается резкими и противоречивыми высказываниями, эпатажным поведением. С точки зрения речи, В. В. Жириновский часто оперирует выражениями разговорного сниженного стиля речи с целью передачи экспрессии и создания эффекта экспромта, ему свойственна фамильярность, имеются элементы агрессии, что достигается разными стилистическими и риторическими приемами.

В качестве иллюстративного материала мы использовали фрагменты выступлений, представленных в интернет источниках [1–4; 7–10]. В выбранных контекстах был проведен

семантический, компонентный и прагматический анализ лексических единиц с выраженной стилистической окрашенностью, а также была определена функция данных слов.

Нами было выявлено, что наибольшее количество лексем (19 единиц) применяется с целью придания речи политика большей экспрессии. Речь идет о словах и словосочетаниях «*брать задницей*», *зубрёжка*, *компанейское*, *сыскать*, *общага*, *вытворять*, «*подложить свинью*», *завоёвывать*, *драндулет*, *гонять*, *балдеть*, *горбатый* [«Запорожец»], *позор*, *стеб*, *стебаться*, *изгаляться*, *прыгать* [цены], *коммуналка*, *скакать* [тарифы]. Можно предположить, что такое количество экспрессивных языковых средств связано с интенцией В. В. Жириновского показать себя как человека открытого, эмоционального. Об этом также свидетельствует употребление оскорбительных единиц (8), а именно *придурак*, *больной*, *подонок*, *сумасшедший*, *Зюганчик*, *Крокодил Гена*, *аферист*, *крысиная повадка*. По нашему мнению, политик использует их для того, чтобы воздействовать на оппонентов психически, подорвать их уверенность или даже вызвать у них ответные агрессивные реакции. То же относится и к группе лексем, которые используются для запугивания собеседника. Важно отметить, что слова (5 единиц: *грузный*, *накидываться*, *выхватить*, *прокричать*, *замахиваться*), выполняющие данную функцию, характеризуют не только речь, но и выполняемые физические действия политического деятеля.

Наименьшее количество единиц встречается в следующих группах: лексемы, используемые с целью показать собственное преимущество (*нависать*), и лексемы, используемые с целью усилить описание действий (*вдруг*, *отрезать*). Мы полагаем, что наименьшая наполняемость данных групп может быть связана с тем, что они находятся в отношениях дополнительности относительно названных выше объединений.

Лексические единицы, которыми оперирует В. В. Жириновский, можно классифицировать и следующим образом: 1) сравнение, метафоры, не прямое значение: *Крокодил Гена*, *предел*, *крыса*, *крысиная повадка*, *горбатый*, *нависать*, *прыгать*, *скакать*; 2) разговорные единицы, жаргонизмы, сленг: *скакать*, *зубрежка*, *общага*, *Зюганчик*, «*брать задницей*», *компанейский*, *сыскать*, *вытворять*, «*подложить свинью*», *гонять*, *балдеть*, *стеб*, *стебаться*, *изгаляться*; 3) советизмы: *драндулет*, *коммуналка*; 4) слова, имеющие яркую эмоциональную окраску: *позор*, *сумасшедший*, *аферист*, *придурак*, *подонок*, *выхватить*, *прокричать*,

замахиваться, вдруг, накидываться, отрезать, завоёвывать, больной. На наш взгляд, данные группы соответствуют определенному адресату. Например, первая группа включает в себя лексические единицы, которые используют преимущественно носители языка среднего или пожилого возраста. Нужно отметить, что здесь представлены слова переносного значения и метафоры – они показывают образность мышления политика, которая свойственна и носителям русского языка.

Вторая группа («Разговорные единицы, жаргонизмы, сленг») является самой многочисленной: в нее включаются 20 лексических и фразеологических единиц. Большое количество слов можно объяснить тем, что носителям русского языка свойственно использовать разговорную лексику в повседневной речи, т. к. она выражает эмоции, экспрессию. Также употребляется много оценочных глаголов (*скакать, балдеть, стебаться, скакать, отрезать* и другие) – это не случайно, поскольку глагол имеет категориальное значение процесса. Тем самым показывается упрощенность, приземленность и динамичность жизни, что является отличительной чертой современного человека. Также это говорит об эмоциональности, импульсивности носителей русского языка. Данная особенность отмечается и в речи политика, который таким образом стремится показать своё единство с электоратом.

Кроме того, единицы данной группы адресованы представителям молодого поколения, поскольку молодежь широко употребляет эти слова в письменном и устном общении. В. В. Жириновский применяет данные лексические единицы, т. к. он хочет привлечь внимание более молодой аудитории к своей деятельности, показывая, что он понимает ее интересы.

Важно отметить, что слова данной группы (*общага, зубрежка*) отражают современные понятия, а также их оценку. Таким образом, представляется фрагмент национальной картины мира русского человека.

Советизмы (*драндулет, коммуналка*) мало представлены в речи политика. Мы можем объяснить это уходом советских реалий из российской жизни. Однако лексические единицы также имеют экспрессивную окраску, разговорный характер, оценочное значение. Другими словами, использование стилистически сниженных слов с представленными характеристиками наблюдалось и в Советское время. Поскольку

В. В. Жириновский родился во время существования Советского Союза, то в его языковом сознании представлены данные лексические единицы.

Слова четвертой группы направлены на людей среднего возраста низкого социального положения. В значении этих единиц наиболее ярко выявляется эмоциональная окраска, поскольку некоторые из них (*придурок, подонок*) грубые, бранные, пренебрежительные. Другие же лексемы (*выхватить, замахиваться, прокричать*) в своем значении имеют семантический компонент «агрессивное действие». Данные слова применяются в негативных ситуациях, когда человек хочет оскорбить или испугать собеседника, противника и т. д. Можно отметить, что эти лексические единицы, а также выражаемое ими действие, свойственно людям невысокого социального круга. Использование данных лексем показывает «игру» политика, можно с уверенностью сказать, что это часть продуманного имиджа.

Таким образом, лексические единицы, которые использует В. В. Жириновский, отражают широкий спектр адресации речи политика и его речевого поведения в целом. Часть языковых средств направлена на реализацию стратегии приобщения к разным возрастным и социальным группам электората для дальнейшего воздействия, другая часть нацелена на создание общего образа импульсивного, вспыльчивого человека. Итак, можно говорить о том, что речевой портрет В. В. Жириновского складывается из единиц, которые призваны 1) характеризовать личность политика; 2) показать взаимопонимание политика и его электората.

При анализе речевого портрета политика на занятиях русским языком как иностранным представляется целесообразным использование следующей модели: 1) выделение стилистически окрашенных и оценочных слов в текстах выступления политика; 2) определение их словарного значения; 3) выделение функций использования лексических слов и выражений политиком; 4) выявление адресата, на которого направлено употребление языковой единицы; 5) обобщение полученных данных и формирование речевого портрета политического деятеля. На наш взгляд, данный комментарий позволит облегчить работу с текстами выступлений В. В. Жириновского, точнее понять личность политика с точки зрения используемых им языковых средств.

Список литературы

1. Дымарский В., Ильичев Г. Есть такая партия. URL: <https://echo.msk.ru/programs/group/55522> (дата обращения: 01.11.2021). Текст: электронный.
2. Латышев А. Приврать и не бояться! URL: <https://iz.ru/news/331377> (дата обращения: 01.11.2021). Текст: электронный.
3. Время Жириновского. М.: ЛДПР. 2007. 11 с.
4. Липгарт А. А. Основы лингвопоэтики. М.: КомКнига, 1999. 42 с.
5. Никулина Д. Е. Политический дискурс как объект лингвистического исследования // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. № 9. С. 147–149.
6. Павлычева, Е. Д. Характеристика особенностей понятия «речевой портрет» // Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Лингвистика». 2015. № 6. С. 110–115.
7. Пап, иди Жириновского послушай! URL: http://www.politcensura.ru/layout/set/print/filologicheskij_kruzhok/pap_idi_zhirinovskogo_poslushaj (дата обращения: 01.11.2021). Текст: электронный.
8. Политика большинства призвана побеждать! Предвыборная программа КПРФ. URL: <https://www.politpros.com/journal/read/?ID=594&journal=67> (дата обращения: 01.11.2021). Текст: электронный.
9. Рябцев А. Жириновский кричал охраннику: «Расстреляй его, подлеца, в коридоре!». URL: <https://www.msk.kp.ru/daily/24053/104864> (дата обращения: 01.11.2021). Текст: электронный.
10. Я сидел в тюрьме из-за Маркса. URL: <https://www.kp.ru/daily/23068/4873/9> (дата обращения: 01.11.2021). Текст: электронный.

УДК 41

Понимание и интерпретация русского, китайского и французского языков в мыслительном процессе

Л. М. Шарафиева¹, А. Г. Мухаметшин²

¹Средняя общеобразовательная школа № 52

²Набережночелнинский государственный педагогический университет

^{1, 2}г. Набережные Челны, Россия

В статье анализируется понимание, интерпретация, воспроизведение русского, китайского, французского языков в процессе мышления. Приводятся примеры, основанные на лабораторных экспериментальных работах набережночелнинских и других российских и зарубежных учёных. Новизна исследования заключается в смежности дисциплин (психологии, нейрофизиологии, философии, социальной психологии, семантики, лингвистики и языкознания) при изучении психофизиологии человека.

Ключевые слова: интерпретация, набережночелнинские исследователи, студенты из Китая и Франции

Understanding and Interpretation of Russian, Chinese and French Languages in the Thought Process

L. M. Sharafieva¹, A. G. Mukhametshin²

¹Secondary School number 52

²Naberezhnye Chelny State Pedagogical University

^{1, 2}Naberezhnye Chelny, Russia

The article analyzes the understanding, interpretation, reproduction of the Russian, Chinese, French languages in the process of thinking. Examples are given based on laboratory experimental work of Naberezhnye Chelny and other Russian and foreign scientists. The novelty of the research lies in the contiguity of disciplines (psychology, neurophysiology, philosophy, social psychology, semantics, linguistics and linguistics) in the study of human psychophysiology.

Keywords: interpretation, Naberezhnye Chelny researchers, students from China and France

Язык является не только средством общения, но и формой содержания мыслей, природой предметного внимания и осознания. Языку и мышлению посвящено много работ. Зарубежные исследователи Ноам Хомский [4, с. 36], Мишель Фуко [3, с. 187], Фридрих Вильгельм фон Херманн [5, с. 154], Фердинанд де

Соссюр и другие [6, с. 47] посвятили свои работы языку и мышлению и внутреннему содержанию слова, лингвистике и языкознанию. Современные исследователи отмечают, что важно воспроизведение, понимание языка и текста носителя информации к адресату может интерпретироваться благодаря тем зна-

ниям, установкам, формам обучения, которые были приобретены ранее. Набережночелнинские исследователи провели независимые лабораторные эксперименты, цель которых была понять воздействие образа мышления на интерпретацию и понимание языка иностранными студентами из Франции и Китая. Опираясь на исследования головного мозга П. Брока и К. Вернике [6, с. 47], открытия которых положили начало клиническому изучению мозговой структуры речевой организации человека Набережночелнинские исследователи при помощи лабораторных приборов ЭЭГ электроэнцефалограммы, ЭМНГ Электронеуромиографии, ЭКГ электрокардиографии попытались зафиксировать наиболее активные колебания электронных импульсов в моменте исследования. За речевую репродукцию отвечает левое полушарие головного мозга. Так же левое полушарие отвечает за логическое мышление. Правое полушарие головного мозга отвечает за эмоциональную окраску: за артикуляцию, интонацию, эмоциональный тон и выразительность. Гипотеза исследования состояла в том, что образ жизни, традиции, верования, установки, особая культура формируют мыслительные процессы при которых происходит понимание и интерпретация других на фоне внутреннего опосредования происходящего. В ходе исследований было установлено следующие данные. При аудиальном воспроизведении иностранного языка русские испытуемые, которые не понимают китайский или французский языки слышат предложения китайского языка, как повторяющиеся сочетания «хан-цан, хуц...» Это связано не только со структурой языка, но и особенностями устройства мозга. Мозг человека, который воспринимает незнакомую, не исследованную информацию не распознаёт, не считывает отдельных слов, поэтому аудио-фиксация услышанного, как-бы соединяет слова в тройные ударные слоги. Так же происходит и с любым другим языком. Французская речь слышится, как артикулированное проговаривание словосочетаний «жого-жосьён...».

Распознавание, понимание текста и речевых предложениях зависит и от ментальности. Русские мыслят более абстрактно, наглядно-образно; китайцы конкретно символически – картинками, символами. Символический метод мышления китайцев связан с их культурными традициями, письменностью, заострённым вниманием к иероглифам. Это особенность выражается и в языке. В русском языке «читать книгу» в буквальном смысле понимается, как процесс действия, результат действия. В китайском языке «смотрю книгу», то есть по-

верхностно, сам процесс. Китайский язык иероглифический, считывается головным мозгом как картинка, иллюстрация. Иероглифическая картинка включает в себе некую идею, готовый фрагмент, поэтому абстрактное мышление даётся сложнее. Чтобы правильно донести информацию, носителю нужно передать алгоритм последовательных действий. Это происходит потому, что в традиционной системе Китая детализация выступает на переднем плане. Степень родства уточняется досконально: с какой стороны, кто кем кому приходится и эта интерпретация вошла в образ мыслей, которая воспроизводится в более глубоком, уточнённом понимании адресата. Известный по своим трудам российский китаевед М. В. Крюков утверждает, что опыт и ритуал имеют огромное значение [2, с. 13]. Интерпретация китайских студентов основана на конфуцианстве, в идеи благородства. Мышление воспринимает сложносочинённые предложения, понимая из контекста «хорошести». Западная культура построена на христианстве, в идеи человеческих ценностей. Недопонимание между китайцами и русскими происходят на фоне культуры. Русская культура предполагает извинения после совершённого проступка, возникает чувство вины. Исследователи Набережночелнинского университета, опираясь на данные работы Доктора Моленберг [7] из университета Монаш при фиксации электродами мозга выяснили, что чувство вины вызывает активность нейронов в латеральной орбитофронтальной коре. Чувство вины сливается со стыдом. Эти две эмоции связаны в мозге как единый центр. В Китае же признание своего проступка считается потерей своего лица. Поэтому интерпретация слов «извините» студентами из Китая воспримется ни как действие осознавшего свой проступок. В Китайской культуре нужно важно человеку не извиниться, а дать возможность уйти с высоко поднятой головой.

Отношение к жизни студентов из Французов отличается тем, что русские студенты воспринимают жизнь как градация этапов рождения, садик, младший школьный возраст, юность... Если выпасть из определённого этапа жизни, то восприятие окружающих происходит в негативном формате. Поэтому выражение «Пора жениться» русскими студентами интерпретируется, как постыдная деятельность. Студенты из Франции воспринимают картину мира менее формальными. Интерпретация «Пора жениться» студентами из Франции воспринимается нейтрально. Интерпретация студентов по отношению к самому себе отличается тем, что студенты из Франции хотят быть, а не казаться.

Для российских студентов важно мнение окружающих, поэтому им «хочется казаться лучше» не признавая то, что есть на самом деле. Так же отмечено, что студенты из Франции более вежливы и менее конфликтны. Слово «не хочу» студентами из России воспринимается правым полушарием головного мозга, в которой фиксируется наибольшая активность импульсов. Студенты из России говоря «не хочу» чувствуют

сильные эмоциональные переживания, вплоть до ненависти. Испытуемые из Франции слово «не хочу» воспроизводят нейтрально.

Таким образом, понимание и интерпретация русского, китайского и французского языков в мыслительном процессе происходит по-разному из-за мышления, которое сформировалось в ходе определённой культуры развития.

Список литературы

1. Крюков М. В. Хуан Шу Ин Древнекитайский язык. М.: ВКН, 1978. 497 с.
2. Фердинанд де Соссюр. Труды по языкознанию. М.: Прогресс, 1977. 696 с.
3. Фуко М. Слова и вещи. СПб.: Гуманитарная академия: Университетская книга, 2004. 416 с.
4. Хомский Н. Язык и мышление. Изд-во Московского университета, 1972. 125 с.
5. Херрманн Ф. Понятие феноменологии у Хайдеггера и Гуссерля. Минск: Пропилеи, 2000. 192 с.
6. Шульговский В. В. Основы нейрофизиологии: учеб. пособие для студентов вузов. М.: Аспект Пресс, 2017. 115 с.
7. Шафикова Ф. Г. Язык, мышление и язык мышления // Вестник Башкирского университета, 2019. Т. 24, № 4. 947 с.

РОЛЬ РЕЧЕВЕДЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ НЕГУМАНИТАРНОГО ПРОФИЛЯ

УДК 378.016;811.161.1

Региональный компонент в учебных пособиях по русскому языку как иностранному для студентов неязыковых специальностей

О. В. Антипина

Иркутский государственный медицинский университет Минздрава России, г. Иркутск, Россия

В статье рассматриваются возможности включения регионального компонента в процесс обучения русскому языку как иностранному в неязыковом вузе. В качестве объекта анализа выступает содержание комплексных учебных пособий лингвострановедческого характера, изданных в Иркутском государственном медицинском университете. Разработке этих пособий предшествовали регулярные внеаудиторные мероприятия, подготовившие почву для отбора дидактического материала, использованного в них. Не только культуроориентированные учебные тексты, но и специальный комплекс предтекстовых, притекстовых и послетекстовых упражнений помогут иностранным студентам-медикам 1–3 года обучения лучше понять языковую и культурологическую специфику местности, где они сейчас живут и получают высшее образование, привить устойчивый интерес к её дальнейшему изучению.

Ключевые слова: региональный компонент, учебное пособие, русский язык как иностранный, упражнение, текст, языковая среда

The Regional Component in Study Guides in Russian as a Foreign Language for Students of Non-linguistic Specialties

O. V. Antipina

Irkutsk State Medical University of the Ministry of Health of Russia, Irkutsk, Russia

The article considers possibilities of the regional component to be included in the process of teaching Russian as a foreign language at a non-linguistic university. The linguistic and cultural content of complex study guides published in the Irkutsk state medical university is the object of analysis. Before those study guides were written, they had been preceded by extracurricular activities occurring on a regular basis. They paved the way for selection of the teaching material used in the study guides. Along with cultural-targeted teaching texts, a special complex of pre-text, text and post-text exercises can help foreign medical students of the 1st, 2nd and 3rd years with better understanding of linguistic and cultural specificity of the territory they live and get higher education at, get them lastingly interested in its further study.

Keywords: regional component, study guide, Russian as a foreign language, exercise, text, linguistic environment

Не вызывает сомнения важность и необходимость использования регионального компонента в практике обучения русскому языку как иностранному (далее – РКИ). Формирование коммуникативной компетенции и процент коммуникативных неудач в пределах определенной географической местности напрямую зависят от того, насколько верно и точно был отобран языковой материал, от его актуальности для ситуаций живого общения, интересен ли он обучающимся в силу возрастных особенностей и увлечений [3]. Более того, представление иностранных студентов о русской культуре в целом зачастую определяется тем, какого рода лингвострановедческую информацию они усвоили на занятиях по РКИ о том городе (области, регионе), где они получают высшее образование [1].

Существует огромное количество интересных исследований, посвященных формированию лингвокультурной компетенции у студентов филологических факультетов и специальностей. Предлагаются методики и технологии внедрения лингвокультурологического материала в курс РКИ с целью формирования у обучающихся межкультурной, лингвострановедческой, лингвокультурологической компетенций. Разрабатываются специальные программы и курсы, рассчитанные на разный уровень владения РКИ, на разные цели и сроки обучения в отдельно взятом российском вузе [5].

В неязыковых же вузах практическая проблема с полноценным включением регионального компонента в процесс обучения состоит в том, что из года в год сокращается количество часов РКИ в учебном плане. Рабочие програм-

мы и методические рекомендации к практическим занятиям приходится перерабатывать таким образом, чтобы они были сконцентрированы исключительно на языке специальности и, как в случае с медицинскими вузами, помогали бы клиническим кафедрам формировать у иностранных студентов общепрофессиональные и профессиональные компетенции без оглядки на языковую адаптацию учебного материала специально для них. Таким образом, дефицит академических часов на изучение учебно-методических материалов, напрямую не связанных с медициной, заставляет преподавателей РКИ выносить такие пособия на самостоятельное изучение, использовать их в качестве дополнительной работы с более сильными студентами, как вспомогательный материал для подготовки к участию во внешних олимпиадах и конкурсах по РКИ.

Интересно, что проблема нехватки времени на лингвокультурологический аспект русского языка ощущается явно не только преподавателями РКИ Иркутского государственного медицинского университета (далее – ИГМУ). Например, Астраханский государственный медицинский университет со 2 по 16 ноября 2021 года проводит олимпиаду по РКИ для студентов 1–3-го курсов неязыковых факультетов с явным уклоном в лингвострановедение и регионоведение. Среди конкурсных заданий – озвученная презентация о родной стране, сочинение (только 2 темы из 6 можно отнести к профессионально ориентированным), лингвострановедческая викторина о России. Лишь монологическое высказывание можно подготовить в аспекте выбранной специальности (2 темы из 3). Результаты этой олимпиады должны будут дать пищу для размышлений как организаторам олимпиады, так и коллегам из других вузов, выставившим своих участников, о том, какого рода информации не хватает современным иностранным обучающимся для более успешной интеграции в иноязычную культурную среду.

Проанализировав содержание самых используемых в учебном процессе учебников по РКИ ведущих российских издательств, сотрудники кафедры иностранных языков с курсами латинского языка и русского как иностранного ИГМУ (далее – кафедра) заметили, что в ходе работы над отдельными темами по иностранному языку необходимо актуализировать абсолютно всё, что имеет отношение к региональному компоненту, в том числе, формы внеаудиторной работы. Мы начали с культурно-развлекательных проектов по посещению иностранными студентами музеев и театров

Иркутска (проводим их весной), с прогулок-экскурсий по культурно-историческому центру города в рамках проекта «Зелёная линия» (осенью), туристических походов на Байкал (зимой), тематических конкурсов и викторин по итогам этих мероприятий [2]. В итоге мы вышли на написание комплексных учебно-методических пособий с региональным компонентом, используя в них накопленный опыт внеаудиторной работы, учитывая пожелания и уровень языковой подготовки наших студентов, ориентируясь на информацию, которая была для них наиболее интересной во время экскурсий и походов, вызвала особый эмоциональный и интеллектуальный отклик.

За период с 2015 по 2021 год сотрудниками нашей кафедры было подготовлено и апробировано в учебном процессе 6 таких учебных пособий. Целью их разработки стала необходимость познакомить иностранных студентов-медиков с новой социокультурной средой, в которой им предстоит жить в ближайшие годы и адаптироваться к ней, привить устойчивый интерес к культурно-историческому наследию Иркутска и Сибири. Часть пособий являются базовыми при освоении отдельных тем дисциплин «Иностранный (русский) язык» («Сибирь. Иркутск. Байкал») и «Русский язык в медицине» («Медицина Иркутска»), другие используются для самостоятельной работы студентов («Праздники России»), а также в качестве дополнительных материалов к основным темам курса РКИ («Музеи Иркутска», «Театры Иркутска», «Литературный Иркутск»).

Учебные тексты пособий сопровождаются комплексом предтекстовых, притекстовых и послетекстовых упражнений, составленных с целью развития и совершенствования таких видов речевой деятельности, как чтение, говорение, аудирование, письмо. Содержание упражнений ориентировано на раскрытие темы пособия, то есть, включает в себе региональный компонент [4]. Традиционно для методики РКИ, упражнения сгруппированы в предтекстовые, притекстовые и послетекстовые.

Задачей предтекстовых упражнений является снятие трудностей понимания специфичной лексики: топонимов, диалектизмов и т.п. Студентам предлагается изучить лексико-грамматический и/или страноведческий комментарий. Это необходимо для работы с опорным текстом без использования словаря. Например, приводится объяснение таких культурных реалий и топонимов, как Благородное собрание, Иркутский Академгородок, декабристы, Тальцы. На упражнениях с использованием такой лексики можно тренировать грамма-

тические модели: Прочитайте объявление, размещённое на сайте Иркутского областного музыкального театра имени Н. М. Загурского. Выпишите все словосочетания, образованные по модели «прилагательное + существительное», которые относятся к театральной сфере. Объясните их значение; а также грамматические конструкции (пассивные, неопределённо-личные, возвратные, сложноподчинённые предложения, в том числе придаточные с союзом «который», деепричастия и причастия и т. д.): (1) **Когда Сукачёв становится городским главой, он занимается просветительской деятельностью.** = (2) **Став городским головой, Сукачёв занимается просветительской деятельностью.**

Притекстовые упражнения ориентированы на поиск, извлечение и анализ региональной информации: Прочитайте сказку «Лягушка-невеста» с выражением. Подумайте, какой из театров Иркутска мог бы включить её в свой репертуар.

Целью **послетекстовых** упражнений является проверка полноты понимания прочитанного, используя при этом лексику с региональным компонентом. Например, учащимся предлагается ответить на вопросы по прочитанному тексту: Чем знаменита Кругобайкальская железная дорога? Почему Ольхон считается мистическим местом? Можно разработать задание на отбор верных и неверных утверждений: Коллекционер Вишневецкий подарил Иркутскому художественному музею картину Кипренского «Портрет военного» (да/нет). Можно предложить тестовые задания на выбор правильного варианта ответа, подбор соответствий: За 20 лет неизменным оставалось количество: а) музыкантов в рок-группе «EXTROVERT»; б) зрителей в зале; в) мест в зрительном зале. Студентов можно попросить дополнить предложение недостающей информацией (открытые предложения без выбора вариантов продолжения либо заполнение пропусков в предложении): Иркутск расположен на берегах ...*(1)*... – единственной реки, вытекающей из озера ...*(2)*... (Ангары, Байкал).

Часть послетекстовых упражнений нацелена на осуществление поиска и отбора смысловых центров текста: Какое образовательное учреждение Иркутска занимается сейчас обучением актёрской профессии? Также можно предложить выбрать уместное название текста (например, для текста по аудированию): Прислушайтесь к тексту об известной постановке на сцене Иркутского областного музыкального театра им. Н. М. Загурского «Юнона

и Авось». Выберите подходящее название: а) Рок-опере «Юнона и Авось» – 20 лет; б) Иркутской рок-опере «Юнона и Авось» – 20 лет. в) Иркутской рок-опере – 20 лет; г) У Иркутской рок-оперы «Юнона и Авось» опять аншлаги.

Можно разработать задание, содержащее ряд предложений, которые требуется расположить в определённой последовательности, чтобы восстановить логическую структуру текста. Составление назывного или вопросного плана текста также относится к послетекстовым упражнениям: Разбейте текст на части. Определите, о чём говорится в каждой части (определите тему). Составьте назывной план для рассказа о театрах Иркутска.

Для того чтобы обеспечить выход усвоенной информации в речь (устную, письменную), можно предложить следующие послетекстовые задания:

– организовать дискуссию на заданную тему: Проанализируйте репертуары иркутских театров на официальных сайтах (вкладка «Репертуар» и т. п.) Готовьтесь принять участие в обсуждении следующего вопроса: «В репертуарах разных театров встречаются спектакли по одному и тому же произведению и даже с одинаковыми названиями. Подтвердите это примерами. Как вы думаете, почему так происходит?»;

– составить монологическое высказывание: К вам в гости должен приехать ваш друг (подруга, брат, сестра). Вы хотите познакомить его (её) с музеями Иркутска. В какой музей вы пойдёте в первую очередь и почему?;

– подготовить доклад: Подготовьте обзор официального сайта одного из иркутских театров. Расскажите, какую информацию там можно получить, что вас заинтересовало, какой информации, по вашему мнению, там не хватает. Расскажите о репертуаре на текущий месяц и посоветуйте, как можно приобрести билеты на спектакль;

– принять участие в диалоге или полилоге: Работайте в парах. Вы услышали по радио, что открылся приём заявок на прослушивание в Детском музыкальном театре «Стрекоза». Вы хотите отправить туда своего ребёнка, но вам нужна дополнительная информация. Позвоните по контактному номеру телефона и задайте интересующие вас вопросы;

– написать эссе, письмо, заметку: После похода в музей посетители оставляют пожелания, впечатления, вопросы в «Книге отзывов и предложений», которая есть в каждом музее. Это обратная связь музея со своими

посетителями. Прочитайте отрывки из этой книги. Если вы уже были в Иркутском художественном музее, напишите отзыв об экскурсии, свои пожелания.

В процессе чтения культуроориентированных текстов с региональным компонентом и работы над упражнениями по усвоению их содержания перед иностранными студентами

постепенно раскрывается уникальный, специфический характер той местности, где они сейчас живут и получают высшее образование. Всё это способствует формированию разносторонне развитой вторичной языковой личности, которая может вступать в межкультурную коммуникацию, свободно чувствуя себя при этом в инокультурной речевой среде.

Список литературы

1. Башарова Н. Ф., Фархетдинова Г. Д. Региональный компонент в преподавании русского языка как иностранного // Казанский педагогический журнал. 2018. № 1. С. 99–102.
2. Винокурова М. И. Метод проекта как интерактивная технология при обучении студентов-медиков РКИ // Русский язык в современном Китае: сб. ст. VI Междунар. науч.-практ. конф. Чита: ЗабГУ, 2018. С. 125–127.
3. Выхованец Н. А. Региональный компонент как основа культуроориентированной методики преподавания РКИ. Текст: электронный // Учёные заметки ТОГУ. 2015. Т. 6, № 4. С. 424–428. URL: https://pnu.edu.ru/media/ejournal/articles-2015/TGU_6_218.pdf (дата обращения: 22.10.2021).
4. Морарь Д. И. Особенности изучения региональных текстов в процессе обучения РКИ. Текст: электронный // Студенческий научный форум. Актуальные вопросы филологического образования: материалы XIII Междунар. науч. конф. 2021. URL: <https://scienceforum.ru/2021/article/2018025794> (дата обращения: 22.10.2021).
5. Чупановская М. Н., Маклакова Т. Б. Региональный компонент на занятиях по русскому языку как иностранному (лингвокультурный комментарий краеведческого материала Иркутской области). Текст: электронный // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2019. Т. 12, вып. 3. С. 348–352. URL: https://www.gramota.net/articles/issn_1997-2911_2019_3_74.pdf (дата обращения: 22.10.2021).

УДК 372.881.161.1

О месте регионального компонента в разработке учебных пособий по русскому языку как иностранному для студентов-медиков

М. И. Винокурова

Иркутский государственный медицинский университет Минздрава России, г. Иркутск, Россия

В статье рассматривается необходимость создания учебных пособий по русскому языку как иностранному для студентов-медиков на основе лингвострановедческого материала Иркутской области и города Иркутска. Региональный языковой материал обладает высоким коммуникативным потенциалом, способствует адаптации иностранных студентов в новой социокультурной среде, положительной мотивации к учебной деятельности, формированию их профессиональных качеств.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, студенты-медики, региональный компонент, социокультурная среда, учебное пособие

About the Place of the Regional Component in the Development of Textbooks on Russian as a Foreign Language for Medical Students

M. I. Vinokurova

Irkutsk State Medical University of the Ministry of Health of Russia, Irkutsk, Russia

The article considers the need to create textbooks on Russian as a foreign language for medical students based on the linguistic and cultural material of the Irkutsk region and the city of Irkutsk. The regional language material has a high communicative potential, contributes to the adaptation of foreign students in a new socio-cultural environment, positive motivation for academic activities, and the formation of their professional qualities.

Keywords: Russian as a foreign language, medical students, regional component, socio-cultural environment, study guide

Эффективность обучения русскому языку как иностранному предполагает взаимосвязанное изучение языка и культуры, формирование у студентов помимо коммуникативной компетенции лингвокультурологической и лингвострановедческой компетенций, так как развитие языковой личности, способной к свободной межъязыковой коммуникации невозможно без познания культуры народа, язык которого изучается [1].

При этом обучение не должно быть оторвано от действительности, его необходимо выстраивать в контексте существования в определенном социокультурном контексте [2], то есть в ближайшем пространстве студентов, в определенном регионе их проживания, в нашем случае – в Иркутской области.

Речь идет о региональной (лингвокраеведческой) компетенции, которая также является частью коммуникативной компетенции и представляет собой трехкомпонентное сочетание социокультурных знаний о регионе, лексики с региональной семантикой и определенных лингвокраеведческих умений и навыков [3]. Региональная компетенция позволяет не только углубить содержание обучения русскому языку в целом, но и подготовить студентов к решению коммуникативных задач в различных сферах общения: бытовой, академической, профессиональной и культурной в регионе их проживания.

Использование в учебном процессе учебно-методического обеспечения, в которое включен регионально-культурный компонент, позволяет сделать процесс обучения иностранных студентов РКИ в языковой среде более эффективным [4], так как показывает особенности региона, в котором они проживают в данный момент, что играет важную роль в социокультурной адаптации студентов, способствует усилению мотивационного фактора, повышению интереса к обучению, в связи с тем, что приобретенные на занятиях по русскому языку знания и умения закрепляются и активизируются в реальных ситуациях в условиях определенного региона.

Проведенный анализ изданных в России и имеющихся в базе данных библиотеки Иркутского государственного медицинского университета (далее – ИГМУ) учебников и учебных пособий по русскому языку для обучения иностранных студентов-медиков показал, что в учебниках и учебных пособиях, присутствует федеральный компонент образования в области русского языка как иностранного, но полностью отсутствует региональный, отражающий специфику того или иного региона России. Таким образом, создание ряда учебных пособий по РКИ с включением регионального компонен-

та на кафедре иностранных языков с курсами латинского языка и русского как иностранного ИГМУ (далее – кафедра) таких как «Россия. Сибирь. Иркутск. Байкал», «Литературный Иркутск: Валентин Распутин, Александр Вампилов», «Музеи Иркутска. Иркутский художественный музей», «Театры Иркутска» было обусловлено необходимостью восполнить имеющийся пробел. Цель данных кафедральных учебных пособий по РКИ – развитие и совершенствование устной и письменной речи, расширение и обогащение словарного запаса обучающихся, формирование навыков системного восприятия языкового материала с лингвострановедческим региональным компонентом.

Кафедральные учебные пособия с региональным компонентом являются комплексными, так как включают работу над всеми видами речевой деятельности. Базовой единицей обучения выступает текст, являющийся основным источником информации о географическом, этнографическом, экономическом и историко-культурном пространстве Иркутской области и служащий основой для построения устного высказывания. Тексты, представленные в пособиях, адаптированы для восприятия иностранными студентами. Предтекстовые и послетекстовые упражнения и задания, сопровождающие тексты, дают возможность студентам улучшить лексико-грамматические навыки с помощью активизации как общеупотребительной лексики, так и лексики с региональной семантикой.

Структура учебных пособий, разработанная на кафедре, едина и выглядит следующим образом:

- заголовок – отражает основную тему;
- список сокращений – приведены в алфавитном порядке использованные сокращения;
- введение – указываются цели и задачи, структурно-содержательный аспект издания, целевая аудитория, методические рекомендации по работе;
- темы разделов и подразделов – содержат тексты, работа над которыми предусматривает предтекстовые, притекстовые и послетекстовые задания, представляющие собой комплекс упражнений по усвоению предложенной темы и направленные на развитие всех видов речевой деятельности: чтения, письма, аудирования, говорения;
- аудирование – задания для студентов к текстам для аудирования;
- ключи – для самоконтроля выполнения заданий;
- тексты для аудирования – адаптированы, но при этом дается ссылка на авторский полнотекстовый вариант;

– рекомендуемая литература – основная и дополнительная;

– приложения – включают дополнительные материалы по теме пособия [5].

Региональный компонент включен также в учебные пособия проекта «Учёные-медики», разработанного на кафедре и активно используемого в учебном процессе. Так, например, иностранные студенты знакомятся с биографией иркутского профессора Хаим-Бер Гершоновича Ходоса, талантливого врача-невролога, выдающегося учёного, педагога, всю жизнь проработавшего в ИГМУ, и внёсшего неоценимый вклад в развитие не только иркутской, но и отечественной медицины.

Жизненный путь этого ученого-медика представлен следующими текстами: краткая биография, научные достижения, общественная позиция и связанная с его именем дополнительная информация научно-популярного плана, размещённая в разделе по аудированию и в приложениях.

При описании профессиональной деятельности и научных достижений профессора Ходоса упор делается на личностных качествах, позволивших ему добиться успехов в профессии врача, подчёркивается его готовность отдать жизнь служению людям. Приводится также информация, свидетельствующая о признании современниками и потомками его заслуг. Один из примеров: *профессору Хаиму-Бер Гершоновичу Ходосу впервые в истории Иркутска был открыт бюст Почетного гражданина города.*

Особое место отводится высказываниям о врачебной профессии: профессор Ходос убежден в том, что каждый юноша и каждая девушка, поступившие в мединститут по зову сердца, обладая даже средними способностями, могут стать хорошими врачами, если они серьёзно хотят ими стать. Для достижения этой цели, по его мнению, одних врождённых способностей и одной одарённости недостаточно, нужен, главным образом, настойчивый и целеустремлённый труд.

Все эти использованные в пособии материалы показывают образ Врача, Учителя, Гражданина, являющимся примером для подражания не одному поколению иркутских врачей.

Следовательно, изучение иностранными студентами биографий заслуженных иркутских врачей способствует помимо положительной мотивации к учебной деятельности, также любви и уважению к приобретаемой врачебной профессии.

Предлагаем к рассмотрению пример работы над темой «Хаим-Бер Гершонович Ходос – известный иркутский врач-невролог» на основе учебного пособия «Известные отечественные учёные-медики».

Предтекстовые задания. Слова и словосочетания, предлагаемые для предтекстовой работы, являются ключевыми, их понимание и знание позволяет студентам понять смысл текста. **Задание 1.** Подготовьтесь к чтению текста «Мой Учитель». Познакомьтесь с грамматической характеристикой, толкованием и сочетаемостью следующих слов.

Притекстовые задания. Значение непонятных слов предлагается в притекстовом задании понять из контекста.

Задание 1. Прочитайте текст «Мой Учитель». Значения новых слов, которые отсутствуют в лексическом комментарии, постарайтесь понять из контекста. Для облегчения понимания текста предлагается его структурировать.

Задание 2. Разделите текст на абзацы. Найдите в каждом абзаце предложения, в которых содержится главная информация. Предлагается также после первого прочтения высказать свое мнение по поводу полученной информации из текста, на что нацеливает задание 3.

Задание 3. Читая текст, подготовьтесь к ответу на вопрос: «Почему автору текста было и легко, и трудно писать о Х-Б. Г. Ходосе?».

Послетекстовые задания включают в себя ответы на вопросы, выбор правильного варианта ответа с возможностью проверки по ключам, высказывания своего мнения по поводу названия текста.

Задание 1. Дайте развёрнутые ответы на вопросы.

1. Почему все студенты IV курса были влюблены в профессора Ходоса?

2. Умел ли профессор Ходос отдыхать «просто так»?

3. Почему обходы больных, которые проводил профессор Ходос, были, по мнению автора, учением о деонтологии на практике, в деле?

4. Был ли профессор Ходос внимателен ко всем сотрудникам клиники и кафедры?

Задание 2. Выберите правильный вариант ответа. Проверьте себя по ключам.

1. О Хаим-Бере Гершоновиче Ходосе писать трудно, потому что это человек: а) непредсказуемый; б) многогранный; в) удивительный.

2. Студенткой автор была поражена умением профессора читать лекции: а) ясно и просто; б) без закручиваний; в) непонятно.

3. Уходя в очередной отпуск, профессор Ходос всегда брал с собой: а) чемоданы своих еще незаконченных рукописей; б) чемоданы черновых научных работ, диссертаций и своих еще незаконченных рукописей; в) чемоданы, набитые своими вещами.

4. Обходы больных профессора Ходоса были: а) высокопрофессиональными; б) бесполезными, в) удивительными.

5. В науке, в педагогическом процессе, во врачебной деятельности, он во всём был: а) Мастером; б) врачом; в) руководителем.

Задание 3. Выскажите свое мнение по поводу названия текста. Используйте речевые клише: «По моему мнению...»; «Я думаю/считаю, что...»; «На мой взгляд...».

И в завершении работы студентам предлагается рассказать о профессоре Ходосе и взять интервью у автора текста «Мой учитель».

Задание 4. Расскажите, что вы узнали о Х-Б. Г Ходосе: а) как о лекторе; б) как об учёном; в) как о враче; г) как о руководителе.

Задание 5. Представьте, что вы журналист. У вас есть возможность взять интервью у Стефании Ильиничны Щупак, которая хорошо знала Х-Б. Г Ходоса. Какие вопросы вы зададите, чтобы больше узнать о жизни и деятельности знаменитого врача?

Таким образом, использование регионального компонента в комплексных кафедральных учебных пособиях, предоставление иностранным студентам-медикам знаний об историко-культурном пространстве Иркутского региона и его людях способствует успешной адаптации в новой для них языковой и социокультурной среде, положительной мотивации к учебной деятельности, а также любви и уважению к приобретаемой врачебной профессии.

Список литературы

1. Пассов Е. И., Кузовлева Н. Е. Урок иностранного языка: настольная книга преподавателя иностранного языка. Ростов н/Д.: Феникс; М.: Глоссо-Пресс, 2010. 640 с.
2. Мустафьева Э. И. Лингвострановедческий аспект учебника русского языка как иностранного // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2014. № 8, ч. 2. С. 103–105.
3. Доминова Т. Н. Лингвокраеведческая компетенция иностранных студентов // Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Гуманитарные и общественные науки. 2012. № 3. С. 51–55.
4. Отменитова О. М. Формирование лингвострановедческой компетенции иностранных учащихся подготовительного факультета в процессе их самостоятельной работы: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. СПб., 1996. 24 с.
5. Антипина О. В., Винокурова М. И. Типы учебных пособий по русскому языку как иностранному для студентов-медиков: из опыта работы. Текст: электронный // Мир науки. Педагогика и психология. 2021. № 4, URL: <https://mir-nauki.com/PDF/48PDMN421.pdf> (дата обращения: 22.10.2021).

УДК 801

Переключение языкового кода в классе для неанглоязычных специальностей с точки зрения теории адаптации

Ужина

Хулунбуирский колледж, г. Хайлар, Китай

Основываясь на теории адаптации Вершурэна, в статье изучается переключение кода между английским и китайским языками для студентов неанглоязычных основных колледжей. Анализируя текущую ситуацию с изучением английского языка студентами неанглоязычных специальностей, в статье объясняется, что переключение англо-китайского кода на уроке английского языка – это стратегия обучения, которая адаптируется к правилам преподавания, задачам преподавания, ролям и психологической мотивации учителей. Переключение кода, если оно выполнено хорошо, может способствовать выполнению учебной деятельности и учебных задач. Кроме того, это помогает управлять классом и создавать гармоничную атмосферу между учителями и учениками.

Ключевые слова: неанглоязычные специальности, переключение кода, теория адаптации

Code-switching in the Class for Non-English Majors from the Perspective of the Adaptation Theory

Wurina

Hulunbuir College, Hailar, China

Based on Verschueren's adaptation theory, the paper studies the code-switching between English and Chinese for non-English major college students. By analyzing the current situation of English learning of non-English major students, the paper explains that English-Chinese code switching in English class is a teaching strategy that adapt to the teaching rules, teaching tasks, teacher's roles and teachers' psychological motivation. Code-switching, if done well, can be conducive to the fulfillment of teaching activities and teaching tasks. Also, it also helps managing classroom and establishing harmonious atmosphere between teachers and students .

Keywords: non-english major; code switching, adaptation theory

Introduction.

Code-switching (CS) refers to the switching between two or more languages, which is a common phenomenon in language-cultural contact and cross-cultural communication. Codes involve one or two different languages, dialects, styles, standard and non-standard variants. Since the 1970s, many linguists have devoted themselves to the study of code switching and they have made great progress. Both sociolinguistics and psycholinguistics have paid great attention to the phenomenon of code switching. By analyzing the causes and necessity of using code switching, this paper aims to study the code-switching between native language (Chinese) and target language (English) for non-English major college students.

1. Verschueren's adaptation theory and Code switching.

1.1. Verschueren's adaptation theory.

Code-switching is in line with Verschueren's adaptation theory, a complete and systematic study of pragmatics proposed by Verschueren. In his book "Understanding Pragmatics"(1999), Verschueren describes Adaptation Theory as an inclusive and powerful one. He believes that language use is a continuous process of language selection, no matter it is intralinguistic or ex-linguistic, so language selection is one of the essence of language use. Language is various, deliberative and adaptable. Variability means that a language has a range of alternative possibilities. Negotiability means that language choice is not formed or made mechanically but strictly abide by rules and function relations, so it is done on the basis of pragmatic principles and strategies. Adaptability refers to language users' ability to make flexible choices from different language items to meet communication needs as much as possible.

Adaptation is not only a great driving force for execution of language , but also a decisive factor for human survival. As Verschueren says, "Adaptation is a central concept when we answer fundamental pragmatic questions about what language does and

how it contributes to human survival." Men have accumulated a great deal of knowledge in their struggle with nature, and meanwhile they created many ways of living in which language is the most powerful tool. In addition, the relationship between language and language context is a kind of mutual adaptation. Language choice shapes and is shaped by speaking context. Therefore, it is reasonable to think that code-switching is a concrete embodiment of communicator's adaptation to context. Communicator's code-switching is to achieve their specific communication purpose in the specific context so as to improve their survival abilities. Code-switching in classroom teaching is also an adaptation of achieving some certain results.

1.2. Code switching.

Code is a kind of symbol system used by people for communication. The famous American linguist Wardhaugh (2000:86) pointed out that any language or language variants can be called code. It is a neutral term, which can refer to language, dialect, register or style. Code switching refers to the transformation and use of bilinguals from one language to another in the process of communication. Code switching can appear in the form of words, phrases, clauses or whole sentences. The codes involved in the transformation can be between two languages or more . In bilingual or multilingual language environment, individuals transfer from one language to another or between different variants of the same language according to their own communication purposes. Code switching has two preconditions: One is the need and behavior of verbal communication and the other is the ability of speaking different language. The different language here refers to more than one language or multiple variants of one language.

2. Current Situation of English Learning of Non-English Major Students.

Because of inaccurate pronunciation, limited vocabulary, poor grammar, the learning enthusiasm of non-English major students are decreasing gradually after entering college.

2.1. Lack of learning purpose

Most of non-English major are not clear in their purposes of learning and not motivated towards English learning. Influenced by their major, they do not have a good understanding of English learning and mistakenly think that English is irrelevant to their majors. However, English, as a general and practical language, can be a good tool in studying their majors. Non-English majors have low learning enthusiasm and resistance, so that they become less and less interested in English, or even some of them give up English completely.

2.2. Lack of learning interests

The English level of non-English major students are different. Most of students did not pay much attention to listening and speaking skills when they were in middle schools, so their speaking and listening English are not good.. What's more, they cannot adapt to English learning in college quickly. They fail to transfer from "cramming" learning mode in middle schools to self-learning mode in colleges as soon as possible. When they encounter difficulties in learning English, students gradually lose their interests in English learning. Some of them are at a loss in English learning and have no high interests for learning English.

2.3. Lack of learning motivation.

Non-English major students are lack of motivation in English learning, so they cannot pay much attention to teachers. Some of them play mobile phones or do some other irrelevant matters in English class. Most of them are passive and inertia in responding to teachers, leading to a dull and ineffective classroom. Activities in English classroom can not be organized well, and the teaching effect is not satisfying. Over time, some of students develop a sense of fear and disgust towards English learning. If teachers use Chinese-English code switching in their class, many students are likely to understand more clearly than pure English class.

3. The adaptation of code switching in non-majors English teaching.

Teachers play a variety of roles in class: lecturer of teaching content, organizer of classroom activities, manager of class activities, motivator of students' learning, participant of teaching activities, evaluator of teaching effect and so on.

3.1. The adaptation of code switching to teaching rules.

Adaptation to teaching rules refers to code-switching between English and Chinese in line with the teaching and learning rules. When teachers teach some abstract concepts, code-switching are especially needed timely. For example, such as , the dictionary defines the word "missile" as: "object or weapon that is thrown or fire data target". If the

teacher only gives the English explanation, the students may be confused, but if the teacher gives appropriate Chinese version – “导弹”, they will understand more clearly. This complicated English definition will be solved by these two simple Chinese characters, because students have more thorough and deeper grasp of their mother tongue. Evoked by Chinese counterparts for the same abstract concepts, students will be quicker and easier to get what teachers are saying.

3.2. The Adaptation of code switching to teaching Tasks.

For non-English majors English class, teaching tasks involve listening, speaking, reading and writing skills. Code-switching is related to the teaching tasks closely. English grammar teaching involves too many terms, these terms must be strange and some grammar itself is obscure for the non –majors college students. It also deepens the students' difficulty of understanding English class. In order to solve this problem, teachers will spend more and more time on teaching grammar, but teaching result is not satisfying. If the teachers can teach grammar in Chinese, students can understand the grammar easily. For example:

1) A: You are not going out today, are you?

B: No, I am not.

你今天不打算出去吃饭, 是吗?

是, 我今天不出去。

2) A: Mary wasn't there yesterday, was she?

B: No, she wasn't.

玛丽昨天不在那里, 对吧?

对, 她不在。

When teacher explaining the use of "yes" and "no" to answer tag question in English, students may be confused with "yes" or "no". The teaching tasks will not completed smoothly. At this time, if the strategy of code switching is adapted, the tag questions can be explained clearly in Chinese.

3.3. The Adaptation of code switching to the role of teachers.

Teachers play an indispensable role in classroom management. As the non-English major students are weak in fundamental English, it is necessary to make full use of their mother tongue to attract students' attention so as to guide students return to the classroom learning successfully. On the contrary, if the teachers use the English all the time, students will still be immersed in a similar language environment as before. The students who are absent-minded will not notice the teacher's guidance and criticism in time, and the communication results will not be effective. For example, a student kept playing mobile games in class. The teacher can remind and ask a reasonable questions in Chinese: "请这位同学起来回答一个刚刚与老师讲授内容相关的问

题”。Through this indirect hint, the teacher not only maintain the class order, but also help the students to change his learning attitude.

3.4. The Adaptation of code switching to the teachers' psychological motivations.

In the process of communication, the communicator's psychological motivation will affect the communicator's language behavior in many cases. The communicative strategy of code-switching is used in the classroom to adapt to the teachers' own psychological motivation. The smooth progress of teaching activities lies in a kind of harmonious relationship between teachers and students. Harmonious class atmosphere can make teaching fruitful and effective. Teachers are required to make their intentions clear in appropriate codes. Also using the mother tongue can shorten the distance between teachers and students by creating an atmosphere familiar to students. Code-switching has such a certain emotional function because it stimulate students' enthusiasm for learning English.

Conclusion

It is generally recognized that students receive or get knowledge of English from teachers. Therefore, teachers have the responsibility and obligation to use target language as much as possible when teaching foreign language, after all, we are teaching a foreign language, students need to input target language. However, too much code-switching makes students lose the foreign language environment, even if students complete the teaching tasks successfully but learned English passively. Many students can get high marks in exams, but they can't even complete basic conversations in real communication, which is the result of overusing and exaggerating the role of mother tongue. What we advocate here is code-switching at the proper time and proper quantity, so teachers have to depend on the specific teaching content and the specific situation of the class to decide their code switching frequency.

References

1. Verschueren, Jef. Understanding Pragmatics. [M]. Lon-don: Arnold, 1999.
2. Wardhaugh, R. An Introduction to Sociolinguistics. [M]. Beijing. Foreign Language Teaching and Research Press, 2000.
3. MilesTurnbull, KatyArnett. Teachers' Use of the Target and First Languages in Second and Foreign Language Classrooms [J]. Annual Review of Applied Linguistics, 2002.
4. Ronald Warhaugh An Introduction to Sociolinguistics [M]. 北京: 外语教学与研究出版社, 2000: 99–113.
5. 胡壮麟. 语言学教程[M].北京: 北京大学出版社, 2001.
6. 陈立平. 英语专业教师在课堂上语码转换调查[J]. 解放军外国语学院学报, 2004(9): 34–40.
7. 费红, 车永平, 韩宁. 英语课堂上教师语码转换的语用学分析[J]. 昆明理工大学学报, 2007(10): 92–96.

УДК 002.8

Обучение иностранных граждан в группах технической направленности на довузовском этапе обучения научному стилю речи

К. И. Лукьянец¹, О. А. Ярошевич²,

^{1,2}Дальневосточный федеральный университет, г. Владивосток, Россия

Статья посвящена преподаванию дисциплины «Русский язык: научный стиль речи» для иностранных учащихся технических групп на этапе довузовской подготовки. В статье рассмотрены некоторые методические приёмы, позволяющие иностранным учащимся овладеть навыками и умениями, необходимыми в учебно-профессиональной сфере.

Ключевые слова: довузовская подготовка, научный стиль речи, учебно-профессиональная сфера общения

The Concept of a Training Manual on Scientific Style of Speech (Technical Profile) for Foreigners (Pre-University Stage)

K. I. Lukyanets¹, O. A. Iaroshevich²

^{1,2}Far Eastern Federal University, Vladivostok, Russia

The article deals with the description of the education guidance on discipline “Russian: scientific style of the speech” for foreign students of technical groups at a stage of pre-university training. In article some methodical receptions allowing foreign students to achieve the skills and abilities necessary in the educational and professional sphere are considered.

Keywords: pre-university training, scientific style of speech, the educational and professional sphere

На этапе довузовской подготовки слушатели подготовительных факультетов должны не только овладеть лексико-грамматическим материалом в объёме I сертификационного уровня общего владения, но и научиться читать, понимать, слушать и конспектировать научно-технические тексты, записывать лекции и строить диалогическую и монологическую речь в учебно-профессиональной сфере в соответствии с требованиями («Требования к освоению дополнительных образовательных программ, обеспечивающих подготовку иностранных граждан и лиц без гражданства к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке» (утв. приказом Министерства образования РФ № 1304 от 3 октября 2014 года); «Требования к Первому сертификационному уровню владения русским языком как иностранным. Общее владение. Профессиональный модуль») [1].

Обучение иностранных учащихся русскому языку на подготовительном факультете невозможно без дисциплины «Русский язык: научный стиль речи». Эта дисциплина вводится уже на начальном этапе обучения, по достижении учащимися элементарного уровня владения русским языком (A1), а в некоторых случаях студентами не достигнут уровень A1. Обучение научному стилю занимает 78 аудиторных часов.

Цель данного предмета – подготовить студентов к успешному освоению материала

по специальности. Для достижения цели студенту необходимо научиться читать учебную литературу, уметь слушать лекции и записывать конспекты, научиться выступать перед группой с докладом или презентацией. Для того чтобы сформировать данные умения, при обучении научному стилю речи необходимо вводить и активизировать языковой материал по специальности, развивать навыки чтения, конспектирования и восприятия текстов на слух.

Уроки по научному стилю речи, разработанные нами, помогут сформировать знания в области конкретной учебной дисциплины (математики, физики, химии, черчения). Все тексты отобраны в соответствии с программными предметами технического вуза.

На начальном этапе обучения студенты должны изучить специальную лексику и основные конструкции естественно-научного стиля. Главная задача данного этапа – научить студентов работать с единицами языка, познакомить с основной лексикой и грамматикой языка специальности в рамках строго ограниченного объёма (списков слов и конструкций).

Для наглядности на уроках используются таблицы, графики, схемы, картинки, например на рис. 1. *Дополните схему, используя следующие формулы веществ: CuO , HCl , Au , $\text{Fe}(\text{OH})_2$, C , NaCl .*

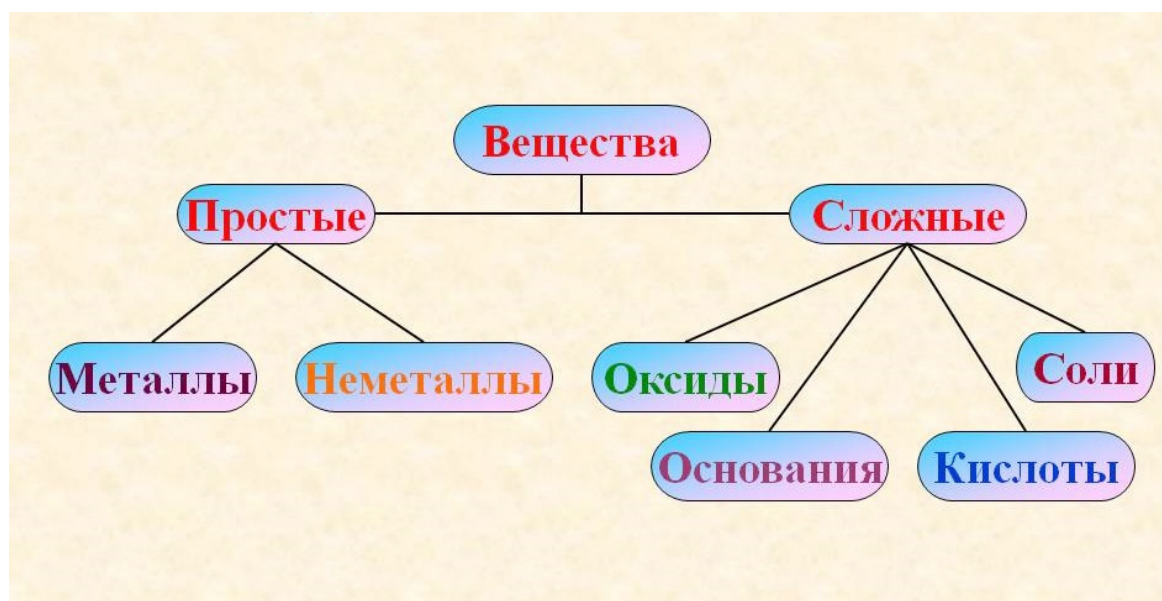


Рис. 1

Студентам предлагается задание на отработку новой лексики: «Посмотрите на рисунок, напишите названия плоских и объёмных фигур» (рис. 2) или речевое задание по картинкам модель: «Апельсин имеет кисло-сладкий вкус, оранжевый цвет и приятный запах» (рис. 3–5).

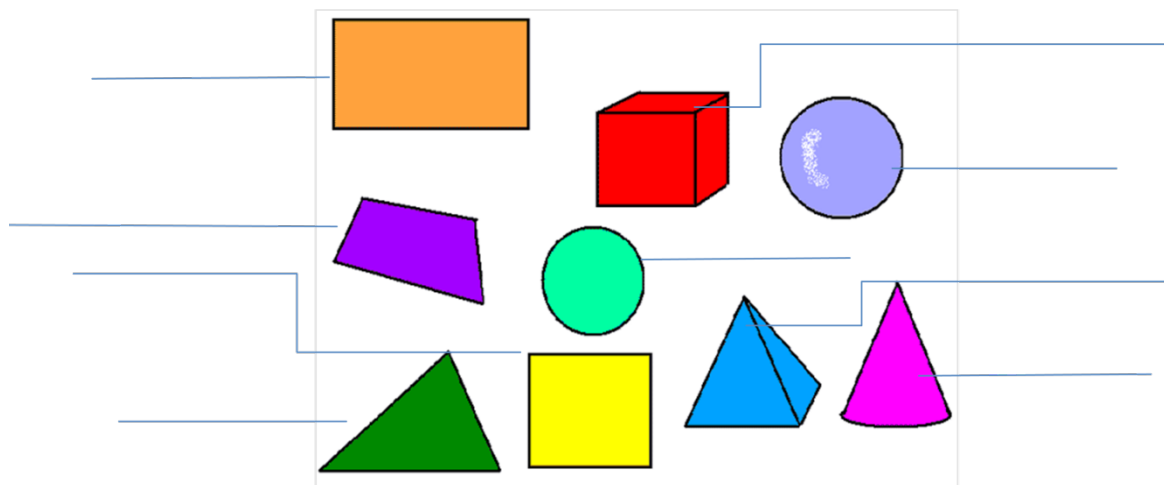


Рис. 2



Рис. 3



Рис. 4



Рис. 5

В уроках содержатся задания, направленные на формирование умений слышать, распознавать слова и ритмические модели (табл. 1):

- *Слушайте, читайте, расставьте ударения. Распределите слова по ритмическим моделям.*
- *Соедините название химического элемента и ритмическую модель слова.*

Таблица 1

	<i>Ритмическая модель</i>		<i>Название химических элементов</i>
1	'	А	Азот, свинец
2	' _	Б	Золото, марганец
3	' _ _	В	Магний, фосфор, кальций
4	' _ _ _	Г	Серебро, углерод, кислород
5	' _ _ _ _	Д	Фтор, йод, цинк, бром

В каждом из уроков представлен грамматический материал. Примеры грамматических заданий:

– *Замените предложения с причастиями на предложения с конструкцией «который + глагол».*

– *От данных глаголов образуйте существительные. Составьте словосочетания. Образец: Делить – деление. Деление (чего?) дробь.*

Особенностью работы над новым лексико-грамматическим материалом является использование особых синтаксических структур – конструкций научного стиля. В специальной литературе представлены определённые списки та-

ких конструкций, которые соотносятся с темами предметов. В рамках темы определения научного понятия используются следующие конструкции: **что есть что, что – это что, что представляет собой что, что является чем, что называется чем, что делится на что (на классы, группы), что относится к чему, что разделяется по какому признаку, что может быть каким и каким, где различают что и что** и т. д.

Первый этап работы с новым материалом включает в себя презентацию языковых единиц. Новая лексика может быть представлена в виде списка или таблицы. Студенты должны прочитать новые слова и расставить ударение (см. табл. 2).

Таблица 2

<i>Символ</i>	<i>Название элемента</i>
Fe	Фтор
Cl	Свинец
K	Хлор
Mn	Железо
Pb	Марганец
Br	Алюминий
Al	Калий
F	Бром

Второй этап – использование языковой единицы в составе конструкции. В рамке рис. 6 дано схематическое описание модели и пример употребления конструкции.

Запомните!

<p>ЧТО I (И. п.) это ЧТО I (И. п.) О – это атом кислорода.</p>
--

Рис. 6

Между словом и моделью устанавливается связь, позволяющая закрепить смысл целого высказывания и соотнести его с темой. Используются задания следующего типа:

– *Постройте предложения по образцу: Н – это атом водорода.*

Слова для справок: Al, Au, Fe, Mn, Br, Cu, Hg, Zn.

Важным в работе с конструкциями научного стиля является соотнесение синонимичных

конструкций и разграничение антонимичных конструкций. В наших уроках представлены разнообразные задания, направленные на формирование данного умения.

На продвинутом этапе обучения студенты должны изучить презентации к лекциям по каждой из тем и прослушать лекции. После этого студенты выполняют задания на понимание. В наших разработках представлены следующие лекции: «Что из-

учает физика? *Физические термины*», «*Физические величины. Измерение физических величин*», «*Агрегатные состояния вещества*».

Одна из главных задач на уроках по научному стилю речи – показать специфику научного стиля русского языка. Для этих целей вводится тема «Особенности научного стиля». В ходе изучения данной темы учащиеся знакомятся с особенностями научного стиля, его основными жанрами и с правилами конспектирования учебных текстов и лекций.

Одним из важных умений, на наш взгляд, является умение правильно сокращать слова. Данное умение необходимо при прослушивании лекций и записи конспекта. В силу этого студентам предлагаются следующие задания:

– Прочитайте слова. Напишите сокращённые формы слов.

– Слушайте слова и пишите сокращённые формы слов.

– Прослушайте предложение и запишите его с использованием сокращённых слов.

– Прослушайте текст первый раз и запишите знакомые слова и словосочетания. Используйте сокращённые формы слов.

Кроме того, студентам необходимо уметь изменять сокращённые формы слов на полные:

– Напишите полные формы сокращённых слов.

– Восстановите текст. Напишите текст с использованием полных форм сокращённых слов.

Вся система заданий при обучении языку специальности должна быть текстоцентрична. Тексты формируют профессиональную лингвистическую компетенцию учащихся («Механическое движение», «Классификация металлов», «Физические и химические свойства веществ», «Геометрические фигуры» и т. д.). Предлагаются следующие притекстовые и послетекстовые задания:

– Прочитайте текст. Значения новых слов посмотрите в словаре. Найдите в текстах предложения о процессе и подчеркните их. Задайте к этим предложениям вопросы.

– Ответьте на вопросы к тексту (формирование навыков чтения учебно-профессиональных текстов).

– Расскажите по схеме о веществах. Используйте конструкции: **что делится на что; что относится к чему; что бывает/бывают (какой? какая? какие?)** (формирование навыков говорения).

– Закройте книгу, пишите текст по памяти в тетради. Прочитайте вашу запись (формирование навыков письма).

На примере данных заданий можно сделать вывод о том, что речевые умения учащихся формируются посредством чтения, письма, говорения.

После прочтения текстов студентам необходимо составить вопросы к ним самостоятельно, а затем подготовиться к пересказу по вопросному плану. Иногда студентам предлагается составить схему к тексту и подготовиться к пересказу по схеме.

Кроме того, на уроках нами используются тексты для написания конспекта с последующим пересказом. Данные тексты формируют у учащихся навык аудирования и письма (написание лекций). Предлагаются следующие задания:

– Прослушайте текст два раза.

– Передайте письменно основную информацию из текста.

– Начертите схемы.

– Дайте название тексту.

– Перескажите текст.

Не менее важно научить студента создавать новый текст. Чтобы облегчить эту задачу, даётся текст-образец, в котором нужно заменить некоторые исходные данные: *Прочитайте текст и измените его, используя следующие формулы веществ: Al_2O_3 , CaO , P_2O_5 .*

Для того чтобы вызвать интерес и повысить мотивацию учащихся выбраны тексты для конспектирования с необычными фактами из жизни советских и русских учёных (о Ландау Л. Д., Кулибине И. П., Циолковском К. Э. и др.). Кроме того, в соответствии с уровнем владения русским языком иностранными учащимися нами отобраны представленные в интернете видеолекции.

К каждой видеолекции дан подстрочник. Видеолекция демонстрируется студентам два раза. Перед тем как прослушать и посмотреть видеолекцию, студенты знакомятся с новой лексикой. При первом просмотре и прослушивании лекции студентам необходимо понять, о чём она, о каких явлениях в ней говорилось. После повторного просмотра студенты выполняют задания, направленные на понимание, осмысление и интерпретацию прослушанной лекции. Например, студенты должны вставить пропущенные слова, ответить на вопросы, закончить высказывания, выполнить тест. Таким образом проверяются навыки восприятия текста на слух. Далее студентам предъявляется текст. Им необходимо прочитать его, задать друг другу вопросы и начертить при необходимости схемы в тетради. На заключительном этапе работы с видеолекцией студентам на выбор предлагаются такие задания, как пересказать текст или рассказать лекцию у доски.

Важным является научить студента работать в группе, с этой целью в пособии представлены коммуникативные задания, например:

– *Поставьте вопросы к предложениям и задайте их студентам из группы.*

– *Используя прочитанный текст, прочитайте студентам лекцию.*

– *Объясните студентам факты или явления на основе прочитанного вами текста.*

Таким образом, данные задания формируют у учащихся системные знания по предметам естественнонаучного цикла («Математика», «Черчение», «Химия», «Физика») и способствуют совершенствованию полученных навыков в учебно-профессиональной сфере.

Список литературы

Андрюшина Н. П., Битехтина Г. А., Владимирова Т. Е. Требования к Первому сертификационному уровню владения русским языком как иностранным. Общее владение. Профессиональный модуль. 2-е изд. СПб.: Златоуст, 2012. 64 с.

ОВЛАДЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫМИ ТЕХНОЛОГИЯМИ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 81-13

Практика обучения иностранных студентов русским интенциям: принципы работы в онлайн-формате (из опыта работы)

О. М. Батраева

Дальневосточный федеральный университет, г. Владивосток, Россия

Автором статьи анализируются принципы работы над русскими интенциями в онлайн-формате, которые используются для организации деятельности иностранных студентов.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, русские интенции, формирование навыков

The Practical of Teaching Foreign Students Russian Intentions: Principles of Working in an Online Format (from Work Experience)

O. M. Batraeva

Far Eastern Federal University, Vladivostok, Russia

The author of the article analyzes the principles of working on Russian intentions in an online-format, with areas used to organizing the activities of foreign students.

Keywords: russian as a foreign language, russian intentions, skills formation

В последнее время в методике преподавания русского языка как иностранного владение информационными технологиями является одним из средств повышения эффективности обучения. Это положение приобретает особую актуальность в отсутствие языковой среды, так как большинство иностранных студентов не смогли въехать в Россию на обучение.

В образовательном пространстве российской высшей школы активно используются современные информационные технологии обучения. Связано это, прежде всего, с переходом на цифровые технологии в ковидный период. Как показывает практика, они помогают обеспечить интерактивность учебного процесса, свести к минимуму пассивные формы обучения [3, с. 57].

Безусловно, информационные технологии, прежде всего, онлайн-технологии, открывают перед иностранными учащимися огромные возможности. Кроме того, эти технологии оптимизируют образовательный процесс, расширяют границы управления учебным процессом, снимают психологические барьеры между преподавателем и студентом-иностранцем. Говорение – продуктивный вид речевой деятельности, посредством которого осуществляется устное общение, – наиболее активная форма коммуникации. Целью говорения является вы-

ражение мыслей, чувств, передача информации, то есть требуется обязательное обучение данному виду деятельности в рамках ситуации общения. Говорение следует рассматривать в системе коммуникативного метода.

Проблемы обучения русскому языку как иностранному (РКИ) на основе инновационных технологий нашли отражение в трудах многих ученых. Их теоретические аспекты раскрыты в работах Л. В. Московкина, Е. С. Полат, С. Д. Полякова, А. Н. Щукина. Практическая значимость нашла отражение в трудах Э. Г. Азимова, С. Д. Дерябиной, Ж. И. Жеребцовой. Фактически происходит синхронный формат обучения, имитирующий традиционный урок, в котором преподаватель и студенты видят и слышат друг друга. Все занимаются в виртуальном классе: вместо классной доски – интерактивная, вместо мультимедиа в аудитории – возможности платформы Microsoft Teams (ТИМС) (рис. 1).

Не секрет, что самым сложным аспектом, над которым работают преподаватели РКИ в онлайн-формате, является обучение говорению. Особенности онлайн-урока, как показывает опыт, обусловлены спецификой образовательной платформы.

Обучение РКИ (русскому языку как иностранному) в онлайн-режиме происходит в ре-

альном времени, в прямом эфире, на образовательной платформе, которая используется вузом. В Дальневосточном федеральном университете обучение иностранных учащихся происходит на платформе Microsoft Teams (далее – ТИМС).



Рис. 1. Образовательная платформа ТИМС

В традиционной среде обучения говорению на русском языке модальность характеризуется как устным общением в аудитории, так и письменным заданием на уроке и в домашнем формате. В визуальном формате значение сообщения складывается из вербальных и невербальных знаков (мультимедийные презентации, картинки, видеоролики и т. д.). Именно в виртуальном обучении мультимодальность достигает наибольшего выражения. Используются материалы, которые сочетают множество взаимодействующих средств визуального ряда: графические (статические, «движущиеся») видеоролики, фрагменты фильмов, звуковые материалы. В последние десятилетия исследователи коммуникации изучают не только звуковые информационные каналы, но и канал визуальный, включающий жесты, направление взгляда, мимику, позы, проксемику, культурный символизм и вообще «язык тела» [2, с. 135]. Необходимо отметить, что прагматический аспект коммуникативной компетенции рассматривает использование языка как орудия общения. Речевое намерение (интенция) иностранного учащегося как неотъемлемый компонент речевой деятельности находит отражение в языке, благодаря чему коммуниканты (участники процесса говорения) имеют возможность распознать и передать дополнительную, имплицитную прагматическую информацию. Эмоционально-смысловая сторона речи может быть передана с помощью интонационно-речевых моделей, каждая из которых содержит в своей «первичной» функции коммуникативно-модальное значение.

Прежде всего, необходимо уточнить, что каждая интонационная модель, функционируя в речи в виде множества вариантов, наряду с присущими только данному варианту признаками несёт в себе черты общего и отдельного. Выделим наиболее важную смысловозначительную функцию. В эмоционально-модальном плане она несёт дифференциальные признаки: темп движения речевого потока, который может нести в высказываниях эмоциональную и смысловую нагрузку, передавать ряд значений; интенсивность звучания. Особенности онлайн-обучения обусловлены, прежде всего, спецификой образовательной платформы. В процессе обучения говорению формируются коммуникативные навыки участников общения [1, с. 237]. Для этого и студентам-иностранцам, и преподавателю необходимо отработать каналы общения в общем чате и личных чатах иностранных студентов. В общем чате преподаватель и студенты общаются между собой голосом, при демонстрации домашнего задания студенты показывают презентацию, комментируя её жестами и мимикой.

Остановимся подробнее на отработке навыков говорения в русских интенциях (эмоциях). Основным элементом обучения русским интенциям является модуль, в который включены лексика интенции, визуальный ряд, который помогает понять смысл высказывания. Решение одной задачи – правильное произношение интенции в конкретной ситуации – приводит к овладению одним коммуникативным умением. Модуль позволяет студенту-иностранцу работать в своём темпе.

На образовательную платформу ТИМС преподаватель загружает презентацию с описанием ситуаций (рис. 2).



Рис. 2. Работа над интенциями

Модуль сопровождается командами: «Посмотрите на картинку (Посмотрите видео)», «Послушайте голосовое сообщение», «Запишите в ТИМС собственное голосовое сообщение».

На подготовительном этапе работы по знакомству с Модулем «Интенции» преподаватель

подробно знакомит студентов с «дорожной картой». Для этого проводится небольшой тренинг, обозначенный как упражнение «Маска, я тебя угадаю!» (рис. 3).

Упражнение «Маска, я тебя знаю!»

1. Мультимедийная презентация с описанием ситуации, в которой возникает интенция.
2. Сопровождение визуальным рядом (иллюстрации, фрагменты видео).
3. Образец интенции (аудиозапись преподавателя).



Рис. 3. Упражнение «Маска, я тебя угадаю!»

Обратная связь осуществляется по размещенному в своём чате голосовому сообщению (прочитанной и записанной студентом на диктофон на платформе ТИМС интенции) (рис. 4).

Задание 1.

1. Послушайте образец интенции.
2. Прочтите ситуацию.
3. Ударение выделено **красным** цветом.

Ситуация 1. Вы отдыхаете на море. Восхищаетесь пейзажем.

Вы восхищаетесь: **Како**е море! **Голубое-голубое**! **Красота**!



Рис. 4. «Дорожная карта» интенции

Преподаватель в любое время может зайти, послушать, как студент прочитал интенции, поставить оценку, записать замечания, предложения, если обучающийся с первого раза не добился успеха. Как показывает опыт, студенты-иностранцы повторяют интенции много раз, чтобы добиться необходимого формата выражения эмоции по ситуации. Коммуникативная установка на общение на платформе ТИМС отражается в названиях модулей. В виртуальной среде обучения интенции представлены в виде ситуаций.

Например, при выражении радости используется ситуация (рис. 5). **Описание ситуации.**

Ситуация 1. Вы вернулись из командировки и увидели свою любимую собаку. **Вы рады!**

– Бим, милый! Дорогой! Как я рад (как я рада)! Как давно я тебя не видел (не видела).



Рис. 5. Ситуация «Интенция радости»

Ситуация 2. На экзамене вы получили оценку «отлично».

– Ура! Сдал (сдала)! На отлично!

Необходимо отметить, что сервисы для проведения онлайн-уроков предоставляют преподавателю широкие возможности для проведения интерактивных занятий. При тренировке навыков произношения интенций студентам предлагаются типы заданий, в которые по предложенной ситуации необходимо написать (выразить интенцию). В общем чате урока преподаватель размещает **Рабочий лист** с упражнениями.

Студенты выполняют упражнения в своих чатах. Например, вписывают ответы в **модель 3**.

Ситуация 3. Мужчина выиграл деньги в лотерею. Он очень рад! (рис. 6).

Задание.

1. Посмотрите на картинку.
2. Переведите ситуацию.
3. Допишите фразу интенции радости в таблицу.

Слова для справок: рад/рада, счастлив/счастлива, выигрывать/выиграть, деньги, много/очень много, лотерея



Рис. 6. Ситуация Модели 3

Интенсии радости

– ...!
– ...!
– ...!

Разыгрывая на онлайн-уроке речевую ситуацию, мы должны иметь представление о её компонентах:

- обстановка общения (официальная, неофициальная);
- адресат (количество собеседников, ролевые и коммуникативные отношения);
- цель общения (общение, сообщение, воздействие).

Иностранные студенты учатся самостоятельно строить высказывания, состоящие из нескольких логически связанных фраз, которые присутствуют в конкретной ситуации. Второй подход к обучению интенциям представляет собой развитие от визуального ряда (картинки и модели фразы) к составлению собственного высказывания. Картинки к тренировочным ситуациям могут быть представлены в Рабочих листах и презентациях преподавателя, которые он размещает на образовательной платформе урока. Студенты могут неоднократно к ним обращаться, чтобы отрабатывать интенции.

Действительно, удерживать внимание иностранных студентов, которые могут представлять во время одного урока несколько стран сразу, – сложная задача. Для преподавателя РКИ главное – отследить отвлекающие факторы, быстро реагировать на них. Удерживать внимание иностранных студентов помогает чёткий план структуры онлайн-урока. Проверка выполненных работ (проверка голосовых сообщений) преподавателем может быть произведена не у всех студентов. Это можно сделать после урока, оценив произнесенные интенции в голосовых сообщениях, сделав комментарии.

Понятно, что основные принципы обучения русскому языку как иностранному в виртуальном пространстве будут основываться на переходе от простого задания к более сложному.

Иностранные студенты должны строить языковую реакцию на задание, которое позволяет сделать самостоятельный выбор. Поэтому в первой группе заданий для отработки навыков интенций должны быть все необходимые элементы для языковой реакции. Безусловно, огромная роль в этом принадлежит наблюдению. Например, иностранным учащимся предлагается посмотреть небольшой фрагмент видео «Эмоции». Учащиеся получают задание озвучить самим интенции и записать их в своем чате. Варианты выполнения этого задания могут быть самые разные, например, запишите:

- свои интенции в ТИМС;

- голосовые сообщения по данному видео;
- в паре с другим студентом интенции и разместите в ТИМС.

Для совершенствования навыков говорения (интенций для выражения эмоционального состояния) у преподавателя РКИ и иностранных учащихся есть самые различные возможности. Например, подготовка презентаций, поясняющих ситуацию. И преподаватель, и студенты имеют возможность их демонстрировать с собственного экрана для всех участников онлайн-урока. Кроме того, возможно проведение виртуальных экскурсий по Владивостоку и краю для составления эмоций (интенций) впечатлений (рис. 7).

Подготовьте интенции, выражающие восхищение экскурсией. Разметьте интенции в ТИМС.



Рис. 7. Экскурсия по Владивостоку

Задание 1. Ответьте на вопросы.

1. Вам понравилась экскурсия по Владивостоку?
2. Какие достопримечательности вам понравились больше всего?
3. Какие чувства у вас вызвала экскурсия?

Задание 2. Выразите восхищение экскурсией.

Разметьте голосовые сообщения с интенциями в ТИМС.

Работа в виртуальной образовательной среде позволяет создавать реальные и воображаемые коммуникативные ситуации. Для этого преподавателем РКИ используются различные методы и приемы работы (коммуникативные ситуации, ролевые игры, творческие проекты, фрагменты фильмов, видеоролики, аудиоматериал). Информационно-коммуникационные технологии сейчас – это инструмент, который мы все в той или иной мере, с большим или меньшим успехом используем на занятиях.

Таким образом, данные подходы к обучению речи не противостоят друг другу. Главная задача – установить коммуникативно-обусловленные технологии обучения РКИ, способствующие

формированию устойчивых практических навыков говорения как одного из видов речевой деятельности, формируя практические навыки говорения (использования интенций в речи).

Список литературы

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Современный словарь методических терминов и понятий. Теория и практика обучения языкам. М.: Русский язык. Курсы, 2018. 496 с.
2. Батраева О. М. Интерактивные технологии и их роль в обучении русскому языку как иностранному в техническом вузе // Высшее образование сегодня. 2015. № 11. С. 57–61.
3. Батраева О. М. Информационные технологии обучения русскому языку как иностранному: проблемы, опыт, перспективы // Высшее образование сегодня. 2020. № 5. С. 51–53.

УДК 81.378.14

Применение образовательных технологий в классе

Батчимэг Бадамханд¹, Оюунчимэг Мьял², Тунгалаг Халтар³

^{1, 2, 3}Монгольский государственный аграрный университет, г. Улан-Батор, Монголия

Технологический прогресс за последние 20 лет обеспечил нас инструментами и техникой, которые необходимы для социальной практики и общения. В статье речь идёт о возрастающем интересе к тому, как компьютеры и интернет могут улучшить образование на всех уровнях. Множество онлайн-инструментов и менеджмент систем обучения доступны для обучающихся. Поэтому мы должны рассматривать и подключать новые мировые высокие технологии в образовательное пространство. Технология – жизненный фактор, всё больше – фактор обучения. Если появятся новые технологии, появятся новые возможности. Чтобы преуспевать в XXI веке, каждый должен быть самообучающимся, целеустремленным и самоорганизованным.

Ключевые слова: дистанционное образование, онлайн-среда, эффективная учёба, образовательные потребности, интерактивная технология

Application of Educational Technologies in the Classroom

Batchimeg Badamkhand¹, Oyunchimeg Myal², Tungalag Khaltar³

^{1, 2, 3} Mongolian State Agrarian University, Ulaanbaatar, Mongolia

Technological progress in the last 20 years has provided us with the tools and techniques that are necessary for our practice and communication. Here we are talking about the growing interest in how computers and the Internet can improve education at all levels. A variety of online tools and a range of learning systems are available to guide learners. Therefore, we must consider and connect the new world high technologies in educational training, which are a challenge for teachers and students. Technology is a vital factor and therefore it is increasingly becoming a learning factor. If new technologies appear, new opportunities will appear. To succeed in the 21st century, everyone must be self-learning, purposeful, and self-governing.

Keywords: distance education, online environment, effective learning, educational

Сегодняшний мир очень динамичен, и с каждым днём мы свидетельствуем о сериях технологических инноваций в нашей жизни. Переход от очных занятий к виртуальному или дистанционному обучению создал множество проблем для преподавателей иностранных языков во всем мире; среди этих проблем есть и вопросы классного менеджмента, и как регули-

ровать это. Преподаватели должны эффективно управлять ситуацией, которая существовала во время очных занятий, но теперь требуются различные стратегии во время дистанционного обучения, а также необходимо анализировать, как можно справляться с новыми проблемами управления классом, которые уникальны для онлайн-среды. Цель этого исследования –

определить воздействие образовательной технологии на то, чему мы обучаем и как мы обучаем.

Повсюду технологии в нашем XXI веке. Новое поколение растёт вместе с технологией и разбирается во всём этом. Компьютерная технология динамично изменила во всем мире возможность людей получать информацию, делать исследование и общаться друг с другом. По этой причине преподаватели должны знать, как усовершенствовать их технологические инструменты и мастерство, чтобы привлекать внимание и интерес учащихся. Применение образовательной технологии в классе также делает занятия более эффективными и интересными. Это означает, что обучение поддержано одной или многими образовательными технологиями. Существуют технологические инструменты, которые могут быть использованы на занятиях английского языка, чтобы улучшить английский язык учащихся и их технологические навыки. Эти же инструменты можно использовать при изучении любого языка, в том числе русского как иностранного. «Технология не может заменить великих учителей, наоборот, она в руках великих учителей может быть трансформационной», – так говорил Джордж Курос, и с этим мы согласны.

В XXI веке технология предлагает мощные инструменты обучения, которые требуют от учащихся новых навыков и понимания и обеспечивают их новыми методами. Технология развивается быстрее, и при этом требуются новые навыки и умения, чтобы получить большинство тех новых инструментов, которые облегчают обучение и поэтому должны применяться в образовании. Это означает, что образовательные технологии называют интерактивными, что предполагает эффективное обучение. Образовательные технологии и есть те подходы, которые люди используют как новшество, чтобы удовлетворять потребности и желания в обучении. Это также использование инструментов, технологий, процессов, процедур, ресурсов и стратегий в различных группах с целью улучшения учебного опыта. В качестве примеров можно привести формальное и неформальное обучение, пожизненное обучение и обучение на рабочем месте. Характеристика образовательной технологии:

- опирается на научный и технологический прогресс;
- является больше практической дисциплиной, чем теоретической;
- быстрорастущая дисциплина;

– объединяет учащихся, преподавателей и технические средства вместе эффективным способом;

– должна улучшить преподавателей, учащихся и процесс преподавания и учёбы.

Объединение в онлайн-среде и есть проблема для преподавателей и учащихся. Использование средств образовательной технологии поможет и преподавателям, и учащимся быть успешными, эффективными. Преподаватели играют огромную роль для использования образовательной технологии в классе. Поэтому нам, преподавателям, требуется иметь широкий кругозор в технологических инновациях и открыть наше окно для будущих новшеств, чтобы уметь общаться с будущим поколением. А также применение средств образовательных технологий помогает преподавателям сэкономить время, сделать больше практических заданий и сделать обучение более интересным.

Исследование было проведено среди 75 учителей английского языка в Монголии с целью предоставить возможность преподавателям использовать образовательные технологии и активно развивать свою эффективную методику и повышать мотивацию учащихся (рис. 1–4). Также мы пытались узнать, как они используют самые последние платформы в их онлайн-классах и как эффективно контактируют с их учащимися, особенно в эти дни пандемии.

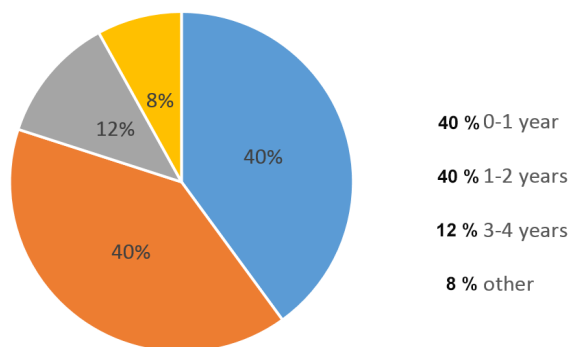


Рис. 1

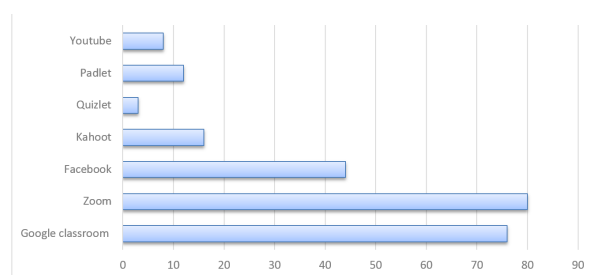


Рис. 2

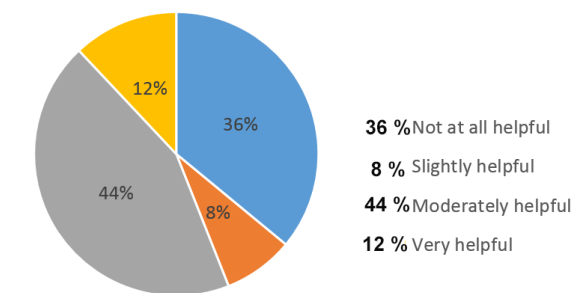


Рис. 3

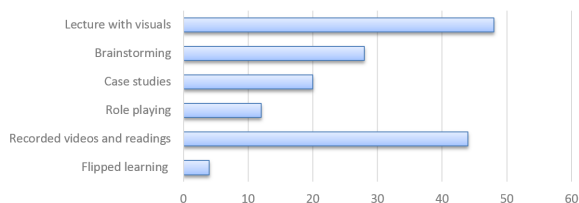


Рис. 4

Применение образовательных технологий в классе становится всё шире и создает большой спектр возможностей для развития эффективных учителей. Например, многие наши преподаватели используют материалы электронного обучения в классе и охотно сотрудничают друг с другом как одна команда. Кроме того, повысилась профессиональная компетентность наших преподавателей и улучшилась успеваемость учеников. Наконец, для учителей было бы хорошо разработать методы, поддерживающие обучение с использова-

нием образовательных технологий в обучении. И эта статья является полезным ресурсом для учителей, независимо от того, преподают ли они лично или виртуально.

Цель исследования – дать учителям возможность использовать образовательные технологии и активно развивать свою эффективную методологию и мотивацию своих учеников. Первый вопрос: «Как долго вы работаете в онлайн-классах?» 80 % респондентов ответили, что преподают 1–3 года. Второй вопрос: «Как ваша школа (университет) обеспечивает дистанционное обучение?»: 70 % респондентов ответили, что используют платформы Zoom и Google. Третий вопрос: «Насколько полезно было для учителей обучение из дома?»: 44 % – умеренно полезно. Наконец: «Какой эффективный метод вы используете для взаимодействия на расстоянии?»: 50 % – это лекции с визуальными эффектами и записанными видео. Из этого можно сделать следующие выводы:

1. Вклад науки и технологии ощущается почти во всех сферах человеческой жизни, включая образование.

2. Применение описанных технологий и есть обеспечение онлайн-ресурсами всех учащихся, вместе с тем оно даёт хорошие возможности для обучения в местах, где нет доступа к Интернету.

3. Важным является развитие преподавательских кадров, владеющих умениями и навыками онлайн-обучения и работы в смешанном формате.

Список литературы

1. Ванг. Л. Преимущество применения технологии для обучения второму языку. URL: <https://www.Online-Education.net> (дата обращения: 15.10.2021). Текст: электронный.
2. Хармер Дж. Практика преподавания английского. URL: https://drive.google.com/file/d/0B_KPUCsMs7ZMaUhnVy11Rms2ejA/preview?resourcekey=0-KyzviNG94IZT4fTDwpfClw (дата обращения: 10.11.2021). Текст: электронный.

УДК 378.147.34

Применение различных технологий при обучении грамматике в процессе преподавания русского языка как иностранного (на уровне ТРКИ-I)

Ю. В. Звездина

Забайкальский государственный университет, г. Чита, Россия

Автор статьи описывает личный опыт применения различных технологий на занятиях по русскому языку как иностранному при обучении грамматике. В статье представлены разработанные автором примеры упражнений и заданий.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, технология обучения, грамматика, задание

The Use of Various Technologies in Teaching Grammar in the Process of Teaching Russian as a Foreign Language (The First Certification Level (TORFL-I / B1))

Yu. V. Zvezdina

Transbaikal State University, Chita, Russia

The author of the article describes his personal experience of using various technologies in Russian as a foreign language classes when teaching grammar. The article presents examples of exercises and tasks developed by the author.

Keywords: russian as a foreign language, learning technology, grammar, exercise

В «Требованиях по русскому языку как иностранному. Первый уровень. Общее владение» указывается, что иностранец, претендующий на получение сертификата о владении русским языком на уровне ТРКИ-I, должен овладеть навыками общения не только в бытовой сфере, но и в социально-культурной сфере: «Достижение данного уровня владения русским языком позволяет иностранцу удовлетворять основные коммуникативные потребности при общении с носителями языка в социально-бытовой и социально-культурной сферах» [4, с. 4]. Общение с носителями языка на культурные и профессиональные темы, отличающиеся большим количеством абстрактных понятий и терминов, требует грамматической точности при продуцировании текстов, без чего невозможно успешное решение коммуникативных задач. Обучающийся должен быть готов к общению в библиотеке, музее, к рассказу об истории и культуре России, что соответственно требует компетентности в области грамматики русского языка.

