

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«Забайкальский государственный университет»
Институт русского языка Хулунбуирского института

Русский язык в современном Китае

V Международная
научно-практическая конференция
15–17 апреля 2017 г.

г. Хайлар

Чита
Забайкальский государственный университет
2017

УДК 811.161.1(082)
ББК 81.411.2я43
ББК Ш141.12я43
Р 894

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

Редакционная коллегия

*А. Е. Горковенко, канд. филол. наук, доцент,
зав. кафедрой РКИ (отв. редактор)*
О. Л. Абросимова, канд. филол. наук, доцент
Н. Б. Анциферова, канд. филол. наук, доцент
Л. В. Бутыльская, канд. филос. наук, доцент
Ю. В. Звездина, канд. филол. наук, доцент
А. А. Звездин, магистр пед. образования
А. В. Муравьев, магистр пед. образования

Русский язык в современном Китае : сб. науч.-метод. ст. V Междунар.
Р 894 науч.-практ. конф. / Забайкал. гос. ун-т ; отв. ред. А. Е. Горковенко. – Чита :
ЗабГУ, 2017. – 205 с.
ISBN 978-5-9293-1894-8

Издание представляет собой сборник научно-методических статей, посвящённых 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 проведена под эгидой российского общества преподавателей русского языка и литературы (РОПРЯЛ), организована кафедрой русского языка как иностранного факультета филологии и массовых коммуникаций Забайкальского государственного университета (г. Чита, Россия) и Институтом русского языка Хулуибуирского института (г. Хайлар, КНР).

Сборник статей предназначен для преподавателей вузов, аспирантов, магистрантов, а также всех, кто интересуется проблемами современной русистики.

Ответственность за содержание материалов несут авторы.

УДК 811.161.1(082)
ББК 81.411.2я43
ББК Ш141.12я43

Содержание

Приветственное слово	6
Русский язык в условиях межкультурной коммуникации	8
<i>Акифи О. И., Позднякова К. С.</i> Межкультурная коммуникация как средство социокультурной адаптации иностранных граждан	8
<i>Булгакова С. А.</i> Этническая идентичность: влияние на толерантное поведение в межэтнической коммуникации	12
<i>Захарчук О. Е., Николенко О. В., Ерещенко М. В.</i> О ситуативных языковых контактах: русско-китайский пиджин	15
<i>Ли Пин.</i> Заимствованные слова в общественно-политической жизни России	19
<i>Логинов И. М.</i> Китаизмы и китайская интерференция в русскоязычной речи	23
<i>Сун Чжицинь.</i> Китайский проект «Один пояс – один путь» и китайско-российское сотрудничество	28
<i>Цзян Ин.</i> Лингвокультурная интерференция в китайских рекламных вывесках на русском языке в приграничном городе КНР	31
<i>Чэ Тунбо.</i> Проблема охраны русского культурного наследия (на примере культуры жителей уезда Эргунь КНР)	34
Проблемы восприятия, понимания и интерпретации текста (в аспекте русского языка как иностранного)	36
<i>Анциферова Н. Б.</i> Интерпретация русскоязычной мемуарной прозы в аспекте стилистики текста как способ формирования культуроведческой и лингвострановедческой компетенций при обучении РКИ	36
<i>Богодухова Е. Е.</i> Основные параметры и роль художественного текста в образовательном процессе	41
<i>Звездина Ю. В.</i> Изучение современной российской литературы в курсе РКИ: проблемы понимания (на материале романа Захара Прилепина «Обитель»)	43
<i>Петухов С. В.</i> Восприятие творчества А. П. Чехова в социокультурном пространстве Китая	46
<i>Фэн Гуан.</i> Краткий анализ поэмы М. Горького «Двадцать шесть и одна»	52
<i>Ярославская И. М.</i> Потенциал текстов биографического характера известных людей России при изучении русского языка иностранными учащимися на довузовском этапе обучения	54
Актуальные проблемы лингводидактики (в аспекте русского языка как иностранного)	58
<i>Абросимова О. Л.</i> Формирование креативности студентов-иностранцев на занятиях по русскому языку	58
<i>Аркатова О. Г., Павленко М. И.</i> Живопись на уроке по развитию речи	62
<i>Артюхова Л. А.</i> Особенности обучения русской падежной системе имён существительных студентов-иностранцев	65
<i>Воронова Л. В.</i> Межкультурное образование как фактор гармоничного развития иноязычной личности средствами русского языка как иностранного	67
<i>Гончарова А. В.</i> О перспективах самостоятельного изучения русского языка как иностранного	70
<i>Козлова О. Д.</i> Страноведение в системе РКИ, или Как уберечься от культурных стереотипов	73
<i>Миллер Л. В.</i> Лингвокультурная антропология и национальная художественная картина мира (лингвометодический аспект)	77

Муравьев А. В. О некоторых приёмах преподавания дисциплины «Аудирование» у слушателей курсов русского языка как иностранного (на материалах пособия В. С. Ермаченковой «Слушать и услышать»)	80
Савочкина И. В. Физиологические механизмы активизации внимания на занятиях по русскому языку как иностранному как средство формирования устойчивой учебной мотивации	83
Чэнь Вэйли. Анализ русских синонимов	85
Языковая картина мира и взаимодействие культур	89
Бондарь Е. А. Особенности региональных культур иностранных граждан	89
Бутыльская А. А., Ссыпных А. С. Особенности социокультурной адаптации российских студентов, обучающихся в вузах Китая	92
Бутыльская Л. В. Пасхальная поздравительная открытка как лингвокультурный феномен	94
Ван Хуань. Немного об обучении предмету «Устный перевод» студентов основного курса	99
Ван Янь. Особенности языка русских жестов	102
Горковенко А. Е. Влияние русской нереалистической литературы на становление китайского постмодернизма	104
Карачева Н. С. Трудности перевода в процессе взаимодействия культур	110
Ли Гуанхай. Символы верности в свадебном ритуале (в русской и китайской культурах)	113
Ли Цзин. Гендерные языковые различия и особенности женских языков	115
Михеева Т. Б. Национальная языковая картина мира как часть лингвокультурного материала при обучении РКИ	119
Михина А. Э. Проекты приграничных регионов в условиях глобализации языков, образования и культур	122
Никонов Р. В. Факторы формирования межкультурного пространства образовательной организации	125
Романов И. А. Русская литература в эпоху распутья	129
Сергеев С. А., Бондарева Е. П. Языковая адаптация иностранных студентов в турецком вузе	132
Хамаева Е. А., Шишмарева Т. Е., Кремнёв Е. В. Особенности транслингвографического перевода с китайского языка на русский (на материале переводов «Шань хай цзин» и «Эръя»)	137
Цзян Сюхуа. Отражение русского характера в национальных пословицах	142
Проблемы изучения и преподавания русского языка как иностранного в вузе и школе	145
Антибас И. А., Егорова О. А. Лингвокультурологический и педагогический аспекты адаптации иностранных учащихся в процессе предвузовской подготовки	145
Ардатова Е. В. Занятия по практике разговорной речи и аудированию с китайскими студентами-филологами вне языковой среды (из опыта работы)	149
Игнатович Т. Ю. Проблемы общегорусско-китайского филологического пространства в курсах магистерских программ	153
Литвинова Д. Н. Проблемы социальной адаптации иностранных студентов к условиям жизни в России	156
Тазапчян Р. М., Бабакова Л. Д., Моренко Б. Н. Пути формирования языковой компетенции иностранных студентов предвузовской подготовки	158
Федотова Н. Л., Беневоленская Н. П., Чжу Тинтин. Ошибочные реализации интенций в русской диалогической речи китайских учащихся	160
Фэн Сяоли. О способах овладения русской лексикой (на материале учебного комплекса «Русский язык. Восток»)	164

Овладение инновационными технологиями как фактор повышения качества образования	167
Винокурова М. И., Пешня С. М. Комплексный подход в решении проблем адаптации в образовательном процессе иностранных студентов ИГМУ	167
Ганиев Н. У. О перспективах модульного обучения иностранному языку студентов в вузах Узбекистана	169
Давер М. В. Особенности развития языковой личности билингва	171
Кондратьева И. А., Рогачева Т. Д., Малина Н. В. Электронное тестирование по русскому языку как способ оценки и мониторинга образовательных достижений иностранных студентов	178
Меньшикова К. С. Управление формированием информационной культуры у иностранных студентов	182
Чистякова Г. В., Сергеев С. А., Бондарева Е. П. Применение технологий интерактивного метода в офлайн- и онлайн-режимах обучения	185
Чэнь Вэйли. Способы улучшения качества самообразования преподавателя	188
Чэнь Чжаомин. Тактические принципы и методики в обучении русскому языку студентов старших курсов (на базе специальности «Русский язык» Хулунбуирского института)	191
Шатраевко Н. С. К проблеме обучения китайских студентов в условиях инновационного образования	193
Эргашев И. Ю. Основные проблемы запоминания лексики в преподавании иностранных языков	197
Сведения об авторах	201

Приветственное слово

Уважаемые коллеги!

Сердечно приветствуем всех участников и организаторов международной научно-практической конференции «Русский язык в современном Китае»!

Конференция является зримым подтверждением эффективного сотрудничества, которое установили и успешно развивают Забайкальский государственный университет и Хулунбуирский институт.

Положение русского языка в Китае может быть описано с опорой на концепцию древнекитайской философии об «инь» и «ян» – дополняющих друг друга противоположных началах. С одной стороны, отношения двух стран характеризует стабильность: Россия и Китай всегда были доброжелательно настроены друг к другу, оставаясь союзниками даже в самые непростые времена.

С другой стороны, российско-китайское партнёрство динамично развивается, и образовательная сфера здесь не исключение: всё больше молодых людей в России записывается на курсы китайского языка, чтобы лучше понимать своих новых друзей и партнёров, а китайские студенты формируют устойчивое большинство в университетах России: по статистике Министерства образования нашей страны, свыше 20 000 молодых талантов из Поднебесной сегодня получают образование в России.

Расширение языковых контактов, которое мы с вами сегодня наблюдаем, даёт прекрасный материал для учёных – филологов и педагогов. Каковы «точки роста» китайской русистики, что общего в русской и китайской языковой картине мира, каков рецепт оптимального учебника русского языка для китайских студентов – на эти и другие вопросы нам с вами ещё предстоит ответить.

Дорогие друзья, мы желаем всем участникам конференции конструктивного педагогического диалога, приятного общения и новых открытий на благо России и Китая!

Л. А. Вербицкая, профессор,
президент Российского общества преподавателей русского языка и литературы,
президент Российской академии образования, президент СПбГУ,
президент МАПРЯЛ

Многоуважаемый господин Хоу Янь!

Руководство Забайкальского государственного университета (г. Чита) выражает глубокую благодарность Вам и Институту русского языка и культуры Хулунбуирского института (г. Хулунбуир) за помощь в организации и проведении V Международной научно-практической конференции «Русский язык в современном Китае» (15–17 апреля 2017 года)!

Наши вузы связывают долгие и добрые отношения. На протяжении последнего десятилетия мы работали вместе в различных направлениях. Развитие международной академической мобильности, послевузовская подготовка специалистов для высшей школы, спортивные, творческие, художественно-эстетические и научные мероприятия – вот основные аспекты нашей деятельности.

В 2013 г. на базе Вашего университета был открыт «Центр русского языка и культуры» под эгидой фонда «Русский мир», что явилось значимым событием в нашей совместной деятельности. Открытие Центра стало возможным благодаря тому, что Хулунбуирский институт является одним из наших основных партнёров. Старания и профессионализм Ваших сотрудников обеспечивают организацию научно-практической конференции на высоком уровне, что привлекает участников не только из России и Китая, но и из других стран для обсуждения научных проблем в области филологии, методики преподавания русского языка как иностранного, развития научного потенциала.

Искренне желаем участникам конференции успешной работы, а Вашему институту – процветания и благополучия и надеемся на дальнейшее долговременное и плодотворное сотрудничество.

С уважением, С. А. Иванов, д-р техн. наук,
профессор, ректор ЗабГУ

Русский язык в условиях межкультурной коммуникации

УДК 378

*О. И. Акифи,
К. С. Позднякова,
г. Белгород, Россия*

Межкультурная коммуникация как средство социокультурной адаптации иностранных граждан

В статье рассматриваются основные аспекты социокультурной адаптации иностранных граждан, применяемые на подготовительном факультете для иностранных граждан БГТУ им. В. Г. Шухова. Основное внимание уделяется внеаудиторной работе, потому что она во многом способствует не только сплочению многонационального коллектива, но и помогает развить чувства взаимовыручки, нравственности и патриотизма среди представителей разных стран.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, социокультурная адаптация, внеаудиторная работа, толерантность, нравственность, духовность

*O. I. Akifi,
K. S. Pozdnyakova,
Belgorod, Russia*

Intercultural communication as a means of socio-cultural adaptation of foreign citizens

The article examines the main aspects of socio-cultural adaptation of foreign citizens, applied at the preparatory faculty for foreign citizens of BSTU. V. G. Shukhova. The main attention is paid to out-of-class work, because it greatly contributes not only to the consolidation of the multinational team, but also helps to develop the feelings of mutual assistance, morality and patriotism among representatives of different countries.

Keywords: intercultural communication, socio-cultural adaptation, out-of-class work, tolerance, morality, spirituality

На подготовительном факультете для иностранных граждан БГТУ им. В. Г. Шухова большое значение уделяется социокультурной адаптации и воспитанию нравственности, духовности. В современной социологии социальная адаптация в большинстве случаев понимается как такой социальный процесс, в котором и адаптант (личность, социальная группа), и социальная среда являются адаптивно-адаптирующими системами, то есть активно взаимодействуют, оказывают активное воздействие друг на друга в процессе социальной адаптации [1, с. 60]. Это достигается путём интеграции культур. Для реализации этой задачи администрация и преподаватели ПФИ организуют и проводят следующие мероприятия:

1. Дни национальных культур.
2. Посещение музеев и выставок Белгорода и Белгородской области.
3. Занятия в вокальной студии.
4. Проведение совместных мероприятий с детскими садами и школами города.
5. Знакомство с национальными русскими праздниками, традициями и обычаями.

Дни национальных культур

На подготовительном факультете для иностранных граждан ежегодно празднуются дни национальных культур. Для этого организуются выставки-презентации, где русские студенты могут окунуться в культуру таких далёких и малознакомых стран, как Ангола, Замбия, Китай и др. На подобных мероприятиях можно не только увидеть на-

циональную одежду и предметы быта, но и попробовать себя в танцах. Слушатели ПФИ с радостью учат всех желающих танцевальным па. Таким образом, проведение дней национальных культур не только знакомит русских студентов с культурой других стран, но и помогает наладить межнациональное общение. Часто после таких встреч у иностранных граждан появляется много новых друзей.

Посещение музеев и выставок Белгорода и Белгородской области

Одной из составляющих патриотического воспитания и интеграции иностранных студентов в русскую культуру является посещение музеев и музейно-исторических комплексов. Тематически организованные экспозиции, позволяющие на время реконструировать в воображении и на эмоциональном уровне определённые исторические моменты, дают более полноценное восприятие и предоставляют возможность иностранным слушателям в прямом смысле увидеть величие нашей страны.

Несомненно, ознакомление с Россией и культурно-патриотическое воспитание следует начинать с исторических корней, красоты русского костюма, быта и фольклора. Для достижения этой цели преподавателями подготовительного факультета во главе с доцентом, кандидатом педагогических наук Е. Н. Легочкиной разработаны программы посещения музея народной культуры, музейно-исторического комплекса «Ключи» (деревня «Кострома»).

Музей народной культуры предлагает постоянную экспозицию и различные мастер-классы. Известно, что человек обладает рядом познавательных способностей (визуальные, аудиальные и тактильные), учитывая это, на подготовительном факультете привитие русской культуры происходит с привлечением всех познавательных каналов. В музее народной культуры иностранные студенты могут не просто посмотреть особенности русского костюма и быта, услышать о традициях, верованиях и особенностях жизни русского человека, но и прикоснуться к старинным традициям и обычаям. Иностранные граждане проникаются гостеприимством русского народа, трудолюбием и обычаями, богатством фольклора и многозначностью костюма. Несомненно, это воспитывает уважение к русской культуре, а как следствие – уважение к нашей стране, её

законам и порядкам. К концу экскурсии предлагается мастер-класс. На занятии каждый изготавливает куклу-оберег с соблюдением старинных традиций. Под руководством работника музея, беседуя с преподавателями о русских обычаях, каждый делает себе небольшой оберег, который забирает с собой. Таким образом, часть русской культуры становится ближе каждому иностранцу. Какой бы стране, культуре, вероисповеданию ни принадлежал человек, каждый вкладывает душу в традиционную русскую куколку и верит, что она будет хранить его.

Мы уверены, что, вкладывая свою душу в создание оберега, осмысливая при этом увиденные экспонаты и прослушанную историю о русском быте, задавая вопросы преподавателю и ещё больше понимая особенности традиций и культуры России, иностранные граждане станут не просто теплее относиться к стране, в которой они учатся, но и смогут почувствовать некоторую свою принадлежность к этой культуре.

Посещение музейно-исторического комплекса «Ключи» позволяет не только приблизиться к русской деревенской жизни и узнать ремесленные и бытовые традиции, но и принять участие в небольших обрядах и поверить в русскую культуру. Педагогическим коллективом подготовительного факультета для иностранных граждан выбран этот музейный комплекс, потому что с самого начала можно привлечь к русской культуре: пройти вокруг плакучей ивы, чтобы не было слёз, пробежать извилистую дорогу в гору для долгих лет жизни, окунуться в ледяную купель для здоровья. Вовлекаясь в эту игру, иностранные учащиеся с ещё большим интересом заходят в избы, рассматривают убранство, слушают рассказы о том, как жили в русской деревне, начинают сравнивать с бытом своих стран. Несомненно, это всё делает Россию ближе к каждому, каждый начинает бережнее относиться к окружающему, потому что чувствует себя немного её частью, приближая свой патриотизм к любви к России.

Конечно, не стоит забывать и о военных подвигах нашей страны. Известно, что в некоторых странах события Второй мировой войны изображены иначе, с несколько преуменьшенной ролью России в победе над фашистской Германией. В связи с этим, особое внимание в патриотическом воспитании на подготовительном факультете уделяется

ознакомлению с событиями второй мировой войны. В Белгороде эту важную для развития патриотизма тему можно изучить в музее-диораме «Курская битва. Белгородское направление», государственном военно-историческом музее-заповеднике «Прохоровское поле».

Ознакомление начинается с диорамы, где иностранные студенты получают общее представление о подвиге советской армии, видят оружие, огромное панорамное полотно, знакомятся со знаменитой песней «Катюша», которую многие любят и знают. После того, как гости увидели полную картину войны, преподаватели подготовительного факультета БГТУ им. В. Г. Шухова предлагают посетить звонницу, где величие побед в трёх великих сражениях проникает в душу каждого иностранца со звоном колоколов.

Таким образом, слушатели подготовительного факультета могут ощутить богатство и величие России, почувствовать связь времён и уважать страну, которая даёт им образование.

Занятия в вокальной студии

Администрация ПФИ приветствует участие иностранных граждан в жизни университета. Таким образом, слушатели подготовительного факультета для иностранных граждан не только учатся, но и имеют возможность для самовыражения. Одним из направлений внеаудиторной работы является посещение вокальной студии. Каждый год талантливые ребята и девушки защищают честь не только факультета, но и университета и города на различных вокальных конкурсах. Ежегодно слушатели ПФИ принимают активное участие в межвузовском конкурсе «Студенческая весна» и занимают призовые места. А в 2011–2012 учебном году слушатели ПФИ с песней «Вечер на рейде» приняли участие в 16-м Международном фестивале-конкурсе солдатской и военно-патриотической песни молодёжи стран СНГ «Афганский ветер», который состоялся в г. Старый Оскол, и получили грамоты лауреатов первой степени.

Занятия в вокальной студии помогают слушателям ПФИ не только выразить свои чувства и эмоции в песне, но и способствуют «раскрытию» души каждого слушателя. При этом руководитель вокальной студии У. М. Танделов предлагает для выступлений песни, наполненные глубоким патриотическим чувством, которые помогают развитию

духовности. Это «Катюша», «Подмосковные вечера», «Ой, то не вечер», «Вечер на рейде», «Соловьи» и др. С этими вокальными композициями слушатели ПФИ не раз занимали призовые места как на университетском, так и на городском уровнях. Усваивая русскую культуру, иностранные студенты знакомят остальных студентов и с национальной музыкой своих стран, что способствует интеграции культур на аудиальном уровне. Узнавая через русские песни историю и культуру России, слушатели ПФИ могут сравнить историю и культуру своей страны со страной, в которой им предстоит учиться не один год. Они с большим удовольствием ходят на репетиции и выступают на концертах. В условиях современного мира это очень важно, поскольку они для себя делают выбор в сторону духовности и нравственности и не идут проводить время на улице и в ночных клубах. Как правило, все слушатели ПФИ, посещающие вокальную студию, за обучение на ПФИ не получают замечаний со стороны администрации университета и администрации общежития.

Проведение совместных мероприятий с детскими садами и школами города

Для того чтобы полностью адаптировать иностранных граждан к условиям проживания в чужой для них стране, деканом подготовительного факультета для иностранных граждан Е. Н. Легочкиной было принято решение об ознакомлении слушателей ПФИ с системой образования Российской Федерации. Для этого были заключены договоры о взаимном сотрудничестве с образовательными учреждениями Белгорода (детские сады № 5, 11, гимназия № 12). В рамках этих договоров проводятся совместные мероприятия, позволяющие не только познакомить слушателей ПФИ с российской системой образования, но и воспитать толерантность среди подрастающего поколения, что в последнее время становится крайне необходимым в условиях современной действительности.

С детскими садами проводятся различные праздники, носящие в основном развлекательный характер, в игровой форме у детей формируют понимание культуры России. Иностранные гости объединяются с детьми для решения общей задачи в различных состязаниях. В рамках образовательной и воспитательной программ подготовительного факультета данные мероприятия, помимо

обозначенных задач, несут на себе функцию преодоления иностранцами некоторого эмоционального зажима.

Не всегда иностранных граждан встречают с радушием, что часто вызывает либо ответную негативную реакцию, либо психологическую отчуждённость и депрессию. Ни первый, ни второй вариант не способствуют расположению к стране. Именно поэтому и организуются такие весёлые встречи с маленькими детьми, которые показывают дружелюбно настроенных детей и располагают иностранцев к более тёплому отношению к русским людям, к более активному общению с ними, пробуждению познавательных процессов.

В гимназию № 12 слушателей ПФИ приглашают на проводимые недели английского языка. Школьники проводят для слушателей экскурсию на английском языке по учебному заведению. После этого иностранные граждане демонстрируют презентации своих стран, знакомя с культурой, традициями и обычаями своей родины. Таким образом, получается двустороннее сотрудничество. С одной стороны, школьники имеют возможность попрактиковать английский язык с представителями носителей этого языка и увидеть, что на планете Земля много людей, и все они разные и по цвету кожи, по складу характера. И нельзя только лишь по цвету кожи делать выводы о нации. Слушатели ПФИ, в свою очередь, имеют возможность окунуться в атмосферу школы, вспомнить свою учебную пору, рассказать школьникам о своей стране. Обычно в рамках этих мероприятий школьники и слушатели ПФИ обмениваются телефонами и в будущем стараются всячески помогать друг другу, что имеет большой педагогический и нравственный эффект.

Знакомство с национальными русскими праздниками, традициями и обычаями

Как уже отмечалось, слушателей ПФИ знакомят с русскими традициями и обычаями, организуют посещение музеев, в которых иностранные граждане могут поближе познакомиться с культурой России. Но ад-

министрация ПФИ во главе с Е. Н. Легочкиной решила не ограничиваться только посещением музеев. В течение года для иностранных граждан администрация ПФИ и кураторы групп организуют и проводят мероприятия, посвящённые национальным русским праздникам, – Новый год, Святки, Старый новый год, Масленица.

На Новый год «в гости» к слушателям ПФИ приходят Дед Мороз и Снегурочка, которые в игровой форме демонстрируя национальные русские забавы, которые традиционно проводили русские девушки и юноши. Иностранцы студенты с большим удовольствием участвуют в конкурсах, водят хороры и поют «В лесу родилась ёлочка».

На Святки преподаватели ПФИ проводят гадания со студентами, обучают русским народным песням и танцам. В игровой форме полученная информация усваивается быстрее, и словарный запас слушателей ПФИ пополняется новой лексикой.

Старый новый год проходит традиционно – кураторы групп учат иностранных граждан лепить вареники с сюрпризами. В такой неформальной обстановке налаживается доверительное отношение студента к преподавателю, что способствует возможности повлиять и даже подкорректировать поведение некоторых слушателей.

На Масленицу проводится выездная экскурсия на праздничные гуляния города. Слушатели ПФИ с интересом не только наблюдают за происходящим, но и принимают самое активное участие в национальных русских играх, песнях и танцах. На таких мероприятиях они имеют возможность поближе познакомиться и с русской кухней: с большим аппетитом они едят кашу и блины – незаменимые угощения во время масленичного застолья.

Таким образом, такие формы внеаудиторной работы способствуют не только сплочению многонационального коллектива, но и помогают развить чувства взаимовыручки, нравственности и патриотизма среди таких разных представителей далёких стран.

Список литературы

Аркатова О. Г. Специфика социокультурной адаптации // Диагностика и прогнозирование социальных процессов: материалы междунар. науч.-практ. конф. (Белгород, 27–28 окт. 2016 г.): в 2 ч. Ч. 1 / Белгор. гос. технол. ун-т; отв. ред. Н. С. Данакин, В. Ш. Гузаиров, И. В. Шавырина. – Белгород: Изд-во: БГТУ, 2016. – С. 60–66.

УДК 81

С. А. Булгакова,
г. Белгород, Россия

Этническая идентичность: влияние на толерантное поведение в межэтнической коммуникации

В статье рассматривается проблема толерантного поведения на основе сформированного типа этнической идентичности. В работе даётся теоретический анализ данной проблемы. На основе проведённого анкетирования представляются конкретные данные по ситуации среди русских студентов и преподавателей.

Ключевые слова: народ, тип этнической идентичности, толерантность, толерантное поведение

S. A. Bulgakova,
Belgorod, Russia

Ethnicity: impact on tolerant behavior in interethnic communication

The article deals with the problem of tolerant behavior based on the formed type of ethnic identity. The paper gives a theoretical analysis of this problem. Also on the basis of the questionnaire survey, specific data are presented on the situation among Russian students and teachers.

Keywords: ethnos, type of ethnic identity, tolerance, tolerant behavior

Этническая общность – это группа людей, которые связаны между собой общим происхождением и длительным совместным существованием. Характерными признаками этнической общности являются язык, особенности бытовой культуры, обычаи и традиции. Эти признаки воспроизводятся в этническом самосознании народа, в котором он сознаёт своё единство, прежде всего – общность своего происхождения, тем самым своё этническое родство.

В то же время один народ отличает себя от других народов, которым свойственны своё происхождение, свой язык и своя культура [3, с. 149]. Таким образом, происходит этническая идентификация, т. е. понимание и осознанное принятие своей принадлежности к конкретной этнической общности.

Является очевидным, что при столь глубоко принятии себя как части этнической общности происходит отвержение факта существования других этнических общностей, их культуры и традиций. При совместном проживании на одной территории, при ежедневных социальных контактах такое принятие себя и непринятие других людей может спровоцировать различного рода конфликты. Чтобы избежать их, от каждого из людей требуется максимальная тактичность, осторожность, терпимость и вместе с тем открытость и доброжелательность в отношении представителей других национальностей [2, с. 79]. Другими словами, толерантное поведение по отношению к представителям других эт-

нических общностей, проживающих на одной территории, способно если не искоренить, то минимизировать количество конфликтов и проблем, возникающих на этнической почве.

Для определения уровня этнической толерантности была выбрана методика «Тип этнической идентичности», разработанная Г. У. Солдатовой и С. В. Рыжовой, что позволило диагностировать этническое самосознание и его трансформации в условиях межэтнической напряжённости. Один из показателей трансформации этнической идентичности – это рост этнической нетерпимости (интолерантности). Толерантность/интолерантность – главная проблема межэтнических отношений в условиях роста напряжённости между народами – явилась ключевой психологической переменной при конструировании данного опросника. Степень этнической толерантности респондента оценивается на основе следующих критериев: уровня «негативизма» в отношении собственной и других этнических групп, порога эмоционального реагирования на иноэтническое окружение, выраженности агрессивных и враждебных реакций в отношении других групп.

Опросник содержит шесть шкал, которые соответствуют следующим типам этнической идентичности.

1. *Этнонигилизм* – одна из форм гиподентичности, представляющая собой отход от собственной этнической группы и поиски устойчивых социально-психологических ниш не по этническому критерию.

2. *Этническая индифферентность* – размывание этнической идентичности, выраженное в неопределённости этнической принадлежности, неактуальности этничности.

3. *Норма* (позитивная этническая идентичность) – сочетание позитивного отношения к собственному народу с позитивным отношением к другим народам. В полиэтничном обществе позитивная этническая идентичность имеет характер нормы и свойственна подавляющему большинству. Она задаёт такой оптимальный баланс толерантности по отношению к собственной и другим этническим группам, который позволяет рассматривать её, с одной стороны, как условие самостоятельности и стабильного существования этнической группы, с другой – как условие мирного межкультурного взаимодействия в полиэтничном мире.

Усиление деструктивности в межэтнических отношениях обусловлено трансформациями этнического самосознания по типу гиперидентичности, которая соответствует в опроснике трём шкалам:

1. *Этнозогизм* – данный тип идентичности может выражаться в безобидной форме на вербальном уровне как результат восприятия через призму конструкта «мой народ», но может предполагать, например, напряжённость и раздражение в общении с представителями других этнических групп или признание за своим народом права решать проблемы за «чужой» счёт.

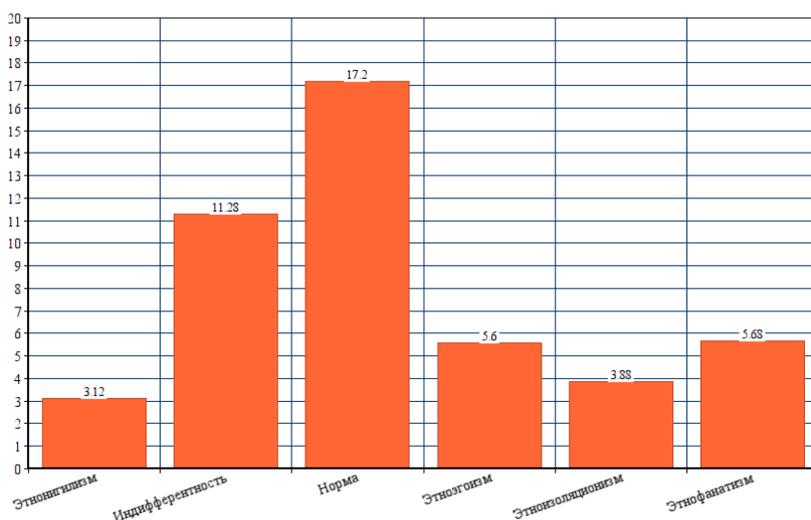
2. *Этноизоляция* – убеждённость в превосходстве своего народа, признание необходимости «очищения» национальной

культуры, негативное отношение к межэтническим брачным союзам, ксенофобия.

3. *Этнофанатизм* – готовность идти на любые действия во имя так или иначе понятых этнических интересов, вплоть до этнических «чисток», отказа другим народам в праве пользования ресурсами и социальными привилегиями, признание приоритета этнических прав народа над правами человека, оправдание любых жертв в борьбе за благополучие своего народа [4, с. 137].

Анкетирование прошли 25 человек, русские, в возрасте от 18 до 55 лет, студенты НИУ «БелГУ» (г. Белгород) и преподавательский состав БГТУ им. В. Г. Шухова (г. Белгород). Университетская среда была выбрана не случайно. Тенденции современного высшего образования определяют международное сотрудничество в создании открытого образовательного пространства, привлекательного для иностранных граждан, служащего для передачи определённых специальных знаний на русском языке как иностранном [1, с. 163]. В Белгороде обучается большое количество студентов-иностранцев из ближнего и дальнего зарубежья. В ходе анкетирования нам хотелось увидеть, насколько толерантно русские студенты и преподаватели могут относиться к представителям других этнических групп при ежедневных контактах.

После подсчёта результатов была составлена диаграмма, отражающая общую картину по проблеме этнической идентичности у русских. По каждой шкале максимальный балл – 20.



Тип этнической идентичности

Анализируя приведённую диаграмму, можно утверждать, что у опрошенных преобладает позитивная этническая идентичность, т. е. норма. Этот факт говорит о том, что русские студенты и преподаватели с таким типом идентичности принимают себя как часть русского народа, культуры и традиций и в то же время готовы проявлять толерантное отношение к другим народам. Такое отношение между этническими группами в процессе обучения в вузе играет положительную роль. Доброжелательная атмосфера даёт возможность более качественно усваивать новую информацию, избегать межличностных конфликтов на национальной, культурной или религиозной почве.

Этническая индифферентность у русских студентов и преподавателей занимает второе место. Это говорит о том, что среди русских существует большой процент людей равнодушных к любым проявлениям этничности. В учебном процессе такое проявление этнической идентичности чаще всего играет положительную роль. Русские студенты и

преподаватели не смотрят на студентов-иностранцев под призмой их национальности. Они опираются на другие признаки, например, на какие-либо человеческие качества или на учебную успеваемость.

Что касается шкал, характеризующих гиперидентичность, то все три шкалы показали результат ниже среднего. Тем не менее, хотелось бы отметить, что этноэгоизм и этнофанатизм с примерно равным результатом присутствуют в результатах опрошенных. Этот показатель напоминает нам о том, что стоит всегда быть готовым к возникновению разного рода этнических конфликтов. Даже небольшой повод может привести к проявлениям этнической нетерпимости. В университетской среде в первую очередь на преподавательский состав ложится ответственность за решение таких ситуаций.

Также результаты анкетирования были проанализированы с точки зрения возраста и проявлений того или иного типа этнической идентичности. Данные приведены в таблице.

Возраст	Этнонигилизм	Этническая индифферентность	Норма	Этноэгоизм	Этноизоляция	Этнофанатизм
Моложе 20 лет	3	10,6	15,9	6,8	5	5,9
20–30 лет	3,1	11,5	17,5	4,6	3,9	6
Старше 30 лет	3,3	12	18,7	5	2,3	6,4

Рассматривая первые три шкалы в таблице, можно с уверенностью сказать, что чем моложе анкетизируемые, тем менее выражены признаки этнонигилизма, этнической индифферентности и позитивной этнической идентичности. С возрастом повышается внутренняя необходимость идентифицировать себя со своим народом и проявлять толерантность к представителям других народов.

Что касается этноэгоизма и этноизоляции, то здесь обратная ситуация. Чем моложе человек, тем он категоричнее смотрит на проблему этничности. Молодые люди чаще решают проблемы через схему

«свой – чужой». Но в процессе взросления приходит осознание того, что люди «чужого» этноса так же имеют право на свою культуру, традиции и религию, как и «свои».

Таким образом, можно сделать вывод о том, что среди русских людей преобладает позитивная этническая идентичность. Они проявляют любовь, уважение и интерес к своему народу. Вместе с тем они готовы проявить толерантность, а возможно и интерес к другому этносу, что является путём к положительному межкультурному взаимодействию и конструктивной межкультурной коммуникации.

Список литературы

1. Бондарь Е. А. Педагогические условия формирования адаптационной готовности иностранных граждан к обучению в вузе // Гуманитарные и социальные науки. – 2016. – № 4. – С. 163–172.
2. Куликов Л. М. Основы социологии и политологии: учеб. пособие. – М.: Финансы и статистика, 2003. – 336 с.
3. Социология: учебник для вузов / В. Н. Лавриненко, Н. А. Нартов, О. А. Шабанова, Г. С. Лукашова; под ред. В. Н. Лавриненко. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Юнити-Дана, 2004. – 407 с.
4. Чекмарёва Т. Н., Фёдорова С. А. Толерантность – поиск мира и согласия в межличностном взаимодействии: практикум. – Братск: БрГУ, 2011. – 183 с.

УДК 81

**О. Е. Захарчук,
О. В. Николенко,
М. В. Ерещенко,
г. Ростов-на-Дону, Россия**

О ситуативных языковых контактах: русско-китайский пиджин

В статье анализируются сущностные характеристики русско-китайского пиджина. Статья посвящена рассмотрению функционально-семантических особенностей русско-китайского пиджина как результата взаимодействия китайской и русской языковой системы и речевой среды. Цель статьи заключается в описании лингвистической и экстралингвистической природы в закономерностях функционирования данного языкового явления как средства ситуативного межэтнического общения.

Ключевые слова: языковые контакты, русско-китайский пиджин, фонетические, грамматические и семантические особенности русско-китайского пиджина

**O. E. Zakharchuk,
O. V. Nikolenko,
M. V. Ereshchenko,
Rostov-on-Don, Russia**

About situational language contacts: the Russian-Chinese pidgin

The essential characteristics of the Russian-Chinese pidgin are analyzed in the article. The research is devoted to functional and semantic features of the pidgin that is considered because of the interaction between the Chinese and Russian language systems and the speech environment. The purpose of the article is to describe the linguistic and extralinguistic nature of the functioning such linguistic phenomenon as a means of situational interethnic communication among the mixed population.

Keywords: language contacts, Russian-Chinese pidgin, phonetic, grammatical and semantic features of the Russian-Chinese pidgin

В данной статье предпринята попытка систематизации сущностных характеристик русско-китайского пиджина. Исследование осуществлено методом выборочного анализа научных статей, рассматривающих русско-китайский пиджин как результат взаимодействия китайской и русской языковой системы и речевой среды, а также методом непосредственного наблюдения за реалиями языковых контактов, имеющих место в торговых отношениях между продавцами и покупателями на так называемых «китайских рынках», например, на рынке «Темерник» в городе Ростове-на-Дону.

Во второй четверти XVIII века приграничная торговля между русскими и китайцами способствовала возникновению достаточно оригинального смешанного языка, который получил название кяхтинского русско-китайского пиджина. Словарь лингвистических терминов под редакцией Т. В. Жеребило определяет понятие *пиджин* как «вид контактного языка, возникающий в ситуации иных способов общения» [2, с. 270]. По своей сути пиджин – упрощённый язык, созданный для коммуникации людей, говорящих на разных языках. Он не является ни для кого из

этнической базы носителей языка родным и в основном используется в торговой контактной сфере (первоначально при обмене товарами, позднее при купле-продаже). Пиджин характеризуется ограниченным лексическим составом, неустоявшейся грамматикой и минимальным количеством языковых функций [Там же]. Исследователи полагают, что препиджины (жаргоны, редуцированные пиджины) и собственно пиджины недолговечны, поскольку их вытесняют интерферированные, местные, национальные варианты языка (В. И. Беликов, Н. А. Жданова, В. П. Паршин, Е. В. Перехвальская, Е. П. Силин, Ма На, Ян Цзе и др.). Однако в настоящее время известно свыше 50 пиджинов, среди которых: русско-китайский (пограничные зоны Забайкалья, Хабаровска, Владивостока, Благовещенска), русско-норвежский, таймырская «говорка» и др. [4, с. 8–9].