Кроме этого необходимо отметить, что «Требования по русскому языку как иностранному. Первый уровень» подчёркивают необходимость овладения ТРКИ-I для получения образования: «Достижение I уровня является также обязательным для поступления в высшие учебные заведения РФ» [Там же, с. 6]. Логично, что будущий студент должен уметь грамотно говорить и оформлять письменные тексты любого стиля.

Сертификат ТРКИ-I «свидетельствует о возможности осуществления некоторых видов профессиональной деятельности в коллективах, где рабочим языком является русский» [Там же], то есть иностранец, готовящийся к экзамену для получения сертификата ТРКИ-I, должен не только свободно ориентироваться в бытовой лексике, но и в профессиональном тезаурусе.

Субтест «Лексика. Грамматика» при сдаче ТРКИ-I является одним из самых объёмных и, как показывает практика, самым сложным для иностранцев. Таким образом, при обучении иностранцев русскому языку как иностранно-

му с целью подготовки их к тестированию для получения сертификата ТРКИ – I необходимо выделять достаточное количество учебных часов для овладения грамматическими нормами русского языка.

Вслед за методистом РКИ М. Ю. Дьяковой под технологией обучения мы понимаем «основанную на инновационных психолого-педагогических принципах систему, ориентированную на комплексное изменение учащегося согласно цели обучения» [1, с. 29]. На сегодняшний день в методике преподавания РКИ имеется большое количество традиционных и авторских технологий. При обучении грамматике русского языка могут быть использованы следующие технологии.

1. Технология визуализации. Данная технология активно используется преподавателям РКИ (М. Ю. Дьякова [1]). Обучающиеся лучше запоминают грамматические правила, если самостоятельно фиксируют их в виде каких-либо изображений. Преподаватель предлагает каждому студенту завести отдельный альбом или тетрадь, в которой грамматические правила оформляются от руки в виде схем с условными значками. Можно предложить студентам проиллюстрировать некоторые правила собственными рисунками и устроить конкурс на самую удачную иллюстрацию.

2. Проектная технология. Данная технология успешно применяется при обучении любым видам речевой деятельности, потому что является комплексной [2]. Для овладения грамматически правильной устной и письменной речью обучающимся можно предложить выполнить ряд проектов.

А. Проект по созданию своего профиля в какой-либо социальной сети на русском языке. При этом обязательным условием оценки проекта как успешного является наполнение страницы и регулярное обновление информации. Обучающийся заполняет все предложенные соцсетью поля анкеты и не реже 2 раз в неделю выкладывает самостоятельно написанные посты на русском языке различной тематики. Возможно корректировка текстов преподавателем или работа над ошибками на

занятиях. Работа над текстом позволяет отработать навыки грамматически правильного оформления речи.

Б. Ведение видеоблога о жизни в России или своей стране. Обучающийся снимает видео, который сопровождается заранее подготовленным текстом на русском языке или спонтанным текстом. Если звучащий материал готовится студентом заранее, то возможна корректировка текстов преподавателем, если же текст спонтанный, то в таком случае данный материал можно использовать на занятиях при работе над ошибками, отрабатывая навыки анализаторского аудирования.

3. Игровые технологии. Данные технологии уже стали «классикой» в педагогике, доказав свою результативность.

Приведём лишь один пример игровой технологии при обучении русскому языку как иностранному – «Грамматические пазлы». Преподаватель предлагает обучающимся собирать предложения из слов, при этом окончания и постфиксы отделены от основ и располагаются на отдельных пазлах.

Например: *Пап-а подарил мам-е больш-ую красив-ую ваз-у.*

Несмотря на кажущуюся примитивность данной игры, она находит отклик в любой аудитории. Плюсом данного приёма является и то, что материал может быть адаптирован для любой темы. Есть возможность выстроить на данной технологии урок-соревнование, на котором обучающиеся могут собирать грамматические пазлы по конкретной теме. Например, на первом этапе обучающимся предлагается собрать 20 или 30 фраз из предложенного преподавателем материала; на втором этапе пазлы собираются на время (кто соберёт больше правильных фраз за отведённое количество времени?); на третьем этапе участники соревнования сами разрабатывают пазлы по заданной теме.

4. Компьютерные технологии обучения. При освоении грамматики русского языка велика роль компьютерных технологий и электронных образовательных ресурсов. Студенты могут самостоятельно проходить онлайн-тестирование по грамматике на платформах ведущих вузов России, среди которых РУДН, Институт русского языка и др. (см.: <https://mgu-russian.com/ru/learn/test-online/>). Кроме этого, преподаватель может самостоятельно разработать сайт или оформить страницу на любом доступном интернет-ресурсе для размещения там материалов для обучения, собственных заданий и тестов по грамматике.

Преподавателями РКИ активно используется портал «Образование на русском» (<https://>

pushkininstitute.ru/) Института русского языка им. А. С. Пушкина, на котором представлено достаточное количество учебного и тестового материала по грамматике. Материал распределён по уровням владения, что облегчает поиск нужной информации.

5. Технология case-study. Технология активно и успешно используется при преподавании различных дисциплин в школе и вузе [3]. Данная технология направлена на решение практической задачи и обучение командной работе, то есть является практико-ориентированной технологией, что повышает её ценность в методике преподавания РКИ. При изучении иностранного языка чаще всего используются практические и обучающие виды кейсов. Перед преподавателем стоит задача разработка кейсов и курирование их выполнения на занятии. В качестве примера можно привести следующий кейс.

Кейс «Подготовка к собеседованию при устройстве на работу переводчиком»

А. Ситуация. Вы ищете работу переводчика. Вы разослали резюме по организациям и получили отклик – пришло письмо на электронный ящик от известной в городе турфирмы. Вас пригласила на собеседование, которое состоится через 2 дня. Вам необходимо подготовиться к этому собеседованию, потому что вы хотите получить эту работу. Что вы будете делать? Составьте алгоритм ваших последующих действий.

Б. Базовый материал. Найдите в интернете статью о том, как подготовиться к собеседованию. Прочитайте статью, переведите, выпишите незнакомую лексику. Выпишите тезисы из данной статьи.

В. Индивидуальные задания с предварительной подготовкой.

№ 1. Сформулируйте вашу цель работы в турфирме.

№ 2. Подготовьте ответы на вопросы, которые вам зададут на собеседовании:

– Какие у вас профессиональные планы на будущее как переводчика?

– Как вы можете реализовать себя в настоящее время в сфере туризма?

– Какие ваши сильные стороны?

– Какие ваши качества мешают вам добиваться цели?

– Какие у вас жизненные приоритеты? Представьте их в виде шкалы ценности.

№ 3. Сформулируйте 5 вопросов, которые вы зададите работодателю.

Г. Групповые задания.

№ 1. Обсудите с одноклассниками, какими ещё пунктами можно дополнить данную статью.

№ 2. Обсудите дресс-код, который лучше всего подойдёт для собеседования.

Д. Перспективное домашнее задание. Найдите материалы о правилах поведения на собеседовании и подготовьте на их основе презентацию.

Применение различных технологий при обучении грамматически правильному оформлению русской речи в процессе преподавания РКИ показывает свою эффективность в аудитории с любым уровнем владения русским языком, потому что каждая технология опирается на за-

коны восприятия и усвоения информации. При изучении родного языка грамматическая правильность речи достигается путём погружения в языковую среду и постоянной практикой, это же правило действует и при изучении иностранных языков: только постоянная языковая практика доводит использование грамматически правильных форм слов до автоматизма. Следовательно: чем обширнее и разнообразнее арсенал технологий обучения у преподавателя РКИ на занятиях, тем результативнее проходит процесс овладения языком у обучающихся.

Список литературы

1. Дьякова М. Ю. Технология визуализации при обучении РКИ // Международное сотрудничество в образовании и науке. Актуальные вопросы обучения иностранных студентов в российских вузах. 50 лет подготовительному факультету (20–23 мая 2015 г.): труды IX Междунар. конф. Международное сотрудничество в образовании и науке Т. 1. Вопросы методики преподавания русского языка и литературы. СПб.: СПбПУ, 2015. С. 29–37.

2. Зайцева А. С. Проектные задания в учебниках и учебных пособиях по русскому языку как иностранному // Международное сотрудничество в образовании и науке. Актуальные вопросы обучения иностранных студентов в российских вузах. 50 лет подготовительному факультету (20–23 мая 2015 г.) труды IX Междунар. конф. Международное сотрудничество в образовании и науке. Т. 1. Вопросы методики преподавания русского языка и литературы. СПб.: СПбПУ, 2015. С. 37–46.

3. Стрекалова Н. Д., Беляков В. Г. Разработка и применение учебных кейсов: практ. руководство / Санкт-Петербургский филиал Нац. исслед. ун-та «Высшая школа экономики». СПб.: Отдел оперативной полиграфии НИУ ВШЭ, 2013. 80 с.

4. Требования по русскому языку как иностранному. Первый уровень. Общее владение. Второй вариант. Андрушина Н. П. СПб.: Златоуст, 2009. 32 с.

УДК 81-13

Автономия учащихся и стратегии обучения

Мэн Нацзя

Хулунбуирский колледж, г. Хайлар, Китай

Искусство преподавания языка состоит в том, чтобы научить студентов учиться. Учитель должен взять на себя ответственность за помощь своим ученикам в поиске эффективных стратегий обучения, в развитии их самостоятельности. В этой статье обсуждается связь между стратегиями обучения и автономией учащихся, в качестве примера рассматривается текст «Шантаж», показывающий, как проводить обучение стратегии в классе. Также продемонстрировано, что групповое обсуждение может сыграть важную роль в поощрении самостоятельности учащихся, а самоанализ может предоставить учителям ценную информацию об использовании стратегии учащихся, что поможет учителям быстро скорректировать учебный план. Указывается, что учитель должен уделять серьёзное внимание повышению осведомлённости учащихся об использовании стратегий.

Ключевые слова: автономия учащихся, стратегии обучения, осведомлённость

Learner Autonomy and Learning Strategies

Meng Najia

Hulunbuir College, Hailar, China

The Art of Language Teaching is to let the students know how to learn. A teacher should take the responsibility to help his students find effective learning strategies, develop their learning autonomy. This essay discusses the relation between learning strategies and learner autonomy, and it takes the text Blackmail as an example, displaying how to conduct strategy training in class. Meanwhile, it was also demonstrated group discussion can play an important role in promoting learner autonomy

and introspective self-report can provide teachers with valuable information on learners' strategy using, helpful to teachers' prompt adjustment of teaching plan. It is indicated that a teacher should pay serious attention to the cultivation of learners' awareness of strategy using, which is beneficial for students to find the effective learning strategies and thus become more efficient autonomous learners.

Keywords: learner autonomy, learning strategies, awareness

We have come to an era when information explodes at an unimaginable speed; hence a teaching job is far beyond transmission of knowledge, instead, a teacher ought to shoulder the responsibility to help his students form good learning habits and choose suitable learning strategies to achieve more effective learning results. In other word, a teacher ought to teach his students to learn how to learn. It is necessary to cultivate the students into lifelong learners to adjust themselves to the times of knowledge explosion. Therefore, autonomous learning is becoming more and more important, especially for the students at college. It has been recognized that the best sort of learning happens when people can act as autonomous learners. More independent learners are more imaginative; use their teachers and each other as resources for the pursuit of whatever questions drive them. A capable teacher should help his students find ways to work within this context toward a situation in which students can become more independent learners and thinkers rather than merely impart knowledge.

The term "learner autonomy" was first coined by Henry Holec. It means the ability to take charge of one's learning. To achieve this end, learners need to be equipped with a range of learning strategies which they can employ flexibly in different contexts and for different purposes.

The concept of learner autonomy and independence is by no means something new. Over the last two decades it has drawn the attention of many scholars who have stated different stance on the concept. The definitions of learner autonomy they provide vary. However, there is a consensus that the practice of learner autonomy requires insight, a positive attitude, a capacity for reflection, and a readiness to be proactive in self-management and in interaction with others. This working definition captures the challenge of learner autonomy: a holistic view of the learner that requires us to engage with the cognitive, metacognitive, affective and social dimensions of language learning.

Learner autonomy is always associated with "independence", "language awareness", and "self-direction", which indicate a broad agreement in the theoretical literature that learner autonomy grows out of the individual learner's acceptance of responsibility for his own learning. More exactly, this means that learner autonomy is a matter of

explicit or conscious intention: we cannot accept responsibility for our own learning unless we have some idea of what, why, and how we are trying to learn. The learner must take at least some of the initiative that give shape and direction to the learning process, and must share in monitoring progress and evaluating the extent to which learning targets are achieved.

It has been misunderstood that, if a student carries out self-instruction, he is an autonomous learner. It may be true that learners who follow a path of self-instruction successfully may have acquired a certain degree of learner autonomy, while it is also true that self-instruction often fails to provide satisfactory results. Therefore, autonomous learning does not merely mean self-instruction. Many other factors such as learning strategies, and language awareness have to be taken into consideration. Above all, an important role, the teacher, can not be ignored.

Learning strategies play an important role in autonomous learning. Effective use of strategies may bring learners twice the result with half the effort.

The term language learning strategy has been defined by many researchers. Wenden and Rubin (1987:19) define learning strategies as "... any sets of operations, steps, plans, routines used by the learner to facilitate the obtaining, storage, retrieval, and use of information". Richards and Platt (1992:209) state that learning strategies are "intentional behavior and thoughts used by learners during learning so as to better help them understand, learn, or remember new information." Faerch Claus and Casper (1983:67) stress that learning strategy is "an attempt to develop linguistic and sociolinguistic competence in the target language". According to Stern (1992:261), "the concept of learning strategy is dependent on the assumption that learners consciously engage in activities to achieve certain goals and learning strategies can be regarded as broadly conceived intentional directions and learning techniques." All language learners use language learning strategies either consciously or unconsciously when processing new information and performing tasks in the language classroom. Since language classroom is like a problem-solving environment in which language learners are likely to face new input and difficult tasks given by their instructors,

learners' attempts to find the quickest or easiest way to do what is required, that is, using language learning strategies is inescapable.

Language learning strategies language learners use during the act of processing the new information and performing tasks have been identified and described by researchers.

O'Malley et al (1985:582-584) divide language learning strategies into three main subcategories:

1. Metacognitive Strategies: planning for learning, thinking about the learning process as it is taking place, monitoring of one's production or comprehension, and evaluating learning after an activity is completed, etc.

2. Cognitive Strategies: Repetition, resourcing, translation, grouping, note taking, deduction, recombination, imagery, auditory representation, key word, contextualization, elaboration, transfer, inferencing are among the most important cognitive strategies.

3. Socioaffective Strategies: cooperation and question for clarification are the main socioaffective strategies (Brown 1987:93-94).

We have reviewed the study and the general characteristics of learner autonomy. At this point, we conclude that autonomy is not a ready made product for use, nor a personal character or quality. It should be made clear that autonomous learning is achieved under certain conditions: learning strategies on the part of the learner, and his motivation, attitudes, and knowledge about language learning. At any rate, learners have to follow certain paths to achieve autonomy and there has to be a teacher who is responsible to show the way. In other words, autonomous learning is absolutely not teacherless learning. As a matter of fact, the teacher plays a crucial role in helping the students to become autonomous.

In this process, the teacher's role has changed, but just partially not totally, the same to the students' role. With the wider and wider use of CAI (Computer Assisted Instruction) in English teaching, we have to admit that the teachers' privileged and centered position in teaching is being challenged.

First, since the students can get more knowledge from a variety of channels through the computer, the traditional figure of teachers as authority and expert is turned over in the role of teacher. Yes, teachers are no longer the only experts in imparting knowledge, but just organizers in classroom teaching activities.

Second, teachers should act as supervisors and guide the students to seek truth, to practise, rather than to accept knowledge merely. Third, teachers should be participants and often participate in students' communication and "provide a scaffold for their students' learning with

their own knowledge and experience-even when they are not immediately in a communicative exchange" (Kern 1996).

At the last place, learner autonomy is often described as a transition from teacher-control to learner-control and such change of role requires the teacher to carry on a new, different kind of duty-giving students a helping hand to learner autonomy, which may not go on without difficulties. This is mainly because teachers are not ready to shift the control to the students. After all, it is not easy for teachers to change their role of provider of information to counsellor and it is equally not easy for them to get used to letting students solve problems for themselves. Evidently, the teacher should get prepared for this situation.

It should be pointed out that the teacher does not transfer all control to the learners and thus becomes a redundant part of the learning process. And it should also be clarified that the teacher should not relinquish his authority. Rather, he should commit himself to giving the students opportunities to experiment and show their capacity in the attempt to master the target language and, at the same time, learn how to study in their own way.

In a word, learner autonomy may be best attained when the teacher plays the role as a facilitator of learning, a counsellor and a resource.

The teacher can have adequate knowledge about the students, their goals, motivations, language learning strategies, and their understanding of the course to be taught (Lessard-Clouston 1997:5). It is a fact that each learner within the same classroom may have different learning styles and varied awareness of the use of strategies. The teacher cannot attribute importance to only one group and support the analytical approach or only give input by using the auditory mode. The language teacher should, therefore, provide a wide range of learning strategies in order to meet the needs and expectations of his students possessing different learning styles, motivations, strategy preferences, etc. Therefore, it can be stated that the most important teacher role in foreign language teaching is the provision of a range of tasks to match varied learning styles (Hall 1997:4).

In the process of classroom teaching, teachers should adopt some modern teaching methods to arouse the learning interest among the students. As we know, CAI has brought fresh air in the teaching methods in college English teaching, which makes it possible to combine the classroom activities with a large range of communication elements – text, sound, graphics, pictures, animation, moving video and so on, therefore makes the classroom teaching more active and

more attractive. But how should we bring it into full play? How should we complete the combination between the traditional teaching model and the modern multi-media methods?

As a matter of fact, most students still hold it is the teacher who is the center of the classroom teaching, and they also admit they have been used to being dependent on their teacher in their learning because of the traditional teaching methods. Here, it can be seen that it is unpractical to realize the completely autonomous learning at present. So while teaching, the teacher should design his or her teaching plan elaborately to attract the students to be involved in the teaching activities. Bear it in mind what the teacher should do is to providing ample opportunities for the students to learn in order to activate the students, leading them to a path to autonomous learning.

Here, an example will be provided in detail. The teaching material is an essay named *The Trial That Rocked the World* by John Scopes.

<i>stages</i>	<i>content</i>	<i>Categories</i>	<i>Specific strategies</i>
Pre-reading	Background information	metacognitive, cognitive	advance preparation
While-reading	Word study	cognitive	contextualization, elaboration,
	paraphrase	cognitive	translation, recombination
	translation	cognitive	E-C contrastive study
	wording, writing style	cognitive, socioaffective	deduction, inferring
Post-reading	Summary, group discussion	socioaffective	cooperation

Illustrated by the chart is a typical arrangement of a reading class. It will be beneficial to make the students realize what strategies are adopted in each activity because they will gradually become more conscious of the learning process and result, which will facilitate their self-assessment, self-monitor, self-control, etc. They may compare the learning efficiency after the exploitation of many learning strategies. And then they can find the more effective strategies for themselves. It will do good to the development of the capability of autonomous learning.

In this lesson, group discussion will be also organized in the post-reading part. Group discussion involves socioaffective strategies like cooperation, asking questions for clarity. When a student is speaking, he is undergoing self-monitor, self-correct, etc. Therefore, group discussion, seemingly contrary to autonomy, is a useful way to promote learner autonomy, because autonomous learning does not mean learning in isolation. When group work is organized properly, the results can be extremely satisfying.

Here are the measures taken in organizing group work:

1. The topic set for discussion is "science and religion" which is related to the text and the topic

Before the reading process, the teacher usually assign the students to gather background information, and the students are expected to use metacognitive learning strategy, i.e. to make a plan and carry it out. As soon as the teaching session is started, the teacher routinely introduces the arrangement of the lesson, the specific steps to be taken and content to be covered, this is when the strategy of "directed attention" is employed. The employment of this strategy means that the students should notice the outline of the lesson and try to get an overall idea about what leaning process they will go through during the following period. When it comes to word study, learning strategies like "contextualization, elaboration" are employed. Paraphrase needs the use of "recombination", that is to organize prior knowledge appropriately to the express new. In the process of translation and spot-drills, learning strategies as "translation, transfer, deduction, inferencing, etc." are used.

also give students freedom to choose their own specific subjects.

2. Make sure that students organize and deliver their own speech

3. Ignore mistakes in the course of their speeches, keeping and boosting their confidence

4. Students take turns to preside over the group discussions

5. Students write summaries of their own group discussions and present them to the whole class through the assistance of multimedia such as PPT or flash etc.

6. Students add points to their group leader's report, which makes them feel good for making contributions to the collective

Through such group discussions students' motivations are promoted and a sense of being their own masters is developed. The students are no longer reluctant to talk and once there is a chance, they can display their ability to the full.

Though it is independence that is aimed to develop, the process is actually conditioned by inevitable interdependence. In contexts of language learning, students need to depend on their teachers and their fellow students even as they exercise their independence. In brief, students can gain autonomy through cooperation.

In addition, the students will be asked to write a self-report as the teacher is obliged to get to know how students are doing and show them the way to learning awareness. Having students make self-reports is a good way of getting to know the students and helping the students to know themselves. The process of writing self-reports involves students' evaluation and introspection as learners are asked to introspect on their learning. According to Wenden, the introspective self-report is a reflection of the students' awareness of learning. The report is supposed to provide information on how students are learning and what study skills they are using.

Many researches have proved that self-report is a helpful way for students to reflect on their learning, useful in raising students' awareness of learning strategies and the need for evaluation of study skills, goals and habits. "Without awareness, learners will remain trapped in their old pattern of beliefs and behaviour and never be fully autonomous" (Wenden, 1998).

This paper deals with promotion of learner autonomy through training of learning strategies, but the study is far from enough. Language teaching in higher education in China has changed considerably over the past decades. Advanced conditions in colleges have made it possible for autonomous learning to be carried out. Students have got used to teacher-centered teaching. They need special help to adapt themselves to a completely new learning atmosphere. Group work and self-reports are two of the many ways of helping them to develop learner autonomy. There are still many more ways to be tried out. For instance, internet can help to promote autonomy simply by offering the possibility of self-study. Students' writing e-mail to each other has thrown light to a new way of enhancing autonomous learning. It is certain that given a variety of opportunities, students will move towards autonomy and become more skillful language learners.

Список литературы

1. Cohen D Andrew. Strategies in Learning and Using a Second Language [M]. Shanghai: Foreign Language Teaching and Research Press, 2000.
2. Dam L. Learner Autonomy 3: from Theory to Classroom Practice [M]. Dublin: Authentik, 1995.
3. David Gardner & Lindsay Miller. Establishing Self-access-From Theory to Practice[M]. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press, 2001.
4. Holec, H. Autonomy and Foreign Language Learning [M]. Oxford: Pergamon, 1998.
5. Kern, R. Computer-mediated Communication: Using E-mail Exchanges to Explore Personal Histories in Two Cultures [M]. University of Hawaii, Second Language Teaching and Curriculum Center. 1996.
6. Oxford R. Language learning strategies: What every teacher should know [M]. New York: Heinle & Heinle Publishers, 1990.
7. Wenden, A. Learner Strategies for Learner Autonomy [M]. Britain: Prentice Hal, 1998.
8. 尹静,徐明,杨海丽.Training College Students to Study on Their Own [J]. 海南师范学院学报 (社会科学版), 2003, 04期.
9. 周瑞珍, 杨秀宁. 探讨大学生英语自主学习能力的培养[J]. 教育与职业, 2006, 21期.
10. 么会玉, 唐树良. 论大学生英语自主学习能力的培养[J]. 金融教学与研究, 2005, 01期.
11. 张锡伟. 英语自主学习能力的培养[J]. 湖南科技学院学报, 2006, 27(8). 247-248.
12. 徐柳明. 大学生新生学习策略研究[J]. 中国科学教育. 2006(13). 46-47.
13. 蒋和平. 语言学习策略的选择及途径探讨[J]. 中国成人教育. 2006(7). 137-138.
14. 段维彤. 语言学习策略理论与大学英语教学改革[J]. 教育科学. 2006, 22(3). 44-47.

УДК 372.851

Методика преподавания естественно-научных дисциплин в рамках дистанционного обучения на неродном языке

К. С. Меньшикова¹, А. В. Гончарова²

^{1, 2}Белгородский государственный технологический университет
имени В. Г. Шухова, г. Белгород, Россия

В статье рассматриваются проблемы разработки методики дистанционного обучения, преподавания естественно-научных дисциплин в дистанционном обучении, анализируется опыт её применения при реализации программы подготовки слушателей подготовительного факультета для иностранных граждан БГТУ им. В. Г. Шухова. Дается оценка эффективности разработанной и применяемой методики.

Ключевые слова: дистанционное обучение, естественно-научные дисциплины, методика и методы преподавания, иностранные граждане, обучение на неродном языке

Methods of Teaching Natural Scientific Disciplines in the Framework of Distance Learning in a Non-native Language

K. S. Menshikova¹, A. V. Goncharova²

^{1,2}Belgorod State Technological University named after V.G. Shukhova, Belgorod, Russia

The article deals with the problems of developing distance learning methods. The methodology of teaching natural sciences in distance learning is considered, the experience of its application is analyzed in the implementation of the training program for students of the Preparatory Faculty for Foreign Citizens of BSTU named after V. G. Shukhov. An assessment of the effectiveness of the developed and applied methodology is given.

Keywords: distance learning, natural sciences, teaching methods and methods, foreign citizens, teaching in a foreign language

Совсем недавно мир столкнулся с проблемой пандемии коронавируса. Она оказала огромное влияние на все сферы жизни человека: экономику, политику, быт и т. д. Не осталось в стороне и образование.

Спешная адаптация к происходящим изменениям в мире привела в области образования к молниеносному переходу на дистанционный формат обучения. Вузы оказались в ситуации, при которой важно было сохранить достигнутое при очном обучении качество образования и эффективность преподавательской деятельности. Для студентов стало важным не потерять связь с университетом и не лишиться мотивации к обучению, стать более самостоятельными и активными в процессе получения знаний.

Экстренно внедряя инструменты для дистанционной работы, руководство БГТУ им. В. Г. Шухова предприняло ряд мер. Среди них наиболее значимыми нам кажутся закупка необходимого ПО и виртуальных образовательных площадок. Данные инструменты оказались весьма полезны и более эффективны для преподавания дисциплин гуманитарного цикла, но для естественнонаучных дисциплин они оказались не совсем подходящими.

Стоит также отметить, что нередко причиной падения качества оказываемых образовательных услуг, различных нарушений в организации учебного процесса оказывались сами педагоги. Отсутствие достаточных знаний и навыков в отношении использования разнообразного программного обеспечения, неразвитые навыки пользования виртуальными инструментами, наличие большого выбора незнакомых образовательных платформ, отсутствие чётких алгоритмов дистанционной работы – всё это несомненно негативно сказалось на работе преподавательского состава. Даже организованные в срочном порядке некоторыми вузами курсы повышения квалификации ППС не спасли ситуацию. Нередко проблема решалась силами самих преподавателей, которые на собственном опыте, методом проб и ошибок научались новому.

Для обеспечения полноценного учебно-образовательного процесса преподавателям пришлось полностью переработать учебную программу, а также формат подачи материала. Традиционная опора на учебники и пособия отошла на второй план. Руководствуясь конкретными целями, имея под рукой, с одной стороны, новые инструменты обучения, а с другой, ограничения другого порядка, педагог строил свою работу «с нуля».

Специфичными также оказались в дистанционном обучении даже методы и технологии педагогического общения. Минимальные очные контакты или даже полное их отсутствие потребовали широкого использования в учебном процессе лично ориентированных педагогических технологий и активных методов обучения. По традиции, они применялись в разных формах учебно-познавательной деятельности и были направлены не только на реализацию обучающей функции, но и на раскрытие внутренних резервов обучающихся, их творческих способностей. В новых реалиях такие технологии и методы обрели второе дыхание.

Анализируя опыт дистанционного обучения в конце 2019–2020х гг., мы уже можем сделать некоторые глобальные выводы. Так, основным условием работы в дистанционном формате явилось одно – наличие устойчивого интернет-соединения, обладание работоспособным гаджетом с достаточным объёмом оперативной и физической памяти. Данный фактор, являющийся очевидной нормой цивилизованного общества в XXI веке, оказался существенной, а иногда и непреодолимой проблемой для слушателей Подготовительного факультета для иностранных граждан, особенно для жителей отдалённых уголков Африки, таких как Чад, Ботсвана, Камерун, а также островов в Атлантическом и Индийском океанах.

Не менее важным условием дистанционной работы со слушателями Подготовительного факультета было наличие возможности установки на гаджет русифицированного ПО с целью предотвращения искажения получае-

мых документов на русском языке. Некоторые страны физически не могли перейти на русифицированные программы, так как данное ограничение было обусловлено законодательством страны слушателя.

Остановимся подробнее на технологиях, методах и в целом на процессе преподавания математики в дистанционном формате на Подготовительном факультете для иностранных граждан БГТУ имени В. Г. Шухова.

Итак, учебно-методический комплект материалов (УМК) по курсу «Математика» включал:

1) печатные учебники «Математика. Вводно-предметный курс», «Алгебра и начала анализа»;

2) блоки индивидуальных заданий для контрольных и домашних работ;

3) методические рекомендации по изучению курса, техническое руководство для преподавателей;

4) тестирующую систему.

Дистанционный формат обучения потребовал организации регулярных многократных видеоконференций для непосредственной встречи с преподавателем. Как показал опыт, наиболее подходящими платформами для этого оказались Zoom и Skype. Веб-занятия, под которыми мы подразумеваем дистанционные уроки, конференции, семинары, деловые игры, лабораторные работы, практикумы и другие формы учебных занятий, стали неотъемлемой частью дистанционной работы преподавателя.

Администрацией БГТУ имени В. Г. Шухова был также организован доступ к корпоративной платформе Microsoft Teams, объединяющей в рабочем пространстве чат, встречи, заметки и вложения.

Среди преимуществ вышеописанных платформ можно назвать следующие:

– повышение качества усвоения новой информации за счет активного использования изображений, текста, звука и видеоряда;

– нивелирование географических и временных различий;

– повышение мотивации к обучению в связи с использованием современных технологий.

Полностью исключить работу с традиционными методиками, предусматривающими выполнение определённых типов письменных работ, не получилось, так как качество и уровень общей, в том числе и информационной культуры слушателей Подготовительного факультета оставлял желать лучшего. Большинство иностранных граждан имеют сравнительно низкую информированность о существующей в России системе высшего образования [1].

Данное обстоятельство создало массу неудобств для организации работы педагога, так как преподаватель был вынужден параллельно работать над наполнением электронных ресурсов и обрабатывать колоссальный объем приходящих документов в формате jpeg. Данные материалы обычно отправлялись слушателями посредством мессенджеров, и как правило, это были не рекомендуемые преподавателем мессенджеры, а доступные слушателю. Таким образом, педагогу в течение суток поступал огромный объем выполненных домашних, самостоятельных и проверочных работ, которые необходимо было проверять «вручную» и уведомлять слушателя о результате.

Несмотря на регулярно проводимый инструктаж, как оформлять и отправлять письменные работы, иностранные слушатели нарушали договорённости. Несоблюдение временных ограничений, плохое качество изображений, намеренное введение преподавателя в заблуждение относительно причин нарушения дисциплины – вот с чем столкнулись педагоги, работая в формате онлайн.

Касаясь вопроса отсутствия/недостатка информационной культуры у слушателей, можно добавить, что внушительную часть времени педагог тратил на идентификацию полученных документов, не меньше – на проверку, а также на извещение студентов о результатах.

Огромным подспорьем в работе преподавателей стало широкое использование сервисов онлайн-тестирования. Среди них популярность получил, в частности, Test Pad Online. Именно такого рода программы позволили снять с преподавателя неблагоприятную обязанность по проверке работ студента. Благодаря прозрачности, ясности и объективности процедуры в таком формате рубежный и итоговый контроли перестали быть проблемой в процессе обучения.

На наш взгляд, необходимо отметить также, что основным мотивационным фактором для слушателей Подготовительного факультета для иностранных граждан являлось обучение непосредственно в чужой стране, что предполагает свободное непосредственное общение с носителями языка [2]. При дистанционной работе данная мотивация постепенно угасает, что влияет на качество обучения и, соответственно, на результат.

Таким образом, подводя итоги, мы можем сделать вывод о том, что дистанционное обучение, в особенности иностранных слушателей, как крайняя мера имеет право на существование, но не должна вводиться повсеместно и системно, особенно при изучении дисциплин естественно-научного цикла.

Список литературы

1. Бондарь Е. А. Иностранные студенты в российском вузе: проблемы адаптации // Международное образование и сотрудничество. Профессионально направленное обучение русскому языку иностранных граждан (2 ноября 2017 г.): Материалы V Междунар. науч.-практ. конф. М.: ТехПолиграфЦентр, 2017. С. 73–76.
2. Литвинова Д. Н. Стимулирование учебного процесса иностранных учащихся в условиях социокультурной адаптации // Актуальные вопросы международного сотрудничества в образовании: сб. науч.-метод. трудов / под ред. Д. Г. Арсеньева, И. И. Барановой, В. В. Краснощекова. СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2017. С. 163–168.

УДК 372.881.161.1

Чанты на уроках русского языка как иностранного

И. В. Савочкина

Белгородский государственный технологический университет имени В. Г. Шухова, г. Белгород, Россия

В статье обосновывается необходимость использования суггестопедического метода преподавания на занятиях по русскому языку как иностранному в современных образовательных условиях. В качестве примера анализируются лексико-грамматические чанты, применяемые на различных этапах урока. Автор доказывает целесообразность применения чантов на занятиях по русскому языку как иностранному в качестве эффективного средства обучения, воздействующего на органы чувств и активизирующего резервные возможности личности.

Ключевые слова: суггестопедический метод, лексико-грамматический чант, русский язык как иностранный

Chants in the Lessons of Russian as a Foreign language

I. V. Savochkina

Belgorod State Technological University named after V. G. Shukhova, Belgorod, Russia

The article substantiates the need to use the suggestopedic teaching method in the classroom in Russian as a foreign language in modern educational conditions. As an example, the lexical and grammatical chants used at various stages of the lesson are analyzed. The author proves the advisability of using chants in the classroom for Russian as a foreign language as an effective teaching tool that affects the senses and activates the reserve capabilities of the individual.

Keywords: suggestion method, lexical and grammatical chant, Russian as a foreign language

Новый для русского языка как иностранного дистанционный формат обучения заострил существующие в методике РКИ проблемы. Практикующим преподавателям очевидно, что традиционные методики не способны удерживать внимание слушателей, поддерживать их мотивацию и приводить к логично высоким результатам обучения. Возникает необходимость активного применения нетрадиционных методов преподавания, одним из которых является суггестопедия.

Суггестопедический метод разработал болгарский врач-психотерапевт Георгий Лозанов в 60-х годах XX века. «Суггестия – психическое внушение, изменение процессов мышления, чувствования и реакций, большей частью не замечаемое тем, кто подвергается внушению со стороны (чужая суггестия) или со стороны самого себя (аутосуггестия, самовнушение)» [5, с. 412]. Г. Лозанов использовал суггестивное воздействие на обучающихся в качестве средства активизации скрытых психических возмож-

ностей. Исследователь выделяет три вида суггестии, используемые для снятия разного рода психологических барьеров у обучающихся:

1) психологическая, предполагающая проведение занятия с учетом психологических факторов эмоционального воздействия;

2) дидактическая, построенная на применении в условиях занятия особых дидактических приемов, активизирующих обучение;

3) художественная, подразумевающая использование на занятии различных видов искусства (музыку, живопись, элементы театра) с целью эмоционального воздействия [4, с. 13].

Идеи Г. Лозанова нашли своё продолжение в отечественной и зарубежной методике преподавания иностранных языков. На их основе возник интенсивный подход к обучению. Л. Г. Денисова определяет основные положения суггестопедии таким образом:

– обучение должно быть радостным и напряженным;

– его следует осуществлять как на сознательном, так и на подсознательном уровнях;

– в обучении следует использовать обычные не задействованные резервы сознания с целью повышения результативности [2].

Наибольшую известность приобрел метод активизации резервных возможностей личности и коллектива Г. А. Китайгородской. Под резервными возможностями личности автор понимает проявляющиеся в определенных педагогических условиях особенности функционирования памяти, а также новый уровень интеллектуальной активности и раскрытие творческих способностей личности. Как отмечает исследователь, метод активизации «решает прежде всего задачу обучения общению на иностранном языке» [3, с. 76], соединяя в себе обучающую и воспитывающую функции. Раскрытие резервов личности обучающихся достигается путем:

– авторитета преподавателя и его творческой роли;

– создания доверительной атмосферы общения в группе;

– эмоциональной включенности в учебный процесс;

– высокой степени мотивации учебной деятельности.

На занятиях по русскому языку как иностранному суггестопедический метод реализуется в инновационных практиках, стремящихся раскрыть резервные возможности личности обучающегося. О. И. Акифи отмечает яркий пример суггестопедии на занятии – театральная педагогика, которая, по мнению автора, «не только развивает речевой потенциал, но и решает гораздо более широкий спектр проблем: 1) драматургия всегда предполагает исследование человеческих отношений, что всегда являлось одним из ведущих векторов мотивации; 2) яркое эмоционально-волевое воздействие преподавателя на студентов и студентов друг на друга; 3) развитие самостоятельного творческого мышления и развитие индивидуальности» [1, с. 124].

Одним из популярных методов обучения английскому языку, построенных на принципах суггестопедии, являются джазовые чанты. Автором данного метода является американский

писатель, преподаватель английского языка и джазовая певица Каролином Грэхэм. «Джазовые чанты – это ритмически выраженные короткие разговоры в стиле джаз на определенную тему. Они имеют черты как песен, так и стихотворений. Джазовым чантам присущи такие характеристики, как ритм, ударение, темп, динамичность и простота музыкального сопровождения» [2].

В практике преподавания русского языка как иностранного чанты возможно использовать на различных этапах урока, при формировании различных видов речевой деятельности: в качестве фонетической зарядки, закрепления и отработки новой лексики и грамматики, как средство релаксации в середине или в конце урока.

Чант представляет собой наложенный на ритмичную музыку текст, который достигает своей методической цели за счёт многократного повторения учащимися. Однако это повторение лишено монотонности и автоматизма благодаря музыке. Прослушивание чантов можно совмещать с домашними и ежедневными делами. Чанты снимают психологическую напряженность занятия и создают комфортную учебную атмосферу.

Н. В. Кочевых отмечает «одни из наиболее очевидных причин включения чантов в процесс обучения иностранному языку:

– быстрое запоминание и усвоение новой лексики;

– закрепление навыков произношения;

– усвоение языковых моделей путем их многократного повторения и создание мотивации через эмоциональную сопричастность.

– совершенствование слуховых навыков и умений, которые оказывают влияние на наше поведение и эмоции и положительно воздействуют на нашу мотивацию» [Там же].

Итак, применение суггестопедического метода на занятиях по русскому языку как иностранному способно снять психологическую напряженность, активизировать резервные возможности личности и способствовать наиболее эффективному усвоению материала. Чанты на уроках РКИ, на наш взгляд, – актуальная методическая проблема, требующая детального изучения.

Список литературы

1. Акифи О. И. Приёмы театральной педагогики как средство мобилизации резервов языковой личности иностранного студента // Проблемы модернизации современного высшего образования: лингвистические аспекты. (г. Омск, 25 мая 2018 г.): материалы IV Междунар. науч.-метод. конф. Омск: Изд-во Ипполитова: Омский автобронетанковый инженерный институт, 2018. С. 124–129.

2. Кочевых Н. В. Потенциал использования джазовых чантов на уроках английского языка для формирования универсальных учебных действий. Текст: электронный // Lingua mobilis. 2013. № 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/potentsial-ispolzovaniya-dzhazovyh-chantov-na-urokah-angliyskogo-yazyka-dlya-formirovaniya-universalnyh-uchebnyh-deystviy> (дата обращения: 22.12.2020).

3. Китайгородская Г. А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам. М.: Высшая школа, 1986. 144 с.
4. Лозанов Г. Суггестопедия при обучении иностранным языкам // Методы интенсивного обучения иностранным языкам. 1973. Вып. 1. С. 9–17.
5. Философская энциклопедия. М.: Советская энциклопедия, 1962. Т. 2. 576 с.

УДК 8.81-26

Исследование современного состояния подготовки специалистов по сложному иностранному языку в прикладных колледжах и университетах*

Хань Ливэй

Хулунбуирский университет, г. Хайлар, Китай

Подготовка квалифицированных специалистов по сложному иностранному языку – это мера, направленная на то, чтобы соответствовать тенденциям эпохи и требованиям меняющегося общества. Это неизбежный путь для устойчивого развития образования в области изучения иностранного языка, который играет важную роль в содействии повышению уровня образования и внедрению инноваций в систему образования в местных колледжах и университетах. В этой статье посредством анализа и исследования ситуации в области развития способностей к изучению иностранного языка и существующих проблем, в соответствии со стратегическим спросом на специалистов и потребностями местного экономического развития, в сочетании со схемой формирования языковых навыков у учащихся колледжей и университетов в настоящее время, а также индивидуальными потребностями развития студентов рассматриваются пути формирования языковых способностей, вносятся определённые предложения.

Ключевые слова: *прикладной университет, способности к сложному иностранному языку*

Research on the Present Situation of Compound Foreign Language Talents Training in Applied Colleges and Universities*

Han Liwei

Hulunbuir University, Hailar, China

Training qualified compound foreign language talents is a measure to conform to the trend of The era and meet the demand of the changing society . It is an inevitable path for the sustainable development of foreign language education, and plays an important role in promoting the improvement of educational level and innovation of education mode in local colleges and universities. In this article, through analysis and research of domestic foreign language talents cultivation situation and existing problems, according to the the strategic demand for foreign language talents and local economic development needs, combined with the talent training scheme of colleges and universities currently, and students' individual development needs are respected through carefully considering and thoroughly thinking to put forward feasible suggestions.

Keywords: *applied university, compound foreign language talents*

In 2013, Xi Jinping put forward the initiative of building the Silk Road Economic Belt and the 21st Century Maritime Silk Road. The Belt and Road initiative has aroused wide concern among countries all around us. The concept of peaceful development featuring extensive consultation,

joint contribution and shared benefits has attracted the response and participation of many countries all over the world.

As an important development strategy of the Party and the country, the Belt and Road initiative is a major deployment for China to further deepen

* This paper is the result of the 2020 project of the 13th Five-Year Plan of Education Research of Inner Mongolia Autonomous Region (No. : NGJGH2020351) "Research on the Cultivation System of Compound Foreign Language Talents in the New Era"; The result of the Science and Technology Research Project of Hulunbuir University (No. 2019FDYB20) "Research on The Cultivation of Compound Foreign Language Talents in Applied Universities – A Case study of Hulunbuir University".

* 本文系内蒙古自治区教育科学研究“十三五”规划2020年度立项课题（编号：NGJGH2020351）“新时期外语专业复合型人才培养体系研究”的成果；呼伦贝尔学院科学技术研究项目（编号：2019FDYB20）“应用型高校复合型外语人才培养研究-以呼伦贝尔学院为例”的成果。

reform and opening up and promote regional economic and cultural integration. The “Belt and Road” initiative provides a great opportunity to promote regional education opening up, exchanges and integration, and also open a door to China’s new round of comprehensive opening up and economic development. *The Outline of the National Plan for Medium – and Long-term Education Reform and Development (2010–2020)* clearly points out that “a large number of international talents with an international perspective should be cultivated, who are well acquainted with international rules and able to participate in international affairs and competition.” The national development strategy and the transformation and development of local colleges and universities require higher requirements on the training methods and goals of foreign language talents. Foreign language talents can no longer meet the needs of The Times and are not competent for the job opportunities created by the new economic era. Only by changing the current training mode of foreign language talents can the current situation be changed. How to cultivate compound foreign language talents has become an urgent problem.

Compound foreign language talents refer to those who master various skills of a foreign language and understand the basic knowledge of the foreign language as well as the basic knowledge and skills of other subjects. The connotation of compound foreign language talents mainly includes the following aspects (1). With solid basic language skills, they can flexibly use foreign languages to carry out cross-cultural communication and have strong abilities in listening, speaking, reading, writing and translation (2). Having a deep humanistic quality, a wide range of knowledge, and open-minded are needed (3). Having some relevant professional knowledge, systematically master one or two professional knowledge, especially the professional knowledge urgently needed by the development of national economy such as international trade and foreign laws. (4) Innovative ability and strong social adaptability. It can be seen that the training mode of compound talents pays attention to the comprehensive quality of students and emphasizes the integration and penetration between disciplines.

Cultivating compound foreign language talents is not only the urgent need of “The Belt and Road” initiative, but also the objective requirement of foreign language education reform in the process of transformation and development of local universities. Foreign language talents directly affect the implementation effect of the “Belt and Road” strategy as an important strategic resource. The

traditional training mode of pure language talents based on language skills can no longer serve the economic globalization, let alone the construction of “The Belt and Road”. Therefore, according to the cooperation fields of trade, transportation, finance, e-commerce, energy, tourism, law, science and technology, culture and other fields involved in the Construction of the Belt and Road, it is an inevitable trend for foreign language education to cultivate interdisciplinary talents with the integration of “professional knowledge + foreign language skills + cultural literacy”.

Foreign language talents training is an inevitable path for the sustainable development of foreign language education, through the foreign language teaching reform and talent cultivation mechanism innovation, the foreign language talents training and market demand are fully accomplished, and it also plays an important role in the level of school-running, innovating the mode of education.

Since the goal of cultivating “compound English talents” was proposed in the English Teaching Syllabus for English Majors in Colleges and Universities by the Ministry of Education in 2000, many foreign language colleges and departments in China have set off a boom in cultivating compound English talents. Colleges and universities explore and practice actively according to their own characteristics and the modes of running schools, and some new models suitable for the cultivation of compound foreign language talents are founded out, such as “foreign language + professional direction”, “foreign language + professional knowledge”, “foreign language + major”, “major + Foreign language” and “double degree”. Some colleges and universities classify compound applied foreign language talents into compound research type, compound professional type, compound language type, compound management type and compound skill type. They cultivate compound applied foreign language talents by implementing ESP teaching, carrying out inter-school cooperation and strengthening practice training. Theoretically speaking, these modes are beneficial to the cultivation of compound foreign language talents, but there are some problems in teaching practice. These problems are mainly reflected in the formulation of teaching plans, the setting of curriculum system, the organization of classroom teaching, the reform of teaching methods and the influence of social practice on talent training.

In order to get a full picture of the current situation of compound foreign language talents training in applied colleges and universities, we adopt the way of questionnaire and interview of

80 students from Business English major and tourism English major in grade 2017 and 2018 in HulunBuir college. The satisfaction degree of the cultivation mode and students' learning needs are analyzed, the results of the survey are as follows:

Nearly 60 % of the students admitted that they were passively transferred to the English major, and they were resistant to the English major, which laid hidden risks for their future professional learning. At the same time, about half of the students admitted that their original intention is to apply for business English and tourism English, which reflects that these students have a high recognition of compound English.

Curriculum setting directly determines the talent training mode, and its importance is self-evident. Students' satisfaction with the curriculum reflects their real learning needs. According to the survey results, 70,65 % of students in the class of 2018 are satisfied with business English and Tourism English courses, while 63,1 % in the class of 2017-the decline is significant. According to the interview, 90 % of the students believe that compared with ordinary English majors, composite English courses are more difficult, and the addition of composite English courses leads to the reduction of basic English courses for English majors. As the entrance English level of application-oriented college students is low, The basic courses for English majors arranged in the curriculum cannot consolidate and improve students' English, while the difficulty and intensity of the composite courses increase suddenly, and students do not have enough time to think and digest the course content, which is not conducive to the internalization and absorption of professional knowledge. Some students think the curriculum lacks gradualism and hierarchy: 74 % of the students strongly requested that the introductory courses of Business English and Tourism English be offered from the first and second grade or even as soon as they entered the school, hoping that the difficulty of the courses would be progressive with the grade.

Students' satisfaction with the professional theoretical level, the teaching level and teaching method of English major teachers are above 80 %, but satisfaction degree for teachers of business English and tourism English is less than 60 %, through interview we know that many teachers for the composite professional content development is less, only limited to the contents of the textbooks, Some courses are taught in Chinese, which does not achieve a complete combination of English and majors in the real sense.

Of the students are not satisfied with their comprehensive English language application

ability, and they are eager to improve themselves through relevant courses 92,04 %. Students still have a huge demand for basic language courses such as phonetics and grammar, which is also an objective reflection of students' learning needs under the restriction of their actual level. It can be seen that curriculum setting must be based on the actual source of students in this school, not chasing high goals blindly. Helping students to lay a solid foundation of English language skills is still the primary task of English major education in similar colleges and universities: 72 % of the students tend to use English as the medium to master professional knowledge of tourism English and business English systematically and thoroughly. Meanwhile, many students agree that the proportion of practical activities such as business English debate and English tour guide preaching should be given priority in the second class activities.

Of the students thought the course assessment was reasonable, 81 %; 85 % of the students suggested to increase the proportion of process evaluation in the assessment results. In the interview, most students expressed their hope to increase the proportion of business English practice activities and tourism English competitions in the course assessment. Although they were not very satisfied with their performance in the activities and competitions, they hoped to increase the proportion of evaluation to raise the level of attention.

Of the students hold an optimistic attitude toward the future development of tourism English and business English 85 %, but nearly half of the students are not optimistic about their future employment; we've learned in the interview that many students are not confident about the professional abilities they have accumulated in school, because the school is located in minority nationality areas, and they have less opportunities to carry on the business English and tourism English university-enterprise cooperation, Students' practical ability can not be trained, so they have doubts about their professional ability. However, in the survey, we also found that many students believe that learning business English not only increases their professional knowledge of foreign trade, but also changes their way of dealing with people. Thirty percent of the students plan to pursue international business at graduate level.

Based on the above survey results and the current situation of the cultivation of compound foreign language talents in domestic universities, we find that although some leading universities have achieved some success in the cultivation of compound foreign language talents, there are

still many problems in the cultivation of compound foreign language talents in most universities. The so-called composite in most universities is simply superimposed or spliced, rather than organic integration. As a result, students not only do not have a deep understanding of the composite majors, but also are limited in improving their foreign language proficiency. The compound shows a serious phenomenon of “two skins”.

In order to meet the needs of the training objectives of innovative talents, college English teachers should determine the overall objectives on the basis of in-depth exploration of the existing problems in the training of innovative talents, requirements and specifications of the training of innovative talents under the guidance of the quality view of the training of innovative talents, and do a good job in the top-level design of talent training. Adopting this kind of education idea of training innovative talents, such as “general education, individualized teaching, Continuous exploration”, and the overall goals of the undergraduate talents are that they should have flexible adaptation, solid foundation, good personality and creative thinking ability. Students should meet the needs of social and economic development, possess coordinated development of knowledge and strong independent learning ability.

With the spirit of innovation and entrepreneurship, strong sense of social responsibility, international vision, cross-cultural communication, competition and cooperation ability, students will become the pillars of the overall development of moral, intellectual, physical and aesthetic talents. At the same time, on the basis of the overall goal positioning, advantages and features should be highlighted; the starting point of the university undergraduate talents training program should be designed to realize the coordinated development of students' knowledge, ability and quality. Overall and specific design should be done from the training process, curriculum system, training mode and other aspects.

At the same time, the cultivation of compound talents can not only rely on classroom teaching, but also create a good learning environment and atmosphere that can help students to have compound knowledge structure. Therefore, it is necessary to carry out student-centered “second classroom” teaching activities. Top students are not “taught” in class, but “guided”. As long as we provide the objective conditions for students to develop towards the compound direction, students will “compound” their knowledge structure, which is especially important for English teachers to guide English teaching.

Influenced by exam-oriented education for a long time, Foreign language teaching in China has been used to be teacher-centered, paying too much attention to the inculcation of language knowledge, pursuing the integrity, comprehensiveness and systematicness of knowledge, and not giving students room for independent thinking. As a result, students rely too much on teachers and textbooks and lack the ability to acquire knowledge on their own initiative. The students produced lack the ability to study and live independently, lack the spirit of innovation and the ability of comprehensive application of language, this is contrary to the requirements for compound foreign language talents in the new era. The task type, cooperation type, project type, flip the classroom teaching methods, “teacher-centered teaching” mode should be transformed into “students-centered learning”, the teaching process from the focus on the aim of “teaching” to focus on the needs of the “learning”, students should be inspired and guided to actively participate in school study and practice. The cultivation of students' independent learning ability should be focused, guiding and helping them master learning strategies and learn how to learn. Making full use of network teaching platform, providing students with classroom teaching and modern information technology, combined with independent learning path and rich independent learning resources, promoting students' transformation from “passive learning” to “active learning”. Students' innovative spirit and creative ability should be cultivated gradually, Students' ability of independent thinking, independent discovery and problem solving should be enhanced.

Teaching staff is the decisive factor of talent training. Higher requirements are put forward for English teachers to train innovative composite talents. It is far from enough to have foreign language teaching ability alone, the ability to teach a language in an integrated way with another specialty is also required. However, most foreign language teachers' knowledge structure is unitary in colleges and universities, they major in foreign language and literature or the combination of translation, linguistics with the traditional foreign language, and they face the scientific research pressure, the majority of them lack of practical experience, they can hardly integrate foreign languages with other professional knowledge. Few teachers can effectively use a foreign language to teach another subject. If these teachers do not have special training or further education, it is difficult to provide students with effective teaching related professional courses.

Teaching material is an important supporting tool for cultivating talents. The quality of teaching material directly affects the effect of teaching and learning. However, there are few or even no compound teaching materials suitable for cultivating compound foreign language talents in the market, except business English which is in its flourishing period. The choice of teaching materials is greatly restricted for training compound foreign language talents. Moreover, the lack of compound foreign language teachers also makes it difficult to compile foreign language textbooks.

We should not only cultivate students' foreign language literacy, but also highlight foreign language professionalism in order to train foreign language talents, and students' ability to use foreign language tools to combine theory with practice of another subject is indispensable too. It cannot be done simply by mechanical superposition of theoretical knowledge and ability, it should be the organic combination of knowledge and ability, knowledge and ability should be integrated and blended mutually, It is a great challenge to combine knowledge with

quality and ability. As a local application-oriented university, if the students we produce are not needed by the society for a long time, they will be eliminated by the society and The Times. In the exploration of cultivating compound innovative foreign language talents, we should renew our educational idea, innovate our educational practice constantly, and replan and deploy the compound foreign language talents training mode as soon as possible in view of non-correlation of compound foreign language talents training in application-oriented colleges and universities. We should consider serving local construction as our own duty, increase job opportunities for students and make contribution for our community. Combined with the local features, we should develop a teaching model that conforms to the needs of students' personal and social development in the new era, and the reform measures should be implemented properly, if the above can be done properly, it is certain for us to produce compound foreign language talents suitable for local economic development in the new era.

Список литературы

1. 高等学校外语专业教学指导委员会英语组. 高等学校英语专业英语教学大纲 [Z]. 上海:上海外语教育出版社, 2000
2. 戴炜栋. 关于面向 21 世纪培养复合型高级外语人才发展战略的几个问题 [J]. 外语界, 1999, (4).
3. 杜瑞清. 复合型外语人才的培养及实践 [J]. 外语教学, 1997, (2).
4. 罗世平. 也谈 21 世纪复合型外语人才培养模式 [J]. 外语界, 2000, (3).
5. 戴炜栋. 关于面向 21 世纪培养复合型高级外语人才发展战略的几个问题 [J]. 外语界, 1999, (4).
6. 庄玉兰. 论培养外语复合型人才 [J]. 中南林业科技大学学报 (社会科学版), 2012, (1).
7. 胡文仲对于我国英语专业教学改革的回顾和再思考 [J]. 外语界, 2008, (5).
8. 李杨, 刘翠凤, 吕维忠. “一带一路”背景下复合型外语人才的需求分析 [J]. 高教学刊, 2015 (11).
9. 徐飞. “一带一路”背景下外语高等教育改革研究 [J]. 教育理论与实践, 2017 (12).
10. 杨云升. “一带一路”建设与外语人才培养 [J]. 海南师范大学学报 (社会科学版), 2015, 28 (9).
11. 丁光. 复合型外语人才培养模式的探索—谈非外语专业与外语专业交叉培养模式 [J]. 高等农业教育, 2001 (3).
12. 罗世平. 也谈21世纪复合型外语人才培养模式 [J]. 外语界, 2000 (3).
13. 陆娟. “一带一路”战略下复合型外语人才培养对策研究 [J]. 陕西理工学院学报 (社会科学版), 2016, 34 (2).
14. 沈骑. “一带一路”倡议下国家外语能力建设的战略转型 [J]. 云南师范大学学报 (哲学社会科学版), 2015 (5).
15. 卢植. 论创新型外语人才培养模式建构 [J]. 外语界, 2018 (1).
16. 周玉忠. 复合型外语人才培养模式理论与实践研究 [J]. 宁夏大学学报 (人文社会科学版), 2004 (3).
17. 李伯和. 复合型外语人才培养研究中几个基本问题的思考 [J]. 中南林业科技大学学报 (社会科学版), 2013(6).
18. 薛雨. 一带一路背景下地方院校复合型外语人才培养模式及实践研究 [J]. 教育理论研究, 2017 (27)
19. 蔡基刚. 再论新时代外语专业复合型人才 [J]. 当代外语研究, 2020 (1).
20. 杨枫. 高等外语教育的国家意识跨学科精神及应用理念 [J]. 当代外语研究, 2019 (2).
21. 蒋洪新. 新时代外语专业复合型人才 [J]. 中国外语, 2019 (1).
22. Spencer-Oatey H. & Franklin P. Intercultural Interaction: A Multi-disciplinary Approach to Intercultural Communication [M]. London: Palgrave Macmillan, 2009.
23. Franklin P. Developing Intercultural Competencies for Business: Principles and Practice [R]. University of International Business and Economics, Beijing: Pre-conference Work-shop on Intercultural Business Communication, 2009.

Исследование трудностей и контрмер совместного обучения английскому языку в колледже на основе смешанного режима обучения во Внутренней Монголии

Чи Сюэцзянь

Хулунбуирский университет, г. Хайлар, Китай

Совместное обучение, также известное как совместное обучение или групповое совместное обучение, является формой организации обучения в классе, принятой большинством учителей. В последние годы совместное обучение широко используется в преподавании английского языка в колледжах. Возможность свободного доступа к мобильному интернету придало новую коннотацию и форму совместному изучению английского языка в колледжах. В данной статье анализируется текущая ситуация с совместным обучением английскому языку в колледже в условиях новой медиасреды, обобщаются трудности, возникающие при внедрении этой модели в практическое преподавание, предлагаются соответствующие контрмеры для повышения эффективности совместного обучения.

Ключевые слова: совместное обучение, смешанный режим обучения, преподавание английского языка в колледже

A Study on the Difficulties and Countermeasures of College English Cooperative Learning Based on the Mixed Learning Mode in Inner Mongolia

Chi Xueqian

Hulunbuir University, Hailar, China

Cooperative Learning, also known as collaborative learning or group cooperative learning, is a form of classroom teaching organization adopted by most teachers. In recent years, cooperative learning has also been widely used in College English teaching, especially at the moment of the high development and popularization of mobile Internet, College English cooperative learning has the new connotation and form. Meanwhile, it also encounters some difficulties. Therefore, this paper analyzes the current situation of College English Cooperative Learning under the new media environment, summarizes the difficulties encountered in the implementation of this model in practical teaching, and aims to put forward relevant countermeasures to improve the effectiveness of cooperative learning.

Keywords: cooperative learning, mixed learning mode, college english teaching

1. Introduction.

As the main course of Non-English Major Teaching in Higher Education in China, College English has been highly concerned by people from all walks of life, including learners and teachers. In recent years, with the large-scale application of multimedia network technology in the field of education and teaching, College English classroom teaching has changed from the traditional teaching mode dominated by teachers and supplemented by students' learning to a teaching mode with half teachers' teaching and students' participation. In some provinces with developed education, the flipped classroom teaching mode has entered the College English classroom and has been widely recognized by teachers and students and achieved good teaching results. The "bow head group" everywhere on campus shows that the mobile Internet application technology with mobile phone as the terminal has become increasingly mature. Mobile applications such as "questionnaire".

2.1. Concept of Cooperative Learning.

Cooperative Learning, also known as group cooperative learning or collaborative learning, refers to "a teaching activity that takes heterogeneous learning groups as the basic form, systematically uses the interaction between teaching dynamic factors to promote students' learning, and takes team performance as the evaluation standard to jointly achieve teaching objectives" (Wang Tan, 2002:68-71). Compared with traditional classroom teaching, Cooperative Learning needs to include the following elements:

(1) Mutual trust and interdependence. It is not necessary to pursue intra group homogeneity and allow group members to have differences in linguistic ability and cognition.

(2) The team members have unified and clear objectives. Members of the group should regard the success of the group as personal success and weaken their own interests in the group at an appropriate time.

(3) Interdependent and effective mutual assistance and cooperation activities among group members. Members of the group must “work together in the same boat”, respect each other, and take the initiative to communicate, coordinate and assist each other.

(4) Evaluate and reward the achievement of objectives by the group as a whole. In order to achieve better results, members of the group will try their best to complete some of their tasks in the overall goal.

In short, Cooperative Learning is a creative teaching method composed of several group members, with common goals as the design and guidance, interaction and cooperation as the basic means, the overall performance of the group as the evaluation basis, extensive and efficient improvement of students' performance, formation of a good learning atmosphere and optimization of the relationship between teachers and students as the ultimate goal.

2.2. Research on College English Cooperative Learning.

For Chinese educators and learners, “Cooperative Learning” is not a new concept, and this model has existed since ancient times from the perspective of sociology, social psychology and cognitive psychology. However, China's comprehensive attention to the “Cooperative Learning” model in the field of education began in the 1980s. In the past three decades, domestic scholars' research on “Cooperative Learning” has focused on the following aspects: the translation and introduction of Western works related to the model; the exploration and explanation of the related concepts and theories of “Cooperative Learning”; how to reasonably and effectively apply this model in practical teaching of various disciplines. In the past decade, “Cooperative Learning” has also received great attention from college English teachers and relevant scholars. The author has retrieved a total of relevant papers on CNKI with the title and keyword of “College English Cooperative Learning”. The research mainly focuses on the strategies, effectiveness and roles of teachers and students of College English “cooperative learning”. In recent three years, the discussion on College English “cooperative learning” under the multimedia network environment has shown an upward trend, indicating that the Internet and Cooperative Learning model have gradually integrated and formed a new research and practice direction. Nevertheless, only 28 relevant articles were retrieved under the title keyword “difficulties and Countermeasures of College English Cooperative Learning”, and most of them did not study the “cooperative learning” model in

the network environment, while only one article was retrieved under the title keyword “College English Cooperative Learning in the mixed classroom and network environment”. It shows that the Cooperative Learning of College English under the mixed teaching mode of classroom and network in the new era has not received enough attention.

3. Current situation of College English Cooperative Learning Based on the Mixed Learning Mode.

With the gradual decline of the first online teaching boom, more and more people find that convenient communication methods and rich multimedia resources can not replace the deep interaction between teachers and students in the traditional classroom. Therefore, how to give full play to the participation of online learning and integrate the guiding role of teachers and experts on students' personality and learning methods has attracted the attention of all parties in the field of education. It is in this environment that the hybrid teaching of classroom and network has become the mainstream teaching mode of College English teaching.

3.1. Characteristics of College English Cooperative Learning in Mixed Environment.

Cooperative Learning in classroom environment means that teachers divide students into several groups according to class size and activity requirements, or students group themselves according to personal interests, emotional intimacy and other factors. Members of each group carry out group activities to achieve a common goal or complete common tasks at a certain time in the classroom. The advantage of this cooperation model is that students, teachers and students can communicate face-to-face, and many subtle information can be expressed more directly and vividly through facial expressions and physical activities; at the same time, team members can establish increasingly harmonious and profound emotional relations in long-term cooperation, and the establishment and improvement of teacher-student relationship will also benefit from this model.

Cooperative Learning based on the Mixed Learning Mode refers to the mutual learning mode in which students take groups as units, take the network as the platform for communication and activities, and take completing common learning tasks as the goal. This model breaks the limitations of traditional classroom on communication time and space, and gives students more opportunities to critically think and deeply process their tasks. At the same time, for those students who are unwilling or do not actively carry out face-to-face interactive

learning, this learning model can stimulate their learning initiative. In addition, with the increasing maturity of mobile Internet technology, both the realization of cooperative learning tasks and the acquisition of learning resources have become more convenient and fragmented. Students can obtain learning tasks anytime and anywhere, form learning groups, search learning resources, carry out learning interaction, and finally form and share learning results.

In the current teaching environment, Cooperative Learning coexists in the network and classroom, complements and promotes each other. The tasks assigned by teachers in the traditional classroom can be completed online, and the task results can not only be displayed and evaluated in the traditional classroom, but also be shared and discussed online.

3.2. Current Situation and Difficulties of College English Cooperative Learning in Mixed Environment in Inner Mongolia.

Universities began to introduce college English online teaching systems such as New Era Interactive English of Tsinghua University, college experience English of Higher Education Press and Longman Interactive English of Beijing Wenhua online in early 2000s. In the past twenty years, College English Teaching in Inner Mongolia has formed a mixed teaching mode focusing on classroom comprehensive reading, writing and translation teaching, supplemented by online audio-visual, oral and autonomous learning in network computer room. Since 2012, the author and other teachers have conducted group cooperative learning experiments in the undergraduate classes. Ten years of practice has proved that Cooperative Learning has encountered some difficulties while improving teaching efficiency.

3.2.1. Current Situation of College English Cooperative Learning in Inner Mongolia.

Inner Mongolia is located in the western and eastern border of China. Affected by geographical, economic, climate, cultural and other factors, the students of Inner Mongolia are mainly from counties, townships and towns in the region, and only a small number of students come from economically developed provinces, such as Shandong, Jiangsu, Hebei, etc. At present, the relatively single source of students determines that the students' English foundation is poor, the language application ability is not high, and the language learning goal is only set to pass the grade examination. In addition, most students are indifferent to Cooperative Learning supported by new technology.

After the freshmen enter the school, the lecturer divides the natural class into several

cooperative learning groups, including 5 to 6 people in each group, and the group members are freely combined by students. Teachers usually divide the learning task of a semester into two parts: classroom interactive discussion task and after-class network autonomous learning task. The common forms of the former are topic discussion, role play, etc; The latter is completed online after class with the help of Longman Interactive English listening and speaking platform, generally including video production, mutual aid module learning, etc. The evaluation of group learning effect is also divided into classroom evaluation and regular online evaluation. The teacher scores each group according to the completion of the task. In order to encourage students' enthusiasm, members of each group who contribute more to each task will receive additional points. The group learning achievement accounts for 10 % of the total evaluation result of each semester.

3.2.2. Difficulties in College English Cooperative Learning.

The implementation of group cooperative learning in has reduced the heavy workload of teachers, stimulated the learning enthusiasm of students, especially those with poor English foundation, enriched the forms of English learning, made the relationship between teachers and students more harmonious, and improved the effect of English learning to a certain extent. However, the author and his team also encountered some difficulties in ten years of teaching practice.

Large class teaching limits the effective development of cooperative learning. In the past ten years, most of the classes taught by the author are more than 50, and the number of some classes is more than 90, even more than 120. The huge class not only determines the inevitability of the implementation of Cooperative Learning, but also increases the difficulties for the development of Cooperative Learning. First of all, the composition of Cooperative Learning group members has become the primary problem. The number of conventional Cooperative Learning groups should be 4 to 6. Classes with more than 50 people should form at least 10 learning groups, and classes with close to or more than 100 people will form 15 to 20 learning groups. Too many learning groups will increase the workload of teachers in task evaluation, and will inevitably reduce the reliability and validity of evaluation. Secondly, too many learning groups enhance the selectivity and flexibility of inter group cooperation, but also increase the contradiction of inter group cooperation. In addition, too many study groups limit the forms and evaluation means of teachers' task assignment.

Cooperative Learning has low participation enthusiasm and strong instrumental motivation. The students of some of the classes have a good foundation of English, but the individual differences of students in the same class are also very obvious. There are still some students with weak English foundation and low learning ability in the class. They are not interested in cooperative learning and have the mentality of “fishing in troubled waters”. They think that as long as they get scores and pass the exam, Cooperative Learning will reduce their learning efficiency. On the contrary, for students who can highlight English learning, although they have high participation enthusiasm and can also play a leading and exemplary role in the process of task completion, because the learning tasks are often simple and not challenging, such students are prone to learning burnout in the long run.

4. Effective Measures to Promote “Cooperative Learning” of College English in Inner Mongolia.

Since there are difficulties in the implementation of Cooperative Learning in college English in blended learning environment, it is of great necessity to propose some measures to promote the teaching effectiveness.

4.1. Change the Concept of Education.

In the context of Cooperative Learning, the majority of English teachers should be “people-oriented”, strive to change their teaching concepts, have the courage to break through the previous inherent mode of “full house filling” and “teaching instead of learning”, start from changing their own role, and effectively help students become the master of learning in “Cooperative Learning”. At the same time, by strengthening the research on learners’ learning process and learning strategies, we should create the best environment for students’ foreign language learning as much as possible, so as to cultivate students’ Comprehensive English application ability, and cultivate students’ comprehensive cultural literacy such as autonomous learning and cooperative spirit. Cooperative learning not only means the change of teaching mode and teaching method, but also means that teachers need to fundamentally change the traditional teaching concept.

4.2. Create an Atmosphere of Positive Cooperation.

The atmosphere of active cooperation includes a moderately loose atmosphere of teaching reform and a positive classroom atmosphere. The former needs the attention of college and department leader, which needs teachers to create in the class. The moderately loose atmosphere of educational reform can be conducive to cooperative learning through the formulation of policies. To create a positive classroom atmosphere, teachers need

to analyze the basic elements and concepts of Cooperative Learning, improve the relationship between teachers and students, and constantly stimulate and maintain students’ strong learning motivation and interest.

4.3. Establish a Reasonable and Effective Evaluation System.

In order to stimulate group members to participate in cooperation and competition, when evaluating cooperative learning, teachers should first take the group as a unit and comprehensively evaluate the whole group, so as to form a good pattern of “intra group member cooperation and inter group member competition”. At the same time, in the evaluation of group members, the combination of learning process and results, personal evaluation and group evaluation is adopted to ensure that group members not only cooperate with each other, but also supervise each other, so as to stimulate and maintain the learning enthusiasm and enthusiasm of group members.

4.4. Develop Cooperation Awareness and Skills.

Cooperative consciousness and skills are not innate. At the beginning of Cooperative Learning, in order to enable students to adapt to the basic requirements of Cooperative Learning as soon as possible, students should be provided with necessary training in autonomous learning, cooperative consciousness and skills, especially targeted training for student cadres and group backbone. In the environment of “interdependence and sharing weal and woe”, in order to achieve the common learning objectives, teachers should strive to stimulate and cultivate the cooperative consciousness of group members to “fight for the collective”, so as to mobilize students’ learning enthusiasm and cultivate cooperative skills in learning practice.

5. Conclusion.

The task of Cooperative learning is single, and the network Cooperative Learning has not been fully carried out. At this stage, influenced by the curriculum, class size, teacher allocation, students’ learning ability and other factors, the tasks of College English Cooperative Learning are limited to topic discussion and role-playing in class. Since 2014, teachers have tried to improve students’ weak oral ability through English video homework and mobile phones. Practice has proved that such learning tasks do stimulate students’ interest in learning. However, due to the lack of timely guidance, grammar and pronunciation errors are still frequently sent out in the current video. Therefore, the effect of such tasks on students’ language application ability remains to be discussed.

Список литературы

1. Allwright R. L. 1990. *Autonomy in Language Pedagogy* [P]. Lancaster, UK: Center for Research in Education, University of Lancaster.
2. Benson, P. *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning* [M]. Pearson Education Limited 2001.
3. Ghaith, G. M., K. A. Shaaban & S. A. Harkou. 2007. An investigation of the relationship between forms of positive interdependence, social support, and selected aspects of classroom climate [J]. *System* 35(2): 229–240.
4. Wang Tan. A Study on Basic Concepts of Cooperative Learning [J]. *Research on Education* 2002 (2): 68–72.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВОДИДАКТИКИ В АСПЕКТЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

УДК 81.378.14

Формирование творческой активности иностраннных студентов-филологов в процессе обучения в российском вузе

О. Л. Абросимова

Забайкальский государственный университет, г. Чита, Россия

В статье анализируются приёмы формирования творческой активности иностраннных студентов, обучающихся в вузе по направлению «Филология». Текстцентрический подход к обучению русскому языку как иностранному рассматривается как основа создания креативности. Описывается методика выработки навыков конструирования текстов разных жанров и стилей.

Ключевые слова: русский язык, творческая активность, филология, текст

Formation of Creative Activity of Foreign Students-philologists in the Process of Studying at a Russian University

O. L. Abrosimova

Transbaikal State University, Chita, Russia

The article analyzes the methods of formation of creative activity of foreign students studying at the university in the direction of "Philology". The text-centric approach to teaching Russian as a foreign language is considered as a basis for creating creativity. The method of developing the skills of constructing texts of different genres and styles is described.

Keywords: russian language, creative activity, philology, text

Обучение иностраннных студентов на филологическом направлении предполагает не только повышение интеллектуальности, но и формирование у них креативности: процесс познания обязательно должен сочетаться с процессом развития творческой личности, способностью порождать необычные идеи, отклоняться от традиционных схем мышления, быстро решать проблемные ситуации. Студенты должны быть готовы к реализации принципиально новых идей. Для будущего филолога очень важно уметь нестандартно мыслить, конструировать образцовые тексты, неординарно решать языковые проблемы. Облостями профессиональной деятельности выпускников бакалавриата Забайкальского государственного университета (г. Чита, Россия) по направлению «Филология» (направленность – прикладная филология (русский язык)) являются образование и наука; средства массовой информации, издательство и полиграфия; связь, информационные и коммуникационные технологии [3]. Именно в этих сферах должен работать человек, способный не только к критическому анализу, но и созданию всех типов текстов разных

стилей и сфер коммуникации, а также продвижению результатов собственной авторской и редакторской деятельности [Там же]. Для преподавателя, ведущего занятия по русскому языку у иностраннных студентов-филологов, важно не только популяризировать культурные достижения народов России, продвигать духовные и культурные ценности, обучать языку и литературе, но и раскрывать их творческий и интеллектуальный потенциал.

Творческие способности у студентов особенно хорошо развиваются при освоении ими некоторых дисциплин, например, стилистики и литературного редактирования, практической стилистики, практикума по развитию навыков устной и письменной речи и так далее. Стилистика занимает особое место среди других дисциплин предметного цикла, так как, во-первых, сочетает в себе литературоведческий и лингвистический аспекты, формируя интегральность подхода к любому тексту, и, во-вторых, побуждает к творческой деятельности, развивая такие черты творческой личности, как воображение и интуиция. Именно при изучении этой дисциплины можно задействовать авторские

стратегии познавательной-коммуникативной деятельности в разных дискурсах [2]. В каждом студенте заложен творческий потенциал, который можно активизировать при помощи специфических заданий. Текстцентрический подход к обучению русскому языку как иностранному является базой для появления креативности, поэтому в основе многих упражнений лежит возможность конструирования текста. Арсенал их разнообразен. Вот модели некоторых из них:

1. Составить диалог или монолог на основе средств определенного стиля.
2. Написать текст определенного жанра.
3. Перестроить предложения, заменив книжные конструкции разговорными и наоборот.
4. Составить мини-тексты, в которых стиливые коннотации проявляются на всех языковых уровнях. Проанализировать окрашенные средства, отметить случаи двуплановой окраски.

По этим моделям могут быть построены разнообразные задания:

- взять интервью, оформить его в соответствии с требованиями к жанру;
- написать очерки публицистический и художественный на заданную тему; проанализировать их, сравнить подбор языковых особенностей; отметить специфику применения средств словесной образности в каждом тексте;
- составить устное выступление – обращение к студентам в публицистическом стиле;
- описать в жанре репортажа какое-либо событие;
- написать рецензию на новый фильм или спектакль;
- дать портретную зарисовку хорошо знакомого человека;
- составить художественный текст на основе определенных средств словесной образности;
- сочинить художественные тексты, применив в них элементы разных стилей;
- передать содержание текста средствами разговорного стиля;
- составить диалог, используя разговорную лексику и разговорные синтаксические конструкции и т. д.

Очень важной является работа с текстами-образцами, так как на их примере можно продемонстрировать речевое поведение в различных ситуациях. На продвинутом этапе изучения языка иностранец должен осознавать, что в одной и той же ситуации при общении с разными адресатами он должен пользоваться разными языковыми средствами при создании дискурсов одного стиля и жанра. Например, при разговоре с преподавателем не всегда можно употреблять те же слова, что и при разговоре

с друзьями. Чтобы продемонстрировать разницу в подборе языковых средств, преподаватель предлагает студентам прочитать образцы.

1. Прочитайте письмо. Напишите по образцу письмо подруге (другу) в Вашу страну. Опишите учёбу и жизнь в России.

Образец

Привет, дорогая Машенька! Как давно мы с тобой не встречались! Уже полгода прошло, как я уехала учиться в Питер! Как у тебя дела? Чем занимаешься? У меня всё нормально. Сдала первую сессию. Всё оказалось не так трудно, как казалось раньше. Как говорят, не так страшен чёрт, как его малюют. Дела не так чтобы очень, но, во всяком случае, за оценки не стыдно: в зачётке у меня три четвёрки и одна пятёрка. Домой на каникулы не поехала – дорого. Отдыхаю здесь: сходила в Мариинку, побродила по Невскому, заглянула в Исакий. Красота! В Эрмитаже ещё не была, планирую сходить на днях! Машка! Передавай привет всем нашим! Я скучаю! Жду лета! Приеду – сходим в кино, посидим в кафешке. Поговорим! Пока! Целую! Обнимаю! Света.

2. Прочитайте письмо. Чем оно отличается от предыдущего? Напишите письмо Вашему любимому учителю о жизни и учёбе в России.

Образец

Здравствуйте, уважаемая Анна Сергеевна! Надеюсь, Вы не забыли Свету Панкратову, вашу ученицу? Я поступила в Санкт-Петербургский государственный университет на филологический факультет. Вы же знаете, как я об этом мечтала! Учиться трудно, но очень интересно. Первую сессию сдала успешно: на 4 и 5. Хочу поблагодарить Вас за те знания, которые Вы нам дали, за любовь к литературе, которую Вы прививали нам! Надеюсь, что моя учёба в университете будет успешной. Я уже поняла: всё зависит от меня, от того, насколько я буду настойчивой и целеустремлённой. К сожалению, я не смогла приехать во время каникул домой. Но летом я обязательно приеду и мы встретимся. Надеюсь, вы не будете против? С огромной благодарностью, Ваша ученица Света Панкратова.

В основе выполнения двух этих упражнений – сравнительно-сопоставительный анализ текстов. Они похожи по содержанию, но различаются комплексом языковых средств, выбранных в зависимости от адресата. Студенты обращают внимание на разницу в тоне писем (в первом случае – ласковый и эмоциональный, во втором – сдержанный); на различия в формулах приветствия и прощания; на оби-

лие разговорно-просторечных слов и выражений в первом тексте и преобладание нейтральных языковых средств во втором.

При изучении жанров письменной публицистической речи также важны тексты-образцы. Вот одно из заданий:

Напишите по образцу небольшое сочинение публицистического характера в виде рассуждения на одну из следующих тем:

1. Каким бы я хотел быть.

2. Каким бы я хотел видеть своего друга.

Сочинение должно включать введение, основную часть, заключение и содержать Ваши размышления на заданную тему.

Образец

(Каким бы я хотел быть)

Наверное, каждый человек, независимо от расы и национальности, размышляет о том, каким бы он хотел видеть себя. Речь идёт не о внешности, хотя, конечно, каждому хочется быть красивым. Речь идёт о внутреннем мире, о тех специфических чертах характера, которые формируют личность человека. В детстве мне очень хотелось быть похожим на Шварценеггера, который в американских сериалах играл супергероя. Меня привлекали в нём сила не только внешняя, но и внутренняя, мужественность, твёрдость характера, целеустремлённость. Мне казалось, что именно эти качества должны быть главными в мужчине. Но со временем я несколько изменил свою точку зрения, во-первых, потому, что в 20 лет супергероем я так и не стал; а во-вторых, потому что понял: в человеке главное – сплав тех качеств, которые делают его Человеком. Доброта, умение любить и прощать – это те качества, которые ценятся сейчас мною не меньше, чем целеустремлённость и сила воли. Только недавно мне стали понятны размышления моего учителя литературы о гуманизме.

Сейчас я понимаю, каким я хочу стать – человеком, мудрым и порядочным. Люди именно такого типа – мой идеал.

Студентам следует также давать для чтения и анализа тексты со «спорным содержанием», которые могут стать основанием для дискуссии. Приведём пример:

Петров считал, что у него нет Родины, вернее, он считал себя человеком мира. Он жил подолгу в разных странах, как этого требовал его бизнес. Петров не знал, что такое ностальгия и искренне считал людей, которые привязаны к одному месту, чужаками. Он всегда говорил: «Для меня родина – это то место, где мне хорошо и комфортно».

Петров не понимал, почему многие его друзья перестали с ним общаться, не понимал свою жену, которая всегда скучала по их дому в Подмоскowie, тихой прозрачной речке и зелёному лесу за окном.

В качестве руководителя дискуссии может выступать преподаватель, который осуществляет, координирует и направляет процесс. Дискуссия предполагает рассмотрение проблемы с разных позиций, активный обмен мнениями между участниками, поиск нового решения. На таких занятиях преподаватель учит студентов грамотно, вежливо вести спор, адекватно реагировать на реплики собеседника во время коммуникации. А основой для такой сложной разновидности коммуникации, как дискуссия, становится текст, прочитанный, осмысленный и проанализированный иностранными студентами.

Редактирование также может стимулировать творческий процесс, поскольку в этом случае студент сам выбирает языковые средства, улучшающие тексты различных жанров.

Конечно, творческие задания чаще всего применяются при изучении публицистического, художественного, разговорного стилей, не терпящих стандартности, избегающих шаблона. Однако при изучении официально-делового стиля тоже возможно привлечение творческого потенциала студентов. Например, задание составить и сравнить официально-деловую и литературную автобиографии позволит студентам сконструировать, проанализировать и сравнить тексты, проявив при этом творческие задатки.

Творческое начало лежит и в выполнении такого рода заданий:

Прочитайте сокращённый вариант текста, составленного на основе интервью с деканом филологического факультета университета, и напишите на его основе официальное сообщение для передачи по факсу тому, кто хотел бы обучаться на филологическом факультете. Для этого сократите в тексте количество предложений и сами предложения; используйте общепринятые сокращения слов; оформите адрес и указания на адресата, как это принято при передаче информации по фототелеграфным каналам связи.

Филологический факультет университета имеет давнюю историю. Вы не поверите, но недавно он отметил свой семидесятилетний юбилей. Конечно, раньше он выглядел совсем по-другому. Здесь была представлена только одна специальность: для нашей области готовили учителей русского языка и литературы. Но с течением времени появилась потребность в специалистах других филоло-

гических профилей. В результате были открыты специальности «Связи с общественностью», «Журналистика», «Филология», «Востоковедение». В связи с реформированием высшей школы все вузы, в том числе наш, перешли на многоуровневую систему образования. Бакалавриат и магистратура – вот неотъемлемые ступени такой системы. Филологический факультет в настоящее время готовит бакалавров по направлениям «Педагогическое образование», «Реклама и связи с общественностью», «Журналистика», «Филология» (английский и испанский языки; русский язык), «Востоковедение» (монгольский и китайский языки). Есть и магистратура по направлениям «Филология» и «Педагогическое образование». Для иностранцев наш университет также открывает двери. Правда, если для студентов из России министерством выделяются бесплатные (бюджетные) места, то иностранцы могут учиться только платно. Хотите к нам поступить? Мы ждём Вас!

Упражнения творческого характера можно использовать при изучении любого предмета из учебного плана направления «Филология». Рассмотрим это на примере дисциплины «Современный русский язык (морфология)». Особый интерес к этим занятиям у студентов проявляется тогда, когда преподаватель даёт материал, применяя при этом текстоцентрический и лингвокультурологический подходы. Можно предлагать студентам два типа заданий с использованием текстов: задания, связанные с лингвистическим анализом уже созданного текста; задания, связанные с конструированием текста определённого стиля и жанра на определённую тему с последующим его анализом с точки зрения грамматики. Рассмотрим задания второго типа, так как именно они направлены на развитие у студентов креативности. Приведём примеры таких заданий:

– составьте рассказ на тему «Как я провёл летние каникулы», найдите в тексте существительные, определите их падеж, найдите слово, от которого можно задать вопрос к имени существительному;

– составьте рассказ на тему «В магазине», используя вещественные существительные;

– придумайте 10 одушевлённых и 10 неодушевлённых существительных; составьте предложения, употребив эти существительные в винительном падеже множественного числа;

– работайте в парах; составьте диалог, используя существительные в именительном и родительном падежах;

– напишите рассказ на тему «Мой друг», используя опорные слова в указанных формах:

ему, моему другу, его отцу, его матери, ему нужно, гостям весело;

– придумайте текст на тему «Мой день», определите залог глаголов в тексте;

– составьте рассказ на тему «Моя учёба», используя местоимения я, он, мои, такой, несколько, никто, каждый;

– составьте текст на тему «Мой любимый город», используя в нём местоимения, определите их разряд по значению, род, число, падеж [1].

Креативные способности студентов-иностранцев развиваются и на занятиях по дисциплине «Практикум по развитию навыков устной и письменной речи». Часть заданий нацелена на работу с опорой на прочитанный и воспринятый на слух текст. Но студенты работают и в области продуктивной письменной речи, где проявляются их творческие возможности. Особое внимание на таких занятиях может уделяться развитию навыков письменной неофициальной речи. Студенты должны не только научиться демонстрировать монологическую письменную разговорную речь, но и показать умения продуцировать тексты, обобщая и сопоставляя информацию; составлять собственное монологическое высказывание-рассуждение с элементами описания и повествования. Именно поэтому на занятиях по письму можно применять задания такого типа:

1. Напишите сочинение на тему «Моё далёкое вчера». Сочинение может быть грустным, а может быть и веселым, юмористическим. Согласуйте начало текста с темой, идеей, стилем, жанром сочинения. Обратите особое внимание на окончание текста, имея в виду, что начало и конец в наибольшей мере зависят от цели высказывания и стиля.

2. Ваша задача – написать неформальное письмо. Представьте себе, что Вы давно работаете в рекламной фирме. Сын Вашего друга, недавно закончивший школу и выбирающий профессию, обратился к Вам с просьбой рассказать о том, какими качествами должен обладать человек, желающий работать в рекламном бизнесе. Ответьте ему.

3. Попробуйте вести дневник. В течение трёх дней записывайте всё, что с Вами происходит, в «Рабочую тетрадь».

4. Русские сказки – это зафиксированные на письме устные рассказы. Придумайте и напишите сказку, продолжив текст.

Работа по формированию творческой активности студентов не должна быть фрагментарной. Только систематическое введение в курс русского языка творческих упражнений позволит создать необходимые условия для развития инициативно-творческих возможностей всех студентов.

Список литературы

1. Абросимова О. Л., Воронова Л. В. Современный русский язык. Морфология: учеб. пособие для иностранных студентов. М.: Ай Пи Ар Медиа, 2020. 109 с.
2. Пелевина Н. Н. Авторские стратегии познавательно-коммуникативной деятельности как фактор текстообразования в научном и художественном дискурсах. Абакан: Изд-во Хакас. гос. ун-та им. Н. Ф. Катанова, 2008. 151 с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 45.03.01 *Филология*. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-45-03-01-filologiya-986> (дата обращения: 23.10.2021). Текст: электронный.

УДК 811.1:378

Клипное мышление при восприятии текста на уроках русского языка как иностранного

О. И. Акифи

Белгородский государственный технологический университет имени В. Г. Шухова, г. Белгород, Россия

В статье рассматриваются проблемы восприятия, понимания и интерпретации текста современным студенчеством в связи с их особенным типом клипового мышления. Предлагаются варианты увеличения эффективности работы без потери качества знаний. Отмечаются различные методические приемы, которые следует вводить в основной образовательный курс, для работы с современным поколением студентов (ментальные карты, социальные сети, театрализация, суггестопедия и др.). Предлагается новый формат работы с учебной группой, который не только усилит мотивацию, но и позволит легко усвоить сложный языковой материал.

Ключевые слова: клиповое мышление, русский как иностранный, суггестопедия, медиа, методика РКИ

Clip Thinking in Text Perception in Russian as a Foreign Language Classes

O. I. Akifi

Belgorod State Technological University named after V. G. Shukhova, Belgorod, Russia

The article deals with the problems of perception, understanding and interpretation of the text by modern students due to their peculiar type of clip thinking. Various methods are suggested to increase the efficiency of work without losing the quality of knowledge. Various methodological techniques to be introduced in the basic education course to work with the modern generation of students (mental maps, social networks, dramatization, suggestopedia, etc.) are pointed out. A new format of working with a study group is suggested, which will not only increase motivation, but will also enable students to easily grasp complex linguistic material.

Keywords: clip thinking, russian as a foreign language, suggestopedia, media, RCT methodology

Современные требования ФГОС направляют образовательный процесс в сторону индивидуализации организации процесса обучения. Такой подход невозможно применить, не учитывая особенности современных обучающихся. Сейчас на студенческих скамьях сидят люди с особенным, клиповым мышлением, и для эффективной работы это необходимо учитывать.

Как отмечается в одной из работ: «Человек с клиповым мышлением, являясь потребителем колоссальных количеств информации теряет способность к ее осмыслению и получает навык лихорадочного поиска более менее подходящей информации в непрерывном визуальном потоке со смартфона» [1, с. 328, 329]. Про-

блема ясна, но нам представляется, что надо не пытаться бороться с этим, а перестроить работу с учетом этих особенностей.

В связи с этим встает ряд сложностей в аспекте работы с иностранными слушателями: устоявшиеся рабочие программы, недостаток учебных часов, учебники, не у всех есть обеспеченность современными технологиями.

Решить эти вопросы одномоментно, конечно, невозможно, поэтому следует работать иначе в тех условиях, которые есть.

Обратим внимание на основную особенность клипового мышления: «...увеличение способности быстро переключаться между разнородными смысловыми фрагментами в ущерб способности к длительному сосредоточению на

однородном информационном потоке» [4, с. 28]. Данное утверждение авторитетного исследователя приводит нас к тому, о чем давно говорит современная методика преподавания иностранных языков: заучивание давно утратило свою эффективность, требуется делать акцент на «вспоминание», не «запоминание» материала.

Современные учащиеся с трудом воспринимают объемные тексты или большие объемы однотипной информации. Чтобы не утратить интерес к процессу обучения, преподавателю необходимо часто менять типы работы, оставаясь, при этом в материале.

Предлагаемые приемы: ментальные карты, театрализация, социальные сети.

Ментальные карты мало чем отличаются от кластеров, но кластеры чаще всего представляют собой последовательность действий, а ментальные карты строятся на знаниях и впечатлениях. В зависимости от целей урока ментальную карту можно составить как итог, а можно в течение всего занятия. Эффективнее, если карту составлять разными цветами. Возможна работа в микрогруппах или индивидуально, с последующим обсуждением работ друг друга и защитой своих карт.

Принцип работы с ментальной картой: в центре пишется главное слово-тема, от нее отводятся ветви для ассоциаций (не больше 5), уже другим цветом, далее от каждой ветви еще по две ветви. Такой структуры достаточно. Такую работу можно проводить на всех этапах работы, но наиболее эффективно для изучения новой лексики. Постоянное проговаривание, аргументация своего мнения, прослушивание одноклассников – все это задействует механизмы подсознания и превращают учебный процесс в интересный исследовательский проект.

Театрализацию и социальные сети можно объединить: вести съемку игровых элементов урока, а потом составлять из этого ролики для социальных сетей. При такой организации занятий решается ряд вопросов: коммуникация, развитие спонтанной речи на иностранном языке, мотивация, стирание языковых и межкультурных барьеров, формирование вторичной языковой личности.

При клиповом мышлении эффективно проводить различные мастерские, особенно, если это также ориентировано на публикацию в социальных сетях. Любое интерактивное занятие помогает слушателям с клиповым мышлением быстро менять фокус внимания, оставаясь в изучаемом материале. Не создается ощущения монотонности и однообразия процесса. При совместной подготовке мероприятий образовательный эффект усиливается в десятки раз. Раздробив необходимый учебный матери-

ал на небольшие объемы, дать каждой части информации разную форму, переложив часть ответственности на слушателей, можно получить замотивированную группу, с хорошим итоговым образовательным результатом.

Таким образом, мы приходим к выводу, что не стоит бороться с особенностями нового поколения, а следует подстраивать учебный процесс под их специфику мышления. Для этого, безусловно, требуется серьезная работа с привычными формами и приемами. Учебный материал следует перекодировать в доступный формат, основным в этой перекодировке должны стать: фрагментарность (дробление информации, особенно крупных текстов), наглядность, активная самостоятельная деятельность слушателей, подключение ресурсов медиа, постоянное стимулирование мышления, интегрированность с другими предметами и жизненными ситуациями, многоканальность восприятия. Важным моментом является правильная организация работы в группе. Следует разделить обязанности между участниками группы примерно по следующим функциям: оператор, монтажер, текстовик для социальных сетей, создатель рекламных подач и сторис, дизайнер. Эти функции должны время от времени меняться, но это дает ощущение дополнительной ответственности у обучающихся за качество занятия. При этом важно, не перейти полностью в развлекательный формат, но соблюсти необходимый баланс. В целом, такая идея формы работы с современными учащимися подтверждается и утверждением Б. Д. Эльконина о необходимости построения учебного процесса, как образовательного события [5].

В предлагаемом формате работы задействованы все три вида суггестии: психологическая, дидактическая и художественная [2; 3]. В современных условиях, при сокращении учебных часов, предлагаемый тип работы является эффективным, так как не просто активизирует основной познавательный ресурс нового поколения, но и позволяет в наиболее сжатые сроки усвоить большое количество информации. При выборе такого типа работы преподавателю необходимо создать максимально доверительные отношения с группой, так как клиповому мышлению очень часто сопутствует инфантилизация сознания, поэтому для успешной работы обязательно должен быть человек, пользующийся авторитетом, уважением и доверием.

Клиповое мышление современных учащихся – это вполне разрешимая «проблема», создавшая условия для модернизации образовательного процесса, грамотного сочетания академичности и новых форматов работы.

Список литературы

1. Козлов В. А., Сапожников С. П., Голенков А. В. Визуализация сложного текста как способ коррекции клипового мышления // Развитие экспортного потенциала высшего образования: содержание, опыт, перспективы: материалы XI Междунар. учеб.-метод. конф. / под ред. А. Ю. Александрова, Е. Л. Николаева, А. М. Шамсиева, Ш. А. Юсупова. Чебоксары, 2019. С. 328–333.
2. Савочкина И. В. Организация самостоятельного изучения РКИ с применением современных образовательных технологий // Вестник Тульского государственного университета. Тула: Изд-во ТулГУ, 2016. Вып. 15. С. 70–73.
3. Сураева Н. В., Леонова Е. В. Теоретические аспекты суггестопедического подхода в преподавании иностранного языка // Иностранные языки: проблемы преподавания и риски коммуникации: научные исследования преподавателей и студентов факультета иностранных языков и лингводидактики / под ред. Г. А. Никитиной. Саратов: СГУ им. Н. Г. Чернышевского, 2020. С. 300–305.
4. Фрумкин К. Г. Глобальные изменения в мышлении и судьба текстовой культуры // Ineternum. 2010. Т. 1. С. 26–36.
5. Эльконин Б. Д. Психология развития: учеб. пособие для студ. высш. учеб. зав. М.: Академия, 2008. 144 с.

УДК 37.0.378

Формирование этнокультурной компетентности у студентов-иностранцев при изучении методической дисциплины «Основы этнометодики в преподавании РКИ»

Т. М. Иванова

Забайкальский государственный университет, г. Чита, Россия

Статья посвящена проблемам этноориентированного обучения студентов-иностранцев и ориентирована на описание опыта работы в иностранной аудитории.

Ключевые слова: этноориентированное обучение, этнокультурная компетентность, социокультурная среда, полиэтничное общество, этнометодическая система

Formation of Ethno-cultural Competence Among Foreign Students in the Study of the Methodological Discipline Fundamentals of Ethnometrics in the Teaching of RCT

T. M. Ivanova,

Transbaikal State University, Chita, Russia

The article is devoted to the problems of ethno-oriented teaching of foreign students and is focused on describing the experience of working in a foreign audience.

Keywords: ethno-oriented learning, ethno-cultural competence, socio-cultural environment, polyethnic society, ethnomethodic learning system

В условиях профессионального высшего образования в России изучение РКИ ориентировано на достижение практической, образовательной и воспитательной целей. В современной лингводидактике приоритетной является «концепция языка как культурно-исторического феномена, средства познания, хранения и трансляции национальной культуры, традиций, ценностных стереотипов и исторических сведений» [9; 11–13], поэтому воспитание этнокультурной компетентности

является необходимой при обучении русскому языку студентов-иностранцев. Всем вышеуказанным определяется актуальность данного исследования, актуальность выбранной темы. Образование должно способствовать тому, чтобы человек осознал свои национальные корни в системе национальных ценностей, где отражается мировоззрение и миропонимание народа. Задача преподавателей русского языка построить учебно-воспитательный процесс таким образом, целью которого является фор-

мирование национального самосознания; развития у учащихся системы общечеловеческих ценностей; понимание роли своей нации, этноса в мировом и историческом процессе.

Под этнокультурной компетентностью понимается свойство личности, выражающееся в совокупности объективных представлений и знаний о той или иной этнической культуре, реализующейся через умения, навыки и модели поведения, способствующие эффективному межэтническому взаимодействию и взаимопониманию.

Формирование этнокультурной компетентности у студентов-иностранцев начинается сразу после поступления в вуз России, в связи с этнокультурной адаптацией, имеющей много аспектов, среди которых наиболее значимыми являются: приспособление к новой социокультурной среде, бытовой и материальной самостоятельности проживания в новых условиях, приспособление к новой системе образования и её требованиям, к русскому языку как новой лингвистической системе, к интернациональному характеру групп и т. д. [8].

Сущность этнокультурной компетентности заключается в том, что человек, обладающий данной компетентностью, выступает активным носителем опыта в области этнокультур и межэтнического взаимодействия. Знания и умения учащегося в этой области позволяют ему принять своеобразие образа жизни конкретных этнических общностей; правильно оценить условия жизни этих этносов, условия взаимодействия и общения с их представителями; находить адекватные модели поведения в совместной деятельности. Этнокультурная компетентность предполагает принятие этнокультурных различий, понимание и уважение других, их взглядов и ценностей, готовность и способность жить в полиэтничестве.

Цель этнокультурной компетентности имеет как внешнюю, так и внутреннюю направленность. Внешняя цель этнокультурной компетентности состоит в стабилизации межнациональных отношений и учёте этнических особенностей, интересов каждого народа, в стремлении к межэтническому диалогу. Данная компетентность даёт возможность этносам понять друг друга, прийти к согласию и пониманию тех или иных вопросов [5]. Внутренняя направленность предполагает наличие знаний и умений, которые будут необходимы учащемуся не только адаптироваться и приспособиться к реалиям полиэтнической среды, но и быть готовым и способным активно действовать в ней. Структура этнокультурной компетентности

включает в себя логически связанные компоненты: когнитивный, поведенческий и аффективный компоненты. В качестве механизмов формирования этнокультурной компетентности выступает обучение, воспитание, деятельность, общение обучаемых [Там же]. Немаловажным становятся и проблемы воспитания терпимости к чужой культуре, пробуждения интереса и уважения к традициям, образу жизни народов, проживающих на этой территории.

В настоящее время стало очевидным, что успешные контакты с представителями других культур и этносов невозможны без знания этнических особенностей этих культур, поэтому актуальной задачей становится обучения русскому языку таким образом, чтобы студенты-иностранцы, обучающиеся в России, научились не только говорить и писать на этом языке, но умели выбрать тип поведения в новой языковой среде в зависимости от ситуации, учитывая при этом сходство и различие между своей культурой и культурой изучаемого языка. Это требует от современной методики преподавания русского языка как иностранного поиска эффективных путей и решений в разработке новых подходов и методов в обучении, ориентированных на определённый этнический континент студентов.

Важным научным направлением сегодняшней методической науки является этноориентированная модель обучения русскому языку как иностранному. Необходимость формирования понятия этноориентированного обучения РКИ в настоящее время признаётся такими ведущими специалистами в данной области, как Балыхина Т. М., Бобрышева Е. И., В. Н. Вагнер, Дейкина А. Д., Ельникова С. И., Крючкова Л. С., Румянцева Н. М., Пугачёв И. А., Чжао Юйцзяни, др. В нашем понимании этноориентированное обучение РКИ – это организация обучения языку на основе учёта культуры, родного языка, лингводидактических традиций и специфики восприятия этноса и его культуры студентами-иностранцами с использованием методов и приёмов в обучении русскому языку.

Студенты-иностранцы в Забайкальском государственном университете (г. Чита, Россия) изучают русский язык по образовательным программам бакалавриата направления 45.03.01 *Филология*, профиля «Прикладная филология» (русский язык), где, в первую очередь, изучают особенности устройства языковой системы стандартного русского языка, однако, в программе этого направления указаны и методические дисциплины, одна из них «Основы этнометодики в преподавании РКИ». Этнометодика позволяет наметить решение

одной из актуальных проблем преподавания РКИ – поиска эффективных путей достижения качества языкового обучения студентов, изучающих русский язык и русскую культуру. Если традиционная методика обучения определяет содержательную и организационную сторону формирования и применения в речевой деятельности языковых, коммуникативно-речевых навыков и умений, то этнометодика позволяет корректировать на практике лингвистические, психологические, лингводидактические средства обучения в зависимости от конкретного контингента студентов. Этнометодическая система обучения позволяет формировать языковую, коммуникативную, межкультурную, социокультурную компетенции, повышая этим эффективность обучения РКИ. Этнометодика – это новое направление в методической науке, изучающее культуру, традиции и обычаи народов изучаемого языка с использованием традиционных и нетрадиционных форм обучения русскому языку. При изучении этой дисциплины предусмотрено применять технологии коммуникативного обучения на основе общения с усвоением иноязычной культуры, а через неё и достижение изучаемого русского языка, как сложной организованной языковой системы.

Представление человека о мире всегда относительно и разнообразно и зависит от того, в какой культуре человека воспитывали. Человек ведёт себя в соответствии с конкретными культурными нормами, т. е. сохраняет этнокультурные свойства того или иного народа (обычаи, нравы, привычки, поведение). На обучение в Россию приезжают учащиеся, воспитанные в традициях своей родной культуры. Однако нельзя забывать, что этот период жизни иностранных студентов проходит в условиях языковой среды неродного окружения и другой культуры, поэтому проблемы формирования их личности в процессе вторичной социализации вновь приобретают актуальность. Там, где образное и логическое знание о мире совпадают с культурным миром его страны, студенты-иностранцы находят свой эквивалент, и таким образом воспринимают новую для него культуру. В случае расхождения мировидения возникает непонимание, шок, конфликт, ошибки и так далее, поэтому ошибки культурологические намного опаснее, чем языковые (фонетические, лексические, грамматические, стилистические): они оставляют глубокие следы на эмоциональном уровне у носителей неродного языка.

Этническая картина мира является особым структурированным представлением о мироздании, характерным для членов того или иного этноса, которое, с одной стороны, имеет

адаптивную функцию, а, с другой, воплощает в себе ценностные доминанты, присущие культуре конкретного народа [4, с. 52]. Многонациональная среда диктует условия, которые следует учитывать при проведении занятий. Параллельное изучение языка и культуры представляет большой интерес для студентов и позволяет гораздо эффективнее осуществлять обучение РКИ. На занятиях данной дисциплины на лекциях и семинарах обращаемся к таким темам:

Культура и ценности 文化和价值观.

Культура Запада и Востока 西方和东方的文化 (Лекция № 7).

План занятия 课程大纲:

1. Основные понятия терминов «культура» 文化 и «ценности» 和价值观.

2. Культура Запада и Востока 西方和东方的文化.

3. Отличие западной и восточной культуры 东西方文化的区别.

4. Культурные ценности русского и китайского народов 俄罗斯和中国人民的文化价值观

5. Русская православная культура 俄罗斯东正教文化.

Тема. Культурные ценности России, Запада и Востока (семинарское занятие).

План занятия:

1. Разные культуры – одна судьба 不同的文化—一个命运.

2. Из истории этнической культуры Северной Маньчжурии 北满洲的民族文化.

3. Текст как феномен культуры 文本作为一种文化现象 (методический комментарий).

Сложность при отборе изучаемого материала представляет отдельную проблему, так как нельзя забывать о том, что материал для изучения предлагаются с этнической картиной мира, где предлагаемый материал может оказаться сложными для восприятия обучаемых, и причина не столько в лексике и т. д., сколько в культурно-историческом аспекте. При отборе определённой новой информации следует принимать во внимание языковую, содержательную, смысловую и социокультурную составляющую информационного пространства (желательно минимизировать «текст» в усваиваемом объёме – 1, 1,5, 2 страницы для студентов с разной языковой подготовкой). На семинарских занятиях нами также используются тексты разных жанров, где обращаем внимание на тексты, имеющие региональную направленность. Забайкалье является исторически полиэтничным регионом. Помимо народов, издавна живущих на этой территории, проживают представители 50 разных национальностей, поэтому произведения регионального характе-

ра помогают студентам расширить фоновые знания по истории, культуре, литературе Восточного Забайкалья. Одним из используемых нами «предложений» является подбор ряда текстов, в которых актуализируется проблематика каждой культуры. Такой метод позволяет лучше понять культуру разных народов, воспитывает студентов и объединяет их вокруг изучения русского языка и русской культуры.

На занятиях методических дисциплин мы используем музыкальные произведения, посвященные важным событиям в истории России. Одним из жанров музыкального произведения является песня. Знакомство с песнями

о России помогает иностранным студентам лучше понять, ощутить атмосферу и настроение российского общества в разные периоды его истории, и тем самым, приблизиться к русскому мировосприятию.

Таким образом, система обучения иностранных студентов РКИ и дисциплинам методического цикла должна стать вектором, направляющим всю учебную деятельность, а также способствовать формированию всех видов базовых компетенций, потому что формирование и воспитание этнокультурной компетентности продолжается на протяжении всей жизни человека.

Список литературы

1. Азимов Э. Н., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009. 448 с.
2. Балыхина Т. М., Чжао Юйцзян. От методики к этнометодике. Обучение китайцев русскому языку: проблемы и пути их преодоления: монография. М.: РУДН, 2010. 344 с.
3. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании РКИ. 4-е изд., перераб. и доп. М.: Рус. яз. 1990. 246 с.
4. Голикова Т. А. Этнопсихологические исследования языкового сознания. М.: Институт языкознания РАН, 2005. 322 с.
5. Ельникова С. И. Инновационные педагогические технологии как средство формирования русскоязычной компетенции в сфере профессионально-делового общения: учеб. пособие. М.: РУДН, 2008. 157 с.
6. Иванова Т. М. Изучение учебных лингвострановедческих текстов на уроках русского языка как иностранного в аспекте межкультурной коммуникации: материалы междунар. науч.-практ конф. / науч. ред. и сост. А. Д. Дейкина. М.: МПГУ; Ярославль: РЕМДЕР, 2010. 516 с.
7. Левашов В. С. Фольклор. Литература. История. Чита: ЗабГУ, 2017. 784 с.
8. Пугачёв И. А. Этноориентированная методика в поликультурном преподавании русского языка иностранцам: монография. М.: РУДН, 2011. 284 с.
9. Пассов Е. И., Кузовлева Н. Е. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: метод. пособие для преподавателей русского языка как иностранного. М.: Русский язык. Курсы, 2010. 568 с.

УДК 37.0:378

Проблемы усвоения дисциплины «Письмо и письменная речь» студентами-иностранцами в режиме дистанционного обучения

А. А. Иванова¹, Т. М. Иванова²

^{1, 2}Забайкальский государственный университет, г. Чита, Россия

В статье анализируются особенности изучения РКИ в режиме дистанционного обучения. Авторы делятся своим мнением о плюсах и минусах дистанционного обучения при изучении дисциплины «Письмо и письменная речь».

Ключевые слова: дистанционная форма, онлайн-занятия, электронные средства обучения, самостоятельная дидактическая система, интерактивные технологии

Problems of Mastering the Discipline "Writing and Written Speech" by Foreign Students in the Mode of Distance Learning (from Work Experience)

A. A. Ivanova¹, T. M. Ivanova²

^{1,2}Transbaikal State University, Chita, Russia

The article analyzes the features of the study of RCT in the mode of distance learning. The authors share their opinions about the pros and cons of distance learning in the study of the discipline "Writing and written speech".

Keywords: distance learning, online classes, electronic learning tools, independent didactic system, interactive technologies

Образовательный процесс с 2020 года не только в нашей стране, но и в мире претерпел кардинальные изменения и стал переломным годом, создал определённые трудности как для преподавателей, так и студентов. В нынешних условиях обычное обучение стало невозможным, и необходимо было придумать новое решение для продолжения образовательного процесса.

В связи с пандемией коронавируса (COVID-19) обучение иностранных студентов было организовано в других условиях. В российской системе высшего образования в начале 2020 года было принято решение об обучении с использованием образовательных технологий в соответствии с приказом Министерства науки и высшего образования РФ от 2 апреля 2020 года № 545 (5). Согласно данному приказу дистанционное обучение стало формой организации образовательного процесса. На подобный способ учебы перешли не только русские студенты, но и иностранцы, которые обучались в России.

Цель нашего исследования заключается в том, чтобы рассмотреть плюсы и минусы дистанционного обучения при изучении дисциплины «Письмо и письменная речь» и её изучение в онлайн-формате иностранными студентами.

Дистанционное обучение стало единственным формой организации образовательного процесса. Информационно-коммуникационные технологии, используемые при данном обучении, стали важной составляющей для развития системы образования. Онлайн-формат стал привычным вариантом, а онлайн-пространство – более необходимым. Оказалось, что в данном образовательном обучении оказались положительные и отрицательные стороны.

По нашему мнению, для многих преподавателей русского языка как иностранного (РКИ) вынужденный переход в новый формат обучения стал серьёзным испытанием, где необходимо было адаптироваться к новым условиям работы вне языковой среды с использованием интерактивных методов обучения для повышения мотивации обучаемых. Говоря об

использовании онлайн-формата при обучении иностранных учащихся, отметим, что сложнее всего оказалась организация проведения занятий по дисциплине «Обучение письму и письменной речи», так как письмо – это один из видов речевой деятельности, в котором реализуется письменный способ формирования мыслей, чувств, побуждений соответственно ситуации общения.

Современная методика РКИ использует два термина – «письмо» и «письменная речь». Под обучением письму обычно понимается обучение технике письма, т. е. графическим и орфографическим навыкам. Письмо – это «овладение графической и орфографической системами языка для фиксирования отдельных слов и предложений», и «умение сочетать эти слова в письменной форме для выражения мысли в соответствии с потребностями общения» называют письменной речью [3, с. 402]. Письменная речь же в преподавании русского языка может рассматриваться как методическое средство обучения другим видам речевой деятельности на русском языке.

Включение различных письменных упражнений в обучение устной речи и чтению помогает лучшему усвоению и закреплению введённого устным путём языкового материала. В этом случае материал усваивается более быстро и прочно. Поэтому преподаватель с первых занятий приучает иностранных учащихся работать с авторучкой в руках: учащиеся слушают преподавателя, проговаривают или читают учебный материал и записывают полученную информацию. Затем учащиеся обязательно должны вернуться к написанному и проговорить то, что записали. Правильность написанного проверяет преподаватель.

Экспериментально доказано, что письмо помогает запоминанию единиц речи, орфографических и грамматических форм слова. Следовательно, начинать обучение письму рекомендуется одновременно с обучением говорению, аудированию и чтению, не допуская разрыва между этими видами речевой деятельности [2, с. 66–71].

В современной методике преподавания РКИ утвердилось мнение о необходимости взаимосвязанного обучения всем видам речевой деятельности. Чтобы научить слушать, говорить и читать, надо одновременно учить писать. Только в единстве слушания, говорения и письма или чтения, говорения и письма можно добиться правильного построения речи.

Учащиеся на начальном этапе обучения прежде всего должны овладеть техникой письма, основными навыками письма. Для этого нужно познакомиться с алфавитом, научиться правильно писать буквы, овладеть правилами русской графики и орфографии, большое значение в этот период приобретают *различные виды списывания*.

В методике преподавания РКИ в период начального обучения русскому языку иностранцев важно ориентировать учащихся на запоминание не только значения слова, но и его формы, а также изменения форм слова. Для отработки навыков письма и запоминания лексических единиц можно рекомендовать упражнения на списывание и проведение различных видов диктантов. Списывание – это один из эффективных способов контроля, оно во многом заменит такой вид работы, как заучивание новых слов. Кроме этого, списывание развивает зрительную память, так как при списывании учащийся видит, произносит про себя и вслух и одновременно фиксирует на бумаге произносимое и видимое. Методисты рекомендуют следующие упражнения: а) списать буквы или слова; б) составить короткий текст из слов, которые записаны на доске или в учебнике; в) переписать и выучить текст, состоящий из нескольких предложений, чтобы получился маленький рассказ; г) списать выборочно (в соответствии с заданием) отдельные слова или предложения; д) списать предложения или группу предложений, содержащих ответ на заданный вопрос; е) списать предложения, произведя замену одних грамматических форм другими, и т. д.

Наряду со списыванием при обучении письменной речи и начальным навыкам орфографии полезны диктанты. В методике преподавания русского языка родного (неродного) существуют различные виды диктантов: *зрительные* – на доске записывают слова, словосочетания или предложения на изучаемую орфограмму, затем эти слова убираются, и учащиеся должны воспроизвести их по памяти»; *зрительно-слуховые* – слова, словосочетания записываются на доске и в тетрадях, и написанное обсуждается; *слуховые* – учащиеся пишут диктуемые слова или словосочетания

преподавателем, причём обязательно с объяснением орфограмм; *самодиктанты* – учащиеся по памяти воспроизводят заученные слова или предложения.

В зависимости от объёма слов различаются диктант-слово, диктант-словосочетание, диктант-предложение, диктант-текст. Диктант-слово, или словарный диктант, позволяет сконцентрировать внимание учащихся на трудных для них языковых единицах, имеет своей задачей закрепление написания форм изучаемой лексики, грамматики и т. д. Диктант-предложение (фразовый) учит удерживать в памяти несколько новых языковых единиц, обычно состоящий из пяти-семи предложений, но объединённых одной темой, может, например, ставить своей задачей не только обработку навыков письма и орфографии, но и навыков аудирования, например: «Это доска. Это доска?».

На определённых этапах обучению письменной речи учащемуся также необходимо научиться в письменной форме выражать свои мысли, отвечать на вопросы, уметь пересказать в письменной форме прочитанный текст и т. п. Однако в режиме онлайн-обучения проведение занятий по дисциплине «Письмо и письменная речь» достаточно трудно. При проверке сформированности письменных навыков и умений с использованием различных видов контрольных работ письменного характера в данном режиме практически невозможно. Для обратной связи с иностранными учащимися при выполнении различных видов упражнений по письменной речи нами используется электронная почта.

Онлайн-обучение не даёт возможности применения записей на доске, традиционно сопровождающих объяснение нового материала преподавателем, а также использования других видов деятельности на уроке. Функция веб-площадок и демонстрации экрана помогает решить эту проблему, но только частично.

При подготовке к проведению занятий в дистанционном формате преподаватель ставит своей целью создание такой виртуальной среды, которая давала бы возможность иностранным студентам «не выходя из дома» погрузиться в среду изучаемого русского языка и свободно участвовать в дистанционном взаимодействии.

Несмотря на изменившиеся условия преподавания и в настоящее время, формирование основных видов компетенций по-прежнему остаётся главной целью при обучении иностранных студентов.

Учёные А. Н. Богомолов, М. Н. Моисеева, Е. С. Полат, А. В. Хуторская рассматривают

дистанционное обучение «как новую самостоятельную дидактическую систему со своим компонентным составом (целями, задачами обучения, содержанием, методами, принципами, процессом и организационными формами), основанную на взаимодействии учителя и учащихся, учащихся между собой на расстоянии» [1, с. 52, 53].

В настоящее время перспективность развития онлайн-обучения представлена в работах Э. Г. Азимова, А. Н. Богомолова, Т. Н. Капитановой, О. П. Крюковой, Е. С. Полат, А. Н. Щукина и других учёных.

Для организации видеосвязи учебного процесса преподавателям кафедры РКИ ЗабГУ была предложена платформа ZOOM. Данная платформа помогает строить учебный процесс в рамках традиционной модели очного обучения под руководством преподавателя. Образовательная платформа имеет свои положительные и отрицательные стороны при изучении различных дисциплин при изучении русского языка как иностранного. Бывают трудности и со скоростью интернета, где студентам приходится «выходить на связь» и подключаться к уроку несколько раз. По этой причине возникает психологический дискомфорт, вызываемый практически неизбежными помехами в ходе учебного процесса.

Одним из дидактических электронных средств обучения является учебная мультимедийная презентация при выполнении различных заданий по обучению письму и письменной речи в режиме онлайн-обучения. В качестве примера приведём демонстрацию мультимедийной презентации на некоторые упражнения и задания на обучение письменной речи на начальном этапе обучения.

Задание 1. Напишите заглавные буквы русского алфавита.

Задание 2. Напишите прописные буквы русского алфавита.

Задание 3. Слушайте и записывайте слоги:

Да, дя, зя, за, ся, тя; на, ня, ла, ля; ма, мы.

Задание 4. Напишите и выучите данные слова.

Слово, алфавит, дом, мама, книга, имя, ручка, тетрадь, телефон, карандаш, компьютер.

Задание 4. Слушайте и пишите слова, где есть буква «а».

Окно, слово, работа, магазин, газета, сумка, дорога, сказать, писать, читать

Задание 5. Напишите слова, определите количество слогов в слове.

Машина, улица, страница, стол, папка, город, улица, картина, стул, телевизор

Задание 6. Слушайте и пишите, изменяя текст в соответствии со сведениями о себе.

Иван Петров – студент. Он русский. Он живет в России. Иван учится в университете.

Задание 7. Перепишите текст. Поставьте знаки препинания.

– Что ты читаешь

– Журнал

– Какой

– Интересный Хочешь тоже почитать

Данные упражнения направлены на овладение русской графикой, на обучение буквенному и слоговому анализу слова, переносу слова. Преподавателю на данном этапе обучения необходимо познакомить учащихся с порядком расположения букв в русском алфавите, чтобы они могли успешно пользоваться словарём. Обучение технике письма должно идти параллельно с формированием фонетических навыков.

Таким образом, обучение дисциплины «Письмо и письменная речь» в режиме дистанционного обучения представляет определённые трудности как для преподавателя, так и студента. На начальном этапе обучения теряется интерес к изучению языка, нахождение студентов вне языковой среды замедляет процесс обучения русскому языку, поэтому виртуальный образовательный процесс требует большой исследовательской работы.

Список литературы

1. Богомолов А. Н. Виртуальная среда обучения русскому языку как иностранному: лингвокультурологический аспект: монография. М.: Макс-пресс, 2008. 320 с.
2. Быстроновская Е. П., Персианова Н. А. Формирование навыков письменной речи // Русский язык в национальной школе. 1972. № 2. С. 66–71.
3. Крючкова Л. С., Мощинская Н. В. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному: учеб. пособие. 5-е изд. М.: Флинта: Наука, 2014. 480 с.

О методах развития и повышения интереса у студентов к изучению русского языка

Ли Цзин

Хулунбуирский университет, г. Хайлар, Китай

Интерес продвигает студентов активно и добровольно участвовать в процессе обучения. Без интереса учиться будет скучно, трудно и неэффективно. Студенты, начинающие изучать русский язык после поступления в университет, будут встречать разные трудности, которые повлияют на их интерес к языку и успеваемость. Как развить и повысить интерес начинающих к изучению русского языка – важный вопрос для педагогической работы.

Ключевые слова: интерес, начинающие, изучение русского языка

About the Development Methods and the Increase in the Interest of Beginners to Learn Russian

Li Jing

Hulunbuir University, Hailar, China

The interest is promoting students to actively and voluntarily participate in the learning process. Without interest to learn to be bored, difficult and ineffective. Students, who begins to learn Russian in university will meet different difficulties, that will affect their interest in language and performance. How to develop and increase the interest of the Russian language is an important grain for teaching work.

Keywords: interest, bginners, russian learning

Студенты занимают основное место в учебном процессе. Успеваемость студентов непосредственно показывает, достигнута ли цель обучения. Как стимулировать, развивать и использовать интеллектуальные и неинтеллектуальные аспекты личности студентов для повышения эффективности преподавания иностранных языков – вечная тема, к решению которой прилагают усилия все преподаватели иностранного языка. Интерес начинающих обучаться с нуля к русскому языку находится под влиянием многих факторов, например, субъективной оценки студентов учителем, своего отношения к учёбе, воспитания преподавателей и даже повседневного окружения.

Усчитывая текущую ситуацию в обучении русскому языку, некоторые студенты отрицательно относятся к учёбе; немалая часть начинающих подсознательно считают, что будет трудно начать изучать иностранный язык после поступления в университет, у них будет большая нагрузка, что тоже приносит определённые трудности. Итак, улучшить методы обучения, эффективно стимулировать интерес начинающих к русскому языку, успокоить их душевное состояние, устранить опасение – вот задачи педагогической работы.

Интерес – форма проявления познавательной потребности, обеспечивающая направленность личности на осознание целей

деятельности и тем самым способствующая ориентировке, ознакомлению с новыми фактами, более полному и глубокому отображению действительности. Интерес играет позитивную роль в изучении русского языка. В данной статье в основном обсуждаются те методы, которые могут вызвать у начинающих интерес к изучению русского языка.

I. Теоретические основы исследования.

Интерес, основанный на потребности понимания и исследования внешних вещей, относится к неинтеллектуальным факторам человека. Он является важной мотивацией, которая способствует людям понимать вещи и изучать правду. Он также продвигает интеллектуальное развитие и является ключом к освоению интеллектуального потенциала.

Исследования психологии показывают, что успеваемость учащихся тесно связана с интересом, который может вызвать стимул учащихся к учёбе. Студенты, изучающие предметы с интересом и энтузиазмом, часто учатся легче, эффективнее и лучше. Поэтому в процессе обучения преподаватели должны постоянно поощрять студентов, устранить их душевные препятствия в изучении русского языка с нуля, создать уверенность и повысить их интерес к специальности. Увеличим привлекательность русского языка разными методами и средствами, вызывающими интерес студентов, пусть

они сами испытают радость от успехов, ведь радость от приобретения знаний нельзя заменить никакой другой.

II. Важные способы для повышения интереса к русскому языку у начинающих.

1. Применять демонстрационный метод обучения, усилить увлеченность и практическую направленность дисциплины разными учебными средствами.

Современные технологии больше не делают преподавательскую работу ограниченной в доской и мелом. Например, на занятиях можно создать выразительную ситуацию яркими, живыми и реальными предметами, картинками, презентациями, звукозаписью, видео и наглядными пособиями. Тот же дискурс, предложение, слово или звук сквозь визуальный, слуховой и мыслительный канал проникают в голову студентов и множат информацию об иностранном языке. Такой способ повышает качество таких видов речевой деятельности, как слушание, говорение, чтение и письмо. Применение моделей обучения, заинтересовывающих студентов, не только обеспечивает успешный ход занятий, даёт студентам возможность овладеть знаниями в весёлой и непринуждённой атмосфере, но и повышает учебную эффективность, иногда даже приносит неожиданные успехи.

2. Оптимизировать содержание учебника, включить дополнительные материалы по страноведению и культуре.

Обучение – творческий процесс, в котором отражаются рекомбинация, преподавание, понимание, запоминание и использование знаний. Вести занятия только по учебнику будет скучно. Подготавливая лекцию, преподаватели должны отобрать материалы в учебнике и целесообразно дополнить его чем-то новым. Тем знаниям, которыми студентам трудно овладеть, на занятиях надо уделить большее время с подробными объяснениями и многократными повторениями. Наоборот, тем знаниям, которыми студентам легче овладеть, лучше уделить меньшее время. Но что надо делать, когда встречаются скучные темы? Вы можете дополнить материал учебника информацией по культуре и страноведению, чтобы обучение стало лёгким и весёлым. Например, при изучении Москвы, метро и подобных тем вы можете добавить соответствующие фоновые знания, а также вставить картинки, видео и т. д. Таким образом можно не только помочь студентам понять содержания текста, но и сделать процесс обучения более живым, интересным и эффективным.

3. Сочетать разные методы обучения, предоставить большую возможность говорить по-русски на занятиях.

Цель студентов при изучении русского языка состоит в том, чтобы удачно общаться с помощью полученных знаний и навыков. Пользуясь знаниями в практической деятельности, студенты могут глубоко их осмыслить и запомнить. Знания будут становиться систематизированными и структурированными. Умение свободно пользоваться русским языком – ключевая цель обучения.

Итак, на занятиях надо полностью мобилизовать энтузиазм студентов, чтобы они активно участвовали в коммуникации. Форма общения студентов в классе разнообразная, например, общение преподавателя и студента, общение между студентами. Вы можете целенаправленно создать ситуацию, в которой применяются такие методы обучения, как вопросы, диалоги, беседа, обсуждение, диспут и другие, чтобы стимулировать интерес студентов к русскому языку, чтобы они могли активнее участвовать в обучении, улучшить речевые навыки. Реализация классной коммуникации, увеличение возможности говорить по-русски являются важным путём улучшения языкового уровня студентов.

4. Организовать разнообразные внеклассные мероприятия.

Внеклассные мероприятия всегда привлекательнее занятий. Можно организовать различные конкурсы по русскому языку, например, конкурс по письму, конкурс по чтению, конкурс пародий, конкурс по страноведению, фестиваль русского языка и т. д.

Ещё можно создать «Уголок русского языка». «Уголок русского языка» – это внеклассный кружок, образованный студентами для обогащения своей жизни и улучшения устной речи. При необходимости «Уголком русского языка» могут руководить преподаватели по специальности, что способствует успешному проведению мероприятий в кружке. Здесь студенты могут обмениваться мыслями, слушать чистый русский язык иностранных преподавателей, получать знания по русской литературе, культуре, страноведению, анализировать последние новости и т. д. Богатые внеклассные мероприятия помогут вызвать у студентов активность и повысить их интерес к русскому языку.

5. Поощрять участие студентов в практической деятельности на русском языке.

Преподаватели должны активно поощрять участие студентов в практической деятельности в школах, турагентствах, торговых компаниях и других организациях. Практика не только развивает коммуникативную способность студентов, но и повышает шансы трудоустройства. На практике студенты могут использовать знания по специальности, решить реальные проблемы,

что принесёт им радость и удовольствие, также повысит интерес к учёбе. Встречая трудности на практике, студенты могут заметить собственные недостатки и подготовиться к следующему шагу. Приложение полученных знаний к делу принесёт студентам надежду на будущее, а нехватка знаний вызовет у них желание учиться.

Таким образом, интерес – лучший учитель и важный фактор для мобилизации энтузиазма

студентов. Без интереса учиться будет скучно, трудно и неэффективно. Опираясь на личный опыт, преподаватели могут эффективно и разумно применять различные способы и методы обучения, стимулирующие энтузиазм студентов, их желание исследовать русскую культуру. Успешное повышение интереса к русскому языку у начинающих обучение – залог хороших результатов преподавания.

Список литературы

1. 孟繁红, 零起点俄语学生兴趣教学策略研究[J]. 长春理工大学学报, 2012.
2. 李慧超, 如何提高学生的俄语学习兴趣[J]. 现代交际, 2020.
3. 李玉娟, 林丽. 谈俄语学习兴趣的培养[J]. 黑龙江教育学院学报, 2006.
4. 刘宇, 激发俄语学习兴趣的策略探讨——以吉林俄语学院为例 [J]. 知音励志, 2016.
5. 祁国江, 培养和提高俄语学习兴趣的途径及策略[J]. 黑龙江生态工程职业学院学报, 2012.
6. 汪徽, 激发大学生学习兴趣, 提高外语教学质量[J]. 中共南京市委党校南京市行政学院学报, 2005.
7. 张正东, 外语教学技巧新论[M]. 北京: 科学出版社, 1999.

УДК 820

Создание учебно-научных и художественных текстов и системы послетекстовых заданий в рамках учебного пособия по курсу русской литературы для иностранных учащихся на подготовительном отделении

Н. Ю. Новаковская¹, Р. И. Одинцова²

^{1, 2}Дальневосточный федеральный университет, г. Владивосток, Россия

Статья посвящена описанию проблем при обучении русской литературе иностранных слушателей на подготовительном отделении. Ключевыми проблемами являются восприятие учащимися учебно-научных и художественных текстов, усвоение обширного по объёму и содержанию материала курса русской литературы, а также формирование и совершенствование коммуникативных умений в учебно-профессиональной сфере общения. Концепция учебного пособия по курсу русской литературы предполагает предъявление учебно-научных и художественных текстов в нетрадиционных формах организации материала. Кроме того, подробно описана система послетекстовых заданий, ориентированная на достижение предметных, метапредметных и личностных результатов обучения русской словесности.

Ключевые слова: подготовительное отделение, литература, учебное пособие, учебно-научный текст, художественный текст

Creation of Educational, Scientific and Artistic Texts and a System of Post-text Assignments Within the Framework of a Textbook on the Course of Russian Literature for Foreign Students at the Preparatory Department

N. Y. Novakovskaya¹, R. I. Odintsova²

^{1, 2}Far Eastern Federal University, Vladivostok, Russia

The article is devoted to the description of problems in teaching Russian literature to foreign students at the Preparatory department. The key problems are the perception of educational, scientific and artistic texts by students, the assimilation of extensive Russian literature course material in terms of volume and content, as well as the formation and improvement of communicative skills in the educational and professional sphere of communication. The concept of the textbook for the course of Russian literature involves the presentation of educational, scientific and artistic texts in non-traditional forms of material organization. In addition, the system of post-text tasks focused on achieving subject, meta-subject and personal results of teaching Russian literature is described in detail.

Keywords: preparatory department, literature, textbook, educational and scientific text, artistic text

Программа подготовительного отделения для иностранных граждан содержит в себе ряд обязательных для изучения дисциплин, выбор которых зависит от профиля дальнейшего обучения. Изучение русской литературы на этапе довузовской подготовки учащимися в группах гуманитарной направленности – это необходимая составляющая преподавания русского языка и русской культуры. Курс русской литературы вводится в расписание гуманитарных групп подготовительного отделения уже на раннем этапе обучения и является важнейшей частью подготовки к освоению программы по русской литературе на основных факультетах. Трудности, с которыми неизбежно сталкиваются слушатели, как правило, начинаются уже с первого занятия по русской литературе.

Во-первых, учащиеся подготовительного отделения обычно имеют неодинаковые уровни владения русским языком (как правило, это элементарный (А1) и базовый (А2) уровни); более того – уровень владения русским языком даже в одной группе может различаться. Перед преподавателем, таким образом, встаёт важная и сложная задача правильного подбора материала, в частности, учебно-научных и художественных текстов по литературе, предполагающих определённые грамматические знания у учащихся. Так, например, в группах уровня А1-А2, выбор текста, избыточно сложного по формам причастий, не представляется оправданным: занятие может превратиться в консультацию по изучению новых грамматических явлений с опорой на литературный материал.

Во-вторых, курс русской литературы не сводится только к изучению биографии и творчества писателей, содержания их произведений, хронологии литературных событий и направлений, а также к поиску аналогов изучаемых произведений в родной культуре и литературе, хотя это и является важной задачей изучения предмета. Изучение литературы – это и обращение к вопросам нравственности, и формирование внутреннего мира слушателей посредством красоты звучания и смысловой нагрузки художественного слова, и развитие творческого потенциала в учащихся. Иностранные слушатели, обучающиеся в одной группе, могут быть неодинаковы по уровню владения русским языком, более того, они могут отличаться друг от друга восприятием историко-культурных ценностей, иметь разные жизненные позиции, опыт, представления о морали и нормах поведения. Преподаватель должен не только подобрать текст подходящего для группы языкового уровня, но и оценить рассматриваемый текст с точки зрения присутствия в нём нравствен-

ных и морально-этических смыслов, знакомства с ценностями и основами русской истории и культуры. Русская литература ставит серьёзные философские вопросы и отвечает на них, поэтому и учебно-научные тексты, и отрывки из художественных текстов должны показывать глубину произведений литературы и основания нравственного выбора её героев.

В-третьих, сложности при изучении русской литературы возникают не только при подборе учебно-научного текста, но и при составлении заданий к нему. Сейчас совершенно понятно, что традиционное восприятие и понимание письменного текста как рецептивного (пассивного) вида речевой деятельности малопродуктивно для его восприятия и осмысления. Текст по литературе – это источник разнообразной информации: фактической (даты и основные события в биографии автора), историко-культурной (политическая атмосфера определённого периода времени, приверженность автора к актуальным темам, развитие новых литературных направлений), нравственно-этической (оценка фактов, событий, критика поступков, решений). Кроме того, текст может быть полезен и в назидательном аспекте: он служит для формирования ценностных ориентиров и открытий, личных убеждений, учит спорить и отстаивать собственную точку зрения (возможно, в каких-то случаях даже через негативное или скептическое отношение к биографии или мировоззрению автора, героев), совершенству коммуникативные навыки учащихся. Это же утверждение применимо и к составлению пред- и послетекстовых заданий преподавателем. Традиционные задания для иностранных учащихся: перевод незнакомых слов на родной язык, чтение текста вслух, ответы на вопросы, подстановочные упражнения на выбор нужной формы слова – нуждаются в дополнении новыми приёмами для полноценного восприятия и осмысления текста.

Чтобы выработать эффективные приёмы работы с текстом на занятиях по русской литературе, нужно понять, что само понятие «текст» с течением времени становится более гибким и одновременно масштабным. Многосторонность понятия «текст» позволяет трактовать его широко, как, например, «...произведение речетворческого процесса, обладающее завершённостью, объективированное в виде письменного документа, литературно обработанное с в соответствии с типом этого документа...имеющее определённую целенаправленность и прагматическую установку» [3, с. 18]. Широкая трактовка понятия «текст» связана, в частности, с появлением и активным

использованием в обучении новых каналов (аудио и видео) использования и передачи информации, где можно найти самые разнообразные формы представления текста при условии его завершенности, целенаправленности, оформленности.

Как правило, на подготовительном отделении обучаются молодые люди в возрасте 18–25 лет – поколение эпохи стремительного развития новых информационных технологий, обладающее особым образом мышления («клипового» мышления в противоположность понятийному). Таким учащимся трудно воспринимать информацию целостно, анализировать её и выстраивать длинные логические цепочки: их восприятие происходит как набор фрагментарных, быстро сменяющих друг друга образов, фактов, догадок. Процесс вдумчивого медленного чтения, анализ традиционного линейного текста не всегда оказываются эффективны, поэтому необходимы и иные способы представления материала на занятиях. Одной из форм организации и презентации текста могут стать таблицы: они упрощают восприятие информации, позволяют структурировать текст и представить его в виде частей – информативных «образов». Таблицы, содержащие в себе материал по изучаемой теме, обладают признаками завершенности и целенаправленности, равно как и линейный текст.

Ещё одним приёмом, позволяющим облегчить восприятие и осмысление учебно-научного и художественного текста, можно считать включение вставок – небольших, нелинейно расположенных дополнений в виде кратких справок о чём-либо или о ком-либо (о писателях и произведениях, русских и зарубежных деятелях истории и культуры, важных исторических событиях и общественно-политических движениях и т. д.). Особое расположение каждой вставки относительно текста, в отдельной рамке, и здесь даёт возможность учащимся увидеть один из информативных «образов» текста, оценить его и принять как сопутствующую, но важную информацию. Как и в случае с представлением учебно-научного текста в виде таблицы, вставки помогают упростить визуальное восприятие большого по объёму текста.

Изучение курса русской литературы на этапе довузовской подготовки направлено на достижение учебно-познавательных предметных результатов. Слушатели за короткий срок должны овладеть языковым и речевым материалом в соответствии с требованиями программы подготовительного отделения. Помимо этого, иностранным учащимся необходимо

совершенствовать коммуникативные умения и навыки работы с текстами по специальным предметам, в частности, по русской литературе. Традиционная система упражнений, направленных по большей части на поиск информации в тексте (ответы на вопросы), анализ грамматических форм едва ли способствуют развитию коммуникативных навыков учащихся в полном объёме.

Для осуществления этих задач в Центре русского языка и культуры Дальневосточного федерального университета (ЦРЯК ДВФУ) было разработано учебное пособие по русской литературе, подобран соответствующий видео- и аудиоматериал, полнее раскрывающий содержание каждой темы, составлены презентации по биографии и творчеству авторов, художественным особенностям некоторых произведений. Концепция учебного пособия по русской литературе опирается на идею о необходимости предъявления информации разными способами с учётом неодинакового восприятия учащимися традиционных форм организации материала. Принципиально важной особенностью учебного пособия является разнообразие форм подачи информации в текстах, в таблицах, во вставках, а также в визуальном формате аудио- и видеofайлов. Визуализация информации текстов – это один из главных принципов учебного пособия, который прямо связан с особенностями мышления современного молодого человека: визуальный образ увеличивает процент усвоения того, что передаётся вербальным сообщением. Что касается предъявления учебно-научных текстов, то в данном пособии широко используются формы таблиц и текстов, включающих в себя вставки с дополнительной историко-культурной информацией. Все тексты даны в двух вариантах – уровня А2 и уровня В1.

Послетекстовые задания в учебном пособии по русской литературе разнообразны; среди них можно выделить такие, как:

1. Коммуникативные задания с использованием особых грамматических конструкций научного стиля речи (общих для всех предметов гуманитарной направленности подготовки). Большое количество грамматических конструкций в учебно-научных текстах и их регулярное повторение, проговаривание улучшают качество устной научной речи в учебно-профессиональной сфере общения.

2. Анализ поэтических произведений и фрагментов художественных текстов (в соответствии с данными в Приложении памятках «Как читать стихотворные произведения», «План анализа стихотворения»).

3. Написание сочинений и составление презентаций на предложенные темы или тему по выбору (в соответствии с памятками «Как писать сочинение», «Как оформить мультимедийную презентацию»).

4. Выразительное чтение (вместе со звучащей записью голоса профессионального чтеца, потом – самостоятельно), помогающее понять красоту художественного образа в поэтических текстах.

5. Объяснение терминов литературоведения, встретившихся в тексте.

6. Самостоятельная работа учащихся со словарями, данными в Приложении («Словарь конструкций научного стиля речи», «Терминологический словарь») к учебному пособию: запись определений терминов и научных конструкций на русском и родном языках.

7. Задания и вопросы, направленные на высказывание и аргументацию собственного мнения, по поэтическому произведению, фрагменту художественного прозаического текста, эпиграфам к уроку:

– Согласны ли вы с идеей стихотворения?

– Какие чувства и настроение вызывает у вас это стихотворение?

– Как вы понимаете эпиграфы к уроку?

– А что вы чувствуете весной? Понятны ли вам эмоции лирического героя стихотворения?

– Какую разницу вы видите между этим стихотворением и стихотворениями военных лет? Какие новые чувства, интонация появляются в стихотворении А. Т. Твардовского «Я знаю, никакой моей вины...»?

– Найдите слова, которые выражают идею стихотворения. Передайте идею своими словами.

– Прочитайте некоторые правила из дневника Л. Н. Толстого. Что вы можете сказать о характере молодого писателя? А вам близки и понятны эти правила?

– Хлестаков говорит, что жизнь нужна, чтобы «срывать цветы удовольствия». Как вы понимаете эти слова? Согласны ли вы с такой позицией?

Задания и вопросы, направленные на высказывание и аргументацию собственного мнения, которые предлагают сопоставить несколько ранее изученных учебных текстов, описанные в них факты, события, выводы:

– Какое место занимает военная литература в восприятии и понимании России и россиян? Почему? Как вы думаете, память о войне нужна? Зачем? Какое влияние оказывает литература на воспитание молодого поколения?

– В каком романе XIX века автор показывает, что жизнь (любовь) побеждает идеологию? Какие идеологии XIX и XX веков повлияли на развитие истории?

Представленные задания не только позволяют совершенствовать коммуникативные умения и навыки работы с текстами по русской литературе, но и помогают учащимся осмыслить морально-этические смыслы изученного, эстетически оценить красоту художественного образа и слова, поделиться собственными эмоциями и понять чужие, соотнести образцы родной и русской литературы.

Содержание курса русской литературы таково, что даёт возможности для разнообразных форм предъявления и приёмов работы с учебно-научными и художественными текстами.

Список литературы

1. Арзамасцева Н. Ю. Работа с художественным текстом с использованием ИКТ на занятии по русскому как иностранному на этапе довузовской подготовки // Методика преподавания иностранных языков и РКИ: традиции и инновации: сб. материалов II Междунар. науч.-метод. конф.-вебинара (11–12 апреля 2017 г.). Курск: Изд-во КГМУ, 2017. С. 184–188.

2. Белоглазова О. Ю. Специфика использования профессионально-ориентированных технологий в практике обучения русскому языку как иностранному. Текст: электронный // Университетские чтения. 2016. Ч. 6. С. 106–109. URL: <http://pglu.ru> (дата обращения: 01.11.2021).

3. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. М.: КомКнига, 2007. 144 с.

4. Исаева Е. Р. Новое поколение студентов: психологические особенности, учебная мотивация и трудности в процессе обучения первого курса. Текст: электронный // Медицинская психология в России: элект. науч. журн. 2012. № 4. URL: <http://medpsy.ru> (дата обращения: 01.11.2021).

5. Озерова Е. Н. Современные технологии в методике преподавания русского языка как иностранного: основные теоретические вопросы // Методика преподавания иностранных языков и РКИ: традиции и инновации: сб. материалов IV Междунар. науч.-метод. онлайн-конф. (14 мая 2019 г.). Курск: Изд-во КГМУ, 2019. С. 120–124.

6. Попова Т. И., Колесова Д. В. Визуализация информации как тенденция развития современного текста. Текст: электронный // Медиалингвистика: элект. науч. журн. 2015. № 4. С. 83–94. URL: <http://medialing.ru> (дата обращения: 01.11.2021).

О проблемах обучения иностранных студентов-филологов коннотативно маркированной лексике

Н. Л. Федотова¹, Цзан Лэ²

^{1,2}Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-Петербурге, Россия

Статья посвящена актуальным проблемам обучения коннотативно маркированной лексике в процессе преподавания русского языка как иностранного, в частности, проблеме развития лексической компетенции как компонента коммуникативной компетенции студентов-филологов. В статье описываются возможные варианты применения лингвокогнитивных стратегий при обучении китайских студентов-филологов коннотативно маркированной лексике. Наиболее эффективным приемом обучения такой лексике является составление интеллект-карт и театрализация.

Ключевые слова: коннотативно маркированная лексика, коммуникативная компетенция, лингвокогнитивный подход, лингвокогнитивные стратегии, интеллект-карты

On the Problems of Teaching Foreign Students-philologists Connotatively Labeled Vocabulary

N. L. Fedotova¹, Zang Le²

^{1,2}Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russia

The article is devoted to the actual problems of teaching connotatively marked vocabulary in the process of teaching Russian as a foreign language, in particular, the problem of the development of lexical competence as a component of the communicative competence of students-philologists. The article describes the possibilities of applying linguo-cognitive strategies in teaching Chinese students-philologists to connotative labeled vocabulary. The most effective technique for teaching such vocabulary is using the intellect-maps and theatricalization.

Keywords: connotatively marked vocabulary, communicative competence, linguo-cognitive approach, linguo-cognitive strategies, intellect-maps

До настоящего времени обучение лексике находится в центре внимания исследований, посвященных проблемам обучения иностранным языкам. По сравнению с лексикой, закономерности фонетики, грамматики и синтаксиса (как замкнутых подсистем в системе языка) более очевидны. Количество лексики огромно, лексические значения разнообразны. Так, существует немало слов, содержащих коннотативные значения, что осложняет обучение иноязычной лексике.

Лексика – это инструмент для передачи культурной информации и отражения образа жизни и мышления конкретного человеческого общества. Именно лексика становится источником изучения национального сознания, поскольку слово хранит «дух нации» [2, с. 104].

Хорошо известно, что формирование коммуникативной компетенции считается основной целью обучения русскому языку как иностранному (РКИ). Формирование лексической компетенции – одна из важнейших задач обучения лексике. По мнению Д. А. Скубченко, лингвокогнитивный подход является интегрирующим в методике обучения иностранцев русской лексике и обуславливает эффективное формирование коммуникативной компетенции [6, с. 26].

Это утверждение соотносится с трехуровневым представлением структуры лексического знания. О. А. Лазарева выделила «элементарное лексическое знание» (знание формы слова), «системное лексическое знание» (парадигматическое знание взаимосвязи лексических единиц с другими) и «концептуальное лексическое знание» (знание содержательного значения имени понятия) [5, с. 4–15]. Эти разновидности лексического знания представлены на основе концепции языковой личности, разработанной Ю. Н. Карауловым: семантический уровень, лингвокогнитивный уровень и прагматический уровень. В обеих теориях языковая личность связывается с усвоением языкового знания и прагматической стороной языковых знаний.

Понятие коннотации чрезвычайно сложно. Термин охватывает различные аспекты слова: «дополнительные или маргинальные семантические элементы», «эмотивные и экспрессивные», «модальные», «прагматические особенности», «оценочные», «семантические ассоциации» и «стилистические нюансы» и т. д. [3, с. 33].

Существует коннотативно маркированная лексика, которая характеризуется тем, что в семантике слов содержатся не только объектив-

но-понятийное значение, но и коннотативные компоненты субъективного характера. В коннотативно маркированных лексических единицах выражено оценочное, эмоциональное отношение представителей данной культуры к явлениям, обозначенным вербальными знаками. Именно в этой части лексики отражается национальная культура, образ жизни, модель мышления носителей языка, их понимание объективного мира, а также социально-психологическая оценка явлений.

В целом, коннотативно маркированная лексика составляет небольшую часть общелитературного словарного запаса, она относится к периферии лексической системы. И в процессе обучения иностранцев русской лексике часто игнорируется именно эта часть лексики. Однако роль такой лексики чрезвычайно важна: ни один язык не может без нее обойтись. Это необходимые средства для совершенствования и сохранения гибкости речевой культуры [4, с. 216]. Без понимания оценочных значений коннотативно маркированной лексики изучающие иностранный язык иногда не могут понять основную тему художественного текста или намерение говорящих – носителей изучаемого языка, что препятствует формированию коммуникативной коммуникации. Сказанное приводит к выводу, что обучение коннотативно маркированной лексике должно стать обязательным аспектом обучения иностранных студентов-филологов русскому языку.

Согласно семантической классификации коннотативно маркированной лексики выделяется 8 категорий: фитонимы, животные, цветы, имена числительные, имена собственные, топонимы, праздники, фольклорные образы [7, с. 348]. Различия коннотативно маркированной лексики в русском и китайском языках, связаны с 2-мя категориями: денотация слова в русском и китайском языках одинакова, а их коннотация различна (*журавль* – символ весны в русском языке, а в китайском – символ долголетия); денотация слова в русском и китайском совпадает, и их коннотация частично одинакова (*ива* в обеих языках символизирует молодую красавицу, но в китайском языке еще имеет значение 'расставание').

Современная антропоцентрическая парадигма образования сместила акцент на личностные результаты обучения. В достижении этих целей взаимосвязь между обучением и усвоением фоновых знаний ментального характера играет заметную роль. В трудах по семантике, культурологии и когнитивистике для обозначения данного направления употребляется термин «ментально-деятельностный»

(А. Вежбицкая, Ю. С. Степанов, Е. С. Кубрякова). Этот подход в целом ориентирован на формирование личности в языке и языка в личности. В аспекте русского языка как иностранного перспективным следует считать лингвокогнитивный подход к обучению коннотативно маркированной лексике РКИ.

Отметим некоторые возможные варианты применения лингвокогнитивных стратегий при обучении студентов-филологов коннотативно маркированной лексике.

Для формирования языковой личности (на вербально-семантическом и лингвокогнитивном уровнях, по концепции Ю. Н. Караулова) требуется обеспечить студентам-филологам усвоение языкового знания, для чего необходимо построить процесс обучения как сознательное сопоставление элементов родного языка и иностранного языка с помощью концептуальной интеллект-карты.

Как показывает практика преподавания РКИ, объем используемых слов в русской речи иностранных обучающихся намного меньше, чем их общий словарный запас. Одна из причин заключается в том, что студенты не усвоили денотативные и коннотативные значения лексических единиц, в результате чего не могут и не умеют пользоваться знакомой лексикой.

Сопоставление коннотации русской лексики и соответствующей лексики в родном языке учащихся приобретает особую значимость. Это необходимо не только для того, чтобы выучить иностранный язык, но и глубже понять родной [8, с. 18], поскольку учет особенностей родного языка способствует преодолению отрицательного результата интерференции и в то же время может приводить к положительному результату.

После сопоставления коннотации лексики в контактирующих языках обучающиеся знакомятся с несовпадающими коннотациями или с оттенками значений, выраженными с помощью других языковых средств в родном языке. Для оптимизации усвоения новых лексических знаний можно предложить студентам составление концептуальных интеллект-карт, благодаря чему знания о семантике закрепляются в логических и системных связях. В этом процессе обработки информации обучающиеся также проникают в тайны языковой картины мира представителей русской культуры и накапливают знания о концептах, сформированных в сознании носителей русского языка. С другой стороны, интеллект-карты напрямую связаны с когнитивной визуализацией усваиваемой информации, направлены на развитие позна-

вательных способностей обучающихся и способствуют произвольному запоминанию [9, с. 2894].

Приведем в качестве примера коннотативно маркированное слово «*черный*». Как в китайском языке, так и в русском прилагательное «*черный*» имеет только отрицательные значения. В сознании обоих народов «*черный*» часто ассоциируется с темнотой, несчастьем, смертью, тяжестью, злобой. Например, *чёрная душа* – злобная; *черные силы реакции* – преступные. При этом в сознании носителей русской культуры *черный* еще связывается со значениями, которых нет в китайской концептосфере: *чёрный ход*, *чёрный двор* – не главный, подсобный; *черная работа* – физически тяжелая; *черная кость* – люди низкого происхождения; *быть (ходить) чернее ночи/тучи* – быть мрачным; *черные мысли* – тяжелые, безотрадные и т. д.

В ходе сопоставления можно заполнить интеллект-карту, которая в определенной степени отражает концепт/концептосферу носителя языка. Информация вводится посредством неких символов или картин, стоящих за семантикой слова. Тогда в процессе коммуникации учащиеся при выборе нужного слова будут исходить не из соответствующей единицы родного языка, а из ментальной картинки, минуя таким образом стадию внутреннего перевода с родного языка [1, с. 78].

Для оптимизации процесса формирования поликультурной языковой личности иностранных студентов-филологов на прагматическом уровне (по концепции Ю. Н. Караулова) необходимо активизировать применение коннотативной лексики в продуцируемой речи учащихся.

На занятиях по РКИ можно также использовать игровые сценарии. Речевая практика – это эффективный способ развития лексических навыков коммуникативной компетенции и канал для понимания особенностей русской культуры. Следует отбирать темы и ситуации, которые позволяют учащимся применять полученные языковые знания в живом общении.

Коннотативно маркированная лексика содержит богатую культурологическую информацию о России и русских, отражает языковое сознание носителей русского языка. Для формирования поликультурной языковой личности преподаватели должны не только помочь учащимся преодолевать трудности в понимании картины мира носителей изучаемого языка, но и создавать на занятиях типичные ситуации, стимулирующие применение коннотативно маркированных лексических единиц. Процесс развития лексических навыков зависит от многих обстоятельств. Представляется весьма перспективным применение лингвокогнитивного подхода к обучению коннотативно маркированной лексике студентов-филологов.

Список литературы

1. Беляевская Е. Г. Когнитивная лингвистика и преподавание иностранных языков // Вестник Московского государственного института международных отношений. 2013. № 5. С. 76–83.
2. Колесов В. В. Язык и ментальность. СПб.: Петербургское востоковедение, 2004. 240 с.
3. Кропотова Л. В. История развития лексической коннотации // Язык и культура. 2010. № 1. С. 33–47.
4. Кузнецова Э. В. Лексикология русского языка: учеб. пособие для филол. факультетов ун-тов. 2-е изд., испр. и доп. М.: Высшая школа, 1989. 216 с.
5. Лазарева О. А. Лингвокогнитивные основы обучения иностранцев русской лексике: монография. СПб.: Осипова, 2012. 249 с.
6. Скубченко Д. А. Лингвокогнитивный подход к обучению лексике студентов-филологов (на материале лексем молчание и тишина) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2013. № 8, ч. 2. С. 164–168.
7. У Гохуа. Национально-культурные аспекты семантики русских номинативных единиц: (с позиций носителя китайского языка): дис. ... д-ра филол. наук: 13.00.02. М.: Ин-т рус. яз. им. А. С. Пушкина, 1995. 348 с.
8. Шакирьянова З.М. Формирование англоязычной лингвокогнитивной компетенции у студентов технических вузов Казахстана. Текст: электронный // Традиционное и новое в лингвистике, переводоведении, лингвокультурологии и лингводидактике (г. Санкт-Петербург, 15–16 декабря 2016 г.): материалы конф. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2017. С. 96–99. URL: <https://www.academia.edu/40821077> (дата обращения: 08.10.2021).
9. Шмараева А. А. Концептуальные карты как метод когнитивного обучения на занятиях по иностранному языку в высшей школе // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2021. № 9. С. 2893–2899.

ЯЗЫКОВАЯ КАРТИНА МИРА И ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КУЛЬТУР

УДК 882

Языковая картина текста: маркёры идиостиля (на материале мемуарного рассказа «На сибирских дорогах» Б. Ахмадулиной)

Н. Б. Анциферова

Забайкальский государственный университет, г. Чита, Россия

В представленной статье рассматриваются вертикальная метафоризация и окказиональное словоупотребление как композиционные приёмы построения мемуарного рассказа Беллы Ахмадулиной «На сибирских дорогах». Для вычленения способов создания языкового пространства текста используется контекстологический анализ; при распределении языковых единиц по ярусам с последующим перераспределением в состав изобразительно-выразительных средств применяется челночный метод. Актуальность данной работы заключается в том, что выявление, описание и систематизация составляющих творческого метода автора позволяют определить маркёры идиостиля в целом. Анализ и интерпретация наиболее показательных контекстов рассказа позволяют сделать вывод: в основе идиостиля Беллы Ахмадулиной лежит вертикальная метафоризация, окказиональность словоупотребления и антонимичность парадигмы семантического наполнения. Выделенные маркёры идиостиля выступают одновременно и как композиционные приёмы, и как текстообразующие категории. Исследуется также языковая структура образа рассказчика, архаическое мироощущение которого определяет характер языкового пространства текста.

Ключевые слова: вертикальная метафоризация, идиостиль, окказиональный словесный ряд, синестетическая метафора, языковая картина мира, языковое пространство текста

Language Picture of the Text: Markers of Individual Style (on a Material of the Memoirs Story "On the Siberian roads" B. Akhmadullina's)

N. B. Anciferova

Transbaikal State University, Chita, Russia

In submitted article the vertical metaforization and occasional word usage as composition methods of creation of the memoirs story of Bella Akhmadullina's "On the Siberian roads" is considered. For exarticulation and systematization of ways and receptions of creation of language space of the text the context analysis is used; at distribution of language units on circles with the subsequent redistribution in structure of graphic means of expression the shuttle method is applied. Relevance of this work is that identification, the description and systematization of components of a creative method of the author allow to define markers of individual style as a whole. The analysis and interpretation of the most indicative contexts allow to draw a conclusion: at the heart of a language picture of the story the vertical metaforization, occasional word usage and an antonymous paradigm of semantic filling lies. The allocated markers of individual style act at the same time and as composition methods, and as the categories forming the text. The language structure of an image of the story-teller which archaic attitude defines character of language space of the text is investigated.

Keywords: vertical metaforization, individual style, metaphorical periphrasis, occasional word group, language picture of the world, language space of the text

Мемуарные рассказы Беллы Ахмадулиной представляют филологический интерес не только и не столько в качестве сделанной поэтессой в контексте эпохи социально-культурной и автобиографической «стенограммы», сколько с точки зрения языковой организации картины текста. Уникальная по плотности, насыщенности и колоритности художественных образов мемуарная проза исследуемого автора основывается на порождении множества семантических лимбов, которые создаются определёнными

ми композиционными приёмами. Обусловлено это, на наш взгляд, тем, что «...личный опыт не есть фиксированная совокупность событий, их участников, мест и дат; все они существуют в сознании не как «гербарий» из «памятных листов», а как puzzle, в котором каждый элемент сам по себе не имеет значения – и лишь сложенные вместе «случайные» фрагменты образуют связную и понятную картину» [7, с. 15].

Обратимся к рассказу «На сибирских дорогах», где внутритекстовое пространство подчи-

нено архаически-пантеистическому мироощущению: разделение всего сущего (в природе и в человеческой цивилизации) на Свет и Тьму, преклонение перед четырьмя стихиями, одухотворение окружающей реальности. Создание такой языковой картины текста предполагает «тотальную» метафоризацию через использование олицетворения, грамматических сдвигов, окказионального словесного ряда и когнитивно-синестетической игры с семантикой слов. Обратимся к показательным контекстам.

«Диковатая, неукрощённая луна тяжело явилась из-за выпуклой черноты гор, прояснились из опасной тьмы сильные фигуры деревьев...» [11, с. 344]. Эпитеты «диковатая» и «неукрощённая», ассоциирующие луну с неприрученным, неподвластным людям зверем, усиливаются семантически окказиональным определением «опасная» (по аналогии с опасной ситуацией). Одушевляются деревья: становятся своеобразными стражами природы (см. «сильные фигуры»). Всё рождает в сознании читателя чувства, близкие к тем, которые испытывали первобытные люди у догорающего в ночи костра.

Не менее подавляющий и мрачный образ «отсутствия света» возникает не только за пределами человеческой цивилизации, но и в ней.

1. **«В безнадёжной темноте пустого райкома мы вдруг так смешны и жалки показались друг другу, что чуть не обнялись на сиротском подоконнике...»** [Там же, с. 372]. Безоговорочная «власть темноты» как одной из первооснов бытия (мир родился из хаоса) передаётся метафорическим определением «безнадёжная», кратким прилагательным «жалки» и окказиональным эпитетом «сиротский» (при неодушевленном (!) существительном «подоконник»).

2. **«Среди этой маленькой, непрочной тишины, отгороженной скудными стенами от грохота и неюта наступающей ночи...»** [Там же, с. 341]. Этот пример – яркая иллюстрация зыбкости человеческого быта: тишина, которую люди пытаются отвоевать у мира природных звуков, здесь не просто опредмечивается (размер – «маленькая»), а становится лишь рукотворным материалом («непрочная») в иллюзорно обустроенном человеком пространстве, где только «скудные» (определение не характерно для конкретных существительных) стены отделяют от поглощающего «неюта» (неузуальное словообразование от прилагательного «неуютный»).

3. **«...Она долго ещё, совсем ослабев, заливалась смехом в длинной темноте коридора, и лужи всхлипывали под ней»** [Там же,

с. 339]. Как и в предыдущих примерах, «темнота» здесь обретает пространственные характеристики: она заполнила собой («длинная») коридор. Отметим также, что в олицетворении «лужи всхлипывали» угадывается характерная для языковой картины рассказа «детскость» восприятия мира (в представлении ребёнка от обиды или боли именно «всхлипывают», открыто и полно выражая чувства).

4. **«Ваня нырнул, как в омут, в темноту...»** [Там же, с. 343].

Гнетущая человека космогоническая Темнота, конечно же, существует в борьбе со Светом, образ которого создаётся ещё большей концентрацией вертикальной метафоризации и окказионального словоупотребления. Если Темнота представляется каким-то вязким, обволакивающим (= болото), подавляющим жизненную силу относительно статичным состоянием (*безнадёжная темнота, опасная тьма, сплошная чернота, выпуклая чернота, неуют ночи, бессолнечно*), то Свет эксплицируется антропно и зооморфно, динамично. Обратимся к тексту.

1. **«Яркий блеск неба шлепнул нас по щекам»** [Там же, с. 332]. Разговорное «шлёпнул» придаёт ситуации некое озорство и создаёт ощущение, что перед читателем разыгравшийся ребёнок.

2. **«Вдруг впереди слабо, как будто пискнув, прорезался маленький свет. На отчаянной скорости влетели мы в Улус и остановились, словно поймав его за хвост после утомительной погони»** [Там же, с. 345]. И вновь возникает чувство, что мы наблюдаем увлечённую игру («на отчаянной скорости») ребёнка и маленького юркого («пискнув», «прорезался») животного («поймав его за хвост»).

3. **«Подослепшие от тяжелого степного солнца, нетрезво звенящего в голове, мы снова попали в хвойное поднебесье леса»** [Там же, с. 362]. Если от темноты рассказчица интуитивно пытается укрыться, сжавшись или сбежав, то свет беспрепятственно проникает в её существо («нетрезво звенящее в голове»), тем самым погружая в языческое пространство («хвойное поднебесье леса»).

Особое место в языковой картине рассказа занимают контексты, в которых представлено соотношение «свет-темнота».

1. **«Вдали, в сплошной черноте, вздрагивал маленький оранжевый огонь»** [Там же, с. 365]. Возникающая в сознании читателя зарисовка, несмотря на нехарактерное для Б. Ахмадулиной узуальное использование колоратива «оранжевый», ассоциативно сближается с языческим представлением о зарождении жизни.

2. «Я пристально, нежно, точно колдуя ей доброе, смотрела на **слабый, не окрепший еще полумесяц её лба, неясно светлевший в полутьме комнаты**» [11, с. 342]. Семантическая концентрация «пограничности», игры «между» плотно заполняют предложение – «полумесяц лба», «полутьма», «не окрепший еще», «неясно светлевший».

3. «...**Город призрачно являлся нам из темноты, по-южному белея невысокими домами, взрѣвываая близкими паровозами**» [Там же, с. 332]. Мы видим, что перенесѣнное с лона природы в пространство цивилизации соотношение света и темноты эксплицируется по-иному: темнота становится менее «концентрированной» (не имеет при себе определения), свет обретает конкретную цветовую характеристику – белый («белея невысокими домами»).

Отметим, что определение «белый» достаточно частотно в языковом пространстве текста. Думается, это связано с тем, что, во-первых, противопоставление «белый – чёрный» гипонимично и абсолютно антонимично, во-вторых, белый включает в себя всю цветовую палитру, он – некий спектральный абсолюте. В рассказе находим: *белые платочки, белея невысокими домами, белым-бело, белее платка, ослеплѣнные белизной, небо белело, ступая белыми ногами, белая мгла тумана*.

Сказочно-языческому мироощущению подчинен не только пространственный, но и временной континуум рассказа. Здесь представлено циклическое время. У Ю. С. Степанова читаем: «Концепт «циклического времени» не знает понятий «начало мира», «конец мира», – всё в мире повторяется по кругу» [12, с. 117].

«И вдруг слѣзы, отделившись от моих глаз, упали мне на руки. Я радостно засмеялась этим слезам и всё же плакала, **просто так, ни по чему, по всему на свете сразу: по Анне, по лучнику, по Ивану Матвеевичу и Ване, по бурундуку, живущему на горе, по небу над головой, по этому лету, которое уже подходило к концу**» [11, с. 372]. Композиционный отрезок наполнен маркерами детского мироощущения, близкого по своему характеру к языческому: смех сквозь слѣзы («радостно засмеялась этим слезам»), слѣзы без видимой причины («просто так, ни по чему») как некий доступный «вдруг», только для чистого детского сознания, в котором всё расположено «вперемешку» (Аня, бурундук, небо, лето), катарсис.

В языковом пространстве текста, наполненном языческим мироощущением, предметы одушевлены. Исключительно как о живом, причѣм в зооморфном ключе, говорит рассказчица о «газике», на котором она и Шура перемещаются по сибирским дорогам:

1) «...радостно вскрикивали вокруг нас и бежали к **газикам, пофыркивающим у обкомовского подъезда**» [Там же, с. 337];

2) «...когда в **тяжело дышавшем, подпрыгивающем газике** наши головы сшиблись на повороте» [Там же, с. 342];

3) «Газик <...> **резво запрыгал и заковылял** через ухабы и рельсы, развернулся возле забора, и мы остановились» [Там же];

4) «Наш газик, словно переняв повадку скакуна, фыркнул, **взбрыкнул и помчался, слушаясь** руки Ивана Матвеевича, вперед и направо мимо огромной **желтизны ржаного поля**» [Там же, с. 354];

5) «Машина заскользила по красной глине, **оступаясь всеми колѣсами**» [Там же, с. 357].

В сознании рассказчицы «газик» синонимичен лошади – пофыркивающий, тяжело дышащий, он прыгает, ковыляет, взбрыкивает, мчится и оступается. Думается, подобное метафорическое олицетворение – еще один «ментальный крючок»: в языческом пространстве путники могут передвигаться только на коне.

Олицетворение самолѣтов антропоморфно:

1) «На маленьком аэродроме **маленькие легкомысленные самолеты** взлетали и опускались, а очередь, почти сплошь одетая в белые платочки, всё не убавлялась» [Там же, с. 337]. Оценочный эпитет «легкомысленные» в сочетании с глаголами повторяющего действия создает образ вздорной девушки (по аналогии с «легкомысленной девушкой», «легкомысленным поведением»). Научно-технический прогресс позволил человеку быть смелее и небрежнее с природными стихиями, что вызывает отрицательную оценку рассказчицы.

Особое место в повествовательной ткани рассказа занимают портретные характеристики, которые не менее интерсенсорны и метафоричны, чем описание окружающего мира. Отметим, что городские жители в миропорядке рассказчицы блеклы, словно выпотрошены цивилизацией, они существуют в семантическом лимбе «темнота». Обратимся к примерам;

2) «...я подняла голову, чтобы поймать его **рассеянное, неопределѣнно плывущее в вышине лицо**...». [Там же]. Из описания «выбрасывается» часть семантической конструкции (рассеянное выражение лица → рассеянное лицо) и включается метафорическое распространенное определение (неопределѣнно плывущие облака → нечеткость контуров, размытость, невозможность зафиксировать → безэмоциональное, усталое выражение лица);

3) «...обнаружилось несколько человек, **наряженных в бледную пѣстрость бантиков,**

косынок и беретов. В ярком и неожиданном свете дня они стыдливо и неумело томилась, как выплеснутые на сушу водяные». [11, с. 358]. Оксюморон «бледная пёстрость», усиленный окказиональным «стыдливо томилась» в сочетании со «сказочным» сравнением («как выплеснутые на сушу водяные») создаёт почти осязаемое ощущение серости, дискомфорта ситуации;

4) **«Озябшее тело держалось как-то прямоугольно, онемевшие ноги то и дело смешно подламывались. Было ещё бессолнечно, но совсем светло»**[Там же, с. 367];

5) **«...скучно отозвалась буфетчица, и её ленивые руки поплыли за выпуклым стеклом витрины, как рыбы в мутном аквариуме»** [Там же, с. 341];

6) **«Вышла тусклая, словно серым дождём прибитая, женщина. Она в страхе подняла на нас глаза, и сквозь скучный, нецветной туман её облика забрезжило вдруг яркое синее солнышко детского взгляда»** [Там же, с. 359].

В портретах степных жителей вертикальная метафоризация и окказиональное словообразование перемещаются в иную семантическую плоскость. Перед читателями предстают «дети природы» – суровые, величавые, существующие в одном ритме с окружающим первоизданным миром.

1. **«Прямо перед нами на высоком табурете сидела каменно-большая <...> женщина с тёмно-медными, далеко идущими скулами, с тяжко выложенными на живот руками, уставшими от власти и труда» «<...> пасть к подножию её грозного тела и просить прощения неведомо в чём».** [Там же, с. 345]. Читатель ощущает себя словно перед вековыми горами: «каменно-большая женщина» (характерное для языковой картины текста соединение качественного и относительного прилагательных) → каменная глыба; «с далеко идущими скулами» → далеко идущими скалами; «тяжко выложенными на живот руками» → выложенный камнями, валунами; «подножие её грозного тела» → подножие спящего вулкана.

2. **«Женщина уже царствовала на табурете, ещё ярче краснея и желтея платьем в честь воскресного дня. Мы поклонились ей, и снова её продолговатый всевидящий глаз объёмно охватил нас в лицо и со спины, с нашим прошлым и будущим»** [Там же, с. 353].

3. **«...обрадовалась Аня и ласково прильнула ко мне, снова пахнув на меня травой, как жеребёнок»** [Там же, с. 351]. Сравнение «как жеребёнок» усиливает словосочетание

«ласково прильнула», подчёркивая открытость, искренность и чувствительность девушки-аборигенки.

4. **«Аня прощально припала ко мне всем телом, и её быстрая кровь толкала меня, напирала на мою кожу, словно просилась проникнуть внутрь и навсегда оставить во мне свой горьковатый, тревожный вкус»** [Там же, с. 352]. Метафорическое олицетворение здесь можно считать своеобразным семантическим развёртыванием общеизвестных «молодая кровь», «горячая кровь». Впечатление усиливается семантически окказиональным использованием синестетического эпитета «тревожный» (тревожный звук (слуховое восприятие) → тревожный вкус (вкусовые ощущения)).

Отметим, что для языковой картины рассказа характерно окказиональное словоупотребление наречий (об этом виде композиционно-грамматического сдвига, см. [1–3]). Композиционно-грамматические окказионализмы в сравнении со словообразовательными обладают большей семантической ёмкостью, а потому их художественно-эстетическая нагрузка возрастает, уплотняя тем самым языковое пространство текста.

1. **«Горы, украшенные голубыми деревьями, близко подступали к глазам, и было бы душно смотреть на них, если в спину чисто и влажно не сквозило степью»** [Там же]. В приведённом примере обстоятельства синестетичны: душно дышать → душно смотреть = слишком сочные краски пейзажа; чисто и влажно на ощупь → чисто и влажно сквозило = свежесть ветра.

2. **«Жёлтое и голубое густо росло из глубокой земли и свадебно клонилось друг к другу»** [Там же, с. 353]. Сочетание субстантивированных прилагательных-колоративов «жёлтое» и «голубое» с окказиональным наречием, образованным от относительного прилагательного «свадебный», становится семантической «матрёшкой».

3. **«И вдруг в дурном предчувствии, махнув рукой, словно отрекаясь от нас, бросился вон, скандально хлопнув дверью»** [Там же, с. 341].

4. **«Наконец, она домыла своё, страстно выжала тряпку и пошла мимо нас, радостно ступая по мокрому полу чистыми белыми ногами, и уже оттуда, с улицы, из зияющего простора своей субботы, крикнула нам»** [Там же, с. 339]. Обстоятельство «страстно», имеющее наряду со «ступая» и «зияющее» книжный оттенок, в сочетании с бытовыми деталями (мокрый пол, домыла своё, с улицы)

и разговорным «тряпка», показывает, какое место занимает культура труда в жизни деревенского, близкого к природе человека.

Входя в языковую картину текста, читатель, несмотря на наличие «сухих» бытовых деталей, постепенно погружается в хронотоп сказки и синхронизируется (даже соглашается) с интерсенсорным и когнитивным опытом рассказчицы. Процесс познания идёт в обратном, противоречащем филогенезу направлении – от результатов рационального освоения мира к наглядно-чувственному постижению, подкреплённому интуицией. О подобном пишет В. И. Карасик в своей монографии «Языковые ключи»: «Определяя концепты с позиции их транслируемости, можно предположить, что архетипические концепты (при всём их многообразии) будут характеризоваться, по-видимому, как активно транслируемые, закрытые для модификации, <...> не допускающие критического восприятия» [6, с. 133]. Обратимся к тексту.

«Я тихонько встала и пошла в деревья, в белую мглу тумана, поднявшегося от реки. Близкий огонь костра, густо осыпающиеся августовские звёзды, тёплый, родной вздох земли, омывающий ноги, – это

было добрым и детским знаком, твёрдо обещающим, что всё будет хорошо и прекрасно» [11, с. 372]. Здесь передана гармония всех четырёх стихий мироздания – воды (река), земли, огня и воздуха (поднимающийся туман, «тёплый вздох земли»).

Языковая картина текста создается вертикальной метафоризацией и окказиональным словоупотреблением, имплицитно отражающими образ автора, который умело «жонглирует» основными методами познания мира – анализом, моделированием и аналогией. Воспринимаемые рассказчицей реалии природного и человеческого мира раскладываются на весомые для контекста ситуации детали, совпадающие или перекликающиеся с признаками других реалий, хранящихся в кинестетическо-когнитивном опыте. Происходит «переконпоновка» и уплотнение семантического наполнения, что рождает колоритную образность. Ю. М. Лотман писал: «Пересечения смысловых пространств, которые порождают новый смысл, связаны с индивидуальным сознанием» [8, с. 26]. Думается, правомерно заключить, что вертикальная метафоризация и окказиональное употребление – это маркёры идиостиля Беллы Ахмадулиной.

Список литературы

1. Ахметова Г. Д. Живой литературный текст. М.: Ваш полиграфический партнер, 2012. 232 с.
2. Ахметова Г. Д., Лю Гопин, Чжоу Чжунчэн. Языковые традиции и языковые процессы в духовном пространстве современной русской прозы. Казань: Бук, 2015. 192 с.
3. Ахметова Г. Д. Языковое пространство художественного текста (на материале современной русской прозы). СПб.: Реноме, 2010. 244 с.
4. Зубова Л. В. Языки современной поэзии. М.: Новое литературное обозрение, 2010. 384.
5. Капица Ф. С. Славянские традиционные верования, праздники и ритуалы: справочник. 7-е изд., испр. и доп. М.: Флинта: Наука, 2009. 296 с.
6. Карасик В. И. Языковые ключи. М.: Гнозис, 2009. 406 с.
7. Кучина Т. Г. Поэтика русской прозы конца XX – начала XXI в.: перволичные повествовательные формы: автореф. дис. ... д-ра филол. наук: 10.01.01. Ярославль: ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2008. 43 с.
8. Лотман Ю. М. Семисфера. СПб.: Искусство. 2000. 704 с.
9. Сергеева А. В. Русские: стереотипы поведения, традиции, ментальность. М.: Флинта: Наука, 2006. 320 с.
10. Шмелёв А. Д. Русский язык и внеязыковая действительность. М.: Языки славянской культуры, 2002. 496 с.
11. Ахмадулина Б. А. Друзей моих прекрасные черты. М.: Астрель: Олимп, 2009. 507 с.
12. Степанов Ю. С. Константы: словарь русской культуры. Изд. 3-е, испр. и доп. М.: Академический проект, 2004. 992 с.

Объекты оценки: анализ интернет-отзыва туриста

Е. П. Бондарева¹, Г. В. Чистякова², С. А. Сергеев³

¹Пекинский университет языка и культуры, г. Пекин, Китай

²Кемеровский государственный медицинский университет, г. Кемерово, Россия

³Пекинский спортивный университет, г. Пекин, Китай

В статье рассматривается объект описания, содержащийся в тексте жанра интернет-отзыва туриста. Авторами проанализированы сетевые тексты, составленные отдыхающими из России, США, стран Европы. Выявлены наиболее часто оцениваемые объекты тематического поля «проживание в отеле». Собранные оценки расклассифицированы по трём группам: положительные, отрицательные и нейтральные реакции. В результате анализа сделан вывод о типичных и специфических оценочных реакциях на разнообразные объекты туристами, говорящими на разных языках.

Ключевые слова: речевой жанр, интернет-отзыв туриста, оценка, оценочная реакция

Evaluation Objects: Analysis of Tourist's Internet Review

E. P. Bondareva¹, G. V. Chistyakova², S. A. Sergeev³

¹Beijing University of Language and Culture, Beijing, China

²Kemerovo State Medical University, Kemerovo, Russia

³Beijing Sports University, Beijing, China

The article considers the object of description contained in the text of the genre of tourist's Internet review. The authors analyze network texts compiled by leisure travellers from Russia, the USA, and European countries. The most frequently evaluated objects of the thematic field "hotel accommodation" have been identified. The collected value judgements are classified into three groups: positive, negative and neutral reactions. As a result of the analysis, a conclusion is made about typical and specific evaluative reactions to various objects by tourists speaking different languages.

Keywords: speech genre, tourist's Internet review, evaluative reaction

Виртуальное коммуникативное пространство, активно развивающееся в течение последних десятилетий, подарило возможность за считанные секунды получать необходимую информацию. Путешествия являются формой досуга, образом жизни многих людей по всему земному шару, в связи с чем популярным стал интернет-отзыв туриста. Под этим понятием учёными, как правило, понимается текст, который оформлен по определённым параметрам, а затем размещён в интернете. «Особенностью этого текста является направленность на коммуникацию среди туристов, вернувшихся из путешествия, с целью обмена оценочными мнениями о путешествии и сопутствующих ему туристических услугах. При этом для речи интернет-отзыва свойственны определённые отличительные черты, к которым можно отнести, например, отклонение от общепринятых норм синтаксиса, орфографии и пунктуации» [4, с. 124].

Интернет позволяет туристам обмениваться информацией между собой с помощью устной (видео-отзывы) и письменной речи (письменные тексты-отзывы). Внимание к виртуальным отзывам приводит к изменениям в форме подачи материала, текстовой организации и т. д. В связи с этим жанр сетевого отзыва переживает этап трансформации.

Палитра различных речевых жанров на сегодняшний день изучена достаточно глубоко. Ведущие отечественные и зарубежные учёные научных школ жанроведения (Саратов, Волгоград, Астрахань, Элиста, Санкт-Петербург, Екатеринбург, Сидней и др.) обосновали теоретические подходы к изучению жанров [6; 7; 10 и др.], а также описали специфику отдельных жанров [5; 9 и др.]. Неоспоримым является суждение о том, что жанры моделируются [12], строятся по определённым параметрам: «объект описания, участники коммуникации, коммуникативная интенция, категория модальности, диктум текста» [8, с. 34]. Наличие достаточно четкой модели, по которой создаются тексты, объединённые тематически, композиционно и стилистически, позволяет сосредоточиться на определенном объекте изучения, проявляющимся в рамках данных типовых высказываний.

Целью настоящего исследования является изучение объекта описания жанра туристического отзыва. При этом акцент ставится на оценке говорящим объекта описания.

В современной семантике принято считать, что ценностный аспект значения языковых выражений может интерпретироваться через формулу «А (субъект оценки) считает, что В (объект оценки) хороший/плохой» [3]. Многообразие

всех оценок, как положительных, так и отрицательных, образует ценностную картину мира социума, которая связана особенностями культуры человека или группы лиц, в связи с чем учёные различают общечеловеческие системы ценностей и национально-культурные, а также коллективные и индивидуальные ценности.

Описывая, структуру оценки в языке, В. Н. Телия говорит о том, что она состоит из следующих компонентов: «Субъект (личность с её вкусами и мировоззрением) и объект (фрагмент мира в его системных связях) соединены оценочным суждением, в котором выражается то или иное пристрастие субъекта к миру» [11]. Субъект оценки может быть не овнешнен в высказывании, однако оно не теряет оценочный потенциал. Объектом же могут быть оцениваемые предмет, лицо, событие. Объект оценки всегда присутствует в высказывании [2; 11]. В ценностном отношении любой предмет находится в отношении к субъекту, то есть проявляется в аспекте своей аксиологической значимости и в этом смысле всегда потенциально выступает предметом положительной, отрицательной или нейтральной оценки [1].

Сфера отдыха чаще других подвергается оценке. Оценочные вербальные реакции можно встретить в тексте виртуального жанра отзыва туристов, проживающих в разных странах, говорящих на разных языках. Фактологической базой данного исследования стали текстовые фрагменты различной авторской и тематической принадлежности, которые опубликованы на сайте <https://www.tripadvisor.com>. Методом сплошной выборки нами было отобрано 357 контекстов, написанных на 2 языках: английском и русском. Следует отметить, что обозначенный сайт предоставляет возможность оставлять отзывы в свободной форме, а не заполнять онлайн бланк с шаблонными вариантами ответов. Авторами сетевых отзывов являются туристы из России, США и стран Европы, о чем позволяют судить данные анкет, заполняемых туристами на сайтах. Выборка по каждому региону составила по 50 отзывов каждый. Примеры, приводимые в работе, даны с сохранением авторской орфографии и пунктуации, выделение курсивом сделано нами в целях демонстрации текстового объекта изучения. Перевод англоязычных отзывов выполнен авторами статьи.

Любой отзыв содержит явную, выраженную средствами языка, или скрытую, содержащуюся в подтексте, оценку объекта, в отношении которого создается отзыв. Единицей анализа является оценочное суждение, оставленное

говорящим в письменном тексте интернет-отзыва. В одном тексте могут быть выявлены несколько оценочных суждений, касающихся разных объектов. Статистическому анализу подвергается каждое оценочное суждение. Рассмотрим следующий отзыв: рус. «*Очень понравилось, единственный минус грязное море! Были в мае, народу было очень мало, море тёплое, на улице жара! Близко до центра и до парка, откуда классный вид на Санья! Плюс рядом с отелем, если пройти влево хорошая детская площадка, много детей, китайцев, по-английски не говорят, общались жестами, но детям понравилось! Вообще находится отель в хорошем, чистом районе, рядом в парке, много обезьян, но они агрессивные, надо быть осторожным!*». Примерами положительной оценки объектов выступают следующие суждения: «очень понравилось», «народу было очень мало», «море тёплое», «на улице жара», «близко до центра и до парка», «классный вид», «рядом с отелем... хорошая детская площадка», «много детей», «отель в хорошем, чистом районе». Отрицательно оцениваются море («грязное море»), иностранцы («много... китайцев, по-английски не говорят, общались жестами») и фауна («много обезьян, но они агрессивные, надо быть осторожным!»). Нейтрально маркированным является суждение «были в мае».