Город Кяхту считают родоначальником пиджина. Оформившийся Кяхтинский вариант русско-китайского пиджина – представляющий интерес для исследователей – появился ближе к 90-м годам XVIII века. И хорошо известную фразу «*моя твоя понимай нету*» связывают именно с ним. Переходу

от препиджина с его минимумом лексических единиц для контакта между разными народами к русско-китайскому пиджину помогли историко-экономические факторы. Так, в немалой степени взаимовлиянию языковых контактов способствовал Кяхтинский договор 1727 года, первый легализовавший русско-китайскую торговлю в приграничных областях. Старый город Кяхта принадлежал России, а напротив него Китай построил новый небольшой торговый городок – Маймачин. И если в первой половине XVIII века в торговом пункте Кяхта жило около 100 семей, то к началу XIX века число торговцев Кяхтинского рынка выросло до полутора тысяч. Такое «долгосрочное» сначала вызванное потребностью торговых отношений, а позже трансферентными экстралингвистическими и лингвистическими условиями общения китайских и русских купцов привело к появлению особого «маймачинского» диалекта [3, с. 62].

Языковедам хорошо известно, что один из контактирующих языков пиджина считается базисным, или языком-лексификатором. Кяхтинский русско-китайский пиджин возник на русской лексической основе. Однако именно китайцы – главные носители этого пиджина. Будучи покупателями либо продавцами, они были наиболее заинтересованы в общении вследствие торговой (то есть в какой-то степени профессиональной) необходимости. Но знание русского языка для китайцев ограничивалось лишь теми словами, которые были нужны для элементарных контактов в ситуациях купли-продажи. Китайские торговцы не обучались русскому литературному языку, а использовали ситуативный языковой материал и прежде всего – разговорную речь.

Иными словами, «кяхтинское китайское население» постепенно усваивало русский язык в свободной разговорной среде (в частности, в среде рыночной торговли) в элементарной степени (в основном лексика), необходимой для процесса общения.

Со стороны носителя русского языка (как родного) происходит следующее: не владеющий пиджином покупатель слышит и воспринимает его как неправильную русскую речь, но понимает её, поскольку часто с вербальными средствами в процессе общения используются невербальные: мимика, жесты, окружающий контекст. С китайцем русский покупатель говорит по-русски, но значи-

тельно упрощает разговорные конструкции, иногда намеренно коверкает слова, допуская лексические и грамматические ошибки. Его цель – подстроиться под собеседника в пользу сохранения ситуативного языкового контакта. Весь этот процесс общения между людьми, не знающими языка друг друга, не что иное, как живая межэтническая коммуникация на пиджине [1, с. 86–88].

Такая разговорная речь долгое время не попадала в поле лингвистических интересов, поскольку первоначально исследователям пиджина казалось, что они записывают речь «малокультурных» людей, поскольку кяхтинский русско-китайский пиджин включает в основном слова просторечного пласта разговорной речи. Тем не менее, пройдя путь существенного упрощения структуры языка-источника, кяхтинский пиджин задействовал различные ресурсы русской речи, которые уже интересны с точки зрения восприятия и продуцирования всей системы языка в определённых ситуациях межэтнического общения.

Большинство исследователей сходятся во мнении, что любой пиджин есть результат прохождения нескольких стадий: 1) стадии *препиджина* с минимальными потребностями в общении; 2) стадии *пиджина* с его небольшим словарным запасом при почти полном отсутствии стандартов морфологии; 3) стадии *языка-посредника*, ориентированного на коммуникацию новой этнической общности; 4) стадии официального языка (исключительно редкий случай). Чаще пиджин превращается в *креольский язык*, став родным для определённого этноса. В лингвистике выделяют три типа пиджина на русской основе: русско-норвежский, или «Руссенорск»; таймырский, или «Говорка» и русско-китайский, являющийся наиболее изученным в настоящее время.

Специфика русско-китайского пиджина, как уже было отмечено выше, определяется в основном прагматическими причинами и характеризуется многими чертами русской разговорной речи, при этом редуцированная форма русского языка оказывается более эффективной для межэтнической коммуникации. Несмотря на то, что в данных контактирующих языках лексификатором является русский язык, грамматика и фонетика русско-китайского пиджина стремится к потребностям языковой системы китайского языка. И если кяхтинский русско-китайский

пиджин, появившийся в кяхтинской торговле и служивший ей, постепенно «сошёл на нет» в жизнеспособной коммуникативной среде, нельзя переоценить функциональные характеристики этого пиджина, составившие фонд речевых стереотипов, которые рассматриваются лингвистами как субстративные и суперстративные явления в естественном общении между китайцами и русскими в приграничных зонах.

Исследователь Ма На указывает, в частности, на определённое системное фонетическое влияние китайского языка на кяхтинский пиджин, которое выражается в:

– отсутствию редукции у безударного гласного: 普特 – *одинпудэ* – *один пуд*; 午饭 – *обьяньдэ* – *обед*; 告诉 – *гаоли* – *говори*;

– отсутствию оглушения звонкого согласного [д] в конце слова: 年 – *кандэ* – *год*; 午饭 – *обьяньдэ* – *обед*;

– произнесении звука [с] как [shi]: 自己 – *шаму* – *сам*; 春天 – *вэйшина* – *весна*; 信 – *бэйшимао* – *письмо* [3, с. 65].

Проанализировав выявленные исследователями особенности грамматических форм в употреблении слов и выражений носителями Кяхтинского, Забайкальского, Дальневосточного пиджина, можно отметить:

1) частотность в употреблении деминутивных форм существительных и прилагательных: *холошанеки* (хорошенький), *либитисыка* (ребятишки = дети), *люмашека* (рюмка, от «рюмашка»), *челенеки* (чёрненький), *беленеки* (беленький), *синенеки* (синенький), *кулоточка* (курточка);

2) препозитивный формант, образующий превосходную степень прилагательного – шипики: *шипики-холошанеки* (отличный, самый лучший);

3) императивную форму употребления глаголов, а также глаголов в форме прошедшего времени мужского рода с добавлением -а: *гаоли* (говори), *еши* (ешь), *били* (бери), *вэйбили* (выбирать); *ушаола* (уйти), *пишаола* (прийти), *нашаола* (найти), *фальшивайла* (лгать, обмануть);

4) постпозитивные форманты глагола настоящего времени -еса: *...за-моя бичи-еса...* (я пишу); прошедшего времени -было: *...за-моя бичи-было...* (я писал); будущего времени -буду: *...за-моя бичи-буду...* (я буду писать);

5) замену форм именительного падежа личных местоимений формами с использо-

ванием предлогов и местоимений: *за-моя* (я), *за-твоя* (ты), *за-ево* (он), *за-наша* (мы), *за-ваша* (вы);

6) отсутствие грамматикализованного противопоставления по числу.

Исследователь современного русско-китайского пиджина Забайкалья Н. А. Жданова выявляет такие его грамматические черты, как «неполная парадигма словоизменительных форм, экспансия формы именительного падежа, выступающей в функции косвенных падежей, аналитические формы с использованием предлогов и частиц, заменяющих соответствующее предложно-падежное управление, регулярное использование 1-го лица на месте других личных глагольных форм» [1, с. 87].

Если говорить о лексико-семантических группах русско-китайского пиджина, то, безусловно, приоритетной из них является подгруппа слов, связанная с торговлей (куплей-продажей): *потолгавай* (торговаться, торгуйся), *кончай цена* (последняя цена), *волотиника* (воротник), *како лазамел можна* (какой размер нужно), *стилать можна* (стирать можно), *цзяошивай* (дешёвый), *сто* (сто).

Обиходная лексика также закрепились в упрощённой степени в свободной разговорной среде: *лаошикань* (ложка), *дена* (день), *деляни* (плохой, нехороший, дрянной), *дилочеки* (дыра, отверстие), *дома* (дом), *дува* (два), *селасибо* (спасибо, благодарить), *селедече* (сердце), *соленыце* (солнце), *соли-повеси* (умереть), *солово* (слово), *кусока* (кусочек), *кушаху* (кушать, есть).

Запущенные кяхтинским пиджином механизмы межэтнического общения действуют не только в приграничных зонах. В этом можно убедиться, побывав на вещевом китайском рынке «Темерник» в городе Ростове-на-Дону. Индивидуальные предприниматели, так называемые китайские челноки, являются носителями русско-китайского пиджина. Имея в арсенале разговорной речи минимум лексических единиц из языка-источника с добавлением местных слов, китайские продавцы продуцируют в речи упрощённые формы из языковой системы русского языка на уровне грамматики и синтаксиса. В ситуации рыночной торговли процесс общения опирается на ситуативность и общую апперцепционную базу участников диалога:

Продавец: Халаза нада? Бели халаза! / Халаты надо? Бери халаты!

Покупатель: Почём? (Рукой показывает определённый халат).

Продавец: Цзяошива адама! / Дёшево отдам!

Покупатель: Сколько?

Продавец: Писота тута! (Обозначает цену на листе бумаги) / Пятьсот здесь.

Покупатель: А этот сколько? (Указывает на другой халат).

Продавец: Бели писота! / Бери за пятьсот.

Покупатель: Всё, что ли по пятьсот?

Продавец: Всё, что ли... (повторяет за покупателем).

Покупатель: Какой размер?

Продавец: Како лазамел нада? Лазны можна! / Какой размер надо? Разные есть!

Покупатель: На меня!

Продавец: Тута, тута!

Покупатель: Давай мерить.

Продавец: Какалаза! / Как раз!

Покупатель: Давай дешевле! За 450?

Продавец: Холоса халаза! Пеламо солово! / Хороший халат! Правда!

Покупатель: Так отдашь за 450?

Продавец: Нету! Кончай цена! (Потом пишет цену – 480) / Нет! Конечная цена!

Покупатель: Ладно, давай за 480.

Продавец: Холошанеки халаза. Сепасиба. / Хороший халат. Спасибо.

Покупатель слышит пиджин, воспринимаемая его как «коверканную» речь, но понима-

ет, о чём говорит продавец, так как помимо вербальных средств говорящие на разных языках люди прибегают к внеязыковой коммуникации (указательный жест покупателя, написание цифр на листе продавцом). При этом покупатель говорит свободно, то есть так же, как и всегда (в частности, вопрос «Почём?» – просторечное слово разговорного пласта – в большей степени ориентирован на русскоговорящего продавца). Однако коммуникант пытается максимально упростить высказывание в пользу понимания в данный момент речи. Речь на пиджине спонтанна, динамична и диалогична, так как диалог есть не что иное, как живая межэтническая коммуникация на пиджине. А структурная неполнота предложений, эллиптичность высказывания, синтаксические повторы дополняют речевые стереотипы русско-китайского пиджина.

Таким образом, пиджин нельзя назвать результатом исторического развития языка. Скорее, это результат вторичного преобразования языка в условиях регулярных и массовых этноязыковых контактов. Русско-китайский пиджин – продолжение языка-источника, спроецированного в первую очередь в сферу торговых отношений. Тем не менее, описание возможностей варьирования и функционирования пиджина в качестве средства межэтнического общения заслуживает внимания со стороны лингвистов и позволяет рассмотреть его как определённый результат культурного обмена между двумя народами.

Список литературы

1. Жданова Н. А. Русско-китайский пиджин Забайкалья среди других форм современных контактных языков // Вестник БГУ. – 2014. – № 10. – С. 84–88.
2. Жеребило Т. В. Словарь лингвистических терминов. – Изд. 5-е, испр. и доп. – Назрань: Пилигрим, 2010. – С. 270.
3. Ма На. Кяхтинский русско-китайский пиджин // Русский язык за рубежом. – 2015. – № 4. – С. 61–68.
4. Перехвальская Е. В. Сибирский пиджин: дальневосточный вариант: формирование. История. Структура: автореф. дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.19. – СПб., 2006.
5. Ян Цзе. Забайкальско-маньчжурский препиджин: опыт социологического исследования // Вопросы языкознания. – 2007. – № 2. – С. 67–74.

УДК 81-22

Ли Пин,
г. Хайлар, КНР

Заемствованные слова в общественно-политической жизни России

В последнее время русский язык интенсивно пополняется заимствованными словами. Особенно много слов вошло в общественно-политическую и экономическую лексику. Это происходит потому, что Россия вступила в новую общественно-политическую формацию, а также в свободные рыночные отношения. Идёт процесс разгосударствления, делается попытка проведения реформ в различных сферах жизни. Язык же всегда быстро и гибко реагирует на потребности общества. Можно без преувеличения сказать, что произошёл лингвистический взрыв. Однако ничего страшного в этом нет, ведь заимствованные слова – это результат контактов, взаимоотношений народов и государств.

Ключевые слова: заимствованные слова, русский язык

Li Ping,
Hailar, PRC

Borrowed words in the social and political life of Russia

Recently, the Russian language is intensively replenished with borrowed words. Especially a lot of words entered the socio-political and economic vocabulary. This is because Russia has entered a new socio-political formation, as well as in free market relations. There is a process of denationalization, an attempt is being made to carry out reforms in various spheres of life. Language, however, always reacts quickly and flexibly to the needs of society. It can be said without exaggeration that a linguistic explosion occurred. However, there is nothing terrible in this, because borrowed words are the result of contacts, mutual relations of peoples, and states.

Keywords: borrowed words, Russian language

Заемствования иностранных слов – один из способов развития современного языка. Язык всегда быстро и гибко реагирует на потребности общества. Заемствования становятся результатом контактов, взаимоотношений народов, государств.

В последнее время средства массовой информации много говорят о выборах. Сложилось впечатление, что мы только и делаем, что выбираем, вернее, не мы, а старшее поколение: то в Государственную думу, то в местные органы управления, то в президенты. Обратимся к слову **электорат** (от лат. *elector* – «выбирающий, избиратель») – круг избирателей, голосующих за какую-либо партию на парламентских, президентских или муниципальных выборах; совокупность избирателей данного избирательного округа.

Пример: во время выборов происходит борьба за электорат. Электорат республиканцев оказался многочисленнее электората консерваторов. Эквивалент: избиратели. Слово «электорат» надолго войдёт в русский язык, так как это очень ёмкое понятие, оно соответствует ситуации в стране, ведь выборы – неотъемлемая часть нашей жизни. Будут выборы, будут кандидаты, будет электорат. Хотелось бы, конечно, чтобы выбирали достойных людей, которые бы в

нашей непростой ситуации нашли способ сделать страну процветающей, обеспечили соотечественникам достойную жизнь. В этой связи уместно второе, найденное заимствованное слово.

Харизма (от греч. *charisma* – «милость, божественный дар») – исключительная одарённость; харизматический лидер – человек, наделённый в глазах его последователей авторитетом за исключительные качества его личности – мудрость, героизм, святость.

Пример: харизма А. С. Пушкина сделала его национальным поэтом России. Большинство известных всему миру предводителей обладали харизмой власти. В этом слове некоторое несоответствие звукового облика высокому содержанию, а поэтому вряд ли оно будет широко использоваться в речи, разве только ограниченным кругом лиц.

Во время избирательной кампании не обойтись без провайдеров.

Провайдер (от англ. *provide* – «обеспечивать») – организация, предоставляющая услуги по пользованию глобальными сетями и системами.

Пример: для подключения сети Интернет вам необходимо обратиться к провайдеру. А провайдерам, конечно же, потребует-

ся ноу-хау (от англ. *know how*, буквально – «знаю как») – технические знания, опыт, документация, передача которых оговаривается при заключении лицензионных договоров и других соглашений.

Мы привыкли, что, включив утром радио или телевизор, слышим такую фразу: «Главы государств собрались на саммит». Существует русский эквивалент этого слова – «переговоры».

Саммит (от англ. *summit* – «вершина, верх») – встреча глав государства, правительства.

Пример: саммит двух стран о заключении перемирия.

Стремительно вошло в русский язык, вытеснив русский эквивалент, английское слово «имидж».

Имидж (от англ. *image* – «образ»):

1) образ делового человека, представление о нём, складывающееся у окружающих, репутация;

2) образ фирмы, товара, услуг, обеспечивающих положение фирмы на рынке, верность покупателя фирменной марке.

Пример: созданием имиджа известных людей занимаются профессионалы.

Нет, пожалуй, более популярного иноязычного слова на современном этапе, чем слово «коррупция», хотя его русский эквивалент звучит, возможно, не реже: «взятка», «подкуп».

Коррупция (от лат. *corruptio* – «подкуп, порча») – преступление, заключающее в прямом использовании должностным лицом прав, связанных с его должностью, в целях личного обогащения. К коррупции относится подкуп чиновников и общественно-политических деятелей, дача взяток.

Пример: пока мы не истребим коррупцию, мы не сможем построить нормального демократического общества.

Высоким начальникам и людям, имеющим большие деньги не обойтись без секьюрити.

Секьюрити (от англ. *securit* – «безопасный»):

1) служба безопасности (обычно применительно к зарубежным странам);

2) служащий органов безопасности, а также вообще охранник, телохранитель. Русский эквивалент: «охрана», «телохранитель».

Пример: за стеклянной дверью банка можно было разглядеть секьюрити.

Молодой секьюрити улыбнулся девушке – это стало началом их дружбы.

А это английское слово мы слышим еженедельно по выходным дням во обзоре новостей, где сообщается о популярности того или иного политического деятеля. Слово это – «рейтинг».

Рейтинг (от англ. *rating* – «мощность») – индивидуальный, числовой показатель оценки популярности, авторитета какого-либо лица, организации, группы, их деятельности, программ, планов. Вообще степень популярности известного деятеля, его оценка, разряд.

Пример: высок рейтинг этого политика, трудно придётся его соперникам.

А это слово употребляется больше в ретроспективном плане. Отметим, что всю вторую половину 1999 года не было дня, чтобы наши люди не слышали призывов объявить импичмент (сейчас говорим именно об этом слове) президенту страны (теперь уже бывшему).

Импичмент (от англ. *impachment* – «подвержение сомнению») – особый порядок привлечения к ответственности и судебного рассмотрения дел о преступлениях высших должностных лиц.

Пример: Президенту США грозит импичмент по обвинению, представленному Моникой Левински. Близко к следующему слову – «вотум».

Вотум (от лат. *votum* – «желание, воля») – мнение, выраженное голосованием: вотум доверия или вотум недоверия. Одобрение или неодобрение парламентом деятельности правительства или министра. Русский эквивалент: «общественное мнение».

Пример: Госдума выразила вотум недоверия президенту.

При вынесении вотума недоверия правительство, как правило, выходит в отставку.

Удобным в употреблении оказалось английское слово «тинейджер», оно оказалось более ёмким по сравнению с русским эквивалентом.

Тинейджер (от англ. *teen + agertee* – «составная часть, служащая для образования числительных от 13 до 19» + *age* – «возраст») – подросток, юноша или девушка в возрасте от 13 до 20 лет.

Пример: большинству современных тинейджеров нравится Леонардо ди Каприо.

Одной из характерных черт русского языка 80–90-х годов является процесс активизации заимствованной лексики: расширение сферы использования специальной иноязычной терминологии, относящейся к экономике, финансам, коммерческой деятельности и некоторым другим областям, и появление большого числа заимствований-неологизмов, тоже принадлежащих преимущественно к специальным областям.

Место ударения в заимствованных словах не всегда зависит от языка-источника. Заимствованные слова объединяются в русском языке в группы по сходству их конечных элементов, при этом этимология слов обычно имеет второстепенное значение. Колебание ударения в заимствованных словах неизбежно, оно свидетельствует о том, что заимствованные слова вступают во взаимодействие с русской лексикой и постепенно ассимилируются ею, становясь из внесистемного явления явлением системным.

Новые заимствования, относящиеся к XX веку, как правило, следуют ударению языка-источника, потому что в большинстве случаев время для возникновения в них колебаний ещё не настало. Этому должен предшествовать определённый период, в течение которого слова должны «прижиться» в языке, стать известными большинству представителей языкового коллектива и «найти» себе аналогию среди слов, входящих в систему лексики данного языка.

Особенностью лексики, заимствованной в наблюдаемый период, является её массовость, новизна, однородность по отношению к языку-источнику: подавляющее большинство слов заимствуется из английского языка. Сфера распространения заимствованных слов достаточно специфична. Прежде всего это «профессиональные языки» специалистов той или иной области (вычислительная техника, финансовая и коммерческая деятельность, спорт), но также и области политики, искусства, моды, музыки, танцев и др. Таким образом, основной принцип акцентуации новых заимствований: следование ударению языка-источника, в данном случае – английского языка. Преобладающее большинство слов не обнаруживает колебаний в ударении.

В соответствии с критерием классификации заимствованных слов, т. е. по сходству конечных элементов (финалей), языковой материал распределяется по соответствующим

группам. Существительные на -ер, -ор. Группа наиболее многочисленная. По своей структуре существительные двусложны или трёхсложны, характеризуются в большинстве случаев ударением на первом слоге, что соответствует ударению их в английском: «бартер, блейзер, брокер, ваучер, гамбургер, дилер, менеджер, спонсор, триллер». Ударение на втором слоге имеют инвестор, комп[йу]тер, что тоже соответствует английскому произношению.

Существительные на -инг, двусложные, с ударением на первом слоге: «брифинг, лининг, рейтинг, серфинг (или сёрфинг), холдинг»; в словах, имеющих более двух слогов, ударение падает на слог перед финалью – «инжиниринг». Исключением является ударение «маркетинг», соответствующее английскому ['ma:kiti()], которое, однако, колеблется, обнаруживая тенденцию к перемещению на следующий слог.

Существительные на -мент, трёхсложные или четырёхсложные, с ударением на первом или втором слоге в соответствии с ударением английского языка: «импчмент, истйблишмент, мйнеджмент».

Существительные с единично представленными финалями, не объединяемые в группы, -айл (фристайл), -ей (дисплей), -ет (маркет), -ест (дайджест), -ит (саммит), -ус (консенсус). Ударение совпадает с английским.

Существительные с финалью на гласный с ударением на первом слоге, соответствующем английскому: «лубби, шуу, нуу-хбу». Существительные односложные: «байт, гранд, клип, файл, факс».

В данный период заимствования почти не испытывают колебаний в ударении, что свидетельствовало бы об их подчинении закономерностям, сложившимся в русском языке. Колебание ударения в слове «маркетинг» не выходит за рамки тех закономерностей, которые свойственны словам на -инг в самом английском. Ударение «маркетинг» принимается некоторыми нормативными справочниками. Например, в книге «Культура парламентской речи» это ударение отмечено как «разговорное». Слово «саммит» зарегистрировано словарями с ударением на первом слоге – «саммит», что соответствует английскому ['smit]. Смещение ударения здесь могло бы быть обусловлено влиянием финали -ит, несущей на себе ударение и представленной в широком круге слов. Уда-

рение односложных (в том числе заимствованных) имён существительных на протяжении длительного периода определялось действием ряда факторов: морфологического, семантического, морфонологического. Значительную роль при этом играл и фактор прагматический – степень освоенности слова. По отношению к данному периоду отмечается тенденция к тривиальному ударению (т. е. неподвижному ударению на основе слова при его склонении) у большинства односложных слов. Значительная часть таких слов – термины, книжная лексика: «байт, грант, файл» и др. Очень невелико число слов, которые обнаруживали бы в современных условиях тенденцию к закреплению нетривиального ударения, т. е. ударения на флексии во всех склоняемых формах или только формах множественного числа. Примером закрепления ударения на флексии во всех формах является слово «хит» – «модное, популярное музыкальное произведение». Произносятся: «хитб, хитум, хит и т. д.: Хитум сезона была песня...; В течение долгого времени была хитум» и др. В молодёжной жаргонизированной речи круг подобных слов значительно шире: «джин» (джинсы), «битл» (участники ансамбля «Битлз») и др.

О некоторых заимствованных словах, связанных с общественной и политической жизнью страны. Гораздо больше их в экономической сфере, ведь страна вступила в рыночные отношения, резко изменив прежний курс жёсткого государственного контроля. Пожалуй, самым популярным, хотя и неприятным, стало слово «инфляция».

Инфляция (от лат. *inflatio* – «вздувание») – чрезмерное увеличение количество обращающихся в стране бумажных денег, сверх потребностей хозяйственного оборота и, в связи с этим, быстрое их обесценивание, что чрезвычайно тяжело отражается на материальном положении трудящихся. Русский эквивалент: «обесценивание денег».

Пример: в связи с инфляцией ухудшается материальное положение многих граждан.

В последнее время предпринимательство, несмотря на трудности, набирает обороты. Между тем нам не обойтись без иностранных вложений капитала, то есть инвестиций.

Инвестиция (от нем. *investition*, лат. «одеваю») – долгосрочное вложение капитала в отрасли экономики внутри страны и за границей. Различают финансовые (покупки

ценных бумаг) и реальные инвестиции (вложение капитала в промышленность, сельское хозяйство, строительство).

Пример: наш партнёр предложил инвестицию на выгодных для обеих сторон условиях.

Поскольку мы находимся в глубоком кризисе, нам не избежать моратория, скажем, на выплату наших многочисленных долгов.

Мораторий (от лат. *moratorius* – «задерживающий, замедляющий») – отсрочка исполнения обязательств, установленная правительством на определённый срок ввиду наступления чрезвычайного положения, стихийного бедствия, войны, эпидемий, финансового кризиса. Русский эквивалент: «отсрочка».

Пример: объявленный мораторий на выплату некоторых долгов устраивал наших представителей.

Прочно вошли в наш язык, несмотря на некоторые затруднения в произношении, слова «менеджмент», «менеджер», «маркетинг».

Менеджмент (от англ. *management* – «управление, заведование, организация») – управление производством, совокупность принципов, методов, средств и форм правления производством, разработанных и применяемых с целью повышения эффективности производства и увеличения прибыли. Русский эквивалент: «управление производством».

Пример: менеджмент – это основная часть его работы.

Менеджер (от англ. *manager* – «управляющий») – специалист по управлению производством и обращением товаров, наёмный управляющий, он организует работу на фирме, руководит производственной деятельностью сотрудников. Он входит в средний и высший руководящий состав. Русский эквивалент: управляющий.

Пример: Наталья Вячеславовна работает менеджером в банке.

Маркетинг (от англ. *marketing* – «рынок, сбыт») – система мероприятий по изучению рынка и активному воздействию на потребительский спрос с целью расширения сбыта производимых товаров.

Пример: Он решил заниматься маркетингом.

Среди заимствованных слов есть такие, которые почти вошли в активное употребление, стали понятны всем. Это слово завершает обзор заимствованных в экономическую сферу слов – «дефолт».

Дефолт (от англ. *default* – «вина») – банкротство, не исполнение договора.

Пример: иностранцы говорили о дефолте России.

Роль заимствований в различных языках и разных времён неодинакова и зависит от конкретно-исторических условий развития каждого языка, в 90-х годах XX века с из-

менением политики новые слова активно появились в русском языке и сыграли важную роль в жизни общественно-политической жизни страны. Итак, Россия стала более открытой. Заимствованные слова существуют почти в каждом языке, и процесс этот вполне естественен и обычен.

Список литературы

1. Аристова В. М. Англо-русские языковые контакты. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1978. – 150 с.
2. Ильина О. В. Семантическое освоение русским языком иноязычных лексических инноваций «Языковые единицы и семантическом и лексикографическом аспектах». – Новосибирск, 1998. – С. 41–48.
3. Линник Т. Г. Языковые ситуации и взаимодействия языков. – Киев: Наукова думка, 1989. – 204 с.
4. Шапошников В. Н. Иностранные слова в современной российской жизни // Русская речь. – 1997. – № 6.
5. 黄苏华. 外来词在俄语中的借用及不同民族文化的交融. 西安外国语学报, 1996.

УДК 81

И. М. Логинов,
г. Харбин, КНР

Китаизмы и китайская интерференция в русскоязычной речи

В статье на основе устной речи билингов, проживающих в Харбине, рассматривается взаимодействие русского и китайского языков, реализуемое в таких процессах, как смешение и переключение кодов. Распределение респондентов по трем группам на основании цели пребывания в Китае и анализ условий использования ими двух языков позволяют выявить зависимость особенностей билингвального речевого поведения от характера каждодневного общения на обоих языках.

Ключевые слова: русско-китайский билингвизм, устная речь, смешение, переключение кодов, эмиграция

I. M. Loginov,
Harbin, PRC

The sinicism and chinese interference in Russian-language speech

Based on the speech of bilinguals, the article is concerned with the interaction of the Russian and Chinese languages realized in such processes as code-mixing and code-switching. The respondents were subdivided into three groups in accordance with the purpose of their stay in Harbin. The analysis of their bilingual speech reveals its being conditioned by the character of their everyday communication in both languages.

Keywords: Russian-Chinese bilingualism, speech, code-mixing, code-switching, emigration

Изучение российского зарубежья – одна из актуальных задач современной науки, которой занимаются учёные разных направлений. Областью интересов лингвистов в рамках «эмигрантоведения» являются способы существования системы русского языка в особых условиях – вне метрополии в разноязычном социуме, что «составляет органическую часть тех исследований по вопросам языковых контактов, билингвизма, «этнолингвистической жизнеспособности» и других сходных проблем, которые проводятся сейчас во всём мире» [1, с. 104]. Выделяют две ветви русской эмиграции – западную и

восточную. Последняя (российская эмиграция в Азии) изучена большей частью на примере Китая. Основная часть исследований посвящена проблемам русской белой послевоенной эмиграции, при этом большой интерес вызывает русская диаспора в Харбине, крупнейшем центре российской эмиграции того времени. Учёные, анализируя с разных точек зрения всю совокупность жизнедеятельности русских за рубежом, отмечают уникальность российской эмиграции в этом городе. В Харбине был свой обособленный уклад жизни – с российской администрацией, прессой на русском языке,

насыщенной культурной и научной жизнью, русскими образовательными учреждениями, влиятельной православной церковью, активной деловой и общественной жизнью. В отличие от соотечественников, эмигрировавших в Европу, российская диаспора на Северо-Востоке Китая ощущала себя скорее дома, чем за границей. «В этом городе русские действительно являются русскими, тогда как в Америке они больше американцы, чем русские, в Германии – немцы, во Франции – французы» [3, с. 99, 100]. Такие внешние условия, характер языковой ситуации (наличие среды родного языка, подобной естественной, и отсутствие насущной необходимости в изучении китайского языка) привели к высокой степени сохранности русского языка в восточном зарубежье того времени. Поэтому имеющиеся лингвистические исследования по этой тематике связаны в основном с изучением характера изменения русской речи под влиянием китайского языка [см.: 2; 3].

Иная языковая ситуация и образ жизни современных русских, проживающих в Китае, даёт новый лингвистический материал. К тому же, как отмечает Х. Пфандль, «речь новых эмигрантов более восприимчива для чужеродного влияния» [5, с. 103]. Сейчас можно наблюдать непосредственное взаимодействие этих языков в живом, непринуждённом общении, которое реализуется в таких процессах, как переключение и смешение кодов. Под переключением кодов мы понимаем употребление в речи на одном языке (для рассматриваемого в данной статье корпуса примеров – русском) синтаксически связанных выражений на другом языке (китайском) или переход на этот язык. В данной работе не будут рассматриваться те случаи перехода с русского языка на китайский, которые были вызваны сменой адресата (обращением к китайцам), фразовым цитированием и самоцитированием. Нас будут интересовать лишь те факты «смешения» русского и китайского, которые происходили в речи с одним и тем же – русскоязычным собеседником при условии владения им китайским языком. Как случаи смешения кодов мы рассматриваем употребление в речи на одном языке (русском) слов другого языка (китайского).

В последние годы городом, где проживает значительное количество русских из числа приехавших в Китай, стал Харбин. Вдали от

родины большое значение начинает играть то, чему в обычной жизни в России люди не придают особого значения, – общение с соотечественниками на родном языке. Для этого организуются различные клубы, мероприятия, встречи и т. п. Так, сотрудники Русского клуба Харбина распространяют литературу, приглашают российских артистов, организуют художественные выставки российских мастеров, создают сайты в интернете. Русским клубом также регулярно организуются встречи, проводятся совместные выезды на природу, кинопросмотры, отмечаются русские праздники – Пасха, День России, День Победы и др. Активное участие в подобной деятельности создаёт благоприятные условия для сохранения родного языка. В то же время новое окружение – китайский язык, китайская действительность, необходимость повседневного общения – способствуют овладению языком страны проживания. И чем совершеннее это владение, тем успешнее и полноценнее деятельность эмигрантов в новой стране. Эти две составляющие их жизни и влияют в первую очередь на языковое поведение наших соотечественников в Харбине. В данной работе анализируется лингвистический материал, собранный во время устных бесед с русскими, проживающими в Харбине. Выделяют три основных типа эмигрантского языкового поведения: поведение ассимилянта, поведение антиассимилянта и сознательный тип. Ассимилянта характеризует стремление к слиянию с культурой и языком принимающей страны, при этом собственный язык «уходит на второй план» [4, с. 71]. Антиассимилянт стремится свести своё общение к родному языку. Второй язык, как и культура принимающей страны, интересуют его лишь в той мере, в которой это необходимо по практическим соображениям. При сознательном подходе человек стремится уравновесить в своей жизни оба языка и обе культуры. Согласно этой классификации, наших респондентов можно разделить на два типа: антиассимилянты и сознательный тип. Для данного исследования важно выделение трёх основных причин эмиграции – временной или постоянной – русских в Китай: 1) работа; 2) учёба (на языковых курсах или в магистратуре); 3) межнациональные браки. Среди наших респондентов к антиассимилянтам принадлежат те, для кого основной причиной эмиграции стала работа. Поведение приехавших в Китай на учёбу и

состоящих в браке с китайскими гражданами ближе к сознательному типу.

По разным данным, в городе проживает постоянно или временно около 2500–3000 граждан России и стран бывшего СССР. На сегодняшний день это одна из самых больших и динамично развивающихся русскоговорящих общин Китая. Большинство из русскоговорящих харбинцев – это, конечно же, студенты. На них приходится 80–85 % всего русскоговорящего населения. Среди преподавательского состава многочисленных вузов Харбина очень много наших соотечественников. Они учат китайских студентов русскому языку и литературе, на них приходится 7–10 % русскоговорящих харбинцев. Оставшиеся 7–10 % русских харбинцев – это люди чаще всего из нашего приграничья, приехавшие в Харбин на заработки. Работают официантами или поварами в сфере «общепита» – так называемых «русских ресторанов» в Харбине. Выпускников местных вузов китайские и российские компании приглашают работать переводчиками, торговыми агентами, менеджерами, специалистами по логистике. Весьма большим спросом на харбинском рынке труда пользуются наши артисты. Во многих ресторанах или ночных клубах хозяин организует вечернюю программу с участием русских артистов [6].

Обратимся к речевым портретам различных русскоговорящих представителей, проживающих в Харбине длительное время. Общими чертами их языкового поведения являются следующие:

1) преобладание общения на русском языке;

2) лёгкость переключения с русского на китайский и обратно, когда этого требует ситуация, что связано с хорошим владением китайским языком и длительным временем проживания в Китае;

3) отсутствие спонтанных переходов на китайский.

Этим объясняется отсутствие среди наших респондентов «ассимилянтов», а их анализ может помочь прояснить характер сосуществования языков у билингвов.

1. Алексеев Д. К. – 24 года, национальность – русский, родной язык русский, студент Харбинского политехнического университета, окончил университет в степени магистра, время пребывания в Харбине – около двух лет. За время пребывания в Харбине Дмитрий очень мало контактировал с

местным населением, в основном лишь при покупке товаров потребления и во время пользования услугами, в процессе обучения общался как с местным преподавательским составом, так и с китайскими студентами. Общение с русскоговорящими представителями было незначительным и происходило на английском языке. Целью Дмитрия не являлось какое-либо приобщение к местной культуре и языку, кроме того, он редко общался с другими русскоговорящими представителями, в связи с этим, по моим наблюдениям за два года русская речь Дмитрия претерпела изменения, она стала более скудной и однообразной. Ещё незначительной особенностью является добавление в лексикон нескольких слов на китайском языке (не более 15–20 слов), имеющих сильный акцент в связи с отсутствием широкой практики общения на китайском языке.

2. Султанов Е. С. – 26 лет, национальность – татарин, родной язык русский (основной), студент Харбинского политехнического университета, в настоящий момент учится на доктора наук, время пребывания в Харбине – более двух лет. В течение проживания и обучения в университете Евгений часто, но неактивно контактирует с местным населением, как с преподавателями, так и со студентами. Также владеет базовым уровнем китайского языка. Общение с русскоязычными представителями довольно активное. В связи с тем, что китайская культура и язык не являются приоритетными задачами, а изучение специальности проходит почти полностью на английском языке, речь Евгения претерпела следующие изменения: благодаря частому общению с представителями Казахстана и Грузии, которые также пользуются русским языком как языком международного общения с русскоговорящими представителями, её уровень стал ниже, чем у украинцев и белорусов, для которых русский язык является вторым родным. Евгений произносит слова медленнее, но более чётко. Фразы стали точными и короткими, исчезли слова-паразиты, что связано скорее с тем, что у большинства местных русскоговорящих их нет. Кроме того, речь стала немного богаче в связи с общением с представителями интеллигенции.

3. Китун Е. В. – 30 лет, национальность – белоруска, родной язык русский (есть заметный акцент, связанный с местом рождения и национальностью, а также с проживанием в

сельской местности), студентка Харбинского политехнического университета, в настоящее время изучает китайский язык в интернациональном центре изучения китайского языка для иностранцев. Время пребывания в Харбине – три месяца, совсем недолго находится на территории Китая, постоянно контактирует исключительно с русскоговорящим населением, поэтому речь Елены не претерпела каких-либо заметных изменений. Единственным изменением является пополнение словарного запаса базовыми китайскими словами и выражениями, кроме того, заменяет некоторые русские слова местными регионализмами: *чифанька*, *аишка*, *шушу* и т. п.

4. Семеней А. Б. – 32 года, национальность – украинец, родной язык украинский, в Китае пользуется русским языком, украинский акцент в русском языке слабый, имеет некоторые особенности произношения, отличного от произношения жителей России. Является студентом Харбинского политехнического университета, учится на доктора наук, обучение проходит на английском языке, в Харбине пребывает более двух лет. Уровень китайского языка базовый. Реципиент часто общается с русскоговорящими представителями, также часто контактирует с китайцами, а именно с преподавателями и студентами, однако почти не уделяет внимание местной культуре и языку. За более чем два года русская речь Александра практически не претерпела каких-либо заметных изменений, за исключением пополнения словарного запаса простыми китайскими словами и фразами.

5. Демин Е. А. – 28 лет, национальность – русский, родной язык русский, студент Харбинского политехнического университета, учится на доктора наук, время пребывания в Харбине – три года. В течение всего срока пребывания в Китае проявляет активное участие в различных мероприятиях, конференциях, связанных с научными достижениями, активно контактирует с китайскими преподавателями и студентами, имеет значительный интерес к китайской культуре и языку. В связи с тем, что проживает не на территории студенческого городка, довольно редко общается с русскоговорящими представителями, уровень китайского языка выше среднего. Наблюдая за Деминым, можно сделать следующий вывод: русская речь Евгения претерпела изменения, а

именно – стала значительно медленнее, на фоне того что изначально была очень быстрой, кроме того, она стала более точной и простой, упрощение заключается именно в отсутствии при разговоре каких-либо сложных словосочетаний. В целом же какого-либо акцента или неграмотного произношения фраз замечено не было.