Вербализация оценки в русском и в английском языках может осуществляться как на уровне отдельных слов, так и на уровне словосочетаний. Оценка может быть выражена любой частью речи, например, наречием, ср.: рус. У бассейнов *не всегда вовремя* были полотенца; евр. The lobby was *beautifully* decorated with a beautiful Xmas Tree (Лобби было *красиво* украшено красивой рождественской ёлкой); амер. *Absolutely fantastic! Totally* enjoyed my stay there! (Просто *фантастически!* *Полностью* понравилось моё пребывание там!); существительным, ср.: рус. *Ужас и кошмар!*; евр. Top *Class* hotel with excellent facilities (Отель высшей *категории* с отличными удобствами); амер. We were treated like *royalty* by all the staff (Все сотрудники обращались с нами как с *членами королевской семьи*); глаголом, ср.: рус. В отеле *понравилось* вообще все!; евр. I *recommend* it without hesitation (*Рекомендую* его без всяких сомнений); амер. We travel on business and truly *enjoy* the relaxing atmosphere (Мы здесь по бизнесу, но по-настоящему *наслаждаемся* расслабляющей атмосферой отеля) и др. Однако основным квалификационным словом является прилагательное, ср.: рус. Из больших минусов: *плохая* уборка номеров; евр.

All the Restaurants were very *good* but also quite *expensive* (Все рестораны были очень *хорошими*, однако, довольно *дорогими*); амер. We spent four *heavenly* days at... (Мы провели четыре *райских* дня в отеле...).

Примерами аксиологически маркированных словосочетаний могут служить следующие примеры, ср.: рус. *Райское местечко!*; евр. The hotel is mediocre at best, and *shows its age from every angle* (Отель в лучшем случае посредственный, *каждый уголок выдает его возраст*); амер. Their smiles and gracious welcomes help make... what it is – *a bit of heaven on earth* (Их улыбки и любезные приветствия помогают сделать... тем, что он есть – *кусочком рая на земле*).

Анализ интернет-отзывов туристов показал, что все объекты оценки можно разделить на несколько тематических групп: «Проживание в отеле», «Сервис», «Питание», «Пляжный отдых», «Деятельность вне отеля», «Ландшафт», «Общее впечатление», «Фауна».

В данной работе в качестве объекта изучения оценки нами было выбрано проживание в отеле, как наиболее частотное аксиологически маркированное тематическое поле. Мы сосредоточили внимание на оценке типа номера, бассейна, оснащения номера, развлечения гостей, оформления номера/отеля, стоимости проживания, национальности гостей, технологической связи, запахе табачного дыма.

Вербальная реакция туриста на проживание в отеле располагается на одном из трех оценочных полюсов: положительная (оценка «+»), нейтральная (оценка «0») и отрицательная (оценка «-») оценки. Анализируемый материал был расклассифицирован по этим типам оценки.

Статистические результаты исследования мы представим в виде сводной таблицы, в которой приведены оценочные реакции, имеющиеся в тексте жанра интернет-отзыва туриста. Они касаются различных объектов оценки, продемонстрированные европейскими, американскими и русскими туристами.

Оценка туристами проживания в отеле

Объект оценки	Общее количество реакций	Оценочные реакции туристов											
		русских				европейских				американских			
		Всего человек/%	Оценка «-»	Оценка «0»	Оценка «+»	Всего	Оценка «-»	Оценка «0»	Оценка «+»	Всего	Оценка «-»	Оценка «0»	Оценка «+»
Тип номера	85	31	1	4	26	21	1	4	16	33	2	3	28
Бассейны (качество)	62	24	2	3	19	18	3	1	14	20	1	0	19
Оснащение номера	47	18	8	2	8	10	6	1	3	19	9	1	9
Развлечение гостей	46	15	1	1	13	19	4	2	13	12	1	0	11
Оформление номера (отеля)	43	11	3	0	8	14	1	2	11	18	0	0	18
Стоимость проживания	27	13	4	6	3	9	3	1	5	5	2	2	1
Национальность гостей	26	15	10	5	0	4	1	3	0	7	4	3	0
Связь	17	11	7	2	2	4	3	0	1	2	0	1	1
Запах табачного дыма	4	2	2	0	0	2	2	0	0	0	0	0	0
Итого	357	140 / 28	38	23	79	101 / 26	24	14	63	116 / 35	19	10	87

Данные таблицы позволяют утверждать, что доля положительных оценочных реакций в каждой категории говорящих значительно превышает отрицательные и нейтральные: русские – 56 %, европейцы – 62 %, американцы – 75 %, ср.: рус. Маленькая, но очень красивая территория отеля; евр. The hotel has a nice garden area (В отеле есть красивый сад); амер. The hotel itself has great taste in decor (Сам отель отлично декорирован). Отрицательные же оценки чаще всего встречаются в отзывах тури-

стов из России (27 %) и Европы (24 %), в отличие от американских отдыхающих (16 %), ср.: рус.... в номерах старая обшарпанная мебель (в первый день попросили заменить разболтанное кресло на балконе и получили другое спустя 3 дня); евр. There is heavy drilling all day long, for which nobody cares, or changed the room, or warned. Tragic. (Весь день шел ремонт, который никого не волновал, никто не поменял комнату и не предупредил об этом. Трагично.); амер.... very few staff speak any English at all

for an international hotel (...*лишь несколько сотрудников говорят на ломанном английском*, это неприемлемо для международного отеля).

Анализ отзывов показал, что туристы оценивают прежде всего тип номера, 23 % контекстов от общего числа. Это реакции, касающиеся размера номера, вида из окна, этажа. Следует обратить внимание, что тип номера менее интересен европейским туристам (25 %) по сравнению с американскими (39 %) и русскими (36 %), ср.: евр.... *upgraded rooms with sea views and nice balconies*. (...улучшенные номера с видом на море и хорошими балконами; амер. *Room was large and very clean*. (*Номер был большим и очень чистым*); рус. *Уютные, чистые номера*.

Далее по степени частотности реакций оценке подвергается бассейн, его размеры, чистота воды, удобство формы (17 % реакций), среди них: 39 % – отдыхающие из России, 32 % – из Америки и 29 % – из Европы, ср.: рус. На территории отеля есть очень удобный *бассейн* глубиной 1,20 метр, ребенок из него не вылезал; амер. *The pools were spotlessly clean* (*Бассейны были безупречно чистыми*); евр.... *really enjoyed... beach-pool, the water park with long slides/tubes...* (...очень понравился ...пляж-бассейн, аквапарк с длинными горками/трубками).

Интернет-отзывы об отдыхе в отеле содержат также оценку оснащения номера (13 % реакций), качества развлечения гостей (13 % реакций), оформление номера/отеля (12 % реакций). При этом русские туристы чаще оценивают оснащение номера, ср.: Жили в семейном номере с видом на море – *две комнаты, кухонька с плитой и стерилизатором посуды* (правда, самой посуды кот наплакал – два бокала, два стакана, две кофейных чашки и две еще небольших, похоже, для детей), *ванна* на балконе, *санузел* в спальне за шторкой). Европейским туристам важнее сервис по развлечению гостей, ср.: евр. *The variety of activities there was vastly entertaining and everyone was extremely welcoming* (Проводилось много *развлекательных мероприятий*, все были очень приветливы). Американские отдыхающие в равной мере уделяют особое внимание оснащению и оформлению номера/отеля, ср.: амер. *It is quite a large room with a lovely balcony*. *The property is 11 years old and very well maintained* (Это была довольно большая комната с прекрасным балконом. Зданию 11 лет, и оно в очень хорошем состоянии), *Beautiful decor and grounds* (Красивый декор и территория).

Менее частотной является реакция на стоимость проживания (8 %). Обращает на себя внимание тот факт, что наибольшее число

упоминаний об этом объекте оставили русские туристы (48 % от общего числа контекстных оценок стоимости проживания), их реакции были в основном нейтральными или отрицательными, ср.: рус. Рестораны на территории отеля: *красиво, но дорого*. Чуть меньше реакций у европейских отдыхающих (33 %), ср.: евр. *A bottle of badischer Weißwein or French red wine, which in the store in Germany No. € 10 – costs here stands for € 100*. (Бутылка Badischer Weißwein или французского красного вина, которая в магазине в Германии стоит € 10, *здесь стоит € 100*). Наименьшее число оценок этого объекта продемонстрировали туристы из США (19 %), ср.: амер. *Room rate is reasonable priced with western standard* (По западным стандартам номер *стоит разумно*).

Фактологический материал позволяет выявить еще один объект оценки – национальность гостей отеля (8 %). Реже о ней говорят европейцы (15 % от общего числа контекстных оценок национальности гостей), ср.: евр. *The resort is actually very nice... very few foreigners* (Курорт на самом деле очень хороший... очень мало *иностранцев*). Далее по степени частотности следуют реакции американцев (27 %), ср.: *Many Russian and Chinese. Not too many Americans* (Много *русских и китайцев*. Не так уж много *американцев*). Наибольшее число реакций у туристов из России (58 %), при этом в большинстве случаев соотечественники демонстрируют отрицательные оценки (67 % от общего числа оценок русскими туристами), ср.: рус. Вы будете слышать все: детский топот и смех... ну и естественно непринужденный разговор вечно орущих *китайцев*.

Оценке также подвергается качество содовой связи и интернет сигнала (4,8 %, 17 реакций). Менее нуждающимися в качественной связи оказались туристы из Европы (4 реакции), США (2 реакции). Отдыхающие из России чаще других обращали внимание на этот объект оценки (11 реакций), большинство реакций было отрицательным (7 реакций), ср.: *Вайфай* не ловит не только на ресепшен, в номере вообще глухо с ним.

Запах табачного дыма (4 реакции) беспокоил только туристов из России (2 реакции), ср.: рус. Нам дали ключи от другого <номера> на несколько часов, где был *запах дыма*, видимо предыдущие постояльцы курили в номере; и Европы (2 реакции), ср.: евр. *Dining hall was terrible, lot of noise and cigarett smoking chinese*. (Столовая была *ужасной*: много шума, некоторые китайцы *курили сигареты*).

Таким образом, изучение объекта описания жанра интернет-отзыва туриста, который

содержит оценку, указывает на наличие типичных реакций отдыхающих, говорящих на разных языках, являющихся людьми с разным менталитетом. Тип номера, качество бассейна являются важными для туристов из России, США, стран Европы. Выявлены и специфические оценочные реакции: для русских оказывается значимым качество телекоммуникаци-

онной связи, а также стоимость проживания в отеле, развлечений, наличие скидок. Туристы из европейских стран фокусировали внимание на наличии и качестве способов развлечься, отдыхающие из США чаще других оценивали оснащение и оформление номера. Фактический материал указывает на то, что большинство оценочных реакций положительные.

Список литературы

1. Абушенко В. Л. Оценка Текст: электронный // Гуманитарный портал. URL: <https://gtmarket.ru/concepts/7320> (дата обращения: 04.11.2021).
2. Арутюнова Н. Д. Типы языковых значений. Оценка. Событие. Факт. М.: Наука, 1988. 314 с.
3. Вольф Е. М. Функциональная семантика оценки. М.: URSS, 2005. 261 с.
4. Ву Нгюк Лонг. Средства и способы выражения положительной оценки в интернет-отзывах туристов о Москве // Современное педагогическое образование. 2021. № 1. С. 123–129.
5. Горошко Е. И. Теоретический анализ интернет-жанров: к описанию проблемной области. URL: <http://www.textology.ru/article.aspx?aid=77> (дата обращения: 06.11.2021). Текст: электронный.
6. Дементьев В. В., Седов К. Ф. Социопрагматический аспект теории речевых жанров. Саратов: Колледж, 2010. 107 с.
7. Долинин К. А. Речевые жанры как средство организации социального взаимодействия // Жанры речи. Саратов: Колледж, 1999. Вып. 2. С. 27–36.
8. Еремина М. А. Речевой жанр отзыва в коммуникативном пространстве Интернета // Научный диалог. 2016. № 5. С. 34–45.
9. Ковалева Н. А. Речевой жанр «извинение» в речи взрослых и детей (качественно-количественный анализ) // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2010. № 137. С. 94–99.
10. Седов К. Ф. О жанровой природе дискурсивного мышления языковой личности // Жанры речи. Саратов: Колледж, 1999. Вып. 2. С. 13–26.
11. Телия В. Н. Коннотативный аспект семантики номинативных единиц. М.: Наука, 1986. 143 с.
12. Шмелёва Т. В. Модель речевого жанра // Жанры речи. Саратов. 1997. Вып. 1. С. 88–98.

УДК 372.8

Формирование цветовой картины мира носителей русского и китайского языков

Л. В. Бутыльская¹, Ван Фуинь²

^{1,2}Забайкальский государственный университет, г. Чита, Россия

В статье анализируются понятия цветовой и лингвоцветовой картины мира с лингвистической, методической и исторической точек зрения. Авторы обращают внимание на то, что цветообозначения, обладая ярко выраженной национально-культурной спецификой, являются одними из наиболее значимых элементов для конструирования фрагмента картины мира какого-либо народа; что формирование цветовой картины мира началось ещё в период язычества; что особенности лингвоцветовой картины мира русского и китайского народов связаны именно с древними представлениями народов о цвете.

Ключевые слова: цвет, цветообозначения, цветовая картина мира, лингвоцветовая картина мира, национально-культурная специфика, социокультурные особенности, колоративы

Formation of a Color Picture of the World Native Speakers of Russian and Chinese

L. V. Butylskaia¹, Wang Fuyin²

^{1,2}Transbaikal State University, Chita, Russia

The article analyzes the concepts of the color picture of the world and the linguistic color picture of the world from the linguistic, methodological and historical points of view. The authors draw attention to the fact that color designations, possessing a pronounced national and cultural specificity, are one of the most significant elements for constructing a fragment of a national cultural picture of the world of a nation, that the formation of a lingua-color picture of the world began in the period of paganism, that the peculiarities of lingua-color the pictures of the world of the Russian and Chinese peoples are connected precisely with the ancient ideas of peoples about color.

Keywords: color, color designations, color picture of the world, lingua-color picture of the world, national-cultural specificity, socio-cultural characteristics, colorings

Мир цвета окружает нашу жизнь, и мы как представители конкретной культуры не всегда обращаем внимание на его символические смыслы, культурные коннотации, пользуясь цветовой «палитрой» бессознательно. Однако в древние времена язык цвета выступал в качестве второго языка в обществе. Знакомство с социокультурными особенностями, зафиксированными в цветовой символике, помогает узнать и человеку, изучающему иностранный язык, и человеку как носителю своей конкретной культуры представления народа о мире, человеке в этом мире, об иерархических взаимоотношениях, существовавших когда-то в обществе, об исторических событиях, о географическом положении, климате, о традициях, об этикете, даже об особенностях национального характера.

Таким образом, цветообозначения, обладая ярко выраженной национально-культурной спецификой, являются одними из наиболее значимых элементов для конструирования фрагмента картины мира какого-либо народа.

Сегодня цвет изучается многими направлениями искусства и науки: архитектурой и дизайном, психологией и физиологией, физикой и химией, лингвистикой и лингвокультурологией и др. Колористическая лексика получила научное освещение в различных аспектах: в сопоставительных исследованиях (П. П. Антоненко, Л. Байрамова, А. П. Василевич, В. Г. Гак, Ш. К. Жаркынбекова, Т. Ю. Светличная, С. Г. Тер-Минасова и др.), в исторических (Н. Б. Бахилина, Л. С. Грановская, Т. И. Вендина и др.), психолингвистических (Р. М. Фрумкина, А. П. Василевич, А. И. Белов), лингвокультурологических и этнокультурных (А. П. Василевич, О. В. Белова, Н. В. Серов и др.), в когнитивных (Т. И. Вендина, Е. В. Рахилина, И. А. Стернин и др.).

Многие философы, начиная с древних времён, утверждали, что цвет является обя-

зательным компонентом целостной картины мира. По словам Яна Парандовского, «в каждой душе мир преломляется в тысячецветных радугах чудесного блеска», «миров существует столько, сколько есть мыслящих индивидов; миры эти поражают своим разнообразием» [8, с. 34]. «Совокупность представлений человека о мире, отражающихся через призму цветовых ощущений, материализующихся посредством речи», позволяет говорить о наличии *цветовой картины мира* [6, с. 236]. А поскольку *цвет оформляется в сознании человека при помощи единиц языка, поэтому можно говорить о лингвоцветовой картине мира.*

Формирование цветовой картины мира началось ещё в период язычества. Английский этнограф В. Тэрнер собрал большой фактический материал о том, как складывалась цветная картина мира у первобытных народов. В своих исследованиях он подробно описал символические значения трёх основных в тот период развития первобытного общества цветов: белого, чёрного и красного. Принципиальное сходство цветовой символики у первобытных народов различных частей света позволяет трактовать цветовую триаду как архетип человека. Для первобытного человека три основных цвета – не просто различия в зрительном восприятии различных частей спектра, а сокращённое или концентрированное обозначение больших областей его психофизиологического опыта. Поэтому символический смысл цветовой триады является принципиально схожим в самых различных культурах [10]. Следует отметить, что и в современном мире некоторые племена в Африке и Южной Америке до сих пор различают только белый, чёрный и красный цвета.

История формирования цветовой картины мира начиналась с того, что сначала человек не различал цветов вовсе. Всё, что он видел

вокруг себя, было для него либо белым, либо чёрным, причем в чёрный цвет было окрашено всё для древнего человека, что имело любую окраску, а белый цвет означал отсутствие какого-либо цвета. Поэтому белый цвет очень долгое время, например, у древних славян ассоциировался с прозрачностью, светлостью, бесцветностью, чистотой, пустотой, незаметностью. Интересно и происхождение прилагательного «белый» от индоевропейского корня *bhe- со значением «сиять, блеснуть». Белый цвет использовался и многими поэтами-символистами именно в его первоначальном значении. Например, в стихотворениях Есенина мы можем увидеть, что цвет белый – это чистый, у Блока – светлый, у Ахматовой – пустой. Позднее в ахроматический (бесцветный) мир входит красный цвет, и лишь позднее синий цвет – как оттенок чёрного, и зелёный – как разновидность бесцветного.

Остановимся на истории формирования лингвоцветовой картины мира русского и китайского народов.

Обращаясь к одному из памятников древнерусской литературы, Киевскому изборнику 1073 года, мы можем прочитать: «В радуге свойства суть червеное, и синее, и зеленое, и багряное» [5]. Четыре цвета радуги связывались в представлении человека с четырьмя стихиями: зелёный – с водой, синий – с воздухом, багряный – с огнём, чёрный – с землёй. С течением времени у этих четырёх основных цветов появляются свои оттенки. Возьмём для иллюстрации ещё один древнерусский текст – «Слово о полку Игореве», созданный в XII веке. В этом тексте нам встречаются следующие цвета: чёрный, красный (багряный), синий (сизый), серый, белый (серебряный, жемчужный), золотой, зелёный.

Цвет «синий»: синий Дон, синее вино, синие молнии, синяя мгла, синие моря. Надо заметить, что синий цвет здесь ещё не обозначает определённый цвет, а лишь называет сияние тёмных тонов. *Цвет «красный»* представлен широтой спектра: красные девицы (но не по цвету, красный в это время ещё не обозначает цвета, красные значит – красивые); кровавое вино, кровавые зори, кровавая трава, кровавые раны; черлениый стяг, черлена чолка, черлены щиты (черлень – яркая розово-красная краска, изготавливаемая из насекомого – червенца). Причём «кровавый» обозначает и ярко-красный цвет, и качественное прилагательное, образованное от существительного «кровь». *Цвет «белый»:* белая хоругвь, белый гоголь, хотя белыми они никогда не были. Но, как уже было сказано выше, ранее значение слова «бе-

лый» не было связано с цветом, а указывало на такие качества, как прозрачность, светлость и т. д. *Цвет «чёрный»:* чёрный ворон, чёрные тучи, чёрная земля, чёрная паполома. В этом тексте всё, что связывается с неудачей, угрозой, кручиной предстаёт в чёрном цвете.

Итак, основных цветов в «Слове о полку Игореве» четыре. Это: чёрный, белый, красный и синий, у которых, в свою очередь, есть оттенки. У белого цвета – жемчужный и серебряный, у синего – сизый, а вот зелёный цвет только набирает силу: в зелёные цвета окрашены трава да деревья. Такие цвета как золотой, серебряный, кровавый даются в двух значениях: цвет и предмет, сделанный из чего-либо. Например, серебряная седина – белая, с блеском, серебряные берега – кажущиеся серебряными из-за осевшего мела и серебряное стружие – сделанное из серебра.

Постепенно, с течением времени, следуя за человеком, последовательно проникавшим в сложный мир красок, цветов и оттенков, развивалась в русском языке и система слов, обозначающих цвет.

Что касается формирования китайской лингвоцветовой картины мира, то следует обратиться к китайской космологии, согласно которой космос строится из пяти элементов: вода, огонь, дерево, металл и земля. Древние китайцы считали, что эти пять первоэлементов – источник всего в природе. Этим элементам соответствуют и пять цветов: чёрный (*hēi*), красный (*hūn*), сине-зелёный (*qīng*), белый (*bái*) и жёлтый (*huán*). Эта хроматическая гамма существовала уже в иньскую эпоху, о чём свидетельствуют находки специальных приборов для красок – тулу. Они представляли собой бронзовые предметы квадратной формы с четырьмя углублениями по углам, дополненными в некоторых случаях круглым отверстием посередине. В углублениях сохранились остатки красок, достаточные для проведения химических анализов по их реконструкции. Значение элементов древней китайской пентаграммы и сегодня закреплено в цветовом каноне, чётко регламентирующем все стороны общественно-го бытия.

Все перечисленные цвета обязаны своим происхождением и естественно-географическим реалиям Древнего Китая. Жёлтый цвет передаёт лёссовые почвы. Сине-зелёный цвет есть цвет пышной, весенней древесной листвы. Красный цвет, подобно его символике у многих народов мира, ассоциируется с солнцем и огнём. Кроме того, не исключено, что он был связан и с почвами красноземья, характерными для природы южных регионов Китая. Белый

цвет восходит к снежным вершинам гор, обра- зующих Тибето-Цинхайское нагорье, а чёрный – к уходящему вдаль потоку Хуанхэ.

На протяжении длительного времени про- исходило изменение цветовой палитры Древ- него Китая, однако пятицветная основа и пред- ставление о ней как о модели мироздания остались неизменными.

Таким образом, мы обратили внимание на то, что цвет – это ведущий компонент в изуче- нии содержания культуры. В мировой культу- ре символические формы всегда наделяются цветом, цвет несёт определённую смысловую нагрузку. Чтобы понять другую культуру, надо

научиться правильно интерпретировать значе- ния, заложенные в цветовых гаммах. Мы про- следили как складывалась цветовая картина мира у древних народов, как она приобретала национально-культурные черты. Мы немного уделили внимание цвету с точки зрения мето- дической: обучая языку (родному / иностранно- му), мы формируем в сознании студента кар- тину мира, выраженную через единицы языка (языковую картину мира). Поскольку лингво- цветовая картина мира является частью общей и языковой картин мира, следовательно, обу- чая языку преподаватель (учитель) формирует и цветовую и лингвоцветовую картины мира.

Список литературы

1. Вань Ланьсяосюань. Национально-культурные особенности картин мира русского и китайского язы- ков (на материале коннотаций-цветообозначений) // Журнал научных публикаций аспирантов и докторантов. 2010. № 8. С. 101–104.
2. Василевич А. П., Кузнецова С. Н., Мищенко С. С. Цвет и названия цвета в русском языке / под общ. ред. А. П. Василевича. М.: КомКнига, 2005. 216 с.
3. Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание / отв. ред. и сост. М. А. Кронгауз. М.: Познание, 1997. 103 с.
4. До Тхи Хьен, О. В. Новикова. Цветовые символы в русской и вьетнамской культурах. Текст: элек- тронный // Информационные технологии в науке, бизнесе и образовании: материалы VIII Междунар. конф. молодых учёных, аспирантов, студентов. URL: <https://linguanet.ru> (дата обращения: 08.11.2021).
5. Колесов В. В. История русского языка в рассказах: книга для учащихся старших классов. М.: Просве- щение, 1982. 191 с.
6. Любимова Н. И. Технология формирования цветовой картины мира в языковом сознании младших школьников // Научные ведомости. Серия «Гуманитарные науки». 2013. № 20. С. 236–241.
7. Миронова Л. Н. Цветоведение. Минск: Вестник, 2005. 235 с.
8. Парандовский Я. Алхимия слова. Петрарка. Король жизни: пер. с польского. М.: Правда, 1990. 651 с.
9. Слово о полку Игореве. М.: АСТ, 2021. 288 с.
10. Тэрнер В. У. Символ и ритуал. М.: Наука, 1983. 277с.

УДК 008

Этикетная форма общения в русской коммуникации

О. И. Воробьева¹, К. Ю. Кривонкин²

^{1, 2}Северный государственный медицинский университет, г. Архангельск, Россия

В статье рассматривается речевой акт комплимента в теории лингвистики и в практическом использовании, что дает возможность преподавателю найти удачную форму коммуникации с обучающимися – представителями разных культур.

Ключевые слова: теория коммуникации, иллокутивный речевой акт, комплимент, гендер, речевой этикет

Etiquette Form of Communication in Russian Communication

O. I. Vorobieva¹, K. Yu. Krivonkin²

^{1, 2}Northern State Medical University, Arkhangelsk, Russia

The article provides a presentation of the speech act of compliment in the theory of linguistics and in practical use enables the teacher to find a successful form of communication with students – representatives of different cultures.

Keywords: communication theory, illocutionary speech act, compliment, gender, speech etiquette

Комплименты играют важную роль в межличностной коммуникации, они делают общение приятным и помогают позитивно решать любую проблему, жизненно важную для человека.

В современной лингвистике много внимания уделяется важной коммуникативной проблеме – культуре общения, которая рассматривается в аспекте успешной коммуникации. По мнению И. А. Комлева, она интегрирует такие понятия, как языковая грамотность и коммуникативная грамотность [5, с. 52], что связано со стремлением коммуникантов социализировать и индивидуализировать личность. И. А. Комлев пишет: «Личностное общение предполагает выявление в ходе общения личности человека, проявления интереса к нему как индивидуальности, выделение его из окружающих» [Там же, с. 20].

Рассматривая комплимент с позиции теории коммуникации, необходимо отметить, что это один из видов речевых актов, цель которого уверить собеседника в добрых намерениях, показать свое восхищение, оказать положительное воздействие на эмоции адресата. В рамках комплимента говорящий делает приятное собеседнику, подчеркивая его внешние характеристики, умственные способности, умения, ободряя его, – то есть вызывает положительное эмоциональное состояние. В зарубежной лингвистике, а затем и современная русистика заинтересовались комплиментом с прагматической стороны. В прагматике комплимент рассматривается как одна из многочисленных речевых тактик [2, с. 116–122].

По определению Н. Д. Арутюновой, «речевой акт – целенаправленное речевое действие, совершаемое в соответствии с принципами и правилами речевого поведения, принятыми в данном обществе; единица нормативного социоречевого поведения, рассматриваемая в рамках прагматической ситуации» [1, с. 412]. В речевом акте участвуют говорящий и его адресат, обладающие общими речевыми навыками, знаниями и представлениями о мире, обстановка речи и тот фрагмент действительности, который выражается содержанием речевого акта. Речевой акт комплимента обладает следующими характеристиками: условием успешности; речевой акт комплимента – это элементарная единица речи, произнесенная одним говорящим и приемлемая собеседнику и понятная ему; перлокуции речевого акта (результаты) комплимент всегда универсальны, а иллокуции (интенции и намерения адресанта) могут быть как универсальными, так и специфичными; речевой акт комплимента может быть как больше, так и меньше предложения; речевой акт комплимента связывает между собой вербальное и невербальное поведение.

Теория речевых актов в целостном виде сложилась в рамках лингвистической философии под влиянием идей Л. Витгенштейна о множественности назначений языка и их непосредственных связей с формами жизни. Основателем теории считается английский философ Дж. Остин. Его идеи были развиты американским логиком Дж. Серлем и английским логиком П. Ф. Стросоном. Основные положения их концепции сводятся к следующему.

Каждый речевой акт представляет собой трёхуровневое образование, состоящее из локутивного, иллокутивного и перлокутивного аспектов. Локутивный аспект – нецеленаправленное произнесение предложения, состоящего из слов конкретного словаря и образованного по правилам конкретной грамматики со свойственными ему значением и референцией. Иллокутивный аспект – речевой акт по его отношению к манифестируемой цели, намерению и ряду условий его осуществления. Перлокутивный аспект – речевой акт по его отношению к результату, цели, намерению воздействовать на мысли и чувства слушающего. Центральным объектом исследования речевых актов считаются иллокутивные аспекты (иллокутивные силы), которые определяют их прагматический характер, так как одна и та же пропозиция речевого акта может иметь разные иллокутивные силы [9, с. 262, 263].

Иллокутивный акт комплимента в структуре классификации Дж. Серля является экспрессивом, представлен в дискурсе словом, словосочетанием или высказыванием. В рамках комплимента говорящий выражает лестный отзыв или положительную оценку адресата, то есть делает приятное собеседнику, подчеркивая его внешние характеристики, умственные способности, умения, ободряя его, вызывая при этом положительное эмоциональное состояние.

Иллокутивный акт комплимента обладает следующими характеристиками:

1) речевой акт комплимента – это элементарная единица речи, произнесенная одним адресантом, принимаемая адресатом и понятная ему;

2) перлокуции речевого акта (результаты) комплимент всегда универсальны, а иллокуции (интенции и намерения адресанта) могут быть как универсальными, так и специфичными;

3) речевой акт комплимента может быть как больше, так и меньше предложения;

4) речевой акт комплимента связывает между собой вербальное и невербальное поведение коммуникантов.

Комплимент входит в состав речевого этикета, который является системой устойчивых

формулы общения, предписываемых обществом для установления речевого контакта. Речевой этикет соответствует «социальным и психологическим ролям, ролевым и межличностным отношениям», в которые вступают люди «в официальной и неофициальной обстановках общения» [7, с. 47].

Комплимент – это этикетное высказывание, вербально представляющее собой высокоструктурированную формулу, которая применяется во множестве ситуаций: приветствия, прощания, благодарности, поздравления, выражения симпатии и т. д. Речевые формулы комплимента составляют основу речевого этикета, характер которых зависит от особенностей общения. Принцип использования речевых этикетных формул, помимо универсального принципа вежливости, – это принцип соответствия речевой ситуации. Complimentом называется небольшое преувеличение достоинства, которое собеседник желает видеть в себе. В практике работы с иностранными студентами очень важно показать им, как правильно можно вступать в коммуникацию с русскими людьми. [3, с. 83–87].

В русской речевой культуре существуют типичные коммуникативные особенности комплимента.

1. Прямой комплимент (всегда): отмечают внешние, нравственные, интеллектуальные, физические данные адресата: *Эта девушка лучшая в нашей группе, и притом очень добрая*. Средствами выражения положительной оценки являются прямые эпитеты, отдельные синтаксические модели в сочетании с соответствующей интонацией.

2. «Дедуктивный» комплимент: через положительную оценку социума, к которому принадлежит адресат, говорящий выражает свое отношение к нему: *Много красавиц в России*.

3. «От вещи – к личности»: через оценку «вещи», имеющей отношение к собеседнику, положительно оценивается и он сам: *Как идет вам этот новый лук, где вы его нашли?*

4. Compliment-сравнение. Возможности положительной оценки через сравнение весьма разнообразны: это может быть сравнение с авторитетной, престижной личностью. Сравнение выражается как эксплицитно, так и имплицитно: *Ты выглядишь прямо как Мадонна*. Этот вид комплимента чреват коммуникативными неудачами, мнения говорящего и собеседника могут не совпадать. При таком «нелестном сравнении» обнаруживают глаголы типа молодить, старить, худить, полнить, освежать (о внешности). Недооценка особенностей их семантики может привести говорящего в коммуникативной неудаче.

5. Compliment через ощущения говорящего: *Я чувствую твоё присутствие, ты такой классный, это всегда меня поддерживает*.

6. Антикомплимент: *Но у вас сегодня вялый вид. Это вас старит*.

7. Compliment, когда авторство высказывания приписывается третьему лицу; используется для создания иллюзии объективной оценки, а также в случаях, когда говорящий не расположен к открытой демонстрации своих чувств: *Он, говорят, прекрасный: такой добрый, такой веселый*.

8. Положительному восприятию комплимента способствует использование в нем известных фактов. Интерпретация этого факта, представляющая собеседника в выгодном свете, всегда положительно воздействует на коммуниканта. Например, *ты вчера так хорошо пел на вечере, ты – звезда*.

Русские комплименты, как правило, менее экспрессивны, чем восточные, они часто воспринимаются с недоверием и реже используются как стратегия вежливости. Преувеличенная оценка в русской коммуникативном поведении вызывает чаще негативную реакцию, чем благодарность, большую ценность имеет искренность [Там же, с. 36–41].

Принимать комплименты любят все, но реакция мужчин менее заметна. Гендер (gender) – социально обусловленные различия между женщинами и мужчинами. Мужчина и женщина принадлежат к разным социальным группам и выполняют разные социальные роли. Очевидно, что и модели их речевого поведения могут иметь определенные отличия. Поскольку речевое поведение гендеров (мужчины и женщины) строится на базе исторически сложившихся стереотипов, зафиксированных в языке, то можно сказать, что гендерные стереотипы – это система представлений о том, как должны вести себя мужчина и женщина. У мужчин и женщин и стратегии поведения, и стратегии речевой коммуникации различны. Именно поэтому комплимент является объектом изучения гендерных исследований, изучающих культурные, социальные, языковые факторы, определяющие отношение социума к мужчинам и женщинам, речевое поведение носителей языка в связи с их принадлежностью к тому или иному полу [6, с. 118].

Женские и мужские комплименты часто противопоставляются. Это объясняется тем, что мужчины и женщины по-разному ведут себя в коммуникативных ситуациях. Коммуникативное поведение женщин может быть в целом охарактеризовано как ориентированное на установление контактов с собеседником и ко-

оперативное, в отличие от коммуникативного поведения мужчин, характеризуемого как соревновательное и ориентированное на контроль. Такие различия в коммуникативном поведении определяют различные отношения к комплиментам у мужчин и женщин.

Женщины воспринимают комплименты в свой адрес как речевое средство выражения одобрения или поощрения принятого обществом ролевого поведения. Мужчины – люди действия, и комплимент для мужчины очень много значит. Любой комплимент для мужчины – это руководство к действию. Мужчины обычно говорят комплименты женщинам, подчеркивая их красоту, умение готовить, принимать гостей, разводить цветы, то есть превозносят их чисто женские качества. А каждому мужчине важно признание каких-то ему одному присущих моментов. Ведь, в отличие от женщин, они очень критично относятся к комплиментам, и общие слова, которыми удовлетворится почти любая женщина, здесь не сработают [6, с. 119].

В русской культуре принято делать комплименты женщинам, им это нравится, так как положительная эмоция влияет на психологическое состояние человека. Собеседник становится приятным и желанным. Высказывание при этом должно быть как можно более кратким, простым по конструкции, содержать одну-две мысли. Комплимент не должен содержать поучений: «Ты хороший парень, но надо хорошо заниматься». Необходимо также избегать двусмысленных оборотов, могущих вызвать совсем не те чувства, ассоциации, на которые рассчитываете. Например, улыбка делающего комплимент может придать словам смысл, который воспримется как насмешка.

Любой акт общения имеет начало, основную часть и заключительную часть. Комплимент как формула речевого этикета используется говорящим в начале разговора, при встрече, знакомстве или во время беседы, при расставании. Комплимент всегда приятен. Тактично и вовремя сказанный комплимент поднимает

настроение адресата, настраивает его на положительное отношение к собеседнику, в связи с этим как формулы речевого этикета комплименты разделяются на три основные группы: 1. Речевые формулы для начала общения, например, приветствия, обращения, комплимент, знакомства (Добрый день! Отлично выглядите!). 2. Речевые формулы, применяемые в процессе общения, благодарность, просьба, комплимент, извинение и т. д. (Благодарю! Разрешите поблагодарить Вас! Вы молодец!). 3. Речевые формулы для окончания общения, например, прощание (До встречи! Было приятно провести вечер с таким умным человеком, как Вы).

Также каждый человек должен не только уметь делать комплименты, но и принимать их. В ответ нужно просто поблагодарить или улыбнуться.

Необходимо помнить, что комплименты могут произвести странное впечатление на носителей иной культуры. В Индии можно польстить женщине, если сравнить её внешность с внешностью коровы, а походку – с походкой слона. Хороший комплимент японке – сравнение её со змеей, татарке и башкирке – с пиявкой, олицетворяющей совершенство форм и движений. Обращение к женщине «Гусыня!» в русской культуре – оскорбление, в Египте – комплимент.

Итак, иллокутивный акт комплимента в теории коммуникации является экспрессивом, рассматривается как формула речевого этикета, имеет определенные характеристики как элементарная единица речи, выражающая интенции и намерения адресанта, по своей семантической структуре может быть как универсальными, так и специфичным. Возросший интерес к процессу межличностной и межкультурной коммуникации и способам достижения эффективности общения актуализирует практическую значимость знания этикетных норм, а соблюдение правил речевого этикета и владение искусством комплимента служит показателем высокой культуры личности.

Список литературы

1. Арутюнова Н. Д. Перформатив // Лингвистический энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1990. С. 412–414.
2. Воробьева О. И. Этическое коммуникативное взаимодействие как форма экологического дискурса // Экология языка: материалы V Междунар. науч. конф. Тамбов: ТГУ им. Г. Р. Державина, 2012. С. 116–122.
3. Воробьева О. И. Этикетная грамотность как отражение экологии межкультурного общения // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия «Гуманитарные и социальные науки». 2012. № 4. С. 83–87
4. Воробьева О. И., Зотова Е. М. Русский язык в профессионально ориентированной среде медицинского вуза // Образовательный вестник. Сознание. 2020. Т. 22, № 1. С. 36–41.
5. Комлев И. А. Введение в речевое воздействие. Воронеж: Эдиториал, 2001. 252 с.
6. Леонтьев А. Н. Лекции по общей психологии. М.: Смысл, 2001. 511 с.

7. Маслова В. А. Лингвокультурология: учеб. пособие для вузов. М.: Академия, 2004. 204 с.
8. Серль Дж. Р. Что такое речевой акт? // Новое в зарубежной лингвистике. М.: Прогресс, 1986. Вып. 17. 283 с.
9. Шелякин М. А. Язык и человек: К проблеме мотивированности языковой системы: учеб. пособие. М.: Флинта: Наука, 2005. 296 с.

УДК 811

Формирование топонимической картины мира забайкальцев в условиях взаимодействия культур

А. А. Вырупаева

Забайкальский государственный университет, г. Чита, Россия

В статье рассматривается процесс формирования топонимической картины мира забайкальцев в условиях межкультурного взаимодействия, в первую очередь таких народов, как русские, эвенки и буряты. Демонстрируются примеры топонимов, в которых отразилось данное взаимодействие. Раскрываются понятия «картина мира», «языковая картина мира» и «топонимическая картина мира».

Ключевые слова: топонимы, Забайкалье, языковая картина мира, топонимическая картина мира, взаимодействие культур

Interaction of Cultures in the Reflection of the Toponymic Picture of the World of Transbaikilians

A. A. Vyrupaeva

Transbaikal State University, Chita, Russia

The article examines the process of forming a toponymic picture of the worlds of the Transbaikilians in the conditions of intercultural interaction, primarily, of such peoples as: Russians, Evenks and Buryats. Examples of toponyms that reflect this interaction are shown. The concepts of "picture of the world", "linguistic picture of the world" and "toponymic picture of the world" are revealed.

Keywords: toponyms, Transbaikal Territory, linguistic picture of the world, toponymic picture of the world, interaction of cultures

Изначально термин «картина мира» ввёл физик Г. Герц, который определил его как «совокупность внутренних образов внешних объектов, что служат для выведения логических суждений об этих объектах» [3].

Позднее данный термин переносится и в гуманитарные науки, в частности, в лингвистику. Возникает понятие «языковая картина мира» – исторически сложившаяся в обыденном сознании данного языкового коллектива и отражённая в языке совокупность представлений о мире, определённый способ концептуализации действительности [4, с. 13]. В определённом смысле можно считать, что любая картина мира является языково-опосредованной, так как понятийно-мыслительная деятельность человека в той или иной степени опосредуется языком.

Постепенно, с развитием когнитивного направления, в котором сближаются интересы представителей самых разных наук – психологов, этнографов, лингвистов, пришло осозна-

ние, что такие языковые единицы, как топонимы, способны содержательно отражать самые разные стороны картины мира определённого социума или отдельных его представителей.

Долгое время топонимия рассматривалась большей степенью в онтологическом аспекте, то есть абстрактно, в отрыве от человека, в виде карты, словаря или других объединений. Но в последние десятилетия в науке стали больше внимания уделять факту того, что топонимы не возникают сами по себе, они не связаны с географическими объектами напрямую, названия создаёт человек для своих личных целей. Этот тезис составляет основу такого понятия, как когнитивная топонимия. Топонимы существуют в сознании человека, зависят от особенностей этого сознания и способны отражать эти самые особенности.

Вышесказанные тезисы обусловили возникновение такого понятия, как топонимическая картина мира.

Этот термин может рассматриваться в нескольких аспектах. Е. Ф. Ковлакас рассматривает топонимическую картину мира, прежде всего, как процесс. По её мнению, топонимическая картина мира – это деятельностное осмысление пространства, означивание его, установление связей между объектами, в нем находящимися [8, с. 321].

Исходя из этого, если рассматривать данное понятие как результат осмысления пространства в виде некоего ментального образования, то топонимическая картина мира – это совокупность представлений о мире, отражённая в топонимах.

Топоним, являясь названием определённого места, географического объекта, населённого пункта, закрепляет в себе определённую информацию о называемом объекте. Отбор того или иного признака объекта как основы номинации, а также дальнейшее восприятие, интерпретация топонима могут быть национально, этнически специфичны, зависеть от принадлежности человека к культуре того или иного народа.

Огромное влияние на складывание топонимической картины мира жителей того или иного региона оказывает история заселения местности, существования и сосуществования на данной территории различных социальных и этнических групп.

Топонимия Забайкальского края представляет собой сложную систему в виде смешения географических названий разного языкового происхождения, образовавшуюся в результате длительного сосуществования множества народов и культур.

На момент прихода русских в Забайкалье на этой территории обитали в основном такие народы, как буряты и эвенки (тунгусы). Исторические исследования позволяют установить, что и эти народы не являются исконными жителями данной местности. Формирование этнического состава Забайкальского края обусловлено разнообразными процессами миграции народов, войнами за территорию, диссимилацией определённой народности из общей массы кочевников в отдельный этнос, ассимиляцией народов в один и др.

Р. Г. Жамсаранова и Л. В. Шулунова [5–7], как утверждают в определённые периоды на территории Забайкалья обитали палеоазиатские народы – кеты (ассаны), юги, котты; тюркоязычные народы – сяньби, уйгуры, жужани; угро-самодийские – ненцы, энцы, нгасаны, селькупы, а также множество монгольских народностей, потомками которых являются современные буряты, и тунгусо-манчжурских

племена, корни которых сейчас обнаруживаются в эвенках, ороченах и хамнеганах. Совокупность топонимов, созданных представителями этих этносов, составляет субстратную топонимию нашего региона.

Взаимодействие культур названных народов между собой и с культурой русскоязычного населения отражается во множестве заимствованных лексических единиц. Русские, познавая территорию Забайкалья, стремились не нарушать уже устоявшиеся принципы жизни аборигенов, не вмешиваться в их религиозную, культурную, языковую среду, наоборот, они зачастую заимствовали элементы их культуры: обычаи, способы ведения хозяйства, предметы, и, разумеется, слова. Названия многих населённых пунктов, географических объектов, важных для передвижения, ориентации в пространстве как представителями коренных народов, так и переселенцами, для осуществления коммуникации между этими народами, в большинстве своём остались неизменными.

Поэтому особенно показательным процессом взаимодействия культур народов, сосуществующих на территории Забайкалья, отражается в местной топонимии.

Наиболее очевидным в забайкальской топонимии является взаимодействие, сосуществование таких элементов разных культур, как языки. Топонимы разного языкового происхождения могут называть соседние населённые пункты, например, *Размахнино* (рус.), *Унэнкер* (бур.), *Шиванда* (эвенк.), *Первомайский* (рус.) в Шилкинском районе; *Давенда* (эвенк.), *Ключевский* (рус.), *Могоча* (эвенк.), *Таптугары* (эвенк.), *Семнозерный* (рус.) в Могочинском районе. Кроме того, топоним может состоять из двух элементов разного языкового происхождения: *Красный Чикой*, *Нижний Ильдикан*, *Верхний Зуткулей*, *Правый Жэлыхен*, *Верхний Цасучей* и др. Также отмечается взаимодействие языков в пределах однословных топонимов – к иноязычной основе добавляются русскоязычные топоформанты: *Приаргунск*, *Нерчинск*, *Карымское*, *Агинское*.

В топонимах отражается взаимодействие религий русских, бурятов и эвенков. На территории Забайкалья сосуществуют названия, отражающие русскую христианскую культуру (название города *Сретенск*, названия сёл: *Воздвиженка*, *Георгиевка*, *Никольское*, *Явленка*, Нерчинско-Заводский район; *Архангельское*, *Малоархангельск*, Красночикоийский район; *Ильинка*, *Преображенка*, *Новотроицк*, Читинский район; *Знаменка*, Нерчинский район; *Воскресенка*, Хилокский район;) и названия, отражающие культуру шаманизма (горы

Шаман, Шаманская Сопка, Шилкинский район; падь Шаманка в Александрово-Заводском районе; река Шаманка, Петровск-Забайкальский район).

Таким образом, в сознании забайкальцев формируется топонимическая картина мира, основанная на взаимодействии разных культур. Через топонимы возможно считывание элементов другой культуры, другого языка.

Считывать и воспринимать культурные коды, содержащиеся в топонимах, помогают топонимические легенды – произведения, объясняющие происхождение каких-либо географических названий в виде развёрнутых сюжетов, часто с наличием антропоморфных героев, совершающих выдающиеся, героические поступки.

В своём «Топонимическом словаре Забайкальского края» Т. В. Федотова фиксирует легенду о происхождении названий села и реки Домна в Читинском районе:

«...В давние времена на месте станции Домна располагалось поселение бурят. У местного шамана была дочь по имени Домна. Она полюбила русского парня, но он выбрал другую девушку из их племени. Настал день свадьбы. Русский парень должен был забрать невесту в своё селение. Нужно было переплыть реку на конях. Домна сгоряча бросилась в воду за любимым, но переплыть реку не смогла и утонула. А реку и селение в память о девушке называли Домной» [9, с. 47].

В ходе исследования было отмечено, что сюжет, описывающий трагическую гибель героини, достаточно популярен среди топонимических легенд Забайкальского края. Похожая история служит народу объяснением названия посёлка Кыра. Одну из версий легенды Т. В. Федотова также поместила в свой словарь:

«Девушка Кыра, дочь монгольского хана, полюбила бедного пастуха, но отец отдал её замуж за престарелого монгольского хана. Кыра бросилась с высокой каменной кручи в реку, которую стали называть по имени девушки» [Там же, с. 74].

Также известна легенда о происхождении топонима Газимур: *«Здесьшний тунгусский предводитель Мур очень любил свою невесту по имени Газя, которая жила на берегу реки. По трагической случайности она утонула в этой реке. Князь от тоски вскоре умер. С той поры тунгусы и стали называть речку по именам влюблённых – Газямур. Со временем буква “я” заменилась на букву “и”. Так появилось, если верить легенде, название реки Газимур» [Там же, с. 39].*

Одним из самых ярких примеров взаимодействия русской и бурятской культур является название озера Иван (Читинский район). По легенде, *«в стародавние времена у бурят существовал обычай нарекать детей самыми курьёзными именами. Особенно когда дети часто умирали. Причину смерти обычно объясняли кознями нечистой силы. И, чтобы обмануть её, выбирали детям необычные и непривычные для бурят имена. У одного из забайкальских озёр жил бурят Удоев Мунко, у которого постоянно умирали дети. Когда родился сын, он назвал его Иваном. Сын оказался более удачливым, чем его отец. У него родилось девять сыновей. Он усыновил ещё одного мальчика, чтобы было круглое число. Дети выросли, обзавелись семьями и жили вокруг этого озера, которое стали называть Иван-Нуур, то есть Иван-Озеро» [Там же, с. 56].*

На примере этой легенды можно наблюдать, как буряты заимствовали элемент русской культуры (антропоним Иван), основываясь на обычаях, традициях, суевериях своего народа. На основе этого появился топоним, что позволило закрепить и сохранить на долгое время информацию о данном прецеденте взаимодействия культур.

Таким образом, в сознании забайкальцев, в их топонимической картине мира сохраняются древние фольклорные представления, и довольно значимым остаётся мифологический компонент мировоззрения. В данных топонимических легендах мы видим отражение брачных традиций, обычаев указанных народов, а также таких социальных ценностей, как любовь, верность, самоотверженность. С помощью этих легенд возможно сохранение культурных кодов для следующих поколений, взаимодействия с другой культурой. Эти легенды, по результатам опросов населения, известны жителям региона, в том числе, русским, поэтому процесс взаимодействия культур мы можем наблюдать и в наше время.

Межкультурное взаимодействие часто находит отражение в фактах истории, языка, быте населения. Но именно топонимы, в силу большой практической значимости (необходимость называния местности для ориентации на ней) обладают высокой степенью устойчивости, поэтому способны закреплять и сохранять культурную информацию на протяжении очень долгого времени. Это позволяет исследовать культурное взаимодействие народов с давних времён, что наглядно демонстрируют приведённые примеры анализа топонимов Забайкальского края.

Список литературы

1. Балабанов В. Ф. В дебрях названий. 2-е изд. Чита: Экспресс-издательство, 2006. 104 с.
2. Березович Е. Л. Русская топонимия в этнолингвистическом аспекте. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. ун-та, 2000. 532 с.
3. Герц Г. Принципы механики, изложенные в новой связи // Жизнь науки. Антология вступлений к классическому естествознанию. М.: Наука, 1973. 600 с.
4. Ерофеева Л. А. Метафорические репрезентации доминантных концептов в поэтической картине мира Р. М. Рильке: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04. Саратов, 2007. 200 с.
5. Жамсаранова Р. Г., Шулунова Л. В. Топонимия Восточного Забайкалья: монография. Чита: ЗабГПУ, 2003. 128 с.
6. Жамсаранова Р. Г. Кетоязычные онимы в ономастической системе Восточного Забайкалья // Томский журнал ЛИНГ и АНТР tomsk Journal LING & ANTHRO. 2015. № 1. С. 32–42.
7. Жамсаранова Р. Г. Топонимы этнического происхождения Восточного Забайкалья. Вначале было слово. Чита: ЗабГУ, 2001. С. 22.
8. Ковлакас Е. Ф. Моделирование пространства в топонимических оппозициях «свой/чужой» // Культура и цивилизация. 2016. Т. 6, № 6 А. С. 320–325.
9. Федотова Т. В. Топонимический словарь Забайкальского края. Забайкальский государственный университет. 2-е изд., испр. и доп. Чита: ЗабГУ, 2017. 272 с.
10. Федотова Т. В. Русская топонимия Забайкальского края: формирование, семантика, функционирование. Новосибирск: Наука, 2010. 256 с.

УДК 37.0:378

Речевой этикет как элемент культуры этноса: Россия – Китай

Ду Чэньюй¹, Т. М. Иванова²

^{1,2}Забайкальский государственный университет, г. Чита, Россия

В статье анализируются основные особенности речевого этикета в русском и китайском языках. Обращается внимание на то, что речевой этикет является составной частью культуры поведения и общения человека в каждой стране.

Ключевые слова: речевой этикет, речеповеденческие формулы, межкультурная коммуникация, мировоззрение

Speech Etiquette as an Element of Ethnic Culture: Russia – China

Du Chenyu¹, T. M. Ivanova²

^{1,2}Transbaikal State University, Chita, Russia

The article analyzes the main features of speech etiquette in Russian and Chinese. Attention is drawn to the fact that speech etiquette is an integral part of the culture of human behavior and communication in each country.

Keywords: speech etiquette, speech and behavioral formulas, intercultural communication, worldviews

Возникновение этикета как такового и речевого этикета в частности связывается с развитием государства как основной регулирующей системы общества. Государство – по своей природе иерархическое строение власти и институтов – нуждается в нормах и правилах поведения, которые бы на практике служили средствами дифференциации и распознавания различных социальных групп, слоёв населения, институтов власти.

Слово «этикет» – это французское слово, которое пришло в русский язык в значении «совокупность правил поведения человека». Этикет как явление связан с правлением Людовика XIV,

который ввёл порядок поведения приглашённых гостей, изложенный на специальных карточках (этикетках), отсюда и происхождение данного слова.

В России же до XVIII века существовало своего рода руководство, регламентирующее правила поведения – «Домострой». Книга представляла собой свод правил поведения в обществе, написанных священником Сильвестром в эпоху Ивана IV.

Активным проводником европейских манер в России был царь Пётр I. Именно ему принадлежит заслуга в создании следующего свода правил поведения.

Для того чтобы молодое поколение выросло вежливым, в 1717 году был подготовлен учебник этикета «Юности честное зерцало», или «Показание к житейскому обхождению». Частично это были переводы из сочинений иностранных авторов, но многие параграфы пособия были чисто русского происхождения. Например, юные дворяне должны были в обиходе проявлять учтивость и вежливость, а дерзость и драчливость – оставить за дверью. Требовалось, чтобы юные дворяне проявляли уважение к родителям, что было одним из главных требований и «Домостроя»: «...Впервые наипаче всего должны дети отца и мать в великой чести содержать» [7]. Также правила учтвого поведения требовали, чтобы при приветствии снимали шляпу – правило, до сих пор бытующее в русском этикете (в сравнении с другими культурами).

Также этот учебник регламентировал и речевое поведение: «При разговоре должно благочинно, учтиво, вежливо, но немного говорить. Потом слушать и другие речи не перебивать, но дать всё выговорить и потом мнение своё, что достойно проявить». Правила поведения за столом предписывали, что «должно тихо и смиренно, прямо сидеть» [Там же].

В Китае же этикет имеет долгую историю, ведущую своё начало от священных ритуалов глубокой древности. Основателем учения о «ритуале» или об «этикете» считается Конфуций (551–479 годы до н. э.). Бережное отношение к традициям народа, аккуратность, соблюдение положенных правил и ритуалов стало основой его этического учения. Конфуцианство очень чётко и жёстко определяло место человека в обществе. Конфуций говорил, что правитель должен быть правителем, подданный – подданным, отец – отцом, сын – сыном. Нижестоящий на социальной лестнице, как и младший член семьи, должен был добросовестно выполнять свои обязанности, с почтением относиться и служить вышестоящему, а вышестоящий, в свою очередь, должен быть справедливым к тому, кто зависит от него, и заботиться о его благе подобно отцу». В этом и заключались обязанности «благородного мужа». «благородный муж» должен был вести себя достойно, то есть не нарушая принятых правил и древних ритуалов. Так, принц царства Чжао Пиньюань-цзюнь (III век до н. э.), считавшийся образцом достойного поведения, отрубил голову своей наложнице, осмелившейся смеяться над хромым человеком.

В настоящее время этикет современных китайцев очень сильно отличается от той сложной системы, которая существовала раньше.

Конфуцианская мораль и жестокая вертикальная структура отношений между людьми отошли в прошлое. Вместе с ними перестал соблюдаться и конфуцианский ритуал. Общественные нормы поведения, одежда стали более непосредственными и перестали зависеть от общественной иерархии. Женщины получили полное равноправие с мужчинами. Вместе с тем сохранилось уважение к старшим, любовь к национальной культуре.

Современный этикет берёт своё начало от ритуалов и предписаний, существовавших ещё в древности в культурах разных этносов. В своей основе эти правила поведения человека в обществе являются универсальными, поскольку они соблюдаются представителями не только какого-то одного общества, а представителями самых различных культурно-социальных групп. Народы каждой страны вносят в этикет свои дополнения, обусловленные общественным строем страны, спецификой её исторического развития, национальными традициями и обычаями.

Речевой этикет – важный элемент национальной культуры народов. В языке, в речевом поведении, устойчивых формулах общения сложился народный опыт, неповторимость обычаев, образа жизни, условий быта каждого народа. Речевой этикет – одна из главных частей культуры, нравственности человека. Известный исследователь речевого поведения Н. И. Формановская даёт такое определение: «Под речевым этикетом понимаются регулирующие правила речевого поведения, система устойчивых формул общения, принятых в обществе для установления контакта собеседников...» [5].

Русский речевой этикет регламентирует правила коммуникативного поведения, наиболее значимыми составными элементами которого являются: а) приветствие, обращение, выбор которых зависит от собеседника, степени близости, родства: *здравствуй(те), здравие желаю (в армии), добрый (вечер, утро), привет, салют, и др.*; б) выбор формы обращения к одному лицу, прежде всего незнакомому или нескольким лицам; в) выбор формы местоимения при обращении к одному лицу – *ты* или *вы*. Выбор той или иной формы зависит от социального положения собеседника, характера их отношений, от официальной или неофициальной обстановки. В домашней, студенческой и других аудиториях, где присутствуют собеседники одного возраста, употребляется чаще всего обращение с местоимением – *ты*. В официальной обстановке, когда в разговоре принимает участие несколько лиц, русский речевой

этикет рекомендует даже к хорошо знакомому человеку обращаться на *вы*. В русской речи ценится тактичность, предупредительность, терпимость, доброжелательность.

В различных сферах человеческой деятельности этикетные средства используются различно, наличие различных сфер, использование различных языковых разновидностей, целей общения и т. д. позволило выделить различные «виды» этикета, сформировав целую систему. Для русского речевого этикета это: воинский этикет, дипломатический этикет, церковный (православный) этикет, светский этикет, служебный (деловой) этикет.

Речевой этикет остаётся важной частью национального этикета и по сей день, он регулирует взаимоотношения коммуникантов в разных сферах, на разных уровнях общения. Знание правил речевого этикета – ключ к успешной внутригрупповой и межкультурной коммуникации.

Обращаясь к китайскому речевому этикету, мы не можем не вспомнить тот факт, что традиционные ценности, которые сохранились ещё с древности, являются основой китайских правил речевого поведения. Например, древняя традиция обращаться к кому бы то ни было согласно званию и сегодня является одной из главных культурно-национальных особенностей. Также традиция ставить перед фамилией слово-чин (например, учитель Чан, доктор Ван, секретарь Ли), либо – слова-обращения, кстати, бытовавшие и в русском речевом этикете до Октябрьской революции, «господин», «госпожа» (ещё один русский аналог – «барин», «барыня»). Называть друг друга просто по имени могут только те, кто знает человека давно или близкие родственники. Обращаются также и используя слова-степени родства (мама, папа, дядя по папе, дядя по маме, старшая сестра, младший брат и т. д.). Приветствие в Китае происходит при помощи слов и кивка

головой. С иностранцами могут поздороваться при помощи рукопожатия. Также принято кивать и при прощании.

Несомненно, элементом речевого этикета является и слово-прощание. В русском языке выделяются светские и религиозные речеведческие формы слова-прощания. В светском языке эти слова реализуются в виде семантических речений, различающихся семантическими значениями и имеющих разные стилистические функции. В русском языке, например, слово *до свидания* имеет точный аналог в китайском – 再见; до встречи – 再见; пока – 而, прощай – 再见 и т. д. Сфера употребления слова-прощания разнообразна, есть официальные и неофициальные формы, есть формы, используемые внутри разных возрастных и социальных групп. Например, в Китае среди военных распространено прощание *Честь имею* 我很荣幸!

Кроме того, речевой этикет предписывает и употребление специальных формул-благопожеланий: добра 他们祝你一切顺利, всего доброго 祝你一切顺利, всего наилучшего 祝你一切顺利, всех благ 祝你一切顺利, здоровья 健康和 многие другие этикетные благопожелательные формулы функционируют в обеих культурах и имеют точные эквиваленты в двух языках.

Таким образом, речевой этикет – важный элемент национальной культуры, продукт культурной деятельности человека на протяжении веков. Речевой этикет является составной частью культуры поведения и общения человека в каждой стране. Чтобы свободно общаться с представителями другого народа, необходимо знать правила его речевого этикета. Знание особенностей национального этикета, его речевых формул, понимание специфики частного и делового общения той или иной страны народа помогает также при ведении переговоров, установлении контактов с зарубежными партнёрами, то есть является ключом к успешному межкультурному взаимодействию.

Список литературы

1. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного: учеб. пособие для студ. филол. спец. и преподавателей рус. яз. и лит. иностранцам. М.: МГУ. Науч.-метод. центр рус. яз. при Моск. гос. ун-те им. М. В. Ломоносова. Группа страноведения, 1973. 246 с.
2. Гольдин В. Е. Речь и этикет. М.: Просвещение, 1983. 109 с.
3. Граудина Л. К., Ширяев Е. Н. Культура русской речи: учебник для вузов. М.: Норма: ИНФА-М, 1998. 500 с.
4. Нин Ю., Фёдорова К. И. Особенности обучения речевому этикету в китайском языке // Концепт: науч.-метод. журнал. 2017. Т. 25. С. 24–25.
5. Формановская Н. И. Русский речевой этикет: нормативно-социокультурный контекст. М.: Русский язык, 2002. 216 с.
6. Юности честное зеркало, или Показание к житейскому обхождению. URL: <https://www.prlib.ru/item/463992> (дата обращения: 24.08.2021). Текст: электронный.

Художественный концепт в языковой картине современного художественного текста

А. В. Иванова

Забайкальский государственный университет, г. Чита, Россия

В статье представлена попытка анализа и систематизации художественных концептов и их роли в создании языковой картины текста. Анализ произведён с опорой на теорию языковой картины мира и на представление о концепте. Материалом для исследования послужили тексты современной малой прозы. По аналогии с концептом в естественном языке, который рассматривается в качестве структурно значимого компонента языковой картины мира, художественный концепт представляется возможным изучить как компонент языковой картины художественного текста.

Ключевые слова: концепт, языковая картина мира, художественный концепт, языковая картина текста, современная художественная проза

An Fiction Concept in the Linguistic Picture of a Modern Literary Text

A. V. Ivanova

Transbaikal State University, Chita, Russia

The article presents an attempt to analyze and systematize fiction concepts and their role in creating a linguistic picture of the text. The analysis is based on the theory of the linguistic picture of the world and on the idea of the concept. The material for the study was the texts of modern small prose. By analogy with the concept in natural language, which is considered as a structurally significant component of the linguistic picture of the world, it is possible to study the fiction concept as a component of the linguistic picture of a literary text.

Keywords: concept, language picture of the world, fiction concept, language picture of the text, modern fiction

Художественный концепт как объект изучения не получил в отечественной лингвистике глубокого научного освещения, следовательно, изучение таких концептов несколько усложняется по причине отсутствия сформированной научной базы. Тем не менее, такие попытки предпринимались в отдельных публикациях практического характера, посвящённых конкретным художественным концептам в литературном тексте. В рамках статьи роль художественного концепта в тексте рассматривается по аналогии с ролью концепта в естественном языке.

Концепт, несмотря на некоторую неоднозначность его трактовки в трудах разных учёных, в целом признаётся минимальной единицей знания, отражением некоего минимального неделимого фрагмента действительности в сознании человека и народа. Согласно А. П. Чудинову, концепт представляет собой компонент языковой картины мира, которая определяется учёными как трансформация реальности, проекция действительности в сознании и языке человека, народа [7]. В художественных произведениях представляется возможным выявить языковую картину текста, которая конструируется с опорой на языковую картину мира писателя как носителя языка, однако, вместе с тем,

приобретает черты индивидуально-авторские, подвергаясь творческому осмыслению. В связи с этим целесообразно определять концепты в тексте как художественные концепты и рассматривать их в качестве компонентов языковой картины текста.

Материалом исследования был выбран рассказ современного писателя Р. Газизова «Три правила Сорок Сорок» из сборника «Отправление», который принёс автору литературную премию «Лицей» имени Александра Пушкина для молодых российских писателей и поэтов (I место).

В тексте были выявлены следующие художественные концепты: «чужой», «воровство, кража», «любовь», «пустота». По причине ограниченного объёма статьи рассмотрим только два из них: концепт «чужой» и концепт «воровство, кража».

1. Концепт «чужой».

В картине мира естественного языка концепт «чужой» рассматривается в антиномии «свой – чужой», которая является базовым принципом отграничения языковой картины мира, отделения от иного языка, иной культуры. Концепт «чужой» изначально признаётся одним из ведущих концептов языковой картины мира. Следовательно, его интерпретация

в тексте, то есть художественный концепт, также приобретает статус базового в языковой картине текста.

В повествовании художественный концепт «чужой» членится на следующие составляющие, которые можно условно считать фреймами:

– **Чужой как представитель иного народа, «иной крови».**

При этом концепт «чужой» выступает как отсутствие доступа к единству народа, под которым понимается в тексте таинственное племя под название Сорок Сорок, «неуловимые, великие и немного бестолковые воры» «куда древнее цыган» [2], а также неспособность героя-рассказчика получить магические способности этого народа. Например:

«Я сдружился с тремя ровесниками. Они были слишком малы, чтобы попасть в Сорок Сорок, они говорили: надо ждать, пока трое старших очоурятся, тогда появятся свободные места. А мне вообще путь внутрь заказан – я чужих кровей» [Там же].

Поскольку языковую картину текста организует образ героя-рассказчика, случайно похищенного в трёхлетнем возрасте народом Сорок Сорок и прожившего в племени два года до возвращения к обычным людям, то концепт «чужой» является характеристикой именно рассказчика. Мальчик выступает как инородец в Сорок Сорок. Концепт приобретает негативную оценку, выступая как недостаток, ущербность героя-рассказчика:

«...Я постоянно просился внутрь Сорок Сорок – и обижался, когда меня не брали» [Там же].

«Их действительно было сорок, по-человечески сорок» [Там же].

«Я кричал: возьмите меня с собой! – когда поздним вечером эти сорок странников собирались у костра, брались за руки...» [Там же].

Инаковость героя выступает как препятствие для получения магии народа Сорок Сорок – способности объединяться в гигантскую птицу (сороку) и способности украсть абсолютно любой атрибут действительности:

«Наверно, гадать бессмысленно, никто из них – не часть. Они все сразу – единое целое новое качество» [Там же].

– **Чужой как чуждый по духу, представитель чуждого мировоззрения.**

Возвращение к обычным людям из чуждого племени не воспринимается героем как обретение своих, поскольку он перенял «иной» взгляд на мир, характерный для Сорок Сорок («Просто я был выкормышем Сорок Сорок» [Там же]). В связи с этим он ощущает свою чуждость привычному миру:

«Посреди нашей поляны стояли двое чужих в хаки – я знал, что такое хаки; они лупили из винтовок – я знал, что такое винтовки – лупили по стремительно уносящейся на восток Сорок Сорок» [Там же].

Попытка «встроиться» в реалии обычной жизни в тексте не избавляет героя от «инаковости» и представлена как притворство, маска, необходимая для выживания в детском доме:

«А еще я “чрезвычайно хорошо социализировался”, но меня бьет паника в городе, и это нормально» [Там же].

«Жизнь среди чужаков стала приемлема» [Там же].

Первый класс: косички нормальных ходячих девчонок, мел на пальцах, мои неповоротливые мозги, чужие избалованные дети [2].

В итоге эта чуждость, «инаковость» противопоставляется человеческой природе в целом. В финале героиня по имени Танька, удочерённая детдомовская девочка, давняя знакомая рассказчика, характеризует его следующим образом:

«...А ты, ты – самый гадкий человек на свете... или существо» [Там же].

Следовательно, концепт «чужой» в итоге трактуется в тексте как «нечеловек».

– **Чужой как неродной, сирота.**

Герой-рассказчик после возвращения от Сорок Сорок растёт в детском доме, так и узнав своих настоящих родителей. Таким он видит не только себя, но и других детдомовских детей:

«Я делал зарядку вместе с другими детьми. Мы по команде приседали, двигались по кругу на карачках, как курицы, а мне думалось, что мы никогда не слепимся в одну целую прекрасную Курицу Куриц, нетушки, слишком разные и не родные» [Там же].

Эта самоидентификация остаётся у героя и после усыновления:

«Ты все можешь, вечный сирота» [Там же].

– **Чужой как принадлежащий другому, незаконно присвоенный, краденый.**

Будучи отчуждён от человеческого общества, герой-рассказчик стремится приобщиться к нормальной жизни, присваивая те её атрибуты, которые кажутся ему ценными. К ним относятся не только и не столько предметы материального мира, сколько чувства, ощущения, способности, которые герой воспринимает как не свои, не данные ему в силу чуждости:

«Потому что я не удержал чужую любовь в своем животе» [Там же].

Кроме того, к присвоенным ценностям герой относит и человека – замужнюю молодую женщину Аксиныю, которую он также «крадёт» у мужа:

«Лежал днем на диване, сложив руки на животе, тщаь согреть холодными ладонями краденое богатство, а вечером чужая жена возвращалась с работы» [2].

«Чужая жена опомнилась, решила, что ей пора возвращаться...» [Там же].

«– Помнишь, – сказала она, – ты украл чужую жену?» [Там же].

Следует отметить, что в целом художественный концепт «чужой» соответствует оценке и интерпретации, характерной для русской языковой картины мира, и не подвергся заметной индивидуально-авторской трансформации.

2. Концепт «воровство».

Художественный концепт «воровство» является ключевым в языковой картине текста и объединяет остальные. В рассказе представляется возможным расчленить его на следующие составляющие.

– Воровство как присвоение чужого имущества.

В тексте постоянно упоминаются факты кражи предметов или подчёркивается их краденая природа. Изначально воровство рассматривается как действия Сорок Сорок:

«До пяти лет я слонялся по нашему биваку, разбитому на прогалине в сосновом бору; ходил себе между краденых изб, краденых фургонов, краденых палаток, от загона с краденными гусями и курами до тархтящих бензиновых генераторов, от краденной цистерны с бензином до краденной бытовки <...> однажды стянул у рыбака ведро пескарей...» [Там же].

«Я стал проситься в город, когда в краденном багаже (а Сорок Сорок умудрились обворовать товарняк) я нашел книги с картинками...» [Там же].

Для героя-рассказчика указанный концепт является положительной ценностью, к которой он стремится:

«Я клянчился туда, убеждал, что украду и вернусь из города с сырокопченой колбасой, с калькулятором, с футбольным мячом и зефиром, политым глазурью. Украду бездну крутых вещей» [Там же].

В дальнейшем повествовании концепт «воровство» характеризует уже действия самого рассказчика:

«В школе я украл красивую толстую ручку у Антохи» [Там же].

«Я украл у нее жвачку из распахнутой коробульки...» [Там же].

«Я прошел за ним и в дверях вестибюля украл эту бумажку с адресом и телефоном. Вдруг еще надумает, вернется, подарит» [Там же].

«Она вела журнал с характеристиками подопечных – оригинал журнала я украл...» [Там же].

Оценка концепта становится нейтральной, поскольку воровство описывается как привычное для героя явление.

– Воровство как похищение, кража человека.

Данный фрейм получает неоднозначную трактовку. С одной стороны, он представлен в тексте как физическое похищение:

«Сорок Сорок унесли меня ночью вместе с пазиком, который водил мой отец» [Там же].

«О них знал лишь тот, кого Сорок Сорок украл» [Там же].

«Когда мне стукнет семь, приемная тетка скажет, что это меня похитили цыгане» [Там же].

«Однако стоит отметить, что также похищение может осмысливаться в переносном значении:

– Помнишь, – сказала она, – ты украл чужую жену?

– Как тут забудешь. Кража выдающаяся, ибо человека спер.

– Ее звали Аксинья. <...> Я бы тоже украла Аксинью. И поверь, украла бы ее лучше тебя, я же всегда была лучше...» [Там же].

«...Я крутил в уме сладкую фантазию о том, как Танька ворует чужую мою чужую мою чужую жену» [Там же].

В этом случае кража не является необратимой:

«– Да потому что не спрятать навсегда краденого человека, debil» [Там же].

В таком понимании концепт «воровство» приобретает оценку уникальности (Кража выдающаяся).

– Воровство как образ жизни, образ мысли, мировоззрение, философия.

Изначально воровство как образ жизни отличает народ Сорок Сорок и имеет свои ограничения:

«Они предпочитали воровать. Они только и делали, что воровали, могли утащить что угодно» [Там же].

«...Пестрота вещей вокруг меня, она не потому, что воруют все подряд, а она как раз от того, что воруют в одном экземпляре. Никогда Сорок Сорок не подбирали подобное дважды» [Там же].

«У Сорок Сорок было правило: КРАДИ ОДНУ ВЕЩЬ ОДИН РАЗ, не повторяйся <...> Повторюсь – поймают» [Там же].

В ходе повествования этот образ жизни характеризует самого рассказчика, служит средством его самоидентификации:

«...Я грустил, потому что за год ничего не украл» [Там же].

«В Библии сказано: не укради. А я крал. Сорок Сорок крали. Сорок Сорок были до

Библии, – так говорил Еся, слушая Пугачеву по радиоприемнику. Мы были всегда <...> Мне было хорошо, и это все, что я умел» [2].

«...А дни рождения не любил, потому что всегда был один, Варвара не в счет, а красть у самого себя... в общем, двойная печаль» [Там же].

«Февраль я прожил как на иголках, совсем не крал.

Я понял третье правило Сорок Сорок: НИКОГДА НЕ ПОПАДАЙСЯ» [Там же].

Рассказчик вносит в этот образ жизни свои правила:

«Второе правило я придумал сам в шестом классе: КРАДИ КАЙФОВОЕ» [Там же].

– Воровство как магия, волшебство.

Способность Сорок Сорок воровать в тексте предстаёт как сверхъестественное качество, поскольку они могут украсть чувства, черты характера, таланты и прочие ценности нематериального мира. Герой рассказчик овладевает этой способностью – красть атрибуты эмоционально-духовной сферы и удерживать их в себе:

«Умная книжная мысль, я ее тоже у кого-то украл» [Там же].

«...Я украл у чаек их крики, чтобы кричать самому, а над водой страшно стихло <...> я украл ее злобу, она успокоилась как сама не своя, я проглотил ее злобу в свой живот...» [Там же].

«...я, наконец-то, научился красть и прятать украденное в животе, смотри! <...> меня поймал ночной сторож Геннадьич, и первый подзатыльник я пропустил, но второй украл и спрятал, чтобы вернуть ему на следующий день...» [Там же].

Герой крадёт атрибуты нематериального мира как с целью присвоения, так и для того, чтобы избавиться от них других:

«В следующий раз я своровал пятерки по математике и, конечно, слупил: надо было красть четвертные, а не просто за домашку» [Там же].

«Но мне хватило: я успел украсть одиночество Таньки» [Там же].

«Возвращаясь домой, я украл у дворовых котов голод, чтобы коты пухли, и к вечеру они вправду ожожились» [Там же].

«Я украл их лицемерие и подлость» [Там же].

Некоторые ценности рассказчик считает недоступными из-за своей «инаковости» и стремится присвоить, чтобы испытать их:

«Безделушки вроде денег, ювелирки, мобильников меня не интересовали. Нет, я поступал иначе. Например, к Таньке стал навешиваться Федор <...> Я поморщился и украл то, что Танька готовила для Федора <...> – я украл ее поцелуй» [Там же].

«Я столкнулся с ними в дверях их дома и украл их любовь» [Там же].

«Но у нас была «романтика». Я стащил ее у студентов Ленфильма...» [Там же].

Также рассказчик присваивает себе недостающие или необходимые в каких-то жизненных ситуациях качества:

«Силу духа, достоинство, порядочность я уже когда-то у кого-то украл и истратил» [Там же].

«В седьмом классе я украл клевые движения у Миши, который танцевал, как бог <...> Я выпил литровую пластиковую бутылку “Джин Тоника” <...> и тут же украл у прохожего трезвость, а тот сел мимо скамейки» [Там же].

«Я украл гуттаперчевость у акробата цирка на Фонтанке, а он обрюзг и остался без работы...» [Там же].

«...А зрение их я красть не хотел, хватит уже» [Там же].

Многие контексты представляют собой подробное перечисление «украденных» ценностей:

«Затем я ускорился: я украл обаяние, я украл надежность, я украл силу, я украл слезы, я украл ворчливость, я украл вдохновение, я украл тепло рук (у меня всегда холодные), я украл воодушевление, я украл восхищение, я украл внимание, я украл глупость, я украл гордость, я украл любознательность, я украл остроумие, я украл трудолюбие, я украл высокомерие, я украл какие-то слова, я украл какие-то мысли – и все уместилось у меня в животе» [Там же].

«...Я напялил на себя неотразимость (обворованный театрал через полгода сопьется) <...> я ускорился и украл у девушки здравый смысл» [Там же].

Герой способен присвоить даже явления, лежащие в основе мироздания, физических законов бытия, или силы природы:

«Пока бабушка Тани прикидывала, можно ли продать журнал мне (конечно, нет), я украл у нее вчерашний день (бабушка это спишет на Альцгеймера).

Из ее вчерашнего дня я узнал, что Танька больше не выбирается из постели...» [Там же].

«Я полез по дереву – а это просто: надо лишь красть у гравитации силу. <...> Я пролетел от дерева до заветного окна не хуже, чем Питер Пен» [Там же].

«...Я украл звук и спрятал его в живот, у меня тугой живот» [Там же].

«Сведения я украл у ветра, чистая правда, слышишь?...» [Там же].

В зависимости от конкретной цели каждой кражи концепт в этом случае может оцениваться как положительно, так и отрицательно.

– Воровство как преступление.

Герой-рассказчик пытается осмыслить свои действия сквозь призму человеческих законов и норм морали:

«Жвачка была сладкая только в одно мгновение: она, как и все краденое, сразу очутилась в моем животе <...> и я задумался: кто меня может судить и могу ли я сам себя судить» [2].

Следует отметить, что данное понимание концепта характеризуется в тексте единичностью.

– Воровство как риск погибнуть.

Поскольку рассказчик живёт по правилам Сорок Сорок, он осознаёт, что любое нарушение правил может грозить ему гибелью:

«Знал утробой: попадусь – исчезну я, все исчезнет, ну и Танька, возможно, расстроится» [Там же].

Это толкование концепта порождает следующую его составляющую.

– Воровство как спасение другого, самопожертвование и смерть ради другого.

Художественный концепт «воровство» трансформируется в самопожертвование рассказчика, когда тот крадёт у своей знакомой Таньки её смертельное заболевание, забирая его себе:

«Я произнес это, с трудом влезая на подоконник, потому что смерть Таньки весила как брейтовская свинья» [Там же].

Герой сравнивает смерть с кражей, объектом которой становится он сам:

«Крышку опустили, смерть ушла не попрощавшись, я сам оказался в чужом животе» [Там же].

Концепт «воровство» при этом трактуется как нарушение правил:

«Я вспомнил о третьем правиле Сорок Сорок. Потрескивая белым шумом, как радиоприемник Еси, я начал исчезать. Молодчина Танька, ты завершила все.

Я попался» [Там же].

Оценка концепта в тексте не даётся.

– Воровство как потенциально убийство.

Способность украсть чужую болезнь и смерть также связана с возможностью взамен присвоить себе чужую жизнь, что реализуется в тексте как искушение умирающего героя:

«– Теперь укради жизнь вон у того мальчика. Укради – и ты вернешься, гарантирую» [Там же].

Эта составляющая концепта в тексте представлена как потенциальная, но не реализуется, поскольку герой не испытывает желания красть чужую жизнь, до этого отдав свою ради другого.

Таким образом, выявленные в рассказе художественные концепты, с одной стороны, соотносятся с концептами естественного языка и осмысливаются в рамках русской культуры, как, например, концепт «чужой» или отдельные аспекты концепта «воровство» (присвоение чужого, преступление, образ жизни, риск), с другой, получают индивидуально-авторскую интерпретацию (воровство как магия и как самопожертвование). Проанализированные концепты характеризуются взаимосвязью и являются базовыми для языковой картины анализируемого текста.

Список литературы

1. Борисова И. З. Концепт «чужой» в языковой картине мира // Вестник Иркутского государственного технического университета. Гуманитарные науки. 2014. № 8. С. 219–223.
2. Газизов Р. Три правила Сорок Сорок: рассказ. URL: <https://zen.yandex.ru/media/id/5bd1b5ffc1416b00ac13e004/rinat-gazizov-tri-pravila-sorok-sorok-5efb20f6a1c49c0ae7aad29e> (дата обращения: 10.10.2021). Текст: электронный.
3. Иванова А. В. Антропонимикон как преломление языковой картины мира в пространстве художественного текста // Интерпретация текста: лингвистический, литературоведческий и методический аспекты. Чита: ЗабГГПУ им. Н. Г. Чернышевского, 2011. № 2. С. 240–244.
4. Чудинов А. П. Политическая лингвистика: учеб. пособие. М.: Флинта: Наука, 2008. 256 с.

Национальный стереотип и этнический анекдот

И. Н. Костина

Забайкальский государственный университет, г. Чита, Россия

В данной статье анализируются особенности этнического анекдота, построенного по определенной модели, в котором находят выражение национальные стереотипы. Автором рассматривается эмоционально-оценочное отношение к представителям определенной культуры, а также обобщенный характер этнического анекдота.

Ключевые слова: национальный стереотип, этнический анекдот, автостереотип, гетеростереотип

National Stereotype and Ethnic Anecdote

I. N. Kostina

Transbaikal State University, Chita, Russia

The article explores the features of an ethnic anecdote, based upon a certain model, in which national stereotypes are expressed. The author examines the emotional and evaluative attitude towards the representatives of a certain culture, as well as integrated character of the ethnic anecdote.

Keywords: national stereotype, ethnic anecdote, autostereotype, heterostereotype

Развитие и углубление контактов между культурами и народами в современном мире актуализирует вопрос об этнической принадлежности и этнической идентичности представителей той или иной культурной общности. Данный вопрос может быть тесным образом связан с рассмотрением стереотипных представлений, которые, в свою очередь, находят отражение в этническом анекдоте.

Прежде чем обратиться к рассмотрению роли стереотипов в этническом анекдоте, рассмотрим определение понятий «национальный стереотип» и «этнический анекдот». По утверждению Т. Г. Стефаненко, национальные стереотипы представляют собой упрощённые, схематизированные образы социальных объектов, имеющие определенное значение в отношениях между представителями различных культур [6]. Следует отметить, что данные стереотипы не просто характеризуют моральные, умственные, физические и другие качества представителей определенных этносов, также они фиксируют оценочные мнения об указанных качествах [7].

Очевидно, что благодаря стереотипам представители определённой культуры предстают обладателями как поведенческих моделей, так и черт характера в рамках исторического контекста, а также экономической и политической ситуации в мире. О. И. Билан подчеркивает, что автостереотипы, как правило, имеют положительную коннотацию, поскольку отражают представления людей о своей культуре [1]. Это обусловлено тем, что в автостереотипе

проявляется стремление представителей определённой этнической общности выделить наиболее самобытные и значимые черты своего национального характера. Гетеростереотипы, в отличие от автостереотипов, имеют скорее отрицательную коннотацию, другими словами, часто являются основой для возникновения предрассудков и отрицательных эмоциональных оценок. Так, например, немцы считаются практичными, расчётливыми людьми, тогда как в анекдоте практичность и расчётливость выступают синонимами скупости и жадности.

Что касается определения понятия «этнический анекдот», то в данной связи следует, прежде всего, рассмотреть определение понятия «анекдота» как такового. Существуют различные трактовки данного понятия, остановимся, однако, на определении, данном А. Н. Николюкиным: «Анекдот – это «небольшой шуточный рассказ с остроумной в своей непредсказуемости концовкой» [3, с. 35]. Данное определение дополняет утверждение Е. Я. Курганова, согласно которому от происхождения, невероятного случая, о котором идёт речь в анекдоте, «разбегаются токи по всему небольшому, компактному пространству текста, что и определяет его основной эстетический эффект» [2, с. 13].

Одной из разновидностей анекдота, по утверждению З. В. Пасевич, является этнический анекдот, поскольку в нём находит выражение исторический опыт определённой национальной общности, а также ярко проявляются национальные стереотипы [4]. Являясь одним

из продуктивных жанров современного фольклора, анекдот на этническую тему имеет достаточно богатую историю [2]. Это можно объяснить следующими факторами. Завязывая контакты с представителями других этносов на межкультурном уровне, человек стремился создать собственную картину мира, в которой он соотносил себя с представителями иных культурных сообществ. Сравнение и сопоставление с конкретными людьми давало впоследствии возможность создавать обобщённый образ, который затем стал основой некоего мифологизированного этнического типажа. Функционально в данном типаже закреплялись стереотипы, а также комические стандарты поведения, что находило в свою очередь, свое отражение в анекдоте [8].

Будучи одним из средств репрезентации национальной картины мира, этнический анекдот или «многонациональный анекдот» [5] обладает рядом особенностей. Во-первых, в нём отражаются традиции и мировоззренческие установки, закреплённые нормы поведения, а также социальные и психологические представления. Во-вторых, комический эффект, вызванный этническим анекдотом, основан на особенностях поведения представителей определенной этнической группы. Это связано с тем, что в этническом анекдоте присутствуют представители различных этнических сообществ, и от рассказчика во многом зависит, будет ли представляемый анекдот просто шутливым или оскорбительным или даже агрессивным.

Очевидно, что стереотипные представления возникают в анекдоте, который строится по шаблонному сюжету, в основе которого одна и та же ситуация либо проблема, решить которую необходимо представителям разных этносов. При этом они проявляют себя по-разному, в соответствии с теми чертами их национального характера, которые им приписывают на родине анекдота. Рассмотрим несколько анекдотов, опубликованных на сайте «Юмор. Анекдоты» [9].

Русский, англичанин и француз заспорили о том, какой национальности был Адам. Француз говорит: «Конечно, Адам был французом! Кто ещё так может обходительно и благородно обходиться с женщиной!» «Нет, – говорит англичанин, – только настоящий джентльмен может отдать одно-единственное яблоко женщине!» Тут возражает русский: «Господа! Бросьте спорить! Адам был настоящим русским человеком! Только русский, имея одно яблоко и будучи абсолютно голым, может считать, что он в раю!»

В данном анекдоте присутствует ряд формальных признаков, характеризующих этнический анекдот. Так, например, количество персонажей ограничено до трёх, что объясняется следующими требованиями: узнаваемость персонажей и экономия лингвистических средств для создания комического эффекта. В данном анекдоте присутствует зачин, в котором определяется ситуация, в которой оказываются герои анекдота: «Русский, англичанин и француз заспорили о том, какой национальности был Адам». Следующим формальным признаком является варьирование события. В данном анекдоте это явно не выражено, но очевидно, что вопрос о национальности Адама звучал трижды. Три различных ответа дают возможность выделить определённую черту национального характера. Француз, говоря о том, что Адам по национальности был также французом, в качестве аргумента утверждает, что Адам был обходительным и любезным с единственной женщиной, что подтверждает стереотип о французах как знатоках женщин. То, что Адам отдаёт яблоко Еве, для англичанина веским доводом того, что Адам принадлежит английской нации. Это, по мысли англичанина, характеризует Адама как настоящего джентльмена. Завершает анекдот реплика русского, который очень точно и емко передает мысль о том, что Адам был истинным русским. В данной реплике характеризуется способность русского человека быть неприхотливым, выживать в любых условиях и получать от этого удовольствие. Очевидно, данный анекдот является русским этническим анекдотом, поскольку в нём, наряду с положительными характеристиками англичан (джентельменское отношение к женщине) и французов (знание женской психологии) проявляется гиперболизация положительных черт характера представителей русского этноса, что является проявлением автостереотипизации.

Рассмотрим ещё один этнический анекдот, характеризующий представителей различных этносов в одинаковой ситуации. *На международном семинаре участники получили задание написать исследования о слонах. Француз решил написать новеллу под заголовком «Слоны и женщины». Немец представил капитальный труд в трёх томах «Введение к исследованию некоторых вопросов слоноведения». Англичанин анонсировал книгу «Слоны и британская империя». Еврей представил книгу «Слоны и еврейский вопрос».*

Данный анекдот также построен по шаблонному образцу. Представители каждого из представленных этносов должны отреагировать на одну и ту же ситуацию, в данном случае

на задание написать книгу. В анекдоте видим, что находят отражение, прежде всего не только и не столько стереотипы поведения, сколько некоторые исторические реалии, что является также одним из признаков этнического анекдота. Любвеобильность французов проявилась в заголовке «Слоны и женщины». Стремление немцев к фундаментальности и упорядоченности проявилось в названии «Введение к исследованию некоторых вопросов слоноведения». В случае с англичанином ярко просматривается исторический контекст. Помня о том, что Англия была колониальной империей, англичанин называет свою книгу «Слоны и британская империя». Что касается названия, которое даёт еврей своему сочинению о слонах, в нём отражено стремление еврейского народа привлекать внимание к так называемому еврейскому вопросу.

В данном анекдоте особенности национального характера выглядят условно и схематично, однако выявляют яркие черты представителей каждой культуры.

В следующем анекдоте этнический образ также выглядит схематично, но при этом способствует выработке устойчивых этнических стереотипов. *Заходят в ресторан американец, француз, русский, китаец и еврей, все заказывают по стакану чая. Официант всем приносит чай, а в каждом стакане оказывается муха. Американец выплёскивает чай в лицо официанту. Англичанин в вежливой форме просит заменить чай. Русский выкидывает муху и пьёт чай дальше. Китаец съедает муху. Еврей предлагает китаюцу купить у него муху.*

Американец, усматривая в данной ситуации оскорбление его достоинства и посягательство не его личность, ведёт себя достаточно агрессивно, выплескивая чай с мухой в лицо официанта. Предложение англичанина заменить чай говорит о невозмутимости и предельной вежливости англичан в любой ситуации. Поведение русского в данной ситуации объясняется тем, что нашего человека сложно чем-то смутить. Китаец, съевший муху, ещё раз подтверждает представление о китайской кухне, в которой присутствуют блюда, состоящие из насекомых. Завершает анекдот подтверждение стереотипа о предприимчивости евреев и их таланте к совершению выгодных сделок.

Ситуация данного этнического анекдота довольно проста, но по реакции представителей каждого этноса можно сделать вывод об определённых чертах национального характера, которые находятся в основе стереотипов о данных этносах.

Подводя итог вышесказанному, следует отметить, что национальный стереотип и этнический анекдот имеют ярко выраженную связь, которая проявляется в следующем. Воплощенные в национальных стереотипах представления о собственном и чужом народах находят своё отражение в этнических анекдотах, которые не только суммируют определённые сведения, но и выражают эмоционально-оценочное отношение к модели поведения и характеру людей, принадлежащих к определенной культуре, отличающееся, с одной стороны, своей субъективностью и обобщенностью – с другой стороны.

Список литературы

1. Билан О. А. Анекдот как отражение стереотипных представлений. Тамбов: Грамота, 2013. № 6. С. 26–29.
2. Курганов Е. Я. Анекдот и литературно-придворный быт. М.: Азбуковник, 2018. 384 с.
3. Николукин А. Н. Анекдот // Литературная энциклопедия терминов и понятий / гл. ред. и сост. А. Н. Николукин. М.: Интелвак, 2001. 1600 с.
4. Пасевич З.В. Этнический анекдот и его структурные особенности. Текст: электронный // Открытое образование. Теория языка. Филологический аспект. 2020. № 2. URL: <https://scipress.ru/philology/articles/etnicheskij-anekdot-i-ego-strukturnye-osobennosti.html> (дата обращения: 01.10.2021).
5. Селюнина О. А., Чэнь Цянгуь. Стереотипные представления русских о китайской культуре и быте (на материале анекдотов и смежных жанров) // Вестник Приамурского государственного университета им. Шолом-Алейхема. 2019. № 2. С. 47–51.
6. Стефаненко Т. Г. Этнопсихология. М.: Аспект Пресс, 2009. 368 с.
7. Чернобай В. А. Социальная психология. Ростов н/Д.: Феникс, 2004. 256 с.
8. Шмелёва Е. Я., Шмелёв А. Д. Русский анекдот: текст и речевой жанр. М.: Языки славянской культуры, 2002. 250 с.
9. Юмор. Анекдоты. URL: <http://anekdoty.onru.ru> (дата обращения: 01.10.2021). Текст: электронный.

Лексическо-сематические особенности перевода военных текстов

Н. В. Кузнецов

Военный университет Министерства обороны Российской Федерации, г. Москва, Россия

В статье анализируются лексико-сематические особенности перевода военных текстов с английского на русский язык. Данная работа освещает проблемы, возникающие в ходе перевода текстов официально-делового и публицистического стилей в рамках военного дискурса. Автором статьи обозначаются способы успешного перевода лексических единиц вышеуказанной стилистической принадлежности.

Ключевые слова: военные тексты, дискурс, публицистический стиль, официально-деловой стиль, перевод с английского языка

The Lexical-semantic Features of the Translation of Military Texts

N. V. Kuznetsov

Military University of the Ministry of Defense of the Russian Federation, Moscow, Russia

The article analyzes the lexical and semantic features of the translation of military texts from English into Russian. This work highlights the problems that arise during the translation of official-business-style texts within the military discourse. The author of the article identifies ways of successfully translating lexical units of the above stylistic affiliation.

Keywords: military texts, discourse, journalistic style, official business style, translation from English

Военные тексты традиционно рассматривались как особый тип текстов, которые были составлены, переведены и распространены специалистами среди профессионалов. В настоящее время, учитывая сложившуюся геополитическую обстановку, наблюдается обеспокоенность общества вопросами национальной и международной безопасности. В связи с этим позиция мирного населения заставляет военно-политическое руководство страны обеспечивать гласность военных мероприятий и предлагать другим союзническим государствам принять в них участие, и Российская Федерация не исключение.

Помимо этого, лидеры развитых государств усиливают свое влияние на мировой арене за счёт образованных военных специалистов, чья готовность к участию в международных миссиях показывает состояние боеспособности армии в целом.

Термины занимают центральное место в текстах исследуемого подстиля. И если общенаучная лексика известна читателю-специалисту и не требует специальных пояснений, то термины всегда требуют расшифровки [3, с. 17]. Термины несут большой объём информации, но в отличие от слов общей лексики, которые в основном многозначны и эмоционально окрашены, термины однозначны и лишены экспрессии [1, с. 45]. Интерес к военному делу средств массовой информации (СМИ), а также политических деятелей по вопросам финанси-

рования, обеспечения, разделения полномочий и последствий военных операций обусловили рост объёма военного дискурса. Тем самым переводчик, специализирующийся на военных текстах должен обладать высоким уровнем тематической компетенции, а именно выдавать адекватный перевод названий вооружения и военной специальной техники, занимаемых должностей, званий, а также маневров.

Рассмотрим следующие примеры:

Additional to the two warships, the "Pyotr velikiy" nuclear-powered battle cruiser and the missile cruiser "Marshal Ustinov" a wide range of aircraft participated according to the information sent out by the Northern Fleet // Исходя из информации, опубликованной Северным флотом, помимо тяжелого атомного ракетного крейсера «Петр Великий» и ракетного крейсера «Маршал Устинов» в учениях приняли участие разные типы самолетов с авиабаз на Кольском полуострове.

Представленный выше пример вызывает трудности при переводе семем «nuclear-powered battle cruiser» и «missile cruiser», которые в официальных источниках необходимо раскрывать полностью, однако, в первом случае необходимо заменить "battle cruiser" («боевой крейсер») на российский аналог – ракетный крейсер, несмотря на то, что семема «missile» присутствует в обозначении крейсера. При этом не стоит забывать о правильном названии типа корабля «Петр Великий», а именно –

тяжёлый атомный ракетный крейсер «Петр Великий». Такое полное и правильное обозначение указывается в официальных источниках министерства обороны России.

Landing Craft, Air Cushion, attached to Naval Beach Group 2, prepares to enter the well deck of the amphibious assault ship USS Iwo Jima (LHD 7) during an onload of more than 500 Marines from the 24th Marine Expeditionary Unit // Десантный катер на воздушной подушке из состава 2 морской береговой группы зашел на стапель-палубу десантного вертолетоносца ВМС США «Иво Джима» вместе с 500 морскими пехотинцами из состава 24 экспедиционного отряда морской пехоты.

Сложность в переводе вызывает фраза "Landing Craft Air Cushion", а именно – перевод слов "craft" и "cushion". Первое из них имеет значение «судна» как воздушного, так и надводного. В данном случае стоит выбрать последний вариант, несмотря на то, что во фразе присутствует "air" («воздушный»). По сравнению с "craft", лексема "cushion" имеет два основных значения, которые теоретически подходят для этого «надводного транспортного средства» – «подушка» и «амортизатор». Однако в проектировании и строительстве судна амортизаторы не используются. Соответственно, обладая определёнными знаниями о конструкции самолётов и кораблей, возможно вывести правильное значение перевода. Таким образом, вариант перевода «десантное судно на воздушной подушке» возможен, однако принято такое плавсредство называть «катером».

Также стоит обратить внимание на фразу "well deck". Само слово "deck" имеет одно

из значений «сухой док», однако в сочетании с «well» (шахта, камера, резервуар) даёт другой вариант, используемый на флоте – «стапель-палуба». В дополнение к вышесказанному вызывает интерес словосочетание "amphibious assault ship" («десантный ударный корабль»). Дословный перевод подойдёт для научно-популярного стиля, но не для официального текста. Дело в том, что классификация кораблей в военно-морском флоте России отличается от военно-морских сил США. Таким образом, стоит использовать только российское название данного надводного судна – «десантный вертолетоносец».

Рассмотрев примеры, можно сделать вывод о том, что авторы официально-делового и публицистического стилей указывают точные названия технических средств, стоящих на вооружении во всех видах вооружённых сил США. Однако при переводе, на первый взгляд, несложного и знакомого словосочетания, переводчик может допустить ошибку при переводе на русский язык, в связи с тем, что от специалиста в военной сфере требуется точный перевод как русской, так и английской техники. Стоит также отметить, что системная работа с военно-научными текстами разных жанров является обязательным условием для формирования у будущих переводчиков лингвистической компетенции, средством овладения переводческой деятельностью, необходимым способом получения актуальной информации профессионального плана.

Перечисленные лексико-семантические особенности способствуют созданию точного и правильного изложения научных знаний.

Список литературы

1. Бархударов Л. С. Язык и перевод. Вопросы общей и частной теории перевода. М.: Международные отношения, 1975. 240 с.
2. Стрелковский Г. М. Теория и практика военного перевода. Немецкий язык. М.: Воениздат, 1979. 402 с.
3. Дубенец Э. М. Лексикология современного английского языка. М.: Глосса-Пресс, 2002. 192 с.
4. Шевчук В. Н. Военно-терминологическая система в статистике и динамике: дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.19. М., 1985. 394 с.

УДК 811.161.1

Работа с лексикой, с национально-культурным компонентом значения на уроках русского языка

Э. А. Кундуева

Забайкальский государственный университет, г. Чита, Россия

В статье рассматриваются понятие лексики с национально-культурным компонентом значения, а также методика работы с такой лексикой при изучении соответствующего раздела на уроках русского языка в аспекте формирования лингвистической и культуроведческой компетенций. В качестве примера представлена структура урока

развития речи по русскому языку с теми методами и приёмами работы с лексикой с НККЗ, которые помогут учащимся познавать и понимать культуру своего народа.

Ключевые слова: лексика, национально-культурный компонент значения, культура, лингвистическая компетенция, культуроведческая компетенция

Working with Vocabulary with a National-cultural Component of Meaning in Russian Language Lessons

E. A. Kundueva

Transbaikal State University, Chita, Russia

The article deals with the concept of vocabulary with a national-cultural component of meaning, as well as the methodology of working with such vocabulary when studying the corresponding section in the Russian language lessons in the aspect of the formation of linguistic and cultural competencies. As an example, the structure of the Russian language speech development lesson is presented, with the methods and techniques of working with the vocabulary of the NCCM, which will help students to learn and understand the culture of their nation.

Keywords: vocabulary, national-cultural component of meaning, culture, linguistic competence, cultural competence

Изучение русского языка в школе неразрывно связано с понятием «лексика». Именно лексика, являясь словарным составом языка [6], представляет собой тот самый языковой материал, который используется для накопления и передачи информации в процессе общения. В учебниках русского языка раздел «Лексика» вынесен в отдельный блок [8]. В этом разделе учащиеся знакомятся с понятиями «слово», «лексическое значение», «однозначные и многозначные слова», «прямое и переносное значение слов», «омонимы», «антонимы», «синонимы» и т. д.

Однако при всём богатстве теоретического и практического материала в учебниках по этим темам (например, в учебнике русского языка 5-го класса Т. А. Ладыженской, М. Т. Баранова и др.) практически остаётся нерассмотренным обширный пласт лексики, который в науке получил обобщённое название *лексики с национально-культурным компонентом значения (НККЗ)*. Слова, относящиеся к этому пласту лексики русского языка, либо совсем не встречаются в материале раздела, либо присутствуют в крайне малом количестве. В отдельную или сопутствующую тему для уроков этот материал не выносится, хотя является важной частью как лингвистики, так и культуры.

Национально-культурный компонент значения (НККЗ) – это такой компонент значения слова, который несёт информацию о национальной культуре народа. Учёные говорят о том, что единицы с таким особым компонентом значения отражают образ жизни людей и их мышление и именно поэтому являются «культурными универсалиями» [2, с. 268].

Также учёные дают множество примеров и другой терминологии для толкования наци-

онально-культурной справки в составе лексического значения: *национально-культурный компонент значения* (Л. В. Малаховский, Л. Т. Микулина, А. С. Мамонтов), *культурно-исторический компонент* (В. В. Ощепкова). Владение этим компонентом, кодом является ключом к правильной трактовке культурно-значимой информации, заключённой в самих словах.

В итоге в современной методической и лингвистической литературе нет определённого термина и для обозначения слов с национально-культурным компонентом значения. Мнения учёных по этому поводу разделились. Так, А. Вежицкая говорит о «ключевых словах культуры»; Н. Арутюнова, Д. Лихачёв называют их «культурными концептами»; В. Костомаров и Е. Верещагин используют понятие «безэквивалентная лексика» и т. д.

При этом в ФГОС ООО основные компоненты содержания курса русского языка в культуроведческом аспекте названы «единицами языка с национально-культурным компонентом значения» [10, с. 8]. Именно поэтому в школе на уроках русского языка при изучении лексики необходимо уделять отдельное внимание развитию у обучающихся лексико-семантического культуроведческого взгляда на слово, а именно на лексику с НККЗ [1, с. 23]. Лексико-семантический культуроведческий взгляд на слово проявляется в умении учащихся выделять в слове лексическое значение (в противоположность грамматическим значениям), устанавливать семантические (смысловые) связи данного слова с другими словами, а также выявлять культурно-значимую информацию, заключённую в таких словах [9].

Работа с лексикой с НККЗ на уроках русского языка должна строиться систематически,

сопровождая основной материал по темам уроков. Необходимо создать развивающую речевую среду [7, с. 15], которая будет способна приобщать ребёнка к культуре, а также вызывать у него потребность постоянного общения с текстами, позволяющими увидеть у слова его НККЗ [5].

Такая работа должна выстраиваться в русле двух компетенций по русскому языку: лингвистической и культуроведческой. Смысл работы с лексикой с НККЗ на уроках русского языка в аспекте лингвистической компетенции будет заключаться в следующем. Учащимся необходимо будет определить лексическое значение таких слов разными способами семантизации; выявить однозначность или многозначность, их употребление в прямом или переносном значении; подобрать возможные синонимы, антонимы, омонимы; согласовать данные слова внутри предложений и текстов с другими. В аспекте культуроведческой компетенции работа с лексикой с НККЗ на уроках русского языка будет приобщать учащихся к «духу народа» [4], то есть его культуре, особенностям, ценностям.

Например, подобная работа на уроках русского языка проводилась в 5-х классах МБОУ «СОШ с. Акша» при изучении раздела «Лексика». Параллельно с изучением теоретического и практического материала учебника учащиеся получали по каждой теме задание по работе с карточками. Необходимо было подготовить карточку на листе А-4 с определённым словом, которое имеет НККЗ (слова давались учителем на каждом уроке, по два слова на тему). Слово нужно было записать, поставить ударение, определить лексическое значение по толковому словарю, записать историю происхождения слова (дать краткий этимологический комментарий). В зависимости от изучаемой темы были даны дополнительные задания:

- определить однозначность/многозначность слова, подобрать примеры употребления слова в каждом значении (*изба, землянка*);
- подобрать примеры употребления слова в прямом и переносном значении (*копеечный*);
- подобрать примеры омонимов к данному слову (*жать-1, жать-2*);
- подобрать примеры синонимов к данному слову (*названия частей тела: око – глаз, чело – лоб и т. д.*).

Такая работа на уроках в классах проводилась систематически при изучении всего раздела «Лексика». Также подобная подготовка была организована и при работе по развитию речи. Для этого урока была выбрана картина К. Трутовского «Колядки в Малороссии».

Школьникам необходимо было к уроку подготовить упомянутые выше карточки с лексикой с НККЗ: *хата-мазанка, свитка, Колядки, парубок, дивчина*.

Первичное восприятие картины на уроке сопровождалось беседой по опорным вопросам:

- Что изображено на картине?
- Кого мы видим на картине?
- Какая атмосфера передана художником?

Дальнейшее слово учителя знакомило ребят с колоритом и своеобразием творчества художника, а именно раскрывался его интерес к изображению жизни народа, его традиций, обрядов, истории и культуры, а также ярких, весёлых народных празднеств, одному из которых и посвящена картина «Колядки в Малороссии».

Следующий этап – работа с названием картины – проводился с опорой на выполненные школьниками карточки со словом «Колядки»: рассматривалось его лексическое значение, история происхождения слова и его связь с культурой народа. Также была проведена лексическая работа по семантизации слова «Малороссия» через его морфемы. Дополнительно к этим значениям учителем был дан исторический комментарий к появлению этого слова.

Таким образом, учащимися на уроке была поставлена цель – описать данную картину так, чтобы человек, не видящий её и не знакомый с колядками, малороссийским бытом, что изображён на картине, смог её себе ярко и подробно представить.

Как раз для такого описания школьникам необходимо было в своих текстах сочинения использовать лексику с НККЗ, поэтому далее на уроке выстраивался этап семантизации данной лексики. С опорой на карточки и наглядный материал (сама картина) были определены лексические значения слов *хата-мазанка, парубок, дивчина, свитка*, подобраны возможные синонимы, составлены предложения с примером употребления данных слов при описании изображённого на картине. Параллельно с этим был дан культуроведческий комментарий к названиям (все слова отражают культуру и быт малороссов).

Сбор материала для написания сочинения осуществлялся через беседу по изображённому на картине. Проще всего учащимся было описать хату, потому что по подготовленному дома лексическому значению слова на карточке уже складывался определённый образ, а культуроведческий комментарий помог составить предложения. Далее школьники описывали каждую из изображённых на картине групп людей. По названию праздника «Колядки»

было образовано и существительное, которое называло участвующих в празднике – *колядовщицы*, а также глагол, который называл их действие – *колядуют*.

Описание группы справа строилось на основе изображённого традиционного элемента Колядок – угощение славивших Христа. Здесь школьники говорили о внешнем виде персонажей (использовалось слово *свитка*), об эмоциях, которые испытывает каждый из участников праздника в этой группе.

Описание группы слева также строилось на использовании лексики с НККЗ для наименования персонажей (парубки, дивчины) и их внешнего описания (свитки). Учащимся было дано задание: предположить, что же произошло в этой группе колядующих. Здесь школьники вспоминали о традициях на колядование – веселиться, соревноваться в получении большего количества угощения, заигрывать друг с другом. Последним пунктом здесь была работа по

сбору материала для описания пейзажа. После сбора всего материала по картине с опорой на лексику с НККЗ учащимися совместно с учителем был составлен план сочинения-описания картины.

Сочинения школьников показали, что проведённая предварительная работа по семантизации лексики с НККЗ, а также работа по актуализации этих слов при составлении текста-описания позволила учащимся лучше понять, что же изображено на картине, в чём смысл действий персонажей, а значит, более точно описать художественное полотно.

Таким образом, грамотно организованная работа с лексикой с НККЗ в аспекте лингвистической и культуроведческой компетенций позволяет учителю показать свойства слова как лексической единицы, имеющей национально-культурный компонент значения, знание которого позволяет учащимся познавать и понимать культуру своего народа.

Список литературы

1. Вартаньян Э. А. Путешествие в слово: книга для учащихся ст. классов. 2-е изд., испр. М.: Просвещение, 1982. 288 с.
2. Вежбицкая А. Семантические универсалии и описание языков. М.: Языки русской культуры, 1999. 616 с.
3. Вильгельм фон Гумбольдт // Язык и философия культуры. М.: Прогресс, 1985. 451 с.
4. Вильгельм фон Гумбольдт. Характер языка и характер народа // Язык и философия культуры. М.: Прогресс, 1985. 451 с.
5. Новикова Л. И. Культуроведческий аспект обучения русскому языку в 5–9 классах как средство постижения учащимися национальной культуры: монография. М.: Прометей, 2005. 400 с.
6. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка. URL: [https:// www.slovarozhegova.ru/word.php?wordid=13046](https://www.slovarozhegova.ru/word.php?wordid=13046) (дата обращения: 05.03.2021). Текст: электронный.
7. Пахнова Т. М. Среда как средство приобщения к культуре // Русский язык в школе. 2003. № 4. С. 14–16.
8. Русский язык. 5 класс: учебник для общеобр. учрежд.: в 2 ч. / Т. А. Ладыженская, М. Т. Баранов, Л. А. Тростенцова; науч. ред. Н. М. Шанский. М.: Просвещение, 2012. Ч. 1. 192 с.
9. Телия В. Н. Язык. Семиотика. Культура. М.: Язык русской культуры, 1996. 286 с.
10. ФГОС ООО. URL: <https://www.fgos.ru/#b3ac23ba5e3cfc8ef> (дата обращения: 27.02.2021). Текст: электронный.

УДК 81:1

Компьютерная метафора в молодёжном сленге

Е. Г. Луговская¹, О. И. Луговский²

^{1, 2}Приднестровский государственный университет
имени Т. Г. Шевченко, г. Тирасполь, Республика Молдова

Метафора как модель может быть представлена и в качестве одной из форм отражения картины мира в языке, и в качестве одного из способов мышления о мире и способов его познания. Так, компьютер метафорически реализован в концептосфере молодёжного сленга как живое существо, человек же, напротив, как машина, как техническое устройство. Компьютерная метафора нивелирует антропометричность, что составляет специфику отражения в языке картины мира современного человека.

Ключевые слова: компьютерная метафора, метафоризация, антропометричность, антропоморфизм, молодёжный сленг, молодёжная субкультура

Computer Metaphor in the Slang of Modern youth

E. G. Lugovskaya¹, O. I. Lugovsky²

^{1,2}Transnistrian State University named after T.G. Shevchenko, Tiraspol, Republic Moldova

The metaphor performs as one of the forms of worldview reflection in language. Also, the metaphor presents as one of the ways of thinking about the world. Thus, the computer is metaphorically implemented in the youth slang conceptual sphere as a living being, while man as a machine or a technical device, on the contrary. Computer metaphor eliminates anthropometrics, which is the language reflection specificity of the contemporary worldview.

Keywords: computer metaphor; metaphorization, anthropometrics, anthropomorphism, youth slang, youth subculture

Метафоризация как когнитивный механизм формирования концепта и одновременно одно из наиболее продуктивных средств формирования вторичных наименований в создании языковой картины мира сущностно антропометрична. Антропометричность метафоры в когнитивном аспекте описывается принципом «человек – мера всех вещей», а в собственно лингвистическом – проявляется в создании особого рода ориентиров в восприятии действительности [5, с. 174]. Эти ориентиры могут быть универсальными или национально специфичными, но в любом случае сам механизм формирования понятий при помощи манипулирования языковыми значениями и их ассоциативными полями представляет собой способ обогащения концептуальной системы знаний о мире для говорящих на том или ином языке.

В своё время научная революция, связанная с бурным развитием механики, в частности, изобретение механических часов, концепция жизненных жидкостей и теория электрических флюидов, ньютоновская вибрирующая эфирная среда как способы передачи сигналов в мозге – все эти научные изыскания и научные открытия меняли научную картину мира и предопределяли то, как представляется человеку работа его сознания, разума, мозга. Каждое время предлагало свою модель работы мозга, основанную на соответствующей научной метафоре: сегодня – это метафора компьютерная.

В когнитивные науки, философию, даже нейрофизиологию, другими словами, в научные исследования ментальных процессов и их теоретизацию проникают понятия и модели из областей знания, связанных с компьютерными науками и машинным интеллектом. Натуралистические функциональные модели сознания и когнитивных процессов формируются в рамках теории компьютеризации [4]. Зарождение компьютерной метафоры в когнитивных науках традиционно связывают с известной статьей А. Тьюринга «Машинное вычисление и интеллект», опубликованной в журнале "Mind" в 1950 г., в которой автор задается вопросом: «Может ли машина мыслить?» [1, с. 62]. Совре-

менность была готова к такому вопросу потому, что пришла новая эпоха – эпоха компьютеров и компьютеризации.

Для работы компьютера необходимы аппаратное обеспечение (процессор, монитор, клавиатура, дисководы и т. д.) и программное обеспечение (т. е. собственно программы). В целом же аппаратное обеспечение – это материальная форма, целесообразно организованная материя, а в биологическом аспекте – структура тела: органы восприятия, исполнительные органы и мозг. Структура тела является условием программного обеспечения. А программное обеспечение в этом контексте – условные и безусловные рефлекссы, поведенческие комплексы, позволяющие реализовать биологические цели [2, с. 360].

Конечно, описать такой сложный и не до конца изученный объект исследования как мозг с помощью компьютерной метафоры сложно по многим причинам. Основная причина невозможности такого описания в самом основании такого описания – попытка человека определить мозг как вычислительную кодирующую-декодированную систему обедняет понимание того, что такое «мозг» это орган? устройство? Он представляет собой самодостаточную систему или ему необходима связь, прикрепленность? (как в гипотезе существования нооса как совокупности всех знаний, из которых мы черпаем необходимые нам) и другие вопросы.

Другая причина невозможности описать мозг через сравнение его с компьютером коренится в вечном вопросе о курице и яйце – ведь у компьютера есть создатель – человек, кто же тогда создатель мозга, роль которого в создании компьютера не отрицается?

Еще один довод в пользу неполноценности компьютерной метафоры – это вопрос: что если наше сознание, разум, интуиция, инсайты – всё, что мы связываем так или иначе с работой мозга, на самом деле к его работе относятся опосредованно? Ведь исследования мозга могут показать только реакцию этого биологического органа на те или иные известные нам действия, а точнее, сам иссле-

дователь устанавливает такую связь: действие (стимул) – реакция мозга, – а что если все это просто рационализация?

Несмотря на все эти доводы, желание или даже потребность не только описывать работу мозга, но и проецировать понимание работы компьютера на функционирование живого существа с помощью компьютерной метафоры преобладает в современном дискурсе. И молодежный язык предлагает значительную образную парадигму такого понимания, состоящую из метафор, в основном значении обозначающих компьютерные процессы и действия с компьютером (см. табл.). Вот лишь некоторые примеры использования средств компьютерной метафоры для описания своих действий, состояний, поступков, обнаруженные нами в социальных сетях и подслушанные в живом общении подростков и молодежи:

Имидж требует апгрейда / Не всякие онлайн курсы – реальный апгрейд ваших знаний / Не шнурки поменял, а проапгрейдил кроссы.

Взглянуть на ситуацию новому – это как апдейт поставить – не факт, что встанет / Нашим отношениям нужен апдейт.

Как тебе удалось все это запихнуть в рюкзак?! / Архивом / Как это все можно запомнить?! / Заипуй!

Забыл напрочь... Блин, все забываю, надо бэкапы делать / Вчера нашла свой старый дневник... – Бэкап подняла?

Помирились? / Не, гамовер...

Вот меня вчера вечером глюкануло – искала телефон в коридоре, подсвечивая фонариком ... на телефоне / Звонок? Или показало? – Глюк.

Че такой щедрый? / Донат от предков.

Че-то я подвис/ Опять завис... ты меня вообще слушаешь!? / Целый день торможу – вчера поздно легла / Блин, стормозил – можно же было с ними поехать.

Ну, что, вспомнил? / Не, файл не найден че-то.

Ты капс-то выключи (тому, кто повышает голос и слишком эмоциональничает).

Ты куда? – У меня квест на магаз / Слышь, ты хочешь помочь – сделай, а то квесты тут он мне ставит!

Он, конечно, симпатный, но контент...

Ничего не соображаю... надо перезагрузиться / Хард ребут – и на три дня на море! /

Так, мне все эти подробности вообще ни к чему, давай релоуд... и по существу.

Не надо пытаться меня перепрошить!

Смайлы о чем? – просто пингую / Ты тут? – Пингуешь?

Пока ты не пофиксишь свои обижалки, так и будешь жертвой.

В конце концов, это моя жизнь и я сам себе рут.

Я намеки не понимаю, мне мануал нужен!

Общациональный язык с готовностью заимствует эти образы, и вот уже мы говорим: «завис», характеризуя состояние внезапного погружения в себя, кратковременной задумчивости; мы говорим: «место на жестком диске закончилось», характеризуя моментальную неспособность сосредоточиться на каком-то вопросе или теме; мы говорим: «все, перегрелся», указывая на высочайшую степень усталости от умственной деятельности; «нужна дефрагментация», если настало время отпустить все мысли и проблемы и дать мыслям просто течь.

Однако прежде чем человек говорящий перенёс признаки, характеризующие работу компьютера на собственную деятельность, имела место традиционная метафоризация элементов работы компьютера путем антропоморфизации. Долгая загрузка параметров метафоризовалась как мыслительный процесс – компьютер думал, погасший в режиме экономии электричества экран метафоризовался как процесс отдыха – компьютер уснул, если возникли неполадки – компьютер не хочет работать, опция подсказок и помощников в электронных девайсах позволила метафоризовать их работу – компьютер можно спросить, и персонифицировать его ответ – компьютер знает или не знает, он молодец или он бестолков. То есть прежде чем выделить некоторые признаки работы компьютера и переосмыслить их в виде компьютерной метафоры как признаки своих психических состояний, человек метафоризовал вычислительную машину как думающий, желающий и коммуницирующий субъект. Как верно заметила В. Н. Телия: *по существу метафора является моделью, выполняющей в языке ту же функцию, что и словообразовательная модель, но только более сложную и к тому же действующую «скрыто» и нестандартно* [5, с. 81].

<i>Сленговая номинация</i>	<i>Сленговое значение (компьютерное)</i>	<i>Компьютерная метафора</i>	<i>Сленговое значение (молодежное)</i>
Апгрейдить кого, что? апгрейдиться, проапгрейдиться	Делать апгрейд, улучшать систему (обычно компьютерную) путём замены её компонентов на более новые и/или совершенные	<i>Имидж требует апгрейда</i> <i>Не всякие онлайн курсы – реальный апгрейд ваших знаний</i> <i>Не шнурки поменял, а проапгрейдил кроссы</i>	Приобрести что-то статусное из одежды, девайсов, узнать что-то, получить документ о квалификации
Апдейт (ставить апдейты), апдейтиться, проапдейтиться	Процесс обновления программных продуктов	<i>Взглянуть на ситуацию новому – это как апдейт поставить – не факт, что встанет</i> <i>Наим отношениям нужен апдейт</i>	Обновить что-то в своем видении мира, пересмотреть, взглянуть по-новому
Архиви(рова)ть, заархиви(рова)ть, разархивировать, запаковать, распаковать, винrarить, заzipовать	Сжимать файл (информацию) в меньший по объему	<i>– Как тебе удалось все это закинуть в рюкзак?!</i> <i>– Архивом</i> <i>– Как это все можно запомнить?!</i> <i>– Заzipуй!</i>	Уменьшить занимаемый объем, вместить большее в меньшее
Бэкап, делать бэкап, бэкапить	Резервное копирование всех данных на компьютере или другом девайсе	<i>Блин, все забываю, надо бэкапы делать</i> <i>Вчера нашла свой старый дневник...</i> <i>– Бэкап подняла?</i>	Память, воспоминания
ГамOVER	Окончание игры по любой причине, но чаще из-за проигрыша, ошибки	<i>– Помирились?</i> <i>– Не, гамOVER...</i>	О полном прекращении чего-либо и невозможности возобновления
Глюк глючить глючануло	Непонятный, необъяснимый сбой программы или операционной системы работать с ошибками (о компьютерной программе, скрипте)	<i>Вот меня вчера вечером глюкануло</i> <i>– искала телефон в коридоре, подсвечивая фонариком...на телефоне</i> <i>– Звонок? Или показалось?</i> <i>– Глюк</i>	Происходит что-то необычное, необъяснимое, что вызывает ошибки и замешательство
Донат, донатить	Ценный дар или денежное пожертвование на какие-либо цели, в поддержку кого-либо, чего-либо (часто в виде кнопки на сайте)	<i>– Че такой щедрый?</i> <i>– Донат от предков</i>	Денежная или другая ценная помощь (чаще от родителей или старших)
Зависнуть	Зависание – состояние системы или программы, при котором она не отвечает на команды пользователя	<i>– Че-то я завис...</i> <i>– Опять завис... ты меня вообще слушаешь!?</i>	Состояние непонимания, затруднительности или задумчивости, отрешенности
Искать файл, поиск файла (ов), ищу файло	Поиск информации на компьютере	<i>– Ну, что, вспомнил?</i> <i>– Не, файл не найден</i> <i>че-то</i>	Невозможность вспомнить что-то
Капсить	Писать сообщения в верхнем регистре, крайне не приветствуется в чатах без особой на то нужды, caps lock	<i>– Ты капс-то выключи (тому, что повышает голос и слишком эмоциональничает)</i>	Повышать голос, эмоционализировать чрезмерно, не по делу

Сленговая номинация	Сленговое значение (компьютерное)	Компьютерная метафора	Сленговое значение (молодежное)
Квест	Задание в ролевых играх (компьютерных или живого действия), которое требуется выполнить персонажу (или персонажам) для достижения игровой цели	– Ты куда? – У меня квест на магаз (на мусор) Слышь, ты хочешь помочь – сделай, а то квесты тут он мне ставит	Какое-то дело, задание, чья-то просьба, которую человек собирается выполнить или уже выполняет
Контент	Практически любое содержание английского <i>content</i> – содержание)	Он, конечно, симпатный, но контент...	Характер, человеческие качества, поведение
Паника	Сообщение о невосстановимой ошибке ядра операционной системы (англ. <i>kernel panic</i>)	У нас уже паника с этим заданием Я уже на панике	Растерянность, сложности с выполнением чего-либо
Перезагрузка ребут reboot ребутить	Процесс, при котором компьютер либо другое устройство полностью очищает, либо восстанавливает содержимое оперативной памяти и возобновляет свою работу заново	Ничего не соображаю... надо перезагрузиться Хард ребут – и на три дня на море!	Необходимость в отдыхе, остановке, перерыве
Перепрошить (перепрошивка)	Замена имеющегося в устройстве ос на другое программное обеспечение	Не надо пытаться меня перепрошить!	Переделявать, ломать поведение или характер
Пинговать	Посылать запросы на сервер (с целью проверить качество связи компьютера с сервером)	– смайлики о чем? – просто пингую – Ты тут? – Пингуешь? Не пингуй меня больше!	1. Устанавливать связь с человеком без всякой цели на дальнейшие действия 2. Доставать человека
Пофиксить	Исправить (от английского <i>fix</i>)	Пока ты не пофиксишь свои обижалки, так и будешь жертвой	Исправить, пересмотреть
Процессор	Центральное обрабатывающее устройство, главная часть аппаратного обеспечения	Все, процессор перегрелся (уже дымится)	Мозговая перегрузка
релоуд reload	Перезагрузка веб-страницы, обычно делается для обновления ее содержания, более корректной загрузки, очищения кэша	Так, мне все эти подробности вообще ни к чему, давай релоуд – и по существу	Повторение, уточнение каких-то данных
Ритуальный танец с бубном	Последовательность действий, не имеющая логического объяснения, но приводящая к желаемому результату (как правило, к корректной работе системы)	Мне эти танцы с бубном вокруг его персоны, чтоб не обиделся, да не подумал чего, уже знаешь где?!	Сложные, энергозатратные действия, имеющие результат, но требующие от производящего их чрезмерных усилий
Рут root	Учётная запись администратора; полный доступ к компьютеру; системный администратор; корневая директория чего-либо	В конце концов, это моя жизнь и я сам себе рут	Используется со значением самостоятельность, автономность

Сленговая номинация	Сленговое значение (компьютерное)	Компьютерная метафора	Сленговое значение (молодежное)
Тормозить	Медленно, с задержками и зависанием отвечать на команды (о компьютере или другом девайсе)	<i>Целый день торможу – вчера поздно легла Блин, тормозил – можно же было с ними поехать</i>	Медленно, туго соображать, двигаться
Читать мануал (факинг мануал – от faq (fuck) ing)	Мануал – руководство пользователя, инструкция	<i>Я намеки не понимаю, мне мануал нужен</i>	Объяснения, разъяснения
Юзать	Использовать (например, компьютерную программу)	<i>Он же тебя юзает по полной</i>	Использовать (отрицательная оценка)
* Определения взяты из источников, находящихся в открытом доступе			

В современном мире, где компьютерно-техническая грамотность считается значимым признаком образованного человека, а компьютерный сленг маркирует его носителя как члена особой «касты посвящённых» в таинства цифрового мира, компьютерная метафора – явление естественное и вполне закономерное, хотя такой способ во многом упрощает наше представление о работе мозга. Компьютер, построенный по модели функционирующего мозга человека, метафорически представлен в концептосфере молодежного сленга как живое существо – долго *думает*, если тормозит его работа, он *устал*, если ошибается, перегрелся и отключился, он *спит* в определенном режиме с погасшим экраном, он *плачет*, если слышны системные звуки слишком часто, он *умер* или *сдох* – если перестал работать. То же и с другими девайсами, например, сканером или принтером, причем последнего можно еще и *покормить*. Человек же, напротив, представлен как машина, техническое устройство: его внешний (*агрейдиться, апдейт*), основные когнитивные функции (*зависнуть, квест, паника, искать файл, процессор, перезагрузка, контент, глюк*), поведение (*бэкапить, тормозить, релоуд, пофíксить, посáксить, пинговать, квест*), чувства, отношения и действия ними (*пáника, гамовер, читать мануал, юзать*), его самость (*перепрошить, рут*), а также «обслуживание и ремонт» (*донат, мануал, танцы с бубном*) – всё это указывает на то, язык молодежного сленга представляет человека как техническую, компьютерную систему. И несмотря на то, что сленгизмы отмечены иронической коннотацией, что является важной особенностью молодежного сленга, ведь ироническое восприятие окружающей действи-

тельности есть выражение особого отношения к общепринятым нормам, – такая дуальность *подчеркивает единство универсума* [3, с. 481].

Метафоризация как процесс создания новых понятий на основе выделения тех или иных сторон называемого объекта часто возникает в области сущностно незначимых признаков. Из этого следует, что языковое сознание говорящего, рефлексизирующего и самосознающего, выбирает такой способ репрезентации, который позволяет говорящему акцентировать внимание на тех признаках, которые с наибольшей степенью вероятности будут верно интерпретированы в силу актуальности вспомогательного субъекта, признаки которого предсказаны основному субъекту в этом процессе.

Компьютерная метафора предлагает говорить о наличии у человека, как и у компьютера, устройства ввода-вывода информации, двух основных видов памяти: оперативной и кратковременной, центрального процессора, и т. п. – в таком виде человек предстаёт в виде системы по получению, обработке, выдаче, трансляции и хранению информации. И в таком представлении теряется антропометричность, что в общем-то и естественно – потому что если при персонификации работы компьютера мы идем от человека к машине и наделяем машину всеми значимыми признаками живого существа, то обратная метафоризация удаляет все человеческое. В связи с этим, считаем, что специфика реализации компьютерной метафоры в языке молодежи выступает не только важным пунктом описания молодежной субкультуры, которая может быть исследована и через изучение компьютерного сленга, но и значимым аспектом отражения картины мира современного человека.

Список литературы

1. Барышников П. Н. Метафорические основания компьютеризации в когнитивных науках и философии сознания. Текст: электронный // Философия науки и техники. 2018. Т. 23, № 2. С. 61–72. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metaforicheskie-osnovaniya-kompyutatsionalizma-v-kognitivnyh-naukah-i-filosofii-soznaniya> (дата обращения: 20.10.2021).
2. Кудашов В. И. Нейрология и компьютерная метафора в исследовании религии. Текст: электронный // Известия Иркутского государственного университета. Серия «Политология. Религиоведение». URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/neyrologiya-i-kompyuternaya-metafora-v-issledovanii-religii> (дата обращения: 20.10.2021).
3. Морозова О. Е. Концептосфера молодежного сленга // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. 2015. № 2. С. 478–482.
4. Сеница А. С. Язык мысли в контексте компьютеризации теории сознания. Текст: электронный // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики: в 2 ч. Тамбов: Грамота, 2013. № 3. ч. I. С. 152–154. URL: <https://www.gramota.net/materials/3/2013/3-1/42.html> (дата обращения: 20.10.2021).
5. Телия В. Н. Метафоризация и её роль в создании языковой картины мира // Роль человеческого фактора в языке. Язык и картина мира. М.: Наука, 1988. С. 173–203.

УДК 81 282.3

Особенности народно-разговорной речи приграничного Забайкалья

Р. К. Манукян

Забайкальский государственный университет, г. Чита, Россия

В статье анализируются лексические особенности народно-разговорной речи жителей приграничного Забайкалья. Представлена характеристика и проведён анализ тематической группы «Народная культура», которая подразделяется на лексику, называющую народные праздники и особенности празднования, обрядовую деятельность, а также лексику, отражающую особенности верований и суеверий жителей приграничного Забайкалья.

Ключевые слова: народно-разговорная речь, праздники, обряды, верования, суеверия

Features of the Folk-colloquial Speech of the Border Transbaikalia

R. K. Manukyan

Transbaikal State University, Chita, Russia

The article analyzes the lexical features of the folk-colloquial speech of the inhabitants of the border Transbaikalia. The characteristic and analysis of the thematic group "Folk culture" is presented, which is subdivided into vocabulary calling folk holidays and features of celebration, ritual activities, as well as vocabulary reflecting the peculiarities of beliefs and superstitions of the inhabitants of the border Transbaikalia.

Keywords: folk speech, holidays, rituals, beliefs, superstitions

Забайкальская русская народно-разговорная речь очень богата и интересна. Вся лексика в своей совокупности составляют особое мировосприятие, мировидение, присущее местным жителям. Благодаря народно-разговорной речи можно осознать богатство языка, окунуться в быт русской глубинки. По ней можно судить об образе жизни местных жителей, об их обычаях и традициях, о предметах, которые окружают людей в обиходе, об их отношении к окружающей действительности.

В данной статье проведём анализ тематической группы «Народная культура», которая подразделяется на следующие виды лексики:

– лексика, называющая народные праздники и особенности празднования, обрядовую деятельность;

– лексика, отражающая особенности верования, суеверий.

Представим их характеристику и анализ. Прежде всего обратимся к лексике, называющей народные праздники и особенности празднования, обрядовую деятельность.

Несмотря на большой объём ежедневной работы, забайкальцы умели найти время для отдыха. Они отмечали праздники, постоянно пели песни – когда работали, когда ехали или шли на работу, когда отдыхали. После работы,

чтобы немного отвлечься, отдохнуть, молодёжь устраивала посиделки на дому – так называемые *вечёрки*, или *беседы*. На них люди весело проводили время – общались, много пели, играли на гармошке, гитаре, танцевали. На середину стола ставили *братыню/братину* – сосуд для пива, вина (на всю братию), из которого наливают всем.

Окончание *сакмана* приходилось на начало мая, отсюда и пошло название праздника по случаю окончания работ – *маёвка*. Здесь забайкальский житель мог и *чекалдыкнуть* – выпить немного спиртного. После этого молодёжь могла идти *клубиться* – танцевать в местном клубе. Забайкальцы дружно *короба перевертывали* – много и усердно работали, и так же дружно отдыхали, весело проводили время – *стыра не было* – ссор, драк было очень мало.

Каждый праздник сопровождался какими-либо обрядами. Широко праздновали люди дни с Рождественского Сочельника и до Крещения Господня (19 января), а иначе – Святки. В эти особенные праздничные дни, люди собирались большими компаниями и *машкаракались* или *машкировались*. Так назывался обряд колядования. Собираясь шумной компанией, молодёжь переодевалась в тулупы, вывернутые наизнанку. Парни и девки надевали маски или мазали лицо углём, наряжались и ходили по селу от дома к дому колядовать. Подходя на порог дома, ребята пели праздничные песни – *колядки*. Они желали благополучие и процветание семье. В свою очередь каждый хозяин или хозяйка дома должны были одаривать их подарками и различными угощениями. В то время было мало зажиточных людей, не всегда было, чем угостить колядующих – *машкараков*. Но ребята не отчаивались, ведь они делали это не ради угощений, а в первую очередь, чтобы повеселить людей и порадоваться самим.

Среди молодёжи очень популярны были святочные гадания. *Страшны вечера* – так называли время вечерних и ночных гаданий с Рождества до Крещения. Обычно гадали девушки. Они уединялись в помещениях, распускали волосы, снимали все обереги, крестик и приступали к таинству ворожбы. Были известны различные способы гадания – это гадание по воску свечи, по травам и цветам, по звукам, использовали зеркало, чтобы увидеть своего суженого. Для святочного гадания использовалась *жировка* – четырёхугольная дощечка, на которую кладут специальные предметы [1, с. 98].

Темы гадания были различны: об урожае, об удаче, о дальнейшей жизни, обо всём, что волновало человека.

Ходили на водоём, ложились на лёд, прикладывали ухо ко льду, и, если вода бурлит, это обозначает, что жизнь будет беспокойная, трудная, а если тихо подо льдом, то жизнь будет спокойная, беззаботная.

Особенно интересовало девушек скорейшее замужество. Поэтому существовало большое количество гаданий о будущем муже. Так, одним из гаданий была ворожба в бане – молодые девушки вытягивали руки из окна и ждали, пока кто-нибудь их схватит за руку, если рука была гладкая – то жених будет бедным, если лохматая – то богатым.

Блюдечко водить – так называли одно из гаданий о замужестве.

С помощью *свекрухина камня* гадали на характер будущей свекрови. Из бани брали камень с печи, загадывали имя свекрови. *Свекрухин камень* отпускали в прорубь, у кого *свекруха* плохая, злая, у того он «закипит», то есть из воды пойдут пузыри.

Так же у забайкальских девушек был такой способ гадания о будущем замужестве как *гадание на полёне*. Из поленицы вытягивали полено, если оно было гладким, значит, муж будет по характеру покладистый, а с сучками – задира. Совсем не вытянешь – без мужа жить придётся [3, с. 60].

Ещё одним интересным гаданием о предстоящем замужестве было гадание с помощью петуха, про него говорили *петуха выпускать*. Ставили зерно, воду, зеркало, если к зерну подойдёт петух – то будущий муж будет пахарем, к зеркалу – то грамотный, а к воде – то пьяница.

Важной частью жизни забайкальцев является культура, определённые традиции, связанные со вступлением в семейную жизнь. Эти традиции не могли не отразиться в забайкальской русской народно-разговорной речи местных жителей. Замужество всегда было очень важным для девушек. Одиноких, никогда не выходивших замуж женщин называли *век векуша*. Так же девушек, которых долгое время никто не звал замуж, называли *засиделой девкой* или *вековой девкой*. О человеке, подошедшем к поре жениховства, замужества говорят, что *у него (неё) норка засвистела*.

При замужестве так же существовало множество обрядов. Так, например, если перед свадьбой чья-либо невеста согласилась пойти на танец с другим мужчиной, то жених рвал букет из крапивы и кидал невесте в ноги, как знак нанесённого ему оскорбления. А в народе говорили: «*Ты, мояточка, прости, не будешь хвостиком трясти!*» Так осуждали беспутное поведение женщины.

Чтобы девушки быстрее вышли замуж, проводили обряд, который называли *выборá-нивать дéвок*. Возле дома таскали борону, чтобы таким образом открыть путь для замужества, перехода в новую семью.

Родители не всегда соглашались с желанием дочери выйти за кого-либо замуж, поэтому про вступивших в брак с согласия родителей говорили *вышла замуж добром, с добра́*. А о тех, кто вышел замуж без согласия родителей – *вышла замуж убегом/бёгом*.

Перед свадьбой девушка собирала *невéстный девúшник*. Собирались подруги, пели песни, разговаривали. На свадьбе девушки наряжали невесту, пели грустные песни, сопровождаемые плачем невесты – этот обычай носит название *свадебный вой*. Одним из элементов свадебного обряда было *расплетение косы*. Невеста *прикликала к кóсе*, то есть приглашала отца, мать и других родных на *расплетение косы*.

В день свадьбы у дома жениха собирался *свадебный поезд / свадебный поезд* – молодёжь, сопровождающая жениха. Родственники брачующихся по очереди брали на себя ответственность за проведение свадьбы – это действие называлось – *выводить свадьбу*.

Одной из традиций была традиция *выкупа́ кóсы*. Это было элементом свадебного обряда. По одну сторону стояла сестра, по другую – брат. Жених отдавал деньги за косу невесты. Так же *выкупали придáнки* – так называли выкуп приданого невесты – обычно оно хранилось в сундуке или комодке. В приданое входило полотенце собственноручно вышитое, рушник, простынь, пододеяльник, наволочки и два три платья [2, с. 45, 46].

На 2-й день после свадьбы невеста надевала *визúтное плáтье* и ехала в дом жениха для знакомства с семьёй. Затем свекровь переодевала невесту в домашний наряд: одевала ей фартук, платок на голову. Невеста готовила блюдо, которое ей предложит свекровь. Угощенье /блины, оладьи, пирожки/, приготовленное молодой женой называли *молодúхин пирóг*. Невесте, в свою очередь, дарят деньги за испечённые ею блины, их называли *блúнные дéньги*. Муж разливает (накладывает) блюдо гостям. Это называлось – *две семьи роднятся*. Невесте нужно было показать себя с хорошей стороны для свекрови, ведь как говорили тогда: *коль одна, будь тополем, вышла замуж – берёзонькой*. Соседи так же принимали участие в празднике, они *дéлали кúрник*. Приносили в избу невесты, кто что может: масло, муку, мясо и стряпали сообща. Свадьбу с приглашением не только родственников, но и друзей, соседей, называли *широ́кой свáдьбой*.

Для жениха же важно было иметь какой-либо достаток. Поэтому бедного жениха называли *гладким поленом*. Частым явлением тогда было замужество по расчёту. Про девушку, выданную замуж насильно, говорили – *пошла замуж не за жениха, а за быка*.

Существовала традиция – наутро после брачной ночи, чтобы показать целомудрие невесты, на всеобщее обозрение вывешивалась простынь с брачного ложа или нижняя рубашка невесты – в народе она получила название *подóл чéстности*. *Взял отёрки* – так говорили о мужчине, женившемся на девушке, потерявшей невинность до брака.

Проводы человека в последний путь – похороны, имели большое значение в жизни забайкальцев. Обычаи, связанные с проведением похорон, строго соблюдались и переходили из поколения в поколение, сохраняясь в речи народа.

На похоронах обязательными гостями были *бабки-плакальщицы* – они причитали во время дороги на кладбище, погребения, и напевали уже заученные слова. Делалось это для того, чтобы вызвать как можно больше сожаления об усопшем, чтобы была видна значимость умершего человека.

На поминках вместо обычного хлеба подавали специально испечённые *клубочки* – круги из теста, которые не разрезали как хлеб, а клали на стол целиком перед каждым гостем. Вместо традиционного компота, подавали чай, забелённый свежими сливками. На столе обязательно присутствовал *пирог с молитвой* – так называли своеобразное поминальное угощение. При сервировке стола было не принято класть вилки, в народе говорили: *чтобы покойнику глаза не колоть*. Если сели поминать, нельзя было *ломать стол* – то есть выходить из-за стола по одному, нужно было подождать окончания трапезы.

Множество гаданий, отразившихся в речи, было во время праздника Троицы. Одним из таких гаданий было троичное гадание о судьбе, о замужестве, которое называлось *венóк с завещáнием*. *Девка* завивала венок с завещанием, чтоб узнать, долго ли она проживёт, и как она будет жить в новой семье. Венки с головы *сымали* и по речке сплавляли. Если крутится, то жизнь будет долгой, спокойной, а если уплывёт, то в новой семье жди неприятностей.

На Троицу также проводили обряд с берёзой – *завивали берёзу*. Срубали молодую берёзу, одевали в красивое платье, украшали лентами из цветной бумаги – *завивали*, ставили её на ночь дома, а утром несли купать на реку. Берёзу, выбранную для обряда, называли *ка́лина-мáлина*.

Уже после Ильина дня купаться было строго запрещено. Первая неделя после Ильина дня называлась *русальная неделя*. Существовало поверье, что ночью возле водоёмов гуляет русалка и может забрать кого-либо и утащить в воду.

Масленица – один из самых веселых и долгожданных праздников в году, празднование которого длится семь дней. В это время люди веселятся, ходят в гости, устраивают гуляния и кушают блины. Забайкальцы считали, что тот, кто не веселится на Масленицу, проживет наступивший год бедно и безрадостно. Ритуальное сжигание чучела имело глубокий смысл: уничтожить символ зимы необходимо для воскрешения его силы весной. Это обрядовое действие называлось *масленичный костёр*. Так же на праздник Масленицы существовало такое развлечение как езда на лошадях наперегонки, его называли *бёги бёгать*.

Один из обрядов ранней весны – *встреча весны*. Хозяйки пекли жаворонков из теста и как слышали первых жаворонков на улице, выходили на улицу встречать весну с печёными птичками [5, с. 218].

Началом полевых работ считалось 1 мая, которое в народе называли *Еремёй-запрягай конёй*. К этому дню местные жители должны были всё приготовить для работы в поле: упряжь, плуг, борону и др. Окончанием полевых работ считалось 31 мая, носившее название *Еремёй-распрягай конёй*. После жатвы существовала традиция оставлять несжатый островок колосьев для полевого духа, в надежде на будущий урожай. Этот островок называли *микулиной бородой*. Торжественное застолье собирали на праздник первой борозды, первого снопа, который носил название *обёд на почине*.

Множество обычаев, которым следовали забайкальцы, были связаны с днями почитания какого-либо святого.

Ива́н-травя́ник – местное название Иванова дня, 24 июня по ст. стилю. В этот день На Ивана-травяника начинали собирать лечебную траву.

(День) Гу́рья /Гу́рия/-лоша́дника – день св. Гурия, покровителя лошадей, 15 ноября по ст. стилю. После сбора урожая, на *Гурья-лошадника* пекли лепёшки и кормили лошадей в благодарность за работу.

Тёплый Егори́й – 23 апреля отмечали день св. Георгия-победоносца. В этот день выезжали пахать с тёплого Егория.

Ба́бьи имену́ны – день 30 сентября, памяти Веры, Надежды, Любви и их матери Софии. В народе считается, что если 30 сентября

оплакать всех своих близких и свою собственную долю, то в течение года ничего плохого не случится.

Вёшна Никóла – день св. Николая-угодника. Чтобы весь год не болеть, поутру на *Николу* люди всеми семьями выходили в поле и умывались росой. Ко этому дню свежая травка в полях уже достаточно выросла. Поэтому в ночь на 22 мая все владельцы лошадей и овец выгоняли свою скотину в поля. Животные всю ночь резвились, бегали, щипали травку.

Стеговóй пра́здник. Покров пресвятой Богоматери. Для крестьянина *Стеговой праздник* – один из самых важных осенних праздников, связанный в народной традиции с завершением сельскохозяйственных работ и началом зимы [5, с. 298, 299].

Далее перейдем к характеристике и анализу лексики, отражающей особенности верований и суеверий жителей приграничного Забайкалья.

Прежде всего, важно отметить, что на территории Забайкальского края присутствует как языческая, так и православная вера. Многие люди верят в бога и соблюдают христианские обычаи, но тем не менее в культуре народа Забайкалья до сих пор сохраняются разные суеверия, вера в приметы, несмотря на то, что православием это осуждается.

В народе всегда с опаской относились к людям с *нечистым глазом*. Жилище, на котором лежит сглаз называли *сглажена изба́*. Поэтому в каждом доме были свои способы защиты от негативного воздействия. Но одним из самых распространённых способов была *подкова вверх ногами*, прибитая над дверью, чтобы счастье вливалось в дом, а не выливалось. Так же, чтобы защититься от дурного глаза, нужно было *зажимать кукішку*.

Бро́сить игóлку ко дверя́м кому-либо – так говорили об одном из способов колдовства. Если кому-либо *бросят иголку к дверям*, нужно взять её, но не голой рукой, и выбросить в проточную воду. Так можно было избавиться от беды. Но могли навести сглаз или порчу не только на дом, но и на одежду. Такую одежду называют *рубахой или др. на сме́рть*.

Если кому-либо начинал сниться покойник, то дабы оградить себя от него, нужно было *заборонить себя костя́ми*, то есть совершить определённый обряд.

Своеобразным способом защиты от нечистой силы служило заклинание. На том месте, где собирались строить дом, закапывали куриную косточку и говорили: *чур се́го места!* Народ верил, что она оберегает дом от нечистого духа.

Во время гадания на перекрёстке девушки боялись столкнуться со злым духом. Чтобы оградить себя от нечистого, говорили: *Чур у моём кругу!* [4, с. 301].

Но заклинания произносили не только для защиты от чего-либо, но и для привлечения удачи, улучшения семейного достатка. Так, когда пробовали первые овощи нового урожая, первое молоко после отела, говорили: «*Новинка в роток, чтоб не болела ни спинка, ни животок*». Чтобы животные в домашнем хозяйстве не болели, *делали приклад*. То есть приносили дары иконе и служили молебн.

Чтобы добиться взаимности от мужчины некоторые девушки использовали привороты. Приворотное заклинание называли *привадным словом*.

Но в народе были не только тёмные гадалки. О доброй знахарке говорили, что у неё *лёгкий глаз*.

Также многие жители Забайкалья верили в нечистую силу, проявляющуюся в разных духах. Так, воплощением нечистого духа считался *белый конь*. После полуночи этот дух бродил возле кладбища, поэтому люди боялись проезжать мимо кладбища в ночное время [3, с. 67].

Забайкальцы верили не только в доброго духа, домового, но и в злого духа, которого называли *дух страшной*.

Мифическим существом, обитающим на гороховом поле, называли *гороховую бабу*. Возможно, её существование было придумано для запугивания – чтобы никто не воровал плоды с горохового поля.

Так же в народе верили в *белую бабу* или *бабу на копытах*. Она обитала в старых, заброшенных домах, поэтому люди боялись проходить мимо них в вечернее время суток.

Рассмотренные в данной статье виды лексики из тематической группы «Народная культура» передают какую-либо значимую часть жизни местных жителей, отражённую в забайкальской русской народно-разговорной речи. Наблюдая за речью, можно сделать соответствующие выводы о ценностной системе местных жителей. Важной частью жизни народа является его культура, традиции: праздники, обрядовая деятельность, особенности верования. Это всё закрепилось и сохранилось благодаря языку, послужившему своеобразным накопителем и способом передачи информации из поколения в поколение.

Список литературы

1. Абросимова О. Л. Лингвистическое краеведение Забайкалья: учеб.-метод. материалы для студ. филол. факультета. Чита: ЗабГПУ, 2008. 144 с.
2. Говоры Читинской области: хрестоматия / сост. О. Л. Абросимова, Т. Ю. Игнатович, Е. И. Пляскина. Чита: ЗабГПУ, 2005. 115 с.
3. Любимова Л. М. Лингвистическое краеведение Забайкалья: настоящее и перспективы // Лингвистическое краеведение Забайкалья. Чита: ЧГПИ им. Н. Г. Чернышевского, 1998. С. 50–98.
4. Пашенко В. А. Словарь фразеологизмов и иных устойчивых сочетаний Забайкальского края / под ред. Т. Ю. Игнатович. Чита: ЗабГУ, 2014. 484 с.
5. Элиасов Л. Е. Словарь русских говоров Забайкалья. М.: Наука, 1980. 344 с.

УДК 811.161.1

Фразеобразовательная активность концепта «иностранец» в русском языке (на примере этнонима «китаец»)

О. В. Маруневич

Ростовский государственный университет путей сообщения, г. Ростов-на-Дону, Россия

Статья посвящена рассмотрению фразеологических единиц с ключевым компонентом этнонимам «китаец» или его дериватом – «китайский», посредством которых в русской языковой картине формируется стереотип жителя Китая. Анализ собранного корпуса лексического материала показал, что характерными чертами данного народа является хитрость и трудолюбие. При этом некоторые стереотипные представления возникли достаточно давно, а некоторые были спровоцированы событиями новейшей истории Китая. Нами также было доказано, что стереотипный образ китайца в русском языке – комплексное впечатление, включающее такие элементы, как антропоморфность, акциональность, локус и темпоральность.

Ключевые слова: этноним, этнонимический дериват, стереотип, языковая картина мира, фразеологическая единица, устойчивое выражение, лингвокультура

Phrase-forming Activity of the Concept “Foreigner” in Russian Language (on the Example of the Ethnonym “Chinese”)

O. V. Marunovich

Rostov State Transport University, Rostov-on-Don, Russia

The paper is aimed at examining phraseological units with lexeme Chinese as a key component, which form the national stereotype of a Chinese in the Russian linguistic picture. Analysis of the collected corpus of units demonstrated that typical Chinese is cunning and hard-working. At the same time, some stereotypes arose quite a long time ago, while some of them were provoked by the events of the recent history of China. We have also proved that the stereotypical image of a Chinese in Russian is a complex of impressions that includes such elements as anthropomorphism, action, locus, and temporality.

Keywords: *ethnonym, ethnonymic derivative, stereotype, linguistic picture of the world, phraseological unit, idiom, linguoculture*

С одной стороны, активные глобализационные процессы, охватившие все сферы жизнедеятельности современного человека, привели к тому, что весь мир стал одной большой деревней (the new world of the global village), предсказанной Маршалом Маклюэном еще в 1970-х годах, языком общения которой стал английский язык. С другой стороны, глобализация «провоцирует» повышенный интерес людей к своим корням, народным обрядовым практикам, традиционной культуре, языку и т. д. В этом отношении Россия и Китай не стали исключением. Обе страны обладают богатейшей культурой, насыщенной драматическими событиями историей, а также тысячелетним опытом взаимодействия со своими этническими соседями. В настоящее время российско-китайское сотрудничество характеризуется интенсивными политическими и торгово-экономическими контактами, участием в международных организациях (ШОС, БРИКС), сотрудничеством в области науки, образования, спорта и культуры. Жители России и Китая интересуются языком и культурой соседей, которые не только определяют взаимоотношения человека с окружающей его действительностью и служат инструментом передачи информации, но и хранилищем национального самосознания, ценностей и обычаев. По справедливому замечанию С. Г. Тер-Минасовой, язык представляет собой «мощное общественное орудие, формирующее людской поток в этнос, образующий нацию через хранение и передачу культуры, традиций, общественного самосознания данного речевого коллектива» [7, с. 15]. Углублённое изучение языка и культуры будет способствовать укреплению двусторонних связей и пониманию друг друга народами обеих стран.

Цель данной статьи заключается в анализе фразеологических единиц, ключевым компонентом которых является этноним «китаец» либо его отэтнонимический дериват «китайский». Эти идиомы репрезентируют собирательный образ жителя Китайской Народной Республики в русской лингвокультуре.

Выбор фразеологизмов в качестве предмета исследования детерминирован тем, что фразеология является одним из главных средств вербализации языковой картины мира, культурно-национальных эталонов, стереотипом, мифологем и менталитета представителя той или иной лингвокультурной общности [6, с. 233]. Действительно, в пословицах и поговорках, устойчивых сочетаниях, крылатых словах и афоризмах представлены особенности истории (*Вот тебе, бабушка, и Юрьев день! Погиб как Швед под Полтавой; Отогрелся в Москве, да замерз на Березине; Фашисты нам яму рыли, да сами в нее угодили*), быта (*Заварил кашу – не жалей масла; Красна река берегами, а обед пирогами; Дом вести – не лапти плести; В дождь коси, а в ведро греб*), мировоззрения (*Дай бог здоровья тому, кто кормит, а вдвое тому, кто хлеб-соль помнит; Не одежда красит человека, а человек одежду; Сам погибай, а товарища – выручай; Хорошая работа два века живет*), отношения к ближайшим соседям (*Во Владимире и лапшу топором крошат; Город Архангельский, а народ в нём дьявольский; Елец всем вора́м отец, и Ливны всем вора́м дивны*) и этнически чужим (*Цыган ищет того, как бы обмануть кого; Грек скажет правду однажды в год; Хитра лиса, хитрее лисы – немец*). При этом анализ последних позволяет составить наиболее полное представление о функционирующих в языке этнических стереотипах.

По мнению выдающегося польского лингвиста Е. Бартминьского, этнокультурный стереотип – это «субъективно детерминированное представление о предмете, охватывающее как описательные, так и оценочные признаки, а также являющееся результатом интерпретации действительности в рамках социальных познавательных моделей» [1, с. 189]. В. А. Маслова под стереотипом понимает обобщенные и устойчивые представления о типичных чертах, характерных для той или иной нации. Кро-

ме того, автор указывает, что стереотип является основой дифференциации окружающих на «своих» и «чужих» [5, с. 108–110].

Проведённый анализ лексического материала показал, что в русском языковом сознании устоялся стереотип о Китае и китайцах как загадном и сложном для понимания народе, отличающемся восточной мудростью, терпением и трудолюбием. Часть стереотипных представлений имеет многовековую историю, часть же появилась сравнительно недавно – в первой трети XX века. Так, на современном сленге лексема *китаец* обозначает *очень хитрого человека*, а отэтнонимическое прилагательное *китайский* – *что-либо странное, непривычное, сложное, запутанное, мудреное*, выражение *китайский разведчик / шпион имеет значение очень хитрый, загадочный человек; излишне бдительные родители* [2, с. 174].

Сема «непонятность» прослеживается и во фразеологической единице *китайская грамота* – *нечто очень непонятное, недоступное пониманию*. Примечательно, что в остальных славянских языках противопоставление родного, понятного языка китайскому отсутствует: болг. *Все едно ми говориш на патагонски*; хорв. *To su za mene španska sela*; чеш. *To je pro mě španělská vesnice*; сев.-макед. *За мене тоа е шпанско село*; слов. *To je pre mňa španielska dedina*; пол. *tureckie kazanie*, в отличие, например, от европейских: албан. *Mos fol kinezce*; дат. *Dat is Chinees voor mij*; эстон. *See on mulle hiina keel*; греч. *Αυτά μου φαίνονται κινέζικα*; венг. *Ez nekem kínai*; латыш. *Tā man ir ķīniešu ābece*; исп. *Está en chino*. Благодаря связи с конкретным историческим событием, в русском языке этимология данного выражения прослеживается чётко. Так, в 1618 году по приказу царя Михаила Фёдоровича в Китай ко двору императора Чжу Ицзюня отправилась официальная дипломатическая миссия во главе с Иваном Петлиным и Андреем Мундовым, в ходе которой русское посольство получило написанную иероглифами грамоту с разрешением торговать в Китае. Однако в России грамота лежала в Посольском приказе непереваденной вплоть до 1675 года, когда в Пекин отправилась миссия Николая Спафария, изучившего китайский язык.

Сема «трудолюбие» репрезентируется такими выражениями как *вкалывать как 100 китайцев* – *о чрезвычайно интенсивной работе*; *китайский доброволец* – *трудолюбивый, исполнительный работник* и *китайский пионер / коммунист* – *самоотверженный, дисциплинированный работник*. Последнее выражение является аллюзией на солдата Китайской Красной армии Лэй Фэна, посвящавшего свое

свободное время оказанию любой посильной помощи, в том числе материальной, своим сослуживцам и местному населению. В Китае Лэй Фэн является одним из «культурных кодов», образцом безупречного альтруизма и беззаветной преданности идеалам Коммунистической партии. Русскому человеку такое поведение кажется, по меньшей мере, абсурдным, поэтому в «Толковом словаре русского сленга» данная фразеологическая единица имеет помету *ирон.* [Там же].

Что касается фразеологизма *вкалывать как 100 китайцев*, то Л. И. Козырев указывает, что он появился лишь в последней четверти XX века. На основании обширного иллюстративного материала автору удалось проследить историю его возникновения и развития. В итоге, ему удалось выявить, что в современном русском языке для данной идиомы характерна тенденция к варьированию, в результате чего появились такие выражения, как *хитер как 100 китайцев*, *голодный как 100 китайцев*, *пьяный как 100 китайцев*, *злой как 100 китайцев* и т. д. В указанных случаях фразеологизм утрачивает первоначальное значение трудолюбия и, благодаря числительному 100, становится показателем интенсивности чего-либо [4, с. 168].

Вышеописанные выражения можно отнести к стереотипам-образам, тогда как фразеологизм *китайские церемонии* – *утомительные и ненужные условности*; *излишнее проявление вежливости*; *бесмысленный этикет* является стереотипом-ситуацией. Появление этого устойчивого выражения датируется XVI веком, эпохой первых дипломатических взаимоотношений Китая с Португалией, Испанией, Голландией и другими европейскими странами, послы которых были поражены сложностью китайского дворцового этикета. Следует отметить, что этикетные практики при дворе китайского императора сложились ещё в VII веке как показатель превосходства Китая над целым рядом стран Восточной и Средней Азии, находившихся в вассальной зависимости от него. В связи с тем, что китайские императоры рассматривали свои отношения с другими государствами как отношения сюзерена с вассалами, дипломатический церемониал, во-первых, требовал от послов подарков, во-вторых, запрещал императору как принимать из рук послов адресованные ему грамоты лично, так и писать ответные. Ключевым пунктом аудиенции у императора являлась достаточно унижительная для послов церемония коутоу (Kòutóu), во время которой они, стоя на коленях, совершали девять земных поклонов, а в тронный зал

буквально вползали на четвереньках. Именно эти сложные церемонии зачастую становились причинами провала русских дипломатических миссий. В частности из-за отсутствия подарков в 1618 году император отказался принимать посольство И. Петлина, однако вручил ему грамоту, о чём мы писали выше. Неудачей завершились миссии Ф. И. Байкова и Н. Спафария в 1654 и в 1676 годах соответственно, которые не только категорически отказались от выполнения церемонии коутоу, но и вручать царские грамоты кому-либо кроме самого императора. С. В. Рагузинский в 1726 году не взял ответную грамоту китайского императора, так как она начиналась с фразы: «От превысокого престола пишем к нижнему и смиренному месту; дань и ясак которые ты нам прислал, приняли и для того посылаем тебе и ко всему государству твоему для службы твоей милости и жалования» [Цит. по: 3].

Стереотипом-локусом являются фразеологизмы *китайская стена – нечто непреодолимое* и *под китайскую границу – очень далеко*. С нашей точки зрения, к данному виду стереотипов также можно отнести как новые, так и перефразированные устойчивые выражения, появление которых было спровоцировано всемирной пандемией, вызванной распространением коронавируса SARS-CoV-2. Например, *Когда Китай чихает, мир заболевает; Китай чихает, мир – болеет; Интернет-мем Китайская [фигня], обойди стороной меня! Коронавирус. Сделано в Китае. Такие в таких паремиях-неологизмах, как Все дороги ведут в Ухань; В Ухане все спокойно; Ухань соплям не верит; Что*

китайцу насморк, то всему миру – смерть; Бойтесь китайцев, дары приносящих легко угадываются следующие крылатые выражения и пословицы: *Все дороги ведут в Рим; В Багдаде все спокойно; Москва слезам не верит; Что русскому хорошо, то немцу – смерть; Бойтесь данайцев, дары приносящих.*

В группу темпоральных стереотипов мы включаем фразеологизм *до китайской Пасхи*, репрезентирующий время, которое никогда не наступит. Несмотря на то, что в Китае живет значительное количество человек, исповедующих христианство разного толка, основными религиями там все же являются конфуцианство, даосизм и буддизм, в обрядовый календарь которых Пасха не входит. Примечательно, что в русском языке существует множество устойчивых выражений, означающих *никогда*, как с этническим компонентом (*на русский Байрам, на турецкую пасху*), так и без него (*на морковкино заговенье, на святые никто*).

Подводя итог, хочется отметить, что за более, чем 400-летнюю историю взаимоотношений между Россией и Китаем как на бытовом, так и на самом высоком уровне, в русском языке появилось огромное количество устойчивых выражений, «запечатлевших» образ восточного соседа. Анализ имеющихся фразеологических единиц показал, что в сознании русского народа типичный китаец – хитер, загадочен и трудолюбив. Этнотим *китаец* и его отэтнотимический дериват *китайский* формируют сложный стереотип-конструкт, характеризующийся *антропоморфностью*, локусом, модусом операнди и темпоральностью.

Список литературы

1. Бартминьский Е. Языковой образ мира: очерки по этнолингвистике. М.: Индрик, 2005. 528 с.
2. Елистратов В. С. Толковый словарь русского сленга. М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2010. 672 с.
3. Иларионова Т. С. Немцы на государственной службе России. К истории вопроса (на примере освоения Дальнего Востока). М.: Пробел-2000, 2009. 330 с.
4. Козырев Л. И. Материал для историко-этимологического словаря русского языка хитер (хитрый) как сто китайцев // Русский язык: система и функционирование (к 70-летию филологического факультета): материалы IV Междунар. науч. конф. в 2 ч. (г. Минск, 5–6 мая 2009 г.). Минск: РИВШ, 2009. Ч. 1. С. 168–171.
5. Маслова В. А. Лингвокультурология. М.: Академия, 2001. 208 с.
6. Телия В. Н. Русская фразеология: семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. М.: Языки русской культуры, 1996. 288 с.
7. Тер-Минасова С. Г. Война и мир языков и культуры. М.: АСТ, 2007. 286 с.

Диалектная лексика, репрезентирующая изделия из теста и напитки, в одном из говоров семейских Красночикийского района Забайкальского края

Е. И. Пляскина¹, А. А. Чупрова²

^{1,2}Забайкальский государственный университет, г. Чита, Россия

В статье впервые рассмотрены диалектные лексические единицы (ЛЕ), бытующие в говоре поселения Коротковское Красночикийского района Забайкальского края, которые репрезентируют изделия из теста и напитки: описаны их лексические значения, определены типы диалектизмов, их происхождение, внутренняя форма и генетическая природа, отражение их в «Словаре В. И. Даля» и в «Словаре русских народных говоров», бытование их в других говорах семейских (по «Словарю говоров старообрядцев (семейских) Забайкалья») и других забайкальских говорах (по «материалам к словарю русской народно-разговорной речи Забайкалья»). Таким образом выявлено своеобразие репрезентации изделий из теста и напитков в говоре поселения, его сходство с другими говорами семейских, а также и отличие от них, как и от старожильческих говоров Забайкалья.

Ключевые слова: репрезентация, говор, севернорусские говоры, южнорусские говоры, говоры семейских, старожильческие говоры, диалектная лексика, лексические единицы, лексические диалектизмы, семантические диалектизмы, семантика (значение)

Dialect Vocabulary Representing Dough Products and Beverages in one of the Semey Dialects of the Krasnochikoysky District of the Trans-Baikal Territory

E. I. Plyaskina¹, A. A. Chuprova²

^{1,2}Transbaikal State University, Chita, Russia

The article for the first time considers dialect lexical units (LE) existing in the dialect of the settlement Korotkovskoye Krasnochikoysky district of the Trans-Baikal Territory, which represent dough products and beverages: their lexical meanings are described, types of dialectisms are determined, their origin, internal form and genetic nature, their reflection in the Dictionary of V. I. Dahl and in the Dictionary of Russian Folk dialects, their existence in other dialects of Semey (according to the Dictionary of Dialects of Old Believers (Semey) Transbaikalia) and other Trans-Baikal dialects (based on Materials for the Dictionary of Russian folk-colloquial speech of Transbaikalia). Thus, the peculiarity of the representation of dough products and beverages in the dialect of the settlement, its similarity with other Semey dialects, as well as the difference from them, as well as from the old-time dialects of Transbaikalia, is revealed.

Keywords: representation, dialect, Northern Russian dialects, Southern Russian dialects, Semey dialects, old-time dialects, dialect vocabulary, lexical units, lexical dialectisms, semantic dialectisms, semantics (meaning)

Говор поселения Коротковское Красночикийского района Забайкальского края, которое образуют сёла Барахоево, Большаково, Быково, Коротково и Красные речки (их жители считают себя семейскими или потомками семейских), ещё не был предметом исследования, хотя говоры семейских изучались Т. Б. Юмсуновой, А. П. Майоровым, Н. А. Дарбановой, М. Б. Матанцевой, И. Ж. Степановой, Е. И. Тынтуевой, О. М. Козиной и другими, но мы исходим из положения, что каждый говор уникален, и, вписываясь в общую парадигму говоров семейских, конечно же, отличается от них, как и от старожильческих говоров Забайкалья. Рассмотреть особенности репрезентации изделий из теста и напитков в этом говоре – цель настоящей статьи. Материал для исследования был собран одним из соавторов статьи, студенткой 5-ого курса ИФФ ЗабГУ Анастасией Чупровой, которая является и носителем этого говора.

Изделия из теста, одна из древнейших и интереснейших областей материальной культуры, репрезентируются в говоре следующими диалектными лексическими единицами (ЛЕ): *постряпушки*, *шаньга*, *шанежка*, *тάρка*, *тáрочка*, *растяга́йка* (*растегайка*).

Изделия из теста в целом, в ЛЯ называемые *хлебобулочными* или *выпечкой*, так как обычно выпекаются в печи или духовке, в говоре обозначаются исконно русской ЛЕ *постряпушки* (только во мн. ч.), образованной от общерусского разговорного глагола *стряпать* со значением «готовить, приготавливать кушанье» [6, т. 4, с. 293] и потому имеющей прозрачную внутреннюю форму (ВФ) (*постряп-ушки* – то, что *постряп-али*): *Сладкие в этот раз получились постряпушки; Опять в магазине постряпушек набрала всяких разных; В этот раз всяких постряпушек наделала: и калачей, и шанежек, и рогаликов; гостей жду. Слово*

с этим значением активно употребляется в других говорах семейских, распространённых в основном в республике Бурятия и зафиксировано в Словаре говоров старообрядцев (семейских) Забайкалья [4, с. 371], как и в других забайкальских говорах (старожильческих), что отражают Материалы к словарю русской народно-разговорной речи Забайкалья [2, с. 143]. В Словаре В. И. Даля слово *постряпушки* дано в значении «небольшая стряпня (действие по глаголу *стряпать*)» и без территориальных помет [1, т. 3, с. 347], в Словаре русских народных говоров – в значении «изделие из теста» с территориальными пометами Вят. 1882, Перм., Сверд., Новосиб, Иркут., Амур., Хабар., Бурят. АССР [5, вып. 30, с. 242]. Скорее всего, оно появилось в вятских говорах в конце XIX века и привезено переселенцами в Сибирь.

Лепёшку из дрожжевого сдобного, но несладкого теста, покрытую слоем картофельного пюре или мясного фарша и смазанную обычно желтком, репрезентируют в говоре поселения ЛЕ *шаньга* и (ласк.) *шанежка*: *Наташка-то бравые шаньги пекут; Шанежки обычно смазывают по боковинам сырым яйцом, чтобы не тесто не сгорало; Шаньги мы всегда пекли в русской печке, даже не стелили ничего под них; Если шаньги с творогом будешь делать, добавь туда яйцо, чтобы творог не рассыпался; Шаньги у нас размером со сковороду.* Другие носители говоров семейских пекут шаньги не только с картофелем, но и с творогом, и с ягодами [4, с. 371], и со сладкой манной кашей, а потомки казаков-староверов из села Доно Калганского района Забайкальского края используют в качестве начинки пшённую и гречневую каши, свежую капусту, мелко нарезанное и обжаренное с луком мясо (для больших по размеру шанег) [2, с. 183]. В. И. Даль истолковал значение ЛЕ *шаньга* как «ватрушки с кашей, мятым картофелем или творогом, подсобленной сверху сметаной» и снабдил её территориальными пометами: *арх, волог., перм., сиб.* [1, т. 4, с. 621], то есть она, севернорусская по происхождению, была принесена переселенцами из Архангельской, Вологодской и Пермской губерний в Сибирь и широко распространилась как в говорах старожилов, так и семейских.

ЛЕ *тарка* и *тарочка* (эмоция ласковости факультативна) называют тоже любимое забайкальцами, в том числе и носителями говора поселения изделие из дрожжевого сдобного и в наше время сладкого теста в виде фигурной булочки с начинкой из варенья или повидла: из раскатанной лепёшки теста вырезают стаканом или чашкой кружок, на который кладётся начин-

ка, а сверху укладывают перекрученный жгут теста, отрезанный от кружка: *Ну, тарки вышли на славу; С яблочным повидлом тарки ещё вкуснее; Тарочки в этот раз сделала с черничным вареньем; Тесто на тарочки у меня всегда сладкое, так мама научила; Тарочки мы делаем небольшие, чтобы всё пропеклось лучше. Если начинка из варенья, то можно добавить в неё немного муки или крахмала, чтоб не растеклась.* Эти ЛЕ зафиксированы и в других говорах семейских [4, с. 468], и в старожильческих говорах [2, с. 166]. В Словаре В. И. Даля слово *тарка* имеет территориальную помету *сиб.* (сибирское) и значение – «слоёное печенье: клетки теста с изюмом или вареньем посредине» [1, т. 4, с. 391] – довольно далёкое от современного, разве что сема «варенье» объединяет их. Наверное, такое печенье пекли аборигены Сибири, кочевники, не знавшие дрожжевого теста, а для русских оно основное, поэтому и стали делать тарки из него. В Словаре русских народных говоров дана дата первой фиксации ЛЕ *тарка* в значении «пирожок, ватрушка, булочка, смазанная или начинённая вареньем, ягодами и т. п.» – 1812 год, и рядом территориальная помета *Сиб.*, а также указаны пометы *Амур., Хабар., Чита, Забайкалье, Бурят., Иркут., Енис., Краснояр., Прибайкалье* [5, вып. 43, с. 291].

Эти ЛЕ, как и ЛЕ *шаньга* и *шанежка*, связаны деривационными отношениями; производные ЛЕ в каждой паре имеют прозрачную ВФ, а у исходных ЛЕ она отсутствует; слово *тарка*, возможно, является заимствованным или русским, образованным на основе какого-то заимствованного (названия слоёного печенья).

Репрезентантом круглых пирожков из дрожжевого теста без начинки, с отверстием посередине, жаренных на масле является ЛЕ *растягайка (растегайка)*: *Ты, милок, растягайки-то посыпь сверху сахарной пудрой – вкуснее будет; В этот раз растягайки вообще пышные получились; На простокише тесто на растягайки лучше поднимается; Опять нажарила целый таз растягаек – мало не умею.* Она (а именно фонетический вариант *растегайка*) представлена только в Словаре русских народных говоров в значении «ватрушка, лепёшка с начинкой из творога, каши» с пометой *Яросл. 1852*, далее дан контекст, записанный в Тункинском районе Бурят. АССР, в котором значение этой ЛЕ немного другое: *Стряпаем картовны шаньги из аржаного теста, растегайки называются* [5, вып. 34, с. 228] (но в Словаре говоров старообрядцев (семейских) Забайкалья она не представлена). ЛЕ *растягайка* отражает ещё, видимо,

не совсем утратившееся в говоре поселения яканье, которое было зафиксировано в говоре села Быково и соседних Захарово и Осиновка в середине 80-х годов 20-ого века одним из соавторов [2, с. 311]; исконно русская ЛЕ *расстегай-ка* образована от названия пирога с открытой начинкой из рыбы или мяса *расстегай* (как бы расстёгнутого), широко распространённого до революции [6, т. 3, с. 666].

Таким образом, в говоре поселения Коротковское изделия из теста репрезентируются шестью лексическими диалектизмами, то есть словами, не известными ЛЯ; четыре ЛЕ (*постряпушки, шанежка, тарочка, расстягайка* (*расстегайка*)) являются производными словами с прозрачной ВФ и мотивированным значением, у ЛЕ *шаньга* и *тарка* ВФ отсутствует. ЛЕ *постряпушки, шаньга, шанежка, тарка, тарочка* широко распространены как в других говорах семейских, так и в старожильческих говорах Забайкалья и Сибири; только ЛЕ *расстягайка* (*расстегайка*) придаёт говору поселения уникальность.

Диалектными репрезентантами напитков, тоже древней области культуры, в говоре являются ЛЕ *простокіша* и *ботвінье*.

ЛЕ *простокіша* обозначает кисломолочный продукт, который настаивается из свежего молока в тёплом месте в течение 4–5 дней: *У меня отец любит простокішу с сахаром; Многие простокішу не любят, но пьют, потому что она улучшает пищеварение; Бабушка у меня блинчики делает только на простокіше*. Эта ЛЕ широко распространена в других говорах семейских [4, с. 384], в старожильческих говорах Забайкалья; зафиксирована в Словаре В. И. Даля с пометой *пск.* (псковское) [1, т. 3, с. 514], в Словаре русских народных говоров – с пометами Волог. 1847, Костр., Яросл., Влад., Новг., Пск., Олон., Арх. и другими, называющими территории Урала и Сибири, в том числе и Забайкалье [5, вып. 32, с. 248]. Эта севернорусская по своему происхождению и распространению (на это указывают территориальные пометы) ЛЕ сначала появилась в старожильческих говорах, а из них была заимствована говорами семейских.

Домашний квас, который изготавливают из проросшей пшеницы называется в говоре ЛЕ *ботвинье* (ср. р.): *Я люблю несладкое ботвинье, а то потом ещё больше пить хочется; Ботвинье уберёшь в холодильник, а с баньки выпьешь – премилое дело; В этот раз кисловатое ботвинье вышло; Нынче ботвинье разлетелось махом, жарко, видать*. В других говорах семейских распространено слово женского рода *ботвинья*, значение которого немного отличается: этот квас делают из пшеничных или ржаных отрубей с добавлением дрожжей [4, с. 50]; в других говорах Забайкалья не зафиксировано. В Словаре В. И. Даля представлена ЛЕ среднего рода *ботвинье* в значении «ствол и листья всех травянистых растений» с территориальной пометой *твр.* (тверское), в значении «ботва, свекольник» без помет, в значении «холодная похлёбка на квасу из отварной ботвы, луку, огурцов, рыбы» тоже без помет [1, т. 1, с. 120]. Очевидно, что в говоре произошёл метонимический перенос наименования с целого (кушанья) на его составляющую часть (квас), а семы значения (то, из чего готовится квас) представляют собой особенности репрезентации этого напитка в рассматриваемом говоре.

В Словаре русских народных говоров ЛЕ *ботвинье* дана со значением «ботва» и с территориальной пометой *Яросл.* 1847; ЛЕ *ботвинья* – со значением «квас из поджаренных отрубей» с территориальной пометой *Забайк.* и со ссылкой на А. М. Селищева [5, вып. 3, с. 134]. В ЛЯ *ботвинья* – «холодное кушанье из кваса, варёной зелени и рыбы» [6, т. 1, с. 110], следовательно, ЛЕ *ботвинье* – семантический и грамматический диалектизм.

Таким образом, напитки представлены в говоре одним лексическим и одним семантическим диалектизмом, оба они исконно русские с прозрачными ВФ: *прост-о-киш-а* – *прост-о-кис-нуть, ботв-инье* – *ботв-а*. Семантика ЛЕ *ботвинье* показывает отличие говора поселения от других семейских говоров, а распространение этой ЛЕ – отличие от старожильческих говоров Забайкалья, но сближает с ними факт функционирования ЛЕ *простокіша*.

Список литературы

1. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка. М.: Русский язык, 1978. Т. 1–4.
2. Пляскина Е. И., Игнатович Т. Ю. Материалы к словарю русской народно-разговорной речи Забайкалья. Казань: Бук, 2019. 182 с.
3. Пляскина Е. И. Фонетическая система одного из говоров Красночикийского района Читинской области // Старообрядчество: история и современность, местные традиции, русские и зарубежные связи. Улан-Удэ: Изд-во Бурятского госуниверситета, 2007. С. 310–313.
4. Словарь говоров старообрядцев (семейских) Забайкалья. Новосибирск: Изд-во СО РАН, Научно-издательский центр ОИГГМ, 1999. 540 с.

5. Словарь русских народных говоров. Л.: Наука, 1965–2016. Вып. 1–49.
6. Словарь русского языка: в 4 т. М.: Русский язык, 1981.

УДК 811.581.11

Этимология иероглифов с удвоением графем

К. С. Попова

Забайкальский государственный университет, г. Чита, Россия

В статье описываются китайская иероглифическая письменность, начальные этапы её возникновения, состав китайских иероглифов, выделяются основные шесть категорий китайской письменности, названные китайским учёным Сюй Шэнем, а также на основе категориального аппарата китайской иероглифической письменности изучены иероглифы с удвоением графем и рассмотрены их отличительные черты, выступающие значимыми элементами одной из категорий китайской письменности.

Ключевые слова: китайская иероглифическая письменность, иероглиф, категория, идеограмма, удвоение графемы

Etymology of the Hieroglyphs with Reduplication of Graphemes

K. S. Popova

Transbaikal State University, Chita, Russia

The article is described the Chinese hieroglyphic writing, the early stages of its emergence, the composition of Chinese characters, the six basic categories of the Chinese alphabet as defined by the Chinese scientist Xu Shen, and also discussed characters with reduplication of graphemes and their distinctive features as significant elements of one category of the Chinese alphabet based on the categorical structure of the Chinese hieroglyphic writing.

Keywords: chinese hieroglyphic writing, hieroglyph, category, ideogram, reduplication of graphemes

Возникновение и развитие китайской иероглифики – процесс постепенной стандартизации и унификации написания китайских иероглифов. Китайская письменность прошла долгий путь развития от пиктограмм к современному иероглифическому письму, которые служат средством точного и однозначного закрепления устной речи. Самой ранней письменностью являются надписи на гадательных костях, знаки, начертанные на панцирях черепах и костях животных, а затем с развитием иероглифической письменности появились стили написания иероглифов *чжуань, лишу, кайшу, цаошу и синшу*. Несмотря на давность происхождения и изменения разного рода, китайская иероглифическая письменность сохранила свое древнее начало и отражает всё богатство культурного наследия страны. Она продолжает развиваться и упрощаться, заимствуя слова из других языков.

Древняя китайская письменность – *цзягувэнь* – дает возможность ясно представить картину возникновения и развития китайской письменности. Путем анализа структуры иероглифов *цзягувэнь* можно увидеть принцип работы, которой придерживались в древние времена для создания иероглифов.

Китайские иероглифы состоят из сравнительно небольшого количества графических элементов. Графический элемент, или черта, – это простейшая неразложимая составная часть иероглифа. Графические элементы, как правило, не имеют самостоятельного значения. Сочетаясь между собой и записываясь в определенной последовательности, они образуют более сложные значимые единицы (графемы), которые могут употребляться либо самостоятельно, как отдельный простой иероглиф, либо как составная часть сложного иероглифа [2, с. 19].

Впервые деление иероглифов на шесть стандартных групп было принято в первом веке до нашей эры известным позднечаньским ученым Сюй Шэнем в словаре «*Шовэнь цзецзы*». Древнейший иероглифический словарь включал все виды применяемых сейчас иероглифов в Китае. Сюй Шэнь проанализировал структуру иероглифов и дал им обоснование, а также первым использовал принцип организации по разделам с общими компонентами, которые назывались иероглифическими ключами (部首 *bùshǒu*), а также он разделил иероглифы на простые *вэнь* (文 *wén*) и составные *цзы*

(字 zì). Автор словаря сгруппировал иероглифы по внешнему сходству и подразделил их на 540 отделов по смысловому содержанию [11, с. 17].

Сюй Шэнь следовал традиционными представлениями древнего Китая о мироустройстве, систематизировал китайские иероглифы по общим признакам и разделил на шесть категорий:

1. *Сянсин* 像形字 xiàngxíngzì (дословно «воспроизводящие форму»).

Это простые изображения предметов и явлений, зафиксированные древними китайцами. В настоящее время их часто называют графемами. Разумеется, в течение многих столетий эти изображения ещё более схематизировались, но, глядя на них, все ещё можно догадаться об их значении. Например: 日 rì «солнце», 山 shān «гора», 口 kǒu «рот» и другие.

2. *Чжиши* 指事字 zhǐshìzì (буквально «указывающие на факты»).

Графемы, которые подсказывают читателю значение. Такие иероглифы выражают абстрактную идею. Например: иероглифы 一 yī «один», 二 èr «два», 三 sān «три» и другие.

3. *Хуэй-и* 会意字 huìyìzì (дословно «общая идея»).

Иероглиф состоит из двух или более простых графем, к тому же все части таких иероглифов обладают значением. Их сочетание образует логическую совокупность для описания новых значений. Например: графема 木 mù «дерево», при удвоении этой графемы образуется новое множественное значение, 林 lín означают «лес», а три графемы «дерево» обозначают 森 sēn «рощу».

4. *Синшен* 形声字 xíngshēngzì (дословно «форма и звук»).

Эта категория иероглифов состоит из смысловой графемы (ключа) и графемы, намекающей на произношение (фонетика). Например, иероглиф 妈 mā означает «мать», и состоит из ключа 女 nǚ «женщина», который определяет его значение и фонетика 马 mǎ «лошадь», который даёт произношение всему иероглифу. В словаре «Шовэнь Цзецзы» 90 % иероглифов в китайском языке относится именно к этой категории.