6. Галанинская Е. К. – 48 лет, национальность – русская, родной язык русский. Является преподавателем русского языка в Хэйлунцзянском университете, учёная степень – кандидат наук. Период пребывания в Китае – восемь лет. В течение всего срока пребывания в городе Ухань, а затем в Харбине, проявляет слабый интерес к контакту с местным населением, кроме этого практически не интересуется местной культурой и языком. При этом реципиент постоянно ведёт занятия по русскому языку, проводит их полностью на русском языке, почти не применяя китайского языка. Контакт с русскоговорящими представителями постоянный. Отметим, что несмотря на очень длительное пребывание Е. К. Галанинской в Китае, её русская речь не только не обеднела, но и обогатилась, поскольку она является преподавателем русского языка. Русская речь за долгие годы пребывания в другой стране так и осталась быстрой, грамотной, с незначительными отступлениями от литературной нормы, благодаря активному общению с другими русскоговорящими преподавателями, пополнилась некоторым количеством новых слов.

1. *Лексические регионализмы, возникшие в русской речи в последние годы в Харбине в результате заимствования из китайского языка, и собственно русские от них образования:*

1) *аишка* – от китайского *ai* – «тётя», обращение напрямую *ai*, в разговоре между собой, в основном среди студентов, применяется слово *аишка*;

2) *фуюанька*, *фуйка* (пренебр.) – обращение к обслуживающему персоналу – горничным, официантам и т. п. – *фуюань*, в разговоре между собой среди всех групп представителей русскоязычного населения применяется слово *фуюанька*, *фуйка*;

3) *каоши*, *каоти* – от китайского *kaoshi*, *kaoji* – «контрольная работа, экзамен» – почти полностью вытеснили русские слова у большинства русскоговорящих студентов в крупных университетах Харбина (Харбин-

ского политехнического университета, Хейлунцзянского университета и т. п.);

4) *бины* – от китайского *bing*, по-русски «блин», употребляется в основном среди студентов в заведениях быстрого питания;

5) *чаоши* – от китайского *chaoshi* – «супермаркет», применяется в основном среди русскоговорящих студентов;

6) *шушик, шушу* – от китайского *shushu* – «дядя», обращение к мужчинам среднего возраста, между собой, в основном среди русскоговорящих студентов, – *шушик, шушу*;

7) *шифик, шифу* – от китайского *shifu* – «водитель, шофёр такси или общественного транспорта», *шифик* применяется в основном среди русскоговорящих студентов;

8) *чифанька, чифанить* – от китайского *canting, fandian* – недорогие заведения китайской, корейской кухни. Второй регионализм означает есть, употреблять пищу, от китайского *chifan*, оба регионализма употребляются в основном среди русскоговорящих студентов;

9) *мифан* – от китайского *mifan* – «рис», часто употребляемое слово, заменившее русское слово, привычное в России;

10) *симэр* – от китайского *ximener* – «западные ворота ХПУ». Название очень популярного места среди всех студентов университета, где продают большое количество недорогой, вкусной и некачественной еды, места, которое знает каждый таксист в городе. Регионализм употребляется среди русскоязычных студентов.

II. Лексические регионализмы, возникшие в результате развития переносного значения у русского слова:

1) «*Башни*» – название двух крупнейших торговых центров различной электроники в Харбине, в основном применяется среди студентов ХПУ;

2) «*Снежинка*» – район города, где находится главный музей провинции Хэйлунцзян, памятник русским воинам-освободителям, а

также большое количество подземных рынков и торговых центров;

3) «*Русский*» – от китайского *eluosijiuba*, означает название русского развлекательного клуба в Харбине. Пример во фразах: *сегодня в Русском..., поехали в Русский* и т. п.;

4) «*Арбат*» – главная пешеходная улица в Харбине.

III. Лексические регионализмы, возникшие в результате словообразования:

1) *киты* – «китайцы»;

2) *Хабар* (ударение на первый слог) – название Хабаровска;

3) *Манька* (ударение на первый слог) – название Маньчжурии среди приезжих в Харбин жителей Забайкалья.

Проведённое исследование русской речи русскоговорящих студентов и преподавателей, проживающих в современном Харбине длительное время, позволяет сделать следующие выводы: в целом их русская речь претерпела незначительные изменения, в основном эти изменения касаются скорости речи, использования некоторых регионализмов и утратой незначительного запаса русских слов. В целом грамматика речи не претерпела изменений, синтаксическая организация устной речи соответствует традициям русского разговорного дискурса. Фонетические черты речи в основном отражают современную русскую произносительную норму. Изменения русской речи индивидуальны, зависят от контакта реципиента с местным населением, его личной заинтересованности китайской культурой и языком и от недостатка общения на русском языке. Употребляемые в речи русских харбинцев регионализмы представляют интерес для лексикологов, поскольку дают возможность исследовать механизмы их возникновения. Создание свода таких слов и выражений может стать предметом лексикографического описания, имеющего не только собственно лингвистическое, но и историко-культурное значение.

Список литературы

1. Голубева-Монаткина Н. И. Грамматические особенности русской речи потомков эмигрантов «первой волны» во Франции // Филологические науки. – 1994. – № 4. – С. 104–111.
2. Оглезнева Е. А. Русский язык в восточном зарубежье (на материале русской речи в Харбине): автореф. дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.01. – Томск, 2009. – 55 с.
3. Оглезнева Е. А. Русский язык восточного зарубежья в первой половине XX в.: к вопросу о своеобразии // Проблемы Дальнего Востока. – 2008. – № 6. – С. 135–150.
4. Пфандль Х. Русский язык в современной эмиграции // Русская речь. – 1994. – № 3. – С. 70–74.
5. Пфандль Х. Русскоязычный эмигрант третьей и четвёртой волны: несколько размышлений // Русский язык за рубежом. – 1994. – № 5. – С. 101–108.
6. Русские в Китае. Какая она, русская диаспора Харбина [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.shkolazhizni.ru> (дата обращения: 05.03.2017).

УДК 327

Сун Чжицинъ,
г. Хайлар, КНР

Китайский проект «Один пояс – один путь» и китайско-российское сотрудничество

Статья раскрывает сущность концепции «Экономический пояс Шёлкового пути», анонсированной КНР в 2013 году. Автор делает обзор перспектив сотрудничества России и Китая в различных сферах в рамках реализации данной программы.

Ключевые слова: сотрудничество, коммуникация, капитал, экономический пояс, Шёлковый путь

Sun Zhijin,
Hailar, PRC

The Chinese project “One belt is one way” and the Chinese-Russian cooperation

The article tells about the concept of Economic belt silk road, China announced in 2013 the Author makes an overview of the prospects of cooperation of Russia and China in various fields within the framework of the implementation of this program.

Keywords: cooperation, communication, capital, economic zone of the Silk Road

Один пояс – один путь – что это означает? Китайская инициатива «Экономический пояс Шёлкового пути и Морской шёлковый путь XXI века» со времени её оглашения осенью 2013 года стала предметом повышенного внимания не только в КНР, но и в России.

Концепция была впервые анонсирована председателем КНР Си Цзиньпином во время визитов главы в страны Центральной Азии и в Индонезию осенью 2013 года. Формулируя в сентябре 2013 года общую цель инициативы, Председатель Си Цзиньпин, указав на «новую жизнеспособность прежнего Великого шёлкового пути», в древности «соединившего Восток и Запад», предложил «объединить усилия, способствуя постепенному формированию крупномасштабного регионального сотрудничества... с целью обеспечения между евроазиатскими странами более тесных экономических связей и более обширного взаимодействия».

Инициатива «Один пояс и один путь» зародилась также в результате отметки новым китайским руководством ключевой роли внешней политики КНР по отношению к соседним странам в осуществлении китайской цели «двух столетий» и «китайской мечты» о возрождении китайской нации.

Председатель КНР дальше сформулировал пять основных аспектов-направлений реализации данной инициативы. Они предлагаются в виде будущих «сфер сотрудничества» – «политические контакты и коорди-

нация политических установок», «транспортные коммуникации», «торговые свободы», «аккумуляция капитала», «общественные и гуманитарные связи».

Во-первых, политическое согласие в конструкции «одного пояса, одного пути» представляет собой главную гарантию устойчивости. В условиях многоступенчатой власти механизм макрополитических согласований служит глубокому слиянию интересов, способствует взаимному политическому доверию, обновляет понимание задач взаимодействия. Пользуясь тактикой экономического развития и сопутствующих ей контрмер, страны, расположенные вдоль трассы, могут в полной мере осуществлять тесную взаимосвязь, сообща определяя программы и конкретные шаги, продвигающие региональное сотрудничество и решая возникающие проблемы, посредством консультаций, оказывая взаимную политическую поддержку как в текущих делах, так и по масштабным проектам.

Во-вторых, транспортные коммуникации. Наряду с задачей совместного со странами региона строительства сухопутного Трансевразийского моста сформулирована «приоритетная» и «жизненно важная» цель – обеспечить не просто транспортные коммуникации, а системную «взаимосвязанность инфраструктуры», включая координацию участниками «своих планов по строительству инфраструктурных объектов и систем технических стандартов».

В-третьих, «торговые свободы», представляющие собой основное содержание в конструкции «пояса и пути». Нужно настойчиво изучать проблему создания условий для инвестиций и торговли, устранять барьеры между ними, способствовать взаимным капиталовложениям, совершенствовать структуру и способствовать равновесию торговли, изыскивать новые точки роста товарооборота, содействовать взаимодействию новых отраслей, оптимизировать межотраслевое разделение труда.

В-четвёртых, аккумулятивное капитала. Это одна из важнейших опор «пояса и пути». Цель её – укрепить сотрудничество в управлении финансовыми средствами, расширять сферы и масштабы обмена валютой и расчёты между государствами, расположенными вдоль трассы, способствовать тому, чтобы азиатский рынок ценных бумаг стал открытым и развивался. Следует поощрять как правительства, так и сравнительно крупные, кредитоспособные предприятия, финансовые структуры этих стран пользоваться в пределах Китая облигациями в его валюте. Надо содействовать Азиатскому банку инфраструктурных инвестиций и Банку развития стран – членов БРИКС в финансовом обеспечении Шёлкового пути.

В-пятых, общественные и гуманитарные связи. Речь идёт о социальной базе «Одного пояса, одного пути», призванной обеспечивать достойный имидж идей дружеского взаимодействия при формировании нового Шёлкового пути. Надлежит широко развивать сотрудничество в области культуры и искусства, обмена учащимися, всемерно углубляя взаимодействие в гуманитарной сфере.

Один пояс – один путь – новое поле для китайско-российского сотрудничества. «Созданию Экономического пояса Шёлкового пути, конечно же, не обойтись без поддержки и участия России. КНР и РФ являются естественными партнерами в деле общего строительства этого пояса».

Не секрет, что реакция на китайский проект в России была не только внимательной, но и, в ряде случаев, достаточно осторожной. В частности, некоторые российские специалисты усмотрели в китайской идее потенциальные элементы конкуренции с российским проектом создания Евразийского союза. Но потом в России выясняли, что характеристика «Экономического пояса» как «инновационной модели сотрудничества», которая «не

содержит в себе интеграционных интенций», не преследует целей создания формального сообщества и «направлена исключительно на улучшение среды многостороннего сотрудничества и налаживание эффективных партнерских отношений». Новая инициатива – это не «скрытая идея лидерства Китая», а крупный «геоэкономический план открытого взаимодействия, основанного на многополярности».

При этом важными стали слова министра иностранных дел РФ С. Лаврова, который отметил, что сопряжение Экономического пояса Шёлкового пути с процессами евразийской интеграции может коснуться модернизации Транссиба и Байкало-Амурской магистрали.

Важной точкой отсчёта в российско-китайском взаимодействии по вопросам, связанным с проектом «пояс-путь», могут, похоже, считаться двусторонние договорённости, достигнутые по итогам 19-й Межправительственной встречи, состоявшейся в ходе визита в Москву (октябрь 2014 г.) премьера Госсовета КНР Ли Кэцзяна. По итогам переговоров стороны подписали ряд документов, имеющих непосредственное отношение к тематике формирования евроазиатских транспортных и экономических коридоров, Соглашение в области высокоскоростного железнодорожного сообщения.

Наконец, в мае 2015 года председатель Си Цзиньпин во время своего визита в Россию подписал с президентом Владимиром Путиным совместное заявление о сотрудничестве Китая и России по сопряжению строительства Экономического пояса Шёлкового пути (ЭПШП) и Евразийского экономического союза (ЕАЭС) (далее – «Пояс и Союз»).

Стороны на высшем официальном уровне декларировали намерение предпринять взаимные усилия по налаживанию соответствующей совместной работы в различных форматах, определили её рамочные направления. *К ним были отнесены продвижение инвестиций и торговли, включая постепенное «упрощение её режимов», развитие транспортной инфраструктуры, строительство «важных для региона малых и средних предприятий», сотрудничество в различных областях кредитно-финансовой деятельности.*

Важно отметить, что в сотрудничестве по сопряжению «Пояса и Союза», интересы и подходы Китая с Россией полностью совпадают.

Лидеры двух стран вместе прилагают усилия, совместно содействуют двустороннему достижению консенсуса по взаимосвязи и взаимодоступу Европы и Азии, а также интеграции проектов.

Для осуществления сопряжения «Пояса и Союза» Россия и Китай предприняли серию мер, создали рабочую группу на уровне замминистров. В рамках этого сотрудничества, существует также рабочая группа экспертов, специалисты двух стран обмениваются мнениями друг с другом. Кроме того, Россия надеется, что Китай и Евразийский экономический союз в будущем подпишут соглашение о торгово-экономическом сотрудничестве, ожидаем, что две стороны совместно разработают проект «дорожной карты» по сопряжению «Пояса и Союза».

«Сопряжение “Пояса и Союза” имеет широкие перспективы по направлениям сотрудничества». России и Китаю следует развивать двустороннее сотрудничество, а также продолжать сотрудничать по многосторонним платформам. Россия и Китай являются членами Шанхайской организации сотрудничества (ШОС). В прошлом году прошло 14-е заседание Совета глав правительств государств – членов ШОС, среди тем обсуждения был вопрос о создании зоны свободной торговли в рамках данной организации. Россия также выразила желание принимать активное участие в работе Нового банка развития БРИКС и других финансовых структур, усиливать сотрудничество в области строительства инфраструктуры со всеми азиатскими странами, особенно с Китаем.

Логистика и железная дорога имеют первостепенное значение для торговли. Для

того чтобы повысить транспортный потенциал, в настоящий момент Россия занимается реконструкцией старой дорожной инфраструктуры, а также строит новые железнодорожные пути и автодороги, например, это проект высокоскоростной железнодорожной магистрали «Москва – Казань».

Что касается привлечения иностранных инвестиций, Россия надеется перенести акцент и приоритетные направления российско-китайского сотрудничества на инвестиционные проекты, в первую очередь, это автодороги, железные дороги, мосты, логистические центры и другие проекты инфраструктурного строительства.

Российско-китайское гуманитарное сотрудничество переживает бурное развитие. В этом году две страны запустили крупномасштабный проект государственного уровня – «Годы обменов между российскими и китайскими СМИ». В рамках данного сотрудничества первым направлением является улучшение отслеживания и репортажей по экономическим проектам, предоставление информационной поддержки для двустороннего экономического сотрудничества. Второе направление – укрепление сотрудничества в области съёмок телесериалов, документальных фильмов, а также других сферах. На сегодняшний день российские и китайские зрители питают огромный интерес к телесериалам противоположной стороны. Третьим направлением сотрудничества является увеличение контактов между блогерами интернета двух стран. В настоящее время Россия и Китай уже начали отправлять друг к другу делегации блогеров и в будущем продолжат содействовать данному мероприятию.

УДК 811.161.1

Цзян Ин,
г. Хэйхэ, КНР

Лингвокультурная интерференция в китайских рекламных вывесках на русском языке в приграничном городе КНР¹

Статья посвящена одному из проявлений современного русско-китайского языкового взаимодействия – текстам китайских рекламных вывесок на русском языке, созданным носителями китайского языка и распространённым на территории приграничного с Россией Северо-востока Китая, а именно в г. Хэйхэ. Вывески распространены в зоне безвизовой торговли и служат для привлечения русских туристов и сбыта им китайских товаров и услуг. Цель данной статьи – проанализировать явление лингвокультурной интерференции в текстах китайских рекламных вывесок на русском языке.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, русский язык, китайский язык, китайские рекламные вывески на русском языке, лингвокультурная интерференция, культурное различие, языковая интерференция

Jiang Ying,
Heihe, PRC

Linguistic and cultural interference in Chinese advertising signboards in the Russian language in the border town of China

The article is devoted to one of the manifestations of contemporary Russian-Chinese linguistic interaction – the Chinese texts of advertising signs in the Russian language, developed by native Chinese speakers and distributed in territory border with Russia, northeastern China, namely in the city of Heihe. Signs common in the area of visa-free trade and are used to attract Russian tourists and sale to them of Chinese goods and services. The purpose of this article is to analyze the phenomenon of the linguistic and cultural interferences in the texts of Chinese advertising signboards in the Russian language.

Keywords: intercultural communication, russian language, chinese language advertising signs in the Russian language, linguistic and cultural interference, cultural differences, linguistic interference

Лингвокультурную интерференцию определяют «как конфликтное явление, возникающее в межкультурной коммуникации на основе замещения отсутствующих или неполных концептов иноязычной культуры (при их незнании, непонимании, некорректном восприятии или интерпретации) концептами собственной культуры, выраженное в речевой деятельности» [5].

В нашем случае проявление лингвокультурной интерференции наблюдается в случае замещения концептов русской культуры концептами культуры китайского языка.

Культура – сложное многоуровневое явление. В культурной коммуникации существуют культурные барьеры. «В отличие от языкового, они невидимы и не ощущаемы» [6, с. 49].

Объектом исследования в данной статье являются тексты китайских рекламных вывесок на русском языке, созданные носителями китайского языка. Эти вывески рас-

пространены на территории приграничного с Россией Китая, а именно в г. Хэйхэ на Северо-Востоке Китая, в зоне безвизовой торговли, и служат для привлечения русских туристов и сбыта им китайских товаров и услуг.

Тексты этих вывесок демонстрируют явления фонетической, грамматической, лексической и лингвокультурной интерференции в русском языке под влиянием китайской языковой системы. Цель данной статьи – интерпретация явлений лингвокультурной интерференции в текстах китайских рекламных вывесок на русском языке.

В китайских рекламных вывесках на русском языке нами отмечены многочисленные названия блюд национальной китайской кухни («Жаркое голубь», «Китайский самовар», «Рыба в каменной кастрюле», «Жаркое в чугунной кастрюле “Цисян”», «Лапша Мастер Ма») и названия с символическими иероглифами, обозначающими «顺 удачу», «鑫 богатство и процветание», «福 счастье»,

¹ 本文系2014年黑龙江省社会科学研究规划年度项目《边境城市牌匾公示语俄译规范研究》阶段性成果，项目编号：14E091。= Работа выполнена при финансовой поддержке гранта научного социального фонда провинции Хэйлунцзян (КНР) в 2014 году № 14E091 в рамках проекта «Исследование вывесок на русском языке в Китае на приграничных с Россией территориях».

«泰 благополучие» и т. д. (см. например, «永顺家具 Мебельный салон “Юн-Шунь”»: «永顺Юн-Шунь» употребляется в значении «вечная удача»; «亿鑫电脑服务中心 Центр обслуживания компьютерной техники “И Синь”»: «亿И» – «сто миллионов», «鑫 Синь» – «богатый и процветающий»; «福人居饺子馆 Ресторан пельменей “Фу Жэнь Цзюй”»: «福人居 Фу Жэнь Цзюй» обозначает место, где живут счастливые люди; «康泰药店 Аптека “Кан Тай”»: «康泰 Кан Тай» – «здоровье и благополучие» и др.).

Общеизвестно, что язык служит не только важнейшим средством общения и выражения мысли, но и выполняет аккумулятивную функцию знаний о культуре. Он «тесно связан с культурой, “прорастает” в неё, выражает её, является обязательной предпосылкой развития культуры в целом и, наконец, составляет важную часть культуры народа, живущего в определённое время и в определённом месте» [1, с. 12]. Таким образом, язык является носителем культуры и инструментом межкультурной коммуникации.

В языке отражаются разные исторические периоды в жизни народа, время, пространство, культурный опыт. Китайские рекламные вывески на русском языке в определённой степени отражают культуру китайского народа и подвергаются влиянию таких факторов, как способ мышления этого народа, его психология, традиции, обычаи и т. п. Поэтому культурные особенности обуславливают их ярко выраженный национальный характер. Так, «рекламные вывески пронизаны традиционными представлениями китайцев об инь и янь, о пяти стихиях, о фэншуйе и другими традиционными культурными ценностями, через которые “создатель” вывески передаёт свои самые лучшие надежды и пожелания» [2, с. 56].

Исследователи отмечают, что «Россия находится на стыке Азии и Европы, но её культурные истоки относятся к Западу, вид мышления русских схож с европейским мышлением. Язык китайских рекламных вывесок на русском языке в приграничном г. Хэйхэ упрощённый, акцент в них делается на предоставлении клиенту необходимой информации для ориентации в коммуникативном пространстве иноязычного города. Поэтому вывески почти не отражают национальную культуру России. Однако переводчик обычно дословно переводит название вывески, игнорируя особенности русского

языка и привнося в текст вывески элементы национальной китайской культуры» [Там же].

Прокомментируем некоторые примеры, в которых, по нашему мнению, проявляется лингвокультурная интерференция. Рассмотрим, например, «культурное» содержание китайской рекламной вывески на русском языке «Массаж слепых “Гун Вэй”».

В Китае существует понятие «слепого массажа», который является одной из профессий слепых людей, проходящих специальные курсы массажа и аттестацию на наличие профессиональных навыков. Осознание у слепых более развито: касаясь тела больного, они могут более точно обнаружить болевой симптом, поэтому массаж слепых, или «слепой массаж», пользуется большой популярностью в Китае.

В России нет такого способа массажа. Кроме того, в русской языковой культуре не принято использовать в названиях, в том числе в вывесках, слова, обозначающие физические недостатки людей (слепой, глухой, немой и т. д.). В китайской культуре и языке, наоборот, принято их использовать в наименованиях и нормально воспринимать подобные слова.

Таким образом, у разных народов разные культурные ценности, разные представления о них. И то, что у китайцев считается нормой, у русских является отклонением от нормы. Поэтому китайская рекламная вывеска на русском языке «Массаж слепых “Гун Вэй”» воспринимается русскими людьми как неправильное написание, потому что они вкладывают в текст вывески иной смысл. С точки зрения носителя китайского языка в содержании вывески нет ничего необычного.

В текстах вывесок «Рыба в каменной кастрюле», «Пекинская утка», «Китайский самовар», «Жаркое в чугунной кастрюле “Цисянь”», «Лапша Мастер Ма», «Суп Малатан», «Утиный деликатес по-сычуаньски», «Юньнаньская рисовая лапша» и многих других используются названия блюд национальной китайской кухни, являющихся символами китайской культуры, широко распространёнными «в приграничных китайских городах (особенно в северо-восточной части Китая)» [4, с. 85].

Так, текст вывески «Рыба в каменной кастрюле» содержит словосочетание *каменная кастрюля*. С точки зрения норм русского языка, такое сочетание слов необычно.

В китайском быту существует посуда, сделанная из камня, в частности кастрюли, сковороды, сотейники и др. Следовательно, для китайца понятие «каменная кастрюля» не является необычным, как для русского человека. По ассоциации со своим родным языком (и национальной бытовой культурой) «создатель» вывески на русском языке употребил прилагательное *каменный* в привычном для себя варианте. Таким образом, из-за различий в бытовой культуре русских и китайцев в вывеске на русском языке проявилось действие лингвокультурной интерференции.

Лингвокультурные различия отражаются в текстах типа: «*Кастрюлька утюга варит рыб*», «*Жаркое голубь*», «*Ресторан собачина*» и др.

Китай обладает обширной территорией и является страной, богатой различными природными ресурсами, поэтому в разных районах страны различаются климат, природные богатства, привычки и обычаи. В результате этого в разных районах Китая возникли особенности в культуре питания. Национальные особенности в приготовлении блюд отражаются и в китайских рекламных вывесках на русском языке. Для того чтобы отразить специфику своего ресторана, хозяева обычно в текстах вывесок стремятся подчеркнуть эту особенность.

В вышеприведенных примерах речь идёт о ресторанах с национальной китайской кухней, специфика которой передаётся лексическими средствами китайского языка «свежая рыба, мясо голубя, мясо собаки». Лексические средства конкретно номинируют названия национальных блюд.

В русских городах в названиях ресторанов с национальными блюдами для этой цели используется слово «кухня», например: «*Китайская кухня*», «*Узбекская кухня*», «*Турецкая кухня*», «*Армянская кухня*» и т. п. «Трудно представить себе в российском городе вывеску «Борщ» или «Котлеты» [4, с. 85], но в китайских рекламных вывесках на русском языке в приграничном г. Хэйхэ такое возможно, и национальными названиями китайских блюд пестрят названия ресторанов в городе.

Таким образом, из-за национальных различий в культуре питания русских и китайцев в китайских рекламных вывесках на русском языке проявляется лингвокультурная интерференция.

Отметим также, что конкретный перевод национальных китайских блюд в рекламных вывесках на русском языке не всегда удачен. Некоторые вывески, на наш взгляд, не нужно переводить на русский язык. Например, русские не едят мясо голубей, собак и т. д. Большинство из них, увидев такую вывеску, вообще не зайдут в ресторан, более того, почувствуют отвращение к такой еде.

Иногда в процессе «перевода» китайского оригинального текста на русский язык возникают такие тексты рекламных вывесок, которые вызывают своим содержанием удивление, недоумение, насмешки у носителей русского языка. Например: «*Междупланетная связь*», «*Магазин "Маша. Всё для здоровья: чай, водка, книга"*», «*Чай и секс-шоп*», «*Ресторан "Дурацкий Директор"*» и т. д.

В тексте китайской рекламной вывески «*傻老板美食 Ресторан "Дурацкий Директор"*» употреблено прилагательное *дурацкий*, имеющее в русском языке значение: «то же, что глупый..., вызывающий отрицательную оценку и смех (*разг.*)» [3, с. 182]. С точки зрения китайского языка, название магазина *傻老板 Shǎlǎobǎn (дурацкий директор)* значит «искренний, правдивый директор». В русском же языке данное словосочетание имеет прямо противоположное значение: в русском оно передаёт отрицательную оценку, в то время как в китайском – положительную. Адресант (китаец) и адресат (русский) являются носителями разных культур и разных языков, и если для адресанта это словосочетание – норма, то для адресата – её нарушение.

Таким образом, лингвокультурная интерференция в текстах китайских рекламных вывесок на русском языке является результатом взаимодействия русского и китайского языков на уровне отражаемых ими культурных различий в межкультурной коммуникации, в результате чего возникают непонятные, неправильные, ошибочные с точки зрения носителя русского языка тексты вывесок.

Список литературы

1. Воробьёв В. В. Лингвокультурология (теория и методы). – М.: Изд-во РУДН, 1997. – 331 с.
2. Гу Цзюньлин Причина переводческих ошибок вывесок // Русский язык в Китае. – 2013. – № 1. – С. 54–57.

3. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / Рос. акад. наук; Ин-т рус. яз. им. В. В. Виноградова. – 4-е изд., доп. – М.: Азбуковник, 1997. – 944 с.
4. Петрова Т. И., Петрова В. И. Вывески на улицах города Хунчуня: особенности русско-китайского языкового взаимодействия // Вестник Азиатско-Тихоокеанской ассоциации преподавателей русского языка и литературы. – 2014. – № 4. – С. 82–85.
5. Полуяхтова С. В. Феномен интерференции в иноязычной профессиональной межкультурной коммуникации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.cyberleninka.ru/article/n/fenomen-interferentsii-v-inoazychnoy-professionalnoy-mezhkulturnoy-kommunikatsii> (дата обращения: 03.01.2017).
6. Тер-Минасова С. Г. Война и мир языков и культур: учеб. пособие. – М.: Слово/Slovo, 2008. – 344 с.

УДК 378

Чэ Тунбо,
г. Хайлар, КНР

Проблема охраны русского культурного наследия (на примере культуры жителей уезда Эргунь КНР)

В статье описывается культурная специфика городского уезда Эргунь, который известен тем, что в нём наблюдается слияние русской и китайской культур. Автором выносятся предложения о способах сохранения русского культурного наследия в данном районе.

Ключевые слова: нематериальная культура, наследие, защита, религия, традиция

如何保护俄罗斯族非物质文化遗产 – 以中国额尔古纳市为例

内容摘要: 文章概述了额尔古纳市俄罗斯族非物质文化遗产的保护现状, 就如何传承并保护俄罗斯族的非物质文化遗产提出几点建议。

关键词: 非物质文化 遗产保护 宗教风俗

额尔古纳市位于额尔古纳河以东、大兴安岭以西的中俄边境线上, 这里有着中国唯一的俄罗斯族民族乡 – 恩和俄罗斯族民族乡, 是全国最大的华俄后裔聚集地。走在额尔古纳市的街道上, 随处可以看到蓝眼睛、高鼻梁、黄头发的俄罗斯族朋友。

俄罗斯民族作为额尔古纳市一个有着独特文化魅力的民族, 其民间舞蹈、宗教风俗、人居特色都散发着独特的文化魅力, 如今随着旅游业的迅速发展, 一些传统文化在逐渐地减弱甚至消失。少数民族非物质文化遗产保护工作一直受到我国政府和各级政府的高度重视。进入 21 世纪以来, 中国政府集中出台了《少数民族事业“十一五”规划》、《少数民族事业“十二五”规划》和《国务院关于进一步繁荣发展少数民族文化事业的若干意见》等一批重要法规和文件, 确保少数民族文化保护和发展。为了能够更好地保护和传承俄罗斯族文化, 更好地引导人们去传扬, 我们就关于额尔古纳市俄罗斯族非物质文化遗产保护和传承研究作了一系列的探讨和实践。

一、额尔古纳市俄罗斯族非物质文化遗产概况

额尔古纳市不仅具有独特迷人的自然风光, 还因是华俄后裔聚居地而散发着独特的文化魅力, 仅 2015 年额尔古纳市接待中外游客达 457.5 万人次, 额尔古纳作为我国最北端边陲小城荣获“第二届中国最具价值文化(遗产)旅游目的地”。目前中国已经建立了一套有利于少数民族文化保护和发展的制度和政策体系, 这些制度保障了少数民族语言文字、广播影视、文化遗产得以保护, 这一切成绩的取得源于中国的民族区域自治制度。随着国家对于非物质文化遗产保护政策相继出台, 额尔古纳市的非物质文化遗产挖掘、整理工作方面有做了大量认真细致的工作。

目前, 额尔古纳市的国家级非物质文化遗产保护项目是俄罗斯族巴斯克节, “巴斯克节”俄文译为“巴斯哈”“Пасха”, 即耶稣复活节, 从每年的春分后第一个月圆到第一个星期天开始, 为期一周, 是华俄后裔最为隆重的节日之一, 节日期间, 亲朋好友相互宴请, 准备彩蛋以及一些俄罗斯族的列巴, 与亲朋好友互撞彩蛋, 寓意美好的节日祝福和友好的情谊。除此之外, 额尔古纳市自治区级的非物质文化遗产保护项目有: 俄罗斯族民间舞蹈、木刻楞建筑技艺、列巴制作技艺、格瓦斯制作技艺。俄罗斯民间舞发展到现在已有百年的历史, 具有浓郁的民族风格, 在额尔古纳市中的非物质文化遗产中占有极其重要的地位, 是额尔古纳市在节日大型庆典中不可缺少的一种文化娱乐形式。俄罗斯族民间舞蹈所表现出来丰富的文化内涵, 可以追溯到上百年的历史发展, 对于舞蹈史的研究具有非常重要的价值。此外, 木刻楞建筑技艺、列巴制作技艺、格瓦斯制作技艺, 可以说是俄罗斯族传承久远、有着丰富内涵的宝贵非物质文化资源。正是额尔古纳市的华俄后裔能够持之以恒地传承这些工艺和技艺, 才使得俄罗斯族这些民族文化瑰宝能够得到传承与保护, 一直沿袭到今天, 展现出额尔古纳市俄罗斯族特有的民族文化底蕴。

随着社会的不断发展，额尔古纳市俄罗斯族优秀的传统文化在新一代的青年群体中正日益淡化，富有俄罗斯族民族特色的元素在逐渐减低，俄语也已经基本退出家庭环境，俄罗斯民族舞蹈、传统的民族服饰等等也只有重要节日当中才能看到。基于这种现状，十分有必要加强俄罗斯族非物质文化遗产的传承和保护。

二、加强对额尔古纳俄罗斯族文化传承和保护的策略

(一) 加强俄罗斯族文化与企业整合，保护性开发

非物质文化遗产随着社会的不断发展而发生变化，它的繁荣与发展来自于政府方面的支持和推动，有了国家的支持，这些民族文化有了传承的先决条件，才得以传承和发展。党的十八届六中全会特别强调指出“不断解放和发展文化生产力，提高文化开放水平，推动中华文化走向世界”当前，我国政府对于非物质文化遗产给予了极大的重视和保护。因为要充分利用国家政策，在经济社会快速发展的过程中，加强俄罗斯族非物质文化与企业的有效整合，将民族文化作为经济社会发展的资本，将一些传统的手工艺、食品制作等一些非遗项目与当前企业的发展结合起来，进行有效的保护和传承，在额尔古纳市文化发展的大背景下，走商品化发展道路，竞争市场。不可否认，非物质文化遗产需要有培育和传播的土壤，需要国家政策制度的推动，给个人与企业宽松的政策支持，进而生成文化精品。

(二) 与旅游产业相结合，打造有民族风情的旅游项目

额尔古纳市的俄罗斯族文化在传承和保护过程当中，应当与当地旅游部门联合起来，对一些从事旅游经营者进行民族民俗文化相关的指导，在旅游环境中从居住环境、室内装饰、民族音乐、院落布局等方面着手，打造富有俄罗斯民族的文化特色，推荐和发展俄罗斯家庭旅游，将俄罗斯族家庭旅游打造成额尔古纳市的旅游品牌。旅游部门要结合文化单位较好地挖掘与整理俄罗斯族特色的舞蹈与娱乐项目，组织和吸引高层次的文艺团队进行宣传演出，在保留和继承俄罗斯族人文情怀的同时，提高旅游文化市场的竞争力，顺利地走上文化产业发展之路。

(三) 在教育中渗透非遗项目，培养优秀的传承群体

随着社会的发展，俄罗斯族很多非遗项目在不断地减弱，继承非遗项目的人很少。据中央民族大学语言学院丁石庆教授“语言濒危与语言保护”一文中指出，根据其对额尔古纳地区的调研指出，在室韦、临江及恩和三个村落，熟练掌握俄语口语的人约占30%左右，而能够读写的人则只占2%左右，其中能够熟练使用俄语的人绝大多数是老年人，俄罗斯族民族语言流失的情况十分严重，这就使得俄罗斯族非物质文化遗产的保护和传承受到影响。可以说，语言作为承载非物质文化遗产的前提，一定要得到保护和传承。为此，建议教育部门应当在学校语言教育中，普及民族用语，对于濒危状态的语言加以补救，通过教育教学手段来传授，以延续民族语言的发展。

其次，在“非遗+教育”的方式中传承民族非物质文化遗产，扩大传承面，让学校能够积极承担起传承民族非物质文化遗产的义务。“非遗+教育”的方式可以让孩子们在学习中长期接触和认识非物质文化遗产项目。额尔古纳市在推进非遗文化保护工作过程当中，要与教育部门结合起来，加大非遗文化的传承教育力度，以传统文化内涵教育为突破口，去培养和塑造德才兼备、心智健康的中小学生。文化部门要以大讲堂、文化展示的方式多方面展示和推广。在学校课堂教育方面要组建学生社团，通过组织一些非物质文化遗产活动，来不断提升和挖掘传统民族文化内涵的能力，提高学生的非物质文化遗产知识与技能，不断增长和提高创新非遗学习能力。

三、结论

当今，我国对于文化产业的发展政策越来越宽松，政府的主导作用与文化产业市场的发展，需要我们积极地去拓展和开发俄罗斯族非物质文化遗产的发展战略，从多方面去追溯俄罗斯民族的文化本色。我们应当清醒地认识到，在以现代文化为引领的额尔古纳市，俄罗斯族非物质文化遗产所承载的重要社会价值和意义，非物质文化遗产已成为额尔古纳市现代文化发展中不可或缺的一部分，为社会和谐稳定发展、经济实现更好更快发展提供着源源不断的发展动力。

今后在额尔古纳市的非遗文化工作中，需要多部门携手共同努力，在传承和保护中不断总结经验，将民族文化一脉相承，积极地传承下去，留住民族情感，将额尔古纳市建设成为最美的家园！

参考文献

1. 张英姿，额尔古纳市俄罗斯族村落语言现状调查分析【J】，《中央民族大学》，2010.
2. 李启华，马克思主义视阈下中国俄罗斯族民族发展问题研究——以中国额尔古纳俄罗斯族为例【J】，武汉理工大学，2013.
3. 敖佳鹏，中国俄罗斯族文化旅游开发策略研究——以内蒙古自治区额尔古纳市俄罗斯族聚居区为例，《内蒙古民族大学学报(社会科学版)》【J】，2015.
4. 于春江，中国俄罗斯族民族过程研究【J】，《中央民族大学》，2009.
5. 张丽红，内蒙古额尔古纳市恩和屯俄罗斯族衣食住行变迁的研究【J】，内蒙古师范大学，2009.

Проблемы восприятия, понимания и интерпретации текста (в аспекте русского языка как иностранного)

УДК 882

*Н. Б. Анциферова,
г. Чита, Россия*

Интерпретация русскоязычной мемуарной прозы в аспекте стилистики текста как способ формирования культуроведческой и лингвострановедческой компетенций при обучении РКИ

В статье представлен возможный вариант интерпретации мемуарного рассказа, позволяющий студентам-иностранцам погрузиться в языковую картину текста как во вторичную форму отражения национальной действительности и этнического сознания. Предлагаемый филологический анализ текста демонстрирует один из способов формирования ключевых компетенций, овладение которыми необходимо студенту-иностранцу для успешного освоения не только изучаемого языка, но и этнопространства, в котором данный язык служит средством общения.

Ключевые слова: интерпретация текста, культуроведческая компетенция, лингвострановедческая компетенция, языковая картина мира

*N. B. Antciferova,
Chita, Russia*

Interpretation of Russian-speaking memoirs prose in aspect of stylistics of the text as a way of formation of cultural and linguistic-cultural competences when training in foreign Russia

The possible option of interpretation of the memoirs story allowing students foreigners to plunge into a language picture of the text as in a secondary form of reflection of national reality and ethnic consciousness is presented in article. The offered philological analysis of the text shows one of ways of formation of key competences, mastering which is necessary for the student foreigner for successful development not only the learned language, but also ethnic space in which this language serves as the means of communication.

Keywords: interpretation of the text, cultural competence, linguistic-cultural competence, language picture of the world

Второе десятилетие XXI века характеризуется мировой дестабилизацией не только социально-политической, но духовно-нравственной сфер существования человечества. Идеи глобализации, космополитизма и толерантности ставятся под сомнение, медийное пространство открывает всё новые окна Овертона, а потому базовые гуманистические принципы цивилизации начинают истончаться или деформироваться. Возникает закономерный вопрос: как сохранить и успешно транслировать, очищая от налёта нововременных приращений, исходные общечеловеческие универсалии, каждая из которых при этом имеет свой этноориентированный колорит.

Восприятию и освоению иностранного (в нашем случае – русского) языка как формы выражения национальной культурно-исторической специфики и культуры межнационального общения способствует обращение к идиостилям тех или иных авторов. Художественный текст есть вторичное отражение объективной действительности, наслаившееся на когнитивные структуры сознания творца.