5. В категории *Чжуанчжу* 转注字 zhuǎnzhùzì (дословно «новый оборот в применении»).

Значение иероглифа более широкое и производное. Например, иероглиф 网 wǎng изображает «рыболовную сеть». Если расширить исходное значение, то этот иероглиф также обозначает: любая сеть, паутина, ловить сетью, окутывать, собирать и другое.

6. *Цзяцзе* 假借字 jiǎjièzì (дословно «ложное заимствование»).

В этой категории иероглиф используется либо ошибочно, несмотря на то, что уже существует другой иероглиф для обозначения предмета или явления, либо иероглиф используется с целью дать письменное обозначение предмету, для которого есть название в разговорном языке, но нет иероглифа. Например, иероглиф 说 shuō означает «говорить», а 悦 yuè – радоваться. Однако когда в древние времена переписчик написал 说 для 悦, это стало *цзяцзе*, то есть «ложным заимствованием».

Сюй Шэню понадобился 21 год для работы над словарём «Шовэнь Цзецзы». Он не только проанализировал и разделил китайские иероглифы на шесть категорий, но и созданием своего словаря ввёл открытую дискуссию среди филологов о настоящих формах и происхождении иероглифов.

Некоторые иероглифы первоначально были пиктограммами, изображающие обозначаемые объекты, некоторые идеограммами, значение которых было выражено образно. Однако подавляющее большинство иероглифов возникло как фоносемантические соединения. Отличие пиктограммы от идеограммы в том, что пиктограмма всегда обозначает слово или понятие, а вид пиктограммы совпадает с тем, что она обозначает. Идеограмма может обозначать не только изображённое понятие, но и косвенно связанные с ним понятия.

Рассмотрев категории китайских иероглифов, в количественном отношении знаки различных категорий будут соотноситься следующим образом:

- графемы – до 10 %;
- идеографические знаки – до 10 %;
- фоноидеографические знаки – от 80 % и более [6, с. 10].

Идеографическая категория иероглифов представляет собой группу иероглифов, смысл которых передается путем сочетания нескольких пиктограмм в новое смысловое сочетание, обусловленное значением самих пиктограмм. Иероглиф этой категории состоит из двух или более простых графем, все части в которых имеют значение. Их комбинация образует логическую совокупность для описания новых значений.

Так иероглиф 伐 fá «нападать», в нем изображен человек 人 rén с алебардой 戈 gē; иероглиф 折 zhé «рубить» состоит из графем рука 扌 shǒu и топор 斤 jīn; иероглиф 安 ān «покой» состоит из графем 宀 mián «крыша», а под ней женщина 女 nǚ и другие.

Иероглифы идеографической категории называют идеограммами. Они представляют собой знак, в котором для передачи смысла

объединены несколько пиктограмм. Например, для выражения множественности смысла людей в одном иероглифе были объединены три графемы, каждая из которых означала одного человека: 众 zhòng «толпа, множество» [7, с. 297].

В связи с потребностью записывать слова, которые обозначали трудно или невозможно передаваемые рисунком или указательным знаком понятия, поэтому стали создавать иероглифы из сочетаний уже существующих простых знаков. Так появились составные иероглифы. Например:

– 从 cóng «следовать за кем-то». В иероглифе изображены два человека, следующие один за другим.

– 休 xiū «отдыхать». В иероглифе изображен человек, прислонившийся к дереву.

– 牧 mù «пасти (скот)». В иероглифе изображена рука с палкой, занесенной над быком.

– 並 bìng «вместе», «рядом». В иероглифе изображены два человека, которые идут рядом.

– Такие иероглифы, сочетания составных частей которых раскрывает идею, заложенную в значении иероглифа, в общем, представляет небольшую группу китайских иероглифов и относится к идеографической категории иероглифов [10, с. 28].

К идеографическим сочетаниям, прежде всего, относят иероглифы, выражающие отвлеченное понятие через удвоение, утроение, а иногда и более, одной той же графемы. Например:

– 林 lín «лес», в этом иероглифе удваивается графема 木 mù «дерево»;

– 森 sēn «чаща», в этом иероглифе графема 木 mù «дерево» утраивается;

– 众 zhòng «толпа», в этом иероглифе утраивается графема 人 rén «человек».

Также к идеограммам принадлежат и такие сложные знаки, составные части которых выражают близкие понятия. Например, иероглиф 明 míng «светлый», в котором изображены 日 rì «солнце» и 月 yuè «луна». Идеограммы также могут состоять из простых знаков, один из которых обозначает понятие субъекта действия. Например, иероглиф 坐 zuò «сидеть», в котором изображены два «человека» 人 rén на «земле» 土 tǔ. Смысловые категории между композиционными элементами идеограмм могут быть основаны на приеме сравнения. Например, иероглиф 扇 shàn «створка», в котором изображены графема 户 hù «дверь», а под ней графема 羽 yǔ «крылья» [12, с. 28].

Иероглифы с удвоением графем являются одной из составляющих элементов идеографи-

ческой категории. Таких иероглифов немного, но в каждом из них скрыт некий смысл, путем которого можно понять значение иероглифа, к какой области он относится. Например:

– 从 cóng «следовать за кем-то». В этом иероглифе две графемы 人 rén «человек», которые изображены друг за другом, отсюда его значение «следовать за кем-то»;

– 炎 yán «воспаление», «воспалительный процесс», «жар». В этом иероглифе удваивается графема 火 huǒ «огонь», которая также обозначает некую энергию, отсюда его значение «воспаление», «жар», «воспалительный процесс»;

– 焱 yàn «искры», «пламя». В этом иероглифе утраивается графема 火 huǒ «огонь», что говорит об увеличении от единичного к множественному, отсюда его значение «искры», «пламя»;

– 垚 yáo «высокая насыпь». В этом иероглифе утраивается графема 土 tǔ «земля», снизу иероглифа изображены две земли, а над ними еще одна земля, отсюда его значение «высокая насыпь».

Следует отметить, что иероглифы с удвоением графем служат для:

1) усиления признака иероглифа;

2) преумножения значения;

3) увеличение значения от единичного к множественному.

Например:

– 林 lín «лес». В этом иероглифе две графемы 木 mù «дерево», которые изображены рядом, приняли значение «лес». Здесь удвоение графем служит для усиления признака;

– 森 sēn «роща». В этом иероглифе три графемы 木 mù «дерево», которые изображаются так: сверху одно дерево, а под ним еще два, это говорит о преумножении от единичного к множественному графемы со значением «дерево». Поэтому у этого иероглифа значение «роща»;

– 磊 lěi «груда камней». В этом иероглифе утраивается графема 石 shí «камень», который изображен следующим образом: внизу два камня, а сверху еще один, отсюда утроение служит для преумножения значения от единичного к множественному, а сам иероглиф носит значение «груда камней»;

– 淼 miǎo «водная ширь». В этом иероглифе изображены три графемы 水 shuǐ «вода», поэтому это служит для преумножения значения иероглифа, и он обозначает «водная ширь»;

– 鬪 piào «заигрывать», «забавляться»; В этом иероглифе удваивается графема 男 nán «мужчина», который изображен следующим образом: слева и справа графема 男 nán «мужчина», а между ними графема 女 nǚ «жен-

щина», поэтому этот иероглиф носит значение «забавляться». В этом иероглифе удвоение графем служит для усиления признака;

– 蠢 chǔn «глупый», «скудный», «толстый», «ожиревший». В этом иероглифе удваивается графема 虫 chóng «насекомое», «червяк», в котором изображены иероглиф 春 chūn «весна», а под ней две графемы 虫 chóng «насекомое». Значение этого иероглифа можно объяснить следующим образом, когда наступает весна, которая символизирует начало, новую жизнь, то в этот период в природе все оживает, начинает цвести, просыпаются не только животные, но и насекомые, поэтому значение иероглифа «скудный» связано с едой, которой питаются насекомые, так как весной еды либо мало, либо она в избытке, а если она в избытке, то отсюда возникает другое значение – «толстый», «ожиревший»;

– 呂 lǚ «позвоночник». В этом иероглифе удваивается графема 口 kǒu «рот», представляя позвоночник, который состоит из последовательно соединенных друг с другом в вертикальном положении позвонков, можно сказать, что в иероглифе «позвоночник», где две графемы рот изображены одна над другой, носят изобразительный характер, а удвоение служит для усиления признака;

– 蕊 ruǐ «тычинка и пестик». В этом иероглифе утраивается графема 心 xīn «сердце», он изображен следующим образом: сверху написана 艹 cǎo «трава», это говорит о том, иероглиф связан с растительностью, а под ней написаны три графемы 心 xīn «сердце», которая также имеет значение «сердцевина», отсюда значение иероглифа «тычинка и пестик»;

– 嬰 yīng «младенец», «новорожденный». В этом иероглифе удваивается графема 貝 bèi «раковина», который изображается следующим образом: сверху пишется две графемы 貝 bèi «раковина», а под ними графема 女 nǚ «женщина». Так как в древние времена вместо денег использовали «раковины», а деньги как бы подразумевают собой сокровище, богатство, отсюда можно пояснить значение иероглифа, дети – это сокровища женщины, поэтому этот иероглиф носит значение «младенец», «новорожденный»;

– 孖 mā «пара», «два», «близнецы». В этом иероглифе удваивается графема 子 zǐ «сынчик», «ребенок». Здесь удвоение служит для преумножения значения, поэтому и значение двух графем «ребенок» говорит о значении самого иероглифа «пара», а также «близнецы», так как две графемы 子 zǐ идентичны в иероглифе;

– 雙 shuāng «пара», «парный». В этом иероглифе удваивается графема 又 yòu «ла-

доть», «снова», так две графемы «ладонь», которые изображены как одна ладонь, следующая за другой, говорит об увеличении от единичного к множественному, а иероглиф приобрел значение «пара»;

– 掰 bāi «разрывать», «разламывать». В этом иероглифе удваивается графема 手 shǒu «рука», он изображен следующим образом: слева и справа графема 手 shǒu «рука», а между ними графема 分 fēn «разделять», так, чтобы что-то разорвать или разломить, то это действие нужно сделать как бы двумя руками, поэтому в этом иероглифе удвоение графем служит для усиления признака, а его значение «разрывать»;

– 焚 fēn «сжигать», «уничтожать огнем». В этом иероглифе удваивается графема 木 mù «дерево», он изображается следующим образом: сверху две графемы «дерево», а под ними графема 火 huǒ «огонь», так, можно сказать, что огонь уничтожает лес, сжигает его, отсюда значение этого иероглифа «сжигать». Поэтому в этом иероглифе удвоение графем служит для усиления признака.

К тому же, опираясь на исследования ученых и собственные наблюдения, можно сказать, что иероглифы с удвоением графем носят изобразительный характер. Такое свойство говорит о том, что древние китайцы путем удвоения или даже утроения графем наглядно изображали иероглиф, в котором графема своим написанием показывала, к какой области относится тот или иной иероглиф, с чем он связан, а удвоение или утроение раскрывало его значение. Например:

– 畺 jiāng «межа». В этом иероглифе удваивается графема 田 tián «поле», который изображается следующим образом: два поля друг над другом, что подразумевает два смежных поля, размеченное на четыре части каждое, отсюда его значение «межа»;

– 畺 léi «межа». В этом иероглифе утраивается графема 田 tián «поле», в котором изображены сверху одно, а под ним еще два поля, иероглиф подразумевает три смежных поля, разлинованное на четыре части каждое из них, отсюда его значение «межа»;

– 砢 lè «звук от удара камня о камень». В этом иероглифе удваивается графема 石 shí «камень», он изображен как два рядом камня, так если представить наглядно удар камня о камень, а для этого требуется два камня, то можно объяснить значение этого иероглифа «удар камня о камень»;

– 磊 lěi «груда камней». В этом иероглифе утраивается графема 石 shí «камень», в котором изображены сверху один камень,

а под ним еще два, так можно объяснить его значение: гряда камней представляет собой наваленные друг на друга камни, поэтому этот иероглиф обозначает «гряду камней»;

– 艸 sāo «трава». В этом иероглифе утраивается графема 艸 sāo «трава», который изображается как две травы, стоящие рядом. Если сама графема «трава», означает предположительно одну травинку, то путем удвоения графемы значение увеличивается от единичного к множественному, отсюда его значение «трава»;

– 艸 huì «травы», «растительность». В этом иероглифе утраивается графема 艸 sāo «трава», который изображается как сверху одна графема трава, а под ней еще две. Если представить, каким образом выглядит большое количество травы, которой, например, на поле очень много, то отсюда и значение иероглифа «травы», «растительность»;

– 金 jīn «синь», «богатство». В этом иероглифе утраивается графема 金 jīn «золото», «металл», к тому же утроение знака стихии Металла, счастливый знак для собственных имён, который символизирует богатство и процветание. Отсюда его значение «богатство»;

– 姦 jiān «зло», «беспорядок», «лукавый», «коварный». В этом иероглифе утраивается графема 女 nǚ «женщина», иероглиф можно объяснить так: когда одна женщина, то это спокойствие, а если уже три, то это беспорядок, хаос, отсюда его значение «зло», «лукавый» и другие.

В заключение сказанного можно сделать вывод, что иероглифы с удвоением графем являются одной из составляющих идеографической категории, которая представляет собой группу таких иероглифов, которые выражают отвлеченное понятие через удвоение или утроение одной и той же графемы. Однако к этой категории относятся не только иероглифы с удвоением графем, но и составные иероглифы, сложные знаки, составные части которых выражают близкие понятия. Иероглифы с удвоением графем носят изобразительный характер, это говорит о том, что наглядное изображение иероглифа с удвоением или утроением графемы показывало, к какой области он относится. К тому же, такие иероглифы путем удвоения усиливают признак иероглифа, а также его значения, преумножают значение и увеличивают значение иероглифа от единичного к множественному.

Список литературы

1. Завьялова О. И. Большой мир китайского языка. 2-е изд. М.: Восточная книга, 2014. 320 с.
2. Задоев Т. П., Хуан Ш. М. Учебник китайского языка. М.: Наука, 1973. 755 с.
3. Гуринов М. В. Китайская иероглифика в современном мире // Историческая и социально-образовательная мысль. 2011. № 3. С. 87–91.
4. Китайско-русский словарь. Пекин, 1989. 1250 с.
5. Клейман Н. И. Введение в изучение китайской иероглифической письменности: учеб. пособие. Владивосток: ДВГУ, 1983. 118 с.
6. Кондрашевский А. Ф. Практический курс китайского языка: пособие по иероглифике. Часть I. М.: ИД Муравей, 2000. 152 с.
7. Коротков Н. Н. Основные особенности морфологического строя китайского языка. Грамматическая природа слова. М.: Наука, 1968. 392 с.
8. Котов А. В. Новый китайско-русский. М.: Рус. яз. Медиа: Дрофа, 2009. XII, 605 с.
9. Маслакова О. Н. Практический курс китайского языка: Введение в иероглифику. М.: АСТ: АСТ МОСКВА: Восток-Запад, 2008. 94 с.
10. Софронов М. В. Китайский язык и китайская письменность: курс лекций. М.: АСТ: Восток-Запад, 2007. 638 с.
11. Сторожук А. Г. Введение в китайскую иероглифику: учеб.-справ. изд-е. СПб.: КАРО, 2002. 592 с.
12. Шер А. Я. Что нужно знать о китайской письменности. М.: Наука, 1968. 212 с.
13. 说文解字 \ 许慎. – 北京: 中华书局, 1958年.
14. Большой китайско-русский словарь URL: <https://bkrs.info> (дата обращения: 06.11.2021). Текст: электронный.

Лексико-семантическая онимизация эргонимов г. Читы

А. В. Селиванова

Забайкальский государственный университет, г. Чита, Россия

Многие аспекты развития современного эргономического пространства Забайкальского края сегодня не изучены. Читинские эргонимы представляют самостоятельную систему онимов, в которой реализуются отдельные тенденции, свойственные современному языку и коммуникации в целом. В статье рассмотрена актуальная проблема номинации городских объектов, вызванная активным развитием онимических процессов. Описаны лексико-семантические способы образования эргонимов.

Ключевые слова: эргоним, онимизация, простая номинация, лексико-семантический способ, заимствование

Lexico-semantic Onimization of the Ergonyms of the City of Chita

A. V. Selivanova

Transbaikal State University, Chita, Russia

Many aspects of the development of the modern ergonomic space of the Trans-Baikal Territory have not been studied today. Chita ergonyms represent an independent system of onyms, in which individual tendencies inherent in modern language and communication in general are realized. The article deals with the actual problem of the nomination of urban objects caused by the active development of nominative processes. The lexico-semantic ways of forming ergonyms are described.

Keywords: ergonym, onimization, simple nomination, lexico-semantic method of transonymization, borrowing

В настоящее время ономастическое пространство языка имеет чёткую систему. Главными компонентами этой системы выступают антропонимы и топонимы. Но в конце XX века интерес исследователей был направлен на единицы, которые находились на периферии ономастической системы, – эргонимы. Термин «эргоним» как собственное имя делового объединения людей был закреплён Н. В. Подольской в «Словаре русской ономастической терминологии» [3, с. 166].

В современном мире названия предприятий, кафе, ресторанов и других заведений выступают средством привлечения внимания потребителей. Поэтому изучение эргонимов является важным и для лингвистических исследований.

Способы онимизации эргонимов со временем постоянно меняются. На это влияют экстралингвистические факторы, языковой вкус, общественные установки, а также расширение ономастического пространства.

В данной работе мы рассмотрели проблему лексико-семантической онимизации эргонимов г. Читы. Материалом послужили названия организаций г. Читы (всего 170 наименований). Для сбора материала привлекалась картотека, собранная на основании личных наблюдений, и электронный справочник с картой города «2ГИС».

Рассмотрим лексико-семантические группы эргонимов г. Читы.

1. Большинство эргонимов г. Читы образовано от наименований неодушевленных предметов: кафе «Улзы», гастробар «Грилевич», кафе традиционной бурятской и монгольской кухни «Белая Юрта», комплекс «Бухта», шашлычный дом «Мангал», магазин хозяйственных товаров «Жемчужина», чайхана «Казан & Мангал», гостинично-развлекательный комплекс «Ковчег», кафе «Жемчужина Востока».

В данную группу входит один из традиционных способов наименования этого типа эргонимов («Продукты», «Одежда», «Обувь», «Обои» и др.). Также в данную группу входят хремотонимы (данные наименования указывают на ассортимент заведения прямо или ассоциативно):

– еда и напитки: «Хинкали», «Плов и цицила», кафе-бар «BURGER HEROES», ресторанно-банный комплекс «Арса», кафе бурятской кухни «Бууза», кафе-познавая «Бухлёр», кафе «Хинкали Хаус».

– предметы интерьера: салон кухонной мебели «Мир стульев и столов», торговая компания «Мебель плюс».

– одежда и обувь, аксессуары: магазин одежды «Болеро», магазин «Шпилька».

Важное место занимают эргонимы, образованные от топонимов: кинотеатр «Россия», строительная компания «Лас-Вегас», гостиница «Забайкалье», кафе «Читинка», кафе «Двин», кафе «Баян-гол», сеть супермаркетов «Забайкальской привозь».

Также в этой группе представлены эргонимы, образованные от фитонимов: ТЦ «Берёзка», магазин бытовой техники «Калинка», цветочный магазин «Ромашка», магазин продуктов «Рябинка», магазин цветов «Лилия», кафе «Кактус», салон цветов «Фиалка», магазин «Багульник».

Данная группа эргонимов выполняет функции, среди которых основными следует считать рекламную, информативную, номинативно-выделительную, эстетическую и мемориальную.

2. Вторую группу составляют эргонимы, образованные от слов-характеристик – как человека: кафе «Фаворит», магазин товаров для охоты «Охотник», парикмахерская «Лидер», кафе «Кочевник», магазин одежды «Чистюля», гостиница «Турист», магазин женской одежды «Леди», салон-парикмахерская «Волшебница», центр здорового питания «Богатырь», ремонт обуви «Подкаблучник», кафе «Гурман», салон-парикмахерская «Идеальная», кафе «Дальнобойщики», парикмахерская «Красотка», магазин товаров для активного отдыха и туризма «Охотник и рыболов», гриль-бар «Мясо-ед», закусочная «Обжорка», магазин мужской одежды «Эгоист», – так и предприятий: магазины «Хороший», «Смак». Данные эргонимы совмещают в себе информативную, рекламную, номинативно-выделительную функции.

3. Третьей является группа эргонимов, образованных от названий животных: магазин одежды «Слон», кафе «Золотой дракон», охранное предприятие «Альбатрос», кафе «Гадкий койот», кафе «Марал», кафе «Кунг-Фу Панда», продуктовый магазин «Белочка», магазин верхней одежды «Леопард», зоомагазин «Котя», кафе «Кот да Винчи» магазин подарков «Черная кошка», автокомплекс «Медведь», кафе «Хитрый лис», ресторан итальянской кухни «Мама Рома», кафе «Панда», магазин спецтехники «Соболь», кафе «Виниловая сова».

4. Следующей представлена группа эргонимов, образованных от имён живых существ и существ, воспринимаемых как живые: ТЦ «Виктория», «Центр красоты Анастасии Доровской», студия красоты «Джулия», свадебная студия «Мальвина», ТЦ «Амелия», кафе «Ксения» мужская парикмахерская «Руслан», кафе «Сытый папа», студия кухонь «Катюша», кафе «Аркадия», магазин женской одежды «Саша», продовольственный магазин «Юлия», парикмахерская «Жасмин», продуктовый магазин «Анна», салон красоты «Алиса», парикмахерская «Селена», кафе-ресторан «Бахус», ресторан «Чингиз-Хан». В данной группе выделяются мифонимы: ТЦ «Меркурий», кафе «Дионис», ресторан «Гермес».

Функции эргонимов, относящихся к данной группе: мемориальная, номинативная и номинативно-выделительная.

5. Далее назовем эргонимы, образованные от наименований комплексных объектов: магазин ковров «Сказка», караоке-клуб «Дуэт», кафе китаской кухни «Пекинская опера», кафе «Аромат», бар «Сонет», салон-красоты «Ромео и Джульетта», магазин штор «Ария», кафе «Аура», магазин детской мебели «Легенда», парикмахерская «Мастер и Маргарита», салон-красоты «Дуэт», кафе «Новелла», студия красоты и стиля «РомАнС», гостинично-развлекательный комплекс «Унисон», книжный магазин «Миф», кафе «Юань».

Среди данной группы выделяются эргонимы, связанные с литературой, театром, музыкой и другими сферами искусств.

6. Самой малочисленной группой является группа эргонимов с затемненной семантикой: Они обычно понятны только самому номинатору. Например, «Вико» (от сочетания Виктор и компания), компания «Сервико» (название компании произошло от имен ее основателей и учредителей «СЕРгей и ВИКтор»), косметический салон «Богилья» (соединение сокращенных имен детей владельца салона – Богдан и Илья), магазин обуви «ANNABELLA» (название произошло от имен основательниц Анны и Беллы), студия красоты и стиля «РомАнС» (название произошло от имен основателей: Роман, Анастасия и Сабина).

Стоит отметить, что незначительное в г. Чите количество эргонимов с затемненной семантикой говорит о том, что предприниматели все же стараются создать понятный для восприятия потребителей эргоним.

Далее рассмотрим способы онимизации эргонимов г. Читы. Существуют различные способы образования эргонимов: словообразовательные, лексические, синтаксические. Но самый продуктивный способ – лексико-семантическая онимизация.

В нашей работе использована типология лексико-семантической онимизации, предложенная Ф. Ф. Алистановой и М. Г. Курбановой [1; 2]:

– простая номинация (названия, прямо указывающие на их профиль): «Продукты», «Столовая», «Закусочная», «Обувь», «Одежда», «Посуда» и др., все чаще данный вид уступает место более интересным и оригинальным способам образования эргонимов;

– метонимические номинации: «Хинкали Хаус», «Фиш Хаус», салон цветов «Альгамбра», студия цветов «Гербера», «585 Золото»;

– метафорические: «Вилка-Ложка», «Александровский сад»;

– метафоро-метонимические: ювелирный салон «Блестящий выбор», где слово «блестящий» может быть применимо к ювелирным украшениям, магазин верхней одежды «Стильissimo» (ср. *bellissimo*). Семантика эргонимов с использованием метонимии и метафоры делает их интересными и эффектными.

Также лексико-семантический способ наблюдается в эргонимах-заимствованиях. Рассмотрим группу эргонимов, образованную с помощью иноязычной лексики:

– адаптированные варваризмы: «Кэш Энд Керри», «Секонд Хэнд», «Авто Арсенал» (англ. *auto* – «машина»), Роза Лэнд, НаперстОК (магазин трикотажных изделий; *наперсток* + ОК (англ. «ладно, хорошо»), «Селфи», «Хайтэк», также это могут быть полукальки: «Техномаркет», «Хоум кредит»;

– неадаптированные варваризмы: агентство недвижимости «Welcome» (англ. «Добро пожаловать»), «Sun ray» (солярий; англ. «солнечный луч»), «Cherry» (парикмахерская; англ. «вишня»), «Fish Beer» (магазин пива; англ. «рыба-пиво»), интернет-магазин «Liberty» (англ. «свобода»), клиника эстетической медицины «Vis-A-Vis», магазин женской одежды «Dress code», кафе «Sushi love», «Harat's Pub» (англ. *pub* «пивнушка»), магазин пива «Beer House», магазин одежды и обуви «City Chic», магазин детской одежды «Fresh Style». Неадаптированные варваризмы представлены также наименованиями зарубежных торговых марок («Adidas», «Sela», «Francesco Donni» и др.), формальными элементами чужого языка (кафе «ЗакуCity», кафе-бар «Veranda», магазин одежды «Charisma») и обратными кальками («Хинкали Хаус», АннаЛайф).

Кроме указанных выше способов онимизации эргонимов г. Читы, следует отметить еще

одно популярное средство создания эргонима – языковую игру: «Рукоjob» (магазин крепежных изделий и сантехники), пиццерия «Пиццаед» («тот, кто ест пиццу»), центр раннего развития «Ути-пути», «Три кота ж» (одежда для дома), ремонт обуви «Подкаблучник», пивной бар «40 градусoff» (внутренняя форма слова изменяется так, чтобы потребитель мог судить о сфере деятельности компании), детский развивающий центр «Einstein club», кафе-караоке «ЗаПой», бильярдный клуб-ресторан «Zasada».

Итак, анализ эргонимов г. Читы показал, какие тенденции онимизации являются наиболее характерными и востребованными для современного города:

– преимущество имеют заимствования, что говорит о соседстве и сосуществовании различных культур, а также о влиянии языковой моды;

– в эргонимии города Читы можно отметить стремление к сохранению традиций прошлого (употребление названий сказов, имен героев из мифологии), а также онимический потенциал регионально значимых объектов (топонимов, фитонимов, антропонимов и пр.);

– значительное место в онимизации занимают приемы языковой игры, использование которых направлено на повышение экспрессивности и привлечение внимания адресата.

Таким образом, эргонимы, как лингвокультурный феномен, являются результатом взаимодействия экстралингвистических и лингвистических факторов. Эргонимы отражают особенности жизни людей, особенности экономики, географии определенного региона, культурные традиции определенной местности, подчиняясь законам языка.

Список литературы

1. Алистанова Ф. Ф. Эргонимы современного русского языка как микросистема: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01. Махачкала, 2011. URL: <http://www.dslib.net/russkijazyk/jergonimy-sovremennogo-russkogo-jazyka-kak-mikrosistema.html> (дата обращения: 15.03.2021). Текст: электронный.
2. Курбанова М. Г. Эргонимы современного русского языка: семантика и прагматика: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01. Астрахань. 2014. URL: http://vspu.ru/sites/default/files/disfiles/dissertations/dissertaciya_kurbanovoju_m_g.pdf (дата обращения: 15.03.2021). Текст: электронный.
3. Подольская Н. В. Словарь русской ономастической терминологии. М.: Наука, 1978. 200 с.

**Исследование по стандартизации английских общественных знаков
в знаменитых живописных местах Хулунбуира
с точки зрения функциональной теории Скопоса**

Сунь Лин

Хулунбуирский университет, г. Хайлар, Китай

Исследование основано на немецкой функционалистской теории Скопоса в сочетании с потребностями развития туризма, который является главной региональной отраслью в Хулунбуире в настоящее время. Автор проводит соответствующее изучение местных известных живописных мест Хулунбуира, описывает некоторые типичные проблемы при переводе названий общественных мест на английский язык, используя метод сравнительного анализа с учётом распространённых ошибок в процессе перевода. В статье предлагаются возможные исследовательские стратегии и предложения по дальнейшей стандартизации общественных вывесок на английском языке в живописных местах, что могло бы помочь при составлении справочных материалов для дальнейших исследований.

Ключевые слова: функционалистская теория Скопоса, знаменитые живописные места, стандартизация

**A study on the Standardization of English Public Signs
in Hulunbuir Famous Scenic Spots
from the Perspective of Functional Skopos Theory**

Sun Ling

Hulunbuir University, Hailar, China

This thesis is based on the German Functionalist Skopos Theory, combined with the needs of the development of tourism, which is the regional characteristic industry in Hulunbuir under the new situation. It conducts the relevant research on the local famous scenic spots, concludes some typical problems in the translation of public signs for the purpose of standardizing the English public signs in Hulunbuir scenic spots, and analyzes the English public signs in scenic spots by using the comparative research method in view of the common mistakes in the process of translation. This paper puts forward feasible research strategies and suggestions for further standardizing English public signs in scenic spots in order to arouse consensus and provide reference for further research in the future.

Keywords: functionalist Skopos theory, famous scenic spots, standardization

I. Introduction.

Tourism is an important service-oriented industry, which promotes China's economic development. With the accelerating process of global integration, with the increasing number of foreign tourists coming to China, the English-Chinese bilingual public signs appearing in various scenic spots have also become the main way to carry forward China's excellent culture and tell Chinese stories.

Public signs refer to the words displayed in public places, which mainly have the special communicative function of providing information and completing instructions. The public signs set up in tourist attractions are mainly for the purpose of indication, prompt and warning in various service occasions. These are of great significance to the image establishment of a country or city. Therefore, the study of public signs in local scenic spots has its indispensable necessity and importance.

II. Theoretical framework.

Skopos Theory is the core component theory of German Functionalist Translation Theory in the

1970s. In terms of meaning, it means that translation is a communicative behavior. The purpose of translation determines the whole process of translation behavior, that is, the means of purpose determination (Nord 2001:124). Skopos theorists believe that translation must follow three laws: Skopos law, coherence law and faithfulness law.

The so-called Skopos rule means that the behavior of translation should be determined by the purpose of translation, that is, the result determines the method.

The rule of coherence is that the translation must meet the standard of coherence, that is, the translation must be accepted and understood by the readers and play a role in the communicative culture and environment.

The principle of faithfulness means that there is interlingual coherence between the original text and the translation, and the translation is faithful to the original text as much as possible.

III. The necessity of research on the standardization of public signs in well-known scenic spots in Hulunbuir.

Analysis on the advantages of tourism development in Hulunbuir:

1. Unique ecological resources.

Hulunbuir has abundant undeveloped resources, such as virgin forest and grassland resources. Hulunbuir grassland has a relatively large area and maintains a good ecological style. It is regarded as a well preserved prairie in the world. At present, it has become an important development area in China. At present, grassland tourism has become an important tourism activity in the region and the main image of regional development.

2. Distinctive natural resources.

Hulunbuir has a wide grassland area, which is called the most beautiful grassland in China. Grassland tourism is the most critical kind of tourism resources in the region. This grassland is also the most prominent image and well-known brand of Hulunbuir city. In addition, it is also an important pillar of regional economic development. Hulunbuir tourism mainly includes forests, folk customs, grasslands, ports, wetlands, ice, snow, Tianchi and other parts. Hulunbuir prairie is the most complete grassland in the world. Daxinganling primeval forest, also known as Hulunbuir forest, is a large-scale primeval forest in the sub cold zone in China. The region relies on sufficient ecological resources to promote the development of many nomadic nationalities. In addition, it gives birth to the emergence of different nomadic cultures. Among which, the major ports represent the border line among China, Russia and Mongolia, with a total length of more than km. There are many ethnic minorities living in this area. The ethnic characteristics of Ewenki, Daur, Oroqen, Russian, Balhu, Irut Mongolian and Buryat are the most prominent, and the folk culture is unique.

3. Obvious location advantages.

Hulunbuir is connected to Russia and Mongolia in the west, close to the East and northeast provinces, and close to Japan, North Korea and South Korea. There are many border ports in this region. In addition, the border line is relatively long. The region is currently located at the edge of the Northeast Asian economic circle. In addition, Eurasia needs to pass through this border port to enter China's inland. The region is located at the junction of many countries. The geographical advantages of the region have increased the source market to a certain extent. Hulunbuir is close to Mongolia in the southeast and West, and Russia in the north, which is convenient to expand foreign markets.

4. Distinctive historical, cultural and national characteristics.

The folk customs in this region refer to the folk customs culture and national historical and cultural

connotation with the traditional culture of different ethnic minorities as the core in this region. It is the cradle of the nomadic people in the north.

Since 2019, Hulunbuir will enhance cultural exchanges with Russia and Mongolia, strengthen the publicity and promotion of overseas tourism, and organize cultural and artistic performances, festivals, books, cultural exhibitions, intangible cultural heritage and other activities to support and cultivate the development of cross-border tourism between China and Russia, China and Mongolia. It participates in international tourism exhibitions and promotion activities actively, striving to expand the overseas tourism market.

To sum up, the research on the standardization of public signs of well-known scenic spots in Hulunbuir is closely related to its unique geographical advantages of connecting the bridgehead of Eurasia. Therefore, it has a unique significance different from other regions in connecting neighboring countries, such as Russia and Mongolia to attract tourists from neighboring countries.

IV. The main problems in the translation of public signs in well-known scenic spots.

In recent years, with the improvement of China's international status and the increasingly close international exchanges, a large number of students study abroad. Tourists and visitors come to China for learning and exchange. English public signs provide great convenience for their clothing, food, housing and transportation. On the other hand, ambiguous and abused public signs will mislead foreigners and are not conducive to the establishment of national and regional image. Through research, the main problems existing in the translation of public signs in well-known scenic spots in Hulunbuir include spelling and grammatical errors, translation errors, Chinglish expression, violation of general international norms, semantic deviation and deletion, inconsistency in the tone of the translation, etc.

The main reasons are that the corresponding translation theories such as functional Skopos Theory are not used as guidance in the process of public signs translation, lack of cross-cultural awareness, weak language skills, insufficient research, insufficient understanding of national public signs translation standards, etc.

V. Research strategy.

According to the functional translation theory, successful public signs can target the main contents and information of Chinese public signs, producing the translation comprehensible to the target readers like their mother tongue. During the study, the following main strategies should be followed:

1. Fully understand the characteristics of public signs.

Only on the basis of judging the language style and translation characteristics of public signs can we choose appropriate words to express their pragmatic meaning, that is, the functional meaning of the original language, so as to achieve the real purpose of translation.

2. Solid translation skills.

Translators should have relatively solid language translation skills. In the process of translation, they should put the cultural habits of the target language readers first, in order to achieve the integration of language and culture, and realize style equivalence and function equivalence.

3. Give full play to the role of language professionals.

One of the main functions of universities is to serve the society. As English teachers, they should use solid professional knowledge to analyze, study and judge the accessible public signs, be good at discovering problems, dare to ask questions, have realistic and pragmatic professional spirit and professional quality, integrate theory with practice, and strive to give full play to the function of public signs in serving the society.

4. Understand the cultural differences between China and the West.

Due to the differences in politics, economy, culture and other aspects between China and Western countries, the way of thinking is also very different. Therefore, in the translation of public signs, we should pay attention to the translator's own cross-cultural consciousness and strive to cater to the language and cultural characteristics of the target language in the process of translation.

5. Conduct in-depth research and strictly abide by standards.

Language translators should increase their research efforts, accumulate rich corpora as first-hand materials for public signs translation research, and learn the latest authoritative public signs translation standards, other policies and systems as a reference and model for public signs translation. At the same time, large-scale correction of existing public signs should also be carried out for the well-known scenic spots where they are located, so as to improve the rigorous awareness and sensitivity of tourism practitioners.

VI. Conclusion.

Hulunbuir is located in the northeast of Inner Mongolia, bordering Russia in the north and northwest, Mongolia in the west and southwest, and has a 1733.32 km border with Russia and Mongolia, including 1051.08 km of China-Russia border and 682.24 km of China-Mongolia border. Hulunbuir is rich in tourism resources. Hulunbuir has important tourism development prospects and international exchange advantages.

Public signs are not only an important window for information transmission and cultural exchange, but also an intuitive display of the style and quality of a region. Standardized, detailed and appropriate public signs can reflect the degree of civilization of a region, create the image for the city, and truly connect with international standards. Public signs with clear expression and clear meaning are also an effective promotion for the dissemination of urban cultural characteristics and the promotion of national virtues. The purpose of people's travel is also to pay more attention to multicultural experience. The tourism industry in Hulunbuir area is booming. Doing a good job in the service and construction of relevant tourism, purifying the language environment of the tourism city will play a positive role in promoting and promoting the development of local tourism.

Список литературы

1. Carmen de Rojas, Carmen Camero. Visitors' experience, mood and Satisfaction in heritage context: Evidence from an interpretation center [J]. *Tourism Management*, 2008. 525–537.
2. Corder S P The Significance of learner's Error [A]. In Richards, J C(ed). *Error Analysis [C]*. London: Longman, 1974. P. 19.
3. Lansky, Doug. *Signspotting [M]*. London: Lonely Planet, 2005.
4. Munday, J. *Introducing Translation Studies: Theories and Applications [M]*. London and New York: Routledge, 2001.
5. Nord C. *Translation as a Purposeful Activity: Functional Approaches Explained [M]*. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press, 2001.

Обсуждение методики преподавания онлайн-лексики в расширенном комплексном курсе китайского языка как иностранного

Ся Чунью

Хулунбуирский университет, г. Хайлар, Китай

В течение долгого времени учёные переводческого мира выдвигали множество мнений о сути взаимосвязи литературного перевода и творчества, и до сих пор по этому вопросу «доброжелательные доброжелательны», а «мудрые мудры». Автор статьи считает, что перевод – новое творение, но оно никогда не сможет выйти за рамки произведения-оригинала.

Ключевые слова: сетевая лексика обучения китайскому языку как иностранному; обучение на основе накопления; подход, основанный на задаче; обучение на основе анализа; коммуникативное обучение

Discuss the Network Vocabulary Teaching of Teaching Chinese as a Foreign Language with Advanced Comprehensive Course

Xia Chunqiu

Hulunbuir University, Hailar, China

Since the network produces, science and technology has been developed and human life is also accompanied by the rise of the network produced a huge change. In these, there is no doubt makes the network vocabulary began to change the way people communicate, and began to be widely used. Among the areas of teaching Chinese as a foreign language, although some scholars have begun to concern teaching network vocabulary, but not really aware of it. There are two chapters in this article to elaborate the current teaching principles and teaching methods, I hope to be able to do something for network vocabulary teaching in teaching Chinese as a foreign language.

Keywords: Network vocabulary of teaching Chinese as a foreign language, accumulation-based teaching, task-based approach, analysis-based teaching, communicative teaching

试论对外汉语高级综合课中网络词汇的教学方法

摘要：在对外汉语教学领域当中，网络词汇教学日益重要。本文将从对外汉语高级综合课中网络词汇的教学原则和教学方法几个方面进行阐述。希望能够对网络词汇教学有一些帮助。

关键词：网络词汇教学；积累型教学；任务型教学；分析型教学；交际型教学

一、 对外汉语高级综合课词汇教学特点及要求

因本篇文章主要是以高级综合课堂为例进行研究，所以只在这里探讨高级综合课堂的词汇教学方法。高级综合课的特点主要有以下几点：

第一，注重基础。词汇教学是整个教学主题完成的基础，词汇教学在高级综合课当中尤为重要。词汇教学为其他语言教学项目及内容打下基础，便于对听力、口语、写作及阅读的训练。

第二，注重系统性。在高级综合课的词汇教学当中，要将一章中的各部分联系起来，从词汇量的控制到词汇的难度控制，都要注意。不能够孤立地处理词语，要将其与各个部分形成链条。

第三，注重选择性。汉语词汇众多，挑选哪些词来教就需要教师仔细考量，重点词和非重点词的教学侧重点要考虑清楚，并且要考虑用不同方法教不同的词，根据课文及教学对象的不同对词汇进行选择。

第四，注重综合性。高级综合课这一课型要与其他课型进行区分，高级综合课的词汇教学在教学目标上更高，从发音到书写，从理解到运用，学生必须要综合掌握。教学手段和练习方式上也有不同，高级综合课的词汇教学既要有讲解，也要有练习；既要有听说训练，也要有读写训练，各个练习方式互相配合，相互融合。

对于对外汉语高级综合课词汇教学的要求有以下几点：

第一，预防偏误。可以通过防止过度泛化、防止母语负迁移、降低语用失误概率、培养语感几个方面来预防偏误。

第二，适当扩展。可以通过了解词汇间关系、同近义词扩展、根据学生词汇程度扩展来对高级综合课的学生进行词汇扩展。

第三，重现词汇。可以通过直接重现、联想重现、课文重现、回忆重现几个手段帮助学生重现词汇，加强记忆。

第四,注重运用。可以通过讨论、辩论、角色扮演等方式来对学过的词汇加以运用。

下面,我将具体讨论一些高级综合课上网络词汇教学的教学法。

二、积累型教学法

汉语词汇数量众多,就算是以汉语为母语的我们,到现在的词汇量也是一天天积累起来的,甚至到今天我们也不断地吸收新的词汇并努力去创造新的词汇,网络词汇就是人们创造新词的一个方面的体现。反观对外汉语课堂,普通词汇的教学不仅仅需要课堂上进行详细讲解和帮理解,在平时,高级水平的留学生也需要进行自我积累,不断扩充自己的词汇量。网络词汇因其自身的积极性、普遍性、易得性可以让留学生在平时上网时就能看见,不用专门查找,随时都能够取得网络词汇的信息,而留学生通过自身汉语程度对其进行自我理解,便能够将其归入到自己的词汇库中。

那么,除了留学生在生活中的自我积累,在课堂上教师也应该通过一些手段将词汇教授给学生。对外汉语教师可以通过自己平时收集的适合教学使用的网络词汇在准备工作时就做好功课,用多种形式来帮助学生积累网络词汇。根据笔者对外汉语教学实践经验,总结出以下几种方法可尝试用于对外汉语课堂。

(一)“课前三分钟”积累法

网络词汇单独成课目前没有被普遍认可,所以要在所有对外汉语课堂上专门安排时间进行网络词汇教学并不是十分妥当的。我认为,在课前的三分钟或者五分钟的时间里,教师可以用轻松的交谈型方式将一些经过挑选的网络词汇教授给学生,在这里要注意,这三分钟并不用归入正点课时中,也并不是硬性要求,对网络词汇感兴趣的同学可以通过这几分钟的时间向老师学习网络词汇,好奇的或者是有疑问的都可以向老师进行提问,甚至对一些网络词汇和网络词汇引起的现象有自己看法的可以与老师进行交流讨论。通过这样一种积累的方式,学生不仅不用死记硬背,而且可以在心情放松的条件下积累网络词汇,更能起到对正式课堂的缓冲作用。

(二)“穿插词汇”积累法

在高级综合课的教材中,每个主题都有词汇表部分,在许多的“普通”词汇中,我认为教师可以将一些网络词汇穿插到词汇表内的词汇中。并不是所有主题的课程都要插入网络词汇,教师可以根据词汇是否符合课程内容,学生对网络词汇感兴趣的程度以及课程时间来安排网络词汇的教学时间分布。这里以《博雅汉语中级冲刺篇上》第九课为例,里面就穿插了“黑客”这个词。中级冲刺的程度已经较为接近高级,可见这种少量的网络词汇穿插进词汇表里的方法不会影响到正常的词汇和课程教学,还可以帮助学生理解课程主题,理解词汇,加深对整个课程的印象。但是也不能排除会加大课程量,总体来说,还是利大于弊的。

(三)“布置预习”积累法

虽然对于高级课堂的学生来说,他们的汉语词汇掌握和汉语交流水平已经达到了一定程度,但是课堂教学时间是十分有限的,如果要想让学生学习

积累一些网络词汇的话,而学生恰巧有兴趣的话,可以通过提前预习的方式。教师平时可以布置一些对于网络词汇预习的作业,让学生在平时上网时就刻意去注意新的网络词汇,并通过不同方式理解词汇内涵,尝试掌握其使用语境和方法。不必要每节课之前都进行预习情况的了解,因为网络词汇更新的频率以天为单位计算有些过于小,所以可以以一星期或者以十天为一个单位,让学生们对他们这段时间关于网络词汇的积累进行一个总结。学生对于这种在上网期间积累词汇的方式应该会感兴趣,并且能够有很深的印象,比教师刻板的让学生被动接受更加具有主动性和积极性。

(四)“事件讨论”积累法

关于网络词汇的形成,多数都是通过一些事件引发出来的,例如“我爸是李刚”、“富二代”、“正能量”、“山寨”等网络热门词汇都是通过当时红极一时的热门事件产生的。教师可以通过和学生讨论当下热门的事件或话题来引出其产生的网络词汇,学生们在交流的过程中不仅了解了事件的内容,而且学习了词汇,更可以通过这些热门事件了解中国的文化及社会现状。这种积累法可以通过轻松的方式让学生自然而然的学习了一些网络词汇,并且有助于他们了解当今中国人的社会心理和社会现状,而通过这些交流可以了解中国的文化。

三、分析型教学法

李润生在《网络词汇的造词法探析》中提到了网络词汇是在网络语言中使用的数量最多、范围最广的一种词汇,其造词法主要有复合、仿拟、假借等7种造词方法。杨国旺在《网络词汇造词法分析》文章中指出“大量网络词汇的诞生,这些网络词汇在一定程度上遵循了现代汉语的造词法规则,即语音学造词、修辞学造词、词法学造词、句法学造词、综合法造词。”由此可见,网络词汇的造词规律是可分析的,那么对外汉语教师在课堂上对网络词汇进行教学时,就可以用这些造词法的规律帮助学生分析网络词汇,让学生从原理上解构网络词汇,揭开对网络词汇的神秘感和陌生感,加强学生对汉语新词汇的分析意识,从根本上理解网络词汇。通过这种分析词汇的教学法,还可以提高学生对于汉语词汇的敏感度并且提高能动性。学生掌握了网络词汇的造词法,在更透彻的理解词汇内涵的基础上还可以进行多种的举一反三,例如有了“官二代”这个词,分析了词的结构之后,便可以自己造词,衍生出“富二代”、“星二代”、“富三代”等等。外国留学生便不再是单纯地接受知识,还可以像中国人一样去主动创造新的网络词汇。

四、任务型教学法

中国式的教育与西方式的教育有着很大的差别,中国的课堂大部分是在让学生“接受”,而西方的课堂则更倾向于让学生“探索”。那么在全部是外国留学生的对外汉语课堂上,我们也应当引进一些西方的教学方式方法,拓宽对外汉语的教学思路。

在西方的教育方式中,我们可以看到的是,老师和家长充当的角色除了教授知识外,更多的是让孩子抱着对未知世界的好奇心去自己学着探索和研究,这样得到的知识便是自己的,不容易忘记而且

还学会了创新意识和发散性的思维。家长和教师通常会给孩子一些任务让他们自己完成，虽然陌生的知识让他们很不安，但是通过自己的力量得到了成果而获得的成就是教师费劲心力去“填鸭式”教学所无法代替的。任务型教学法是指在教学活动中，教师应该围绕特定的交际及语言项目，规划出具体的、可操作的任务，学生则可以通过表达、沟通、交涉、解释、询问等不同的语言活动形式来完成，来达到学习及掌握语言的目的。这种任务型的教学法用在网络词汇教学当中也是能够加以应用的。根据笔者对外汉语教学实践经验，总结出以下几种类型。

(一) 方案任务型

顾名思义，方案任务型就是通过老师计划出一个方案，让学生们分组去做任务，主要分为确定任务目的、计划任务步骤、规划任务场地及规则、总结任务几个步骤。例如一个十二人高级班，分为四组，以“你印象最深的网络词汇”为主题在校园里采访中国学生，了解他们印象最深的网络词汇并掌握这些词汇的具体意义，可以以时间为单位，看半小时内哪组采访的人数多；也可以以人数为单位，例如采访20人次或10人次。

(二) 自主策划任务型

与上一类型不同，自主策划任务型就是让学生自己策划活动，教师给一个主题，让学生围绕这一主题的网络词汇进行搜集并策划活动，可以是游戏，可以是班会活动，让学生自己动手动脑去主动接触主题相关的内容。例如学生可以分组分别搜集某个主题的网络词汇，然后与对方小组进行“你说我猜”的游戏，不能提及所要猜的词汇。这样的游戏不仅能够锻炼留学生的语言叙述能力，还能加深对新词汇的印象。

(三) 写作任务型

前两种类型都是通过语言和肢体活动进行任务，教师还可以通过让学生在了解一些网络词汇后以他们某些词汇为主题进行写作练习。老师可以让学生在课堂规定时间内写出作文，也可以以作业的形式让学生在课后完成写作。对于让学生加深对学

习过的网络词汇的印象，这种通过用写作的方式是很有好处的，不仅可以让自己完成完整句子的能力加强，还可以在写作的过程中锻炼思维能力。

五、 交际型教学法

外国留学生学习汉语的其中一大目的就是与中国人进行交流，网络的兴起使得人们在网络上交流的时间大大增加，网络交际也就成为了当今一种重要的交际方式。在网络词汇教学当中，单单只是进行讲解和记忆是远远不够的，要将学习成果进行充分的利用，通过与其他人的交流加深对词汇的印象和理解。

既然是网络词汇，自然是在网络交际中运用最广，而网络词汇的大部分学习目的也正是让学生能够在网络上进行与其他人之间的沟通和交流，所以，这种交际性的教学法必不可少。教师可以专门建立一个群组，让学生们都加入进来，定期在群组里选择几个当下流行的网络词汇定为主题，让学生们进行讨论。也可以让学生们在类似微博、推特等交友型网站上注册，评论热门的微博，与中国人进行交流，并且能够用上学习过的网络词汇，并可以实时在群组里与同班的留学生分享，交流经验。还可以通过教师组织，让留学生与中国学生定期举办一些小型的交流会，互相分享最近关注的网络现象、热门事件、热门网络词汇等等，分享和交流之后也可以向老师汇报。

这种交际型教学法需要老师做的工作更多的是组织和准备工作，需要学生积极的参与和配合，才能充分发挥这种方法的效果。

结语

通过积累型教学法、分析型教学法、任务型教学法和交际型教学法让学生深入了解网络词汇、理解网络词汇、运用网络词汇，并将重点放在应用上，注重网络词汇的实践练习，让学生真正能够在生活交流中运用到网络词汇。我们应当重视网络词汇的研究和教学，将网络词汇教学形成系统和规律，注重策略和方式，将网络词汇这一新兴词汇类型引入到对外汉语教学当中。

УДК 81-2

Влияние мышления на язык (на примере фразеологических единиц китайского языка)

В. Э. Устюшенко

Забайкальский государственный университет, г. Чита, Россия

Фразеология китайского языка уникальна: фразеологическими единицами передается культура, история китайского народа, а также через них прослеживается эволюция китайского языка. Изучение фразеологии необходимо для коммуникации, для формирования профессиональной компетентности и осуществления деятельности переводчика. Важно понимать истоки фразеологизмов, их значение, а также то, что китайцы имеют в виду, употребляя их.

Ключевые слова: мышление, китайский язык, фразеология, влияние, коммуникация

The Influence of Thinking on Language on the Example of Phraseological Units of the Chinese Language

V. E. Ustyushenko

Transbaikal State University, Chita, Russia

Phraseology of the Chinese language is unique. These units convey the culture, history of the Chinese people, and also traces the evolution of the Chinese language. The study of phraseology is necessary for communication, for the formation of the professional competence of the translator and the implementation of their activities. In this regard, it is important to understand the origins of phraseological units, their meaning, as well as what the Chinese people mean while using them.

Keywords: *thinking chinese language, phraseology, influence, communication*

Родной язык предоставляет его носителям определенный способ выражения мысли посредством языковых привычек.

При употреблении образных словосочетаний, сознание человека «полностью не свободно» от представлений связанных с буквальным смыслом. Например, употребляя русскую фразеологическую единицу «родиться в рубашке», человек не совсем свободен от образа верхней одежды или белья [3].

Национальное своеобразие мировосприятия той или иной этнокультурной общности коренится в образе жизни и психологии народа, отраженных в семантической структуре языковых знаков. Например, для русскоговорящих большое место в жизни (как физической, так и духовной) занимает хлеб, для китайцев же эта позиция связана с рисом. Такое национальное своеобразие в еде запечатлено также и во фразеологизмах: *хлеб всему голова; хлеб насущный; 巧妇难为无米之炊 'даже хорошая хозяйка не может ничего приготовить без риса'* (о том, что для каждого дела нужна тщательная подготовка); *生米做成熟饭 'сырой рис уже сварен'* (о чем-то сделанном для достижения цели).

Показательными являются примеры фразеологизмов включающих имена числительные. Для китайского народа важным числом является «девять». Китайцы «насчитывают» девять ярусов небес и восемнадцать ярусов преисподней. *打入十八层地狱 (« посадить кого-либо в восемнадцатый ярус преисподней» – поставить в самое плохое, самое низкое положение); 九霄云外 («за девятым небом» – очень далеко, очень высоко).*[2] Отсюда можно понять что китайцы считают, что возможностей опозориться, попасть в плохую ситуацию и потерять лицо, в два раза больше чем возможностей добиться успеха. В два раза легче потерять репутацию чем ее приобрести.

Частое использование различных фразеологических единиц для выражения своей мысли свидетельствует о том, что в китайской культуре не принято обсуждать или оценивать какие –

вопросы, вместо этого, принято выражать свое мнение завуалировано, стремясь к тому чтобы собеседник сам понял суть дела. Это определяет китайцев как сдержанных людей.

Фразеологические обороты являются средством передачи народной мудрости, философии и национальной специфики, именно поэтому перевод фразеологических единиц является одной из самых сложных и интересных проблем, разрабатываемых в рамках современной теории перевода, отмеченной исследованиями российских и китайских учёных: В. С. Виноградова, Н. Л. Шадрина, С. Влахова, С. Флорина, Е. Ф. Арсентьевой, А. В. Фёдорова, В. Н. Комиссарова, Ю. П. Солодуба, Л. Ф. Дмитриевой, С. Е. Кунцевич, Н. Ф. Смирнова, Дин Синь, У Цзюнь, Лю Юнхун и др.

При переводе фразеологии, тем более если речь идёт о разноструктурных языках, важно передать образ фразеологизма, а не только и не столько его морфологическую и/или синтаксическую оформленность. При переводе фразеологических сочетаний возможны следующие смысловые варианты: перевод с полным сохранением исходного образа (иногда с частичным изменением образности), перевод с полной заменой образности, перевод со снятием образности.

Исследователи данной области выделяют 5 методов перевода фразеологических единиц:

1. Метод фразеологического эквивалента, состоящий в том, что в переводном тексте имеется образный фразеологизм, совпадающий по всем параметрам (кроме грамматической структуры) с фразеологической единицей оригинала, например:

- подливать масла в огонь – 火上浇油;
- таскать каштаны из огня – 火中取栗;
- ловить рыбу в мутной воде – 浑水摸鱼;
- как рыба в воде – 如鱼得水;
- как небо и земля – 天壤之别;
- висеть на волоске – 千钧一发.

2. Метод дословного перевода фразеологизмов (калькирование) может быть применён в том случае, если в результате калькирования получается выражение, образность которого

легко воспринимается китайским читателем и не противоречит нормам китайского языка. Дословный перевод даёт возможность донести до читающего живой образ русской национальной картины мира, что невозможно или нежелательно в переводе свободного (необразного) словосочетания, являющегося объяснением значения русского фразеологизма.

3. Метод фразеологического аналога используется в случае отсутствия эквивалента к переводимому фразеологическому обороту. В этой ситуации следует использовать фразеологизм с подобным переносным значением, но основанный на ином образе, например: *плевать в потолок, гонять собак, считать мух, считать ворон* 'бездельничать, впустую проводить время' – 游手好闲 / любя досуг и любя освобождать руки.

4. Метод описательного перевода фразеологических единиц, не имеющих аналогов или эквивалентов в языке перевода. В случае использования этого метода перевод русского фразеологизма на китайский язык осуществ-

ляется объяснением его значения при помощи свободного сочетания слов. Описательный перевод уступает подлиннику в яркости, образности или передаче различного вида коннотаций, но передаёт значение переводимого устойчивого сочетания слов, например: *притча во языцах* – 大家谈话的笑柄 / скандальная тема, которую люди обсуждают.

5. Метод лингвокультурологического комментирования при переводе не имеющих аналогов фразеологизмов, принадлежащих разноструктурным языкам и отражающих специфические реалии и феномены национальной картины мира.

Таким образом, описанные методы перевода фразеологических единиц, обладающих образностью и культурной специфичностью, учитывают языковые и экстралингвистические особенности устойчивых единиц и предоставляют переводчикам возможность выбора методов перевода в соответствии с его задачами и типами – устным или письменным, стилистически нейтральным или художественным [1].

Список литературы

1. Линь Лю. Художественный перевод фразеологизмов в паре языков русский-китайский. К проблеме передачи образности и социокультурной специфичности. URL: <file:///C:/Users/User/Downloads/hudojestvenny-perevod-frazeologizmov-v-pare-yaz-kov-russkiy-kitayskiy-k-probleme-peredachi-obraznosti-i-sotsiokulturnoy-spetsifichnosti.pdf> (дата обращения: 20.10.2021). Текст: электронный.
2. Ратникова И. Э. Сопоставительная фразеология русского и китайского языков в дидактическом аспекте. URL: <https://elib.bsu.by/bitstream/123456789/25837/1/Ратникова-Лян%20Цзин-Сопоставительная%20фразаология.pdf> (дата обращения: 20.10.2021). Текст: электронный.
3. Сопова И. В. Фразеологические единицы: связи языка, культуры и мышления. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/frazeologicheskie-edinitsy-svyazi-yazyka-kultury-i-myshleniya> (дата обращения: 20.10.2021). Текст: электронный.

УДК 811.161.1

Прописные буквы в текстах города Читы: особенности восприятия

Е. О. Филинкова

Забайкальский государственный университет, г. Чита, Россия

В статье рассматривается использование прописных букв в текстах города Читы в плане их восприятия носителями языка, описываются оценки написаний, использующих прописную букву, сделанные адресатами таких написаний. Анализируются примеры использования прописных букв в текстах города, устанавливаются функции прописных букв, указанные носителями языка в ходе лингвистического эксперимента.

Ключевые слова: орфография, прописная буква, строчная буква, функции прописной буквы, знаковый характер прописной буквы, наивное правописание, язык города

Capital Letters in the Texts of the City of Chita: Features of perception

E. O. Filinkova

Transbaikal State University, Chita, Russia

The article examines the use of capital letters in the texts of the city of Chita in terms of their perception by native speakers, describes the assessments of spellings using the capital letter made by the addressees of such spellings. Examples of the use of capital letters in the texts of the city are analyzed, the functions of capital letters indicated by native speakers during a linguistic experiment are established.

Keywords: *spelling, uppercase letter, lowercase letter, functions of the uppercase letter, symbolic character of the uppercase letter, naive spelling, language of the city*

Письменность городской среды, как особая сфера применения письма, играет не только важную роль в формировании языка города, но и демонстрирует тенденции в развитии языка и отдельных его сфер, например орфографии. Любые написания, сделанные в данной сфере, появляются оперативно и отражают узус, языковые, в том числе орфографические, предпочтения их авторов, а также их представления о мире и языке.

При этом в указанной сфере какие-то орфографические средства могут быть более заметными и потому более частотными (востребованными). К числу таких средств относится прописная буква, которая в противопоставлении «прописная – строчная» является более заметной, нагруженной в смысловом и функциональном отношении. Прописная буква «служит для выделения начала определённых отрезков текста», а также «для выделения отдельных слов независимо от строения текста» [6, с. 164–165]. Данные функции прописной буквы, как представляется, обусловили её знаковый, иконический характер: она становится более важной, значимой, как и всё слово, написанное с прописной буквы.

Кроме того, городская письменность, по определению, создаётся обычными носителями языка, часто не имеющими специальной филологической подготовки, и становится объектом восприятия для таких же носителей языка, которым и адресованы надписи. Таким образом, естественная письменная речь, которую отличают спонтанность и непрофессиональность исполнения [4; 5], демонстрирует новые, не регламентированные правилами приёмы использования прописных букв, создаваемые с учётом особенностей их восприятия адресатами.

В этой связи заслуживает исследовательского интереса не только особенности написания слов с прописной буквы, но и особенности восприятия таких надписей, что и стало предметом данной работы. В качестве материала исследования выступают написания с исполь-

зованием прописной буквы, представленные в городской письменности Читы, а также результаты опроса, проведённого в студенческой аудитории (участвовали студенты 1 и 2-го курсов ИФФ ЗабГУ).

Обычно восприятие каких-либо орфографических особенностей носителями языка отражает так называемое наивное правописание, часто основанное на незнании правил, отражающее языковые и, в большей степени, неязыковые представления носителей языка. Правила использования прописных букв, относимые лингвистами к «правилам второго порядка» по сравнению с правилами, основанными на фонематическом принципе [5, с. 48], воспринимаются пишущими и читающими неоднозначно. Иногда на них не обращают внимания, а в некоторых случаях придают даже большее значение, чем это предусмотрено правилами. Это касается знакового характера прописной буквы и возможности за её счёт выразить значимость обозначаемой словом реалии.

Рассмотрим результаты опроса, во время которого носителям языка были предложены фотографии вывесок и афиш, размещённых на улицах Читы, и задание оценить использование прописной буквы на них. При этом следует отметить, что при изготовлении вывесок, разработке логотипов написание их с прописной буквы не считается обязательным, дизайнеры в таких случаях большее внимание обращают на выбор шрифта, его размер и интервал между буквами, замечая только, что «если на вывеске используются строчные буквы, то начинаться надпись должна с заглавной буквы; в случае, когда на вывеску наносятся прописные буквы, то требуется соблюдать интервал между буквами, ибо в противном случае они будут сливаться и плохо читаться» [3].

По результатам проведённого опроса были выявлены разные оценки использованию прописных букв в текстах города Читы. В числе реакций, данных на предложенные написания, были оценки с точки зрения нормативности, эстетики, аксиологического критерия использования про-

писной буквы, её смысловой нагруженности, а также высказывания, отражающие языковую рефлексию. Рассмотрим каждую из них.

Восприятие и оценка использования прописной буквы с точки зрения нормативности является самой ожидаемой, так как отражает саму суть использования данной графемы: оно определяется именно орфографическими правилами. Поэтому были такие реакции: «думаю, что это нормально», «должно быть с маленькой буквы», «нормально/странно», «выглядит как ошибка» (сохранена авторская орфография и пунктуация). Однако стоит отметить, что оценок с точки зрения нормативности в опросе было сделано очень мало, хотя в нём участвовали студенты-филологи, и это подтверждает мысль о том, что носители языка при выборе прописной буквы в большей мере обращают внимание на внеязыковые факторы.

Далее в опросе были даны оценки написаний с эстетической точки зрения: «для своеобразной «эстетики»», «надпись выглядит красивее», «не очень красиво», «для оригинальности», «для симметрии», «надпись выглядит более компактно и закрыто». Так воспринимаются и оцениваются написания *Кухонные Фартуки* (буква Ф), *санТехника* (буква Т), *Скупка Градъ* (буква Г), *КомиссиончЪ* (буква Ъ). Как можно видеть, в этой группе приведены действительно необычные написания, использующие прописную букву не только в начале, но и в середине и в конце слова, что никак не соотносится с правилами орфографии и является именно дизайнерским приёмом, который и оценивается эстетически.

Кроме того, были даны аксиологические (ценностные) высказывания. Аксиологический критерий, по оценкам лингвистов, «лингвистически не признанный, но действующий: прописная буква соответствует высокому статусу обозначаемого объекта, строчная – низкому» [5, с. 49, 50]. Результаты опроса подтверждают это в высокой степени. Прежде всего, так оценивается использование прописной буквы в слове *Губернатор*: «подчеркнуть значимость занимаемого поста», «это значительная должность», «высокая должность», «является вышестоящим лицом Заб. края и к нему проявили некое уважение», «губернатор в крае один». Всего одно высказывание оценивает это написание иначе: «странно, т. к. это просто должность». Оценок с точки зрения нормативности было сделано немного: «должно быть с маленькой буквы», «губернатор пишется с маленькой буквы», «выглядит как ошибка», «использовали слово с большой буквы необоснованно». Подобные оценки получило написание *Читинцы* (*Поздрав-*

ляем всех Читинцев и гостей города...): «то же, что и «вы», написанное с большой буквы»; а также *Забайкальские Игры*: «возможно, показать значение мероприятия», «большое мероприятие, не просто игра». Все примеры подтверждают важность аксиологического критерия при восприятии прописной буквы.

Ряд оценок отражает языковую рефлексию носителей языка: они отмечают образование слов, их составные части. Это касается, например, написания *Читинцы*: «потому что город Чита пишется с большой буквы», «от названия г. Чита». И хотя подобные написания регламентируются правилами орфографии, авторы и адресаты текстов этого не знают и с этой точки зрения использование прописной буквы оценивают редко: «нормально» или «для меня кажется странным». Так же, с точки зрения строения, воспринимаются сложные слова *Скупка Градъ*, *санТехника*: «выделить слово «техника»», «чтобы обозначить начало второго слова», «это объединяет два слова». Хотя многие такие написания оценили просто как «задумку автора», «дизайнерское решение», «маркетинговый ход», «для привлечения внимания». В целом, таких оценок немного, они в основном отступают перед эстетическими оценками носителей языка.

В использовании прописной буквы также отмечается относительно новая функция, наиболее часто используемая в рекламе. Ею называется «привлечение внимания к слову, в котором выделяются прописные буквы <...> при этом такой способ записи задерживает внимание читающего» [1, с. 37]. Именно это отметили в своих ответах многие респонденты, причём это относилось к написаниям: *Кухонные Фартуки* (буква Ф), *Скупка Градъ* (буква Г), *КомиссиончЪ* (буква Ъ). Как можно видеть, так воспринимаются самые необычные написания, не предусмотренные правилами и нигде, кроме рекламы и текстов города, не использующиеся. В некоторых случаях, как показал материал исследования, подобные новации письма воспринимаются с трудом («не знаю»). Это касается также написания *moDern*, в котором используется буква латиницы: «неуместно использовать букву D, тем более в середине слова», «странно, сложно прочесть, непонятная задумка», «очень странно, нет объяснения». Многие, воспринимаемая надпись, связывают прописную букву с желанием выделить, акцентировать букву латиницы. Получается, указанная функция наиболее естественно воспринимается адресатами надписей именно в текстах города, на вывесках, которые совмещают информационную и рекламную функцию.

Часто респонденты связывают использование прописных букв и семантику слов, как, например, в случае с написанием *моДерн*: «в связи с современностью, отсылка к иностранным языкам», «потому что название в стиле модерн», «выделить букву другого алфавита». Таким же образом многие оценивали написание *Скупка Градъ* (буква Г): «странно, м. б. чтобы выделить объем скупки», «сравнение с городом (много вещей, как людей)»; и особенно написание *КомиссиончЪ* (буква Ъ), которое комментировали в двух значениях: 1) «подчеркивается старина, связь с прошлым», ««древнее» слово и написали на конце Ъ с большой буквы, чтобы подчеркнуть историческую особенность слова»; 2) «добавить грубости в название», ««Удар кулаком», точка в конце слова в виде тверд. знака, сила слова (профессии)». В итоге, оказывается, что использование прописной буквы с целью передачи особой семан-

тики «прочитывается», адекватно воспринимается адресатами, т. е. в большинстве случаев оправданно.

Таким образом, проведённый эксперимент вновь показал, как уже отмечали исследователи, что «в наивном сознании отражаются своеобразные представления о правилах правописания, которые в целом выходят за рамки нормы» [2, с. 67], при этом часто выбор прописной буквы авторами определяется внеязыковыми факторами, которые хорошо понимаются адресатами. Однако, с другой стороны, «регулярность и многообразие ненормативных случаев написания прописных и строчных букв формирует у носителя языка ложное представление об употреблении заглавной и строчной буквы» [1, с. 38]. Эти две тенденции поддерживают друг друга и дают возможность для выработки экспрессивных средств орфографии, что может быть использовано в письменности городской среды.

Список литературы

1. Дунев А. И. Динамика орфографической нормы: прописная и строчная буквы в современной письменной речи // Вестник Герценовского университета. 2007. № 12. С. 36–40.
2. Басалаева Е. Г., Ружа О. А., Шпильман М. В. Русская орфография и пунктуация сквозь призму наивного сознания // Сибирский филологический журнал. 2016. № 3. С. 59–69.
3. Какой шрифт выбрать для наружной рекламной вывески? URL: <https://posteffect.ru/poleznye-statii/kakoy-shrift-vybrat-dlya-naruzhnoy-reklamnoy-vyveski> (дата обращения: 03.11.2021). Текст: электронный.
4. Лебедева Н. Б. Естественная письменная русская речь как объект лингвистического исследования // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. 2001. № 1/2. С. 4–10.
5. Нечаева И. В. Прописная vs строчная в современном письме: источники нестабильности написаний // Верхневолжский филологический вестник. 2015. № 1. С. 48–53.
6. Правила русской орфографии и пунктуации. Полный академический справочник / под ред. В. В. Лопатина. М.: Эксмо, 2007. 480 с.

УДК 811.581+811.161.1

Сравнительно-сопоставительный анализ концепта «счастье» в русской и китайской лингвокультурах

С. Е. Федореева¹, Д. А. Королёва², С. В. Кольцова³,

^{1, 2, 3}Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого,
г. Санкт-Петербург, Россия

Статья посвящена сравнительно-сопоставительному анализу национально-культурных особенностей концепта «счастье» с целью обнаружения сходств и различий значений в китайском и русском языках. Концептуальная картина мира Китая и России строится на категории сознания, именно поэтому концепт «счастье» является одним из важнейших элементов для понимания специфики и особенности культуры страны. Для смыслового анализа ключевых слов, объективирующих данный концепт, был использован анализ словарных дефиниций и этимологии лексем-репрезентантов «счастье» и 幸福. Кроме того, в статье представлен сопоставительный анализ фразеологических единиц русского и китайского языков с компонентом «счастье».

Ключевые слова: концепт «счастье», концептуальный анализ, фразеология

Comparative Analysis of the Concept of Happiness in Russian and Chinese Linguistic Cultures

S. E. Fedoreeva¹, D. A. Koroleva², S. V. Koltsova³

^{1,2,3}Saint-Petersburg, Russia

The article is devoted to the comparative analysis of the national and cultural features of the concept of "happiness" in order to detect similarities and differences of meanings in Chinese and Russian. Chinese and Russian worldview is based on the category of consciousness, which is why the concept of "happiness" is one of the most important elements for understanding the distinguishing features of a country's culture. For the semantic analysis of keywords that represent this concept, the analysis of dictionary definitions and etymology of lexemes-representatives "happiness" and 福 was used. The article also presents a comparative analysis of idioms of the Russian and Chinese languages with the component "happiness".

Keywords: concept "happiness", concept analysis, idioms

В современной лингвистике понятие «концепт» является одной из ключевых и наиболее обсуждаемых проблем, представленной в лингвокультурологической парадигме. Вопросу изучения концептов посвящены труды многих зарубежных и российских учёных, таких как В. А. Масловой, В. И. Карасика, А. Вежбицкой. В работе В. А. Масловой «концепт» рассматривается в качестве «мыслительной единицы, которая формируется в сознании человека под влиянием многих фактов» [3]. На рубеже XX и XXI веков в лингвистике активно начинают появляться работы китайских авторов: Ли Сяндун, Ян Сюцзе, Чэнь Гэ. В своём исследовании Лю Чаоцзе и Лю Чжень определяют концепт «счастье» как «одну из важнейших категорий сознания, с помощью которой строится концептуальная картина мира народа, именно поэтому он представляет интерес во всем мире» [2]. Ещё одно определение «концепта», которое рассматривается в работе Н. Ф. Алефиренко, звучит как «оперативной единицы ментальности, которая на вербальном уровне обозначается словом, словосочетанием или фразеологизмом» [1]. Исходя из этого определения, можно сделать вывод, что фразеологизм выступает одним из наиболее распространённых средств вербализации концепта, так как образные единицы обладают ценнейшей культурологической значимостью. Важнейшим термином в рамках данной работы является «ключевой концепт культуры» – «ядерные (базовые) единицы картины мира, обладающие экзистенциальной значимостью как для отдельной языковой личности, так и для лингвокультурного сообщества в целом» [4, с. 39]. Несомненно, «счастье» относится к категории универсальных культурных концептов, которые, с одной стороны, представлены во всех культурах, но в то же время находят специфическое отражение в каждой из рассматриваемых лингвокультур. В связи с этим, актуальность проведения сопоставительного анализа русской и китай-

ской лингвокультур заключается в выявлении сходств и различий, отображающих мировоззрение и миропонимание конкретного лингвокультурного сообщества.

Приведём сравнительно-сопоставительный анализ дефиниций слова «счастье» в китайском и русском языках на основе толковых словарей.

В русских толковых словарях слово «счастье» раскрывается в следующих значениях: 1) состояние абсолютной удовлетворённости, связанной с полнотой и осмысленностью жизни, с осуществлением своего человеческого назначения, наивысшего удовольствия; 2) чувство глубокого довольства и радости; внешнее проявление такого чувства; 3) жизнь, полная довольства, радости, благополучия; 4) радостное событие; 5) удача, успех, везение; 6) участь, доля, судьба [5]. Следовательно, концепт «счастье» в русской лингвокультурологии представляет собой состояние благополучия, радости от полноты жизни, от удовлетворённости жизни.

Слово «счастье» в китайском языке состоит из двух иероглифов 幸 и 福. Первый иероглиф 幸 включает в себя следующие значения: 1) счастливый, благосклонный к счастью; по счастливому случаю; 2) по счастливому стечению обстоятельств; 3) удачно; удачливый, везучий; 4) спасти от беды и смерти; 5) души не чаять в ком-либо [9].

Второй иероглиф 福 имеет следующие значения: 1) даровать (ниспосылать) счастье; 2) благословлять 3) ниспосылаемое благо; 4) пожелание счастья; 5) преуспевание в жизни [Там же]. Исходя из данных значений, можно сделать вывод, что с одной стороны, «счастье» в китайской картине мира представляет собой ситуацию или обстановку, в которой люди ощущают себя спокойно и комфортно, а с другой – отсутствие несчастья и спасение от беды.

Обратимся к этимологии иероглифа «счастье» 福 в китайском языке. Так, наиболее раннее написание иероглифа – цзягувэнь, га-

дательные надписи на панцирях и костях, восходит к изображению кувшина с вином в руках человека у алтаря [8]. Таким образом, иероглиф отображает два компонента понятия «счастье» – с одной стороны, год был урожайным, у человека достаточно зерна, чтобы сделать вино, которого хватит не только для себя, но и для жертвоприношения. С другой стороны, чтобы быть счастливым, необходимо об этом молиться, просить. Итак, первый компонент счастья – изобилие, второй – молитва, поклонение предкам. С течением времени изображение рук было опущено и современный вид иероглифа представляет собой фоноидеограмму, где ключ 礻 «алтарь» слева является смысловым компонентом, а правая часть 畺 (полнота, изобилие) одновременно является и фонетиком, и смысловым компонентом.

Русское слово «счастье» изначально состояло из приставки *su (что обозначает «хороший») и основы čęstь («часть»). Таким образом, слово «счастье» (*sčęstьje) дословно переводится как «хорошая доля», «хорошая часть» [7]. Этим объясняется современное отношение к данному слову. Для русских счастье – это появление чего-то хорошего и приятного. Как видно из сопоставления этимологии, «счастье» в русском языке, во-первых, имеет более общее значение и не так тесно связано с достатком пищи (зерна, вина), а во-вторых, не отражает компонент обращения к высшим силам, молитвы.

Для более детального анализа нами были рассмотрены фразеологизмы с элементом «счастье» в русской и китайских лингвокультурах. Проведённый лингвокультурный анализ позволил определить классификацию использования концепта «счастье» в составе фразеологизмов русского языка на фоне китайской культуры.

В китайской лингвокультуре «счастье» понимается как противоположность беды, избавление от горестного события и обретение благополучия, мы можем наблюдать соблюдение гармонии и баланса мира: счастье не приходит без несчастья. Затрагивая историю происхождения «счастья» в китайской культуре, древние китайцы понимали «счастье» как покровительство Неба и Богов. Когда человек живёт, соблюдая нравственные принципы, установленные людям Небом, и почитает Богов, он получает всё, что необходимо для жизни – жильё и пропитание. Это и есть счастье. Всё в мире взаимосвязано, одно вытекает из другого. В связи с этим, нами была составлена классификация фразеологизмов из нескольких групп:

1. Непрерывная взаимосвязь счастья и несчастья:

– 彩云易散

Красивые облака легко разогнать, счастье непостоянно;

– 福倚祸伏

Счастье опирается на несчастье – счастье и несчастье рядом ходят.

– 因祸得福.

Из беды привлечь счастье, нет худа без добра.

– 祸福相依.

В несчастье живёт счастье, а в счастье таится несчастье; счастье с несчастьем в одних санях ездят.

– 塞翁失马.

Старик с границы потерял лошадь, нет худа без добра, не было бы счастья, да несчастье помогло.

2. Мимолетность счастья, краткость счастливого момента:

– 福无双至.

Счастье дважды не выпадает.

– 福至心灵.

Счастье пришло, сердце ожило.

– 祸福无常.

Счастье и беды непредсказуемы.

– 福不重至，祸必重来.

Счастье не повторяется, а несчастье не ходит в одиночку.

– 祸福有命.

Удачей и неудачей распоряжается судьба.

3. Счастье – дело рук каждого человека:

– 福星高照.

Счастливая звезда сияет в высоте.

– 好事多磨.

У доброго дела много препятствий, нет розы без шипов, счастье не дается без труда, нелегка дорога к счастью.

– 祸福无门.

Несчастье и счастье дверей не имеют, все в твоих руках, человек сам творец своего счастья и несчастья.

4. Благопожелание:

– 万事大吉.

Десять тысяч дел в великом счастье, полный успех во всех начинаниях.

– 厚德载福.

Добрый человек всегда счастлив.

Такое представление и толкование концепта «счастье» связано с образом мышления. Одной из характеристик китайского менталитета является диалектический образ мышления, который подразумевает стремление к гармонии в каждом человеке и к гармонии в мире. Так, источником чэньюй 祸福相依 (в несчастье живёт счастье, а в счастье таится несчастье)

является древнекитайский трактат «Лао-цзы»: 禍兮福之所倚, 福兮禍之所伏 (несчастье возникает из счастья; счастье возникает из несчастья, «то, что кажется плохим, не всегда таковым является» [6]. Сама же идея взаимосвязи счастья и несчастья, их гармонии происходит из важнейшего для китайской философии канона «И цзин» или «Книги перемен», согласно которой, все во вселенной происходит от «Дао», всеобщего закона движения и изменения мира, из которого проистекают и к которому возвращаются все проявления природы – процветание и упадок, жизнь и смерть, холод и жара, день и ночь, твердость и мягкость. Подчеркивается невозможность человека повлиять на постоянные изменения, и единственный правильный путь – принять эти события как должное.

Обратимся к классификации фразеологизмов русского языка с компонентом «счастье»:

1. Случайное стечение обстоятельств:

– *Родиться под счастливой звездой.*

Так говорят про человека, которому везёт либо повезло в какой-то ситуации;

– *Счастливый билет:*

а) употребляется в значении самый лёгкий или очень хорошо подготовленный билет на экзамене;

б) проездной билет в транспорте, где сумма первых 3 чисел совпадает с суммой 3 последних, приносящий удачу и везение, согласно примете;

– *Попытаться счастья.*

Предпринять попытку осуществления каких-то своих планов.

– *Счастливая рука.*

Так говорят про человека, которому везёт (наиболее часто применяется в азартных или настольных играх).

2. Обозначение радости/удовлетворенности:

– *На седьмом небе от счастья.*

Испытывать чувство глубокого удовлетворения.

3. Благопожелание:

– *Счастливо оставаться.*

Пожелание тем, кто остается в том или ином месте.

– *Счастливого пути.*

Пожелание хорошего пути уезжающим/уходящим.

4. Взаимосвязь счастья и несчастья.

– *Не было бы счастья, да несчастье помогло.*

Некоторые тяжелые моменты жизни могут привести к чему-то хорошему.

5. Сохранение/создание счастья.

– *Счастье любит тишину.*

Не хвалитесь и не гордитесь перед другими понапрасну.

– *Ковать счастье.*

Необходимо приложить некоторые усилия, чтобы добиться благосостояния, успеха.

В русском языке можно еще встретить символическое употребление слова «счастье»:

1. *Алые паруса.*

Символ высшей мечты, надежды на счастье (А. С. Грин. «Алые паруса» (1923);

2. *Синяя птица.*

Символ счастья; то, что воплощает для кого-либо высшее счастье. Выражение происходит от названия пьесы-сказки бельгийского писателя-символиста Мориса Метерлинка «Синяя птица».

Исходя из проведённого нами анализа, можно определить, что концепт «счастье» в китайской и русской лингвокультурах проявляется в состоянии человека. «Счастье» – это состояние, которое соответствует наивысшее чувство удовлетворённости своего существования, осмысленности жизни, самореализации.

Проанализированные фразеологизмы выявили основные различия в понимании концепта «счастье» в русской и китайской лингвокультурах. Например, в фразеологизмах обеих культур упоминается элемент «звезда»: «родиться под счастливой звездой» (русский язык), 福星高照 – «счастливая звезда сияет в высоте» (китайский язык), но в каждой лингвокультуре данный элемент имеет свое собственное значение. Так, в русском языке «родиться под счастливой звездой» будет означать вечное везение и сопутствие во всех делах; в китайском языке «звезда» будет принимать значение упорного труда, достижение высокого «счастье – дело рук каждого человека». Еще одним примером может послужить общее понимание взаимосвязи счастья и несчастья как в русской, так и в китайской лингвокультурах: 禍福相依 – «в несчастье живет счастье, а в счастье таится несчастье»; «счастье с несчастьем в одних санях ездит» (китайский язык), «не было бы счастья, да несчастье не помогло» (русский язык). В обеих культурах понятие «счастье» неразрывно связано с понятием «несчастья», но в китайском языке эта взаимосвязь имеет более глубокий смысл и объясняется древнекитайской философией «Дао», законом вечного движения и изменения мира. Однако можно проследить и некоторые сходства понимания концепта «счастье». В русской и китайской лингвокультурах существует толкование «счастья» как высшая степень удовлетворения, переживание счастливейшего момента в жизни.

ни, которое находит свое отражение в следующих фразеологизмах: «на седьмом небе от счастья» (русский язык), 福至心灵 «счастье пришло, сердце оживило» (китайский язык). Также в обеих лингвокультурах прослеживается стремление добиться или сохранить счастье собственными руками, усилиями: 好事多磨 «у доброго дела много препятствий» (китайский язык.), «ковать счастье» (русский язык.). Это обусловлено тем, что обе национальности славятся своим трудолюбием.

Таким образом, сравнительно-сопоставительный анализ концепта «счастье» раскрывает сходства и различия русской и китайской лингвокультур, которые объясняются религиозными, географическими, историческими и социальными факторами. Выявление специфических черт универсального культурного концепта «счастье» вносит вклад в понимание особенностей менталитета изучаемых культур и, соответственно, способствует успешной межкультурной коммуникации.

Список литературы

1. Алефиренко Н. Ф. Картина мира и этнокультурная специфика слова. Текст: электронный // Вопросы журналистики, педагогики, языкознания: электронный журнал. 2016. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kartina-mira-i-etnokulturnaya-spetsifika-slova> (дата обращения: 06.11.2021).
2. Лю Чаоцзе, Лю Чжэнь. Сравнительно-сопоставительный анализ концепта «счастье» в китайской и русской лингвокультурах (на основе дефиниций в китайских и русских толковых словарях). Текст: электронный // Вестник Томского государственного педагогического университета: электронный журнал. 2018. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sravnitelno-sopostavitelnyy-analiz-kontseptta-schastie-v-kitayskoy-i-russkoy-lingvokulturah-na-osnove-definitsiy-v-kitayskih-i-russkih> (дата обращения: 06.11.2021).
3. Маслова В. А. Лингвокультурология как наука о наиболее культураносных языковых сущностях. Текст: электронный // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики: электронный журнал. 2016. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lingvokulturologiya-kak-nauka-o-naibolee-kulturonosnyh-yazykovyh-suschnostyah> (дата обращения: 06.11.2021).
4. Маслова В. А. Лингвокультурология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2001. 208 с.
5. Троцевич А. Ф. Словарь древнекитайских иероглифов с приложением словаря наиболее частотных омографов, встречающихся в древнекитайском тексте. Текст: электронный // Вестник Санкт-Петербургского университета. Востоковедение. Африканистика / под науч. ред. Т. Н. Никитиной, В. П. Зайцева. 2010. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/slovar-drevnekitayskih-ieroglifov-s-prilozheniem-slovary-naibolee-chastotnyh-omografov-vstrechayuschih-sya-v-drevnekitayskom-tekste> (дата обращения: 06.11.2021).
6. Чжу Жуйшуан. Особенности китайской картины мира. Текст: электронный // Вопросы психолингвистики: электронный журнал. 2015. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-kitayskoy-kartiny-mira> (дата обращения: 06.11.2021).
7. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка. М.: АСТ, 1987. Т. 3.
8. 李乐毅. 汉字演变500例. 北京语言大学出版社, 2015. 500页
9. 在线新华字典. URL: <http://xh.5156edu.com> (дата обращения: 06.11.2021). Текст: электронный.

УДК 81.2

Универсальные и специфические стилевые черты в русском и китайском языках

Чжан Хань

Забайкальский государственный университет, г. Чита, Россия

В статье анализируются универсальные черты стилевых систем двух языков – китайского и русского. Специфические стилевые особенности рассматриваются на примере публицистического стиля. Доказывается, что национальное своеобразие русских и китайских стилей связано в основном со строем и особенностями языков.

Ключевые слова: русский язык, китайский язык, стиль, универсальные черты, специфические черты

Universal and Specific Stylistic Features in Russian and Chinese

Zhang Han

Transbaikal State University, Chita, Russia

The article analyzes the universal features of the style systems of two languages – Chinese and Russian. Specific stylistic features are considered on the example of a journalistic style. It is proved that the national identity of Russian and Chinese styles is mainly related to the structure and peculiarities of languages.

Keywords: russian language, chinese language, style, universal features, specific features

Каждый язык вариативен, в каждом языке есть нормированный, кодифицированный литературный вариант, который существует в стилях. Не являются исключениями русский и китайский языки. В системах стилей этих языков есть универсальные черты и черты специфические. Рассмотрим их.

Сравнив стилистические системы двух языков, мы можем сделать вывод, что в этих системах достаточно много универсальных особенностей:

1. В русском и китайском языках существуют стили и жанры.

2. Стили выделяются на основе ряда факторов. Например, ситуации общения, адресата и т. д.

3. В китайском языке, как и в русском, выделяются разговорный и книжные стили.

4. В китайском языке среди книжных стилей выделяют публицистический, научно-технический, художественный, официально-деловой для устной и письменной речи, в русском языке – официально-деловой, научный, публицистический, художественный.

5. И в русском, и в китайском языках стили подразделяются на жанры.

6. Функции стилей также совпадают. Например, информативная функция и функция воздействия характерны для публицистического стиля.

Национальное своеобразие русских и китайских стилей связано со строем и особенностями языков. Для примера рассмотрим публицистический стиль в русском и китайском языках.

Китайский публицистический стиль очень разветвлённый и обслуживает даже научную литературу. Рассмотрим язык газеты. Интересны некоторые языковые средства, например, вэньянизмы 文言词, заимствования из старого литературного языка вэньянь. Вэньянь – лаконичный и вместе с тем ёмкий в смысловом отношении язык. Например, употребляется сочетание слов 设宴 sheyan – устроить банкет, вместо 摆酒席 baijiuxi, 谒见 yejian – нанести визит, вместо 看望 kanwang.

В китайском газетном тексте характерно использование эмоционально окрашенных слов

и фразеологизмов. Например: 出色 chuse – выдающийся, 等着瞧吧! dengzheqiaoba – Поживём – увидим! Характерно использование лексики высокого книжного стиля: 伟大 – великий. Очень часто такая лексика используется с целью иронии.

В современном китайском газетном тексте иногда можно наблюдать случаи употребления изобразительно-выразительных средств, таких, как 比喻 (иносказание, основанное на сравнении), 明喻 mingyu (образное сравнение) и 借喻 jieyu (метафора). Например: 掩盖血手 yangaixueshou – скрывать злодеяния (прикрывать окровавленные руки).

Также часто применимы так называемые идеоматические выражения 成语, которые в силу своей самобытной природы обычно придают публицистическому произведению самобытную национальную окраску. Также характерно употребление языковых единиц разговорного стиля. Поскольку газетный текст относится к публицистическому стилю, лингвисты выделяют характерные лексико-стилистические особенности, присущие только газетным текстам:

1. В газетном тексте наблюдается широкое использование общественно-политической лексики, а также лексики, обозначающей понятия морали, этики, медицины, экономики, культуры. Здесь мы встречаем названия политических партий, государственных учреждений, общественных организаций и множество терминов характерных для данных сфер и т. д. 近期, 习近平总书记在出访和出席重要国际会议期间, 就当前国内外经济形势发表了一系列重要论述, 向世界传递中国信心、贡献中国智慧、彰显中国担当。 Это можно перевести следующим образом: *Недавно во время своего визита и участия в важных международных конференциях Генеральный секретарь Си Цзиньпин провёл ряд важных дискуссий о текущей внутренней и внешней экономической ситуации, продемонстрировав уверенность Китая в мире, поделившись китайской мудростью и продемонстрировав ответственность Китая.* Использование автором официальной лексики и терминологии служит для привлечения вни-

мания читателей, тем самым вызывая у них интерес к проблеме, обсуждаемой автором в тексте.

2. Для газетного текста характерны страстность, призывность. Одним из важнейших требований является общедоступность. Газетный текст рассчитан на широкую аудиторию и он должен быть понят всей аудитории.

今年，在世界经济增长放缓的大背景下，中国积极应对各种困难和挑战，经济仍运行在合理区间，增速居全球前列，对世界经济增长的贡献率仍在30%以上。这可以这样翻译：在这项世界经济增长放缓的大背景下，中国积极应对各种困难和挑战，经济仍运行在合理区间，增速居全球前列，对世界经济增长的贡献率仍在30%以上。表达经济增长、经济挑战、全球世界、吸引读者、爱国主义、广泛的社会倾向。

3. Газетный текст тесно переплетается с художественным стилем. Характерно использование авторами эпитетов, сравнений, метафор и других образных средств:

权力不是权利，不能忘乎所以、飘飘然，更不能拿公权作私器，肆意妄为。不仅一官小架子大 || 值得批评，一官大架子大 || 同样不足取。翻译：权力 – это не право. Вы не можете забыть об этом, отпустить, не говоря уже о том, чтобы использовать общественную власть как личное оружие и делать всё, что вы хотите. Критики заслуживают не только «маленькие чиновники и большие полки», но и «большие чиновники с большими полками» тоже нежелательны. Образные средства в данном примере используются для того, чтобы эффективнее воздействовать на читателя и его чувства, тем самым вызывая ещё большую заинтересованность к излагаемой проблеме.

4. Автор может прибегать к помощи разговорных и даже просторечных слов и оборотов, фразеологических выражений.

有的年轻同志初任公职，往往为树立威信而犯愁，为追求所谓的一威 || ，故意去一摆谱 || 。翻译：这可以这样翻译：Некоторые молодые товари-

щи, которые только что пришли на государственную должность, часто беспокоятся об установлении престижа и намеренно «демонстрируют свой профиль» в погоне за так называемым «престижем». Здесь 摆谱 – выпендриваться.

Теперь рассмотрим особенности публицистического стиля в русском языке. Публицистический стиль используется в сфере политических, экономических, культурных, спортивных отношений. Он используется в газетах, на радио, в журналах, на телевидении. Публицистические тексты имеют ряд общих черт:

– все они носят воздействующий характер, связанный с созданием у читателей (зрителей) определённого отношения к передаваемой информации;

– пишутся в соответствии с определённой идеологической системой и опираются на систему определённых идеологических ценностей;

– отличаются тенденциозностью, то есть журналист сознательно ставит свой текст на службу той или иной идее;

– обладают ярко выраженным субъективным началом.

Язык публицистического стиля характеризуется рядом особенностей:

1. Есть фразеологизмы, которые имеют помету «публицистическое»: сыграть (свою) роль, носиться в воздухе, ахиллесова пята, бить в набат, боже упаси, втирать очки, пустить корни, пир во время чумы, душа нараспашку, взять на заметку, у разбитого корыта, увидеть свет, на каждом шагу, белое золото, чёрное золото. Выборная система является ахиллесовой пятой Америки: голосование выборщиков может привести к нежелательным последствиям.

2. Есть слова, которые в словаре имеют помету публицистическое: например, трибун, оратор и так далее. Все эти слова и выражения носят воздействующий характер. Все ораторы заслуживают похвалы, но Жириновский – особенно. Во время дебатов он показал себя настоящим трибуном.

3. Используются перифразы: врачи – люди в белых халатах. Вчера врачи отмечали свой профессиональный праздник. Людей в белых халатах поздравил президент РФ.

Итак, мы увидели, что стили русского и китайского языков имеют свои универсальные и специфические черты.

Список литературы

1. Кожина М. Н. Стилистика русского языка: учеб. пособие. М.: Просвещение, 1977. 223 с.
2. Цзун Шиха. Об определении стиля речи // Риторические исследования в направлении XXI века. Гуандуна: Народный издательский дом, 2001. 57 с.

Китайское понимание смерти (на примере национальной поэзии)

Чжан Цихао¹, Ю. В. Звездина²

^{1,2}Забайкальский государственный университет, г. Чита, Россия

В статье описывается понимание и отношение китайского народа к смерти. На примере нескольких поэтических текстов представлены характерные для китайской культуры художественные образы, через которые репрезентуется концепт «смерть».

Ключевые слова: картина мира, национальная картина мира, концепт, художественный образ, смерть

Chinese Understanding of Death (Using the Example of National Poetry)

Zhang Qihao¹, Yu. V. Zvezdina²

^{1,2}Transbaikal State University, Chita, Russia

The article describes the understanding and attitude of the Chinese people to death. Using the example of several poetic texts, artistic images characteristic of Chinese culture are presented, through which the concept of “death” is represented.

Keywords: worldview, national worldview, concept, artistic image, death

В философии, культуре, религии и литературе народов любых стран есть общие темы, которые можно назвать вечными. К таким темам относится любовь, дружба, родительство, предательство и, конечно же, смерть и загробная жизнь. Рано или поздно каждый человек задумывается о своей смерти и о том, что его ждёт после. Восприятие смерти влияет на жизнь, морально-нравственные ценности личности. В некоторых случаях отношение к смерти влияет даже на историю страны и человечества, например, героизм солдат, защищающих Родину, самоотверженность врачей и пожарных на работе. Таким образом, можно говорить о том, что восприятие смерти занимает одно из ключевых мест в мировоззрении человека и в целом человечества, поэтому можно говорить об актуальности исследования концепта «смерть» в национальных культурах.

Отношение китайцев к смерти, как временному явлению, отражено в известной оде «Птица смерти» древнекитайского поэта и мыслителя Цзя И: «Жизнь – лишь плавание по течению, смерть – всего только отдых в пути». В китайской культуре до буддизма не существовало никаких представлений о загробной жизни или реинкарнации, то есть смерть оценивалась как неминуемый конец. В связи с этим у китайцев сформировалось стойкое уважение к жизни, долголетию, были разработаны различные научные и ненаучные практики по продлению жизни. И только буддизм принёс в Китай идею кармы и нового рождения, но нельзя говорить

о том, что данные идеи коренным образом изменили отношение китайцев к жизни и смерти, об этом свидетельствует даже тот факт, что абсолютное большинство жителей КНР считают себя атеистами, особенно молодые люди.

Китайцы, имеющие богатую мифологию и культ почитания духов предков, адаптировали буддизм под свою Картину Мира, придав идеям о бессмертии анимистическую форму. Китайские философы в большинстве своём не анализировали данный вопрос, а те, кто высказывался, могли иметь диаметрально противоположные взгляды, но чаще тема смерти оставалась под знаком тайны, например, Конфуций говорил: «Не знаем, что такое жизнь, как можем знать, что такое смерть?». Здесь необходимо ещё отметить тот факт, что китайцы не отделяли душу от тела, а смерть от жизни, поэтому те люди, которые считались святыми, как правило, в сказаниях уходили в загробный мир вместе с телом.

Жизнь понимает китайцами как постоянное изменение, трансформация. Например, философия Дао («путь», истина мироустройства) определяется как вечное изменение и перетекание энергии инь в янь и наоборот.

Душа человека может существовать без тела, но очень недолго. Но люди, которые жили активной интеллектуальной и духовной жизнью, могут продлить существование своего духа вне тела на долгий срок, но не бесконечный. Об этом писал неоконфуцианец Чжу Си (1130–1200), описывая жизнь буддийских монахов [4].

В древности существовало представление о том, что сохранение тела умершего способствует продолжению существования его духа, поэтому китайцы хотели как можно дольше сохранить тело покойника. «Об этом свидетельствуют и мавандуйские погребения, прежде всего, погребение чуской (Чанша) княгини Дай, тело которой было подвергнуто особого рода мумификации; вероятно, сделано это было для того, чтобы поддерживать связь духа (шэнь) с телом и, следовательно, его существование. После разрушения и разложения тела комплексы душ также разрушаются: дух – шэнь растворяется в небесной пневме, включаясь во вселенский процесс перемен, а навь – по уходит под землю, в мир Желтых источников (хуан цюань), где или влачит тенеподобное призрачное существование, или также растворяется в земной пневме» [2, с. 220].

Л. Н. Алёшина, глубоко изучившая восприятие китайцами концепта смерть, приходит к следующему выводу: «Языковые признаки концепта «смерть» указывают на высокую степень внутриязыковой специфики данного концепта и особенности культурно-языкового фона. В концепте «смерть» выразился:

- страх перед ней, что нашло свое отражение в образах персонификации смерти;
- понимание временности жизни на земле;
- надежда на то, что только после смерти человеческая душа обретает вечность;
- стремление к долголетию.

В данной схеме четко прослеживается противоречие между ценностной ориентацией китайской культуры на долголетие и страхом перед неизбежной конечностью человеческого существования. Стремление к долголетию свойственно многим культурам, но «китайская специфика» в этом вопросе заключается в том, что для китайцев долголетие является ценностью, входит в перечень высших ценностей, тогда как ни христианская культура, ни индо-буддийская культурная традиция не считают долголетие высшей ценностью» [1, с. 124, 125].

Обратимся к текстам китайской поэзии. Концепт *смерть* репрезентуется в китайской

поэзии в первую очередь через образ Жёлтого Источника, символизирующего смерть и загробную жизнь и пришедшего из даосизма. Этот образ является одним из самых древних, так, он встречается в летописи «Цзочжуань» (IV–III вв. до н. э.). У поэта Бао Чжао (ок. 414–466 гг.) в стихотворении «Господин мой, видел берег...» есть такие строки:

Но совсем иная доля суждена на свете мне.

И меня Источник Жёлтый скоро спрячет в глубине.

Путь людской – мгновенья счастья и страданий череда [3, с. 50].

Тема смерти связана в первую очередь в китайской поэзии со старостью, например, Се Линюнь (385–433 гг.) в стихотворении «Закат года» использует образы, которые и в русской культуре ассоциируются со старостью и смертью: закат, снег, зима.

Дует северный ветер, и дик и угрюм.

Быстротечное время проходит – не ждет,

И я чувствую: старость меня стережёт ...

[Там же, с. 42].

Поэт Ду Фу рассуждает о старости и неминуемости смерти:

Страшно порой: взывает вдруг плату хозяин.

Старость, уходя... сроки назначить нельзя им [Там же, с. 92].

Цзи Кан (223–263), один из «Семи мудрецов бамбуковой рощи», мечтает о бессмертии и не приемлет тления:

Сотню лет, что протекут на земле,

Долголетьем кто из нас назовет?

И к бессмертию стремлюсь я в мечтах,

Быть к нетленному хочу приобщен.

(перевод В. Рогова)

В приведённых поэтических текстах концепт «смерть» репрезентуется через различные художественные образы. Сделанные выводы можно считать достоверными, потому что литературный перевод данных произведений сохраняет национальный колорит, поэтому может быть использован при изучении китайской картины мира.

Список литературы

1. Алёшина Л. Н. Концепт «смерть» и его роль в выражении национальной ментальности носителей китайского языка // Ученые записки российского государственного социального университета. 2013. № 4. С. 122–125.
2. Головня А., Ван В. Концептуализация лексем жизнь, смерть в китайской картине мира // Фалькларыстычныя даследаванні: Кантэкст. Тыпалогія. Сувязі: зб. навук. арт. Вып. 11 / уклад.: В. В. Прыемка Н. Л. Капабева; пад нав. рэд. Р. М. Кавалёвай; Беларускі дзяржаўны ўніверсітэт. Мінск: Права і эканоміка, 2014. С. 217–224.
3. Китайская пейзажная лирика / под ред. В. И. Семанова. М.: Изд-во Московского университета, 1984. 320 с.
4. Лян Цзин. Русские концепты «судьба» и «душа» на фоне китайского // Вторые чтения, посвященные памяти профессора В. А. Карпова: сб. материалов. (г. Минск, 28 марта 2008 г.) / отв. ред. А. И. Головня [и др.]. Минск: Изд. центр БГУ, 2008. С. 83–86.

Языковая игра в эргонимических номинациях города Читы

Ю. В. Щурина¹, Д. Д. Гончарова²,

^{1,2}Забайкальский государственный университет, г. Чита, Россия

В статье обсуждается понятие языковой игры, обосновывается актуальность реализации приемов языковой игры в современных эргонимических номинациях. На материале эргонимов города Читы выявляются наиболее частотные игровые приёмы, определяются общие тенденции развития городского эргонимикона: направленность на адресата, диалогичность, стремление к повышению экспрессивности.

Ключевые слова: языковая игра, игровые приёмы, экспрессивность, эргонимы, эргонимикон, эргонимические номинации

Wordplay in Chita City Ergonomic Namings

Yu. V. Shchurina¹, D. D. Goncharova²

^{1,2}Transbaikal State University, Chita, Russia

The article discusses the concept of wordplay, substantiates the relevance of the implementation of the methods of wordplay in modern ergonomic namings. Based on the material of Chita city ergonyms, the most frequent wordplay techniques are identified, the general trends in the development of urban ergonymicon are determined: focus on the addressee, dialogism, striving to increase expressiveness.

Keywords: wordplay, wordplay techniques, expressiveness, ergonyms, ergonimicon, ergonomic namings

Термин «языковая игра» (далее ЯИ) ввёл в лингвистическую науку австрийский философ Л. Витгенштейн. Учёный определил его как «единое целое: язык и действия, с которыми он переплетён» [1, с. 83], что подчёркивает инструментальную функцию языка. В отечественном языкознании термин получил широкое распространение после публикации в 1973 году работ Е. А. Земской, М. В. Китайгородской и Н. Н. Розановой. В современной науке распространено понимание ЯИ как типа речевого поведения, основанного на преднамеренном нарушении системных отношений языка с целью создания неканонических языковых форм и структур, приобретающих экспрессивное значение и способность вызывать у адресата эстетический и стилистический эффект [5]. Как правило, такая игра используется для создания комического эффекта или нового и яркого запоминающегося образа.

Данный лингвистический феномен приобрёл значительную популярность в конце XX – начале XXI века, что во многом обусловлено стремлением к установлению «коммуникативного равенства адресата и адресанта» [3, с. 165]. В. Г. Костомаров отмечает, что автору, «настроенному на поиск экспрессии, во что бы то ни стало, непреодолимо хочется построить парадокс, игру слов» [2, с. 153]. Постепенно ЯИ выходит за пределы художественной литературы и СМИ и становится инструментом создания оригинальных эргонимов – названий городских организаций, магазинов, ресторанов, кафе и т. д.

Вообще эргонимические номинации привлекают внимание лингвистов уже на протяжении нескольких десятилетий. Актуальным стало направление исследований, рассматривающее создание эргонима как творческий коммуникативный акт. Особое внимание уделяется способам оказания языкового воздействия, в числе которых ЯИ занимает важное место, поскольку основанное на реализации игровых приемов создание экспрессивных номинаций городских объектов позволяет, во-первых, реализовать творческий потенциал номинатора, во-вторых, выступает как часть коммуникативного акта, в котором учитывается фактор адресата.

Выделяют различные приёмы ЯИ, основанные на использовании разных типов языковых единиц: **графические, фонетические, лексические, морфологические, синтаксические и словообразовательные** [4].

Рассмотрим некоторые из них на примере эргонимов города Читы.

1. **Графические приёмы** участвуют в создании узнаваемого и запоминающегося текста, позволяют сфокусировать внимание на каком-либо определённом слове или его сегменте, способствуют обыгрыванию различных значений и извлечению дополнительных смыслов. Выделить таким образом можно название фирмы, товара, любой фрагмент, необходимый автору для создания ЯИ.

Для привлечения внимания могут использоваться элементы дореволюционной орфографии, что сегодня уже не является

оригинальным: супермаркет «Привозъ», кафе «Трактиръ», парикмахерская «Цирюльникъ», магазин «Экономъ», магазин продуктов «Лабазъ», столовая «Сытновъ».

Нередко ЯИ создаётся за счёт включения иноязычных графических элементов, чаще всего латиницы: «ЯR» – название магазина косметики и бытовой химии; «Шашлыкoff» – название гриль-бара в Чите; «The Хлеб» – название магазина выпечки; «Рукоjob» – название магазина сантехники и электрики, здесь экспрессия повышается за счёт ЯИ, но возникает нежелательная (хотя и явно намеренная) многозначность, и слово приобретает стилистически сниженную окраску, вплоть до грубости. Название кофейни «Che Kavo» оформлено латинскими буквами, при этом визуализирует просторечное стилистически сниженное выражение, характерное для забайкальской речи, цель использования ЯИ в данном примере неочевидна, возможно, авторы попытались выразить дружеский настрой и «простодушное» отношение к посетителям, намерение говорить с ними на «их языке».

Иногда для создания запоминающегося названия используются комбинации букв и цифр, различных надстрочных знаков: «Сто 38 попугаев» – наименование зоомагазина; «Пол'копейки» – название магазина автозапчастей.

Отметим и графические каламбуры в форме сегментации – членения слова на части для придания ему нового смысла. Подразумевается обыгрывание внутренней формы слова за счёт графического выделения компонентов: магазин женской одежды «МилаЯ», салон-парикмахерская «БуGOODu» (good – англ. хороший, полезный), магазин «BAGira» (bag – англ. сумка), магазин инструментов «МастерOK», магазин автозапчастей «ZaBchasti», кафе быстрого питания «Закусiты», магазин продуктов «Белорусский ГОСТинец», клиника «Стома-толог и Я», магазин «Три котa ж» и мн. др. Прием сегментации, как правило, комбинируется с использованием возможностей прописных и строчных букв.

2. Фонетические приёмы создают звуковой облик текста, чаще всего встречаются рифмовки, звукоподражания и созвучия. Например: «Пицца Синица» – название пиццерии; «Ля'Муррр» – название зоомагазина, данное наименование, во-первых, созвучно с французским *l'amour* – любовь, во-вторых, отсылает к звукоподражанию; наименование магазина кухонных принадлежностей «Ля посуда» также напоминает о французских словах (с определенным артиклем); название салона кожи и меха *Lya Vitrina* похоже по звучанию на

имя известного модельера Луи Витона и в то же время содержит отсылку к созвучному «витрина». Название сети доставки суши и роллов «Ёбидоёби» созвучно со словами японского языка, при этом возникает ассоциация с единицами обценной лексики, причём всё меню организации построено по этому принципу. В номинации «Е-блинский» (блинная) также использован прием созвучия, основанный на неоднозначных ассоциациях. Вульгарность порождаемых подобными названиями ассоциаций, очевидно, служит целям привлечения внимания, однако не способствует тому, чтобы признать такие номинации эстетически и этически удачными.

3. Словообразовательная ЯИ состоит в создании новых слов префиксальным или суффиксальным способом с иноязычными элементами (мега-, супер-, аэро-, авто-, аква, гипер-, -ленд, -мания, -терапия, -лог, -хаус, -инг и т. д.), сращением основ, корневым повтором, приёмом аналогического словообразования и др. Например, «Мега-блин» – название кафе европейской кухни; «Книгомир» – название книжного магазина; «Богилья» – название торгового центра, слово образовано путём сращения двух имён «Богдан» (с усечением) и «Илья»; «МЕлена» – название магазина кожи и меха, образовано путём сращения первой буквы фамилии и имени; название кофейни «Эспрессия» образовано от обозначения метода приготовления кофе «эспрессо» по аналогии со словом «экспрессия»; название пиццерии «Пиццаед» – также образовано по аналогии со словом «птицеед», детский лагерь «Спортландия», детский центр «ТАЛАНТвилль» и мн. др.

4. Лексические приёмы способствуют повышению экспрессивности посредством создания каламбура и неожиданных смысловых сочетаний. Так, «ПолМира» – название магазина напольных покрытий – актуализирует два значения: 1) половина мира; 2) пол как нижний настил внутри помещения. Еще примеры: пивной бар *Веерлога*, салон напольных покрытий «Интерпол», кафе «Охота есть охота» (в меню блюда из мяса диких животных). Примечательно, что столкновение значений может осуществляться за счет использования иноязычных элементов – как графических, так и лексических.

5. Морфологические приёмы позволяют создать окказиональные прилагательные, степени сравнения, грамматические каламбуры. Последние предполагают обыгрывание разных грамматических (а вслед за ними и лексических) значений: караоке-клуб «Запой», книжный магазин «Читай-город» и др.

6. **Синтаксические приёмы** предполагают использование экспрессивных синтаксических конструкций, так, отметим прием эллиптирования, который состоит в сокращении номинации до одной словоформы или словосочетания.

Эргонимы при этом принимают вид грамматически неполных – за счет пропуска слов, обозначающих общее название объекта (кафе, магазин, отель и т. д.): магазины «По пути», «У дома», «На перекрёстке», кафе «У берега», магазин «На Ватутина», или «СТО на Рахова» (отсутствует компонент «улице»).

Таким образом, ЯИ в эргонимических номинациях представляет собой сознательное нарушение норм языка и речи, искажение речевых клише с целью повышения экспрессивности, привлечения внимания адресата, усиления диалогичности. Безусловно, игровые приёмы эффективны, поскольку соответствуют утилитарным и эстетическим потребностям адресата, при этом интересны и самому автору (номинатору) как ресурс реализации творческих возможностей. На уровне эргонимии такие приёмы позволяют сделать названия лаконичными, яркими и запоминающимися, выполняя тем самым не только номинативную, но и воз-

действующую, рекламную функцию, способствуют реализации прагматического и культурологического потенциала указанных единиц.

В рамках эргонимического пространства г. Читы наиболее частотными оказались приёмы графической, фонетической ЯИ, словообразовательных, лексических и грамматических приёмов встретилось меньше, что может быть обусловлено большей сложностью их продуцирования и восприятия.

Специфические игровые способы образования эргонимов (сегментация, каламбур, эллиптирование, стилизация и др.) позволяют создавать интересный и необычный эргонимикон города. В целом эргонимия г. Читы развивается в рамках общих тенденций развития современного языка, таких как языковая игра и диалогичность, однако значительная часть используемых приемов носит шаблонный характер либо представляет собой результат неуместного использования языковых единиц, направленного на порождение двусмысленности, вульгарных или даже скандальных ассоциаций. Эстетическая ценность подобных номинаций вызывает вопросы, даже при условии реализации прагматических функций.

Список литературы

1. Витгенштейн Л. Философские работы: М.: Гнозис, 1997. Ч. 1. 612 с.
2. Костомаров В. Г. Русский язык на газетной полосе. М.: МГУ, 1971. 268 с.
3. Куманицина Е. И. Феномен языковой игры в СМИ // Вестник Волгоградского государственного университета. 2005. Вып. 4. С. 165–168.
4. Сметанина С. И. Медиакультура в системе культуры: Динамические процессы в языке и стиле журналистики конца XX века. СПб.: Изд-во Михайлова В. А., 2002. 382 с.
5. Стилистический энциклопедический словарь русского языка / под ред. М. Н. Кожинной. М.: Флинта, 2006. 694 с.
6. Щурина Ю. В. Игровые стратегии в современном российском медиадискурсе. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/igrovyie-straterii-v-sovremennom-rossiyskom-media-diskurse> (дата обращения: 27.10.2021). Текст: электронный.

УДК 811.161.1=222.8

Лексические средства выражения темпоральности в русском и таджикском языках

С. М. Эшназарова

Таджикский государственный педагогический университет имени Садриддина Айни, г. Душамбе,
Республика Таджикистан

В статье проведён анализ лексико-семантического поля времени в русском и таджикском языках. Категория темпоральности, рассматриваемая на материале разносистемных языков, вызывает существенный исследовательский интерес. Наблюдается большое многообразие лексических средств выражения темпоральных отношений в исследуемых языках.

Ключевые слова: лексика, темпоральность, время, семантическая структура

Lexical Means of eXpressing Temporality in Russian and Tajik Languages

S. V. Eshnazarova

Tajik State Pedagogical University named after Sadriiddin Aini, Dushanbe, Tajikistan Republic

This article analyzes the lexical-semantic field of time in the Russian and Tajik languages. The category of temporality, considered on the basis of multi-system languages, is of considerable research interest. There is a wide variety of lexical means of expressing temporal relations in the studied languages.

Keywords: vocabulary, temporality, time, semantic structure

Как объект лингвистического исследования категория темпоральности рассматривается в рамках её становления и развития на материале естественных языков, с точки зрения взаимосвязи языковой темпоральности и плана содержания языка при помощи лексических и грамматических единиц. Наблюдается наличие темпоральности во всех структурах языка, во всех его ярусах: в лексике, словообразовании, морфологии, синтаксисе. «Сфера темпоральности в языке охватывает целую серию языковых категорий. Реализуясь в языковых средствах тех или иных уровней, темпоральность образует различные языковые категории, которые могут быть значительно шире соответствующих мыслительных категорий» [2, с. 28].

Структурный анализ лексики на материале исследуемых языков выявляет и описывает способы выражения временной лексики на синтаксическом и лексическом уровнях.

Отмечается большое многообразие лексических средств выражения темпоральных отношений в исследуемых языках. Темпоральность включается в состав основных лексико-грамматических разрядов слов, в то время как лексические средства, которые выражают темпоральную семантику, относятся к самым разным частям речи.

Ранее мы уже отмечали, что ядро поля темпоральности в исследуемых языках включает личные (спрягаемые) формы глаголов, которые реализуются в грамматических категориях времени и вида в русском языке. При этом лексическими средствами с темпоральной семантикой могут являться также глаголы, имеющие чётко выраженное временное значение, например:

– рус.: *тянуться*, тадж.: *давом ёфтан*;
– рус.: *продолжаться*, тадж.: *давом додан*
и др.

Темпоральные отношения достаточно часто включаются в структуру прилагательных и наречий с темпоральной семантикой:

– рус.: *впервые*, тадж.: *аввалин (пешина)*;
– рус.: *поздний*, тадж.: *охирин*;
– рус.: *часто*, тадж.: *зуд-зуд* и др.

Для реализации темпоральной семантики могут использоваться также предлоги и союзы:

– рус.: *перед*, тадж.: *пеш аз*;
– рус.: *в*, тадж.: *дар*;
– рус.: *после*, тадж.: *баъд, баъд аз он ки, вақте ки, замоне* и др.

Особая подвижность свойственна именам существительным, представленным во всех лексико-семантических группах (далее – ЛСГ) слов со значением темпоральности.

Семантическая структура темпоральных имён существительных включает различные типы семантических отношений, которые можно разделить на приведённые ниже типовые значения, формирующие семантические микрополя (далее – МП) темпоральных отношений.

В первую очередь, необходимо указать, что самой крупной группой являются имена существительные-названия временных периодов: *эпоха, год, неделя, день, семестр, сезон – давра, сол, ҳафта, шабонарӯз, фасл* и др. Круг временных срезов, которые они обозначают, довольно большой. При этом они могут делиться на различные МП по конкретному обозначению временного момента. Также нужно отделить существительные, которые называют в общем время и временные срезы: *время – вақт, замон* и др.; название крупных временных периодов: *эпоха, возраст, тысячелетие, вечность, период, бессмертие, фаза, столетие, веха, эра, век, этап – абадият, аср, сад-солағӣ, ҳазорсола, замон, давра, муддат*.

Семантическая структура имен существительных позволяет темпоральным отношениям формироваться вокруг определенных семантических МП, например:

1) МП временных имен существительных включает наименования временных отношений с компонентами *день – рӯз* и их элементов, которые делятся на следующие подтипы:

а) наименования временных элементов, частей суток: *рассвет, утро, день, полдень, вечер, закат, ночь, полночь, вчера, сегодня, завтра – шабонарӯз, пагоҳ, субҳ, шом, наҳор, шаб, нимишаб, имруз, дирӯз, чошт* и др.;

б) наименования дней недели: *неделя, по-недельник, вторник, среда, четверг, пятница, суббота, воскресенье* – *якшанбе, душанбе, сешанбе, чоршанбе, панчшанбе, чумъа, шанбе, хафта*;

2) наименования временных отношений с компонентом «год» – «сол»:

а) *год, нынешний год, прошлый год, позапрошлый, будущий год* – *сол, соли чорӣ, порсол, соли оянда, имсол* и др.;

б) наименования временных сезонов: *зима, весна, лето, осень* – *зимистон, бахор, тобистон, тирамоҳ*;

в) наименования месяцев: *январь, февраль, май, сентябрь* – *январ, феврал, март, апрел, май, июн, мухаррам, рамазон, шабон* и др.;

3) наименования временных отношений, основанных на измерении конкретных временных элементов: *секунда, минута, час, полчаса, сутки, четверть часа* – *чорьяк соат, сония, дақиқа, соат, нимсоат, яку ним соат* и др.

К некоторым перечисленным существительным часто примыкает имя прилагательное либо местоимение (в таджикском языке – также числительное *як*, выражающее неопределённость, или суффикс неопределённости *-е*). Например:

– *Ягон рӯз вақт шавад, ба шумо ҳикоя карда медиҳам* [3, с. 34].

– *Як рӯз Имомқул тӯқсабо ба навчаи ман хушомад задааст* [1, с. 203].

– *Як тобистон дар вақти дарава Амон ба дашт омада бо падарам мочаро сар мекунад...* [7, с. 46].

– *Соле, ки накӯст, аз баҳораш пайдост* [3, с. 85].

Такое прилагательное либо местоимение служит для уточнения называемого временного отрезка: *тамоми тирамоҳ дар деҳа зиндагӣ кардан; тамоми хафта туй кардан*. Наиболее высокая частотность отмечается у имён прилагательных либо местоимений при именах существительных, которые называют длительные либо неопределённые временные отрезки: *як қиёмат накардан, як садсола (як садсолаи дароз) нарафтан*. Сравнительно низкая частотность наблюдается у имён прилагательных и местоимений, являющихся частью следующих словосочетаний: *бутун, дароз, ҳама, ҳар, гузашта, ҳозира, оянда и некоторых других: асри дароз; шаби дароз; рӯзи дароз*;

4) слова, которые обозначают возрастную специфику человека и других одушевлённых

существ: *старость, детство, зрелость, молодость, ребёнок, старик, старуха* – *бачагӣ, кудақӣ, ҷавонӣ, пирӣ, бача, кудақ, тифл, пир, ҷавон, мӯсафед, пиразан, кампир* и др.;

5) оттенком временного значения обладают такие имена существительные, как: *встреча, работа, вечеринка, чай* – *маҷлис, ҷаласа, кор, чой (чойнушӣ)* и др., так как понятия, которые они обозначают для адресанта и адресата в процессе речевой коммуникации связаны с конкретным временем: *обсуждать на встрече, танцевать на вечеринке, слушать на работе, болтать за чаем* – *дар маҷлис баррасӣ кардан, дар шабнишинӣ рақсидан, дар кор шунидан, вақти чойнушӣ сӯҳбат кардан* и др. Имена существительные данной группы включают сему времени и места и, как правило, могут сочетаться с глаголами речи и восприятия.

Также это относится к таким именам существительным, как *праздник, встреча, война, отдых, каникулы, отпуск, проводы–ид, чашн, вохӯрӣ, чанг, чанги шахрвандӣ, истироҳат, таътил, рухсатӣ, гуселкунӣ*, которые не обозначают непосредственно отрезка времени, однако могут получать временное значение в контексте, напр.: *аз гаҳвора касал будан, тамоми роҳ дар фикр мондан, тамоми намоиш нишастан, дар роҳ чанчол кардан* и др.

Можно привести также лексически ограниченные примеры, которые характеризуются тем, что временную характеристику действия выражает не существительное с временным значением, а одушевлённое существительное, использующееся для описания возрастного периода жизни человека либо времени пребывания его в определённом звании или состоянии, например: *вақти кӯдак (навҷавон, пир) буданаш рафта буд; вақти аскар буданаш бо полковник вохурд; донишчӯ ҳангоми кӯдак будан аз модар сағир мондааст* и др. Темпоральная семантика в подобных примерах также является контекстуально обусловленной.

Время, являясь значимым признаком действительности, зафиксировано в лексической семантике большой группы слов различных языков. В аспекте степени представленности темпорального признака в лексической семантике мы можем выделить, с одной стороны – слова, которые обозначают время специализированно, с другой – слова, где темпоральный признак выражается синкретично с остальными семантическими признаками.

Список литературы

1. Айнӣ С. Куллиет. Сталинобод: Нашр. дав. тоҷик, 1960. Ҷ. 2. 620 с.
2. Гадайбаева У. А. Функционально-семантическое поле темпоральности в таджикском и английском языках: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.20. Худжанд, 2007. 161 с.
3. Икромӣ Ҷ. Шодӣ. Сталинобод: Нашрдавтоҷ, 1954. 399 с.
4. Калонтаров Я. Новый русско-таджикский словарь. Фарханги нави руси-тоҷики. Душанбе: Маориф, 2008. 320 с.
5. Медникова Э. М. Значение слова и методы его описания. М.: Высшая школа, 1974. 254 с.
6. Пуцягин Г. А. Семантический анализ слов, называющих человека по возрасту (на материале существительных) // Вопросы лексикологии русского языка. 1954. Т. 47. С. 78–98.
7. Улугзода С. Субхи чавонии мо. Душанбе: Ирфон, 1967. 378 с.

ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ И ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В ВУЗЕ И ШКОЛЕ

УДК 378.4

Методы и трудности обучения русскому языку студентов факультета строительства

Ван Цзин¹, М. О. Кулишова²

¹Хулунбуирский институт, г. Хайлар, Китай

²Свободный исследователь, г. Чита, Россия

Преподавание русского языка в университетах Китая всегда играло большую роль, особенно в процессе разработки Министерством образования проектов сотрудничества в сфере обучения за рубежом, обучение специалистов со знанием русского языка было очень важным её элементом. Данная статья посвящена анализу трудностей, существующих в процессе преподавания русского языка в университете, а также затрагивает такие темы, как важная роль изучения культуры на уроках русского языка в университете, повышение качества обучения русскому языку, важность воспитания специалистов со знанием русского языка и других научно-технических специальностей.

Ключевые слова: занятия по русскому языку в университете, внедрение культуры

How to Teach Russian Language Course Effectively in Civil Engineering and Architecture Faculty

Wang Jing¹, M. O. Kuleshova²

¹Hulunbuir Institute, Hailar, China

²Free researcher, Chita, Russia

Russian language has long been a key part of foreign language education at universities. Nurturing Russian speaking talents are important, especially for the collaborative teaching program designed by the Ministry of Education of the People's Republic of China. This article explores the potential problems in Russian language course at university level and discussed the crucial role of language culture transfer in Russian learning course. It also touches on issues like how to improve the quality of Russian language teaching and the importance of cultivating interdisciplinary students who understand foreign languages and other related sciences.

Keywords: russian language course, language culture transfer

Вместе с непрерывным углублением и развитием политики реформ и открытости, торгово-экономические отношения между Китаем и другими странами становятся все более разнообразными. Благодаря географическому положению, историческому наследию и влиянию других факторов, обмен между Россией и Китаем в области политики, экономики, культуры и науки с каждым днем увеличивается, Китай заимствует множество передовых российских технологий в сфере авиации, космонавтики, военной техники, строительства и т. д. В данном случае выпускники традиционных факультетов иностранных языков, изучившие только лишь иностранный язык, но не затрагивающие иные специальности, уже далеко не соответствуют запросам современного общества, а те специалисты, которые помимо иностранного языка в комплексе изучают также и иные научные дисциплины, становятся более востребованными.

Авторы статьи несколько лет ведут занятия по дисциплине «Фонетика русского языка» и «Русский язык для университета» на факультете строительства, при этом нам удалось заметить, что знания студентов данного факультета в области гуманитарных наук несколько ограничены. Они изучают слишком шаблонный русский язык, их учебный процесс ограничен запоминанием новых слов и коротких предложений и диалогов, грамматики, но способности к восприятию языка для живого общения и практического применения, а также способность к аудированию находится на очень низком уровне, кроме этого присутствует явный недостаток знаний о культуре России. Если говорить о причинах, то с одной стороны – это недостаточное понимание предмета «Русский язык для университета» на факультете строительства, что приводит к несерьезному отношению студентов к изучению русского языка.

Но важнее другая сторона вопроса – в образовательных кругах Китая уже довольно долгое время существует установка не получить образование, а подготовиться к успешной сдаче экзамена. Стремление к высокому проходному баллу во время сдачи экзамена по русскому языку приводит к нивелированию потребности глубокого изучения языка для коммуникации в языковой среде. К счастью, на данную проблему уже обратило внимание руководство и в данный момент проводятся соответствующие реформы, касающиеся развития университетов прикладного характера, направленные на изменение сложившейся ситуации.

В процессе работы были выявлены следующие трудности:

1. Узконаправленные знания, недостаток необходимых гуманитарных знаний. Студенты изучают слишком шаблонный русский язык, их учебный процесс ограничен запоминанием новых слов и коротких предложений, коротких диалогов и грамматики. Но язык и культура тесно связаны между собой, нельзя обойтись только одним компонентом. Изучение иностранного языка подразумевает также изучение культуры этой страны.

2. Высокие баллы, но низкие способности студентов в условиях «тестового образования». «Тестовое образование» (образование, направленное на сдачу экзамена или теста) привело к тому, что на разных уровнях образования преподаватели ведут занятия с целью достижения студентами высоких баллов, а студенты учатся ради сдачи экзамена или теста. Китайские студенты могут получить девяносто баллов из ста по грамматике, но при этом оказаться беспомощными в процессе реального общения, это и есть студенты с высокими баллами, но низкими способностями, воспитанные такой системой.

3. Неравномерное развитие навыков аудирования, говорения, чтения, письма и перевода. Исходя из общей ситуации, можно заключить, что большая часть студентов овладевает навыком чтения довольно быстро, но при этом не умеет переводить и писать сочинения. Навыки аудирования также требуют коррекции. Поскольку на базе факультета строительства не существует отдельного урока по разговорной речи, то устную речь студенты не практикуют, студенты не занимаются устной речью самостоятельно во внеурочное время, поэтому большинство обучающихся не владеет даже базовыми навыками повседневной речи на русском языке. Это приводит к тому, что студенты боятся и не умеют говорить на русском языке.

4. В процессе обучения принимается во внимание только форма обучения, но не его резуль-

тат. Некоторые преподаватели русского языка за многие годы уже привыкли вести занятия по принципу лекции, когда преподаватель говорит, а студенты слушают. Конечно, это происходит из-за малого количества учебных часов, чтобы преподаватель мог завершить запланированную учебную программу, однако такая форма обучения ограничивает активность и инициативу самих студентов, поэтому у многих обучающихся очень низкая способность к практике разговорного русского языка, им очень сложно выстраивать общение на иностранном языке. С другой стороны, некоторые преподаватели из-за недостаточно внимательной работы с учебной программой полностью полагаются на учебный материал, поэтому не могут гарантировать соответствие учебного процесса целям и требованиям учебной программы.

Мы считаем, что для решения указанных проблем и трудностей необходимо принять меры, учитывая особенности учебного процесса на факультете строительства. Во-первых, необходимо уделять больше внимания преподаванию русской культуры.

Между языком и культурой существует тесная неразделимая связь. В действительности язык – это и есть проявление культуры, неотъемлемая часть культуры народа. Также язык – это носитель культуры, он отражает историю и опыт нации, отражает идеологию людей. В то же время язык – это инструмент передачи культуры. Таким образом, можно сказать, изучение русского языка – это процесс познания русской культуры, а значит углубление знаний о русской национальной культуре. Чтобы изучить язык России, нужно понять культуру России.

Важность внедрения культуры в процесс обучения русскому языку в университете доказывается следующими аргументами:

1. Русский язык – это отражение русской культуры. Все элементы русской культуры, включая верования, обычаи и искусство, явления общества и т. д. можно проанализировать и оценить при помощи языка. Русский язык и культура взаимоотражают друг друга, влияют друг на друга, и для того, чтобы выучить русский язык, обязательно нужно понять, изучить русскую культуру.

2. Суть обучения русскому языку в университете – это комплексное изучение лексики, грамматики и культуры России. Чтобы правильно понимать, изучать русский язык необходимо в процессе обучения сопоставлять русскую культуру с китайской, показывая пути преодоления разности национальных картин мира.

3. Изучение культуры – это необходимое требование во время обучения русскому языку

в университете. Цель такого обучения – дать обучающимся знания о грамматике русского языка, повысить уровень прикладных способностей студентов, что требует умения анализировать языковую среду и использовать русский язык в жизни.

Содержание преподавания культуры на занятиях по русскому языку в основном включает познавательную культуру и коммуникативную культуру. Далее говорится о разнице коммуникативных культур, которая может создать определенные затруднения для передачи информации в процессе общения на русском языке. Основными различиями китайской и русской коммуникативных культур являются следующие:

1. В области лексики. Язык представляет собой систему, большое значение в которой занимают лексика и грамматика. Лексика – это основной языковой материал. Одно из различий русской и китайской коммуникативных культур состоит в разнице между конкретным смыслом и культурным выражением. Например, в китайском языке для выражения значения «воспользоваться транспортным средством» используется глагол «сидеть» как для самолета, так и для корабля и машины. В русском языке используются разные глаголы в зависимости от транспортного средства: «лететь», «плыть» и «ехать». Приведем еще один пример: в китайском языке слова «друг мужского пола» и «подруга женского пола» означают, что эти люди находятся в любовных отношениях, а в русском языке нет точных лексических эквивалентов для этих слов, что доказывает влияние религиозной культуры на русский язык, ведь по правилам российской религии не могло быть неопределенных отношений между парнем и девушкой, и если это не друг и не подруга, то это должны быть жених и невеста.

2. В области культуры социального общения. Люди, говорящие на разных языках, имеющие различные религиозные убеждения и традиции должны быть толерантны, только в этом случае коммуникация будет продуктивной. Разница в российской и китайской социальных культурах выражается во многих сферах, например, в сфере обращений. В России избегают употребления слова «старый» по отношению к человеку в возрасте, вместо этого говорят «пожилой человек». В Китае принято разговаривать о доходах, семье, браке и других личных вопросах, а в России люди не любят разговор на такие темы. Отличаются правила поведения в общественных местах в Китае и в России, русские редко улыбаются незнакомым людям. Если не принимать во внимание эти

«ловушки» общения, то очень легко создать коммуникативные преграды. Кроме этого из-за разницы культур существуют также различия в сферах обмена комплиментами, обмена подарками, похвалы и одобрения и др.

Культура – очень обширное понятие. Чтобы внедрять знания о культуре в процесс обучения русскому языку, необходима систематическая и серьезная подготовка, повышение способности студентов к многостороннему восприятию, пониманию и усвоению русской культуры. На уроках русского языка можно внедрять элементы культуры с помощью следующих методов.

1. Метод прямого внедрения. На практических занятиях можно рассказывать о культуре России через тексты об исторических личностях России (А. С. Пушкин, А. П. Чехов), показ открыток с изображениями известных мест в Москве и Санкт-Петербурге (например, Красная площадь, Кремль, Третьяковская галерея, Эрмитаж и т. д.).

2. Метод сопоставления различий и сходств. Сравнение различий и сходств между китайской и российской культурами на занятиях помогает студентам понять и овладеть правилами поведения и культурными особенностями в процессе общения на иностранном языке. Выявление сходств расширяет положительный перенос в процессе изучения русского языка, а с помощью различий предотвращается отрицательный перенос. Сравнения различий и сходств в русской и китайской культурах помогает студентам преодолевать барьер изучения русского языка. Например, и в китайском, и в русском языках существует множество фразеологизмов, пословиц и поговорок. Некоторые устойчивые сочетания можно переводить напрямую, а для некоторых не существует прямых эквивалентов из-за разницы национальных культур. К примеру, фразеологизм «Как грибы после дождя» следует переводить на китайский «Как побеги бамбука после дождя». Такое различие объясняется разницей географического положения и климата России и Китая. Преподаватели русского языка как иностранного должны связывать преподавание языка с изучением культуры России, чтобы помочь студентам избежать ошибок и неточностей при переводе.

Иностранный язык – это предмет, для которого очень важна практика, эффективность изучения языка в большей степени определяется инициативностью и вовлеченностью студентов. С помощью различных форм и разнообразного содержания занятий повышается интерес студентов к изучению русского языка.

Мы предлагаем с помощью следующих внеаудиторных мероприятий проводить практическое обучение на основе базовых знаний языка и языковых навыков:

1. Преподаватель может выбрать несколько подходящих по сложности аутентичных материалов для чтения на русском языке, чтобы студенты могли после занятий читать и обсуждать их.

2. Можно организовать студенческие вечера для чтения и заучивания известных произведений русских поэтов, например «Я вас любил...», «Если жизнь тебя обманет» А. С. Пушкина, «Парус» М. Ю. Лермонтова и т. д.

3. Организация хорового пения русских песен, например «Ой, цветет калина», «Катюша» и т. д.

4. Использование современных средств обучения. Просмотр экранизаций литературных произведений, документальных фильмов о географии и культуре России способствуют изучению русского языка.

Если студенты активно участвуют во внеаудиторных занятиях, то это углубляет их знания, полученные во время аудиторных занятий, создает для них языковую среду, повышает навыки аудирования, говорения, чтения и письма, улучшается настроение от занятий. Внеаудиторная работа помогает создать живую, легкую и благоприятную обстановку для обучения, повысить активность и инициативность студентов в изучении русского языка, сделать студентов настоящими хозяевами учебного процесса.

Преподавателю необходимо уделять особое внимание применению стимулирующих и наводящих методов, чтобы у студентов развивались способности к самостоятельному анализу материала и решению задач. В процессе обучения студенты постоянно встречаются с трудностями и просят помощи у преподавателя. В таких случаях преподаватель не

должен сразу давать студенту правильный ответ, а навести самого студента на этот ответ, задать ему наводящие вопросы, побудить к размышлению и анализу. Например, когда студенты впервые изучают прилагательные и притяжательные местоимения «мой, твой, наш, ваш, свой», указательные местоимения «этот, тот», вопросительные местоимения «чей, какой», определительные местоимения «сам, весь» и их склонения по падежам, им это кажется очень сложным, поскольку все эти местоимения относятся к разным видам, их нелегко запомнить. Если побудить студентов к вдумчивому анализу и изучению их склонения, то студенты сами увидят разницу между ними и поймут структуру. Необходимо обозначить сложные моменты и дать студентам самим найти сходства и различия, сделать выводы о правилах склонения. Таким образом, сначала нужно объяснить студентам твердое склонение прилагательных, чтобы они внимательно запомнили правило, а затем подтолкнуть студентов к сравнению данного правила с мягким склонением прилагательных и всех вышеперечисленных местоимений. Студенты очень быстро заметят, что нужно только изменить в окончании твердого склонения -о на -е, -ы на -и, чтобы получить окончание мягкого склонения. Склонения местоимений «мой, твой, наш, ваш, свой, чей, весь» в основном похожи на мягкое склонение прилагательных, а местоимений «этот, тот, сам» – на твердое склонение прилагательных. Так студенты легко запомнят и овладеют этим правилом.

В преподавании русского языка в университете много проблемных вопросов, даже если мы находим новые методы для обучения русскому языку, воспитания коммуникативных навыков, повышения уровня специального русского языка, то нам необходимо постоянно совершенствовать свою методику и повышать качество образования.

Список литературы

1. Ван Хунлин. Начальное исследование методики преподавания русского языка. Харбин: Изд-во Хэйлунцзянского института образования, 2007. С. 161, 162.
2. Ван Янь, Чжэн Цзе. Преподавание русского языка для воспитания прикладных специалистов. Харбин: Изд-во Хэйлунцзянского института образования, 2004. С. 134, 135.
3. Цэн Фаньжун. Краткий анализ преподавания русского языка в университете // Научно-техническая информация. 2011. № 31. С. 317.
4. Хуан Дунпо. Размышления об открытых уроках русского языка в Китае, современность и перспективы // Вестник заочного высшего образования (тираж о философии, социологии и науке). 2012. № 6. С. 13, 14.
5. Сюэ Сюэцин, Ли Ханьпин, Ли Лили. Исследование русского языка в университете и культуры России // Приграничная экономика и культура. 2013. № 1. С. 73, 74.
6. Чжан Лэй. Реформы преподавания русского языка в университете, повышение культурного и гуманитарного уровня студентов политехнических университетов // Вестник Нанкинского университета авиации и космонавтики (тираж по социальным наукам). 2000. № 2. С. 102–104.
7. Хо Хуа. Краткий анализ внедрения культуры на занятиях по русскому языку в университете // Все о преподавании науки. 2013. № 2. С. 133.

Формирование образа России через знакомство с Владивостоком: учебное пособие как инструмент адаптации иностранных студентов

Н. И. Гладун

Дальневосточный государственный институт искусств, г. Владивосток, Россия

Автором статьи рассматриваются некоторые аспекты составления образа России, особенности адаптационного процесса иностранных студентов.

Ключевые слова: *образ России, социологическое исследование, адаптация, иностранные студенты, адаптация к обучению*

Image of Russia and Vladivostok as an Element of Adaptation of Foreign Students

N. I. Gladun

Far Eastern State Institute of Arts, Vladivostok, Russia

The author of the article considers some aspects of compiling an Image of Russia, the peculiarities of the adaptation process of foreign students.

Keywords: *image of Russia, sociological research, adaptation, foreign students, adaptation to training*

В последние годы увеличивается число молодых людей, которые хотят получать образование за пределами своей страны. Международные образовательные контакты активно расширяются. Во Владивостоке находится уникальное высшее учебное заведение Дальневосточный государственный институт искусств. Это первый и единственный на сегодняшний день вуз в России, где ведётся подготовка специалистов сразу по трём видам искусств – музыке, театру, живописи. Для сотрудничества с зарубежными абитуриентами в 1998 году в институте искусств создано Иностранное отделение. К 2018 учебному году на этом отделении обучалось 114 иностранных студентов, а на данный момент обучается около 150 человек. Иностранное отделение Дальневосточного института искусств было открыто с целью укрепления международных связей со странами АТР и вхождения вуза на международный рынок образовательных услуг.

Иностранные студенты, прибывая на учебу в российские вузы, как правило, сталкиваются с определенными трудностями своей адаптации. Попадая в нашу страну, студенты включаются в межэтнические отношения, и у них постепенно начинает формироваться определенный образ россиян и России в целом. Создание положительного образа России зависит от того, что увидят в нашей стране, городе, вузе, учащиеся здесь иностранные студенты. Поэтому, на наш взгляд, образ нашей страны играет ключевую роль в привлекательности об-

учения в России, в нашем городе и вузе. От этого, мы считаем, зависит и адаптация иностранных учащихся к новым условиям жизни, к новой языковой среде.

Действительно, проблема адаптации к обучению иностранных студентов представляется достаточно острой, поскольку подразумевает учет и социальных, и культурных аспектов. Как отмечает в своих исследованиях Т. Н. Язвинская, «успеваемость иностранного студента, процесс профессионального становления во многом зависят от успешной адаптации к новой культуре и языку» [8. с. 3].

Для того чтобы изучить формирование образа России в восприятии иностранных студентов, обучающихся в Дальневосточном государственном институте искусств, нами в ноябре 2018 года проведено социологическое исследование методом анкетирования. Изучая образ России, города и вуза, сложившийся в сознании иностранных студентов, мы проанализировали ряд проблем, с которыми приходится сталкиваться приезжающим в нашу страну. Во-первых, студенты сталкиваются с языковым барьером; во-вторых, они испытывают стресс от изменения бытовых условий проживания, размещения в общежитии.

С целью преодоления проблем адаптации учащихся из-за рубежа, автором статьи создано учебное пособие для иностранных студентов начального этапа обучения (курс адаптации) «А пойдём на экскурсию?!». Это учебное пособие представляет собой адаптационный

курс для иностранных студентов начального уровня обучения (А2-В1). Оно знакомит иностранных учащихся с институтом, достопримечательностями города и края, формируя у них коммуникативные навыки общения в социально-бытовой среде, совершенствуя социокультурную компетенцию. Мы считаем, что адаптацию необходимо рассматривать как процесс подготовки и проведения различных экскурсионных мероприятий.

Прежде всего, для иностранных студентов, изучающих русский язык, организуется экскурсия по Институту искусств. Студенты знакомятся с нумерацией аудиторий, учатся пользоваться библиотекой. Первый урок пособия готовит новых студентов к этой экскурсии. Учащиеся знакомятся с лексикой экскурсии, читают и переводят текст о своём институте, учатся составлять первые диалоги, которые помогут им ориентироваться в новой для них обстановке.

Следующий шаг – это организация экскурсий по Владивостоку. Уроки 2–4 посвящены подготовке иностранных учащихся к этим экскурсиям. На практических занятиях нами прорабатывается лексика, необходимая для таких экскурсий: название улиц, площадей, музеев, выставок, культурных и образовательных центров. Студенты-иностранцы учатся отрабатывать речевой этикет знакомства с жителями города (приветствие/прощание, представление себя и т. д.). Экскурсионная технология обучения РКИ, как известно, «включает активную деятельность иностранных студентов по разработке и проведению экскурсии» [7, с. 22]. Во время экскурсии студенты выполняют творческие задания: находят объекты, указанные преподавателем в «дорожной» карте, записывают номера автобусов и их маршруты, чтобы потом отработать лексику, составляют вопросы.

По мнению преподавателя, такое «погружение» в городскую среду очень полезно с практической точки зрения. Институт искусств находится в центре города, и студенты знакомятся с его логистикой на русском языке. Пешие экскурсии по центру Владивостока начинаются на занятии, где студенты знакомятся не только с лексикой экскурсии, но и моделируют ситуации и диалоги, которые могут возникнуть в городской среде. Лексика первых экскурсий соответствует элементарному уровню владения русским языком. Овладение соответству-

ющей лексикой помогает новым иностранным студентам хорошо ориентироваться в окружающей городской обстановке, что, несомненно, положительно влияет на адаптацию к новым условиям жизни обучающихся.

Мы уверены, что знакомство с историей города, посещение театров, музеев, выставок – всё это помогает иностранным студентам, получающим образование в Институте искусств, достигать высокого уровня не только языковой подготовки, но и социокультурной. Поэтому на Иностранном отделении с целью знакомства студентов-иностранцев, изучающих русский язык, организуются экскурсии в музеи Владивостока, в театры, на выставки художников. Уроки 5–9 готовят иностранных студентов к этим экскурсиям. Лексика этих уроков соответствует базовому уровню владения русским языком. Посещение балета «Щелкунчик» на сцене Мариинского театра, экскурсии в Приморскую картинную галерею на уникальную выставку работ И. К. Айвазовского, в Приморский краеведческий музей им. В. К. Арсеньева, в Приморский океанариум, в Приморский ботанический сад ДВО РАН – нашли своё отражение не только в письменных работах, но и в создании собственных рисунков на темы экскурсий.

Знакомство с Приморским краем, его людьми продолжается на экскурсиях на молочную ферму в село Суражевка, в Приморский сафари-парк, в пещеры древнего человека. Экскурсии по Приморскому краю требуют большой подготовительной работы, которая отражена в уроках 10–12 учебного пособия. Студенты во время экскурсии должны получить не только приятные яркие впечатления, но и овладеть новыми навыками общения, новой лексикой. Лексика данных экскурсий соответствует уровню 1 владения языком. По итогам всех экскурсий с 1-го по 12-й урок студенты пишут на русском языке эссе, в которых делятся своими впечатлениями от поездок.

Каждая новая встреча с объектами города и края – это создание письменных и устных текстов на русском языке, это новое «погружение» в языковую среду, и, значит, совершенствование навыков и умений общения, что способствует хорошей адаптации к новой языковой среде, новой социокультурной обстановке, а следовательно, формирует положительный образ России, города, вуза.

Список литературы

1. Беккер И. Л., Иванчин С. А. Проблемы адаптации иностранных студентов к образовательному процессу российского вуза (на примере Пензенского государственного университета) // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. 2015. № 4. С. 247–257.

2. Гладун Н. И. Формирование образа России в восприятии иностранных студентов, обучающихся в ДВГИИ // Культура Дальнего Востока России и стран АТР: Восток-Запад: материалы XXIV Науч. конф. с междунар. участием (28–29 ноября 2018 г.). Владивосток, 2019. Вып. 24. С. 15–20.

3. Гладун Н. И. Формирование социокультурной компетенции иностранных студентов творческого вуза (из опыта работы) // Высшее образование сегодня. 2021. № 1. С. 48–50.

4. Зубарева. Л. А. Музыка и пение как средство совершенствования произносительной и слуховой культуры русской речи при обучении иностранных студентов: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Белгород, 1998. 20 с.

5. Петров В. Н., Ракачев В. Н., Ракачев Я. В., Ващенко А. В. Особенности адаптации иностранных студентов // Социологические исследования. 2009. № 2. С. 117–121.

6. Самчик Н. Н. Формирование социокультурной компетенции как фактор личностного развития студентов // Региональный вестник. 2019. № 11. С. 38, 39.

7. Шамонина Г. Н., Московкин Л. В. Продуктивные и инновационные технологии в обучении русскому языку как иностранному. М.: Русский язык. Курсы, 2017. 144 с.

8. Язвинская Т. Н. Социокультурная поддержка иностранных студентов в процессе адаптации к российскому образованию: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Чита, 2009. 234 с.

УДК 372.881.161.1

Компетенции преподавателя русского языка как иностранного в современном вузе

А. В. Гончарова¹, Е. С. Пархомова², Е. В. Толмачева³

^{1, 2, 3}*Белгородский государственный технологический университет
имени В. Г. Шухова, г. Белгород, Россия*

Авторы статьи составляют компетентностный профиль преподавателя русского языка как иностранного, приводит список компетенций, которыми он должен обладать в условиях новой реальности.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, иностранные студенты, компетенция, онлайн-курс, креативность, цифровая компетенция

Competencies of a Teacher of Russian as a Foreign Language in a Modern University

A. V. Goncharova¹, E. S. Parhomova², E. V. Tolmacheva³

^{1, 2, 3}*Belgorod State Technological University named after V. G. Shukhova, Belgorod, Russia*

The article attempts to compile a competence profile of a teacher of Russian as a foreign language. The author gives a list of competencies that a teacher of Russian as a foreign language should have in the conditions of the new reality.

Keywords: russian as a foreign language, foreign students, competence, online course, creativity digital competence, creativity

Ключевой фигурой, от которой зависит качество образования, является, по мнению многих исследователей, педагог, будь то школьный учитель или преподаватель вуза. Именно от знаний, умений и навыков последнего зависят результаты обучения и воспитания. Нам кажется актуальным поднять вопрос о компетенциях преподавателя вуза, в частности преподавателя русского языка как иностранного, в условиях современной реальности. Международное сотрудничество в сфере образования год от года расширяется, растет число иностранных абитуриентов и студентов. Образование в Российской Федерации привлекает молодых людей по всему миру. Получить профессию и стать специалистом в какой-либо области едет молодежь из стран Латинской Америки (Эквадора, Перу, Колумбии, Венесуэлы), Ганы, Гаити, Нигерии, Чада, Анголы, Сирии, Иордании, Марокко, Алжира, Ливана, Израиля, Палестины, Китая, Вьетнама, Камбоджи и многих других. Преподаватели русского языка как иностранного являются теми профессионалами, кто готовит иностранных граждан к поступлению

туриентов и студентов. Образование в Российской Федерации привлекает молодых людей по всему миру. Получить профессию и стать специалистом в какой-либо области едет молодежь из стран Латинской Америки (Эквадора, Перу, Колумбии, Венесуэлы), Ганы, Гаити, Нигерии, Чада, Анголы, Сирии, Иордании, Марокко, Алжира, Ливана, Израиля, Палестины, Китая, Вьетнама, Камбоджи и многих других. Преподаватели русского языка как иностранного являются теми профессионалами, кто готовит иностранных граждан к поступлению

в вузы России. На их плечах лежит огромная ответственность: передать знания и умения, обеспечить адаптацию иностранного гражданина в условиях дистанционного обучения. Границы большинства стран до сих пор закрыты, прогнозы весьма условны. Тем не менее огромное количество иностранных абитуриентов заинтересованы в обучении в РФ.

Итак, составляющими профессиональной компетенции специалиста являются знания, умения, навыки, профессионально значимые личностные качества в совокупности, обеспечивающие его способность успешно выполнять свою работу [1]. В качестве компетенций многие авторы выделяют следующие:

- знания, умения и навыки по той дисциплине, преподавателем которой является специалист;
- психолого-педагогическая подготовка;
- коммуникативная компетенция (умение эффективно общаться);
- организационно-управленческая компетенция;
- креативность.

О. Н. Крылова и О. Б. Даутова в рамках своего исследования говорят о компетентном профиле преподавателя высшей школы и включают в него следующие блоки:

- 1) преподавательская деятельность:
 - владение содержанием дисциплины;
 - разработка учебно-методического обеспечения дисциплины;
 - целеполагание на диагностической основе;
 - мотивирование студентов;
 - организация учебно-познавательной деятельности студентов;
 - педагогическое оценивание и рефлексия;
- 2) научно-исследовательская деятельность:
 - включенность в научно-исследовательскую деятельность;
 - использование результатов исследования в образовательном процессе;
 - публикационная активность;
- 3) профессионально-личностное развитие:
 - обучение на протяжении всей жизни;
 - профессиональная мобильность;
 - инновационный поиск;
- 4) социально-профессиональное взаимодействие и коммуникация:
 - управление конфликтами;
 - фасилитация;
 - профессиональная коммуникация;
 - командообразование [3, с. 12].

Мы считаем, что необходимо говорить ещё о ряде компетенций, которые важны именно для педагогов, обучающихся русскому языку как иностранному.

Одной из таких, на наш взгляд, является нравственно-ценностная компетенция. В состав этой компетенции мы включаем активное отношение к ценностям культуры и науки, пропаганду истории своей страны, следование этическим нормам. Важную роль в этом отношении играет толерантность – терпимое отношение, уважение, принятие и правильное понимание других культур, способов самовыражения и проявления человеческой индивидуальности. Ведь именно занятия по русскому языку становятся местом встречи носителей совсем разных культур.

Не менее важна и социально-гражданская компетенция. В нее входят, на наш взгляд, знание и соблюдение прав и обязанностей гражданина, знание символов государства, их пропаганда, умение использовать свои всесторонние знания о культуре и обществе в профессиональной и повседневной жизни. В рамках деятельности педагога иностранных групп необходимостью становится знание норм международного права, а также основ миграционного законодательства. В качестве куратора группы иностранных слушателей преподаватель помогает оформлять визу, решать вопросы, связанные с нарушениями законодательства РФ. Именно он прививает иностранцу навыки приемлемого поведения в обществе. Делясь знаниями о культуре и обществе в разных странах, педагог незаметно воспитывает в слушателях уважительное отношение к ценностям и нормам других людей.

Так как преподаватель русского языка как иностранного часто является куратором иностранных слушателей, обязательной становится компетенция социального взаимодействия с обществом и группой. В состав этой компетенции мы включаем принятие особенностей любого человека (пол, раса, религия, национальность, статус и др.), умение организовать бесконфликтное общение, разбираться с неизбежными конфликтами, способность к эффективному письменному и устному общению. Преподавателю необходимо так построить свое общение, чтобы постепенно его ученик мог беспрепятственно, свободно и без усилий, а главное самостоятельно, решать свои бытовые и учебные проблемы.

Нарастающая глобализация, интернационализация и интеграция образовательных систем разных стран, массовизация образования, усиление мобильности на рынке труда, быстро меняющиеся условия обучения – всё это, на наш взгляд, выдвигает на первое место креативность и цифровую компетенцию.

Под креативностью мы подразумеваем педагогическое творчество, когда имеющи-

еся знания, умения и навыки используются для создания нового образовательного продукта. Креативность обычно связана с такими характеристиками педагога, как гибкий ум, изобретательность, оригинальность, интуиция, способность к синтезу, анализу и модификации, умение переносить опыт из разных областей. Преподавателю русского языка как иностранного, как никому другому, необходимо проявлять чудеса мышления, чтобы добиться усвоения материала. Как правило, ни одна из имеющихся на сегодняшний день методик обучения не гарантирует стопроцентного результата. Педагогу необходимо проявлять изобретательность, ориентируясь на возраст учеников, их социальный статус, вероисповедание, политические взгляды и другие факторы. Совмещение различных подходов, использование уже известных методов в нестандартных ситуациях, соотнесение знакомого и нового – все это составляет базу для работы преподавателя. Обучение каждой иностранной группы неповторимо в силу вышеописанных моментов. В силу разнородности контингента обучаемых от педагога требуется ассоциативность мышления, воображение и чувство новизны, помноженные на стремление к свободе творчества.

Не стоит забывать также, что при преподавании русского языка как иностранного важную роль играет воспитательная составляющая. Педагог должен учить, воспитывая, адаптируя иностранного слушателя к чуждым для его мировосприятия и миропонимания реалиям, учитывая при этом его общую подготовку.

Переход на онлайн обучение показал, что работа современного преподавателя невозможна без знаний и навыков работы с информационными технологиями. На смену традиционной модели обучения «учитель – ученик» приходит модель «ученик – компьютер», имеющая свои особенности и достигающая положительных результатов обучения посредством иных механизмов работы [4, с. 3]. Современный педагог обязан уметь пользоваться различными источниками информации, владеть навыками поиска, передачи и представления информации. Он должен владеть компьютерной грамотностью, уметь пользоваться различными техническими средствами (факс, ксерокс, электронная почта, проектор и т. п.), также очень важны навыки составления презентации.

Преподаватели русского как иностранного попали в ситуацию, когда их ученики оказались в тысячах километров от них, в районах с нестабильным интернетом, с отсутствием необходимых средств обучения (компьютер, смартфон с определенными опциями и т. д.).

В кратчайшие сроки стало необходимо освежить свои навыки работы на компьютере, освоить программы видеоконференций, выработать умения работать с дистанционной рабочей доской и т. п.

Можно сделать небольшой обзор программ, которые оказались наиболее востребованными в среде преподавателей русского языка как иностранного. Среди таковых можно назвать Zoom, Skype, Trueconf и некоторые другие. Из них Zoom оказался наиболее популярным приложением. Секрет его успеха – в простоте и понятности на уровне интуиции. Функционал включает всё, что нужно для проведения онлайн-занятий: возможность демонстрации своего экрана (презентаций, видео) другим участникам; комментирование устное и в чате в режиме реального времени; использование виртуальной доски как аналога обычной, запись трансляции и др. Преподаватель, помимо устной коммуникации, параллельно может показывать студентам видео, схемы, изображения, документы, программы и подчёркивать нужные места прямо на экране.

Возникшая необходимость в текущем и итоговом контролях привела к использованию соответствующих программ, в частности, Test Pad Online. Особенно удобным нам показался многофункциональный онлайн-конструктор тестов. Данная программа предусматривает 17 типов вопросов (одиночный выбор (+ шкала), множественный выбор (+ шкала), ввод числа, ввод текста, ответ в свободной форме, установление последовательности, установление соответствий, заполнение пропусков (числа, текст, список), интерактивный диктант, последовательное исключение, слайдер (ползунок), загрузка файла, служебный текст). Составителю тестов доступен просмотр каждого результата, статистики ответов и набранных баллов по каждому вопросу и результату. В табличном виде представлены все результаты, регистрационные параметры, ответы на все вопросы, которые можно сохранить в Excel. Тесты удобно проходить как на обычных компьютерах, так и на планшетах и мобильных телефонах, что очень важно при учете особенностей контингента.

Одним из главных достижений в области онлайн-обучения мы считаем ускоренное создание авторских онлайн-курсов. Опыт преподавателей БГТУ им. В. Г. Шухова (г. Белгород) показал, что в достаточно короткие сроки возможно создать качественный контент. Возможности интернета открывают большие перспективы для создания курсов различной тематики. Модульная структура таких курсов позволяет

четко структурировать знания, отслеживать успехи учащегося. В содержание онлайн-курса преподаватель может включить презентационный материал, аудио- и видеоконтент с соответствующим сопровождением, ссылки на интерактивные упражнения и тесты, справочный материал в формате документа и многое другое. Наполнение и сложность таких курсов целиком и полностью зависит от поставленных целей, уровня подготовки учащихся и их технических возможностей. Неоспоримым преимуществом таких курсов является то, что ученик не привязан к конкретному месту и времени, необходимое живое общение доступно по мере необходимости и договоренности между участниками образовательного процесса.

Картина будет неполной без учета имеющихся негативных тенденций. К таковым мы относим следующие:

1) ригидность сознания многих преподавателей (привычка к традиционным методам и формам обучения);

2) отсутствие необходимого уровня педагогического образования;

3) нежелание широко и эффективно использовать современные информационные технологии;

4) отказ от лично-ориентированного образования;

5) неумение выстраивать общение с коллегами и студентами;

6) неспособность к педагогической импровизации.

Негативные тенденции, к счастью, не имеют преобладающего влияния на общий процесс.

Обобщая все вышесказанное, можно сделать вывод о том, что компетенции преподавателя русского языка как иностранного имеют некоторые (несущественные) отличия. Кроме того, в силу последних событий они претерпели изменения, связанные с резким переходом на дистанционное и онлайн-обучение. Компетенции преподавателя продолжают изменяться, так как зависят от политической, экономической и других сфер жизнедеятельности человека. Мы считаем, что, несмотря на все возможные изменения, педагог не утратит роль воспитателя и духовного лидера.

Список литературы

1. Блягоз Н.Ш. Профессиональная компетентность преподавателя вуза: основные компоненты. Текст: электронный // Наука: комплексные проблемы: науч.-инф. журнал НИИ комплексных проблем АГУ. URL: <http://nignii.kp.adygnet.ru/index.php/vypuski-2014> (дата обращения: 23.08.2021).

2. Кокоева Р.Т., Хетагов В.К. Профессиональные компетенции преподавателя высшей школы. Текст: электронный // Современные проблемы науки и образования. 2019. № 3. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=28800> (дата обращения: 23.08.2021).

3. Крылова О. Н., Даутова О. Б. «Профиль компетенций» преподавателя высшей школы как инструмент его профессионального развития // Человек и образование. 2016. № 2. С. 11–15.

4. Самосенкова Т., Савочкина И. Ресурсы применения технологии эдьютейнмент в образовательной среде летних курсов РКИ. Белгород: БелГУ, 2021. 164 с.

УДК 80

Опыт изучения сказок А. С. Пушкина в процессе обучения иностранных студентов

А. Е. Горковенко¹, П. С. Матвеев²

^{1, 2}*Забайкальский государственный университет, г. Чита, Россия*

В статье представлен опыт изучения сказок А. С. Пушкина в процессе обучения иностранных студентов. Особое внимание уделяется вопросам формирования универсальных и общепрофессиональных компетенций.

Ключевые слова: *филология, сказка, жанр, литературный факт, анализ текста*

The Experience of Studying Pushkin's Fairy Tales in the Process of Teaching Foreign Students

A. E. Gorkovenko¹, P. S. Matveev²

^{1,2}Transbaikal State University, Chita, Russia

The article presents the experience of studying Pushkin's fairy tales in the process of teaching foreign students. Special attention is paid to the formation of universal and general professional competencies.

Keywords: philology, fairy tale, genre, literary fact, text analysis

На протяжении ряда лет кафедра русского языка как иностранного Забайкальского государственного университета успешно реализует ФГОС ВО – бакалавриат по направлению подготовки 45.03.01 Филология. Сегодня это стандарт второго поколения (приказ от 12 августа 2020 года № 986) [10].

В результате освоения программы бакалавриата у студента-филолога должны быть установлены и сформированы универсальные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции. При освоении дисциплин гуманитарного и филологического модулей (Культурология, Язык и межкультурная коммуникация, Введение в теорию и историю литературы, История русской литературы, Филологический анализ текста, Лингвострановедение, Основы лингвокультурологии, Языковая картина мира и др.) в рабочих программах прописаны следующие компетенции:

– универсальные (УК). Способен воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах (УК-5);

– общепрофессиональные компетенции (ОПК). Способен использовать в профессиональной деятельности, в том числе педагогической, представление об истории, современном состоянии и перспективах развития филологии в целом и ее конкретной области с учетом направленности (профиля) образовательной программы (ОПК-1); способен использовать в профессиональной деятельности, в том числе педагогической, основные положения и концепции в области теории литературы, истории отечественной литературы (литератур) и мировой литературы; истории литературной критики, представление о различных литературных и фольклорных жанрах, библиографической культуре (ОПК-3); способен осуществлять на базовом уровне сбор и анализ языковых и литературных фактов, филологический анализ и интерпретацию текста (ОПК-4).

Прекрасную возможность в реализации формирования этих компетенций даёт изучение сказок А. С. Пушкина.

Во-первых, изучение сказок Пушкина позволяет выявить основные критерии, определяющие жанровую форму литературной сказки и проследить этапы ее развития в русской литературе конца XVIII – начала XIX века.

Следуя сложившейся в начале XIX века в русской литературе сказочной традиции, А. С. Пушкин делает новый шаг в её развитии. Пушкинская поэма «Руслан и Людмила», его баллада «Жених» становятся промежуточными звеньями на пути поэта к литературной сказке, в которой заметно изменяется соотношение индивидуального и коллективного, литературного и фольклорного.

Пушкин переносит устное народное творчество (во всём его многообразии: сказка, героический эпос, пословицы и поговорки, загадки, потешки, песни и др.) в русскую литературу. Из прозы – в поэзию, из эпики – в лирику. Открывает новый путь эволюции (замещения, синтеза, нового оформления вечных смыслов) устной сказки в сказку письменную (печатную), в чём и нуждался угасающий фольклорный жанр. Во время создания «Сказок» поэт проявляет интерес к сказке как особому типу нарратива, жанру с исключительно широкими жанровыми возможностями, её «русскому духу». Литературные сказки Пушкина возникают не на основе стилизации фольклорной сказки, а на использовании поэтом принципа верности её жанровой природе. Синтез литературного и фольклорного начал Пушкин осуществляет на основе сказки народной, стремясь воспроизвести её собственный смысл, её исконно поэтический строй. Пушкин развивает или, наоборот, сглаживает, редуцирует тот или иной сказочный мотив, но он всегда берёт за основу духовно-нравственные возможности, заложенные в народных вариантах сюжета. Оригинальные пушкинские сюжетные мотивы органично и естественно вписываются в народно-сказочные («Сказка о царе Салтане», «Сказка о мертвой царевне и о семи богатырях», «Сказка о рыбаке и рыбке», «Сказка о попе и о работнике его Балде», «Сказка о золотом петушке» и др.).

Во-вторых, лингвокультурологический анализ художественных текстов литературных

сказок – практическая возможность продемонстрировать, как поэтика народной сказки определяла своеобразие художественного стиля А. С. Пушкина и его последователей.

Изучение эволюции жанра помогает вскрыть наглядно и конкретно те традиции, которые образуют основные «силовые линии» развития литературы. В этом плане сказочный жанр сделал много для развития письменной литературы. Однако в подавляющем большинстве статей и книг, посвящённых сказке, она рассматривается всего лишь как жанр устного народного творчества, исчерпавший свой жанровый ресурс [1; 3; 8].

Авторы немногочисленных работ по литературной сказке, сопоставляя её с народной и анализируя разнообразие поэтические приемы того или иного писателя, пытаются обнаружить в них некий намёк (аллюзионность) или «тайную современность» [6; 7, с. 229–251].

В литературоведении нет единого объективно-научного определения жанра сказки, и, хотя в настоящее время немало сделано для выявления жанровых признаков сказки и её стилевых особенностей, тем не менее, проблема определения жанрово-стилевых признаков сказки находится еще на такой стадии, когда накопление материала и наблюдений преобладает над его синтезирующим анализом.

В-третьих, анализ сказочной традиции в творчестве Пушкина как писателя, открывает новые возможности в освоении смысла и поэтики народной сказки.

К середине XIX века русская литература достигает определенных результатов в создании и развитии литературной сказки – как стихотворной, так и прозаической. Ориентация на фольклорную сказку на всех уровнях художественной системы жанра – в сюжетности, в сюжетно-композиционной структуре, в образности, в языке – является центральным художественным принципом создателей литературной сказки. Большинство из них стремилось оставаться в рамках сказочного жанра, так как писатели первой половины XIX века прекрасно осознавали цельность и нравственное богатство мира сказки и пытались его так или иначе сохранить. Однако уже в это время в подавляющем большинстве сказочных произведений сочетаются как фольклорные, так и чисто литературные начала. Довольно часто авторские нововведения вступают в конфликт с фольклорным началом, хотя и не меняют в принципе традиционной жанровой системы сказки.

В-четвёртых, раскрытие духовно-нравственного потенциала литературной сказки А. С. Пушкина позволяет существенно расши-

рить представление о национальной и языковой картине мира, о её доминирующих концептах: духовность, нравственность, патриотизм, любовь к Родине.

Духовность отождествляется с творческой деятельностью. С этой точки зрения мы в какой-то мере уходим от теологического понимания духовности, встаем на позицию научного, общекультурного её понимания. В понимании А. Е. Кулаковского, духовность возрастает вместе с ростом культурности народа, прежде всего с ростом образованности и овладения передовыми технологиями, в творческом труде [5, с. 6].

При рассмотрении понятия «духовность», мы предполагаем, что данное понятие синтезирует в себе такие ключевые моменты как самосознание, ценность, потребность, нравственность, мораль, эмоциональные и интеллектуальные возможности человека, творческая деятельность. Понятие духовности рассматривается как интегральная характеристика ценностно-смысловой сферы личности, означающая приоритетность духовных ценностей, отмеченных нравственной доминантой и отражающихся в жизненных смыслах, стремлении личности к самосовершенствованию на основе углубляющегося самосознания, ориентации на высшие ценности человеческого бытия (добро, истину, красоту, любовь и др.) в их национально-культурном выражении. В соответствии с этим, в лингвокультурологическом аспекте духовность понимается нами как «высший уровень развития и саморегуляции зрелой личности, когда основными ориентирами ее жизнедеятельности становятся непреходящие человеческие ценности», «ориентированность личности на действия во благо окружающих, поиск ею нравственных абсолютов» [4]. В духовности интегрируются эмоциональные и интеллектуальные потенции личности, выражаясь в творческой деятельности, ценностных ориентациях и моральных установках.

Нравственность всегда «общественна», секуляризирована, ориентирована на «общее благо». В этой парадигме размышляет выдающийся русский философ В. С. Соловьев: «Само нравственное начало предписывает нам заботиться об общем благе, так как без этого заботы о личной нравственности становятся эгоистичными, т. е. безнравственными. Заповедь нравственного совершенства, – утверждает философ, – дана нам ... для того, чтобы мы делали что-нибудь для осуществления в той среде, в которой мы живём, т. е., другими словами, нравственный принцип непременно должен воплощаться в общественной деятельности» [9, с. 290, 291].

Нравственность в Большом толковом словаре русского языка под редакцией С. А. Кузнецова понимается как внутренние (духовные и душевные) качества человека, основанные на идеалах добра, долга, чести и т. п., которые проявляются по отношению к людям или природе [2]. А ценностями нравственности можно назвать Честь, Долг и Справедливость.

Понятия «отечество» и «родина» в современной культуре не имеют семантических границ. В исследовании мы связываем эти категории с мужским и женским началом. Понятия «отечество», «отчизна» обозначают страну предков (отцов) человека, а также часто имеют эмоциональный подтекст, подразумевающий, что некоторые испытывают к отечеству особое чувство, которое сочетает любовь и чувство долга – патриотизм. Родина – место, где родился человек, а также страна, в которой он родился и к судьбе которой ощущает свою духовную и материальную (материнскую) сопричастность.

Сказочная традиция, сохраненная и видоизмененная в литературе XIX века, в настоящее время обретает новое качество, новые смыслы. И большая заслуга в этом русских писателей, среди которых особое место занимает А. С. Пушкин, не только стоявший у истоков подлинной реформы сказочного жанра, но и положивший начало переходу фольклорного жанра в литературный.

Само понятие «сказка» расширяется в наше время (фэнтези, нон-фикшн), хотя разнообразная и многочисленная трансформация сказки приводит её не к гибели, а к обновлению жанровой модели. И свою родовую устойчивость сказочный жанр проявляет, преодолевая и развивая архаические черты старых традиционных сказок. Наряду с аллюзионной (подражательной) появляется современная сказка, сохраняющая прямую преемственность с традицией «вечного» сказочного жанра, улавливающая грань между действительным и фантастическим, устным и письменным словом. Это и ведёт к превращению устного фольклорного жанра в письменный.

В современных условиях именно сказочный жанр как объект и предмет филологических и педагогических исследований становится одной из форм концентрированного выражения не только дидактических задач по формированию разного рода компетенций, но и позволяет расширить представления студентов, обучающихся по направлению «Филология», о национальной картине мира, духовно-нравственном потенциале русского народа. Способствует укреплению и «прояснению» представлений о национальной и межнациональной морали, помогает обретать те опорные ценности, ориентиры убеждения и смыслы, которые необходимы современному человеку, чтобы разобратся в логике добра и зла, чтобы успешнее совершенствовать свой духовный мир.

Список литературы

1. Аникин В. П. Русская народная сказка: пособие для учителей. М.: Просвещение, 1977. 208 с.
2. Большой толковый словарь русского языка / под ред. С. А. Кузнецова. СПб.: Норинт, 2003. 1536 с.
3. Ведерникова Н. М. Русская народная сказка / ред. Э. В. Померанцева. М.: Наука, 1975. 135 с.
4. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2001. 176 с.
5. Кулаковский А. Е. и современность // Школа духовности. 2002. № 2. С. 6.
6. Липовецкий М. Н. Поэтика литературной сказки (на материале русской литературы 1920–1980-х гг.). Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 1992. 184 с.
7. Петровский Мирон. Что открывает «Золотой ключик»? Сказка в контексте литературных отношений // Вопросы литературы. 1979. № 4. С. 229–251.
8. Померанцева Э. В. Судьбы русской сказки / АН СССР; Ин-т этнографии им. Н. Н. Миклухо-Маклая. М.: Наука, 1965. 220 с.
9. Соловьев В. С. Смысл любви // Сочинения: в 2 т. М.: Мысль, 1989. Т. 2. С. 290, 291.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 45.03.01 *Филология*. URL: <https://sudact.ru/law/prikaz-minobrnauki-rossii-ot-12082020-n-986/prilozhenie> (дата обращения: 10.10.2021). Текст: электронный.

Речевые стереотипы как связующие элементы педагогического дискурса при обучении русскому языку как неродному

Н. В. Кривошапова

*Приднестровский государственный университет имени Т. Г. Шевченко, г. Тирасполь,
Республика Молдова*

В статье анализируются основные речевые стереотипы, помогающие в обучении русскому языку как неродному или иностранному. Речь идёт о речевых клише-стереотипах вербального характера с дополнительным смыслом и регулярной повторяемостью, их коммуникативных возможностях. В работе представлен обзор толкований понятия «речевой стереотип» учёными разного времени и направления исследований.

Ключевые слова: речевой стереотип, клише, речевая формула, вербализация

Speech Stereotypes as Connecting Elements of Pedagogical Discourse in Teaching Russian as a Non-native Language

N. V. Krivoshapova

Transnistrian State University named after T.G. Shevchenko, Tiraspol, Moldova Republic

The article analyzes the main speech stereotypes that help in teaching Russian as a non-native or foreign language. We are talking about speech clichés-stereotypes of a verbal nature with additional meaning and regular repetition, their communicative capabilities. The paper presents an overview of the interpretations of the concept of "speech stereotype" by scientists of different times and areas of research.

Keywords: speech stereotype, cliché, speech formula, verbalization

Речевой стереотип – это сегмент высказывания (или целое высказывание), включённый в контекст. Речевое клише-стереотип всегда добавляет высказыванию дополнительную смысловую суть, если оно входит в синтагматическую антинормию с неклишированными компонентами.

Для коммуникативных стереотипов важно их индивидуальное регулярное повторение в сходных ситуациях. Не всегда легко распознать индивидуальные коммуникативные клише: они могут совпадать с нестереотипными высказываниями, а также могут совпадать с речевыми стереотипами. Более глубокое понимание природы и функции таких индивидуализированных клише, вероятно, ещё будут исследоваться. Они также служат средством защиты от непредвиденных ситуаций, являясь в то же время инструментом упрощения коммуникативных конфликтов.

Речевой стереотип предлагается назвать *вербальным* (в данном случае воспроизводится не сам текст, а определённая ментально-речевая структура, тип речевой реакции).

Речевой стереотип – это и актуализация социальных стереотипов в речи [4]. Социальный стереотип – это устойчивое представление, сформированное на основе предшествующего опыта социальной группы, которое бессозна-

тельно однозначно понимается большинством членов этой группы. Социальный стереотип выражает привычное отношение человека к любому явлению окружающей действительности, сложившееся под влиянием социальных условий и предшествующего опыта. Когда люди взаимодействуют в процессе совместной деятельности, социальные стереотипы воспринимаются по-разному: либо положительно, либо отрицательно.

Речевой стереотип – это речевая формула, которая быстро и экономно передаёт общезначимое и общепонятное содержание в типичных ситуациях общения, выбирая которую автор формирует у читателей положительное, нейтральное или отрицательное отношение к речевому событию. С точки зрения прагмалингвистики речевые стереотипы имеют прагмалингвистическое значение, поскольку они используются для выражения различных оценочных отношений внутри данной социальной группы, но не всегда, а только в типичных ситуациях.

В своём речевом поведении отправитель текста автоматически, бессознательно выбирает речевые стереотипы, тем самым актуализируя своё воздействующее намерение на адресата.

Всё многообразие окружающего мира может быть объектом ценностных отношений

и поэтому разделяется человеком на различные ценностные плоскости, главными из которых являются «хорошо – плохо», а между ними есть плоскость нейтральной оценки, то есть существуют речевые стереотипы, выражающие положительное, отрицательное или нейтральное отношение к объекту.

Поскольку положительность и отрицательность являются неотъемлемыми компонентами семантической структуры языковой единицы, то, являясь частью речевых стереотипов, оценочные лексемы и семы наделяют их способностью выражать оценочные отношения, и тогда оценку по отношению к речевым стереотипам можно рассматривать как компонент семантической структуры речевого стереотипа, выражающий отношение к обозначаемым понятиям и явлениям.

Способность речевых стереотипов формировать необходимое отношение отправителя (положительное, нейтральное, отрицательное) к речевому событию у реципиента текста регулирует поведение коммуникантов.

Таким образом, речевой стереотип – это языковая единица, которая, с точки зрения семантики, адекватно отражает объективную реальность, с точки зрения синтаксиса, обеспечивает правильность связей с другими единицами высказывания, с точки зрения прагматики, служит успешности коммуникации.

Речевые стереотипы можно определить как устойчивые, прочно сформированные, регулярно воспроизводимые эталонные единицы, в содержании которых присутствует отсылка к ситуации общения. Специфическое значение интересующих нас единиц позволяет рассматривать их как отдельный класс. Этот пласт языка разнообразен и неоднороден, кроме того, численно велик – в этом причина сложности его изучения.

Речевой стереотип – это «вербализованный ментальный знак», отражающий объем коммуникативного знания, существующего в том или ином сообществе. Этот знак имеет сложную структуру, так как в процессе стереотипизации он переосмысливается и приобретает дополнительные функционально-семантические значения. Речевые стереотипы – это те психологические стереотипы, выраженные в слове, которые отражают в сознании человека часто повторяющиеся явления действительности. Автоматизм их воспроизведения значительно облегчает процесс общения. Эти высказывания всегда готовы для носителя языка, составляют его активный лексический запас и не несут актуальной информации, но их отсутствие не обедняет высказывание информативно, поскольку без них невозможна спонтанная диалогическая коммуникация.

«Живой» спонтанный диалог изобилует речевыми стереотипами, выполняющими самые разнообразные задачи, вплоть до простого заполнения пауз, неизбежно возникающих в процессе диалогического обмена репликами, например, из-за необходимости выиграть время, подобрать нужное слово.

Основными константами повседневной жизни, как известно, являются самоочевидность, интерессубъективность и стереотипность. Особое внимание в современных исследованиях уделяется стереотипной природе повседневной жизни, в частности её роли и сценарной структуре, обусловленной типичностью как субъектов, так и мотивов их деятельности, лежащих в основе стереотипного поведения.

В самом общем смысле стереотипное поведение – это один из способов адаптации к окружающей среде, прежде всего социальной. Проблема стереотипизации находит отражение и в работах классиков социолингвистики.

В современном языкознании эта проблема рассматривается в связи с многообразными исследованиями, что отражается в неоднозначности терминологического обозначения явлений стереотипизации, а также в самом понимании этого понятия. А. А. Шунейко и И. А. Авдеенко описывают сильную связь стереотипов речевого поведения со стереотипами других сфер (культурной, социальной, возрастной и др.), что обусловлено отнесением любого стереотипа к системе норм, не отраженных в словарях и грамматиках [7, с. 71].

Стереотипы речевого поведения влияют на включение в общение и исключение из него, уместность и неуместность речевых форм в определенной коммуникативной ситуации, поэтому изучение коммуникативных стереотипов привлекает внимание исследователей русского речевого этикета, подчеркивающих его стереотипный характер. Речевой этикет – это «нормативные правила речевого поведения, система национально специфических стереотипных, устойчивых формул общения, принятых и предписанных обществом для установления контакта между собеседниками, поддержания и прерывания контакта в выбранном ключе» [6, с. 9].

Более подробное описание поведенческих стереотипов представлено в работах Т. М. Николаевой, предложившей различать речевые, коммуникативные и ментальные стереотипы [3, с. 149]. Объединяет эти три группы признак прецедентности: говорящий использует стереотипный фрагмент как чужую речь и чувствует его сам, и слушатель тоже чувствует [Там же, с. 150].

В современных лингвистических исследованиях обнаруживаются различные подходы к описанию категории стереотипизации: в прагматическом речеповеденческом аспекте и в аспекте коммуникативно-жанровой дифференциации живой речи.

Объектом нашего исследования являются речевые стереотипы, которые, несмотря на различие формулировок, обозначают примерно одно и то же явление языка – определённый класс слов, служащих для установления отношений между двумя (или более) компонентами дискурса. К стереотипам мы относим не только отдельные слова и фразы, но и глагольные конструкции, которые иногда составляют целые предложения.

По словам Рут Амасси, стереотип – это готовая к использованию идея, образ, который существует в нашем сознании. Наше сознание наполнено такими идеями, извлекаемыми по мере необходимости.

Стереотип не существует вне контекста, он возникает в момент признания модели, существующей в коллективном сознании. Это происходит, когда, выбирая характеристики группы или ситуации, мы узнаём знакомый паттерн.

Необходимо отметить различие в трактовке проблемы стереотипии в русском и европейском языкознании. Западные коллеги рассматривают стереотипию, в подавляющем большинстве случаев, с социально-психологической точки зрения, их интересует определение роли и типов стереотипов в обществе, поэтому основным исследовательским материалом является литература, кино и реклама – одновременно основные выразители и поставщики стереотипов. Отечественные учёные выделяют, прежде всего, лингвистическую и грамматическую составляющую стереотипов. В результате возникает расхождение в терминологии: то, что российские ученые называют стереотипами в лингвистике, западные ученые относят к *locutions figées* и к фразеологизмам [1, с. 16].

В ходе анализа нам удалось выяснить зависимость выбора речевого стереотипа, как в стимулирующей, так и в реагирующей реплике, от интенции говорящего и коммуникативной структуры диалогического дискурса.

1. Семантически речевой стереотип разговорной речи характеризуются размытой денотативной основой, так как речевые стереотипы зависят от конкретной ситуации общения между участниками диалога.

2. Совокупность речевых стереотипов организована в соответствии с выполняемыми ими функциями. Границы между различными функциями проницаемы.

3. Речевой стереотип разговорной речи, при всем их многообразии, могут быть систематизированы и классифицированы.

4. Речевые стереотипы, выполняющие различные функции, отличаются друг от друга по отношению к тематической структуре диалогического дискурса.

Речевые стереотипы могут оказывать положительное, нейтральное или отрицательное воздействие на реципиента текста. Актуализируя своё речевое поведение, автор выбирает определённые речевые стереотипы. Существует связь между выбором того или иного речевого стереотипа и личностью автора.