Мемуарные рассказы Беллы Ахмадулиной представляют филологический интерес не только и не столько в качестве сделанной поэтессой в контексте эпохи социально-культурной и автобиографической «стеннограммы», 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 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 подчинено 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 тязело явилась из-за выпуклой черноты гор, прояснились из опасной тьмы сильные фигуры деревьев** <...>». [11, с. 344]. Эпитеты «диковатая» и «неукрошенная», 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 безнадежной 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 метафориче-

ским 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» (неузвальное 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**<...>» [11, 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 антропо- и зооморфно, динамично. Обратимся к тексту.

1. «**Яркий блеск неба шлёпнул 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» [11, 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 тяжёлого 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 ещё полумесяц её лба, неясно светлевший в полутьме комнаты»** [Там же, с. 342]. Семантическая концентрация «пограничности», игры «между» плотно заполняют предложение – «полумесяц лба», «полутьма», «не окрепший ещё», «неясно светлевший».

3. **«<...> город призрачно являлся нам из темноты, по-южному белея невысокими домами, взрывавая близкими паровозами»** [Там же, с. 332]. Мы видим, что перенесённое 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, ослеплённые белизной, небо белело, ступая белыми ногами, белая мгла тумана.*

Сказочно-языческому мироощущению подчинён 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 слёзы, 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 слёзы («радостно засмеялась этим слезам»), слёзы 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, причём 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, с. 342].

4. **«Наш “газик”, словно переняв повадку скакуна, фыркнул, взбрыкнул и помчался, слушаясь руки Ивана Матвеевича, вперёд и направо мимо огромной желтизны ржаного поля»** [Там же, с. 354].

5. **«Машина заскользила по красной глине, оступаясь всеми колёсами»** [Там же, с. 357].

В сознании рассказчицы «газик» синонимичен лошади – пофыркивающий, тяжело дышащий, он прыгает, ковыляет, взбрыкивает, мчитя и оступается. Думается, подобное метафорическое олицетворение – ещё один «ментальный крючок»: в языческом пространстве путники могут передвигаться только на коне.

Олицетворение самолётов антропоморфно:

«На маленьком аэродроме маленькие легкомысленные самолёты взлетали и опускались, а очередь, почти сплошь одетая в белые платочки, всё не убавлялась» [11, с. 337]. Оценочный эпитет «легкомысленные» в сочетании с глаголами повторяющего действия создаёт 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 блёклы, словно выпотрошены цивилизацией, они существуют в семантическом лимбе «темнота». Обратимся к примерам.

1. *«<...> я подняла голову, чтобы поймать его **рассеянное, неопределённо плывущее в вышине лицо** <...>»* [Там же]. Из описания «выбрасывается» часть семантической конструкции (рассеянное выражение лица → рассеянное лицо), и включается метафорическое распространённое определение (неопределённо плывущие облака → нечёткость контуров, размытость, невозможность зафиксировать → безэмоциональное, усталое выражение лица).

2. *«<...> обнаружилось несколько человек, наряженных в **бледную пёстрость бантиков, косынок и беретов**. В ярком и неожиданном свете дня они стыдливо и неумело томилась, как **выплеснутые на сушу водяные**»* [Там же, 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.

3. *«**Озябшее тело держалось как-то прямоугольно, онемевшие ноги то и дело смешно подламывались. Было ещё бессолнечно, но совсем светло**»* [Там же, с. 367].

4. *«<...> скучно отозвалась буфетчица, и её **ленивые руки поплыли за выпуклым стеклом витрины, как рыбы в мутном аквариуме**»* [Там же, с. 341].

5. *«Вышла **тусклая, словно серым дождём прибитая, женщина**. Она в страхе подняла на нас глаза, и сквозь **скучный, нецветной туман** её облика **забрешило 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 первозданным 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»*. [11, 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 толка-***

ла меня, напирала на мою кожу, словно просилась проникнуть внутрь и навсегда оставить во мне свой горьковатый, тревожный вкус» [11, 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, этот вид композиционно-грамматического сдвига был отмечен в ряде работ авторов [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»* [11, с. 352]. 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»* [11, 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 деревня, 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» [Там же, с. 372]. Здесь передана гармония всех четырех стихий мироздания – воды (река), земли, огня и воздуха (поднимающийся туман, «тёплый вздох земли»).

Таким образом, вертикальная метафоризация и окказиональное словоупотребление имплицитно отражают в языковой картине мемуарного рассказа этноориентированный образ автора, который умело «жонглирует» основными методами познания мира – анализом, моделированием и аналогией. Воспринимаемые рассказчицей реалии природного и человеческого бытия раскладываются на весомые для контекста ситуации детали, совпадающие или перекликающиеся с признаками других реалий, хранящихся в кинестетическо-когнитивном опыте. Происходит «перекомпоновка» 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: работая над формированием культуроведческой и лингвострановедческой компетенций,

целесообразно обращаться к текстам как хранителям культурно-исторической памяти, «извлекая и осваивая» универсальные

духовно-нравственные векторы, каждый из которых имеет также этноориентированный колорит.

Список литературы

1. Ахметова Г. Д. Живой литературный текст. – М.: Ваш полиграфический партнёр, 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 с.
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.: первоначальные 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-СПБ, 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.

Источники

11. Ахмадулина Б. А. Друзей моих прекрасные черты. – М.: Астрель: Олимп, 2009. 507, [5] с.
12. Степанов Ю. С. Константы: словарь русской культуры. – Изд. 3-е, испр. и доп. – М.: Акад. Проект, 2004. – 992 с.

УДК 80

Е. Е. Богодухова,
г. Чита, Россия

Основные параметры и роль художественного текста в образовательном процессе

В статье рассматривается роль художественного текста в процессе обучения. Раскрывается смысл художественного текста, его сущность и роль в образовательном процессе.

Ключевые слова: текст, художественный текст, дифференциация, образование, образовательный процесс, педагогический процесс

E. E. Bogoduhova,
Chita, Russia

The basic parameters and the role of literary text in the educational process

The article discusses the role of literary text in the process of learning. The meaning of a literary text, its nature and role in the educational process.

Keywords: text, literary text, differentiation, education, educational process, pedagogical process

Текст, по определению М. М. Бахтина, – это «первичная данность» всех гуманитарных дисциплин и «вообще всего гуманитарно-филологического мышления... Текст является той непосредственной действительностью, действительностью мысли и переживания, из которой только и могут исходить эти дисциплины и это мышление. Где нет текста, там нет и объекта для исследования и мышления» [2, с. 203].

Художественный текст в лингвистических классификациях (Л. Г. Бабенко,

И. Е. Васильев, Ю. В. Казарин) рассматривается как сложный или комплексный текст (параметр структуры), произведение художественного стиля (параметр функционально-стилевой), текст подготовленный (параметр подготовленности), нефиксированный (параметр алгоритмизации), мягкий (параметр экспликации замысла), дескриптивный с элементами деонтического и аксиологического текстов (функционально-прагматический параметр), целостный и связный.

С одной стороны, текст осознаётся как более общее (родовое) понятие. В связи с этим А. Л. Гришунин пишет: «Текст важно отличать от произведения как художественного целого. Текст – не произведение, а только запись его, графическая, в значительной мере условная структура, представляющая это произведение и позволяющая читателю его воспринимать. Текст, естественно, должен быть адекватен произведению» [1, с. 107].

В этом определении подчёркивается то, что текст – это расположенный в определённой последовательности порядок знаков, который воспринимается читателями, а произведение – воспринимается индивидуально каждым. Это свидетельствует о дифференциации текста и произведения с точки зрения графической записи и структуры [5].

Ещё одна позиция дифференциации текста и произведения основывается на соотношении произведения и замысла. Поэтому с текстологической точки зрения произведением следует называть текст, «объединённый единым замыслом (как по содержанию, так и по форме) и изменяющийся как единое целое...». Следовательно, произведение понимается как некое сложное содержание, вырастающее из текста и основанное на нём [3].

Текст любого художественного произведения может быть насыщен своеобразным образом. Например, текст в составе художественного произведения отличим от его

предметно-образного слоя и от его содержания, идеи, концепции, смысла, а в то же время с ними неразрывно связан, их воплощает, им служит. Это положение объясняется следующими причинами:

– во-первых, текст произведения представляет собой сложную систему разнородных речевых единиц: включает в себя лексико-фразеологический уровень, пласт интонационно-синтаксическую, ритмическую, фонетическую стороны;

– во-вторых, художественно-речевые средства обладают самостоятельной выразительной значимостью, а потому «обременены» смыслом;

– в-третьих, словесная ткань произведения несёт на себе груз предметно-образного строя текста, который, в свою очередь, содержательно значим и с наибольшей конкретностью воплощает позицию автора. Поэтому с идейно-содержательной сферой текст связан опосредованно. Отсюда можно сделать вывод, что художественный текст не воплощает авторскую мысль открыто [4].

Таким образом, художественный текст обладает определёнными эстетическими параметрами, позволяющими охарактеризовать его как культурологическую данность. Кроме того, все уровни организации текстового пространства художественного текста включают в себе эстетическую информацию. Наиболее полно эстетические параметры художественного текста находят воплощение в его языковом оформлении.

Список литературы

1. Анцыферова О. Русская литература и художественные искания американских писателей конца XIX века (Г. Джеймс, У. Д. Хоуэллс, С. Крейн). – Иваново, 2015. – 148 с.
2. Бабенко Л. Г., Васильев И. В., Казарин Ю. В. Лингвистический анализ художественного текста. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2014. – 534 с.
3. Багненко В. Н. Для пишущих людей [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.bagnenko.name/books/stephen-crane-the-man-who-changed-american-literature-of-the-20th-century> (дата обращения: 10.02.2017).
4. Богданова Л. И. Тропы и стилистические фигуры [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.knowledge.allbest.ru/literature/2c0a65625a3ac68b5d53b89421316d36> (дата обращения: 10.02.2017).
5. Музалёв А. Художественные средства в литературе [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.literm.ru/xudozhestvennye-sredstva-v-literature.html> (дата обращения: 10.02.2017).

УДК 811.161.1

Ю. В. Звездина,
г. Чита, Россия

**Изучение современной российской литературы
в курсе РКИ: проблемы понимания
(на материале романа Захара Прилепина «Обитель»)**

В статье на примере анализа метафорических словесных рядов в романе Захара Прилепина «Обитель» рассматриваются вопросы, связанные с проблемами восприятия и понимания иностранцами языка современной российской художественной литературы.

Ключевые слова: метафора, словесный ряд, текст, художественный образ, языковая композиция

Y. V. Zvezdina,
Chita, Russia

**The study of modern Russian literature in the course of Russian
as a foreign language: the problem of understanding
(based on the novel Zakhar Prilepin “Abode”)**

The article discusses the problems of perception and understanding of foreign language modern Russian literature. In article metaphors in Zakhar Prilepin’s novel “Monastery” are analyzed. The metaphorical verbal ranks allocated in work are described. Metaphors, being text components, are connected with other its components, are caused by idea and a context.

Keywords: metaphor, verbal row, text, art image, language composition

Иностранцы, изучающие русский язык и владеющие им на достаточно высоком уровне, проявляют интерес к литературе, причём не только к классической, но и к современной. Но, как правило, при знакомстве с аутентичной литературой перед иностранцем встаёт проблема недопонимания смысла большого объёма текста. Практика показывает, что особую трудность при переводе русскоязычных художественных текстов вызывают метафоры и метафорические словесные ряды. Иностранец не может разграничить прямое и переносное употребление слова, поэтому текст понимается буквально. Из-за метафоричности и других сложностей, возникающих в процессе перевода, многие достойные произведения современных писателей России остаются неизвестными и малопонятными для иностранцев.

Новое произведение Захара Прилепина – роман «Обитель» – сразу же после своего выхода стало широко обсуждаться в российских СМИ [5; 7] и снискало положительные отзывы у читателей [6]. Вызывает интерес не только содержание романа, произведение рассказывает о жизни Соловецкого лагеря особого назначения (СЛОН) в 20-е годы XX века, но и его язык, насыщенный сравнениями и метафорами, что характерно для современной прозы. Подробный

анализ употребляемых в романе сравнений даёт в своей статье Г. Д. Ахметова, отмечая, что «сравнение как компонент текста, наряду с метафорой, является отражением языкового процесса» [2, с. 67]. Перед знакомством с романом «Обитель» иностранные читатели должны получить историческую справку, лучше на родном языке, о месте и эпохе, описываемой в романе, потому что без этого произведение останется непонятым. Остановимся более подробно на метафорах, вызывающих трудности у изучающих русский язык.

Метафора по-разному толкуется различными учёными, а классификации метафор многочисленны, потому что зависят от аспекта исследования. Неизменным во всех определениях и толкованиях метафоры остаётся лишь признак «перенесение», отмеченный Аристотелем: «Метафора есть перенесение необычного имени или с рода на вид, или с вида на род, или с вида на вид, или по аналогии» [1, с. 109]. Широкое понимание метафоры Аристотелем находит своё отражение в трудах В. В. Виноградова: «Метафора (от греч. “перенос”) – троп или фигура речи, состоящая в употреблении слова, обозначающего некоторый класс объектов (предметов, лиц, явлений, действий или признаков), для обозначения другого,

сходного с данным, класса объектов или единичного объекта <...> В расширительном смысле термин “метафора” относят также к другим видам переносного значения слова» [3, с. 128]. Труды Аристотеля известны во всём мире, поэтому при изучении метафор в русском языке можно сослаться на его определение. Метафоры, объединённые в метафорические словесные ряды, являются компонентами языковой композиции произведения [4]. В романе Захара Прилепина реализуются различные метафорические словесные ряды.

Для романа характерны метафоры-олицетворения. Бывший монастырь, а ныне лагерь описывается как живое существо. Метафоры создают перед нами образ обителю, имеющей конкретную телесную оболочку: «Обитель была угловата – непомерными углами, неопрятна – ужасным разором. Тело её выгорело, остались сквозняки, мшистые валуны стен» [8, с. 18–19]; а также обладающую характером: «Этот монастырь – он же с зубами! Ты видел его сторожевые башни? Они же – каменные клыки! Он передавит всех, кто возомнил о себе!» [Там же, с. 394]. Эти два примера интересно сопоставить с точки зрения употребления существительных разного рода при именовании одного объекта действительности: в первом примере автор употребляет слово женского рода «обитель» и контекстуальный синоним «её», а во втором «монастырь» и контекстуальный синоним «он».

Метафорически описано в произведении море, образ которого вводится в текст как один из героев, как живое существо: «<...> он втайне мечтал, чтоб однажды набежала одичавшая резвая волна и всех его неприятелей разом унесла в море» [Там же, с. 423]; «Море подпрыгивало, словно заглядывая: а что там за щитами, есть ли что живое?» [8, с. 436]; «Возле причала вышел к морю: то всё больше впадало в буйную, чернеющую истерику» [Там же, с. 437]. Параллельно с образом моря присутствует образ ветра, тоже живой: «Небо почернело, море варило свой свинец, холодно было по-настоящему – ветер на пустых пространствах будто пытался отобрать одежду: раздевайся догола, пацан, буду тебя рвать на части и по кускам рыбам бросать» [Там же, с. 437]; «ветер толкал в затылок» [Там же, с. 422].

В произведении присутствует метафорический словесный ряд, описывающий слова и звуки как живые существа: «нестерпимо хотелось открыть рот и произнести ещё сто слов – и даже тысячу самых нужных слов, они все зудели и бились во рту» [Там же, с. 178]; «Ж” и “ш” старик произносил так, словно это было что-то круглое, лохматое – собрать бы в руку и гладить» [Там же, с. 276]. Слово в романе воспринимается всеми чувствами, поэтому имеет размер и объём: «– Вы разве трус? – спросил Осип, сплющив слово “трус” в губах до такой степени, что оно будто бы так и осталось висеть на губе, зацепившись последней буквой» [Там же, с. 369]; «Студенты, ещё с утра отметил Артём, несмотря на своё серьёзное, хоть и насильно прерванное образование, умели ругаться небоскрёбным матом» [Там же, с. 212]; а также воспринимаемые зрительно характеристики: «<...> плел свои привычные словесные узоры» [Там же, с. 415]. Возможностью речи наделяется в романе и дождь: «под утро прошёл дождь, неопрятный и многословный, согнал лису с крыши, взмесил грязь <...>» [Там же, с. 429]. В произведении метафоризируется и мысль, как ещё не высказанное, не оформившееся слово: «Мысль о Галине была сладкая, горькая, кислая – как щавель: тихо сводило челюсти» [Там же, с. 338]; «Василий Петрович о чём-то задумался, но потом другая мысль увела его в сторону, и он, побежав за ней, тут же об этом заговорил вслух» [Там же, с. 322].

Главный герой романа Артём мучается от недоедания, что порождает соответствующий метафорический ряд, связанный с едой: «Оно (яйцо – З. Ю.) светилось изнутри желтком – будто наполненным солнцем, источало тепло, ласку» [8, с. 24–25]; «<...> придерживал белый, разнежившийся в тепле лепесток шпика» [Там же, с. 58]; «После халвы они ещё съели по три пышных, сладострастных булки» [Там же, с. 400].

В произведении присутствуют метафорические словесные ряды, изображающие людей как животных, например, красноармейцы уподобляются собакам: «красноармейцы: со своими собачьими лицами и вдавленными глазами» [Там же, с. 377]; «Всюду вооружённые красноармейцы. За начальником лагеря ходит целая кожаная свита с пёсьими глазами» [Там же, с. 462]. В описании любимой женщины главного героя

возникает метафора, косвенно уподобляющая её змее: «*Взбесившийся, тонкий, змеиный язык её был у него во рту, и сопротивлялся там, и бился, как ошпаренный*» [Там же, с. 301].

Метафоры Захара Прилепина могут разворачиваться до лирических отступлений, вводящих в ткань произведения новые образы, которые особенно сложны для понимания иностранцам, например: «*Раздался гудок, длинный и всегда неожиданный – он всверлился в один висок и, с намотанной на остром конце костяной стружкой, вылез с другой стороны черепа, всё ещё вращаясь*» [8, с. 476]. В данном отрывке образ гудка-сверла вводится опосредованно, потому что само слово «сверло» не упоминается, но образ является законченным благодаря метафорическому употреблению глагола «всверлился». «*И сегодня тоже Артём испытывал натуральное похмелье, словно впал в девятидневный безоглядный запой, и теперь, на десятый день, выползал наружу из-под льда, дрожащий, безумный, пытаюсь ухватиться за его твёрдый, корябистый край*» [Там же, с. 475]. В данном отрывке образ запоя, введённый сравнением, в дальнейшем раскрывается посредством метафоры «лёд», но читатели-иностранцы не видят этого перехода, понимают слово «лёд» буквально, думая, что герой тонет. Приведём ещё один пример, требующий

комментирования и разъяснения при чтении произведения на русском языке: «*Сейчас Артёму даже не снилось, а чудилось, что Спасская башня, то и дело расползающаяся в погорелый Преображенский собор, заиграла какую-то новую, взвизгивающую, как тяжёлое колесо, музыку, за этой музыкой, еле поспевая, спешил барабан, раздувая тугие щёки и не в такт хлопая себя по голому чекистскому животу*» [Там же].

Для понимания отдельных метафор необходимо знание русского фольклора: «*Каменка зашипела, что твой Змей Горыныч, пойманный на цепь и мучимый людьми, которых он, дай ему волю, поприжарил бы. Дыханье этого Змея было пряное, ароматное, потому что кормили его с тех пор, как забрали в плен, только травкой да корой*» [Там же, с. 439], необходимо обладать широким кругозором, начитанностью, позволяющими декодировать образы: «*<...> и твоя жалкая человеческая душа сама себе вставила кольцо в губу – и бежит за тенью хозяина*» [Там же, с. 431].

Читателю-иностранцу, знакомящемуся с произведениями русской литературы в оригинале, необходимо обращать особое внимание на метафоры и метафорические образы, а при возникновении трудностей и непонимании обращаться к носителям русского языка за разъяснениями.

Список литературы

1. Аристотель. Поэтика / пер. с древнегр. В. Г. Апеллерота. – М.: Гос. изд-во худож. лит., 1957. – 184 с.
2. Ахметова Г. Д. Иностранцы изучают современную русскую прозу (сравнения как компонент текста) // Русский язык в современном Китае: сб. науч.-метод. ст. III Междунар. науч.-практ. конф. (г. Хайлар, КНР, 3–6 окт. 2014 г.). – Чита: ЗабГУ, 2014. – 216 с. – С. 63–68.
3. Виноградов В. В. Стилистика. Теория поэтической речи. Поэтика: учеб. пособие для филол. специальностей ун-тов и пед. ин-тов. – М.: Изд-во АН СССР, 1963. – 255 с.
4. Звездина Ю. В. Метафора в повествовании: композиционно-языковой аспект (на материале современной русской прозы): автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01. – Улан-Удэ, 2012. – 24 с.
5. Косырев Д. 750 страниц ужаса: Захар Прилепин как Стивен Кинг [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ria.ru/analytics/20140423/1005118466.html> (дата обращения: 09.03.2017).
6. Рецензии и отзывы на книгу «Обитель» Захара Прилепина [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.labirint.ru/reviews/goods/434874> (дата обращения: 09.03.2017).
7. Рыжова Полина. Сжатый ГУЛАГ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.gazeta.ru/culture/2014/04/14/a_5992013.shtml (дата обращения: 09.03.2017).

Источник

8. Прилепин З. Обитель: роман. – М.: АСТ: Ред. Е. Шубиной, 2014. – 746 с.

УДК 821.161.80

С. В. Петухов,
г. Санкт-Петербург, Россия

Восприятие творчества А. П. Чехова в социокультурном пространстве Китая

В статье рассматриваются вопросы восприятия художественных произведений А. П. Чехова в Китае. Представленная писателем национальная картина русского мира оказалась близка и понятна китайским читателям. Особое внимание уделяется влиянию творчества Чехова на художественное сознание Лу Синя и сделанным по этому поводу наблюдениям китайских литературоведов. Дается сравнительная характеристика некоторых рассказов двух авторов. Юмор Чехова и традиционные представления китайцев о комическом во многом перекликаются, и особенности этого сходства проанализированы в статье.

Ключевые слова: юмор, комическое, ирония, картина русского мира, герой, образ интеллигента

S. V. Petukhov,
Saint-Petersburg, Russia

Perception of A. P. Chekhov In the sociocultural space of China

The article deals with the perception of fiction of A. P. Chekhov in China. The national picture of the Russian world presented by the writer turned out to be close and understandable to Chinese readers. Particular attention is paid to the influence of Chekhov's creativity on the artistic consciousness of Lu Hsiin and the observations of Chinese literary scholars on this subject. A comparative description of some of the stories of two authors is given. Chekhov's humor and traditional Chinese representations of the comic are in many ways echoing, and features of this similarity are analyzed in the article.

Keywords: humor, comic, irony, picture of the Russian world, hero, image of an intellectual

Одним из самых любимых в Китае русских авторов стал Антон Павлович Чехов, целебная сила творчества которого близка искусству Поднебесной. Пьесы «Вишнёвый сад», «Три сестры», «Дядя Ваня» не сходят с театральных подмостков Пекина, Шанхая и других мегаполисов многомиллионной восточной цивилизации. Ежегодно в разных городах Китая проводятся чеховские фестивали. На китайский язык переведён весь Чехов, глубоко взволновавший читающую Поднебесную.

Основоположник современной китайской словесности Лу Синь говорил, что Чехов для него – автор, которого он любит больше других. Чехов рисует повседневность во всём её многообразии: рождение, взросление, первые любовные увлечения, чиновничья служба, – широчайший спектр бытовых проявлений в художественном мире Чехова представлен как национальная картина русского мира, которая оказалась близка и понятна китайскому народу. Новизна образа чеховского интеллигента со своими разочарованиями и мечтами напоминают китайской интеллигенции её собственную судьбу. Один критик даже отметил, что между Чеховым и любящими его китайскими ин-

теллигентами существует какое-то сходство. И сходство это не только в профессии, жизнедеятельности, но и жизнестроительстве нового мира. Именно его строительством и были озадачены литераторы Китая XX века и, прежде всего, Лу Синь.

Влияние творчества русского классика на художественное сознание Лу Синя отчасти содействовало рождению новейшей китайской литературы. Он высоко ценил произведения русских и советских авторов и постоянно знакомил соотечественников с ними. В молодости Лу Синь пытался выучить русский язык, но обстоятельства заставили его прервать занятия. Однако произведения русских писателей он переводил с японского и немецкого языков, которые хорошо знал. Его переводы А. С. Пушкина, Н. В. Гоголя, М. Е. Салтыкова-Щедрина, А. П. Чехова, М. Горького, Л. Н. Андреева, А. А. Фадеева остаются на сегодняшний день одними из лучших, хотя сам писатель оценивал их достаточно критично.

Творчество Чехова-юмориста давно вызывало большой интерес литературоведов как в Китае, так и в России. Начало творчества Чехова необычно и даже неожиданно для русской классической литературы. Жанр

пародии прижился в раннем творчестве писателя. Шаблон, механистичность жизни человека как проявление социальной ограниченности всегда встречали по-китайски незлую насмешку Чехова, которая оказалась близка и понятна Лу Синю. Небезызвестно, что некоторые исследователи называли его «китайским Чеховым», указывая на то, что в их жизненных судьбах и творчестве было много сходных черт. Сам Лу Синь умело использовал иронию и сатиру, безусловно, опираясь на достижения Чехова, хотя традиционный Китай не знал, что такое сатира в европейском (античном) понимании этого слова. Сатира в восприятии китайцев – это комическое во всём его многообразии. Но сатира, обязательно по-чеховски «мягкая», сдержанная, позитивная, а главное, с «лечебным» прагматическим эффектом. Поэтому творчество доктора-писателя Чехова столь стремительно «ворвалось» в социокультурное пространство Китая начала XX века.

Чехов завершает классический этап русской реалистической литературы XIX века. Причём, реализм нами понимается как художественное, а не социальное явление. Общеизвестно влияние чеховской прозы и драматургии на русскую литературу и театр XX века. Однако, чтобы правильно определить место и роль того или иного великого писателя в истории литературы, недостаточно рассматривать его влияние лишь только внутри собственной литературы, нужно также исследовать влияние его творчества в масштабах литературы мировой, в том числе рецепции и репрезентации русского текста на Востоке. Только так мы можем в полной мере оценить цену и смысл творчества великого писателя.

Проблема восприятия «другого» текста сквозь фильтры «своей» культуры одна из самых сложных в литературоведческой науке. Что писатель заимствовал, а что возникло в результате его собственного имманентного развития? Как сплелись и влияли друг на друга собственные приёмы художника и те, что «взяты» у других? Почему было взято то, а не другое? Что явилось результатом воздействия, а что типологического совпадения? Проблемам генезиса, влияния, восприятия традиции посвящены работы А. Н. Веселовского, Ю. Н. Тынянова, В. В. Виноградова, А. П. Скафтымова, В. Я. Берковского, М. П. Алексеева и др.

Характер сходства юмора Чехова и традиционных представлений китайцев о комическом во многом близки. Тут переплетены результаты непосредственного соединения и объективных типологических совпадений, обусловленных сходными социальными условиями и общим контекстом мировой литературы XIX – начала XX века.

Возникновение любого влияния всегда связано как с социальными переменами, так и имманентными законами развития самой литературы и культуры. Рассматривая любое влияние в исторических и объективных, конкретных и сложных взаимосвязях, мы сможем по-настоящему понять место и роль Чехова в истории современной китайской культуры, истоки её рождения и развития. Одновременно мы сможем глубже понять художественное значение русской литературы для Китая.

Чехов – один из немногих русских писателей, которому китайские художники слова следуют в своём творчестве. По мнению исследователей, китайских читателей привлекает в Чехове складный, уравновешенный характер, который близок китайскому менталитету. Художественный стиль Чехова отличается сдержанностью, которая, по словам известного китайского историка и писателя Го Мо-жо, «очень подходит вкусу восточного народа». «В литературе восточный народ любит что-то лирическое, любит что-то глубокое и богатое содержанием, но не страдающее тяжеловесностью; любит вкус, который похож <...> на вкус зелёного чая, к лёгкой сладости которого примешивается некоторая терпкость <...> Всё должно иметь внутреннюю, скрытую красоту, а не внешнюю пышность. Восточный народ любит скромные тона, любит меланхолию, а не гоняется за величием, которая пугает своей гнетущей силой» [4, с. 23].

Историю изучения Чехова в Китае условно делят на три периода [5].

Первый период охватывает почти всю первую половину XX века. Тогда по причине слабой распространённости русского языка в Китае Чехов был представлен китайской публике через переводы его произведений с русского языка на другие, более распространённые в Китае иностранные языки, главным образом, английский и японский, или же через китайские переводы с этих же языков.

Второй период начинается с образования Китайской Народной Республики в

1949 году и завершается в 1976 году. На этом этапе тесное политическое и культурное сотрудничество между Китаем и Советским Союзом способствовало изучению Чехова в Поднебесной. Но во время так называемой «культурной революции» в Китае (1966–1976) изучение иностранной литературы вообще было прекращено, чтобы оградить китайский пролетариат от «заражения» чуждой идеологией.

Считается, что третий период, начавшийся в 1977 году, продолжается до сегодняшнего дня. Это время активного развития чеховедения в Китае. Появляется академическая критика, развиваются сравнительные исследования, посвящённые Чехову и китайским писателям.

Две большие литературные системы – российская и китайская – активно взаимодействуют друг с другом на протяжении уже более чем ста лет. Сравнительное изучение разных национальных культур сегодня стало одним из важнейших методов в мировой науке. Именно культурное взаимодействие содействовало рождению новейшей китайской литературы. Это позволило поставить и проблему воздействия русской литературы, в частности Чехова, на творческое сознание китайского читателя, что могло бы помочь выяснению некоторых сторон объективных законов литературного развития.

Исследователь Чжоу Си-Чан в статье «Моё скромное мнение о рассказах Лу Синя и Чехова» рассмотрел три главных элемента в творчестве двух великих писателей. Чжоу, прежде всего, отмечал общее у авторов – в описании тяжёлой доли трудящихся. Сравнивая «Моление о счастье» Лу Синя и «Тоску» Чехова, он говорил, что герои этих рассказов – одинокие бездомные труженики, каждый из которых, потеряв единственного любимого сына, не нашёл никакого сочувствия и никакой поддержки у окружающих. Оба писателя использовали повтор деталей в качестве наиболее выразительного художественного средства. Иона в «Тоске» снова и снова обращается к своим знакомым: «А у меня, тово... сын на этой неделе помер...»; тётушка Сян-линь из «Моления о счастье» тоже повторяет своим односельчанам: «Я, правда, глупая...».

Сопоставляя одноимённые рассказы Чехова и Лу Синя «Переполох», Чжоу отмечал, что в обоих рассказах «зачинщики пере-

полоха» не трудящиеся, а эксплуататорские паразитические классы» [8, с. 133].

На основе этого Чжоу Си-чан сделал неожиданный вывод, что, хотя вряд ли это так, Чехов и Лу Синь одинаково судят о социальном расслоении общества. Это уподобление явно поверхностно, потому что кроме названия ничего общего между этими рассказами нет.

Чжоу Си-чан анализировал ещё одну сторону творчества Чехова и Лу Синя – изображение интеллигентов. Оба, считал литературовед, «карикатурными штрихами беспощадно бичевали и едко высмеивали реакционных интеллигентов» – Беликова («Человек в футляре»), Сы Мина («Мыло») и Гао Эр-чу («Почтенный учитель Гао»). У трёх героев была общая «боязнь всего нового» во имя защиты старого порядка. Они явились футлярными фигурами, эрзацами жизни. А своих идеальных героев, по его мнению, оба воплотили в образах сумасшедших – Ивана Дмитрича («Палата № 6») и одного из «братьев Х» («Дневник сумасшедшего»). Однако истолкование этих персонажей как абсолютно «идеальных героев» не совсем убедительно.

Мир чеховских и лусиневских произведений включает в себя множество разнообразных человеческих характеров. Однако при всём индивидуальном многообразии герои Чехова и Лу Синя схожи в том, что всем им недостаёт чего-то самого важного. Они пытаются приобщиться к подлинной жизни, но, как правило, так и не обретают духовной гармонии. Ни любовь, ни служение науке или каким-то общественным идеалам – ни один из путей достижения цельности им не подходит. Вот почему жизнь по какому-либо идеологическому шаблону и миропонимание, основанное на устоявшейся системе социальных и этических ценностей, осмыслены Чеховым, а вслед за ним и Лу Синем как особая социально-духовная субстанция – пошлость. Жизнь, повторяющая какие-то «совершенные образцы», лишена духовной самостоятельности, а значит, и смысла.

Касаясь близости Чехова и Лу Синя как художников, Чжоу называл лаконичность, компактность, простоту языка и умение «показать богатое содержание в бесцветной обыденной жизни и вскрыть важную социальную проблему в житейских мелочах». Художественной доминантой в произведениях

Чехова и Лу Синя становится отсутствие события, поскольку в событийной перспективе произведения в равной мере важно и то, что случилось, и то, чего не произошло. В рассказах двух писателей взаимодействуют разные человеческие «правды». Умение коротко говорить о долгих обстоятельствах – редкий дар, которым обладал Чехов и которому пытался следовать Лу Синь в своём творчестве. Центр тяжести в рассказах и того и другого перенесён с развития событий на бессобытийное течение жизни в её обыденной повседневности. Нет интриги, события не выходят за рамки быта в рассказах Чехова «Ионыч», «Учитель словесности» и Лу Синя «В кабачке», «Одинокий».

Тем не менее, обобщая свои наблюдения, Чжоу подчеркнул, что между Чеховым и Лу Синем всё же различий больше, чем сходства, и что эта разница заключается в мотивах творчества, идейной глубине текстов и выборе сюжета. Цель изучения сходства и несходства двух великих писателей состоит в том, писал он, чтобы показать, как «последователи на своей собственной почве обновили и развили то, что перешло к ним от предшественников». Чжоу считал, что Лу Синь был «превосходным образцом» такого наследования традиций.

В статье о «Смерти чиновника» А. Чехова и «Разводе» Лу Синя другой исследователь, критик Линь Син-Чжай, утверждал, что в этих рассказах «почти совершенно одинаковая тема – устрашение как характерная особенность феодального самодержавного общества и рабская психология членов этого общества» [2, с. 197]. По мнению Линя, крик генерала «Пошёл вон!!» и крик Его превосходительства Ци: «Эй! сюда-а!» – «угрожающие сигналы могущественной угнетающей машины феодального самодержавного общества».

В феодальном обществе бюрократические учреждения <...> составляют огромную сеть власти, где <...> выражение лица, поза, поведение, речь и даже жест» большого чиновника «могут стать невидимой силой устрашения и осуществлять контроль над поведением масс» [Там же, с. 198]. Соответственно у подчинённых складывается и особая, рабская психология, которая выражается в самоунижении, покорности и слепом повиновении. Протест Чехова и Лу Синя против рабства, социального и психологического, безусловно, был воспринят китайским

народом как явление, примета нового «лучшего» времени.

Сближая «Ионыча» и «В кабачке», а также «Скучную историю» и «Одинокого», критик Ма Чжэн отмечал, что в судьбе Ионыча отражается «замкнутость общественной среды России и <...> непрерывное расслоение мещанства под натиском сил капитализма» [5]. Идеологическое восприятие чеховского текста стало концептуальным для китайского сознания в XX веке, что снизило эстетизм художественного восприятия русского писателя. Китай начала прошлого столетия искал идеологический фундамент, именно поэтому Чехов воспринимался революционно, как знамя великого будущего. А родимые пятна прошлого, беспощадно развенчанные в творчестве Чехова, в частности, в рассказе «Ионыч», стали руководством к действию для многих китайских интеллигентов. Сюжет рассказа прост – это не только история несостоявшейся женитьбы Дмитрия Ионовича Старцева, а фактически история всей его жизни, прожитой бессмысленно. Указания на время в новелле «удлиняют» повествование, выводят его в новую смысловую перспективу: неслучившееся событие – несложившаяся жизнь – утраченное собственное имя. Перерождение Люй Вэй-фу у Лу Синя (рассказ «В кабачке») из человека с идеалами и характером в человека смиренного, безответного и равнодушного, – это «процесс его укрощения авторитарной культурой и этикой», которые «душат личность человека и притупляют его характер».

В душевном кризисе и безвыходности Николая Степановича («Скучная история» Чехова) Ма Чжэн усмотрел застой, удушливость и нелепость жизни, а в гибели Вэй Лянь-шу, бунтовщика, неуклонно противостоящего авторитарному строю, – губительную силу иерархического и патриархального общества и порождённого им консервативного сознания. По мнению Ма, Чехов и Лу Синь одним и тем же путём раскрытия трагической судьбы «более чутких и активно реагирующих на общественные перемены интеллигентов <...> исследовали социальные проблемы, природу национальной психологии и специфику национальной культуры» своей страны [9, с. 258].

В статье «Наш скромный анализ мастерства иронии в рассказах Лу Синя и Чехова» Чжу Шоу-тун и Яо Гун-тао писали, что «по логике мысли и по методу мышления у

них есть одинаковая основа для иронического выражения» [3, с. 386]. А основа эта, по их словам, состоит в том, что оба писателя «остро критиковали пошлость как слабость своих сограждан» и понимали, что «эта слабость такая всеобщая», что её необходимо судить средствами иронии, чтобы люди «могли распознать безобразие пошлости» в так называемом «понятном и естественном явлении» [3, с. 389]. Таким образом, Чжу Шоу-тун и Яо Гун-тао выявили мотивы, побудившие Чехова и Лу Синя использовать приём иронии. Но их анализ мастерства иронии в творчестве двух писателей, к сожалению, не развёрнут, и приведённые примеры часто неубедительны. Они отражают недостатки китайского литературоведения в изучении творчества Чехова и Лу Синя.

А между тем юмор, ирония и сатира действительно сближают Лу Синя и Чехова. Лу Синь высоко ценил смех Чехова. В предисловии к своему сборнику переводов чеховских юмористических рассказов он писал: «Эти рассказы <...> не просто только вызывают смех. Конечно, при чтении их невольно засмеёшься, но после смеха всё же что-то остаётся» [6, с. 4].

Сам Лу Синь умело использовал иронию и сатиру. Он особенно близок к Чехову объективностью и сдержанностью скрытой иронии. Приведём примеры иронии Лу Синя при изображении повествователей в рассказах «Моление о счастье» и «Скорбь по ушедшей». И рассказчик в «Молении о счастье», и Цзюань-шэн в «Скорби по ушедшей» представляют собой порядочных интеллигентов демократического склада с критическими взглядами на общественные проблемы и обычно воспринимаются как «положительные образы», над которыми иронизировать не принято. Но в глазах Лу Синя они не положительные герои, а просто слабые интеллигенты. Только здесь Лу Синь применил иронию более мягкую и тонкую – он предоставил читателю самому судить о персонажах по их поступкам и словам. Так, авторская усмешка над рассказчиком в «Молении о счастье» – интеллигентом, в общем, гуманным, но в сущности трусливым, безответственным и равнодушным, слышится в его уклончивом ответе на вопросы тётушки Сян-линь о Духе и Аде. А рассказание Цзюань-шэна, каким бы оно ни было самокритичным и скорбным, не лишено самолюбования. Подобного типа ирония видна и у Чехова, например, при изображении

Шамохина («Ариадна») и художника («Дом с мезонином»). Разница только в том, что у Чехова эта ирония ещё более тонкая. И это естественно, поскольку Лу Синь всегда резче в своих средствах изображения.