Изучение речевых стереотипов в прагмалингвистическом аспекте позволяет дать новую классификацию речевых стереотипов, связанных с человеческим фактором. Мы классифицируем речевые стереотипы по их способности формировать у реципиента текста позитивное, нейтральное или негативное отношение к речевому событию.

Выбор автором большого количества речевых стереотипов, вызывающих положительное отношение у читателя, характеризует его как эмоционального, позитивно настроенного, оптимистичного человека. Выбор автором большого количества речевых стереотипов, вызывающих у читателя нейтральное отношение, характеризует его как уравновешенного, образованного, знающего, опытного, рационального человека. Если автор часто использует в своей речи речевые стереотипы, вызывающие негативное отношение у читателей, то, скорее всего, этот человек-пессимист, плохо владеет вопросом, о котором пишет, неуравновешен, не уверен в себе.

Если положительные или отрицательные речевые паттерны, характерны для молодых авторов, то предпочтительный выбор нейтральных речевых стереотипов характерен для более старых авторов.

С точки зрения семантики речевой стереотип – это воспроизводимая (реализуемая в идентичной форме) языковая единица, предназначенная для обмена информацией между коммуникантами.

Синтаксически стереотипной речевой формулой может быть любая смысловая единица языка или речи: слово, фраза, предложение, слоган, поговорка, фразеологизм, крылатое выражение и т. д.

Можно предположить, что социально идентифицируемая общность информации требует унификации её формы в регулярно повторяющихся, стандартных ситуациях и приводит

к образованию языковых единиц, которые воспроизводятся в речи в готовом виде, а не создаются заново.

С точки зрения лингвопрагматики речевые стереотипы имеют прикладное аксиологическое значение, поскольку они используются для выражения различных оценочных отношений внутри данной социальной группы в типичных ситуациях, и в этих условиях речевой стереотип помогает говорящему осуществлять типизированное воздействие на адресата [5, с. 73–80].

Предметом нашего исследования является педагогический дискурс, имеющий институциональную основу. Рассмотрим особенности функционирования стереотипных (клишированных) конструкций на интенциональном уровне в речи учителя на школьном уроке русского языка для учащихся, для которых русский язык не является родным.

Обучение русскому языку в общеобразовательных учреждениях с молдавским и украинским языком обучения в Приднестровском регионе имеет свои корни и многолетний положительный опыт. Русский язык в национальной школе (русский язык как неродной) системно преподаётся в нашем многонациональном регионе на всех ступенях образования, начиная с 1917–1918 годов. Естественно, приоритетной образовательной средой для познания русского языка как неродного стала педагогическая среда, позже разговорно-бытовая.

Сегодня Приднестровье – русскоговорящий многонациональный регион, по-прежнему нуждающийся в изучении эталонного нормированного русского языка, занимающего достойное место среди мировых языков. Главным образом речь идёт об обучении русскому языку в национальных малокомплектных школах, где особенным образом выстроен педагогический процесс.

Речевые клише в педагогическом дискурсе (в речи учителя) являются дискурсивными маркёрами, которые, выполняя метакоммуникативную функцию, служат для распространения информации (учебной и организационной), сигнализируя об установлении референтных связей (о референтном выборе, сделанном говорящим), в процессе разворачивания текста, с одной стороны, и активизируя восприятие информации реципиентами (учащимися), с другой, попутно позволяя учащимся осваивать речевые клише на русском языке.

Есть все основания полагать, что правила построения дискурсов в стереотипных (ритуализированных) дидактических коммуникативных ситуациях, известные большинству

участников взаимодействия (преподавателю и студентам), являются не чем иным, как особым видом мысленных схем, сценариев, фиксирующих типичные способы реализации речевых событий, характерных для данной среды.

Кроме всем известных *Класс опять не готов!? На этот вопрос ответят... Посмотрите на доску!.. Ты что, забыл дома свою голову? К доске пойдёт...*, учитель вводит клишированные конструкции *Какое сегодня число? Какой сегодня день недели? Сколько дней осталось до Нового года (каникул)?* и т. п. Рекомендуется на занятиях по русскому языку как неродному периодически пополнять диалогическую речь учителя и учеников новыми стереотипными конструкциями, давая возможность обучающимся запоминать и использовать в речи на русском языке типизированные структуры.

В дидактических коммуникативных ситуациях хорошо работает стереотип «туриста», изучившего досконально разговорник. Такие ситуации позволяют проецировать или конструировать тематически новые и более сложные ситуации преимущественно в игровой форме с целью изучения новых речевых стереотипов, которые прагматически полезны обучающимся.

Такое знание дискурсивных канонов обеспечивает идентификацию информации реципиентом (для чего часто достаточно одного высказывания в виде клишированной формулы), а ещё и ориентацию в речевом событии (*открытые учебники, параграф двадцать восьмой, запись в дневнике, выполнение игровых действий*). Наличие таких моделей в сознании предоставляет коммуникантам возможность интерпретировать поведение друг друга на достаточном уровне адекватности, а также реализовывать собственные намерения через общепринятые нормы речевого поведения в данной ситуации. В связи с этим образовательную среду урока как организованное коммуникативное пространство следует рассматривать именно с точки зрения взаимосвязанных стереотипных (ритуализированных, конвенциональных) дидактических коммуникативных ситуаций, характеризующихся внутренним, относительно устойчивым механизмом действия. Такие ситуации реализуются в контексте ритуального речевого этикета.

Важным показателем таких ситуаций является феномен десемантизации, под которым понимается редукция смысла вследствие частого употребления определенных языковых единиц.

В рамках интенционального подхода мы выделили несколько групп речевых клише, которые активно используются учителями в коммуникативном пространстве урока русского языка как неродного:

- клише-контакты (*Здравствуйте, садитесь! Рада Вас видеть!*);
- клише-вопросы (*Кто ответит? Какое сегодня число? Какой сегодня день недели? Кто отсутствует?*);
- клише-императивы (*Подходим, берём карточки! Выполняем упражнение! Мы смотрим на доску!*);
- клише-пожелания (*В следующий раз готовьтесь лучше (выполни быстрее) Делаем ещё раз без ошибок!*);
- клише-оценочные высказывания (*Это важно! Пропустил слово! Опять не готов! Отлично! Пять! Плохо!*);
- клише-согласие (*Верно! Правильно!*);
- клише-разногласия (*Неверно! Я не согласна!*).

Развитие функционально-коммуникативного направления лингвистики позволяет описать речевые модели поведения и выделить их типы на примере отдельной языковой личности. Этот же подход может быть применён к описанию речевого поведения персонажей художественных произведений с той же степенью условности, с которой вымышленная языковая личность соотносима с языковой личностью реально существующей.

В педагогическом дискурсе, в речи учителя в классе, где русский язык изучается как официальный и неродной, речевые клише приобретают эталонность, поскольку для учителя важно обучить учащихся образцовой русской речи и письму во всём их функционально-сти-

листическом многообразии. На учителя лежит большая ответственность ситуативно, фонетически и грамматически правильно развивать стереотипность и клишированность речи обучающихся, чтобы дать им возможность свободно ориентироваться и уверенно себя чувствовать в стереотипной речевой ситуации.

По нашему мнению, важнейшим направлением работы в многонациональной образовательной среде сегодня является преподавание русского языка как неродного на основе слияния и синтеза следующих подходов в обучении: компетентностный, интегрированный, коммуникативно-деятельностный, личностно-ориентированный [2, с. 216–219].

Речевой стереотип как отрезок высказывания (или целое высказывание), включённое в контекст, представленный свободными компонентами высказывания, всегда социолингвистически ориентирован на чужой текст и на сложившуюся речевую ситуацию. Иными словами, стереотип всегда создает дополнительную смысловую нагрузку в высказывании. По мнению Т. М. Николаевой, чужой текст – стереотип – всегда выступает либо как знак согласия, либо как знак протеста.

Важно научить обучающихся правильной прагматической реакции и типу поведения в различного рода коммуникативных ситуациях, поскольку в зависимости от типа коммуникативной ситуации и его участников разнятся и функции, и содержание продуцируемых прагматических реакций [3].

Список литературы

1. Загидулина Р. Г. Речевые стереотипы как связующие элементы диалогического дискурса во французском языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.05. СПб., 2005. 16 с.
2. Кривошапова Н. В. Роль национально-культурного компонента в обучении русскому языку как неродному в Приднестровье // Освоение семантического пространства русского языка иностранцами: сб. материалов междунар. науч.-практ. онлайн-конф. (г. Нижний Новгород, 15–16 октября 2020 г.). Н. Новгород: Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н. А. Добролюбова, 2021. С. 216–219.
3. Николаева Т. М. От звука к тексту. М.: Языки русской культуры, 2000. 680 с.
4. Одарюк И. В. Особенности стереотипного речевого поведения журналистов: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19. Ростов н/Д., 2004. 18 с.
5. Олешков М. Ю. Речевое клише в педагогическом дискурсе // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2010. № 2. Серия 1. Филология. С. 73–80.
6. Формановская Н. И. Русский речевой этикет: лингвистический и методический аспекты. М.: ЛКИ, 2008. 160 с.
7. Шунейко А. А. Стереотипы речевого поведения // Русская речь. 2011. № 1. С. 70–73.

Изучение античной литературы на занятиях с иностранными студентами: из опыта работы

И. А. Романов

Забайкальский государственный университет, г. Чита, Россия

В статье представлен собственный опыт работы с иностранными студентами над лирическими текстами античной литературы. Используется понятие «культурный код» в соответствующем контексте. Для материала взяты категории патриотизма и любви в античной поэзии. Рассмотрены поэтические тексты Каллина, Тиртея, Алкея, Сапфо, Анакреонта, Катюлла.

Ключевые слова: античная литература, культурный код, символ, метафора, эпитет, аксиология

Studying Ancient Literature in Classes with Foreign Students: from Work Experience

I. A. Romanov

Transbaikal State University, Chita, Russia

The article presents my own experience of working with foreign students on lyrical texts of ancient literature. The concept of "cultural code" is used in the appropriate context. The categories of patriotism and love in ancient poetry are taken for the material. The poetic texts of Callinus, Tirthus, Alcaeus, Sappho, Anacreon, Catullus are considered.

Keywords: ancient literature, cultural code, symbol, metaphor, epithet, axiology

Античная литература по программе «Филология» входит в курс «История мировой литературы». Освоение данной дисциплины предполагает знакомство с творчеством основных представителей мирового литературного процесса, со сведениями теоретико-литературного характера, приобретение навыков анализа художественных текстов (определение темы и сюжета, выявление ключевых символов, особенностей композиционного построения с последующим выходом на главную идею произведения).

При этом нужно иметь в виду следующие факторы. Во-первых, стратегической задачей студентов-иностранцев является, как правило, не достижение чисто филологических знаний, а овладение русским языком. Именно этой задаче и должны служить все преподаваемые на данном направлении дисциплины. Во-вторых, необходимо иметь в виду достаточно низкий уровень знаний русского языка данной группы студентов на первом курсе обучения (II семестр), что и диктует выбор определенной методики. В-третьих, все изучение античной литературы предполагает максимум 3–4 занятия.

В основе этой методики должен лежать выбор тех художественных текстов из античного культурного наследия, которые будут интересны и воспринимаемы студентами. А значит текстов, имеющих небольшой объем, то есть лирических, в первую очередь. Вряд ли имеет смысл рассматривать «Илиаду» или

«Одиссею» Гомера в полном объеме, достаточно пересказа их содержания преподавателем на занятии. Или содержание басен Эзопа, которое в практически любой культурной системе имеют свои аналоги (для этого вполне подойдет соответствующий раздел книги «Занимательная Греция» выдающегося русского филолога М. Гаспарова [2]). К тому же работа с лирическими текстами позволит иностранным студентам погрузиться в мир поэзии, то есть «изящной словесности», со всей её спецификой: эпитетами, метафорами, сравнениями. При обращении к лирическим текстам они встретятся с новыми образными выражениями, увеличат свой лексический багаж. Не стоит забывать и про эффект проговаривания: студенты читают вслух стихотворения, осуществляя подстрочный перевод, а преподаватель, оставив их там, где необходимо, комментирует прочитанный фрагмент.

Но при этом критически важно, чтобы в этих текстах находили отражение универсальные (важные и понятные как для русских, так и для носителей иноязычной культуры) категории. Иначе говоря, созвучные с их культурным кодом.

Под культурным кодом подразумевается:

– «...этнический экстракт, разбавленный национальным мифом и процеженный сквозь сито веков: только лучшее, только вечное, только свое» [Там же, с. 13];

– для Р. Барта культурный код – это след, часть культурного опыта, состоящего из прочитанного, увиденного и познанного [1, с. 39];

– механизм членения, структурирования и оценки окружающей реальности, метафорическая «сетка», которую культура набрасывает на мир [4, с. 5–19].

Памятуя о том, что подавляющее большинство студентов-иностранцев Забайкальского Государственного университета – это граждане Китайской Народной Республики, необходимо, в данном случае, постараться унифицировать их, китайский, культурный код с античным. Если иметь в виду такие универсальные категории, то можно выделить следующее:

1. Патриотизм.
2. Любовь.

Начнем с патриотизма в античной лирике. Древнегреческий поэт Каллин, от творчества которого остались, по образному выражению И. Бродского, «микроскопические фрагменты», призывал сограждан на бой с врагами:

«Скоро ль воспрянете вы? Когда ваше сердце забьётся?

Бранной отвагой? Ужель, о нерадивые, вам Даже соседей не стыдно?...» [5, с. 91].

Воинственную интонацию данного стихотворения значительно усиливают повторяющиеся риторические вопросы (здесь будет уместно поговорить со студентами, что это за фигура речи, и какие она выполняет функции, имея в виду то, что в дальнейшем риторический вопрос стал одним из важнейших способов воздействия на массовую аудиторию у афинских ораторов, а затем и у Цицерона).

Другой поэт этого же периода – Тиртей, по легенде, хромой афинский учитель, приглашенный спартанцами вопреки распространенного среди них предубеждения против людей с физическими уродствами, стал глашатаем армии, убеждая своим воинственными песнями к сплочению ради победы (перевод В. В. Латышева):

«Славное дело – в передних рядах со врагами сражаясь,

Храброму мужу в бою смерть за отчизну принять!

Доля ж постыднее всех – в нищете побираться по свету,

Город покинув родной, тучные бросив поля...» [Там же, с. 92].

В этом тексте противопоставляется доблесть и трусость, категории, понятные и древним греками и современным иностранным студентам:

«Пламенный борец с лесбоской тиранией Алкей в своих воинственных песнях часто использовал образы бури и корабля (перевод В. В. Вересаева).

Но – злейший недуг – голову выше всех.

Гребней подъемля, новый чернеет вал,
Беду суля и труд великий,

Прежде чем в гавань корабль войдёт» [Там же, с. 99].

Иностранным студентам здесь будет уместно разъяснить, какой смысл несут эти образы. Буря и корабль – это символы, которые, соответственно, обозначают социальные потрясения и государство со своим сложившимся укладом. Эти символы в дальнейшем стали устойчивыми в культуре и литературе (от Горация до И. Бродского).

С другими литературоведческими терминами – эпиграмма и инвектива – студентов познакомит другое стихотворение Алкея. Это его блестящая патриотическая нападка «На Питтака». В данном стихотворении поэт создаёт уничижительный образ своего врага: «притонов низких был завсегда», «опохмелялся в полдень несмешанным» (имеется в виду беспробудное пьянство его визави), «гам бессловесным сменялся воем» [Там же, с. 99]. Алкей просто уничтожает политического противника. Это и есть инвектива в чистом виде, в отличие от эпigramмы, где автор все же остается в пределах приличия.

Продолжим темой любви, которая, как это продемонстрировала античная поэзия, может быть разной. Например, у греческой поэтессы Сапфо изображается любовь-страсть. В хрестоматийном стихотворении «По мне, – тот не смертный, а бог безмятежный...» (перевод Ф. Е. Корша) описывается состояние обуреваемого страстью человека, которое очень похоже на перечисление симптомов страшной болезни: «Мне душу теснит уж испытанный страх...», «звук // В моих замирают устах...», «Язык мой немеет...», «В глазах лишь потёмки, и уши не слышат, // Немолчным прибоем звеня» [Там же, с. 101]. Такое состояние понятно человеку любой национальности, а незаурядная образность текста (прекрасно переданная в русском переводе) позволяет работать с ним на уровне метафорической структуры и многочисленных эпитетов.

Древнегреческий поэт Анакреонт придерживался в своей поэзии другой концепции любви. Его любовь лишена трагического драматизма, внутреннего надрыва:

«Что, фракийская кобылка, от меня бежишь ты, взором

Недоверчивым сверкая, точно неуч я прямой?

Погоди, узду стальную от руки ты властной примешь

И пойдешь, склонивши выю, по указанной стезе!

Ныне бег и луг цветистый на душе у баловницы:

Знать, наездника лихого не изведала доселе» (перевод Ф. Ф. Зелинского) [5, с. 104].

Для Анакреонта важно изобразить любовь как явление гармоничное, соответствующее самой стихии жизни. Здесь нет места для глубоких переживаний и сожалений, это игра, связанная с упоением, счастьем существования. Надо признать, что у иностранных студентов вызывают определённые проблемы, использованные в данном стихотворении архаичные слова (узда, выя, стезя, баловница, доселе), что дает повод поработать с ними над данным лексическим массивом русского языка, объясняя, что они появляются в текстах переводов не просто так, а для имитации древнейшего первоисточника.

Совершенно иной любовь предстаёт у римского поэта Катуллы. В его цикле стихов к Клодии, которая выступает у него под псевдонимом Лесбия, есть как произведения с прославлением возлюбленной, наполненные счастьем разделённой любви, так и тексты, в которых он – уже брошенная ею – раздражается проклятиями в её адрес. Но здесь наиболее интересным представляется, так сказать, «промежуточный этап», когда любовь ещё не ушла, но стало совершенно ясно, что прежних счастливых дней уже не вернуть. У Катуллы та-

кое положение вылилось в уникальную доселе в истории мировой литературы формулу (перевод Ф. Е. Корша):

«Любовь и ненависть кипят в душе моей.

Быть может: «Почему?» – ты спросишь. Я не знаю,

Но силу этих страстей.

В себе я чувствую и сердцем всем страдаю» [6, с. 179].

Здесь мы видим экзистенциальный накал такого колоссального уровня, который можно определить словами *разрыв, раскол, парадокс, отчаяние*. Самое главное, что иностранные студенты понимают всё это, даже достигают уровня сочувствия лирическому герою, высказывают своё мнение по поводу сложившейся ситуации.

Таким образом, античные аксиологические категории патриотизма и любви оказываются весьма понятными китайским студентам, несмотря на очевидную разность культурного кода писателей с читательским. В этом смысле преподавательская деятельность, направленная на выявление универсальных, общечеловеческих смысловых узлов, представляется актуальной. В работе, направленной на нахождение культурных сходств, преодоление противоречий между представителями различных народов, развитие у студентов способности воспринимать «чужое» как «своё» и заключается высший смысл преподавательской деятельности.

Список литературы

1. Барт Р. Избранные работы. Семиотика. Поэтика: пер. с фр. / общ. ред. Г. К. Косикова. М.: Прогресс, 1989. 616 с.
2. Гаспаров М. Занимательная Греция: рассказы о древнегреческой культуре. СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2016. 544 с.
3. Генис А. Туда и Обратно. М.: АСТ, 2018. 479 с.
4. Красных В. В. Коды и эталоны культуры (приглашение к разговору) // Язык, сознание, коммуникация: сб. ст. / отв. ред. В. В. Красных, А. И. Изотов. М.: МАКС Пресс, 2001. 164 с.
5. Дератани Н. Ф., Тимофеева Н. А. Хрестоматия по античной литературе. Греческая литература. М.: Просвещение, 1965. Т. 1. 679 с.
6. Дератани Н. Ф., Тимофеева Н. А. Хрестоматия по античной литературе. Римская литература. М.: Просвещение, 1965. Т. 2. 651 с.

УДК 811.161.11'34-81'243

Развитие речевого слуха у иностранных студентов в процессе занятий выразительным чтением

В. А. Сергеева

Забайкальский государственный университет, г. Чита, Россия

В статье анализируются проблемы развития речевого слуха иностранных студентов посредством занятий выразительным чтением. Совершенствовать речевой слух обучающихся возможно только в общем комплексе умений, связанных с постижением иностранными студентами специфики изучаемой языковой системы. Изучение текстов на русском языке при подготовке их к воссозданию в живом звучащем слове позволяет студентам определить основ-

ные контуры русской интонации, а выразительное чтение произведений русских поэтов и писателей способствует снятию языкового барьера, решает задачу вхождения в культуру другого народа.

Ключевые слова: речевой слух, техника речи, логика речи, видения, интонация, логическая перспектива чтения, исполнительский анализ текста, текстоориентированное преподавание

Development of Speech Hearing in Foreign Students During Expressive Reading Classes

V. A. Sergeeva

Transbaikal State University, Chita, Russia

The article analyzes the problems of the development of speech hearing of foreign students through expressive reading classes. It is possible to improve the speech hearing of students only in the general complex of skills associated with the comprehension by foreign students of the specifics of the studied language system. Russian texts study in preparation for their recreation in a live sounding word allows students to identify the main contours of the Russian intonation, and expressive reading of the works of Russian poets and writers helps to remove the language barrier, solves the problem of entering the culture of another people.

Keywords: speech hearing, speech technique, speech logic, vision, intonation, logical perspective of reading, performing text analysis, text-oriented teaching

Формирование иноязычной коммуникативной компетенции, способности осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями языка – одна из важнейших целей изучения русского языка как иностранного. Так, иностранный студент должен научиться мелодически правильно строить своё устное высказывание, понимать и адекватно реагировать на чужую речь, убедительно и грамотно отстаивать собственную позицию, используя неродной язык. Только человек с развитым активным речевым слухом способен сообразно складывающейся ситуации решать подобные задачи, поскольку он может «при восприятии речи улавливать слухом и одновременно воспроизводить во внутренней речи все фонологические средства языка, артикулируя и интонируя слышимую речь» [2, с. 10]. Исследователь Л. Р. Биктеева отмечает, что, слушая чужую речь, человек использует «фонологическое сито» родного языка, которое может быть неуместным или неудобным для другого языка, где состав фонем и их фонологически значимых признаков оказывается не таким, как в родном языке. Преподаватели, работающие с иностранными студентами, знают, как сложен «процесс перестройки ранее приобретенных связей и установление новых» [1]. Отсюда необходимо создание определённых условий, поиск оптимальных методов, приёмов и форм обучения, обеспечивающих «такие способы воздействия на слух иностранного учащегося, которые облегчили бы ломку старого динамического стереотипа – слухоречевого навыка, воспитанного на основе родной речи, и помогли возникновению нового». Безус-

ловно, занятия выразительным чтением с иностранными студентами во многом решают эти задачи.

Занятия выразительным чтением с китайскими студентами в Забайкальском государственном университете построены на принципе текстоориентированного подхода. С рассмотрения мелодического компонента в авторском тексте на русском языке, изучения характера реализации мелодического контура, с работы над мелодикой начинается работа по формированию выразительности чтения, а также ритмико-интонационных умений студентов, раскрывается значение интонационного слуха как основы речевой выразительности. Ознакомление с фонетическими явлениями происходит путём наглядной демонстрации их особенностей в звучащем тексте и в процессе подготовки его к исполнению.

Рассмотрим подробнее одно из занятий. Работая над исполнительским анализом текста «Уж небо осенью дышало...» А. С. Пушкина, студенты в начале занятия прослушивают пьесу П. И. Чайковского «Осенняя песня» из цикла «Времена года» и отвечают на вопросы преподавателя:

– Послушайте эту грустную мелодию. Композитор Петр Ильич Чайковский рассказывает в ней об октябре, о поздней осени. Вам доводилось видеть, как осень переходит в зиму? Как пустею поля, вянет и сохнет трава, опадают листья на деревьях, как яркие, пышные краски начала осени сменяются на более скромные, темные, приглушенные; как тихо становится в лесу: чуть шурша, падают листья, смолкают

птичьих голоса, как заметно стынет воздух, становится все морознее? За холодами и ненастьем чувствуется приближение зимы.

– Скажите, какие чувства возникали у вас, когда вы слушали музыку? Какие картины вы представляли?

Студенты могут дать следующие ответы:

– Мне было грустно.

– Я думала: как не хочется, чтобы уходила осень!

– Я представлял себя в осеннем лесу... Как я брожу по сухим листьям, ловлю рукой последние жёлтые листочки, думаю. Осенью в лесу тихо, и я люблю думать. Под эту музыку тоже хорошо думать.

Опять звучит музыка и читаются строки: «Уж небо осенью дышало...» Спрашиваем о настроении произведения. Получаем ответ:

– Поэт грустит, печалится.

– Но в стихах об этом поэт не пишет. Почему вы считаете, что настроение печальное?

– Поэт говорит: «...Наступила довольно скучная пора», – грустная, значит.

– А если бы этой строки не было? Только ли в ней выражено настроение?

– Нет. В стихах говорится, как постепенно изменяется природа: не блестит солнце, короче становится день, оголяются деревья, улетают птицы. И от этого становится грустно.

– Скажите, что значит: «небо осенью дышало»? Как это может быть?

– Наверное, небо стало пасмурным, хмурым, облачным, а воздух холодным.

– Поэт сказал: «Лесов таинственная сень с печальным шумом обнажалась...». Какую картину вы бы нарисовали к этой строке и как о ней рассказали?

– Я бы нарисовал картину в холодных тонах: серое в тучах небо. Деревья ещё пышные, красные, коричневые, жёлтые. С них слетают листья. Они яркими пятнами светятся на траве. Я думаю, что слова «таинственная сень» означают, что деревья покрыты ещё листвой и сквозь неё не видно света, и это создаёт таинственность, сказку.

– Попробуйте теперь прочитать эти строки так, чтобы донести свои мысли и представления до слушателей. Помните, что так же, как художник пользуется красками, поэт и чтец пользуются звуками. Обратите внимание на то, как звучат эти строки: «Лесов таинственная сень с печальным шумом обнажалась...». Эти звуки протягиваются при чтении, делают его медленным, напевным, спокойным. Именно так, плавно, медленно «роняет лес багряный свой убор». Обратите внимание на то, что каждая строка – это новая примета приближения

холодов. Картины сменяют одна другую. Но это не значит, что читать это произведение следует быстро. Ведь эти явления природы не происходят стремительно. Для того чтобы представить новую картину природы, нужно время и чтецу, и его слушателям. Поэтому чтение должно быть неторопливым, а паузы между картинами длительными.

– Скажите, а какие слова надо особенно выделить, читая текст, чтобы донести смысл того, что мы читаем, до слушателей? Слова, которые мы выделили, являются приметами осени: «реже», «короче», «сень», «обнажалась», «туман», «скучная пора», «ноябрь»... Эти слова помогают донести смысл текста, передать настроение, которое навеивает произведение.

– Вы помните, пьеса П. И. Чайковского тоже медленная, напевная, раздумчивая. Попробуйте прочитать текст А. С. Пушкина под музыку. Прислушайтесь к звукам музыки, нужно, чтобы она помогала передать напевность стихов Пушкина, «нарисовать» картины природы, понять настроение произведения.

Такая работа довольно трудна: надо, чтобы музыкальный и поэтический ритмы совпали. Даже если студентам не всегда удаётся прочитать правильно, им предлагается решить поставленную задачу, что развивает слух, рождает более богатые видения, обостряет внимание к музыкальным и поэтическим звукам.

Этот фрагмент занятия приведён в качестве иллюстрации того, что работа над осмысленным, логически грамотным чтением включает в себя и работу по развитию речевого слуха, и работу над видениями, развивающими воображение. Преподаватель использует возможности, заложенные в тексте, для развития более глубокого, ёмкого эстетического переживания. Элементы логики речи становятся средствами выполнения задач выразительности чтения: нарисовать сменяющиеся картины природы. При этом видения не просто меняются: каждое из них представляет законченную картину, и, чтобы удержать её в воображении, необходимы паузы. Мы стремились в работе к тому, чтобы студенты понимали, что логические ударения – это не просто «слова, которые нужно выделить голосом». Определив опорные слова, студенты понимают, почему именно на них акцентируется внимание, как это влияет на передачу основной мысли, настроения произведения. Определив логические ударения, студенты проследили «логическую перспективу чтения», хотя термин такой не употреблялся.

Совершенствуются в такой работе и умения, связанные с техникой речи чтеца: производить звуки ясно, чисто, полётно автоматич-

зируются, контролируется сознанием умение использовать звукопись для воссоздания поэтического образа, заключенного в литературном произведении.

Рассмотрим еще одно занятие подготовки текста к выразительному чтению (по стихотворению Ф. И. Тютчева «Есть в осени первоначальной...»).

Перед проведением занятия был предложен конкурс рисунков об осени. Обязательные условия конкурса: рисунки должны быть такими, чтобы по их деталям можно догадаться, какой период осени изображён (начало, поздняя осень). Студентам было необходимо также составить рассказ о рисунке. Это путь от личного опыта, личных наблюдений обучающихся. В рисунках проявилась наблюдательность студентов: они заметили, например, что в ранней осени есть множество примет уходящего лета.

Читая стихотворение Ф. И. Тютчева, студенты обратили внимание на слово «хрустальный». Надо было решить: какое представление должно родиться – звуковое или зримое. В результате обсуждения начинающие чтецы пришли к выводу, что воздух осенью такой прозрачный, что это похоже на тонкий хрусталь. И тишина такая, о которой говорят «звенящая». Следовательно, это сложный зрительно-звуковой образ, который возникает при чтении. «В самом слове слышится хрустальный звон, – отметили студенты, – «хрустАЛЬный».

Обращаем внимание на логику мысли (при чтении выделяются слова «первоначальной», «короткая», «дивная», а следующие строки объясняют, почему эта пора называется поэтом «дивной»). Студенты получают новое представление о паузе – она в этом стихотворении выполняет две функции: художественную (является одним из средств создания образа)

и смысловую (является одним из средств выделения важного по смыслу слова – логического ударения).

Замечательный образ, созданный в двух финальных строках, усиливается звукописью. Обращаем внимание чтецов на сочетание согласных в строке: «Где боДРый сеРП гулял...», – которые меняют характер текста, выделяя воспоминания лирического героя о горячей страде. Контрастно по сравнению с указанной строкой звучат напевные, медлительные, широкие гласные: «Там пУсто всЁ, покОй вездЕ». Логическая мелодия, обогащенная звукописью, проявляет мелодию музыкальную.

Такой анализ текста, на наш взгляд, позволяет студентам полнее представить образы произведения, вместе с тем это является и упражнением в технике и логике речи, в развитии речевого слуха, формируя его не формальным, механическим, а осмысленным и целенаправленным.

Мы шли по пути применения методических приёмов, активизирующих творческую деятельность студентов. Используя эти приёмы в различных комбинациях в зависимости от характера художественного произведения, поставленных педагогических задач, мы следовали требованию совершенствовать речевой слух обучающихся в общем комплексе умений, связанных с постижением иностранными студентами специфики изучаемой языковой системы. Таким образом, изучение авторских текстов на русском языке при подготовке их к воссозданию в живом звучащем слове позволяют студентам определить основные контуры русской интонации, а выразительное чтение произведений русских поэтов и писателей способствует снятию языкового барьера, решает задачу вхождения в культуру другого народа.

Список литературы

1. Биктеева Л. Р. Развитие иноязычного фонематического слуха при изучении неродного языка // Вестник Университета Российской академии образования. 2007. № 2. С. 91–94.
2. Иванова С. Ф. Речевой слух и культура речи. М.: Просвещение, 1970. 96 с.

Уроки о русском языке и его характеристиках в многонациональных классах: из опыта работы

О. В. Трофимова

Забайкальский государственный университет, г. Чита, Россия

В статье обсуждаются особенности проведения уроков, посвящённых русскому языку как национальному, государственному и мировому, в многонациональных классах. Особенности данной работы является безусловное соблюдение толерантного отношения к представителям других национальностей и их языкам и создание такой ситуации общения, которая формирует взаимоуважение. Автор предлагает методику проведения беседы на этапе объяснения материала, примеры и алгоритмы заданий на этапе закрепления изученного и обобщения в аспекте поставленной проблемы.

Ключевые слова: *урок о русском языке, русский язык как национальный, государственный и мировой, многонациональные классы, межкультурная коммуникация, толерантное отношение к представителям других национальностей*

Lessons About the Russian Language and its Characteristics in Multinational Classes: from Work Experience

O. V. Trofimova

Transbaikal State University, Chita, Russia

The article discusses the peculiarities of conducting lessons on Russian as a national, state and world language in multinational classes. The peculiarities of this work are the unconditional observance of a tolerant attitude towards representatives of other nationalities and their languages and the creation of a communication situation that forms mutual respect. The author offers a methodology for conducting a conversation at the stage of explaining the material, examples and algorithms of tasks at the stage of consolidating the studied and generalizing in the aspect of the problem posed.

Keywords: *lesson about the Russian language, Russian as a national, state and world language, multinational classes, intercultural communication, tolerant attitude towards representatives of other nationalities*

Особенностью современных российских школ является полиэтничный состав учащихся. Особенно это касается регионов, находящихся на границах субъектов РФ. Так, по данным исследований [3; 5], на территории Забайкальского края проживают русские, буряты, украинцы, татары, армяне, азербайджанцы, киргизы, белорусы, эвенки, узбеки, чувашаи, дагестанцы и представители других этносов. Думается, учителям, работающим в классах многонационального состава, необходимо учитывать данную особенность. В работах исследователей О. И. Артеменко [1; 2], М. Ю. Мартыновой [4], Т. Б. Михеевой [6; 7] и др. раскрываются различные аспекты работы учителя в полиэтнических школах. Есть ещё одно направление данной работы: считаем,

что учителям русского языка особенно важно продумывать традиционные уроки, посвящённые особенностям русского литературного языка, которые проводятся в начале каждого учебного года в период обучения с 5 по 9 классы. В таблице показать примерное содержание данных уроков в каждом классе основной школы и требования к выпускнику (планируемые предметные результаты освоения учебного предмета) на примере предметной линии учебников по русскому языку Л. М. Рыбченковой, О. М. Александровой и др. [8, с. 147–278]. Отметим, что в каждой программе русского языка любых авторских коллективов данные темы предусмотрены в том или ином объёме в обязательном порядке в соответствии со ФГОС ООО [9].

Уроки о русском языке как национальном, государственном и мировом

<i>Класс</i>	<i>Содержание урока</i>	<i>Планируемые предметные результаты освоения учебного предмета</i>
5-й	Язык как знаковая система. Язык как средство человеческого общения	Выпускник получит возможность научиться: – характеризовать основные разделы лингвистики; – характеризовать язык как знаковую систему и как средство человеческого общения
6-й	Общие сведения о языке. Русский язык – государственный язык Российской Федерации и язык межнационального общения. Функции русского языка в Российской Федерации. Сферы функционирования русского языка как государственного языка РФ. Русский язык как национальный язык русского народа. Русский литературный язык как высшая, образцовая разновидность национального русского языка	Выпускник научится: – характеризовать особенности функционирования русского языка в Российской Федерации; русского языка как государственного языка Российской Федерации и языка межнационального общения народов России; сферы обязательного применения русского языка как государственного языка РФ; – комментировать положения статьи 68 Конституции Российской Федерации; – иметь представление о литературном языке и его основных отличиях от национального языка, о языковой норме. Выпускник получит возможность научиться: – характеризовать особенности функционирования языка как национального языка русского народа; – комментировать понятия «литературный язык», «языковая норма»
7-й	Русский язык в современном мире. Русский язык – государственный язык Российской Федерации и язык межнационального общения народов России (повторение/обобщение). Русский язык в современном мире	Выпускник получит представление о составе официальных и рабочих языков ООН, о русском языке как одном из мировых языков
8-й	Язык. Речь. Культура речи как раздел лингвистики и её основные аспекты: нормативный, коммуникативный, этический. Основные критерии культуры речи	Выпускник получит возможность научиться: – выделять основные аспекты культуры речи: нормативный, коммуникативный и этический; – анализировать речь на основе критериев хорошей речи
9-й	Общие сведения о языке. Язык и культура. Взаимосвязь языка и культуры. Отражение в языке культуры и истории народа, говорящего на нём. Выявление лексических и фразеологических единиц языка с национально-культурным компонентом значения в произведениях устного народного творчества, в художественной литературе и исторических текстах; объяснение их значения с помощью лингвистических словарей. Пословицы, поговорки, афоризмы, крылатые слова с национально-культурным компонентом значения. Русский язык как развивающееся явление. Формы функционирования современного русского языка: литературный язык, территориальные диалекты, городское просторечие, профессиональные разновидности, жаргон (повторение)	Выпускник получит возможность научиться: – опознавать лексические и фразеологические единицы языка, пословицы, поговорки, афоризмы, крылатые слова с национально-культурным компонентом значения; объяснять их значения с помощью лингвистических словарей; – комментировать исторические изменения в словарном составе русского языка, обусловленные внешними факторами; оценивать уместность употребления современных неологизмов и иноязычных слов

Как видим, каждый год учитель-словесник должен вести разговор об уникальности русского языка, о его особенностях и возможностях во всех аспектах, расширяя и углубляя знания учащихся о русском языке как нацио-

нальном, мировом, государственном, языке межнационального общения народов России. В такой ситуации очень важно подавать материал так, чтобы ни в коем случае не только не задеть чувства учащихся – представителей

других национальностей, но и не развивать у русских учащихся чувство национального превосходства и, как следствие, националистические мысли. Представим принципы и алгоритмы такой работы в аспекте толерантного отношения к представителям других этносов, их языку и культуре, используемые нами в учительской практике.

Во-первых, перед подготовкой к такому уроку надо проанализировать национальный состав класса, найти материал о родных языках учащихся, подумать, как его можно внести в общий ход урока.

Во-вторых, характеристики русского языка можно давать в соотношении с аналогичными особенностями других языков, показывая схожесть языков или указывая на уникальность такого или иного языка, на отличия каких-либо характеристик языков.

Так, говоря о том, что русский язык является одним из мировых языков, необходимо не только указывать на то, что таких языков не так много в мире, но и акцентировать внимание на признаках мировых языков: использующийся для коммуникации по всему миру, являющийся рабочим языком международных организаций типа ООН. Рассказывая, что многие иностранцы стремятся выучить русский язык, необходимо подчеркивать, что многие из них это делают из-за того, что желают читать знаменитую литературу русских писателей в первоисточнике. В беседах об истории происхождения и развитии русского языка необходимо, на наш взгляд, указывать не только на большое количество языков, но и на место родных языков учащихся в системе языковых семей и групп (например, бурятский язык относится к монгольской группе алтайской языковой семьи; украинский наряду с белорусским и русским языками входит в славянскую группу индоевропейской семьи языков; татарский язык состоит в кыпчакской группе тюркской языковой семьи и т. д.). Очень продуктивна работа с иерархией языков, когда учитель подчеркивает, что у каждого языка есть подгруппа, группа и семья, что никакой из языков не выше и не ниже другого языка. Важно показать, что всё многообразие языков, существовавших и существующих на земле, связано с историей расселения и развития народов.

Когда необходима беседа о понятии государственного языка, можно не только поработать со статьей 68 Конституцией РФ, но и подчеркнуть, что у каждой страны есть свой государственный язык, иногда даже не один, а на территории РФ есть субъекты РФ, в которых наряду с русским языком принят как государственный и родной язык этноса, про-

живающего на данной территории (например, бурятский язык в Республике Бурятия, татарский – в Татарстане, языки Дагестана (*аварский, агульский, азербайджанский, даргинский, кумыкский, лакский, лезгинский, ногайский, рутульский, табасаранский, татский, цахурский и чеченский*) – в Республике Дагестан).

На этапе закрепления изученного предлагаем использовать следующие задания:

– на установление соотношения языков и языковых групп, подгрупп и семей. Например:

1) соотнесите языки с их языковыми семьями / группами/подгруппами;

2) определите, в какую группу какой языковой семьи входим ваш родной язык, пользуясь схемой языковых семей или генеалогической классификацией языков;

3) найдите фактическую ошибку в следующем тексте: *Территория Забайкальского края граничит с Китаем и Монголией. На основании этого учёные считают, что китайский, монгольский и бурятский языки являются родственными.* Подумайте, как можно доказать, что в данном тексте есть ошибка. Составьте аргументированное опровержение, воспользовавшись генеалогической классификацией языков по ссылке: <http://lingvoexpert.com/russian/classification/>;

– на определение распространения языков на территориях стран.

Например:

1) изучите карту языков мира и определите, какие языки преобладают на территории вашего субъекта / страны;

2) изучите карту языков мира [10] и определите, какие языки используются на приграничных с Россией территориях. О каких из них вы узнали впервые?

На этапе обобщения можно использовать следующие задания и вопросы:

– Что вас удивило в сегодняшнем уроке?

– О каком факте, прозвучавшем сегодня, вы расскажете своей семье, своим друзьям?

– Приготовьтесь рассказать своему младшему брату о вашем родном языке, используя факты о родстве языков. Что, на ваш взгляд, необходимо упомянуть обязательно?

– Составьте синквейн, посвященный русскому языку / вашему родному языку / карте языков мира / генеалогической классификации языков и т. п. Тему синквейна можно предложить выбрать самостоятельно.

В качестве домашнего задания может стать задание написать эссе / сочинение-рассуждение на одну из следующих тем: Язык есть исповедь народа / Как история влияет на жизнь языка (на примере немецкого языка) / Почему

немецкий язык потерял статус мирового языка? / С чем связан ваш выбор иностранного языка для изучения в школе? / Мой родной язык.

Таким образом, учёт многонационального состава класса при работе на уроках, посвящённых русскому языку и его характеристикам, позволит воспитывать у учащихся толерантность, вызовет интерес к изучению характери-

стик родного языка, к желанию познавать, сопоставлять, исследовать. Кроме того, данные уроки реализуют межпредметные связи русского языка, например, с географией и МХК. Использование предложенных выше заданий поможет определить словеснику ход работы по составлению особых уроков о языке и сделает такие уроки интересными и незабываемыми.

Список литературы

1. Артеменко О. И. Государственный и языки народов России в современной школе. Текст: электронный // Наука и школа. 2015. № 1. С. 150–158. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osudarstvennyy-i-yazyki-narodov-rossii-v-sovremennoy-shkole> (дата обращения: 01.11.2021).
2. Артеменко О. И., Кузьмин М. Н. Модели организации общеобразовательной деятельности, обеспечивающие условия развития языков народов России. Текст: электронный // Наука и школа. 2019. № 6. С. 61–69. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/modeli-organizatsii-obsheobrazovatelnoy-deyatelnosti-obespechivayushchie-usloviya-razvitiya-yazykov-narodov-rossii> (дата обращения: 26.10.2021).
3. Макарова И. А. Формирование этнического состава населения забайкальского края: социологический анализ. Текст: электронный // Евразийский союз ученых. 2015. № 4. С. 84–85. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-etnicheskogo-sostava-naseleniya-zabaykalskogo-kрая-sotsiologicheskiiy-analiz> (дата обращения: 27.10.2021).
4. Мартынова М. Ю. К вопросу о родных языках российских школьников. Текст: электронный // Известия СОИГСИ. 2018. № 30. С. 73–82. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-rodnyh-yazykah-rossiyskih-shkolnikov> (дата обращения: 29.10.2021).
5. Медиапроект гильдии межэтнической журналистики «Национальный акцент». URL: <https://nazaccent.ru/regions/chita> (дата обращения: 26.10.2021). Текст: электронный.
6. Михеева Т. Б. Специфика функционирования полиэтнической школы в России с позиции учителя-русиста. Текст: электронный // Русистика. 2007. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-funktsionirovaniya-polietnicheskoy-shkoly-v-rossii-s-pozitsii-uchitelya-rusista> (дата обращения: 26.10.2021).
7. Михеева Т. Б. Профессиональная толерантность учителя (на примере деятельности учителя русского языка полиэтнической школы). Текст: электронный // Гуманитарный вектор. Серия «Педагогика, психология». 2011. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-tolerantnost-uchitelya-na-primere-deyatelnosti-uchitelya-russkogo-yazyka-polietnicheskoy-shkoly> (дата обращения: 26.10.2021).
8. Русский язык: сборник примерных рабочих программ. 5–11 классы. Предметная линия учебников Т. А. Ладыженской, М. Т. Баранова, С. Г. Бархударова и др. 5–9 классы. Предметная линия учебников Л. М. Рыбченковой, О. М. Александровой и др. 5–9 классы. Предметная линия учебников Л. М. Рыбченковой, О. М. Александровой и др. 10–11 классы: учеб. пособие для общеобр. организаций / М. А. Бондаренко [и др.]. М.: Просвещение, 2021. 320 с.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-ooo> (дата обращения: 26.10.2021). Текст: электронный.
10. Карты языков мира. URL: <https://magmaps.ru/worldmaps/language-map> (дата обращения: 20.10.2021). Текст: электронный.

УДК 378.147

Работа с культуроведческим текстом как средство формирования межкультурной компетентности у студентов-иностранцев

Е. В. Хоменко

Севастопольский государственный университет, г. Севастополь, Россия

В статье обоснована важность формирования межкультурной компетентности у иностранных студентов. Уточнена сущность понятий «межкультурная компетентность» и «культуроведческий текст». Охарактеризован один из возможных путей формирования межкультурной компетентности у студентов-иностранцев на примере работы с очерком К. Г. Паустовского «Бессмертное имя». Описаны этапы работы над текстом. Представлены примеры предтекстовых, притекстовых и послетекстовых упражнений.

Ключевые слова: межкультурная компетентность, культуроведческий текст, студенты-иностранцы, методы обучения

Working with a Cultural Text as a Means of Forming Intercultural Competence Among Foreign Students

E. V. Khomenko

Sevastopol State University, Sevastopol, Russia

The article substantiates the importance of the formation of intercultural competence among foreign students. The essence of the concepts of "intercultural competence" and "cultural text" is clarified. One of the possible ways of forming intercultural competence among foreign students is characterized by the example of working with K. G. Paustovsky's essay "Immortal Name". The stages of work on the text are described. Examples of pre-text, pre-text and post-text exercises are presented.

Keywords: intercultural competence, cultural studies text, foreign students, teaching methods

Формирование межкультурной компетентности у иностранных студентов – одна из приоритетных задач, стоящих перед преподавателями русского языка как иностранного. Важность решения этой задачи обусловлена тем, что полноценное овладение чужим языком невозможно без знания истории и культуры той страны, язык которой изучает студент-иностранец. Мы разделяем позицию тех учёных, которые считают, что иностранный «учащийся должен не просто понимать языковое выражение, он должен осмыслить, что хочет выразить его партнёр по коммуникации, какую информацию тот хочет сообщить, смысл высказанного» [1, с. 57]. И именно знание особенностей национального характера, культурных традиций и обычаев, событий, сыгравших судьбоносную роль в истории русского народа, может помочь ему в этом.

Одним из эффективных средств формирования межкультурной компетентности являются культуроведческие тексты. Прежде чем мы охарактеризуем методику работы с этими текстами, уточним сущность понятий «межкультурная компетентность» и «культуроведческий текст». Под первой дефиницией понимаем совокупность определённых знаний, навыков и умений, необходимых для успешного общения и взаимопонимания между носителями разных языков и культур [3, с. 126]. Под второй – «текст художественного, научно-популярного, публицистического стиля, отражающий историко-культурные ценности народа, эстетичный по содержанию, структуре и лексическому наполнению» [4, с. 11].

Покажем, как может быть организована работа с культуроведческим текстом на примере очерка К. Г. Паустовского «Бессмертное имя» [2]. Работа над текстом состоит из нескольких этапов. Первый этап – предтекстовый. Его цель – подготовить обучающихся к восприятию произведения, к «вхождению» в текст, стимулировать интерес к чтению. Для успешной реализации поставленной цели необходимо снять страноведческие и лексические трудности. Для снятия

страноведческих трудностей можно дать представление об авторе и времени создания произведения. Например: *Константин Георгиевич Паустовский – известный русский писатель XX века. Особое место в его творчестве занимает Севастополь – город, в котором он не только любил бывать и работать, но и мечтал жить. В годы Великой Отечественной войны был военным корреспондентом, часто выезжал на передовую, беседовал с бойцами. Его очерки* (небольшое повествовательное произведение, в котором кратко описываются реальные события) с мест боевых действий вселяли веру в победу и пробуждали чувство гордости за свой народ. Очерк «Бессмертное имя» был написан в 1944 году, когда Советская армия начала наступление и освободила Севастополь от фашистов.*

Не менее важно на этом этапе дать некоторые пояснения тем словам и словосочетаниям, которые отражают культурно-исторические особенности времени и места, описываемых в тексте (сведения о событиях, людях, о которых говорится в тексте, лингвострановедческие понятия). Ниже представлены эти слова и словосочетания с необходимыми комментариями.

Инкерман – небольшой город (ранее посёлок), расположенный в нескольких километрах от Севастополя.

Последний туннель – каждый поезд, прибывающий в Севастополь, проходит шесть туннелей: Сухарный, Графский, Белый, Цыганский, Троицкий и последний – Городской. Севастопольским туннелям более 130 лет.

Сигнальная пушка – орудие, которое производит холостой выстрел каждый день ровно в полдень (в 12.00). Этот выстрел называется полуденным. Впервые он стал производиться в Севастополе более двухсот лет назад (в 1819 году) как сигнал, по которому проверялись корабельные, церковные и адмиралтейские часы. Эта традиция сохранилась до наших дней.

Адмиралтейский якорь – классический тип якоря.

Малахов курган – самая высокая точка города Севастополя (97 метров над уровнем моря). Отсюда хорошо видны центральная часть города, море, Северная сторона и Севастопольская бухта. В годы Крымской и Великой Отечественной войн Малахов курган был главным местом в обороне города. Курган назван в честь капитана Михаила Михайловича Малахова. Он был честным и справедливым человеком, и в его дом, находившийся у подножия кургана, люди шли с просьбами, спорными вопросами. А вскоре фамилией капитана стал называться курган.

Сейчас Малахов курган – это прекрасный парк с высокими деревьями и тенистыми аллеями, на территории которого много памятников, а в Оборонительной башне открыт музей, посвященный защитникам кургана.

Михаил Петрович Лазарев – великий русский флотоводец и мореплаватель XIX века. Участник трёх кругосветных путешествий, первооткрыватель Антарктиды. В 45 лет – командующий Черноморским флотом и военный губернатор Севастополя. В 55 лет – адмирал.

Превратил Севастополь не только в мощную морскую крепость (при нём Черноморский флот стал лучшим в мире), но и в город неповторимой красоты. При Лазареве был разработан и принят первый генеральный план города, были построены колоннада Графской пристани (когда Николай I увидел проект пристани, он распорядился колоннаду убрать), Морская библиотека (в настоящее время носит его имя), новые улицы, парки, было начато строительство Владимирского собора, в склепе которого и похоронен Михаил Петрович Лазарев, умерший от рака желудка.

Владимир Алексеевич Корнилов – русский адмирал, ученик Михаила Петровича Лазарева. Во время Крымской войны возглавил оборону Севастополя, благодаря чему город противостоял врагу долгих 349 дней. Строгий и требовательный, заботливый и справедливый, он пользовался уважением и любовью у матросов. 5 октября 1854 года был смертельно ранен в ногу на Малаховом кургане. Ему было 48 лет. Последними словами Владимира Алексеевича были: «Отстаивайте же Севастополь!». Похоронен, как и его учитель, во Владимирском соборе Севастополя.

Павел Степанович Нахимов – русский адмирал, ученик Михаила Петровича Лазарева. Под его командованием русские моряки разгромили турецкий флот в бухте Синопа (город в северной Турции). После смерти Корнилова возглавил оборону Севастополя. За храбрость, смелость, способность поддержать и вдохно-

вить матросы и солдаты называли Нахимова «душой Севастополя». Погиб на Малаховом кургане от снайперской пули. Похоронен, как и его учитель, во Владимирском соборе Севастополя.

Николай Иванович Пирогов – выдающийся русский хирург XIX века. Во время Крымской войны благодаря новым методам лечения (использование эфирного наркоза, гипсовой повязки) спас жизнь тысячам людей. В настоящее время севастопольская городская больница № 1 носит имя великого русского хирурга.

Лев Николаевич Толстой – известный русский писатель конца XIX – начале XX века. Во время Крымской войны (ему было 26 лет) показал себя храбрым и смелым офицером. О своих впечатлениях о войне и о защитниках города повествует в «Севастопольских рассказах». Награждён серебряной медалью «За защиту Севастополя».

Афанасий Николаевич Матюшенко – матрос Черноморского флота, один из руководителей восстания команды на броненосце «Князь Потёмкин-Таврический» в июне 1905 года. Поводом стал приказ о расстреле матросов, отказавшихся есть протухшее мясо. Восстание было подавлено, так как на других судах Черноморского флота восставших не поддержали. Матюшенко был приговорён к смертной казни через повешение.

Лейтенант Шмидт (Пётр Петрович Шмидт) – русский морской офицер. Возглавил Севастопольское восстание 1905 года, захватив крейсер «Очаков». Восстание было жестоко подавлено, а его руководитель расстрелян.

Гордый город – жители Севастополя – люди, обладающие чувством собственного достоинства и самоуважения, не отступающие перед трудностями.

Оборона 1854 года – героическая оборона Севастополя во время Крымской войны. Её называют «Первой обороной Севастополя». 349 дней русские солдаты, моряки, женщины, дети, старики в борьбе с противником, превосходящим по численности более чем в три раза, отважно и мужественно отстаивали Севастополь.

Годы революции – ноябрь 1917 года, когда произошла Великая Октябрьская социалистическая революция, изменившая ход мировой истории. Итогом стало свержение Временного правительства и установление советской власти.

Восьмимесячная осада – восемь месяцев (с 30 октября 1941 по 4 июля 1942) немецкая армия под командованием генерала Манштейна осаждала Севастополь. 250 дней советские солдаты, моряки и местные жители

Севастополя ценой своей жизни удерживали превосходящие силы противника. Эти тяжёлые дни называют «Второй обороной Севастополя». Несмотря на ожесточённое сопротивление, Севастополь был взят немцами.

Херсонесский мыс – крайняя западная точка Севастополя; место, откуда летом 1942 года были вывезены, к сожалению, не все защитники Севастополя. Те, кто не смог спастись, свой воинский долг выполнили до конца.

Севастополь снова наш – 9 мая 1944 года в результате наступательной операции город Севастополь был освобожден от немецко-фашистских войск.

Перекоп – село (ранее город), расположенное на границе Крымского полуострова и материка.

Инкерманский камень – природный камень белого цвета, который добывают в Инкермане. Прочный, мягкий, однородный, морозостойкий, долговечный. С древних времён широко используется для строительства.

Фёдор Фёдорович Ушаков – величайший русский флотоводец конца XVIII и начала XIX века. Один из основателей Севастополя и Черноморского флота. Не проиграл ни одного морского сражения. Был глубоко верующим, добрым и честным человеком. Люди относились к нему с огромным уважением. В 2001 году был причислен к лику святых.

Памятник Фёдору Ушакову установлен недалеко от входа на Исторический бульвар. В его честь названа одна из старейших площадей Севастополя.

Николай Николаевич Миклухо-Маклай – русский учёный, путешественник XIX века. Именно он предложил создать в Севастополе биологическую станцию и аквариум. Памятник Миклухо-Маклаю в Севастополе установлен у здания Института биологии южных морей.

Кача – небольшой посёлок, расположенный в нескольких километрах от Севастополя. Состоит из двух частей. Одна часть – частные дома, другая – военный гарнизон, где находится авиабаза морской авиации.

Памятник затопленным кораблям – символ мужества, стойкости и храбрости моряков Черноморского флота. В 1854 году, когда к Севастополю приблизились вражеские суда, было принято решение затопить корабли, чтобы преградить им путь. С этого времени началась героическая оборона Севастополя, продолжавшаяся 349 дней. Памятник установлен в 1905 году.

Гренландия – самый большой остров на планете, расположенный на северо-востоке Северной Америки.

Мыс Горн – крайняя южная точка Южной Америки.

Аляска – самый северный штат США.

Сидней – город, расположенный на юго-восточном побережье Австралии.

Для снятия лексических трудностей обучающимся предлагается ознакомиться с новыми словами и их значениями.

1. **Бессмертный** – вечный, незабываемый.

2. **Туннель** – сквозной коридор, проход под землёй или в горах.

3. **Слепнуть** – мешать видеть, ослепляя ярким светом.

4. **Вокзал** – здание на железнодорожной станции для обслуживания пассажиров.

5. **Корабль** – крупное морское судно.

6. **Памятник** – архитектурное или скульптурное сооружение в память какого-либо лица, события.

7. **Форт** – большое долговременное укрепление.

8. **Заржавленный** – ржавый.

9. **Ядро** – артиллерийский снаряд в виде шара.

10. **Бастион** – пятистороннее долговременное укрепление.

11. **Якорь** – приспособление для удержания на месте судов.

12. **Миндаль** – дерево с розовыми цветками и плодами в виде орехов овальной формы.

13. **Слава** – почётная известность как свидетельство всеобщего признания чьих-либо заслуг, таланта, мужества, отваги.

14. **Традиция** – обычаи, нормы поведения, передаваемые из поколения в поколение.

15. **Осада** – окружение войсками какого-либо места с целью его захвата.

16. **Мыс** – часть суши, острым углом вдающаяся в море.

17. **Осаждённый** – окруженный вражескими войсками.

18. **Бомба** – взрывное устройство.

19. **Ветхий** – очень старый.

20. **Пробоина** – дыра.

21. **Пластырь** – плотная ткань для временной заделки пробоины на судне.

22. **Подлинный** – настоящий.

23. **Черноморец** – моряк Черноморского флота.

24. **Содрогание** – дрожь от боли, ужаса.

25. **Порабощение** – лишение свободы, независимости.

26. **Возмездие** – наказание за совершённое зло.

27. **Беспощадный** – безжалостный, суровый.

28. **Флот** – крупное объединение кораблей.

29. Трап – лестница для входа на корабль и спуска с него.

30. Бесkozyрка – головной убор без козырька.

31. Крейсер – быстроходный боевой корабль.

32. Прожектор – мощный осветительный прибор.

33. Мореплаватель – тот, кто плавает по морям.

34. Путешественник – тот, кто путешествует.

35. Флотоводец – командующий флотом.

36. Архитектор – тот, кто создаёт проект сооружения или здания.

37. Скульптор – тот, кто создаёт объёмные художественные произведения из дерева, металла, гипса.

38. Инженер – тот, кто создаёт или совершенствует технические механизмы.

39. Садовод – тот, кто разводит садовые растения и ухаживает за ними.

40. Художник – тот, кто рисует.

41. Плотник – тот, кто строит деревянные здания, изготавливает что-либо из дерева.

42. Каменотёс – тот, кто обтёсывает (ровняет) камень.

43. Литейщик – тот, кто льёт расплавленный металл в формы и делает различные металлические изделия.

44. Монтёр – тот, кто ремонтирует и обслуживает электрооборудование.

45. Отечество – родная страна.

Для формирования умения толковать лексическое значение производных слов через ближайшие родственные слова обучающимся можно предложить следующее задание:

Опираясь на образец (*мореплаватель – тот, кто плавает по морям*), определите лексическое значение следующих слов:

- 1) путешественник – тот, кто...;
- 2) флотоводец – тот, кто...;
- 3) садовод – тот, кто...;
- 4) каменотёс – тот, кто....

Для формирования у обучающихся навыков догадки и прогнозирования можно предложить им выполнить следующее предтекстовое задание: *Посмотрите на заголовки и новые слова. Можно ли по ним определить, о чём (о ком) будет текст, какова его тема? Если да, определите тему текста.*

Следующий этап работы – притекстовый. Цель этого этапа – сформировать у обучающихся умение ориентироваться в тексте, выделять главную информацию. Для организации притекстовой работы мы разбили текст на отдельные смысловые фрагменты. Приведём примеры притекстовых заданий.

Задание 1. Прочитайте фрагмент текста и информацию о словах и словосочетаниях, выделенных жирным шрифтом. Ответьте на вопросы:

1. По каким признакам можно догадаться, что поезд подходит к Севастополю?

2. Каким видят севастопольский вокзал приезжающие в город люди?

Задание 2. Прочитайте фрагмент текста и информацию о словах и словосочетаниях, выделенных жирным шрифтом. Закончите следующие предложения: «Севастополь – город...». «Слава Севастополя в...».

Задание 3. Ответьте на вопросы:

1. Как имена Лазарева, Корнилова, Нахимова, Пирогова, Льва Толстого связаны с историей Севастополя?

2. Какое историческое место было главным в обороне Севастополя в 1854 году и во время восьмимесячной осады?

3. Какие черты характера русских моряков иллюстрирует история со старым паромом?

Задание 4. Прочитайте фрагмент текста и информацию о словах и словосочетаниях, выделенных жирным шрифтом. Ответьте на вопросы:

1. Что означает фраза «Севастополь снова наш»?

2. Какое задание получила группа московских архитекторов и скульпторов, когда советские войска еще не освободили от фашистов Севастополь?

3. Что нужно было делать, чтобы воссоздать разрушенный Севастополь?

Задание 5. Найдите в тексте слова и словосочетания, которые помогают представить облик Севастополя до войны.

Задание 6. Прочитайте фрагмент текста и информацию о словах и словосочетаниях, выделенных жирным шрифтом. Ответьте на вопросы:

1. Каким, с точки зрения автора, должен быть новый Севастополь?

2. Какой памятник является символом мужества и стойкости моряков Черноморского флота? Что вы о нём знаете?

3. Почему можно завидовать архитекторам, скульпторам, инженерам, садоводам, художникам, плотникам и каменотёсам, литейщикам и монтерам?

4. За что боролись люди, защищая Севастополь?

5. Почему города должны быть восстановлены во сто крат более прекрасными, чем они были?

6. Кто знает имя «Севастополь»?

Задание 7. Закончите предложение: «Бессмертное имя «Севастополь – символ...».

Заключительный этап работы над текстом – послетекстовый. Его цель – выявить степень понимания обучающимися основного содержания текста, подготовить их к воспроизведению текста и к последующему порождению самостоятельных высказываний. Приведём примеры послетекстовых заданий.

Задание 1. Составьте план текста.

Задание 2. Опираясь на план, перескажите текст.

Задание 3. В тексте упоминаются фамилии известных людей. Кто из них произвёл на вас наибольшее впечатление? Расскажите о нём.

Задание 4. Выберите предложение, в котором отражена основная мысль текста:

а) Севастополь – живописный город неповторимой красоты;

б) Севастополь – город русской славы, символ мужества и любви к своему Отечеству;

в) Севастополь – город, где базируется база Черноморского флота.

В заключение отметим, что работа с культуроведческим текстом является эффективным средством формирования межкультурной компетентности, поскольку создаёт условия, при которых студенты-иностранцы одновременно приобретают определённые языковые знания, навыки и умения, знакомятся с героическими страницами истории русского народа, приобщаются к лучшим образцам русской классики.

Список литературы

1. Крючкова Л. С. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному: учеб. пособие. М.: Флинта: Наука, 2009. 480 с.
2. Паустовский К. Г. Бессмертное имя. URL: <http://paustovskiy-lit.ru/paustovskiy/text/rasskaz/bessmertnoe-ima.htm> (дата обращения: 05.11.2021). Текст: электронный.
3. Садохин А. П. Межкультурная компетентность: понятие, структура, пути формирования // Журнал социологии и социальной антропологии. 2007. Т. 10, № 1. С. 125–139.
4. Ходякова Л. А. Приобщение школьников к национальной культуре средствами изобразительного искусства // Русский язык в школе. 2004. № 6. С. 8–15.

УДК 37.016:811.161.1

Организация учебных занятий в группах при изучении русской литературы иностранной аудиторией

Цзинь Синьсинь

Хулунбуирский университет, г. Хайлар, Китай

Статья посвящена опыту проведения групповых занятий по изучению русской литературы среди иностранных студентов в Хулунбуирском институте (Китай, Внутренняя Монголия).

Ключевые слова: РКИ, русская литература, студенты-иностранцы, лингвометодическая модель обучения русской литературе, методы обучения русской литературе

Organization of Group Studies in the Study of Russian Literature in a Foreign Audience

Jin Xinxin

Hulunbuir University, Hailar, China

The article is devoted to the experience of conducting group classes on the study of Russian literature among foreign students at the Hulunbuir Institute (China, Inner Mongolia).

Keyword: russian literature, foreign students, linguometodic model of teaching Russian literature, methods of teaching Russian literature

Язык – это зеркало культуры. При изучении русского языка иностранными студентами одним из важных аспектов является проникновение в культуру, её понимание и освоение. И ничто не покажет русскую культуру лучше, чем художественная литература, на которой выросло не одно поколение русского народа. Таким образом, роль изучения художественной литературы в процессе обучения иностранцев русскому языку очень важна и это ни у кого не вызывает сомнений. Привлечение художественных текстов при обучении русскому языку даёт возможность разнообразить учебный процесс, повысить интерес к занятиям, развивать речевую деятельность учащихся и т. д. Преподавание литературы в иноязычной аудитории связано с некоторыми трудностями, такими как недостаточное количество часов, отведённое на преподавание дисциплины, слабое владение учащимися русским языком для прочтения литературных произведений в оригинале, большой объём произведений русской литературы и в связи с этим вынужденно использование упрощённых, адаптированных текстов. Но главной проблемой при чтении студентами художественных текстов на уроках является то, что учащиеся, чаще всего понимают только фактуальную информацию (сюжет, герои и пр.), задачей же преподавателя является научить студентов видеть «внутреннюю форму» художественного произведения. Важно, чтобы художественный текст использовался на уроках не только как языковой материал, но и анализировался в широком контексте русского художественного слова. Таким образом, в настоящее время перед нами стоит задача: анализировать не только конкретный художественный текст, но и пытаться сформировать в сознании иностранного учащегося русскую художественную картину мира, которая позволит адекватно воспринять глубинные смыслы и авторский замысел литературного произведения.

С целью оптимизации учебного процесса на занятиях по русской литературе, минимизации трудностей в обучении и для решения вышеперечисленных проблем на кафедре русского языка в Хулунбуирском институте применяются разнообразные методы преподавания литературы. Далее остановимся на некоторых из них, в частности на таком способе учебного процесса, как организация занятий в группах.

Занятия проводятся у студентов с уровнем владения русским языком А2–В2, это студенты третьего курса института, у которых уже есть достаточное знание языковых явлений. Перед началом учебного года студентам предлагается список литературы для домашнего чтения

летом. Произведения русской литературы читаются студентами на китайском языке. Это позволяет познакомиться с фактуальной стороной произведения и облегчает дальнейшее его понимание, рождает интерес к чтению произведения на языке оригинала. В начале учебного года происходит разделение студентов на группы. Начинается разделение с выбора руководителя группы, остальные студенты распределяются по группам на добровольной основе. Выбор руководителя группы происходит путём проведения избирательной кампании, что позволяет каждой группе выбрать по одному основному человеку, хорошо владеющим русским языком и обладающим навыками руководства. Это позволяет группе оперативно приступить к работе после её создания. Перед началом работы преподаватель сначала излагает основные задачи группы, мотивируя каждого участника активно участвовать в подготовке к уроку. Как правило, в группе из 30 человек формируется шесть групп, по пять человек в каждой. С момента своего создания группа остаётся без изменений в течение всего учебного года, что сделано для того, чтобы у её участников было достаточно времени для общения и углубления взаимопонимания между друг другом. Во время подготовки к уроку каждая группа занимается вместе, что также расширяет возможности для взаимопонимания между её членами и способствует формированию у учащихся чувства коллективности и сплочённости [6].

Далее каждая группа сообща выбирает наиболее понравившееся всем участникам произведение и читает текст уже на русском языке. Здесь нужно заметить, что понимание смысла художественного текста – это необходимая стадия постижения литературного произведения иностранными учащимися. Конечно, литературное произведение лучше изучать на языке оригинала, но для этого требуется наличие высокого уровня владения русским языком, что не всегда реально в условиях учебного процесса.

Затем начинается учебно-исследовательская работа студентов в своих группах. Этот этап включает в себя работу над различными проектами по определённым темам:

1. Автор произведения. В этом блоке студенты готовят полную информацию об авторе, причём рассматривается не только его биография, но и взгляды, жизненный опыт и мировоззрение писателя. Мы исходим из положения, что изучение биографии писателя является необходимым условием постижения его художественного мира [4, с. 69–74]. Знакомясь с фактами жизни литератора, учащиеся получают

представление о взаимоотношениях личности и среды, взаимосвязи мировоззрения и творчества художника. Ю. М. Лотман в статье с символическим заглавием «Биография – живое лицо» писал, что «за читательским интересом к биографии всегда стоит потребность увидеть красивую и богатую человеческую личность» [2, с. 230].

2. История написания произведения. В этом блоке студенты рассматривают такие вопросы, как дата написания, исторический период и характерные черты литературы того времени. Изучение исторических фактов, исторических документов играет особую роль в процессе преподавания литературы. Работа над историей написания произведения даёт возможность показать иностранным студентам связь между литературными явлениями и историческим контекстом, формируя у обучающихся

ся интерес к литературе и к историческому прошлому страны, язык которой они изучают [3, с. 15].

3. Сюжет и композиция произведения. Этот блок включает в себя так же идейную составляющую произведения, главную мысль.

4. Художественный анализ главных героев произведения.

5. Личное мнение о произведении. В этой части студенты говорят о том, что понравилось и запомнилось в произведении, что заставило задуматься и почему они выбрали именно этот текст.

После выступления всех докладчиков на занятии идёт обсуждение информации, студенты дают оценку проделанной работе. В конце обсуждения студентами составляется обобщающая таблица (исследовательская карта) по литературному произведению.

Исследовательская карта

ФИО студента	
Период исследования	
Литературное произведение	
Автор произведения	
История написания произведения	
Сюжет произведения, его композиция	
Художественный анализ главных героев произведения	
Личное мнение о произведении	

В процессе подготовки к уроку учащиеся могут использовать различные виды деятельности, такие как презентация художественного произведения, сбор и обработка данных, создание РРТ. Во время проведения урока открываются дискуссии по пониманию отдельных фраз и текста в целом. В то же время, студенты делают так называемый «словарь идиостилия» художественного произведения, в котором фиксируются лексические единицы, характерные автору. Кроме того, на уроках проводятся языковые игры и соревнования между группами. Это могут быть ролевые игры, постановка короткометражных пьес, выступления с речью, дебаты и другие формы речевого взаимодействия. Таким образом, происходит формирование природной языковой среды, развиваются творческие способности учащихся [7].

Данные виды работы имеют много преимуществ:

- учащиеся учатся самостоятельно искать информацию,
- развивается наблюдательность,
- развитие аналитических и творческих способностей,
- раскрывается индивидуальность каждого участника группы и формируется творческий подход к проделываемой работе,

– развивается умение строить собственные высказывания, вести беседу, принимать участие в дискуссии на русском языке,

– повышается мотивация на изучение русского языка и вдумчивое чтение художественного текста.

На заключительном этапе происходит оценка деятельности групп, которая формируется на основе четырех направлений: самооценка, внутригрупповая оценка, оценка других групп и учительская оценка. На некоторые мероприятия, такие как театральное представление, поэтическая зарисовка и др., мы также приглашаем в качестве судей студентов других групп и преподавателей русского языка. В конце семестра учитель оценивает общие результаты работы каждой группы и личные результаты каждого из её членов с учётом всех видов деятельности [8].

Конечно, за два часа, что длится урок, мы не можем полностью раскрыть смысл литературного произведения. Как нам кажется, изучение литературы – это дело всей жизни. Стоит согласиться со словами известного китайского учёного Му Сина, который говорил о том, что в жизни каждого человека, особенно ещё в молодости нужно найти в литературных произведениях свой смысл, свой дух, своё видение жизни [9].

Наша задача посредством данного урока приоткрыть для студентов окно в огромный мир литературы, дать им возможность полюбить русскую литературу, русский язык, научиться видеть прекрасное в простых вещах, природе, любить жизнь, мир и себя в мире.

Список литературы

1. «Внутренняя форма» художественного текста // XXXIII Междунар. филол. конф. Вып. 16. Русский язык как иностранный и методика его преподавания (г. Санкт-Петербург, 2–20 марта 2004 г.). СПб.: Филологический факультет Санкт-Петербургского государственного университета, 2004. С. 155–159.
2. Лотман Ю. М. Биография – живое лицо // Новый мир. 1985. № 2. С. 228–236.
3. Савченко Т. К. Роль истории в процессе преподавания русской литературы иностранным студентам // Вестник русского культурного центра. Будапешт: Русский дом, 2013.
4. Царева О. И. Изучение биографии писателя как методическая проблема // Коммуникативная компетенция: принципы, методы, приемы формирования: сб. науч. ст., 2007. Вып. 8. С. 69–74.
5. Douglas Brown H. Teaching by Principles: An interactive Approach to Language Pedagogy [M]. 外语教学与研究出版社, 2001.
6. 陈新仁, 许钧. 创新型外语人才的理念与内涵 – 调查与分析.
7. 外语界, 2003(4).
8. 何其莘. 培养21世纪的外语专业人才[J]. 外语界, 2001(1).
9. 刘玉静, 高艳. 2011.合作学习教学策略[M].北京:北京师范大学.
10. 学出版社. 孙曙光.2020.
11. 木心. 文学回忆录. 广西师范大学出版社. 2012.10.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Абросимова Оксана Леонидовна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского языка как иностранного, Забайкальский государственный университет (г. Чита, Россия), e-mail: oksana.3105@yandex.ru.

Акифи Олеся Игоревна, доцент, кандидат филологических наук, Белгородский государственный технологический университет им. В. Г. Шухова (г. Белгород, Россия), e-mail: mrs.olesiakifi@mail.ru.

Антипина Ольга Владимировна, кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков с курсами латинского языка и русского как иностранного, Иркутский государственный медицинский университет Минздрава России (г. Иркутск, Россия), e-mail: antipina-77@mail.ru.

Анциферова Надежда Борисовна, кандидат филологических наук, доцент кафедры РКИ, Забайкальский государственный университет (г. Чита, Россия), e-mail: lera_anz@mail.ru.

Батраева Ольга Матвеевна, старший преподаватель кафедры русского языка как иностранного, Восточный институт – Школа региональных и международных исследований Дальневосточного федерального университета (г. Владивосток, Россия), e-mail: Link.olga@mail.ru.

Батчимэг Бадамханд, магистр филологических наук, преподаватель английского языка кафедры гуманитарных наук, Монгольский государственный аграрный университет (г. Улан-Батор, Монголия), e-mail: tungalag_kh@mul.s.edu.mn.

Биктимирова Юлия Викторовна, кандидат филологических наук, зав. кафедрой русского языка как иностранного, Забайкальский государственный университет (г. Чита, Россия), e-mail: parvo_chita@mail.ru.

Богодухова Екатерина Евгеньевна, старший преподаватель кафедры русского языка как иностранного, Забайкальский государственный университет (Чита, Россия), e-mail: 674232@mail.ru.

Бондарева Евгения Петровна, кандидат филологических наук, доцент, преподаватель, Пекинский университет языка и культуры (г. Пекин, Китай), e-mail: bondarevaer@list.ru.

Бутыльская Лариса Владимировна, кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры русского языка как иностранного, Забайкальский государственный университет (г. Чита, Россия), e-mail: larissa76@list.ru.

Ван Мэйянь, аспирант филологического факультета по лингвистике кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания, Санкт-Петербургский государственный университет (г. Санкт-Петербург, Россия), e-mail: 13811952892@163.com.

Ван Сяо, магистрант кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания, Санкт-Петербургский государственный университет (г. Санкт-Петербург, Россия), e-mail: wangxiao@list.ru.

Ван Фуинь, магистрант кафедры русского языка как иностранного, Забайкальский государственный университет (г. Чита, Россия).

Ван Цзин, магистр языкового образования, старший преподаватель кафедры русского языка, Хулунбуирский институт (г. Хайлар, Китай), e-mail: jing-wang@mail.ru.

Винокурова Марина Ильинична, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков с курсами латинского языка и русского как иностранного, Иркутский государственный медицинский университет Минздрава России (г. Иркутск, Россия), e-mail: maral-58@mail.ru.

Воробьева Ольга Ивановна, доктор филологических наук, профессор, зав. кафедрой русского языка как иностранного международного факультета врача общей практики, Северный государственный медицинский университет (г. Архангельск, Россия), e-mail: Vorobyova24@rambler.ru.

Воронченко Татьяна Викторовна, доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры литературы, Забайкальский государственный университет (г. Чита, Россия), e-mail: tavoronch@mail.ru.

Вырупаева Антонина Александровна, магистрант 2-го курса историко-филологического факультета, Забайкальский государственный университет (г. Чита, Россия), e-mail: antoninavyrupaeva@yandex.ru.

Ганчимэг Тимурням, магистр филологических наук, преподаватель русского и английского языков, преподаватель, Монгольский государственный аграрный университет (г. Улан-Батор, Монголия), e-mail: ganchimeg0109@gmail.com.

Герасимов Геннадий Александрович, курсант 5-го курса факультета иностранных языков, Военный университет Министерства обороны Российской Федерации (г. Москва, Россия), e-mail: vera087@mail.ru.

Гладун Наталья Ильинична, старший преподаватель кафедры общегуманитарных дисциплин, Дальневосточный государственный институт искусств (г. Владивосток, Россия), e-mail: gladunnata66@gmail.com.

Гончарова Анастасия Владимировна, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и межкультурной коммуникации, Белгородский государственный технологический университет им. В. Г. Шухова (г. Белгород, Россия), e-mail: anastazy2005@yandex.ru.

Гончарова Дарья Дмитриевна, магистрант 2-го курса направления «Филология», МП «Русский язык в различных сферах коммуникации», Забайкальский государственный университет (г. Чита, Россия), e-mail: vanso0326@mail.ru.

Горковенко Андрей Евгеньевич, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного, Забайкальский государственный университет (г. Чита, Россия), e-mail: angor.10.09.66@list.ru.

Ду Чэнюй, магистрант кафедры русского языка как иностранного, Забайкальский государственный университет (г. Чита, Россия), e-mail: 740516193@qq.com.

Дун Лие, магистрант кафедры русского языка как иностранного, Забайкальский государственный университет (г. Чита, Россия), e-mail: 393206026@qq.com.

Звездина Юлия Владимировна, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного, Забайкальский государственный университет (г. Чита, Россия), e-mail: yuliyapostzn@gmail.com

Зейналова Ксения Владимировна, магистрант, Забайкальский государственный университет (г. Чита, Россия), e-mail: ksenia.fedorova97@yandex.ru.

Иванова Анастасия Андреевна, студентка 3-го курса энергетического факультета, Забайкальский государственный университет (г. Чита, Россия), e-mail: ivanovatchita@mail.ru.

Иванова Анастасия Викторовна, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания, Забайкальский государственный университет (г. Чита, Россия), e-mail: sova2006.83@mail.ru.

Иванова Татьяна Митрофановна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры русского языка как иностранного, Забайкальский государственный университет (г. Чита, Россия), e-mail: ivanovatchita@mail.ru

Кольцова Светлана Владимировна, ассистент Высшей школы инженерной педагогики, психологии и прикладной лингвистики, Гуманитарный институт Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого (г. Санкт-Петербург, Россия), e-mail: koltsova.svl@gmail.com.

Королева Дарья Андреевна, студент Высшей школы инженерной педагогики, психологии и прикладной лингвистики, Гуманитарный институт Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого (г. Санкт-Петербург, Россия), e-mail: Korolevadashkenzi@gmail.com.

Костина Ирина Николаевна, кандидат культурологии, доцент, зав. кафедрой европейских языков и лингводидактики, Забайкальский государственный университет (г. Чита, Россия), e-mail: valiir@mail.ru.

Кривонкин Константин Юрьевич, доцент кафедры факультетской терапии, Северный государственный медицинский университет (г. Архангельск, Россия), e-mail: Vorobyova24@rambler.ru.

Кривошапова Наталья Викторовна, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и межкультурной коммуникации филологического факультета, Преднеэстровский государственный университет им. Т. Г. Шевченко (г. Тирасполь, Молдова), e-mail: krivoshapova@spsu.ru.

Кузнецов Никита Владимирович, соискатель кафедры английского языка (второго), Военный университет Министерства обороны Российской Федерации (г. Москва, Россия), e-mail: iki19955@yandex.ru

Кузнецова Вера Юрьевна, кандидат филологических наук, доцент, доцент 33-й кафедры, Военный университет Министерства обороны Российской Федерации (Москва, Россия), e-mail: vera087@mail.ru.

Кулишова Мария Олеговна, магистр языкового образования, частный преподаватель иностранных языков (г. Чита, Россия), e-mail: Alive-soul-2013@yandex.ru

Кундуева Эльвира Александровна, магистрант историко-филологического факультета, Забайкальский государственный университет (г. Чита, Россия).

Ли Цзин, зав. кафедрой русского языка, Институт иностранных языков Хулунбуирского университета (г. Хайлар, Китай), e-mail: li413898067@126.com

Луговская Елена Григорьевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и межкультурной коммуникации, Приднестровский государственный университет им. Т. Г. Шевченко (г. Тирасполь, Молдова), e-mail: lugowska@spsu.ru.

Луговский Олег Игоревич, магистрант кафедры русского языка и межкультурной коммуникации (программа обучения «Теория и практика коммуникации»), Приднестровский государственный университет им. Т. Г. Шевченко (г. Тирасполь, Молдова), e-mail: nedaigne@gmail.com.

Лукьянец Ксения Игоревна, педагог дополнительного образования, Центр русского языка и культуры Дальневосточного федерального университета (г. Владивосток, Россия), e-mail: kseniya-88@mail.ru.

Ма Вэньда, магистрант кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания, Санкт-Петербургский государственный университет (г. Санкт-Петербург, Россия), e-mail: n.fedotova@spbu.ru.

Манукян Рипсима Кареновна, учитель русского языка и литературы, СОШ № 1, пгт Забайкальск; студентка 5-го курса, Забайкальский государственный университет (пгт Забайкальск, Россия), e-mail: QQQqqqWERwer@mail.ru.

Маруневич Оксана Викторовна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков, Ростовский государственный университет путей сообщения (г. Ростов-на-Дону, Россия), e-mail: oks.marunevich@mail.ru

Матвеев Павел Сергеевич, магистрант кафедры литературы, Забайкальский государственный университет (г. Чита, Россия), e-mail: matveev_1958@inbox.ru.

Меньшикова Ксения Сергеевна, старший преподаватель кафедры русского языка и межкультурной коммуникации, Белгородский государственный технологический университет им. В. Г. Шухова (г. Белгород, Россия), e-mail: ksundric1@yandex.ru.

Мирганова Нигина Рауфовна, кандидат педагогических наук, доцент, начальник отдела науки и инновации, Таджикский государственный педагогический университет им. Садриддина Айни (г. Душанбе, Таджикистан), e-mail: Niginaraufovna@mail.ru.

Мухаметшин Азат Габдулхакович, доктор педагогических наук, профессор, первый проректор, заместитель председателя ученого совета, Набережночелнинский государственный педагогический университет (г. Набережные Челны, Россия), e-mail: ngpi@tatngpi.ru.

Мэн Нацзя, преподаватель кафедры иностранных языков, Хулунбуирский колледж (г. Хайлар, Китай), e-mail: li413898067@126.com.

Новаковская Наталья Юрьевна, педагог дополнительного образования, Центр русского языка и культуры Дальневосточного федерального университета (г. Владивосток, Россия), e-mail: N.Nowakowskaya@yandex.ru.

Одинцова Римма Ивановна, педагог дополнительного образования, Центр русского языка и культуры Дальневосточного федерального университета (г. Владивосток, Россия), e-mail: treasure55@inbox.ru.

Оюунчимэг Мял, кандидат педагогических наук, преподаватель английского языка кафедры гуманитарных наук, Монгольский государственный аграрный университет (г. Улан-Батор, Монголия), e-mail: tungalag_kh@mul.edu.mn.

Пархомова Елена Сергеевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка и межкультурной коммуникации, Белгородский государственный технологический университет им. В. Г. Шухова (г. Белгород, Россия), e-mail: helen_n@mail.ru.

Пляскина Елена Ивановна, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания, Забайкальский государственный университет (г. Чита, Россия), e-mail: PlyskinaEI@mail.ru.

Попова Ксения Сергеевна, студент группы РЯСКмз-2021, Забайкальский государственный университет (г. Чита, Россия), e-mail: ksyu.popova.1998@mail.ru.

Романов Игорь Александрович, кандидат филологических наук, доцент кафедры литературы, Забайкальский государственный университет (г. Чита, Россия), e-mail: igorromanoff@mail.ru.

Савочкина Ирина Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка и межкультурной коммуникации, Белгородский государственный технологический университет им. В. Г. Шухова (г. Белгород, Россия), e-mail: savochkina.90@mail.ru.

Самохвалова Лейла Джалаловна, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания, Санкт-Петербургский государственный университет (г. Санкт-Петербург, Россия), e-mail: leylasm2006@yandex.ru.

Селиванова Анна Викторовна, магистрант историко-филологического факультета, Забайкальский государственный университет (г. Чита, Россия), e-mail: anna.selivanova.1998.10@mail.ru.

Сергеев Сергей Александрович, кандидат филологических наук, преподаватель, Пекинский спортивный университет (г. Пекин, Россия), e-mail: sergeevsa@mail.ru.

Сергеева Валерия Андреевна, кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой литературы, Забайкальский государственный университет (г. Чита, Россия), e-mail: v55sergeeva@yandex.ru.

Сунь Лин, преподаватель кафедры иностранных языков, Хулунбуирский университет (г. Хайлар, Китай), e-mail: 29136627@qq.com.

Ся Чуньцю, преподаватель кафедры иностранных языков, Хулунбуирский университет (г. Хайлар, Китай), e-mail: 597665045@qq.com.

Тараторин Сергей Сергеевич, курсант 5-го курса факультета иностранных языков, Военный университет Министерства обороны Российской Федерации (г. Москва, Россия), e-mail: vera087@mail.ru.

Толмачева Елена Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка и межкультурной коммуникации, Белгородский государственный технологический университет имени В. Г. Шухова (г. Белгород, Россия), e-mail: elena-tolmach@yandex.ru.

Трофимова Оксана Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания, Забайкальский государственный университет (г. Чита, Россия), e-mail: trofimova_ov@mail.ru.

Тунгалаг Халтар, магистр филологических наук, преподаватель кафедры гуманитарных наук, Монгольский государственный аграрный университет (г. Улан-Батор, Монголия), e-mail: tungalag_kh@muls.edu.mn.

Ужина, преподаватель кафедры иностранных языков, Хулунбуирский колледж (г. Хайлар, Китай), e-mail: wurina1030@126.com.

Устюшенко Виктор Эдуардович, магистрант кафедры европейских языков и лингводидактики, Забайкальский государственный университет (г. Чита, Россия), e-mail: ustyushenko1998@mail.ru.

Федореева Софья Евгеньевна, студент, Высшая школы инженерной педагогики, психологии и прикладной лингвистики Гуманитарного института Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого (г. Санкт-Петербург, Россия), e-mail: sofia.fedoreeva@mail.ru.

Фёдорова Екатерина Владимировна, старший преподаватель кафедры европейских языков и лингводидактики, Забайкальский государственный университет (г. Чита, Россия), e-mail: katyaz@bk.ru.

Федотова Нина Леонидовна, доктор педагогических наук, профессор кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания, Санкт-Петербургский государственный университет (г. Санкт-Петербург, Россия), e-mail: n.fedotova@spbu.ru.

Филинкова Елена Олеговна, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания, Забайкальский государственный университет (г. Чита, Россия), e-mail: lef11@rambler.ru.

Халтар Тунгалаг, магистр филологических наук, преподаватель русского и английского языков кафедры гуманитарных наук, Монгольский государственный аграрный университет (г. Улан-Батор, Монголия), e-mail: tungalag_kh@muls.edu.mn.

Хань Ливэй, преподаватель кафедры иностранных языков, Хулунбуирский университет (г. Хайлар, Китай), e-mail: li413898067@126.com.

Хоменко Елена Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка и русской литературы, Севастопольский государственный университет (г. Севастополь, Россия), e-mail: nikita1390@yandex.ru.

Цзан Лэ, аспирантка кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания, Санкт-Петербургский государственный университет (г. Санкт-Петербург, Россия), e-mail: st097007@student.spbu.ru.

Цзинь Синьсинь, преподаватель кафедры русского языка, Институт иностранных языков Хулунбуирского университета (г. Хайлар, Китай), e-mail: li413898067@126.com.

Чжан Ибо, студент кафедры русского языка как иностранного, Санкт-Петербургский государственный университет (г. Санкт-Петербург, Россия), e-mail: yibo Zhang0021@gmail.com.

Чжан Хань, магистрант историко-филологического факультета, Забайкальский государственный университет (г. Маньчжурия, Китай), e-mail: zhanghan970317@icloud.com.

Чжан Цихао, магистрант историко-филологического факультета, Забайкальский государственный университет (г. Шанцю, Китай), e-mail: 2313001982@qq.com.

Чи Сюэцзянь, преподаватель кафедры иностранных языков, Хулунбуирский университет (г. Хайлар, Китай), e-mail: chixueqian123@163.com.

Чистякова Галина Викторовна, кандидат филологических наук, доцент, зав. кафедрой латинского языка и медицинской терминологии, Кемеровский государственный медицинский университет (г. Кемерово, Россия), e-mail: galvik06@mail.ru.

Чупрова Анастасия Алексеевна, студентка 5-го курса историко-филологического факультета, Забайкальский государственный университет (г. Чита, Россия), e-mail: nastusha.2000.lin@gmail.com.

Чэнь Вэйли, магистр, старший преподаватель факультета русского языка, Хулунбуирский университет (г. Хайлар, Китай), e-mail: chenweili1219@163.com.

Шарафиева Лейсан Маратовна, аспирант, учитель начальных классов, психолог, СОШ № 52 (г. Набережные Челны, Россия), e-mail: Sharafieva.leisan.80@mail.ru.

Щурина Юлия Васильевна, кандидат филологических наук, зав. кафедрой русского языка и методики его преподавания, Забайкальский государственный университет (г. Чита, Россия), e-mail: shchurina@inbox.ru.

Эшназарова Сарвиноз Маматовна, кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры современного русского языка и общего языкознания, Таджикский государственный педагогический университет им. Садриддина Айни (г. Душанбе, Таджикистан), e-mail: poza85@mail.ru.

Ярошевич Ольга Александровна, педагог дополнительного образования, Центр русского языка и культуры Дальневосточного федерального университета (г. Владивосток, Россия), e-mail: iaroshevich.oa@dvfu.ru.

Научное издание

РУССКИЙ ЯЗЫК В СОВРЕМЕННОМ КИТАЕ

*Сборник издаётся
в соответствии с оригиналом,
подготовленным редакционной коллегией,
при участии издательства*

Вёрстка Н. Ю. Добрецкой

Подписано в печать 30.12.2021.
Формат 60×84/8.
Бумага ксерографическая. Способ печати цифровой.
Усл. печ. л. 28,1. Уч.-изд. л. 23,7.
Заказ № 21208.
Тираж 53 экз.

ФГБОУ ВО «Забайкальский государственный университет»
672039, г. Чита, ул. Александрo-Заводская, 30