В статье «О сопоставлении творчества Чехова и Лу Синя» Ван Дань утверждал, что их общность состоит в «тяготении и упорном стремлении к правде; человеколюбию и искренности; реалистическом и практическом подходе к делу <...> ненависти к фальши, лицемерию и злодейству; смелости порвать с традицией и обновить литературу и искусство своей страны» [1, с. 150]. В творчестве Лу Синя Ван видел три признака влияния Чехова: «слияние чёткой идейной позиции с в высшей степени объективным описанием реальной жизни»; «превращение самых обыкновенных житейских мелочей в сюжеты рассказов, выявление противоречий и конфликтов общества и вскрытие их социального значения в этих самых обыкновенных мелочах», сочетание сочувствия, воспеания и критики в своем отношении к «маленькому человеку» [Там же, с. 152].

Таким образом, у Чехова и Лу Синя излюбленной сюжетной ситуацией становится испытание героя бытом. Характер и психология героев раскрывается, как правило, в сюжете, в котором интрига едва намечена. Изменив ракурс изображения человека, Чехов, что привлекало в нём Лу Синя, акцентировал внимание на смене настроений персонажей, случайных репликах, лейтмотивных деталях, подробностях внешнего облика, которые оказались важнее авторских диагнозов и оценок. Обоих писателей интересовал не столько социальный статус персонажей, сколько варианты их поведения, закономерное и случайное в их судьбах.

Юмористическое начало для Чехова-писателя не было случайным. В художественном отношении юмористические рассказы созрели ранее других его жанров. Ещё современники Чехова пытались определить природу его смеха, установить его своеобразие. Чаще всего Чехова-юмориста критика сопоставляла с Гоголем: у обоих смех сквозь слёзы. Кто-то однажды переиначил эту формулу, слёзы – сквозь смех. В стараниях уточнить эти определения приходили и к неожиданным заключениям. В. О. Ключевский, например, писал в 1899 году: «Чехов исподтишка смеётся над изображаемой жизнью. Но это ни горько смеющийся плач Гоголя, ни гневно

бичующий смех Щедрина, ни тоскующая сатира Некрасова: это – тихая, уравновешенная, болеющая и соболезнающая улыбка над жизнью, не стоящей ни слёз, ни смеха» [7].

Чехов умеет и то и другое: смеяться над тем, что по существу не очень весело, и почувствовать тому, что как будто смешно. И ещё умеет, конечно, стать над своими героями – над их мелкими страстями и заботами, суетностью и корыстолюбием одних, пре-краснодушием других.

К шедеврам его юмористики относятся широко известные рассказы: «Смерть чиновника», «Толстый и тонкий», «Хамелеон», «Хирургия», «Налим», «Лошадиная фамилия», «Злоумышленник», – все они переведены на китайский язык. В этих рассказах есть, чему улыбнуться, над чем засмеяться, но в целом они освещены мыслью автора о неисполнившихся надеждах и несостоявшемся человеческом счастье. Чехов умел смеяться весело и как будто без всякой «задней мысли», строя сюжеты на психологических казусах и нелепых происшествиях, то есть на комизме положений.

Чем меньше в человеке человеческого, тем жёстче почерк юмориста. Когда Чехов хочет указать на бездушие героя, он придаёт ему свойства манекена, и в юмористическом рассказе возникают грозные очертания сатиры. Такой герой живёт в плену нескольких заостренных представлений, они, как панцирь, стискивают его живое чувство, глушат мысль.

Смех Чехова направлен против человеческих пороков независимо от чина, культуры, сословия героя. И в этом, пожалуй, самое существенное отличие от китайского юмора, который не допускал смеха над вышестоящим. Мелкость души и низость побуждений он презирал и в «маленьком человеке», угнетённом чиновнике. Гоголь чуть не плакал над судьбой Акакия Акакиевича, Достоевский тосковал по поводу униженных и оскорбленных. Обратив взор к тому дурному, что в «маленьком человеке» пробуждало жестокое время, молодой Чехов смеялся над ним. Этим определялось большое общественное значение его юмористического творчества, и с высоты нашего времени это видно особенно ясно.

Чехов всю жизнь выступал против мещанства. Интеллигенция Китая начала XX века и её ярчайший представитель Лу Синь, безусловно, «впитывали» бесценный опыт Чехова в обличении социальных поро-

ков, но дело в том, что их борьба, их критика в общем и целом не относилась к политической сфере, а больше была связана с эстетической, этической и нравственной стороной жизни, что делала её общечеловеческой.

Критика главным образом проявилась в их внимании к индивидуальности и в гуманизме. Китайская сатира аполитична, хотя китайские интеллигенты начала XX века, хотели они того или нет, не могли не участвовать каким-либо образом в политической борьбе – такое было время. Однако, традиции «мягкости» во многом определяли интерес к творчеству самого ироничного русского писателя конца XIX века. То, что его произведения тесно соприкасаются с социальными переменами, ещё более углубляло и расширяло их общественную значимость.

К сфере литературных связей между Чеховым и традиционной культурой Китая имеют также отношение те задачи, которые были возложены историей на китайских писателей и читателей. Главной миссией было – обновить и развить национальную литературу, чтобы она ещё эффективнее отображала реальную жизнь Поднебесной. Китайские писатели выполнили эти задачи, главным образом, посредством заимствования элементов художественной формы иностранных литератур и соединения их с традиционной формой китайской литературы. Поэтому основная историческая заслуга Чехова заключается в том, что он гармонично вошёл в социокультурное пространство Китая как традиционное, так и синхронное.

В чеховском искусстве китайскому читателю импонировали его серьёзность и неумение подлаживаться под вкусы обывателя, глубокий анализ и психологизм, а главное, ироническое (не линейное) умение воссоздать это в художественной прозе.

Таким образом, связь творчества Чехова с традиционными китайскими представлениями о комическом проявилась в следующем: в простоте и лаконизме изображения обыденной жизни героев; в злободневности, которую отмечал Лу Синь у Чехова (гоминдановские правители боялись чеховской сатиры, затрагивавшей такие вопросы, которые были актуальными и для китайской общественности – рассказ «Лев и солнце» Чехова); в карикатурных штрихах к портретам интеллигентов, боящихся любых изменений; в присутствии лейтмотива сострадания к одинокому («маленькому») человеку

(рассказы «Тоска» Чехова и «Моление о счастье» Лу Синя); в ироническом изображении печальной крестьянской судьбы: пассивность и невежество мешают народу пробудиться (однако в отличие от Лу Синя Чехов не придерживался революционных идей); в детализации и повторе детали как намеке на основную мысль рассказа (одноимённые рассказы «Переполюх»).

Чехов своим творчеством доказал, что лечить болезни души соотечественников «мягким» юмором намного важнее, чем болезни телесные. В этом обнаруживается несомненная параллель с китайскими представлениями о пороке и способами его исцеления. По китайским традициям, доктору платили не за исцеление больного, а за то, что на вверенном ему участке больных не

было. В этом проявляется важнейшая функция китайского искусства – лечебная, профилактическая.

Сопоставление творчества Чехова и китайской традиции даёт нам возможность не только проследить истоки и процесс проникновения русской классики в Китай, но и видеть, как сближаются культуры двух наций.

Великий Чехов, живший и творивший на излёте XIX века, по своему мировоззрению оказался писателем, стоявшим на стыке традиции и современности, века двадцатого. Писателем Востока и Запада, темноты и света, – сами идеи его творчества таят в себе богатое историческое, культурное, социальное и жизненное содержание, и обладают какой-то вечной ценностью и смыслом вне времени и пространства.

Список литературы

1. Ван Лунлин. Современная китайская литературная история. – Пекин, 2008. – 212 с.
2. Ван Фуинь. Раннее творчество Лу Синя и русская литература. – Шаньси: Народ, 1983. – 268 с.
3. Ван Цзечжи. Дальние отзвуки – русские писатели и китайская культура. – Иньчуань, 2002. – 408 с.
4. Го Мо-жо. Чехов на востоке. – М., 1953. – 122 с.
5. Ли Лянь-шу. Влияние Чехова на китайских писателей [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.feb-web.ru/feb/litnas/texts/ml3/ml3-052-.htm> (дата обращения: 11.03.2017).
6. Лу Синь. Полное собрание сочинений: в 15 т. – Т. 10. – Пекин: Народная литература, 1981. – 349 с.
7. Полоцкая Э. Юмор Чехова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.apchekhov.ru/books/item/f00/s00/z0000035/st001> (дата обращения: 03.03.2017).
8. Чехов и мировая литература: в 2 кн. Кн. 1. – М., 1997. – Т. 100. Литературное наследство. – 482 с.
9. Чэнь Чжэнминь. Исследования психологии творчества русских классиков: сб. ст. – Тяньцзинь, 1990. – 298 с.

УДК 821.161.80

Фэн Гуан,
г. Хайлар, КНР

Краткий анализ поэмы М. Горького «Двадцать шесть и одна»

В статье рассматриваются вопросы восприятия художественных произведений А. М. Горького. Представленная писателем национальная картина русского мира оказалась близка и понятна китайским читателям. Автор проанализированы вопросы социального неравенства, влияния окружающей среды и взаимоотношения людей. Также в статье представлены внешний и внутренний образы героев.

Ключевые слова: социалистический реализм, картина русского мира, герой, образ, окружающая среда, внутренний мир

Feng Guan,
Hailar, PRC

A brief analysis of the poem Gorky "Twenty-six and one"

The article examines the perception of works of art of A. M. Gorky. The writer presents a national picture of the Russian world was close and understandable for Chinese readers. Issues of social inequality, environmental influences and human relations are analyzed in the article. The article also presents the external and internal characters.

Keywords: socialist realism, the picture of the Russian world, hero, image, environment, inner peace

Алексей Максимович Горький – один из самых значительных и известных в мире русских писателей. Он родом из семьи столяра,

провёл бедное «детство», с 11 лет вынужден был идти «в люди», в 16 лет приехал в Казань учиться в «моих университетах». Он ра-

ботал «мальчиком» при магазине, буфетным посудником на пароходе, пекарем, учился в иконописной мастерской и др. В произведении «Двадцать шесть и одна» описана жизнь автора, когда он работал пекарем в Казани. В данной статье попытаемся проанализировать образ главных героев – двадцать шесть пекарей, чтобы увидеть, как тогдашнее общество уничтожало душу человечества.

1. Краткое содержание поэмы.

В книге «Двадцать шесть и одна» описаны двадцать шесть пекарей, запертых в сыром подвале с утра до вечера, как арестанты. Их единственная радость – это встреча с шестнадцатилетней девочкой Таней, которая представлена с маленьким розовым личиком и с голубыми весёлыми глазами... Они считали её «солнцем» и даже «святойней», символом благородства, красоты и чистоты, что налагало на них особую ответственность. Но через некоторое время Таня была совращена бессовестным солдатом, что окончательно нарушило всё хорошее чувство к ней. Наконец, пекари её окружили, оскорбляли, мстили ей...

2. Анализ образа героев-пекарей.

А. Внешний образ.

В рассказе подробно описаны условия, в которых работают пекари, но мало упоминаний об их внешности. Из-за тяжёлой работы, беспросветной среды и слишком призывающих их самих друг к другу они просто не видят ни других, ни себя: «И мы до того присматривались друг к другу, что каждый из нас знал все морщины на лицах товарищей» [Максим Горький...]. И только тогда, когда кое-кто чужой нарушил такой баланс, они смогли невольно смотреть на себя с таким сильным чувством самоунижения: «Мы, грязные, тёмные, уродливые люди, смотрим на неё снизу вверх...», «Мы же все – какие-то жёлтые и серые; трое из нас болели сифилисом, некоторые – чесоткой, один был совершенно искривлён ревматизмом. Они по праздникам и в свободное от работы время одевались в пиджаки и сапоги со скрипом... Мы же носили какие-то грязные лохмотья и опорки или лапти на ногах...» [Там же].

Б. Внутренний образ.

Несмотря на маленькую историю, простая речь передаёт сложность и противоречивость психологии героев: бесчувственность к окружающим и желание новой жизни. С одной стороны, «мы» – полумёртвые пекари – изо дня в день работаем как живые

машины, а, с другой – их песне передаётся особая эмоция: «Иногда мы пели... Поёт один из нас, а мы сначала молча слушаем его одинокую песню, и она гаснет и глохнет под тяжёлым потолком подвала, как маленький огонь костра в степи сырой осенней ночью, когда серое небо висит над землёй, как свинцовая крыша. Потом к певцу пристаёт другой, и вот уже два голоса тихо и тоскливо плавают в духоте нашей тесной ямы. И вдруг сразу несколько голосов подхватят песню, – она вскипает как волна, становится сильнее, громче и точно раздвигает сырые, тяжёлые стены нашей каменной тюрьмы... Поют все двадцать шесть; громкие, давно спевшиеся голоса наполняют мастерскую; песне тесно в ней: она бьётся о камень стен, стонет, плачет и оживляет сердце тихой щекочущей болью, берedit в нём старые раны и будит тоску... Певцы глубоко и тяжко вздыхают; иной неожиданно оборвёт песню и долго слушает, как поют товарищи, и снова вливает свой голос в общую волну... поёт, закрыв глаза, и может быть, густая, широкая волна звуков представляется ему дорогой куда-то вдаль, освещённой ярким солнцем, – широкой дорогой, и он видит себя идущим по ней...» [Максим Горький...].

Хотя автор не открыто выразил своё чувство, показал не смирение и беспомощность, а скрытые в глубине души трудящегося народа надежды на изменения, без ответа на вопрос, как они могут произойти.

С одной стороны, пекари всей душой стремятся к истине, красоте и добру, с другой – не понимают, как можно уважать девушку. Для пекарей Таня молода, красива, и важнее всего, она вызвала у них надежду на новую жизнь. У них для неё – всё особое, в разговоре с ней и голоса мягче, и шутки мягче, хотя она всегда их звала арестантиками; перед ней они чувствуют себя уродливыми, ничтожными, хотя она, как и пекари, – трудящийся народ, ничего больше; они с радостью и даже с гордостью ей делали всё, чего она хотела, хотя она отказывалась даже от малейшей просьбы...

Они считали её чем-то своим, делали ставку на её стойкость. И такая бессмысленная игра возбудила их восторг, порождая новое восприятие – острое любопытство, острое и холодное, как стальной нож... Хорошо, что даже в мрачной, бесчеловечной реальности всё-таки сохранилось стремле-

ние к лучшему, но печально, что они пользовались своим чувством так слепо.

3. Социальная причина образования отрицательного образа пекарей.

В поэме герои работают в тёмном подвале: «Окна нашего подвала упирались в яму, вырытую пред ними и выложенную кирпичом, зелёным от сырости; рамы были заграждены снаружи частой железной сеткой, и свет солнца не мог пробиться к нам сквозь стёкла, покрытые мучной пылью... Нам было душно и тесно жить в каменной коробке под низким и тяжёлым потолком, покрытым копотью и паутиной. Нам было тяжело и тошно в толстых стенах, разрисованных пятнами грязи и плесени...» [Максим Горький...]. Образ подвала порождает специфическое «подвальное» настроение: «С утра до вечера в одной стороне печи горели дрова, и красный отблеск пламени трепетал на стене мастерской, как будто безмолвно смеялся над нами. Огромная печь была похожа на уродливую голову сказочного чудовища, она как бы высунулась из-под пола, открыла широкую пасть, полную яркого огня, дышала на нас жаром и смотрела на бесконечную рабо-

ту нашу двумя чёрными впадинами отдушин над челом. Эти две глубокие впадины были как глаза – безжалостные и бесстрастные очи чудовища: они смотрели всегда одинаково тёмным взглядом, как будто устав смотреть на рабов, и, не ожидая от них ничего человеческого, презирали их холодным презрением мудрости» [Там же].

Однако не только труд, страшная окружающая среда, уничтожающая человечность, но и холодные отношения между людьми травили народ ещё больше. Хозяин их – выжига, жулик, злодей, мучитель; их не пускала в городской сад полиция; золотошвейки обходили их стороной, или прямо на них, как будто пекарей и не было на их дороге; даже «святыня» Таня звала их «арестантики»!

В поэме не только раскрыта общественная реакционность, но и зарождение сложного человеческого характера. Это история показала, что к истине, красоте и добру стремятся даже такие люди, которых каторжный труд делал тупыми волами. Но общество ещё не могло предоставить условия для сохранения и развития здоровой человечности. Нарушение красоты стало неизбежным.

Список литературы

Максим Горький. Двадцать шесть и одна. Поэма [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ilibrary.ru/text/494/p.1/index.html> (дата обращения: 04.03.2017).

УДК 378. 147. 227

И. М. Ярославская,
г. Ростов-на-Дону, Россия

Потенциал текстов биографического характера известных людей России при изучении русского языка иностранными учащимися на довузовском этапе обучения

В статье рассказывается о том, что тексты биографического характера формируют у иностранных учащихся довузовского этапа обучения навыки и умения, способствующие становлению успешной учебно-профессиональной деятельности, закладывают основы адекватного восприятия языковых и культурологических явлений нового социума.

Ключевые слова: иностранные учащиеся, довузовский этап обучения, тексты биографического характера, новые культурологические явления, адекватно воспринимать и излагать информацию

I. M. Yaroslavskaya,
Rostov-on-Don, Russia

Potential of the biographical texts of famous people of Russia while learning the Russian Language by the international students at pre-University stage of education

The article says that biographical texts formulate habits and skills of international students of pre-University stage of education which help to contribute to the formation of successful professional learning activities, lay the foundations to perceive linguistic and cultural phenomena of a new society.

Keywords: international students, pre-University stage of education, biographical texts, new cultural phenomena, adequately to perceive and present the information

В процессе подготовки иностранных учащихся к учёбе в медицинском вузе на довузовском этапе обучения на занятиях по русскому языку именно текст рассматривается нами как основной объект обучения учебно-профессиональной сфере общения.

Учитывая «определённую целенаправленность и прагматическую установку текста» [1, с. 18], мы выделяем:

а) обучающие фабульные тексты медицинской направленности, сюжет которых рассказывает о работе врача, о борьбе за жизнь пациента, об интересных случаях из врачебной практики. Эти тексты предоставляют возможность иностранным учащимся познакомиться с языком медицинской науки: названиями болезней, симптомами, причинами заболеваний, способами и результатом лечения;

б) художественные тексты, прочитав которые, иностранные учащиеся получают начальные знания о новом для них культурном пространстве, духовно-нравственной атмосфере нового социума. Они характеризуются многообразием лексических и синтаксических средств, в них применяются элементы разговорной речи, с помощью художественных средств языка достигается эстетическое воздействие на читателя, потому что тексты рассказывают о разных жизненных обстоятельствах, в которые попадают герои;

в) учебно-научные тексты, которые необходимы для понимания предмета выбранной учащимися будущей специальности. Основным критерием является достоверность информации, предметная правильность. При чтении текстов по специальности учащиеся усваивают слова, терминологию, конструкции, характерные для научного медицинского стиля речи, без знания которых осуществлять дальнейшую учебную деятельность будет весьма проблематично. У учащихся формируется учебно-научная языковая и речевая компетенция;

г) тексты биографического характера об известных людях России.

Изучение языка связано с мыслительной деятельностью. Изменение языкового окружения сопровождается появлением в сознании учащихся механизмов формирования новых реалий и детерминировано неотждественностью их восприятия.

Особую роль в период «вхождения в язык», в новую образовательную среду играют мотивация и адаптация. От их уровня

зависит не только готовность включить «новое» в своё «консервативное старое», но и психологическая готовность: умение воспринять, увидеть, услышать, адекватно обработать новые языковые и культуроведческие явления иной языковой сферы.

Выпускники подготовительного факультета, будучи уже студентами младших курсов медицинского вуза, отмечают, что учебная – философская, культурологическая, художественная, а тем более научная медицинская литература на русском языке – имеет сложную логическую, языковую, лексическую, стилистическую структуру. Зачастую, чтобы её (литературу) понять, они пользуются интернет-ресурсами на родном языке или на языке-посреднике.

В этой связи нам представляется, что на начальном этапе в учебном процессе на занятиях по русскому языку весьма эффективно использование текстов биографического характера об известных людях России. Эти тексты обладают огромным потенциалом. Они являются дидактической единицей, формирующей у обучаемых навыки и умения, способствующие становлению успешной учебно-профессиональной деятельности.

Тексты понятны иностранным учащимся. Они рассказывают о людях, их жизни, о вкладе выдающейся личности России в мировую науку и культуру. Через жизнь замечательных людей и их деятельность, и творчество иностранные учащиеся знакомятся с новым культурным пространством, имеют возможность познать не только научный, культурный, интеллектуальный потенциал страны изучаемого языка, но и приобретают знания, чтобы понять научную и культурную картину мира.

Имена русских писателей, поэтов, композиторов, а также учёных: философов, медиков, физиков, химиков, биологов, – несомненно, будут звучать на лекциях. Об их работах, достижениях, результатах исследований будет говориться на практических занятиях, поэтому, зная их имена, иностранные учащиеся легче смогут интегрироваться в образовательную среду высшей школы, они смогут понять, о чём говорят преподаватели. Текст биографического характера способствует постепенной аккультурации иностранных учащихся.

Одной из главных задач обучения иностранных учащихся является не только на-

учить их понимать чужую речь (что достаточно трудно), но и не менее важно научить их строить самостоятельное высказывание, логически и последовательно излагать мысли, чтобы комфортно жить и учиться в новом социуме.

Решить эту задачу также помогает текст-биография, потому что текст биографического характера – это информация о жизненном пути выдающейся личности, повествование монологического типа, которое хорошо структурировано. Оно состоит из нескольких блоков, которые включают в себя определённую грамматику, стилистику, семантику.

1-й блок – это вступительная часть, которая представляет человека, о котором будет идти повествование. Во 2-м блоке рассказывается о времени и месте рождения выдающейся личности, сообщаются некоторые сведения о семье. В 3-м блоке говорится о школьных годах, увлечениях, что или кто повлиял на выбор профессии; 4-й блок повествует об учёбе в университете, а 5-й – о работе после окончания университета, достижениях.

Информация о жизни и деятельности выдающейся личности излагается для иностранных учащихся в доступной форме в соответствии с нормами русского языка, без нарушения языкового узуса.

На уровне лексического материала иностранные учащиеся учат названия профессий, увлечений, областей научных интересов, открытий, книг, произведений и др. Усваивают грамматический материал: спряжение, видо-временные формы и управление глаголов, согласование прилагательных, притяжательных местоимений, порядковых числительных с существительными в роде, числе и падеже, склонение личных местоимений, употребление глаголов движения и др.

Большое место в текстах биографического характера занимает страноведческий аспект: географические названия (города, регионы, реки, горы, моря), исторические личности и события.

Запомнив структуру текста-биографии, набор глаголов, словосочетаний, необходимых для воссоздания биографии выдающейся личности, а именно: *родиться (где?) (когда?)*; *отец/мать был(а)/работал(а) (кем?)*; *когда (кому?) было (сколько лет?)*; *пойти учиться (куда?)*; *в школе...*; *интересоваться (чем?)*; *(кому?) нравилось (что?)*;

решить статью (кем?) и т. д. – иностранные учащиеся могут рассказать о любом известном человеке, а также о себе, о своей семье, своих интересах и увлечениях, учёбе в школе на родине, об учёбе на подготовительном факультете.

План (схема) построения текста-биографии, т. е. алгоритминизированная форма его изложения, первоначально небольшой, а впоследствии увеличивающийся объём текста, комплекс заданий формируют у иностранных учащихся умение понимать смысл, а связи между его блоками облегчают понимание текста при чтении, слушании или записи со слуха, что даёт точные ориентиры, намечает последовательные звенья при его воссоздании.

При этом закладываются так называемые в психологии логические ассоциации, т. е. у обучающихся по аналогии с выученной системой построения текста формируются автоматические навыки изложения материала. С помощью правильного использования союзов, вводных и ключевых слов учащиеся связывают предложения в смысловое высказывание, устанавливают причинно-следственные отношения, что способствует более грамотному использованию русского языка и облегчает понимание учебно-научного текста, необходимого для иноязычной профессионально ориентированной деятельности.

Таким образом, работа с текстами биографического характера – это эффективный путь обучения иностранных учащихся речевой деятельности на занятиях по русскому языку. Повествование о жизненном пути известного человека помогает иностранным учащимся овладеть элементами связной речи на неродном для них языке.

На начальном этапе биографический текст закладывает фундамент и для работы над художественным текстом, позволяет моделировать у обучаемых фоновые знания о писателе, его творчестве, времени написания произведения, о чертах характера русского человека, транслируемых через героев рассказов. Это составляет первый уровень модели восприятия произведений художественной литературы [2, с. 122].

Итак, текст биографического характера является для иностранных учащихся средством познания нового языкового и культурного пространства, вырабатывает и совершенствует их речевые навыки оперирования

русским языком, является богатым источником страноведческой информации, способствует личностному развитию учащихся, постепенной их аккультурации.

Текст-биография, кроме развивающей, когнитивной, коммуникативной, культуроведческой, воспитательной функций, выполняет ещё и контролируемую функцию. Текст биографического характера – эффективная форма подготовительной работы для написания изложений, первоначально с листа, а впоследствии со слуха с опорой на план и ключевые слова. Изложение рассматривается нами как самостоятельная продуктивная аудиторная учебная деятельность. При обучении иностранных учащихся самостоятельно излагать мысли в письменной форме на основе текстов биографического характера их внимание акцентируется на структуре написания изложения.

Предлагаемый учащимся план и опорные слова помогают им отфильтровывать

информацию, выделять наиболее значимую и, используя доминирующие группы слов, словосочетаний и грамматических конструкций, последовательно её передавать. Последовательная передача содержания изложения является одним из основных критериев оценивания.

При осуществлении контроля учитывается соответствие письменной работы, выполненной учащимися, содержанию и информации исходного текста, а также лексическим и грамматическим нормам русского языка.

Таким образом, тексты биографического характера способствуют «выработке у иностранных учащихся навыков последующей аналитико-синтетической переработки информации с установкой на извлечение значимой и передачу её иным способом: составлению плана, написанию конспекта, рефератов, в конечном итоге – докладов» [3, с. 11].

Список литературы

1. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. – М.: Наука, 1981. – 139 с.
2. Кулибина Н. В. Методика лингвострановедческой работы над художественным текстом. – М.: Рус. яз., 1987. – 143 с.
3. Мицык А. А., Ярославская И. М. Аналитико-синтетическая работа с текстом как интенсификация учебного процесса // Проблемы довузовской подготовки иностранных граждан по медико-биологическому профилю: материалы межвузовского совещания-семинара. – Ростов н/Д., 1996. – 100 с.

Актуальные проблемы лингводидактики (в аспекте русского языка как иностранного)

УДК 811.161.1

*О. Л. Абросимова,
г. Чита, Россия*

Формирование креативности студентов-иностранцев на занятиях по русскому языку

В статье обобщается опыт автора по формированию творческой активности студентов-иностранцев на занятиях по русскому языку. Представлена система упражнений, при помощи которой в рамках различных дисциплин можно развивать креативность студентов.

Ключевые слова: творческая активность, обучение, система упражнений, русский язык как иностранный

*O. L. Abrosimova,
Chita, Russia*

Formation of creative activity of students foreigners on classes in Russian

In article experiment of the author on formation of creative activity of students foreigners on classes in Russian is generalized. The system of exercises by means of which within various disciplines it is possible to develop creativity of students is presented.

Keywords: creative activity, training, system of exercises, Russian as foreign

Главная цель обучения русскому языку студентов-иностранцев по направлению «Филология» – это формирование компетенций: языковой, лингвистической, коммуникативной. Но не нужно забывать о том, что при обучении русскому языку как иностранному необходимо попутно формировать у студентов систему фоновых знаний, совершенствовать культуру речи, пополнять их кругозор сведениями страноведческого характера и развивать творческий потенциал. Работа филолога специфична, поскольку должна сопровождаться реализацией его творческих возможностей. Именно поэтому обучение иностранных студентов на факультете филологии 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.

Творческие способности у студентов особенно хорошо развиваются при освоении ими некоторых дисциплин, например, стилистики, филологического анализа текста и т. д.

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 интуицию.

В каждом студенте заложен творческий потенциал, который можно активизировать при помощи специфических заданий. Арсенал их разнообразен. В основе многих упражнений лежит возможность создания текста. Вот модели некоторых из них:

1. Составить диалог или монолог на основе средств определённого стиля.

2. Написать текст определённого жанра.
3. Перестроить предложения, заменив книжные конструкции разговорными и наоборот.

4. Составить мини-тексты, в которых стилевые 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, сравнив 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 определённых 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.

Приведём примеры такого рода заданий.

1. Напишите сочинение в разговорном стиле речи, используя диалог на одну из предложенных тем (старайтесь при этом не снижать общеречевой культуры текста):

1) встреча друзей после летнего отдыха;

2) впечатления от просмотренного кино-, телефильма, спектакля;

3) о своих музыкальных интересах;

4) о любимом певце, актёре.

2. Напишите сочинение-миниатюру в форме эссе (свободного рассуждения по проблеме) на тему «Береги честь смолоду».

3. Русские сказки – это зафиксированные на письме устные рассказы. Придумайте и напишите сказку, продолжив текст.

В некотором царстве, в некотором государстве жили-были царь и царица. И было у них три дочери. Старшую дочь звали Софья, среднюю дочь звали Елена, а младшую дочь звали Марья. Однажды...

Часто студентам трудно понять, как написать тот или иной текст. В этом случае целесообразно давать задания по образцу. Вот пример одного из таких 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. И 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 всегда 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 – человеческим, мудрым и порядочным. Люди именно такого типа – мой идеал.

Но не только конструирование текстов может способствовать развитию креативности студентов. Толчком к творческой деятельности иногда служит и стилистический анализ текстов, которые могут считаться образцовыми. Рассмотрение мастерства писателя, выявление языковых особенностей, способствующих созданию индивидуально-авторского стиля, анализ средств словесной образности помогают студентам совершенствовать навыки создания художественных текстов.

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 филологических 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 жанра и типа 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, таковой, 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 «Русская письменная речь». 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 [2, с. 29]. 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 весёлым, 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 окончивший 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.-метод. пособие для студентов-иностранцев. – Чита: ЗабГГПУ, 2011. – 94 с.
2. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Первый и второй уровни. Профессиональные модули. – М.; СПб.: Златоуст, 2000. – 56 с.

УДК 81

**О. Г. Аркатова,
М. И. Павленко,
г. Белгород, Россия**

Живопись на уроке по развитию речи

В статье рассматриваются практические вопросы восприятия живописи иностранными студентами в процессе работы с картиной на уроках русского языка как иностранного. Описываются основные особенности этих уроков, предлагаются виды заданий, которые дают возможность студенту пополнить словарный запас новой лексикой, а также научить его выражать свои чувства, эмоции, возникающие при обсуждении произведений русской живописи.

Ключевые слова: живопись, произведение живописи, произведение искусства, преподаватель, художник, иностранный студент, урок

**O. G. Arkatova,
M. I. Pavlenko,
Belgorod, Russia**

Painting at the lesson on the development of speech

The article deals with practical questions of perception of painting by foreign students in the course of work with the picture at Russian lessons as foreign. The main features of these lessons are described in this article. Also different types of tasks which give the opportunity to the student to enlarge a lexicon to the topic are offered. These lessons teach foreign students to express their feelings and emotions, which arising at discussion of works of the Russian painting.

Keywords: painting, piece of art, teacher, painter, foreign student, lesson

При обучении русскому языку как иностранному живопись может служить как мотивирующим фактором, так и поводом для выхода в речь. Это будет зависеть и от её художественного совершенства, и от её воздействия, и от умения преподавателя создать такие условия, при которых учащийся смог передать своё собственное эстетическое переживание. Для таких занятий нужно отбирать произведения искусства, которые богаты содержанием, а также имеют глубокий подтекст. Иностранцам слушателям необходимо научить понимать основную мысль, основную проблему произведения, давать оценочные суждения с аргументацией. При выборе картин нужно учитывать национальные особенности и характерные черты менталитета. «При отборе содержания национально-культурного компонента из всего многообразия лингвострановедческого материала выделяют то, что имеет педагогическую ценность, что способствует не только обучению общению на иностранном языке, но и приобщению к культуре страны этого языка» [1, с. 384].

Сценарий таких уроков будет зависеть от цели занятия, от личности преподавателя, а также от подготовленности учащихся. «Главным моментом является такая организация занятия, чтобы учащийся самостоятельно пришёл к этому видению и воспринял

бы это как собственное откровение в постижении смысла предлагаемого произведения искусства, испытал при этом даже нечто вроде творческого вдохновения» [3, с. 140].

Преподаватель разрабатывает систему, алгоритм вопросов, на которые хочет получить ответы. На уроке нужно дать возможность студентам высказаться. Преподаватель не должен настаивать на собственном мнении, а осторожно подводить к желаемому результату, помнить, что при встрече с искусством каждый имеет право на личное восприятие и понимание. В его речи часто звучат такие фразы: *А как вы считаете...?; Не кажется ли вам...?; Обратите внимание...?; А почему же тогда...?; Не могу с вами не согласиться...?; Как точно вы подметили!; Вы меня убедили! и т. п.* Преподаватель вводит новую лексику, отрабатывает нужные обороты речи и грамматику. В начале урока необходимо заинтересовать студентов самой личностью художника с помощью таких вопросов, как: *Знаете ли вы?; Вам известно, что?*

Нужен ли текст на таких уроках? «Тексты – модели, служащие своего рода планами, программами для студентов, могут использоваться и в качестве источника обучения монологическому высказыванию» [2, с. 68].

Всё, что преподаватель предполагает отработать на уроке, он «отражает» в тексте. Работа с текстом даёт возможность в качестве контроля провести различные виды занятий. Это может быть урок-викторина, урок-беседа, урок-дискуссия.

Приводим несколько видов заданий по развитию речи на примере картины «Девятый вал» И. К. Айвазовского.

Задание 1: а) прочитайте текст; б) дайте название тексту; в) поставьте вопросы к тексту. (Можно разделить студентов на две команды. Одна команда задаёт вопросы по тексту, а другая – отвечает).

Живопись – вид изобразительного искусства, художественные произведения, которые создаются с помощью красок, наносимых на какую-либо твёрдую поверхность.

Стихия – явление природы, которое разрушает всё.

Маринист – это художник, рисующий морские виды.

Полотно – картина.

Этюд – произведение, выполненное с натуры.

Восторг – восхищение, удивление.

Сеанс – период непрерывной работы художника (время работы художника без перерыва).

Поклонник – влюблённый человек в творчество художника.

Самым ярким представителем романтического направления в русской живописи был замечательный художник Иван Константинович Айвазовский. Он жил в Феодосии и с раннего детства наблюдал морскую стихию. Он создавал живописные полотна по памяти, не обращаясь к этюдам. Такие сеансы вызывали восторг поклонников. Айвазовский обладал феноменальной зрительной памятью. Созданные им образы стихии обобщали драматическую историю борьбы людей с природными силами.

Художник писал преимущественно морские пейзажи, поэтому его можно назвать маринистом. Если посмотреть значение этого слова в словаре, то мы увидим, что пейзаж есть отражение состояния природы в искусстве.

Задание 2. Посмотрите на фото. Какова тема этих картин? Чем отличаются эти картины?



1



2



3



4

УДК 811

*Л. А. Артюхова,
г. Белгород, Россия*

Особенности обучения русской падежной системе имён существительных студентов-иностранцев

В данной статье рассматриваются особенности обучения падежной системе имён существительных при изучении русского языка как иностранного. Анализируются способы подачи материала, а также упражнения, которые даются для закрепления материала. В статье уделяется внимание функциям падежей и их правильному использованию в речи.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, грамматика русского языка, падежная система, функции падежей

*L. A. Artyukhova,
Belgorod, Russia*

Characteristics of teaching the Russian case system the foreign students

In this article are considered the characteristics of teaching the case system of nouns in the studying Russian as a foreign language. There is analyzed the methods of presentation the material and the exercises that are given for fixing the material. The article focuses on the functions of cases and their correct use in speech.

Keywords: Russian as a foreign language, grammar of the Russian language, case system, function of cases

Русский язык является одним из самых сложных языков мира. Особые трудности вызывает грамматика русского языка, а русская падежная система – одна из наиболее сложных тем при изучении. Русский язык относится к флективным языкам, а большинство студентов-иностранцев являются носителями аналитических языков (английского, французского, испанского, португальского и др.), для которых нехарактерны падежные формы. Структура и смысл предложения в их языках зависит от порядка слов и предлогов. Китайский язык относится к изолирующему типу языков, поэтому его грамматическая система тоже не имеет схожести с падежной системой русского языка. Арабский язык имеет 3 падежа, поэтому арабоязычающим студентам падежная система знакома, но при изучении русского языка и у них возникают определённые трудности.

Как отмечает А. С. Злобина, «при изучении падежной системы у иностранных студентов формируются следующие компетенции: лингвистическая (ознакомление с формами, значениями), речевая (формы тренируются в речи), коммуникативная (построение ситуативных высказываний с изменением социальных ролей: врача, продавца, экскурсовода) [1].

Обучение русской падежной системе начинается с именительного падежа (формы 1). Эта форма не вызывает трудностей

у студентов-иностранцев, так как в их языке зачастую это основная форма имён существительных. Они с лёгкостью учат её, но эта форма помогает набрать лишь лексический запас, но не позволяет общаться на русском языке на должном уровне. Необходимы и остальные падежи.

При обучении русской падежной системе важно объяснить студентам функции, которые выполняет каждый падеж. Необходимо отметить, что без корректного использования падежей акт коммуникации может не состояться, ведь падежные формы в русском языке служат более точному пониманию между собеседниками. Сравним такие предложения, как «я говорю маме» и «я говорю с мамой». В первом случае используется дательный падеж (форма 3), в значении «адресат», во втором – творительный падеж (форма 5), в значении «совместности» с предлогом «с». Неправильное употребление форм может привести к непониманию между говорящими.

Вторым по счёту обычно изучают винительный падеж (форма 4). Он может использоваться после переходных глаголов в значении «объекта», после многих глаголов движения, для обозначения времени, а также в такой конструкции, как «похож(-а,-и) на». На данном этапе важно, чтобы студент свободно ориентировался в родовых фор-

мах существительного, таких понятиях, как «одушевлённость» и «неодушевлённость».

Ещё одной из распространённых падежных форм является предложный падеж (форма 6), отвечающий на вопрос «где?». Основную трудность здесь вызывает использование предлогов «в» и «на».

Но преподавателю РКИ важно не только объяснить случаи употребления падежной системы, но и закрепить их грамматически, довести до автоматизма. Очень часто бывает так, что студент знает и понимает ситуации, когда нужно использовать ту или иную форму, но плохо помнит, как меняются окончания.

На начальном этапе обучения студентам важна наглядность, например, таблицы, где указаны случаи, когда используется та или иная форма с примерами, а также грамматические таблицы с падежными окончаниями. Опираясь на них при выполнении как письменных, так и устных упражнений, студент постепенно запоминает окончания. Затем важно обучить его использовать разные падежные окончания уже без опоры на таблицы. Примеры таких таблиц собраны, например, в «Приложении к учебнику Антоновой Е. В. “Дорога в Россию”», где представлены не только окончания, но и вопросы с предлогами [4, с. 5]. Например, форма 3.

3	Кому?	к,	-□ → -у	-я, -а →	-о → -у	-ы, -а →
	Чему?	по	-й, -ь → -ю	-е	-е → -ю	-ам
	К кому?			-ь → -и	-ие → -ю	-и, -я →
	К чему?			-ия → -ии		-ям
	Сколько лет?					

При обучении падежным формам преподавателю РКИ важно правильно выстроить урок. Вначале необходимо объяснить случаи, когда используется изучаемый падеж. Затем дать таблицу (схему), где показаны изменения окончаний. Для более глубокого и полного понимания важны конкретные примеры (показать, как меняется слово: «стол – на столе» до использования этого слова в предложении «Моя книга лежит на столе»). И лишь затем, для закрепления грамматического материала, можно использовать различные виды упражнений.

Одним из первых видов упражнений являются упражнения на понимание (*Вы живёте в Белгороде? – Да, в Белгороде*). И. П. Лысакова пишет, что «на первый взгляд,

упражнения этого типа настолько просты, что у начинающих преподавателей может возникнуть искушение пренебречь ими. Однако пользу этих упражнений на первоначальном этапе трудно переоценить, если не забывать, что русский язык как иностранный – один из сложнейших языков мира, и психологическая нагрузка на учащегося на уроке осмысления грамматических явлений лежит огромная» [3, с. 131]. Таким образом, с помощью данных упражнений мы помогаем студентам преодолеть страх общения на иностранном языке.

Второй этап работы – упражнения на отработку и закрепления падежных форм. Они бывают различных видов:

1. Имитативные упражнения. Это могут быть: 1) общие вопросы, на которые студент должен ответить утвердительно; 2) альтернативные вопросы, в которых студент должен выбрать один из двух вариантов ответа; 3) вопросы, ответ на которые студент должен сформулировать сам, исходя из изучаемого падежа.

2. Подстановочные упражнения, используемые для активизации мыслительного процесса, когда студент сам образует необходимую форму. Задание может быть сформулировано так: раскройте скобки, употребляя соответствующую грамматическую форму; ответьте на вопросы, используя образец; составьте предложение из слов, данных в разбивку, или сгруппируйте предложения так, чтобы получился рассказ; составьте предложение по модели: *у кого? + есть что?*; расскажите о себе или о друге, используя образец.

3. Трансформационные упражнения, которые формируют навыки комбинирования, замены, сокращения или расширения заданных грамматических структур. Примерами таких заданий могут быть следующие: замените утверждение на отрицание (для закрепления формы 2) или измените форму слова при изменении времени (форма 5), преобразуйте диалог в монолог, ответьте отрицательно, дополняя ответ нужной формой.

Важно также использовать упражнения для развития коммуникативных навыков. Такие упражнения могут быть различными, исходя из данной ситуации: ответьте на вопросы, составьте диалог, монолог. Одним из наиболее интересных вариантов являются ролевые игры. Например, в таких ситуациях как «В магазине», «У врача». Данные

упражнения помогают закрепить грамматический материал на уровне говорения, помогают снять страх при общении с носителями языка.

Важным этапом усвоения грамматического материала служит контроль. Тестирование – один из самых современных инструментов получения педагогической информации. Признано, что это самый объективный и качественный способ контроля знаний, навыков и умений, так как позволяет создать равные для всех условия, предложить еди-

ные критерии оценки и интерпретации результатов [1, с. 61].

Таким образом, важно развивать умение правильного использования падежной системы русского языка у студентов-иностранцев. Необходимо акцентировать их внимание на том, что использование неправильных форм может привести к непониманию собеседника, искажению смысла ситуации. Но в то же время преподавателю РКИ целесообразно научить студента не бояться совершать ошибки, а замечать их и исправлять.

Список литературы

1. Гончарова А. В. Тестирование в обучении русскому языку как иностранному на этапе довузовской подготовки // Современные образовательные технологии в преподавании естественнонаучного цикла: материалы XV Междунар. науч.-практ. конф. – Тула: Изд-во ТулГУ, 2016. – 212 с. – С. 61–64.
2. Злобина С. А. Обучение падежной системе русского языка иностранных учащихся на этапе предвузовской подготовки // Вестник ЧПГУ. – 2010. – № 6. – С. 86–94.
3. Лысакова И. П., Васильева Г. М. Русский язык как иностранный. Методика обучения русскому языку. – М.: Владос, 2004. – 270 с.
4. Приложение к учебнику Антоновой В. Е. «Дорога в Россию». Ч. 1–3. Грамматические таблицы. – Белгород: Изд-во БГТУ им. В. Г. Шухова, 2012. – 25 с.

УДК 378

Л. В. Воронова,
г. Владивосток, Россия

Межкультурное образование как фактор гармоничного развития иноязычной личности средствами русского языка как иностранного

В данной статье рассматривается межкультурное образование, главной целью которого является духовное совершенствование иностранных учащихся на базе новой культуры в её диалоге с родной; конкретизируется суть межкультурного образования, состоящая в обучении взаимопониманию представителей различных культур в процессе общения и социокультурного взаимодействия. Анализируется содержание межкультурного образования, выделяются его компоненты. Дается объяснение понятию «межкультурная компетенция», определяются пути её формирования.

Ключевые слова: межкультурное образование, русский язык как иностранный, межкультурная компетенция, межкультурная ситуация, иностранный учащийся

L. V. Voronova,
Vladivostok, Russia

Cross-cultural education as factor of harmonious development of the foreign-language personality by means of Russian as foreign

In this article cross-cultural education which main goal is spiritual improvement of foreign pupils on the basis of new culture in her dialogue with native is considered; the essence of cross-cultural education consisting in training in mutual understanding of representatives of various cultures in the course of communication and sociocultural interaction is concretized. Content of cross-cultural education is analyzed, his components are allocated. The explanation for a concept cross-cultural competence is offered, ways of her formation are defined.

Keywords: cross-cultural education, Russian as foreign, cross-cultural competence, cross-cultural situation, foreign pupil

Язык растёт вместе с культурой
А. Н. Толстой

Изменения, произошедшие в последнее десятилетие XXI века в экономической, политической, социальной, культурной жизни России, повлияли на языковую ситуацию и

проявились, в частности, в повышении интереса среди китайских граждан к изучению русского языка и русской культуры. Россия, прежде всего, вызывает интерес у иностран-

ных граждан как страна с богатой культурой, высокими духовно-нравственными ценностями и полиэтническими традициями. Поэтому всё больше иностранцев стремится изучить русский язык через постижение культуры русского народа.

Е. И. Пассов, выступая на XIII Конгрессе МАПРЯЛ «Русский язык и литература в пространстве мировой культуры» в качестве руководителя круглого стола «Проблемы иноязычного коммуникативного образования. Философия иноязычного образования», говорил о необходимости формирования у иностранцев на современном этапе не коммуникативной, а межкультурной компетенции средствами русского языка, переосмысления целей образования. Целью образования, по мнению Е. И. Пассова, является ученик, его формирование как человека; содержанием образования служит культура в широком смысле этого слова.

А. Н. Щукин в своём выступлении на III Конгрессе РОПРЯЛ «Динамика языковых и культурных процессов в современной России» отметил, что сейчас уже можно говорить о посткоммуникативном этапе в методике преподавания иностранных языков (РКИ, РКН), расширении целей образования.

По мнению авторов «Методики межкультурного образования средствами русского языка как иностранного» – А. Л. Бердичевского, И. А. Гиниатуллина, И. П. Лысаковой, результатом целей образования должна быть не столько коммуникативная, сколько межкультурная компетенция, формирование которой осуществляется в учебном процессе через межкультурное образование [3]. Содержанием межкультурного образования являются факты культуры как своей собственной, так и страны изучаемого языка.

Е. И. Пассов отмечает, что «целью межкультурного образования является духовное совершенствование учащихся, студентов на базе новой культуры в её диалоге с родной» [6].

Показателем и проводником такого диалога, несомненно, выступают мероприятия, проводимые для иностранных студентов как в России, так и за рубежом, – недели русского языка и русской культуры, олимпиады, конкурсы, фестивали. Данные мероприятия должны быть нацелены на то, чтобы как можно полнее раскрыть перед иностранными учащимися основные черты русской картины мира, дать представление о раз-

нообразии русской культуры и литературы в диалоге с родной. Например, литературно-музыкальный фестиваль «Эти строки о России...» (по договору гранта фонда «Русский мир»), проведённый кафедрой РКИ Забайкальского государственного университета в пяти Центрах русского языка и культуры вузов Китая, в частности, в Центре русского языка и культуры Хулуьбуирского института, создал условия для развития творческой личности через трансформацию российских культурных традиций, смоделировал российскую лингвокультурную ситуацию путём репрезентации духовных ценностей, отражённых в произведениях классической и современной русскоязычной литературы.

Диалогический антропоцентризм, по мнению Э. Колларовой и Е. И. Пассова, предполагает направленность всего процесса образования на человека (ученика), его познание, развитие, воспитание, учение, которые осуществляются по формуле «через культуру диалога к диалогу культур» [6]. Умение вести диалог культур, по мнению учёных, есть умение более высокого порядка, которое обогащается за счёт познавательного, развивающего и воспитательного аспектов.

В связи с происходящими в лингводидактике изменениями (расширением понятий) появились термины «транснациональная и транскультурная коммуникативная компетенция», «межкультурная коммуникация» («кросс-культурная коммуникация»), «межкультурное обучение».

Е. И. Пассов выделяет следующие уровни межкультурной компетенции:

1) когнитивный – владение знаниями об общностях и различиях в ценностях, нормах и образцах поведения в контактируемых культурах;

2) аффективный – владение умением вставать на позицию партнёра по межкультурному общению и идентифицировать возможный конфликт как обусловленный ценностями и нормами его культуры;

3) коммуникативно-поведенческий – владение умениями осуществлять конкретные действия в межкультурной ситуации [3, с. 8].

Таким образом, межкультурная компетенция может формироваться через осознание системы ценностных ориентаций родной культуры, а далее – через осознание значения культурологического фактического

материала в процессе межкультурного взаимодействия.

Суть межкультурного образования состоит в обучении понимания ино(этно)культурного и толерантного отношения к ино(этно)культурному, в обучении взаимопониманию представителей различных культур в процессе общения и социокультурного взаимодействия.

Переход к межкультурному образованию требует изменения всей системы обучения русскому языку как иностранному. В настоящее время необходим интенсивный поиск новых *методов, форм*, средств организации познавательной деятельности иностранцев, способствующих их языковой адаптации, расширяющих их культурный кругозор, пополняющих фоновые знания.

Главным принципом организации учебного процесса в иностранной аудитории, как уже отмечалось выше (и как мы считаем), является обучение русскому языку через постижение культуры русского народа. Усвоить модель культуры в образовательном процессе можно через произведения русской культуры. В качестве таких произведений могут выступать: фотографии, иллюстрации, плакаты, схемы, рисунки; документальное и художественное кино; программы, билеты, бланки, меню; репродукции картин, скульптур; карты, планы; художественную и публицистическую литературу; телевидение, интернет и т. д.

Немаловажным фактором в процессе обучения русскому языку как иностранному является формирование у иностранных учащихся фоновых знаний, сведений о невербальных средствах общения, истории и развитии языка, его роли в мире, взаимоотношении с другими языками; знакомство иностранцев с мнением носителей языка относительно родной русской культуры, что,

несомненно, помогает иностранцам через обучение понять менталитет русского народа.

Мы считаем, что процесс усвоения фактов культуры может происходить только в межкультурных ситуациях, когда иностранец готов адекватно воспринимать эти факты, может сравнивать культуры, понимает действия носителя языка и культуры и сам активно участвует в межкультурной ситуации.

В качестве конфликтных межкультурных ситуаций можно выделить культурные различия в следующих аспектах коммуникации: вербальной (лексика (в том числе безэквивалентная), темы-табу, социальное значение понятий в разных культурах, неодинаковое использование речевых актов, например, актов приветствия и прощания в разных культурах); невербальной (различия в проксемике, телодвижениях, жестах, мимике); паравербальной (громкость речи, правила очерёдности общающихся, различия в модуляции голоса, например, при произнесении вопросительных и повествовательных предложений в разных языках).

Таким образом, в качестве компонентов содержания межкультурного образования можно выделить различные факты культуры: лексику, темы, ситуации, грамматические конструкции – речевые образцы и тексты, раскрывающие национальное своеобразие этносов совокупности с экстралингвистическими, прагматическими, социокультурными, психологическими и другими факторами; этический и эстетический компоненты, стереотипный компонент – сложившиеся стереотипы о культуре своей страны и страны изучаемого языка и рефлексивно личностный компонент – изменение у учащегося представлений, стереотипов о культуре страны изучаемого языка вследствие межкультурного образования.

Список литературы

1. Динамика языковых и культурных процессов в современной России: материалы III Конгресса Российского общества преподавателей русского и литературы (г. Санкт-Петербург, 10–13 окт. 2012 г.) / сост. Е. Е. Юрков, Л. В. Московкин, Т. И. Попова: в 2 т. Т. 2. – СПб.: МИРС, 2012. – 638 с.
2. Колларова Э. Разговоры о культурологическом направлении иноязычного образования = Novory o kulturologickom smerevanicudzojazyčnejedukácie. – ŠPU Bratislava, 2014. – 213 с.
3. Методика межкультурного образования средствами русского языка как иностранного. Книга для преподавателя / А. Л. Бердичевский, И. А. Гиниатуллин, И. П. Лысакова, Е. И. Пассов; под ред. А. Л. Бердичевского. – М.: Рус. яз. Курсы, 2011. – 184 с.
4. Пассов Е. И., Кибирева Л. В., Колларова Э. Концепция коммуникативного иноязычного образования (теория и её реализация): метод. пособие для русистов. – СПб.: Златоуст, 2007. – 200 с.
5. Пассов Е. И. Иерархическая система принципов иноязычного образования // Русский язык и литература в пространстве мировой культуры (г. Гранада, Испания, 13–20 сент. 2015 г.): материалы XIII Конгресса МАПРЯЛ: в 15 т. Т. 10. – СПб., 2015. – С. 799–800.
6. Русский язык и литература в пространстве мировой культуры: материалы XIII Конгресса МАПРЯЛ (г. Гранада, Испания, 13–20 сент. 2015 г.) / ред. кол.: Л. А. Вербицкая [и др.]: в 15 т. – СПб.: МАПРЯЛ, 2015.

УДК 372.881.161.1

А. В. Гончарова,
г. Белгород, Россия

О перспективах самостоятельного изучения русского языка как иностранного

В статье анализируются проблемы самостоятельного изучения русского языка как иностранного, описываются достоинства и недостатки традиционных методов обучения, а также даются рекомендации по интенсификации процесса изучения языка (погружение, геймификация, использование интернациональной лексики, визуализация, копирование и др.). Наиболее целесообразным и эффективным признаётся применение методов дистанционного обучения, аудиокурсов и компьютерных программ на специальных обучающих сайтах.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, аудиокурс, геймификация, погружение, визуализация, вебинар, обучающий сайт

A. V. Goncharova,
Belgorod, Russia

The methodical practice of teaching of foreigners to the rhythmic-intonation features of the Russian language

The article is devoted to the problems of self-studying Russian as a foreign language. Describe the advantages and disadvantages of traditional teaching methods, and provides recommendations for intensification of the process of language learning (immersion, gamification, the use of international vocabulary, visualization, reproduction and so on). The most effective and appropriate recognizes the use of methods of distance learning, audio courses and computer software at special educational sites.

Keywords: Russian as a foreign language, audio course, gamification, immersion, visualization, webinar training site

Самостоятельное изучение иностранных языков было актуальным всегда. Не стал исключением и русский язык как иностранный. В своей статье мы предполагаем осветить достоинства и недостатки самостоятельного изучения языка, а также методы и рекомендации по самостоятельному изучению русского языка как иностранного.

Самостоятельное изучение иностранного, в том числе и русского, языка традиционно предполагало использование разного рода учебников, пособий, самоучителей, разговорников и т. п. Недостатки традиционных методов самостоятельного изучения языка всегда перевешивали их достоинства. Большие временные затраты, неудобство использования только бумажных версий пособий, отсутствие индивидуального гибкого подхода к обучению языку, минимум живого общения – таков неполный список проблем, с которыми сталкивались те, кто решил заниматься изучением языка самостоятельно в эпоху отсутствия компьютера и интернета. На современном этапе развития образовательных и информационных технологий самостоятельное изучение языка возможно с использованием соответствующих обучающих компьютерных программ и аудиокурсов.

Отправной точкой самостоятельного изучения языка является правильная постановка целей. В качестве цели могут выступать следующие: переезд в другую страну, воскрешение в памяти и усовершенствование школьных знаний, хобби. Чёткое осознание целей обучения позволяет составить эффективную программу обучения, сосредоточиться на нужных аспектах, способствует мотивации.

Остановимся на методах интенсификации и повышения эффективности самостоятельного изучения языка:

1. Ежедневные тренировки, которые позволяют развивать навык как привычку. Кроме того, последовательность и постоянность влияют на память. Очень важна дисциплина и чёткое следование плану занятий по дням и часам.

2. Погружение. При невозможности погружения в реальную языковую среду изучаемого языка решением может стать создание подходящей обстановки дома. Добиться максимального сходства, конечно, невозможно. Но чтение книг (сначала адаптированных), просмотр фильмов, прослушивание аудиозаписей, языковая практика – это всё доступно любому, у кого есть интернет.

Ограничиваться лишь учебным материалом не стоит.

3. Геймификация процесса. Использование игр способно значительно расширить арсенал методов самообразования, стать ещё одним элементом «погружения» в изучение. Для помощи учащимся созданы тысячи онлайн-приложений и игр, большинство из которых бесплатные. В некоторые можно играть с детьми, некоторые сложны и для взрослых. Но важно другое – они создают возможность для расширения и разнообразия методов обучения, не пользоваться которыми непозволительно.

4. Копирование. Восприятие нового языка (общение с носителем, прослушивание аудио-, видеозаписей и т. д.) при соответствующей внимательности и прилежности позволяет фиксировать даже самые незначительные особенности.

5. Недословный перевод. На этапе изучения иностранного языка важным навыком будет чтение с целью не дословно перевести текст, а просто его понять. Следует читать вдумчиво, не спеша, без излишней опоры на словарь. Помимо развития ассоциативного и индуктивного мышления, тренируется и память на слова. Но использовать данный приём можно тогда, когда человек уже владеет как минимум азами изучаемого языка.

6. Широкое использование интернациональной лексики. Таким способом можно легко расширить словарный запас. Кроме того, использование интернациональных слов облегчает понимание значения слов [1, с. 27].

7. Наличие ежедневного лимита. Оптимальным объёмом, на наш взгляд, является 20–30 новых слов в день, 5 из которых глаголы. Их группировка особого значения не имеет: это может быть запоминание слов на одну букву, лексическая группа слов или свободный выбор слов.

8. Техника визуализации. Конкретные значения слов легче и интереснее запоминать с опорой на картинки. В сознании формируется визуальная цепочка, а значение сразу увязывается с образом, что способствует лучшему запоминанию.

9. Речевая практика. Современное развитие технологий и техники позволяет вести разговор с людьми, находящимися в любой точке земного шара.

Остановимся также на примерном плане самостоятельного изучения языка. Так, первый этап – изучение алфавита. При этом

необязательно запоминать его правильный порядок. Когда все буквы и их произношение чётко закреплены, целесообразным является чтение как можно большего числа текстов. В процессе чтения излишним будет использование онлайн-переводчиков. Лучшим вариантом будет пословный перевод. Это позволит ещё лучше узнать язык и запомнить большее количество слов.

Вторым этапом усвоения языка является пополнение словарного запаса. С целью его расширения необходимо завести специальный словарь. Следует отметить, что обязательной является запись всех встречающихся незнакомых слов и фраз с их точным переводом.

Параллельно с ведением своего словаря нужно начинать уделять внимание грамматике. В русском языке наибольшие трудности вызывает падежная система существительных и прилагательных, виды глагола, а также система глаголов движения.

С целью понимания незнакомой речи необходимо смотреть фильмы, сериалы и документальные передачи без перевода. Существует множество методов запоминания слов на иностранном языке. Самым простым из них является традиционный метод. В тетрадке необходимо записать несколько слов на русском (с левой стороны листа) и их перевод на родной язык обучаемого или язык-посредник.

Желательно записи всегда держать открытыми и в доступном месте. Обращаться к ним следует несколько раз в день. Через некоторое время можно дополнить существующий список. Желательно это делать на другом листе.

Можно использовать метод карточек. Для этого нужно нарезать листы картона на небольшие карточки. С одной стороны, необходимо написать слово на русском языке, а на второй – его перевод на родной язык. Переворачивая карточки, следует пытаться перевести слова, которые там написаны.

И одна из рекомендаций – лучше учить язык по самоучителям. Так каждый сможет контролировать интенсивность занятий, давать себе необходимый объём информации и регулярно возвращаться к различным темам для закрепления. С поправкой, конечно же, на то, что сам процесс по определению не может быть полностью изолированным.

На наш взгляд, набирающее в последнее время популярность дистанционное

обучение русскому языку как иностранному имеет право на существование. Именно его мы рассматриваем как реальную альтернативу очному и самостоятельному методам изучения РКИ.

Остановимся на основных чертах современного дистанционного обучения русскому языку:

1. Изучение нового материала с преподавателем на вебинарах (или просмотр обучающих видеороликов). При этом жители любой страны или региона имеют возможность учиться у лучших специалистов, а также могут выбрать курсы дешевле.

2. Обсуждение теоретического материала и выполнение практических работ на вебинаре помогает преодолеть боязнь прямого контакта с носителями языка.

3. Выполнение обучающих интерактивных упражнений между вебинарами. Современные онлайн-упражнения по русскому языку позволяют использовать для запоминания слов все виды памяти, в отличие от упражнений из бумажных учебников. Теперь можно не только списывать тест в тетрадь, но и наблюдать за возникающими на экране словами и изменениями их форм, читать текст вместе с диктором, играть в разнообразные обучающие игры. Эффективность этих упражнений намного выше, они существенно экономят время и гораздо интереснее традиционных. Кроме того, автоматическая проверка позволяет немедленно получить результат, а не ждать проверки учителем. Разобрать ошибки можно на вебинарах-практикумах.

4. Контроль и тестирование не требуют большой траты времени. Каждый ученик, самостоятельно изучающий русский язык дистанционно, может проверить, освоил ли он тему, пройдя онлайн-тест с мгновенной проверкой.

5. Работа со справочниками. Электронный учебник по русскому языку отличается возможностью быстро обратиться к забытому материалу, воспользовавшись ссылкой.

6. Систематическое получение учебных материалов в лентах новостей в соцсетях.

Различные обучающие сайты, работающие в соответствующем образовательном сегменте, предлагают всё вышеперечисленное в разных пропорциях.

Таким образом, можно сделать выводы о достоинствах и недостатках дистанцион-

ного обучения русскому языку как иностранному.

К достоинствам дистанционного обучения русскому могут быть отнесены:

– значительная экономия времени, так как не нужно тратить его на записывание материала на доске и в тетради;

– выбор места обучения;

– экономия денег при широком разнообразии предлагаемых курсов;

– возможность заниматься с наиболее грамотными специалистами, находясь в любой точке земли;

– выбор удобного времени для прослушивания лекций и просмотра презентаций;

– возможность выполнять наиболее подходящие и эффективные упражнения;

– развитие грамотности при компьютерном наборе, а не только при письме рукой;

– возможность получать конспекты занятий и презентации в электронном виде;

– мгновенное обращение к справочному материалу;

– возможность просматривать уроки в записи;

– ускорение процесса контроля за счёт использования онлайн-тестов.

У вышеописанного метода обучения существуют и недостатки.

Основным недостатком дистанционного обучения русскому языку для преподавателя является невозможность непосредственного контроля письма. В лучшем случае преподаватель видит обучающегося за столом (если тот включил веб-камеру). Эта проблема отчасти решается такими способами:

– обучаемый пишет в тетради, фотографирует работу и тут же передаёт преподавателю файл на проверку (но преподаватель всё же не может поправить, подсказать, продиктовать ещё несколько слов на какое-то правило, если заметил ошибку, пересылка файлов отнимает время);

– учащийся пишет на доске вебинарной комнаты с помощью графического планшета или графической ручки, преподаватель тут же на экране видит, что пишет ученик (но в вебинарной комнате изображение будет несколько отставать от реального времени);

– учащийся пишет графической ручкой в простом графическом редакторе и показывает преподавателю экран (решается проблема притормаживания при письме, но многим переключение между окнами кажется неудобным).

Кроме того, возникают сомнения в достоверности получаемых результатов, преподаватель должен полностью полагаться на честность и прилежание ученика. Проводя опрос, дистанционный преподаватель не знает, пользуется ли учащийся вспомогательными средствами. Также невозможно контролировать, делает ли учащийся необходимые записи. Эта проблема решается только сочетанием очных и дистанционных уроков русского языка.

Существует великое множество сайтов, посвящённых обучению русскому языку как иностранному. В качестве примера мы можем привести следующие:

1. Специализированный сайт для изучения русского языка иностранцами «Pen4Pals». Это не просто сайт, а целая социальная сеть для изучения русского языка иностранцами. На сайте можно создать свою группу, куда пригласить заинтересованных в изучении своего языка.

2. Проект «Моделино». Сайт создан для изучения русского «с нуля» и для тех, кто уже знает русский язык на элементарном уровне. На сайте много ссылок на аудиокниги, фильмы на русском с субтитрами, аудиосамоучители, аудиоуроки, аудиокурсы, телевидение, радио, словари, библиотеки субтитров и сценариев, электронные словари, компьютерные программы для изучения русского языка.

3. УчиЯзыки.Ру. Сайт содержит разнообразные обучающие пособия, статьи, тесты и прочие вспомогательные материалы,

необходимые для изучения русского языка: курсы, справочники, словари, самоучители, учебники, аудиокурсы, тесты, диктанты, статьи. Представлены качественные обучающие материалы для разных категорий учеников: маленьких детей, школьников, студентов, а также для старшей возрастной группы – всех, кто только решил начать изучение русского языка или же хочет улучшить уже имеющиеся знания, полученные ранее. Все обучающие материалы по русскому языку, которые имеются на ресурсе, доступны для бесплатного скачивания.

4. Время говорить по-русски! Сайт доступен на нескольких языках: английском, русском, французском, испанском, немецком, японском, итальянском. Очень интересный, игровой дизайн. Сайт содержит бесплатные материалы для изучения русского языка иностранцами, здесь представлены: основной курс, грамматический справочник, медиатека, словари, тестирование, библиотека.

5. LearnRussianforfree. Интересный сайт для англоговорящих с обилием бесплатных материалов, диалогов, курсов для разного уровня владения русским языком, языковых игр, мультфильмов.

Таким образом, наиболее целесообразными и эффективными в самостоятельном изучении русского языка как иностранного будут отказ от традиционных методов и сочетание самостоятельной работы с участием в соответствующих образовательных вебинарах, использование современных компьютерных обучающих программ и т. п.

Список литературы

1. Артюхова Л. А. Роль и место интернациональной лексики при обучении РКИ // Гуманитарный трактат: журнал о гуманитарных науках. – 2017. – Вып. 7. – С. 26–29.
2. Шаклеин В. М. Русская лингводидактика: история и современность: учеб. пособие. – М.: РУДН, 2008. – 209 с.

УДК 372.881.161.1

О. Д. Козлова,
г. Пермь, Россия

Страноведение в системе РКИ, или Как уберечься от культурных стереотипов

В статье рассматриваются теоретические и методические проблемы, связанные с проведением курса «Страноведение» в системе преподавания РКИ. Страноведение позиционируется как междисциплинарное знание, предполагающее проблемный метод изучения (проблемное страноведение). Описываются наиболее распространённые среди иностранных студентов культурные стереотипы, с помощью которых конструируется современная социокультурная картина мира. Анализируются основные формы и методы подачи страноведческого материала, направленные на разрушение культурных стереотипов. Приводятся примеры практических решений заявленных проблем.

Ключевые слова: РКИ (русский как иностранный), социокультурная картина мира, страноведение, проблемное страноведение, культурный стереотип, культурные ценности, разрушение стереотипов

*O. D. Kozlova,
Perm, Russia*

Country study in RAF (Russian As Foreign) – teaching system or How to get rid of cultural stereotypes

The article touches some theoretical and methodological problems of teaching the RAF course. Country study is positioned as a interdisciplinary knowledge implying the "problem-based" method of teaching. The most wide-spread cultural stereotypes of foreign students – the ones that toconstruct the sociocultural picture of the nowadays worls – are portrayed here. The author as well analyzes some basic forms and methods of teaching aimed to ruin (to tear down) the cultural stereotypes. Some practical examples of solving the problems are given in the article.

Keywords: RAF (Russian As Foreign), sociocultural picture of the world, problem-based country (regional) – study, cultural stereotype, cultural values, to tear down stereotypes

Изучение иностранных языков, в том числе русского как иностранного (РКИ), традиционно предполагает знакомство не только с языковой, но и с социокультурной картиной мира. Определённые представления по истории, географии, национальным традициям и праздникам вводятся с первых шагов обучения языку (уровень ТЭУ) и выступают в качестве фоновых знаний, позволяя иностранцам активнее адаптироваться к реалиям страны изучаемого языка. В зависимости от уровня языковой подготовки страноведческий материал присутствует во всех зарекомендовавших себя пособиях по РКИ. Одновременно доступность информационных технологий, включающих в себя и интернет-порталы для людей, самостоятельно изучающих языки, и Национальный туристический портал RUSSIA TRAVEL, кино- и телеиндустрия России выступают мощным мотивирующим фактором самостоятельного формирования страноведческих знаний. Иностранцы приезжают в Россию с готовым набором представлений – культурных стереотипов о жизни в этой «всегда холодной» стране.

В этом контексте зададимся вопросом: насколько необходимо введение самостоятельного курса «Страноведение» для иностранцев, изучающих РКИ? Надо ли разрушать уже привычные для русского слуха культурные стереотипы о жизни в России? Какую роль может сыграть курс страноведения в формировании неоднозначного, отнюдь не глянцевого (китчевого) представления о стране изучаемого языка?

В современном гуманитарном знании под страноведением обычно понимается организационная форма «объединения разносторонних знаний о той или иной определённой стране» [2, с. 157]. В процессе изучения языка страноведение перестаёт быть

приложением к курсу географии и переходит в разряд междисциплинарного знания, включающего в себя элементы экологии, экономики, этнографии, истории, политологии, культурологии и диктующего не описательный, а проблемный метод подачи материала (проблемное страноведение). В таком варианте самостоятельный курс может быть рассчитан на слушателей, владеющих языком на базовом (ТБУ) и I сертификационном уровнях (ТРКИ-1), и должен вводиться бережно и постепенно на втором этапе довузовской подготовки. В педагогической практике при этом нелегко избежать ряда некоторых трудностей, таких, например, как «выбор необходимых для обсуждения тем, на спектр которых влияет как целевая аудитория, так и цель изучения иностранного языка, социокультурная ситуация исходной страны и страны изучаемого языка» [4, с. 312]. Проблематичным представляется и выбор обучающих технологий, которые могут не совпасть с привычными для иностранцев правилами игры.

Страноведение позиционируется как дисциплина, создающая образ страны изучаемого языка и разрушающая привычные для иностранцев культурные стереотипы. Стереотипы чужды просвещению и образованию. Они подобны, по мнению лингвиста М. А. Кронгауза, словам базисного уровня, которые нейтральны и абстрактны. «С помощью подобных абстракций мы размываем нашу реальность, наше социальное положение, предпочитая весомую и многозначительную неопределённость» [3, с. 66]. Следовательно, цель, которая должна реализовываться в курсе страноведения, и стереотипы, как устоявшиеся мнения, общедоступные представления, которыми оперирует иностранец, находятся в положении несовместимости.

В этом плане представляется продуктивным и методически оправданным путь, согласно которому, во-первых, предлагаемые для обсуждения темы должны быть связаны с основными вызовами быстроменяющегося мира. В этой связи уместно вспомнить высказывание С. Аверинцева: «Пока мы ставим мосты над реками невежества, они меняют своё русло» [1]. Во-вторых, вектор предлагаемых для изучения страноведческих знаний должен быть направлен на сравнение, а не на противопоставление реалий разных культур. В-третьих, курс страноведения в этом формате должен предполагать смещение акцентов в деятельности участников образовательного процесса: студент может стать не столько ведомым, сколько ведущим, а преподаватель играть роль координатора. Необходим интегрированный подход, предполагающий гибкость разнообразных моделей, учитывающих и индивидуальные особенности обучающихся, и коммуникативную направленность дидактических материалов страноведческого характера. В этом случае, как показывает опыт проведения курса страноведения на подготовительном факультете Пермского национального исследовательского университета, происходит частичное разрушение транслируемых культурных стереотипов и ожидаемых моделей поведения и, как следствие, формирование продуктивной среды активного обучения.

Остановимся подробнее на заявленных тезисах.

Один из важнейших вопросов в курсе страноведения связан с содержательным компонентом – «объединением разносторонних знаний» – в условиях определённого количества аудиторных часов и, что немало важно, эрудиции и компетентности преподавателя. Междисциплинарный характер курса позволяет при любом допустимом количестве часов разделить предлагаемый страноведческий материал на три учебных модуля.

Модуль 1. «Общие сведения о России. Географическое положение и природные особенности России».

Модуль 2. «Основные этапы исторического развития России».

Модуль 3. «Современная Россия: политика, экономика, образование, культура».

При этом реализация первых двух модулей предполагает активную внеаудиторную работу иностранных учащихся: это посещение краеведческих и исторических музеев,

организация мини-турпоходов в черте города и его окрестностях, просмотр и дальнейшее обсуждение кино- и телепроектов, например, таких, как «Хребет России» (документальный фильм Алексея Иванова и Леонида Парфёнова об истории и быте Урала в 4 сериях, 2010 г.), «Ехал Грека. В поисках настоящей России» (2016 г.), «Поедем, поедим!» (ведущий телепроекта Джон Уоррен, с 2012 г. на настоящее время). Совместный просмотр киноматериалов и дальнейшее обсуждение вызывают не только живой интерес аудитории, но и позволяют решить одновременно несколько образовательных задач – формирование лингвострановедческой компетенции и развитие межкультурной коммуникации.

Формирование лингвострановедческой компетенции предполагает расширение круга знаний о стране изучаемого языка. В этом плане трудно переоценить роль видеоматериалов, к восприятию которых современный молодой человек подготовлен больше всей своей предыдущей образовательной практикой. Особенно активно демонстрируют заинтересованность в освоении и присвоении нового материала китайские студенты, которые априори настроены на получение новых знаний. Благодаря просмотренному материалу в активный словарь студента входят топографические и топонимические понятия, имена собственные, обогащается представление о повседневной речи в её индивидуально выраженном локальном виде. С точки зрения страноведения, художественные аутентичные тексты и фильмы наглядно показывают обучающимся особенности культуры и мировоззрения страны изучаемого языка.

Вопросы формирования межкультурной коммуникации в рамках страноведческого курса напрямую связаны с системой социокультурных ценностей. Культурные стереотипы ведут к ожидаемым моделям поведения, а персонажи кинотекстов действуют часто вопреки им. В этом контексте возникает ситуация культурного шока, когда старые подсказки не работают, а новые ещё не сформировались. В типологии стереотипов, предлагаемой Н. В. Сорокиной, культурные (или коллективные) стереотипы являются самыми распространёнными и представляют собой «стереотипы, характеризующиеся высокой степенью согласованности» [5, с. 123]. При этом автор отмечает, что культурные стереотипы не обязательно разделяют-

ся всеми членами группы и по-разному могут быть усвоены на индивидуальном уровне. Самые широко транслируемые стереотипы: *холодная страна, красивые девушки, агрессивные мужчины, богатая культура, богатый язык*. Страноведческий материал первых двух модулей создаёт ситуацию интеллектуального напряжения и позволяет в щадящем режиме избавиться от прежних культурных (коллективных) представлений.

Иные педагогические техники могут и должны быть использованы при работе с материалами 3-го модуля. Раздробленность, дискретность жизненного (смыслового) мира налагает отпечаток на ситуации, предлагаемые самой реальностью. Разговор о современной России требует дискуссионного контекста, поиска не только адаптированной, но и критической информации. Важно найти проблемные зоны, которые позволят каждому участнику образовательного процесса высказаться и быть услышанным. В этом контексте могут быть подготовлены и проведены страноведческие конференции, разработаны индивидуальные или коллективные проекты, тематика которых предполагает обязательное сопоставление культуры страны изучаемого языка и культуры исходной страны. Круг тем зависит от языковых возможностей и социокультурных предпочтений группы. Например:

– *Незнакомая Россия – что я знал раньше и узнал сейчас?*

– *Россия в кино (вариант – классической литературе) и наяву.*

– *Современная Россия глазами иностранца (китайца, японца, немца...).*

– *Как и чему учат в университетах России и у меня на Родине?*

– *Почему я решил получить образование в России?*

– *Что думают молодые люди в России и в моей стране о семье и семейных ценностях? И т. п.*

Интересно, что в ситуации спонтанного диалога транслируются не только коллективные стереотипы: «В Японии люди думают, что в России только красивые девушки» (студентка из Японии); «В России все девушки красивые» (студент из Южной Кореи). Но и стереотипы, формирующиеся благодаря

смоделированным учебным ситуациям. Например, «русская холодная душа», «холодные люди», «холодная страна», «мало романтики» – такое мнение о русском характере высказали сразу несколько студентов из разных стран – Германии, Филиппин, Иордании. А вот китайские студенты транслировали иное коллективное представление: «не холодные люди, а сильные», «не холодная душа, а стойкая». Основание – прочитанные в учебниках по РКИ тексты русских народных сказок и национально скорректированные стереотипы.

Чтобы избежать излишнего накопления стереотипных высказываний и побудить аудиторию к самостоятельной рефлексии, можно предложить иностранным слушателям для ознакомления альтернативный страноведческий материал в виде современных отечественных документальных фильмов (в Перми ежегодно проходит фестиваль документального кино «Флаэртиана»), которые демонстрируют неоднозначность и поливариантность поведенческих моделей. В этом случае может произойти как разрушение прежних социокультурных стереотипов, так и их замещение. Так, студент из Америки, считавший, что «русские – любители войны», вывел иную формулу-метафору: «Русские люди как арбуз: твёрдые снаружи и мягкие внутри».

Подводя итог, можно сказать, что введение самостоятельного курса «Страноведение» для иностранцев, изучающих РКИ, может дать положительный результат при условии использования альтернативных, в том числе, игровых техник подачи материала. Активность слушателя реализуется в пространстве игры, снимается отчуждение, вызванное навязыванием стереотипных установок «свой – чужой». Стереотипы выступают как некие знаки, которыми маркируются любые социокультурные ситуации, несмотря на их несходство и неоднозначность. Поэтому естественное разрушение социокультурных стереотипов, носителями которых являются не только иностранцы, изучающие русский язык, но и сами носители языка, снимает конфликт непонимания и позволяет формировать благоприятную среду межкультурной коммуникации.

Список литературы

1. Аверинцев С. С. Мы не имеем право на отчаяние [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.subscribe.ru/group/tyi-super/7711941/> (дата обращения: 01.03.2017).

2. Баранский Н. Н. Экономическая география. Экономическая картография [Электронный ресурс]. – М., 1960. – С. 157. – Режим доступа: <http://www.dic.academic.ru/dic.nsf/bse/136319/> (дата обращения: 19.02.2017).
3. Кронгауз М. А. Русский язык на грани нервного срыва. – М.: Астрель: CORPUS, 2012. – 480 с.
4. Молодых-Нагаева Е. Г. Страноведение как фактор формирования межкультурной коммуникации [Электронный ресурс] // Теория и практика общественного развития. – 2015. – № 18. – Режим доступа: <http://www.cyberleninka.ru/article/n/stranovedenie-kak-faktor-formirovaniya-mezhkulturnoy-kompetentsii> (дата обращения: 19.02.2017).
5. Сорокина Н. В. Методическая типология стереотипов как компонент содержания обучения иностранным языкам в вузе [Электронный ресурс] // Язык и культура. – 2013. – № 3. – Режим доступа: http://www.docme.ru/doc/1092635/43.yazyk-i-kul._tura-N3-2013 (дата обращения: 26.02.2017).

УДК 811.161.1

Л. В. Миллер,
г. Санкт-Петербург, Россия

Лингвокультурная антропология и национальная художественная картина мира (лингвометодический аспект)

В статье рассматриваются вопросы, связанные с необходимостью уточнения наших представлений о таком методическом понятии, как «мир изучаемого языка». В соответствии с этим в статье сделана попытка обосновать его новый формат. Представляется, что кроме объективной информации о культуре страны изучаемого языка его содержание должно включать в себя такие составляющие национального коллективного сознания, как аксиологические ориентиры, художественные концепты и типовые аффективные реакции. Пристальное внимание к этим составляющим заставляет задуматься о необходимости разработки теоретических основ ещё одной методической концепции, позволяющей в качестве материала привлекать в учебный процесс не только результаты исследований реальности, окружающей человека, не культуры как таковой, а результаты преломления этой реальности и всех основных отношений человека к миру (к природе, обществу, к другим людям, к самому себе) в его сознании. Поскольку в названии такой концепции должна отразиться как её специфика, так и её связь с лингвокультурологией, по отношению к которой она может рассматриваться как субдисциплина, то её можно назвать лингвокультурной антропологией.

Ключевые слова: язык, культура, сознание, лингвокультурология, лингвокультурная антропология, русский язык как иностранный, художественный концепт, национальная художественная картина мира

L. V. Miller,
Saint-Petersburg, Russia

Cultural-linguistic anthropology and national worldview (Linguistic and methodic aspects)

This article helps to clarify our comprehension of such traditional methodical concept as a "World language". The author proposes inclusion in the list of studied culture-specific elements such components of national human consciousness as axiological orientations, artistic concepts and affective reactions. Since these aspects have less to do with culture as such, but to the mentality of its carriers, a concept, under which they can be studied more adequately, could be called cultural-linguistic anthropology.

Keywords: Russian as a foreign language, cultural linguistics, cultural anthropology, concept of culture, national worldview

В последнее десятилетие в теории и практике преподавания иностранных языков и русского языка как иностранного (РКИ) наметились новые тенденции, обусловленные изменением взглядов на язык как лингвистический феномен и признанием того факта, что в языке отражается не столько окружающая нас действительность, сколько система представлений об этой действительности носителей языка. Последнее означает, что практически в каждой языковой единице можно обнаружить «следы» духовной и интеллектуальной деятельности человека. Та-

кие взгляды не могли не получить конкретного методического преломления, которое выразилось в усилении интереса со стороны учёных и преподавателей-практиков к проблеме «человека в языке» и «человека в культуре» и, как следствие, в попытках предложить новый формат для дисциплин под общим названием «Мир изучаемого языка». Однако теоретические основания для разработки соответствующих таким взглядам технологий презентации культуры в процессах обучения иностранному языку ещё не определены.

Существенно изменить ситуацию можно, если использовать в лингводидактических целях результаты исследований такой философской дисциплины, получающей сейчас развитие в рамках петербургской культурологической школы, как *культурная антропология*. Она представляет собой интегральную науку, которая целостно изучает духовные основания человека, его духовную жизнь и внутренний мир и рассматривает саму культуру как такой же необходимый фактор, обеспечивающий его выживание, как и природная среда. В соответствии с этим предметом исследования оказывается не собственно культура, а «культурная работа» индивида [1, с. 14].

Исследуя различные символические системы (языковые, образные, музыкальные, ритуальные и т. п.), ученые пришли к выводу о возможности говорить в рамках культурной антропологии и о соответствующих субдисциплинах. И поскольку практически все философы отмечают особую связь культурной антропологии с языком, есть основания говорить и о такой субдисциплине, как *лингвокультурная антропология*. В первом приближении её можно определить как науку, изучающую во взаимодействии с другими дисциплинами отражение в национальном дискурсе этнокультурной специфики языкового сознания человека той или иной культуры. Очень важно здесь то, что в качестве пространства языковой актуализации культуроспецифичных смыслов в этом случае рассматривается не слово и даже не текст, а такое сверткостное образование, как дискурс. Представляется, что именно культурная антропология способна предоставить теоретические основы исследований не действительного мира, окружающего человека, а преломления этого мира и всех основных отношений человека к миру (к природе, обществу, к другим людям, к самому себе) в его сознании.

Разработанные на основе таких исследований методические технологии предполагают, что инофон не просто овладевает некоторой совокупностью культуроспецифичной информации, как это происходит при организации обучения по традиционным методическим моделям, но знакомится с духовным опытом носителей изучаемого языка, получает адекватные представления о национальной оценочной шкале и нравственных ориентирах этнической культуры

в целом. Конечная цель обучения в таком случае должна включать в себя не только формирование какой бы то ни было компетенции, но и толерантного отношения к культуре страны изучаемого языка и к людям, говорящим на этом языке.

Есть все основания полагать, что для достижения этой цели необходимо включение в процесс обучения русскому языку как иностранному элементов русской языковой картины мира, а также художественной картины мира (ХКМ) русской литературы. Такая задача может быть решена с помощью инновационных методических подходов, которые позволят реализовывать в процессе преподавания не только информативную и коммуникативную функции языка, но и его когнитивный и аксиологический потенциал.

Лингвокультурная антропология оказывается особенно продуктивной, если речь идёт об обучении чтению иноязычного художественного текста, поскольку он позволяет намного более эффективно организовать восприятие особенно трудного для иностранца аксиологического и «аффективного» смысла литературного произведения [6]. Более конкретно это означает, что опорой при освоении художественных смыслов того или иного текста становятся не только объективные знания, но и содержащаяся в сознании носителя русской культуры ХКМ русской литературы, конечно, особым образом минимизированная в учебных целях, своего рода «вторичная художественная картина мира», которая и может стать эстетической базой учебной художественной рецепции. Описание такого объекта в учебных целях вполне возможно. Что туда может быть включено? Наиболее существенные смыслы, закрепленные в особой когнитивной единице, которую сегодня принято именовать концептом (в нашем случае художественным концептом), представления о том или ином типе характера, «психотипе культуры» в терминологии И. П. Смирнова [3, с. 12], базовые стереотипные эмоциональные и художественные реакции носителей русской культуры, особая национально-обусловленная аксиосфера русской литературы.

Знакомство даже с некоторыми фрагментами ХКМ позволяет реконструировать в сознании обучаемого «образцовые» модели восприятия художественных смыслов, характерные для среднего русского читателя, что, вне всяких сомнений, поможет избежать

искажённой интерпретации художественного смысла и, как следствие, неверной оценки произведения в целом.

В качестве примера неадекватного восприятия смысла художественного произведения, порождённого полным отсутствием представлений о ХКМ русской литературы, можно привести реакцию европейских студентов, прекрасно владеющих русским языком, на сюжет рассказа Т. Толстой «Огонь и пыль». Героиня этого рассказа – обычная женщина, обитательница коммунальной квартиры, мечтает о том, когда «она станет хозяйкой целой квартиры, не коммунальной, собственной, сделает большой ремонт, нелепую пятиугольную кухню покроет сверху донизу кафелем и плиту сменит» [4, с. 78]. И так приятно было «плыть и струиться сквозь время» в ожидании, когда произойдёт материализация мечты: в одной из комнат «...будет спальня. Голубые шторы. Нет, белые. Белые, шёлковые, пышные, сборчатые. И кровать белая. Воскресное утро. Римма в белом пеньюаре с распущенными волосами (волосы нужно начать отращивать, а пеньюар уже тайно куплен: не удержалась...) пройдёт по квартире на кухню... Пахнет кофе...» [Там же, с. 81]. Однако время уходит, и Римма понимает, что «в какой-то момент *ошиблась тропинкой, ведущей к далёкому поющему счастью*» [Там же, с. 85]. И эта ошибка закономерна: если счастье мыслится на путях «счастливых промтоварных приключений», конец тоже закономерен: «...жизнь показала свой *пустой лик* – свалявшиеся волосы да провалившиеся глазницы», а впереди «*вязкий поток* будущих, ещё не прожитых, но *известных наперёд лет*, сквозь которые брести и брести, *как сквозь пыль, засыпающую почти по колени, по грудь и по шею*» [Там же, с. 90].

Вот именно с закономерностью такого конца были не согласны иностранные читатели. Они никак не могли понять, что же плохого в стремлении обустроить свой быт, почему желание красивого интерьера может быть наказуемо в некотором даже экзистенциальном смысле.

Такие вопросы никогда не возникают у русского читателя: мы адекватно воспринимаем «художественный посыл» автора именно потому, что за текстом стоит «русская душа» писательницы и в нём вполне определённо реализована оценочная составляющая аксиосферы русской ХКМ. При-

чина здесь в том, что в сознании человека русской культуры, в том числе и благодаря школьным урокам литературы, укоренены художественные концепты *пошлость* и *мещанство*, которые структурируют восприятие подобных сюжетов. И хотя, как пишет В. Набоков, обыватель – явление всемирное, его оценка в русской культуре, в отличие от многих европейских, является несомненно негативной, поскольку для обывателя характерны желание быть как все, приверженность материальным ценностям, представление о том, что счастье есть обладание [2, с. 388].

После прочтения и обсуждения рассказа Т. Толстой студентов ознакомили с содержанием и интерпретацией подобных сюжетов в русской литературе, а также с типичными аффективными реакциями (инвариантными для русского художественного сознания) на те или иные художественные смыслы, проследив их реализацию в некотором множестве контекстов (из произведений А. П. Чехова, В. Шукшина, В. Токаревой и др.). Необходимо подчеркнуть, что подобного рода работа не имела своей целью заставить иностранного читателя испытывать именно такие чувства, которые испытывает при чтении этих произведений русский. Следует понимать, что успешность восприятия некоторого смыслового фрагмента инокультурного мира зависит, прежде всего, от того, насколько внятно мы разъясним иностранцу, как «видят», оценивают и даже переживают этот фрагмент русские. Говоря другими словами, задача заключается не в том, чтобы инофон начал воспринимать текст, как русский, а в том, чтобы понял, какое представление имеет об этом тексте русский и чем это представление мотивировано.

В результате такой учебной «лингвокультурноантропологической археологии» обнаружилось, что в дальнейшем даже в процессе самостоятельного чтения произведений русской литературы, в которых имеются изучаемые художественные концепты, восприятие иностранных студентов оказывалось адекватным и авторскому замыслу, и сформировавшемуся в коллективном сознании инварианту восприятия подобных сюжетов. Это хорошо показала, например, работа с рассказом Л. Улицкой «Цю-юрих» [5].

Нельзя не сказать и о следующем. В своё время американский ученый Э. Хирш разработал основы теории *культурной гра-*

мотности [7]. Учёный, как и многие американские социологи и культурологи, с сожалением отмечал падение общего культурного уровня американцев и старался найти способ этот уровень сохранить. С этой целью он создал некоторый список ментально-культурных схем, мифов, символов, ярлыков, даже цитат, имён, жестов, дат, сокращений и т. д., осваивать который должны были все американцы. Книга Хирша выдержала в Америке множество изданий, но у нас практически неизвестна. Однако по аналогии с этой теорией как раз и можно было бы ставить задачу описания некоторого культурного минимума для иностранцев, изучающих русский язык, литературу и культуру России.

В заключение следует подчеркнуть, что лингвокультурная антропология даёт основания попытаться рассматривать в качестве объекта методики не то или иное произведение литературы, а минимизированную в учебных целях художественную картину мира русской литературы, в которой собственно и отражена национальная ментальность: её оценочная шкала, набор аффективных реакций и национальная художественная логика. Единицей обучения в этом случае следует считать не текст и даже не его фрагмент, а художественный концепт, в котором культурная специфика явлена наиболее очевидно и который актуализируется в национальном художественном дискурсе.

Список литературы

1. Антропология культуры. – М.: Вердана, 2004. – Вып. 2. – 312 с.
2. Набоков В. В. Пошляки и пошлость // Лекции по русской литературе / В. В. Набоков. – М.: Независимая газета, 1996. – 440 с. – С. 384–388.
3. Смирнов И. П. Психодиахронология. Психистория русской литературы от романтизма до наших дней. – М.: НЛО, 1994. – 351 с.
4. Толстая Т. Н. Река Оккервиль. Рассказы. – М.: Подкова, 1999. – 567 с. – С. 77–91.
5. Улицкая Л. Цю-юрих: роман, рассказы. – М.: Эксмо, 2002. – 368 с.
6. Художественная картина мира русской литературы как объект методики // Русистика и современность: материалы XIV Междунар. науч.-практ. конф. (29 сент. – 1 окт. 2011 г.). – СПб., 2012. – Т. 2. – 413 с. – С. 218–223.
7. Hirsh E. D. What Every American Needs to Know. – Boston, 1988. – 450 p.

УДК 378.096

А. В. Муравьёв,
г. Чита, Россия

О некоторых приёмах преподавания дисциплины «Аудирование» у слушателей курсов русского языка как иностранного (на материалах пособия В. С. Ермаченковой «Слушать и услышать»)

В статье рассмотрены приёмы работы над навыками аудирования при изучении русского языка как иностранного, предложена методическая разработка заданий с использованием учебного пособия по аудированию для изучающих русский язык как неродной Ермаченковой В. С. «Слушать и услышать».

Ключевые слова: аудирование, аудиотексты, русский язык как иностранный, учебное пособие «Слушать и услышать»

A. V. Muravyov,
Chita, Russia

About some of the techniques of teaching Listening comprehension for the listeners of Russian language courses as a foreign language (based on the materials of the manual V. S. Ermachenkova “To Listen and to Hear”)

The article analyzes methods of developing listening skills while studying Russian as a foreign language, and offers a set of assignments based on the listening comprehension textbook for learners of Russian as a second language “To Listen and to Hear” by V. S. Yermachenkova.

Keywords: listening comprehension, audiotexts, Russian as a foreign language, “To Listen and to Hear” textbook

С каждым годом увеличивается количество иностранных студентов, желающих получить образование в российских вузах. До поступления на выбранную специальность иностранцам необходимо овладеть русским языком в пределах первого сертификационного уровня. Такую возможность предоставляет обучение по программе подготовки к поступлению в вуз. Чаще всего иностранным обучающимся необходимо за один учебный год значительно продвинуться в освоении русского языка как иностранного: начать с «нулевого» уровня владения языком, дойдя до первого сертификационного, что требует от преподавателей РКИ применения эффективных приёмов преподавания.

Особое место в повышении эффективности обучения занимает работа с развитием навыков аудирования, являющегося одним из самых трудных видов деятельности. Даже когда иностранцы уже хорошо читают, ориентируются в грамматике русского языка, аудирование остаётся для многих проблематичным. Русскую речь иностранцы воспринимают как поток незнакомых звуков, среди которых учащиеся стараются вычленивать знакомые слова или конструкции. «При этом именно понимание русской речи на слух позволяет иностранным студентам успешно вступать в коммуникацию в социально-бытовой и учебной сферах общения, не бояться ошибиться, отвечая на вопрос, правильно понимать услышанную информацию» [5, с. 32].

В настоящее время существует множество учебных пособий по обучению аудированию, основой которых являются аудиотексты и задания к ним. Однако для повышения эффективности обучения считаем целесообразным использование на занятиях по русскому языку как иностранного пособия В. С. Ермаченковой «Слушать и услышать». Книга предназначена для обучения русскому языку самого широкого круга иностранных обучающихся и совершенствования их знаний и умений. Цель пособия – «формирование и развитие умений восприятия на слух русской разговорной речи, ускорение языковой и речевой адаптации, расширение умений учащихся в области письма и говорения, подготовка к сдаче государственного теста в объёме «Программы по русскому языку как иностранному» [2, с. 3].

Уроки издания состоят из двух частей: упражнения для обучающихся и контроль-

ные материалы. Такое построение даёт возможность использовать это пособие на уроках русского языка как под руководством преподавателя, так и для самостоятельной работы.

«Традиционно работа с аудио- и видеотекстом строится в три этапа: дотекстовая работа, притекстовая и послетекстовая» [4, с. 180]. По такой схеме построены и уроки в книге «Слушать и услышать». Их структура такова: от фонемы – к слогу, от слога – к слову, от слова – к словосочетанию, от словосочетания – к предложению, от предложения – к тексту.

В дотекстовой работе проводится работа с фонетико-фонологическими единицами – это слоги и звуки. В ходе выполнения заданий студенты-иностранцы слушают и повторяют слоги, слушают и пишут слоги, слушают и определяют пары одинаковых и разных слогов (*жар – шар, ши – шты, жёл – жёр, тер – дер, трет – дрет, стар – стал и т. д.*), слушают и составляют транскрипцию русских слов.

По результатам ответов можно обсудить со студентами сходство и различие одних звуков от других и на основании этого определить так называемую группу слогов особого риска, вызывающую у студентов затруднение. Как показывает практика, наиболее затруднительными для студентов являются пары таких слогов, как «дик – дык», «ток – тёк», «лак – ляк», «ци – ти», «лот – рот», «луч – руч», «лат – рат», «выс – вис», «паль – пал», «стесь – здесь», «тсо – тсё» и т. д.

Важным этапом **притекстовой работы** является знакомство с лексико-семантическим багажом русского языка. На занятиях студенты слушают слова и вставляют пропущенные буквы; слушают и отмечают в списке слова, которые слышат. Если встретилось незнакомое слово, задания ориентируют студента на самостоятельное определение значения с использованием когнитивных стратегий: анализ по частям речи, корней и аффиксов, на «здравый смысл», знания, связанные с темой и ситуацией.

Кроме того, преподаватель может уделить особое внимание словам-омонимам и омографам. Считаем важным отметить, что постепенное знакомство с лексической базой русского языка, с группами новых слов даёт возможность лучше понимать текст на дальнейших этапах выполнения заданий,

быстрее его переводить на родной язык и отвечать на поставленные вопросы.

Например, задания «Слушайте и повторяйте», встречающиеся в каждом уроке учебного пособия «Слушать и услышать», – это хорошее упражнение для эффективного запоминания новых лексем и словосочетаний, а также повторения наиболее труднопроизносимых для иностранца слов русского языка.

- Я хочу...
- Я хочу бутерброд...
- Я хочу бутерброд с маслом...
- Я хочу бутерброд с маслом и сыром...
- Я хочу бутерброд с маслом и сыром и ещё...
- Я хочу бутерброд с маслом и сыром и ещё салат...
- Я хочу бутерброд с маслом и сыром и ещё овощной салат...
- Я хочу бутерброд с маслом и сыром и ещё овощной салат с майонезом...

Притекстовый уровень – это, конечно, ещё и «слуховое понимание звучащего текста, его членение на составные части, а также знакомство с интонационными особенностями русской речи» [4, с. 181]. Практически в каждом уроке представленного пособия можно встретить следующие задания: «Слушайте предложения и определяйте, сколько в каждом из них слов»; «Слушайте предложения и ставьте в конце предложений точку, вопросительный или восклицательный знак»; «Прочитайте предложения с нужной интонацией»; «Прослушайте пары предложений и отметьте знаком “+” то, которое встречается в тексте»; «Слушайте вопросы и ответы на них. Отметьте, какой был ответ».

Задания к текстам для прослушивания можно разделить на две группы. Первая группа – это задания, выполняемые студентами после первого знакомства с аудиоматериалами («Прослушайте начало рассказа и скажите, о чём этот рассказ»; «Прослушайте первую часть текста»).

Для выполнения студентами второй группы заданий требуется дополнительное знакомство с аудиотекстами, когда студент может прослушать материал несколько раз:

- «Прослушайте дважды тексты – краткое содержание фильмов “Три плюс два” и “Кавказская пленница”. Выполните задания и заполните анкеты».
- «Прослушайте текст ещё раз и восстановите его».
- «Перескажите текст по цепочке».
- «Перескажите текст от лица всех персонажей: папы, его жены, его отца и дочери».

Послетекстовая работа содержит задания обобщающего характера, чтобы иностранные студенты могли высказать своё понимание услышанного, собственное мнение о тексте. Так, обучающиеся могут выбрать из списка предлагаемых заглавий то, которое, по их мнению, наиболее подходит для текста, обосновав свой выбор.

Примерами грамматических упражнений на послетекстовом этапе могут быть:

1. *Запишите глаголы, необходимые для пересказа.*
2. *Ответьте на вопросы кратко, используя только сказуемое.*
3. *Прослушайте фразы, обращая внимание на сказуемое.*
4. *Слушайте фразы и объединяйте их в одно предложение по модели: «Он купил книгу. Она стоила 100 рублей. Он купил книгу, которая стоила 100 рублей».*

Таким образом, работа с учебным пособием В. С. Ермаченковой «Слушать и услышать» позволяет провести на занятиях по русскому языку как иностранному лексико-семантическую и грамматическую работу, развить речь обучающихся и навыки аудирования, при этом сохраняя высокую мотивацию к изучению русского языка как иностранного. Развитие умения слушать, слышать и запоминать является необходимым для достижения нашей основной задачи – способности свободно общаться на русском языке.

Список литературы

1. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. – 3-е изд., стер. – М.: Академия, 2006. – 336 с.
2. Ермаченкова В. С. Слушать и услышать: пособие по аудированию для изучающих русский язык как неродной. Базовый уровень (А2). – СПб.: Златоуст, 2007. – 112 с.
3. Корчагина Е. Л., Литвинова Н. Д. Приглашение в Россию. Ч. 2. Базовый практический курс русского языка: учебник. – 4-е изд., стер. – М.: Рус. яз. Курсы, 2009. – 276 с.
4. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс: пособие для студ. пед. вузов и учителей. – М.: АСТ: Астрель, 2009. – 238 с.
5. Щукин А. Н. Методика использования аудиовизуальных средств. – М.: Рус. яз., 1981. – 128 с.

УДК 37.018.4

*И. В. Савочкина,
г. Белгород, Россия*

Физиологические механизмы активизации внимания на занятиях по русскому языку как иностранному как средство формирования устойчивой учебной мотивации

В статье рассматриваются физиологические механизмы активизации внимания. Контролируемое внимание – это первая ступень устойчивой учебной мотивации, без которой невозможно изучение иностранного языка (в том числе и русского как иностранного). Выделяются три уровня внимания, проводится подробный анализ механизмов формирования непроизвольного внимания. Приводится пример текущего контроля по теме «Глаголы движения» в формате телепередачи «Своя игра» и обосновывается его психолого-педагогическое значение в процессе формирования мотивации.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, мотивация, внимание, контроль, игра

*I. V. Savochkina,
Belgorod, Russia*

Physiological mechanisms of activation of attention on the lessons of Russian as a foreign language as a means of forming a sustainable learning motivation.

The article deals with physiological mechanisms of activation of attention. Controlled attention is the first stage of stable educational motivation, without which it is impossible to study a foreign language (including Russian as a foreign language). Three levels of attention are allocated, a detailed analysis of the mechanisms of formation of involuntary attention is carried out. An example of the current control on the subject "Verbs of motion" is given in the format of the telecast "My game" and it is substantiated its psychological and pedagogical significance in the process of motivation formation.

Keywords: russian as a foreign language, motivation, attention, control, game

В педагогической литературе не теряет своей актуальности тема формирования устойчивой мотивации к учению. Во многом это связано с постоянным расширением возможностей, возникающих в наше время благодаря современным компьютерным средствам обучения.

Главным компонентом мотивации является внимание. В «Большом психологическом словаре» Б. Г. Мещеряковой и В. П. Зинченко даётся следующее определение внимания: «**Внимание** (от англ. *attention*) – процесс и состояние настройки субъекта на восприятие приоритетной информации и выполнение поставленных задач» [2, с. 183].

Так как деятельность во многом определяется потребностями, интересами и предпочтениями, можно сказать, что корректное воздействие на внимание является ключевым звеном успешной познавательной деятельности.

Психологи считают, что внимание состоит из трёх взаимосвязанных процессов.

1. Человек направляет свои сенсорные рецепторы на источник информации (стимуляции) для того, чтобы эту информацию можно было анализировать. Такой тип внимания называют реагированием на стимул, или рецепторной ориентацией.

2. Даже если человеку и удалось сфокусировать своё внимание на каком-то источнике информации, он всё равно обрабатывает лишь часть её. Это избирательное внимание, связанное с установкой человека.

3. Из-за того, что мы обладаем ограниченной способностью к обработке информации, зачастую нам не удаётся быстро и эффективно перерабатывать большие её объёмы или сложные информационные блоки.

Выделяют три вида внимания:

1. Непроизвольное внимание возникает спонтанно, вызвано воздействием нового, сильного или контрастного раздражителя. Как правило, оно непродолжительно и не способно стать основой формирования устойчивой мотивации.

2. Произвольное – сознательное и активное сосредоточение на определенном раздражителе. Контролируется субъектом познания, способствует возникновению интереса к обучению. Но такое внимание быстро утомляет, требует волевых усилий для поддержания состояния. Психологи выяснили, что в этом случае актуально включение в познавательную деятельность практического компонента. Большую роль играет также психическое состояние: усталость и стресс

вливают на механизмы восприятия и поддержания внимания.

3. Послепроизвольное формируется после возникновения интереса к какой-либо деятельности. Сохраняется длительное время, поддерживая целенаправленность, снижает напряжение. Может длиться часами.

Но представленные типы внимания не исключают друг друга. В ситуации, когда, к примеру, у обучающегося нет прямой заинтересованности, а преподаватель сознательно направляет его внимание на определённый объект, непроизвольное внимание может перейти в произвольное, а далее в послепроизвольное.

Остановимся подробнее на физиологических механизмах внимания и возможности их регулирования в учебных целях.

С физиологической стороны возникновение внимания связано с процессами возбуждения одних нервных центров и торможения других. Эта закономерность была выявлена И. П. Павловым и названа «законом индукции нервных процессов».

Возникновению каждого типа внимания (непроизвольного, произвольного и послепроизвольного) соответствуют различные физиологические и психологические механизмы. Так как начальной ступенью формирования устойчивой учебной мотивации является непроизвольное внимание, рассмотрим его физиологические механизмы.

Исследователи выделяют следующие факторы возникновения непроизвольного внимания:

- объективные особенности предметов и явлений (интенсивность, новизна, динамичность, контрастность);
- структурная организация (объединённые объекты воспринимаются легче, чем беспорядочно разбросанные);
- интенсивность объекта (более сильный звук, яркий плакат);
- новизна, необычность объекта;
- резкая смена объекта;
- отношение раздражителя к потребностям (то, что соответствует потребностям, привлекает внимание прежде всего).

Большинство из этих факторов находят отражение в заданиях, предлагаемых учащимся при нетрадиционном активном обучении. Но достаточно редко подобные задания используются в процессе контроля.

Одной из форм активации является активация, связанная с наличием соперни-

чества. Но результаты многочисленных исследований указывают, что ориентация на соперничество зачастую приводит к ухудшению качества работы, и разработанное преподавателем задание может иметь противоположный результат.

Но если учебно-познавательные навыки учащихся находятся на должном уровне, соперничество может выступать в качестве источника мотивации. Другими словами, если соперничество способствует лишь повышению уровня активации, то оно может приводить к улучшению качества выполняемой работы посредством сужения внимания; однако если соперничество вызывает рассеивание или преобразование внимания (как при межличностной конкуренции), то оно может отрицательно сказываться на качестве выполняемой работы.

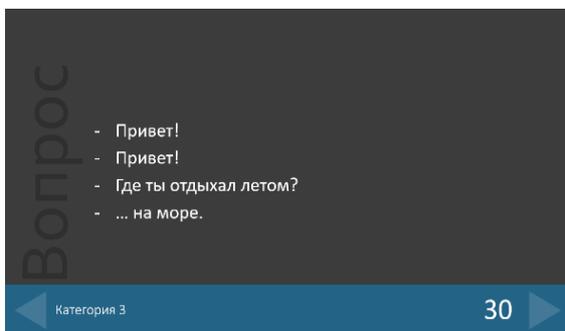
Приведём конкретный пример.

Игровые задания давно зарекомендовали себя как эффективный метод обучения. В процессе контроля их использование также оправдано. Как отмечает О. И. Акифи, «для систематического контроля за достижениями обязательных результатов обучения в ходе учебного процесса целесообразно выбрать определённую форму проверки знаний, умений и навыков студентов» [1, с. 65].

Для текущего контроля по теме «Глаголы движения» (базовый уровень) и повторения этой же темы, изученной на элементарном уровне, нами был разработан урок-игра по мотивам известной телепередачи «Своя игра». На начальной странице студенты могли выбрать категорию (тематические вопросы) и стоимость вопроса, после чего преподаватель озвучивал его. Кто первый подавал сигнал о готовности к ответу (для этого было разработано устройство, имитирующее кнопки для ответа в «Своей игре»), получал возможность дать свой ответ. Стоимость задания определяла его сложность.

Глаголы идти/ехать	Глаголы идти/ходить	Глаголы ехать/ездить	Глаголы пойти/прийти	Глаголы войти/выйти
10	10	10	10	10
20	20	20	20	20
30	30	30	30	30
40	40	40	40	40
50	50	50	50	50

В качестве вопросов использовались предложения, диалоги, картинки, ознакомившись с которыми, студент мог выбрать правильный глагол.



Как показывает практика, для более эффективной работы необходимо не только начислять баллы за правильный ответ, но и снимать их за неправильный.

Все условия игры заранее должны быть оговорены со студентами, преподаватель должен чётко поставить цель и определить правила. Именно изначальная установка способствует эффективности выполнения задания.

Как видим, воздействие на физиологические механизмы внимания (новизна задания, группировка предоставляемого материала, яркость и наглядность) применимо не только для занятий-объяснений нового материала или закрепления уже изученного, но и для текущего контроля.

Список литературы

1. Акифи О. И. Оптимизация проведения контроля знаний с использованием компьютерных технологий // Современные образовательные технологии в преподавании дисциплин естественнонаучного цикла: материалы XV Междунар. науч.-практ. конф. – Тула: Изд-во. ТулГУ, 2016. – 345 с. – С.64–66.
2. Большой психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – М.: ОЛМА Медиа Групп, 2003. – 672 с.
3. Зимняя И. А. Педагогическая психология: учебник для вузов. – Изд. 2-е, доп., испр. и перераб. – М.: Логос, 2000. – 384 с.

УДК 81'27:811.581

Чэнь Вэйли,
г. Хайлар, КНР

Анализ русских синонимов

Словарь языка – важный компонент обучения. Русский язык постоянно пополняется новыми словами и расширяет значение уже имеющихся слов, что делает его одним из богатейших языков мира. Пользуясь русским глоссарием, очень важно овладеть синонимами, понимать сходство и различие в их значениях. В этой статье приводится опыт освоения синонимов в определённых контекстах.

Ключевые слова: русский язык, синоним, различие, функции

Chen Weili,
Hailar, PRC

Analysis of Russian synonyms

The language dictionary is an important component of learning. Russian language is constantly updated with new words and expands the meaning of existing words, making it one of the richest languages

in the world. In the Russian glossaries is very important to master synonyms, to understand the similarities and differences in their values. This article describes the experience of the development of the synonyms in certain contexts.

Keywords: Russian language, synonym, difference, functions

浅析俄语同义词

词汇是语言的重要组成部分。俄语不断地从别种语言中吸收并且广泛使用新的词语,使俄语成为了世界上拥有最丰富同义词的语言之一。随着俄语词汇的不断丰富,在学习和掌握词汇的过程中,研究同义词显得尤为重要。同义词的出现是任何一门成熟的语言都必然存在的语言现象。俄语是一种结构复杂、词汇丰富、表现力极强的语言,它与一切发达的语言一样拥有丰富的同义词,同义词在俄语的学习及其具体运用中具有非常重要的意义。本文浅析同义词概念及分类,并介绍了同义词在具体运用中的功能。

关键词: 俄语, 同义词, 差异, 功能

俄语是一种结构复杂、词汇丰富、表现力极强的语言。俄语同义词数量非常多,这正是俄语准确、细致、丰富的表达所必须的。对于操俄语者来说,同义词的使用反映其语言水平;对于俄语学习者来说,同义词的理解和运用会有一些的难度。在大学阶段,无论是专业外语还是非专业外语,同义词教学都占很大比重。因此有必要对俄语同义词进行深入研究,以利于俄语能力的提高。在任何一种语言中,意义完全相同的词都是非常少的,俄语也是如此,因此在俄语同义词的范畴中绝大部分是意义相近的词汇。

同义词是语言发展的产物,是语言丰富的表现。俄语中存在着大量的同义词,如何对其进行正确区分和运用是俄语学习中的难点,尤其是易混淆的动词同义词。从俄语同义词的来源、类型及修辞功能角度进行研究和归纳,通过典型词句实例和文学作品片段中优秀作家们对同义词的使用,阐述俄语不完全同义词在实际运用中的差别,特别是修辞功能准确鲜明的体现。学习者在辨析俄语同义词时可以从中得到启示,以更好地掌握俄语。

一、同义词概述

同义词是读音和拼写不同而意义相同或接近的一些词,它们从不同的角度说明同一概念,但都有很细微的区别。共同的意义把它们连在一起,但它们之间又有细小的差别。可以说,它们既相互补充,又相互排斥。例如: **врач – доктор, глаза – очи, есть – кушать** 等。

共同的词汇意义(语义相近)和可以相互替代是同义词的两个基本特征,也是确定同义词的标准。认清同义词的特征,对于进一步研究同义词具有积极的作用。

二、同义词分类

正确选择同义词的前提是善于从各方面搞清楚它们的区别。本文就从以下不同的角度进行了划分:

1. 语义的差异

语义上的差异指同义词之间的区别主要在于它们的语义不完全相同。同义词语义上的差异表现在多方面,可能在语义的范围、轻重程度或侧重点等方面存在差异,因而构成了同义词区分的重要切入点。

1) 范围不同

在一组同义词中,有的词的词义范围大,有的相对小些。例如:“消灭”可以用 **уничтожит** 和 **истребить**。但前者词义范围广,用于消灭任何东西;后者词义范围窄,在标准俄语里只跟有生命的名词连用。**уничтожить** 或 **истребить врагов, уничтожить отсталость**。《Задание》可以指各种建筑物,使用范围较广;而《дом》多指住宅,词义范围小。

2) 表达程度不同

词义的轻重就是词义所表达的意思的强烈程度。同义词虽然词义大体上基本相同,但它们在句中语意的表达程度上又有着本质的不同。在一组同义词中,有的词表达的词义程度较轻,而有的则较重。例如: **красивый – прекрасный; быстрый – стремительный; 闪耀、发光**可以用 **сверкать** 和 **блестеть**,但是前者发出的光辉比后者强烈、耀眼。**Сверкает молния, гремит гром. Огни блестят**。

3) 侧重点不同

在同一组同义词中,每个词义的侧重点略有不同。例如: **дойти – доехать – попасть, попить – отпить – допить**。Родители очень волнуются, какой жизненный путь изберёт сын. 此处应注意严格区分 **дорога** (指具体的路) 与 **путь** (指具有抽象意义的路)。На собрании Виктор заявил о своём желании освободиться от должности。《Объявить》(宣布),指将具体的事件及其时间、地点告知他人;《заявить》(宣布),指将个人对事物的态度、观点及愿望、打算告知他人。

2. 修辞色彩的差异

修辞上的差异指同义词具有不同的语体色彩或感情评价色彩。俄语中有些同义词表达相似或相同意义，但修辞色彩不同。用这类同义词要根据具体的人和物来定。不可随便代替，否则就会造成意想不到的误会，因为它们带有明显的感情色彩。有些同义词所指的事物是一样的，但是反映了人们对同一事物所持的不同态度，经常有一个词是中性的，一个词表示肯定、赞同或喜爱的色彩，另一个表示否定、贬斥或憎恶的色彩。例如：祖国有 *родина, отечество* 和 *отзина*，但 *родина* 修辞上中立，是一般用语；*отечество* 是崇高语体词，在日常生活中很少用；*отзина* 带有庄重的修辞色彩，只适合用在隆重的场合和诗歌里。

Умереть – скончаться – издохнуть, умереть 是各语体通用的、修辞上属中态的词，而 *скончаться* 带有敬意、高雅的色彩，同时又是书面语，*издохнуть* 具有粗俗的色彩，是俗语。

3. 惯用搭配的差异

同义词的差异还常表现在搭配上。词的搭配特点多数情况下与词的语义、修辞及语法特点紧密相关，而有些搭配则纯属语言的传统习惯。例如：*заказать – выписать* 都有“订购”之意，但 *заказать* 常与衣服、鞋帽、饭菜、机械等搭配，*выписать* 则更多与书、报纸、杂志等搭配。*Луна*，也会用来表示天文学术语“月球”，*месяц* 常用来表示镰刀形月牙。

三、同义词功能

修辞现象是随着社会交往的扩大和语言的发展而产生的，它是指“在交际时，人们根据环境、对象、目的和内容，选择合适的语言材料和表达方式。”一谈到修辞，人们会首先想到形容词、副词和感叹词，很少会想到同义词。其实，修辞现象与同义词有着密切的联系，同义词同样具有浓厚的修辞色彩。

语言中必须存在同义现象，即基本含义相同（一般在细微含义和修辞特点上保留着差别）的词、词素、结构、成语等，才能进行选择。假如一种思想只有一种表达法，就没有修辞可言。同义词在具体的语言表达运用中，有其独特的功能：

1. 修辞功能

修辞现象是随着社会交往的扩大和语言的发展而产生的，同义词同样具有浓厚的修辞色彩。同义词作为修辞的一种手段和本身具有的修辞功能，必然极大的影响着语言的表现力和表达效果。

1) 代换功能 - 避免用词重复

同义词的基本功能就是代换功能（“单纯”的代换，为明确含义而代换，或者带有修辞目的）。

没有绝对的同义词 (*нет абсолютных синонимов*) 因为一个词必须多少有点不同于其它词时，才有其存在的价值，正是这种相互代换（词、形式、结构）的可能性符合修辞学的一个基本原则——选择原则。这就是说，同义词本身的代换功能也同时造就了自身的修辞功能。

使用同义词，可避免用词重复。写文章重复使用某个词语，便容易使语言单调、呆板，在一定的语言环境中，相互替代使用同义词，可以增强语言的表现力，丰富文章的风格。例如：

О чём бы разговор ни бы, он всегда умел поддержать его: шла ли речь о лошадином заводе, говорили ли о хороших собаках, и здесь он сообщал очень дельные замечания; трактовали ли касательно следствия, произведённого казённою палатою, он показал, что ему небезызвестны и судейские проделки; было ли рассуждение о бильярдной игре, он не давал промаха; говорили ли о добродетели, о добродетели рассуждал он очень хорошо, даже со слезами на глазах... (Н. В. Гоголь).

（不管谈什么，他总要凑上去的：说到养马，他也讲一点养马的事；说到好狗，这下子他也来叙述几条很不错的意见；议论到法院的侦讯时，他就表示他对审判的伎俩并非毫无所知；谈论到打台球他又总是打中；一讲起道德他议论得可好了，甚至眼眶里充满泪水… 果戈里）。

这样使用同义词可以使叙述丰富多彩。如不善于使用，就会造成不必要的重复。例如：

Я сказал дяде, что мы не приедем к нему завтра. А он сказал, что мы должны обязательно приехать. Тогда я сказал, что нам нужно завтра купить книги. Дядя сказал на это, что книги можно купить и послезавтра. 这段话三次重复同一个动词 *сказал*，当时谈话的情景就不能很好表达出来，如换上 *ответил, возразил, заявил* 等词，效果就不一样。

2) 语篇功能——使语言表达更准确、生动

语言的描绘是为某一主题服务的，而主题的表达又离不开复杂的同义词。同义词的使用可以增强句子的表达效果，使意义更加准确、生动，在实际的语篇中发挥着不可或缺的作用。比如：在俄、汉语中都存在一些固定的代用语，如 *царь зверей – лев*（兽中之王 - 狮子），*зелёное золото – лес*（绿色的金 - 森林）等。此处使用意义互补的同义词可以使思想表达更准确、完整。

有时，为了使语言活泼生动，还可使用一些在语言体系中并非同义，但在特定的语境中“临时同义”的词语。如：

Не успел я расплатиться со старым моим ящиком, как Дуня возвратилась с самоваром. Маленькая кокетка со второго взгляда заметила впечатление, произведённое ею на меня... (А. С. Пушкин).

(我还没付清老车夫的钱，冬妮娅已经把茶炊拿来了。小妖精第二眼看出了她给我的印象…普希金)。这里“小妖精”就是用来代替 «Дуня»。

2. 语用功能

同义词的实际运用和交际是密不可分的。我们是社会的人，在人与人的交往中，为了交际顺利，必须遵守一定的交际原则。在交际中，我们应根据不同的交际对象、不同的说话场合、不同的说话目的选择不同的同义词。例如：**Премьер Чжоу Эньлай скончался в 1976 году. Умереть** 和 **скончаться** 是同义词，此处**скончаться**的运用表达了对周恩来总理的尊敬之情。

3. 文化折射功能

俄语同义词的产生有其文化根源，因为语言和文化是不可分割的，语言是文化的载体，是反映民族文化的一面镜子。

1) 俄语同义词的来源

俄语同义词有两个主要来源：一是本族语，一是外来语。来自本族语的同义词充分体现了当时的社会历史状况，来自外来语的同义词体现了两种文化接触后在语言中所发生的变化。例如：**экспорт – вывоз, дефект – недостаток, лингвистика – языковедение**。

2) 社会文化的变化对俄语同义词的影响

词汇常常能反映出社会生活和社会思想的变化。社会生活的变革会引起词汇的变化，使得有些同义词的意思产生分离。例如：**спонсор**和 **меценат** 曾是两个可以互换使用的同义词；但现在**спонсор**指个人、单位或经济实体为了追求某种实际功利对某人、组织进行赞助，**меценат**专指对文化艺术领域进行无私资助的人。

由以上可以看出，同义修辞就是选用词语的语言艺术，是驾驭语言的技能技巧。修辞恰当，即选词造句组段成篇恰当，这是修辞学上的基本要求，也是修辞的最低标准。掌握同义词对写作和翻译都非常重要。我们在写作和翻译中，只有善于合理地运用同义词才能使自己的文章或译文确切、明了、生动，这就要求我们学会从一系列同义词中选择合适的一个以表达自己的思想感情。俄汉语词汇在意义和修辞方面差异很大，两种语言各有自己的同义词体系，不能一对一地翻译，而要做到这些，也必须正确地地区分同义词的各种色彩并掌握其用法。否则，只能造成一些同义词的误用。

俄语中存在着丰富的同义词，这正是促使俄语成为一种非常灵活又极具表现力的语言的原因之一。同义词使语言变得更准确、更细致、更富有表现力。同义词的存在不仅仅是为了无条件地相互替换，而是从不同角度指出同一事物、现象，或指出同一事物、现象的不同方面。作为俄语学习者，大量地掌握俄语中相同意义的不同表达方法，并熟知它们丰富的内涵和修辞效应，就会更确切、更艺术地表达自己的思想和感情，增强语言的表现力。

同义词的出现是任何一门成熟的语言都必然存在的语言现象，中外亦然。同义词不仅达意，而且重在修辞。正是因为同义词的这种修辞功能，才使语言变得丰富多彩、有滋有味。可以说，没有同义词的存在，语言的表现力不仅是空泛松散的，而且是苍白乏味的。汉语中有大量的同义词存在，俄语中同样有大量的同义词存在。深入的研究同义词的修辞功能，无论对我们理解和使用本民族的语言，还是对我们学习和翻译外语，无疑具有巨大的帮助作用。

同义词的运用为人们准确表达思想创造了条件。在写作中恰当地使用同义词是一种语言艺术，在交际中根据不同的语境选择出正确的同义词，能够促进交际的顺利进行。对俄语同义词的熟练掌握有助于我们学好这门外语。

参考文献

1. 陈国亭. 大学俄语词汇精解[M]. 哈尔滨: 哈尔滨工业大学出版, 2001.
2. 符淮青. 同义词研究的几个问题[J]. 中国语文, 2000 (3).
3. 常晓琼. 词义辨析[J]. 俄语学习, 1998 (3).
4. 汪嘉斐. 俄语同义现象研究的现状与前瞻[J]. 外语研究, 1998 (3).
5. 黑龙江大学俄语系. 现代俄语概论[M]. 哈尔滨: 黑龙江教育出版社, 1995.
6. 现代俄汉双解词典[Z]. 北京: 外语教学与研究出版社, 1992.

Языковая картина мира и взаимодействие культур

УДК 378

*Е. А. Бондарь,
г. Белгород, Россия*

Особенности региональных культур иностранных граждан

В статье рассматриваются особенности региональных культур иностранных граждан.
Ключевые слова: культура, иностранные граждане

*Е. А. Bondar,
Belgorod, Russia*

Features regional cultures of foreign citizens

The article discusses the features of regional cultures of foreign citizens.
Keywords: culture, foreign citizens

Перемены, происходящие в жизни современного российского общества, глобализация, интенсификация обучения, постоянное расширение областей международного и межнационального общения указывают на то, что дальнейшее развитие человечества возможно только в условиях диалога представителей разных сообществ как национально-культурных, так и религиозных. При этом необходим учёт региональных культур иностранных граждан, ибо культура, являясь мерой реализации сущностных сил человека в его деятельности и в результатах этой деятельности, предоставляет личности свободу творческого самовыражения [13].

Р. Д. Льюис предложил классификацию культур для практического применения в общении, согласно которой культуры по способу организации их деятельности подразделяются на моноактивные, полиактивные и реактивные [7, с. 64–76]. К моноактивным культурам отнесены Германия, США, Великобритания, Франция, Швеция. К полиактивным – Испания, Италия, страны Латинской Америки, Арабские страны, к реактивным – Китай, Вьетнам, Корея, Япония.

Стиль педагогического общения с иностранными гражданами, являющимися представителями моноактивных, полиак-

тивных, реактивных культур должен быть различным. Представителям моноактивных культур, как отмечает российский этнопсихолог В. Г. Крысько, свойственно трудолюбие, пунктуальность, инициативность, изобретательность и практичность [4, с. 235–265].

В процессе общения представители полиактивных культур, в частности Латинской Америки, ведут себя непринуждённо, раскованно, независимо, достойно и уважительно. Латиноамериканцы общительны и тактичны, могут быть скрытными, исполнительными, ответственными, им присуще стремление к личной выгоде. При обучении на преддвузовском этапе образуют землячества, тем самым оказывая друг другу помощь и поддержку [11, с. 13–20].

Иностранные граждане Арабских стран, как представители полиактивных культур, общительны, уважительны, легко устанавливают контакты, имеют чувство собственного достоинства, им присущи свойства коллективизма и взаимопомощи. Стиль поведения таких граждан самостоятельный и демонстративный. Их характеризует вежливое и доброжелательное отношение к другим этносам, соблюдение этнических норм той страны, в которой проходят обучение [10, с. 6–11]. Большинство данной группы

иностранцев приезжают в Россию из мусульманских стран, где недопустимым является прикосновение к ним человека, принадлежащего к другой религии.

Определённые особенности национального характера присущи и иностранцам реактивных культур. Так, вьетнамцев можно отличить по замкнутости; улыбке даже при негативе; по часто заискивающему отношению к преподавателю. Среди них есть небольшой процент буддистов. Но в целом они не очень религиозны, внимательны, терпеливы, дисциплинированы, наблюдательны, мстительны, почитают старших; патриоты своей страны [11, с. 21–22].

При построении педагогического общения с китайцами следует иметь в виду, что они сдержанны в проявлении чувств, внешне невозмутимы, терпеливы, выносливы, трудолюбивы, умеют контролировать свои чувства, сдерживать эмоции и подчинять их установленной норме. Китайцы – энергичные, душевные, сообразительные и предприимчивые люди, стремящиеся в любых условиях достичь поставленной цели. Их представления о правилах хорошего тона не совпадают с правилами русского человека. Охотно придерживаются установленного распорядка [5].

Японцы – работающие, умные, с юмором, проникательные, изобретательные, уважительные, проявляют терпимость и склонность к компромиссу, верны слову, немногословные, сентиментальные, им свойственно сочувствие к людям, любопытны, обладают рационализмом и одновременно медлительностью мыслительных операций и вежливы с иностранцами [Там же].

Представители Кореи – энтузиасты, прилежны, целеустремлённые, бережливы ко времени, трудолюбивы, дисциплинированы, им свойственен коллективизм. Характерной чертой корейского менталитета является стремление к бесконфликтности и гармонии общества [16].

По мнению психологов, представители народов Средней Азии наделены «практическим складом ума, рациональным мышлением, им несвойственны отвлечённые суждения, оперирование абстрактными понятиями. Они медленнее, чем другие народы, осмысливают жизненные и профессиональные задачи, которые возникают в процессе деятельности. Однако когда цель усвоена,

она становится неотъемлемым руководством к действию» [6, с. 178].

Учитывая вышеизложенное, следует отметить, что представители моноактивных культур пунктуальны, обязательны, вежливы, ориентированы на выполнение задач, в спорах сдержанны, стараются быть объективными. Представители полиактивных культур не всегда пунктуальны, эмоциональны, импульсивны и многословны. Они часто меняют планы, но в трудных ситуациях способны к импровизации. В третью группу объединены культуры, представители которых молчаливы, уважительны по отношению к собеседнику, пунктуальны.

Комплектование групп с иностранцами гражданами, сформированных из представителей одной и той же страны, приводит к повышенному состоянию тревожности, что выражается в снижении их интереса к учёбе и уровня успеваемости, пропуске занятий, депрессии с возможными психологическими расстройствами различного рода [2, с. 199].

Считается, что иностранцам гражданам моноактивных и полиактивных культур сложно общаться между собой и легче – с представителями реактивных культур.

С точки зрения М. А. Ивановой, иностранные граждане отдают предпочтение межнациональным учебным группам с минимальным числом (2–3 чел.) обучающихся одной и той же страны [Там же, с. 183]. В интернациональных группах складывается благоприятная атмосфера для обучения иностранных граждан, которая способствует повышению их готовности к межкультурной коммуникации и моделирует условия, обеспечивающие адаптацию иностранных граждан к образовательной среде российского вуза [14, с. 74–78].

В интернациональной группе межкультурная коммуникация осуществляется в процессе взаимодействия не только представителей одной культуры с представителями других культур, но и в процессе взаимодействия иностранных граждан с преподавателем, который является носителем культуры данной страны. В процессе общения с иностранцами гражданами важно учитывать их ценностные ориентации и специфику национального менталитета. Как отмечает Н. Ю. Филимонова, эмоциональные арабы или латиноамериканцы, внешне невозмутимые народы Юго-Восточной Азии могут испытывать одинаково

сильные чувства, но их проявление будет различным [15, с. 377–381].

Н. Ю. Филимонова, Е. С. Романюк, Т. Ю. Тулупникова, Н. В. Щукина отмечают, что не существует специфических черт, присущих только одной нации [9]. Специфические отличия одной этнической общности от другой заключаются в степени интенсивности проявления этих черт [1, с. 49].

На предвузовском этапе обучения иностранные граждане, как считает Л. Г. Егорова, сразу оказываются в трёх социокультурных системах, которые могут замедлять, а могут содействовать педагогическому общению:

– первичная система (монокультурная) определяется дружескими связями с другими обучающимися того же этноса, что способствует созданию социума, в котором есть возможность проявлять и показывать свои этнические и культурные ценности;

– вторичная система (бикультурная) определяется связями между иностранцами и обучающимися различных этносов, преподавателями и официальными лицами государства, что обуславливает организацию и функционирование образовательной и воспитательной среды;

– третичная система (мультикультурная) определяется тем, что она состоит из друзей и знакомых различных национальностей и определяет создание компаний для отдыха и развлечений [3].

В настоящее время в России вузовское и послевузовское образование получают свыше 200 тысяч иностранных граждан из 170 стран мира и 106 вузов страны осуществляют подготовку иностранных студентов на подготовительных факультетах.

Россия обладает опытом создания одной из лучших в мире систем образования, отличающейся своей фундаментальностью, солидным опытом обучения иностранных граждан и при этом российское образование иностранным гражданам обходится дешевле, чем в других странах. Низкая плата за обучение привлекает совсем небольшое число европейцев и американцев, но абсолютно точно является аргументом для иностранных граждан из стран Азии, Африки, Ближнего Востока и Латинской Америки [8, с. 13].

Таким образом, моноактивные культуры ориентированы на задачу, чётко планируют деятельность; полиактивные – ориентированы на людей, словоохотливые и общительные; реактивные – интровертивные – ориентированы на сохранение уважения.

Своеобразие каждой культуры является специфичным и уникальным, что является проявлением всеобщего в развитии человеческого общества. Кроме того, своеобразие культур – относительно, ибо в процессе взаимодействия с другими культурами накладывает на них свой отпечаток и адаптируется к ним.

Список литературы

1. Арсеньев Д. Г., Зинковский А. В., Иванова М. А. Социально-психологические и физиологические проблемы адаптации иностранных студентов. – СПб.: Изд-во СПбГПУ, 2003. – 159 с.
2. Иванова М. А. Социально-психологическая адаптация иностранных студентов к высшей школе России: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.05. – СПб., 2001. – 353 с.
3. Иванова М. А., Титкова Н. А. Социально-психологическая адаптация иностранных студентов первого года обучения в вузе. – СПб., 1993. – 61 с.
4. Крысько В. Г. Этническая психология: учебник для бакалавров. – 10-е изд., перераб. и доп. – М.: Юрайт, 2016. – 359 с. (Сер. Бакалавр. Углублённый курс).
5. Крысько В. Г. Этническая психология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2002. – 320 с.
6. Крысько В. Г. Этническая психология: учеб. пособие. Сер. Высшее профессиональное образование. – Изд. 4-е. – М.: Академия, 2008. – 320 с.
7. Льюис Р. Д. Деловые культуры в международном бизнесе. От столкновения к взаимопониманию: пер. с англ. – 2-е изд. – М.: Дело, 2001. – 448 с.
8. Обучение иностранных граждан в высших учебных заведениях Российской Федерации: стат. сб. – М.: ЦСП: Федеральное агентство по образованию, 2005. – Вып. 2.
9. Особенности работы со студентами-иностранцами из стран Африки, Азии, Ближнего Востока, Латинской Америки (довузовский этап): учеб. пособие / Н. Ю. Филимонова, Е. С. Романюк, Т. Ю. Тулупникова, Н. В. Щукина. – Волгоград: ВолгГТУ, 2008. – 80 с.
10. Резников В. Н. Психологические особенности арабов // Вестник РУДН. Сер. Психология и педагогика. – 2008. – № 3.
11. Резников Е. Н. Этнопсихологические характеристики студентов из стран Латинской Америки // Вестник РУДН. Сер. Психология и педагогика. – 2009. – № 3.
12. Соловьева Е. В. Особенности преподавания общеобразовательных дисциплин студентам-вьетнамцам на предвузовском этапе обучения: метод. рек. для преподавателей-предметников. – М.: НИЯУ МИФИ, 2011. – 40 с.

13. Ситникова М. И. Формирование культуры профессионально-педагогической самореализации преподавателя высшей школы: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. – Белгород, 2008. – 406 с.
14. Филимонова Н. Ю., Годенко А. Е. Предвузовская подготовка иностранных учащихся в рамках непрерывного образования // Международное образование в начале XX века: сб. науч. тр. – М.: МАДИ (ГТУ), 2005. – Ч. 1.
15. Филимонова Н. Ю. Особенности обучения русскому как иностранному в полиэтнических и мононациональных студенческих группах // Инновационные процессы в преподавании русского языка и литературы: сб. ст. – Пермь, 2008.
16. Шим Л. В., Львова И. С., Шим Ю. Е. Структурные и семантические особенности паремий в корейском и русском языках. – Ташкент, 2008.

УДК 376.68

**А. А. Бутыльская,
А. С. Ссыпных,
г. Чита, Россия**

Особенности социокультурной адаптации российских студентов, обучающихся в вузах Китая

Проблема социокультурной адаптации студентов, обучающихся за границей, на сегодняшний день является актуальной. Поэтому в данной статье авторы обращают внимание на те факторы, знание которых может способствовать более успешной адаптации российских студентов, изучающих китайский язык в вузах КНР.

Ключевые слова: социокультурная адаптация, культурные особенности, национальный менталитет, обменные программы

**A. A. Butylskaya,
A. S. Ssypanykh,
Cita, Russia**

Special characteristics of sociocultural adaptation of Russian students studying in universities of China

The problem of sociocultural adaptation of students studying abroad today is topical. Therefore, in this article, the authors draw attention to those factors, knowledge of which can contribute to a more successful adaptation of Russian students who study Chinese at universities in the China.

Keywords: sociocultural adaptation, cultural features, national mentality, exchange programs

Изучение проблем социокультурной адаптации студентов, обучающихся в вузах за рубежом, на сегодняшний день является одной из актуальных проблем, поскольку современное образовательное пространство характеризуется всё более возрастающим процентом студентов, отправляющихся на обучение в иностранные вузы.

Адаптация (от лат. *adaptatio* – «прилаживание, приурочивание, приспособление») [3, с. 21] является предметом изучения разных наук: биологии, физиологии, психологии, социологии, социальной философии, культурологии, методики преподавания языков и др. Однако все направления при трактовке термина «адаптация» обращают внимание на общую черту, заключающуюся в том, что при этом процессе происходят изменения (в организме, среде, поведении, образе жизни, языке, речи и т. д.), которые направлены

на естественное приспособление чего-то (кого-то) к чему-нибудь (кому-нибудь).

Под социокультурной адаптацией понимается приспособление индивида (индивидов) к условиям новой социокультурной среды. Иностранцу для успешной адаптации, прежде всего, необходимо овладеть знаниями о важных социокультурных факторах, определяющих национальный менталитет – ценностях, установках, нормах поведения, традициях, этикете (речевом и неречевом), страноведческих и лингвокультурологических фактах – с целью естественного вхождения в новую культурную среду и возможности гармоничного существования в ней [1].

Говоря о социокультурной адаптации студентов, получающих образование за границей, следует учитывать, что все они сталкиваются с проблемами социального, культурного, психологического, религиозно-

го, физиологического и других уровней (в силу национально-культурных различий). От того, насколько успешно проходит социокультурная адаптация студента, зависит его качество обучения в целом, процент постижения культуры, а также формирование его как личности.

Сегодня политический климат взаимодействия между Россией и Китаем способствует плодотворному сотрудничеству и развитию обменных студенческих программ, в связи с этим возрастает интерес российских студентов к обучению за рубежом. Однако попадая в новую культурную среду, не все иностранные студенты легко адаптируются к новым жизненным условиям. Зачастую этот процесс занимает значительный период и оказывает влияние на психологическое состояние человека.

Специфика национально-культурных особенностей и экзотичность – отличительная черта Китая. Устои и традиции Китая непривычны для иностранцев. Только прожив в Китае какой-то промежуток времени, начинаешь понимать все особенности китайского менталитета.

Первой особенностью Китая является сравнительно высокий уровень шума. Для иностранных студентов, приехавших учиться в Китай, является непривычным слышать громкую речь китайца не только на улице, но и в общественных местах, таких как рестораны, кафе, торговые центры, университеты, а также в общественном транспорте.

Вторая особенность – нехватка личного пространства. Это связано не только с тем, что КНР – одна из самых густонаселённых стран в мире, но и с тем, что в китайском менталитете преобладает дух сплочённости. Это очень общительный народ, который запросто может заговорить с любым прохожим как с давним знакомым.

Третья особенность связана с китайской кухней: некоторые иностранные студенты с трудом привыкают к разнообразию и необычности китайских блюд, к специфичности вкусовых ощущений: одно блюдо может со-

четать в себе как сладкое, кислое, так и солёное, острое. Кроме того, немногим удаётся с первого раза научиться есть китайскими палочками.

Четвёртая особенность – национальная специфика восприятия комфорта и уюта. Мы привыкли создавать уют везде и повсюду, китайцы же непривычны в этом плане, они не задумываются о создании комфортных условий. Живя в общежитии, мы познакомились с китайкой, которая часто ездит в Россию на практику и уже достаточно знает о русской культуре, поэтому в разговоре с нами она отметила: «Понятие комфорта русского и китайца разные: русские больше нуждаются в обстановке, где бы они ощущали себя как дома».

Пятая особенность – китайцы большое внимание уделяют своему здоровью. С самого раннего утра их уже можно увидеть на стадионах, где они делают зарядку, бегают, разминаются. Круглогодично в университетах проводятся регулярные спортивные секции, кружки, а когда погода устанавливается и становится теплее, спортивные площадки заняты – китайцы играют во всевозможные игры: баскетбол, волейбол, футбол, бадминтон, теннис. Кроме того, они придают значение своему питанию – питаются регулярно и размеренно, на занятия же каждый китаец берёт с собой термос с горячим чаем и небольшой перекус.

Шестой особенностью является преобладание удобного стиля одежды. На наш взгляд, это связано с тем, что китайцы готовы в любой момент поехать куда-нибудь с друзьями.

Таким образом, только прожив в Китае и изнутри увидев особенности национальной культуры, полностью ощутив дух народа, почувствовав «на вкус» китайскую речь, можно понять, хочешь ли ты в дальнейшем связывать свою судьбу и жизнь с этой страной, с китайским языком. Обменные программы – это хорошая возможность проникнуться многообразием культуры страны, которой ты интересуешься. Попадая в эту среду снова и снова, ты открываешь и узнаёшь что-то новое.

Список литературы

1. Бутыльская Л. В. Поздравление как социокультурный феномен (к вопросу о социокультурной адаптации студентов-иностранцев) // Соотношение естественного и социального в обществе и человеке: материалы IV Междунар. науч. конф. – Чита: ЗабГУ, 2013. – С. 116–127.
2. Кривцова И. О. Социокультурная адаптация иностранных студентов к образовательной среде российского вуза (на примере Воронежской государственной медицинской академии им. Н. Н. Бурденко) // Фундаментальные исследования. – 2011. – № 8. – С. 284–288.
3. Новейший словарь иностранных слов и выражений. – М.: АСТ; Минск: Харвест, 2002. – 976 с.

УДК 81

*Л. В. Бутыльская,
г. Чита, Россия*

Пасхальная поздравительная открытка как лингвокультурный феномен

Статья посвящена описанию пасхальной поздравительной открытки с точки зрения лингвокультурного содержания. Автор обращает внимание на то, что открытка представляет собой текст культуры, отражающий национальный этикет, ценности, традиции, вкусы, поэтому на занятиях у студентов-иностранцев она может выступать в качестве яркого лингвокультурологического материала. Символы, которые изображаются на открытках, могут послужить для студентов-иностранцев ключом к разгадке особенностей празднования Пасхи, её истории, традиций.

Ключевые слова: поздравительная открытка, Пасха, лингвокультурный, символы, традиции, обычаи

*L. V. Butylskaya,
Chita, Russia*

Easter greeting card as a lingvocultural phenomenon

The article is devoted to the description of the Easter greeting card from the point of view of the lingvocultural content. The author draws attention to the fact that the postcard is a text of culture reflecting national etiquette, values, traditions, tastes, that is why it can act as a bright linguocultural phenomenon in foreign students. Symbols that are displayed on postcards can serve as a key for students-foreigners to unravel the features of celebrating Easter, its history, traditions.

Keywords: greeting card, Easter, lingvocultural, symbols, traditions, customs

Одной из ведущих задач обучения русскому языку как иностранному является знакомство студентов с ценностями русской культуры через язык. Материалом, связанным с культурой России, отражающим её специфику, способствующим приобщению к ней и требующим дополнительного комментария и «расшифровки», могут служить поздравительные открытки. Открытка в данной статье представлена как текст культуры, в котором закреплены особенности национального этикета, ценности, традиции, история русского народа, поэтому на занятиях у студентов-иностранцев она может выступать в качестве яркого лингвокультурологического материала.

В русской культуре поздравительная открытка на протяжении всей истории её существования являлась необходимым атрибутом праздника или события. Для русского человека дарение открытки – это не просто формальный ритуал этикета, но и, прежде всего, выражение теплоты своих чувств. Русские открытки, предназначенные для конкретного праздничного события, характеризуются и особым стилем оформления, и символикой, и цветовой палитрой, и специфическими этикетными формулами, и используемыми изобразительно-выразительными языковыми средствами. Весь этот набор уникальных элементов представляет

собой некий шифр, который понятен представителю русской культуры, но который необходимо уметь «расшифровывать» представителю другой культуры.

Можно предположить, что в русской культуре открытка всегда будет значимым праздничным элементом, благодаря своей полифункциональности. Для русской поздравительной открытки характерно выполнение следующих функций: коммуникативной, регулятивной, фатической, суггестивно-магической, эмоционально-экспрессивной, эстетической, аксиологической. Реализация всех названных функций в русской поздравительной карточке позволяет ей не только не сдавать свои позиции, но и развиваться, наполняясь многообразными новыми символами (не смещая старые), разнообразием стилистики оформления, заимствованиями элементов из восточных (западных) культур и др.

Обращаясь к истории русской поздравительной открытки, мы узнаём, что в России первая открытка была выпущена по заказу Общины Святой Евгении Красного Креста именно к Пасхе в 1897 году. Автором её был известный художник, писатель и создатель первых отечественных художественных открыток Николай Николаевич Каразин. А уже в 1898 году выходит новая пасхальная серия из десяти открыток, рисунки для которых

бесплатно предоставили лучшие художники того времени: Е. Бем, И. Репин, К. Маковский, Б. Кустодиев, М. Вилие, Е. Самокиш-Судковская. Это были настоящие произведения искусства, вызвавшие ажиотаж среди всех слоёв общества.

Следует отметить, что основными сюжетами для поздравительных открыток изначально были Пасха, Рождество и День Ангела. Но если в католической Европе основное внимание уделялось Рождеству Христову, то в православной России традиционно главным праздником являлась Пасха.

Рассказывая об этом празднике иностранным студентам, необходимо обратить внимание на то, что для русского народа праздник Пасхи является особенным и любимым с самого детства. Недаром он имеет несколько названий: Пасха Христова, «Праздник праздников», «Торжество торжеств», «Светлое Христово Воскресение», «глава и верх всех православных праздников» – уже опираясь на все перечисленные названия, мы можем сделать вывод, что это самый главный христианский праздник, часто наделяющийся эпитетами *светлый, радостный, чудесный, тёплый*.

Праздник Пасхи на сегодняшний день – это не только религиозный праздник, но и в полной мере народный, поскольку в этот день все русские люди, даже будучи неве-

рующими, стараются встретиться вместе со своими родными за праздничным пасхальным столом и вообще провести этот день, соблюдая уникальные пасхальные обычаи. Очень точно писал о Пасхе Н. В. Гоголь в «Светлом Воскресении»: *«В русском человеке есть особенное участие к празднику Светлого Воскресенья. Он это чувствует живей, если ему случится быть в чужой земле. Видя, как повсюду в других странах день этот почти не отличен от других дней, – те же всегдашние занятия, та же вседневная жизнь, то же будничное выражение на лицах, – он чувствует грусть и обращается невольно к России. Ему кажется, что там как-то лучше празднуется этот день, и сам человек радостней и лучше, нежели в другие дни, и самая жизнь какая-то другая, а не вседневная. Ему вдруг представится – эта торжественная полночь, этот повсеместный колокольный звон, который как всю землю сливает в один гул, это восклицание “Христос воскрес!”, которое заменяет в этот день все другие приветствия, этот поцелуй, который только раздаётся у нас, – и он готов почти воскликнуть: “Только в одной России празднуется этот день так, как ему следует праздноваться!”»* [3, с. 54].

Конечно же, следует рассказать и об истории этого праздника, связанной с Вос-



Б. М. Кустодиев

крещением распятого на кресте Иисуса Христа, о его традициях и символах, которыми он богат. Несомненно, язык пасхальных символов пронизывает бытие русского человека независимо от того, верующий он или нет. Эти символы сопровождают каждого из нас с раннего детства и поэтому легко узнаваемы и любимы. Они встречаются и в церкви, и в быту, и на открытках, и в поздравлениях. Однако иностранному студенту эти символы могут быть незнакомы и непонятны и потому требуют дополнительного лингвокультурологического комментария.

Следует отметить, что символика пасхальных открыток с течением времени оставалась неизменной: она пополнялась символами, пришедшими из зарубежных открыток, однако сегодня именно православные символы мы встречаем на наших открытках.

Иллюстративный ряд первых пасхальных открыток был достаточно разнообразен и отражал не только традиционные символы Пасхи – крашеные яйца, куличи, пасхи, храмы (или купола), цветы, вербу, детей, цыплят, – но и сами традиции: крестный ход, пасхальную трапезу с куличами и пасхой, христосующиеся пары или детей, катающих крашеные яйца, пасхальные гуляния на площадях Петербурга и Москвы, возвращение от заутрени в деревне или от Казанского собора в городе. Позже, с началом Первой мировой войны, стала преобладать и военная тематика: на открытках можно было увидеть празднование Пасхи на фронте, собрание подарков для воинов, сестёр милосердия, даже императрицу Марию Фёдоровну в образе сестры милосердия и цесаревича Алек-

сея, раздающих подарки в госпитале или одаривающих пасхальными яйцами солдат. Таким образом, открытка чутко реагировала на исторические события страны.

После революции 1917 года пасхальные открытки на несколько десятилетий прекратили своё существование, поскольку на государственном уровне религиозные традиции преследовались и уничтожались. После окончания Великой Отечественной войны пасхальные открытки начали выпускаться небольшими тиражами лишь в церковных издательствах и купить их можно было только в церковных лавках. И уже в конце XX века с возвращением в нашу страну религиозной свободы стали снова выпускать открытки, посвящённые церковным праздникам, в том числе и Пасхе. Но в основном это были переиздания старых открыток, не всегда хорошего качества, не отличающиеся новизной.

Сегодня традиция дарения пасхальной открытки опять возобновляется, а поздравительная открытка продолжает свою жизнь как важный атрибут праздника Пасхи. И те символы, которые мы встречаем на пасхальных открытках, легко узнаваемы, понятны и родны. Однако иностранцам, изучающим русский язык, требуется дополнительный лингвокультурологический комментарий, связанный с расшифровкой значений данных символов. Поэтому обратимся к некоторым из них.

На современных пасхальных открытках всё так же изображаются крашеные яйца, куличи, пасхи, веточки вербы, храмы и церквушки, иконы, колокольни, пасхальные свечи и огонь, красное вино «Кагор» и др.



Приведём краткий лингвокультурологический комментарий пасхальных символов, который позволит иностранцам не только глубже проникнуть в традиции и историю праздника Пасхи, но и поможет считывать информацию, содержащуюся на открытках, при их выборе в магазине.

Красное яйцо (крашеное, крашенки) – основной символ Пасхи – символ Воскресения Иисуса Христа. Первой едой после Великого поста должно стать освящённое в церкви крашеное яйцо. В день Светлого Воскресения Христова яйцами обмениваются при встрече со всеми близкими и знакомыми. Пасхальные яйца подают нищим и оставляют их в церкви. Красный цвет пасхального яйца напоминает о том, что искупление человечества совершилось пролитием на кресте крови Христа Спасителя.

Творожная пасха – блюдо из творога, которое в русской православной традиции готовят на Пасху. Творожная пасха имеет форму пирамиды, что символизирует Гроб Господень, который в день Пасхи нашли пустым. Ещё по одной версии, пирамида –

символ Голгофы, горы, на которой был распят Иисус Христос.

Кулич – это своего рода домашний «артос», литургический хлеб, который используют в православном богослужении на Пасху. Артос – это символ самого насущного хлеба, который Христос разделил с учениками после своего Воскресения. Он является одним из древнейших символов Воскресения Христа: апостолы за трапезами оставляли среднее место за столом пустым и клали на него хлеб, предназначавшийся Иисусу.

Икона, изображающая лик Иисуса Христа, является самым главным атрибутом Пасхи, поскольку именно его Воскрешение празднуется в этот день. Икона символизирует вечную жизнь.

Пасхальный огонь, или пасхальная свеча, – также важные атрибуты праздника. Огонь символизирует Свет Божий, просвещающий все народы после Христова Воскресения. В Греции, а также в крупных городах России в православных храмах до начала пасхальной службы верующие ждут Благодатного огня от Храма Гроба Господ-





ня. Отстаивая службу в церкви, зажжённую свечу принято держать в руках. Горящей её нужно донести до дома и зажечь этим огнём домашний очаг, чтобы в доме всё было благополучно. Таким образом как бы происходит процедура освящения дома.

Колокола, колокольня – на Пасху особенно торжественно звучит пасхальный звон – благовест. Всю Светлую седмицу любой желающий может подняться на колокольню и позвонить в честь Христова Воскресения. Звон знаменует торжество Церкви, славящей Победителя ада и смерти.

Веточки вербы стали символом весны, возрождения и символом победы Иисуса над злом. Дело в том, что жители Иерусалима приветствовали Иисуса Христа пальмовыми ветками, они стелили ими путь и клали к ногам. Пальмовые ветки символизируют победу над смертью, а поскольку на Руси пальмы не растут, то с принятием христианства пальмы заменили на растение, которое раньше всех расцветает, и это была верба.

Таким образом, пасхальная открытка, обладая богатым лингвокультурным содержанием, может послужить на занятиях у студентов-иностранцев интересным дополнительным материалом, позволяющим раскрыть национально-культурные особенности пасхальной символики.

Список литературы

1. Бутыльская Л. В. Социокультурные аспекты изучения русской новогодней открытки // Гуманитарный вектор. Сер. Филология. Востоковедение. – 2013. № 4. – С. 141–148.
2. Бутыльская Л. В. Поздравительная открытка как лингвострановедческий материал // Русский язык в современном Китае: сб. науч.-метод. ст. III Междунар. науч.-практ. конф. – Чита: ЗабГУ, 2014. – С. 87–92.
3. Пасхальные рассказы русских писателей / сост. Т. В. Стрыгина. – М.: Никая, 2013. – 448 с.
4. Пасхальная открытка: история, традиции и современность [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.rublev.com/blogi/paskhalnaia-otkrytka-istoriia-traditsii-i-sovremenност> (дата обращения: 28.03.2017).
5. Пасха. История, символы и традиции разных стран [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.symbolizm.ru/index.php/novosti/1212-paskha-istoriya-simvoly-i-traditsii-raznykh-stran> (дата обращения: 28.03.2017).
6. Юбилей открытки: из истории пасхальных открыток [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ricolor.org/journal/30/prazdnik/2/?attempt=1> (дата обращения: 28.03.2017).
7. Пасхальные открытки [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.yandex.ru/images/search?text> (дата обращения: 28.03.2017).

УДК 378.147

Ван Хуань,
г. Харбин, КНР

Немного об обучении предмету «Устный перевод»
студентов основного курса

Wang Huan,
Harbin, PRC

A little bit about teaching the subject of “Interpreting” for students

本科俄语口译课教学初探

摘要：俄语口译课是一门实践性较强的课程，良好的口译技能的培养与锻炼对于毕业后将要从事翻译工作的本科生来说具有重要意义。我国本科阶段俄语口译教学起步较晚且还处于不断探索的阶段，虽然一些院校在这一探索过程中取得了一定的成绩，但从全国范围内来看，还未形成一套成熟且有效的本科口译教学方法。笔者希望借此文章与各位俄语同行共同探讨本科阶段俄语口译课程的授课方法。

关键词：本科；口译教学；口译技能。

1. 本科口译课程开展现状

俄语翻译教学特别是口译教学是整个俄语教学中相对薄弱的环节，尤其是本科阶段俄语口译教学更是存在一些问题，例如，缺乏较为明确的教学目标和教学大纲，操作性较强的教材、教学方法、训练手段和评估体系等等。

目前，大部分拥有俄语专业的院校都深刻认识到了提高学生翻译实践能力的重要性，纷纷开设了一些与翻译相关的专业和课程，例如：许多院校为本科生开设了俄语笔译课，在硕士阶段开办了MTI翻译硕士专业，少数几所院校甚至在本科阶段已经开设了专门的翻译专业。尤其需要指出的是，与硕士阶段翻译教学的蓬勃发展景象相比，为本科阶段学生开设翻译课程特别是口译课程的院校数量还相对较少。有些院校虽然为本科生开设了俄语口译课，但仅仅在一学期内进行，而且学时普遍较少，一般为一周两学时，这很难保证复杂的口译训练对时间的要求和教学效果的实现。

在口译教材编写方面，我们高兴的看到，国内俄语口译相关教材经历了从无到有，从数种包含多个主题的通用教材到针对不同专业领域口译教材的问世，并且教材中开始更多的重视多种口译技能项目训练的介绍。尽管口译教材编写工作取得了一定的进步，但还是存在一些问题，首先是教材与课程的契合度不高，各校在本科和硕士生阶段开设的口译课程要求不同，难度不一，而各类教材的目标读者却不够明确，不利于实际演练，其次是不同选题材料的语言内容大多以书面语为主，口语性不强，对本科生来说口译操作难度较大且实用性不强。所以，在本科口译课教材选用方面，各校任课教师往往是各自为营，根据本校学生的不同基础和层次并结合个人的经验和想法来收集和编排翻译训练材料，缺乏一定的系统性和科学性。

授课师资方面也存在一定的问题。口译课自身的实践性特点要求其授课教师既应具备充分的口译理论知识，又要拥有一定的口译实战经验，这样更能保障教师系统、科学的组织口译训练活动，并且把自己实战经验渗透到口译教学中，而不是机械的照本宣科和生硬的理论灌输。我国很多俄语院校承担本科口译课教学任务的一线教师专业方向并非翻译方向，未接受过专门的口译培训，缺乏口译实战经验，这样就容易把实践性较强的口译课上成精读课或是口头形式的笔译课。还有，在本科三年级之前的基础阶段，各校教师在重视基础语言知识教授的同时，往往忽略对学生基本翻译意识特别是口译意识的培养。

还有一点需要特别指出的是，根据教育部政策要求和学校自身发展建设需要，更多院校把培养翻译人才的战略重心集中到了MTI翻译硕士的建设和发展上，更多的人力物力财力分给了MTI口笔译课程。一些院校在硕士阶段俄语翻译人才培养上取得了可喜成果并满足了一部分社会用人单位对翻译人才的需求。可以说，硕士阶段俄语翻译人才培养上所取得的成绩是值得肯定的，但与此同时，本科生这一个更大群体的翻译培养工作未得到有效兼顾和应有的重视，这从长远来讲对本科俄语口译教学的发展和本科学历俄语口译人才的培养都是非常不利的。

2. 重视本科口译教学发展的必要性

随着经济发展水平和综合国力的不断提升，中国在政治、经济、文化、科技、外交等领域与世界交流融合的步伐也在不断的加快，在此过程中互为友好邻邦的中俄两个大国在各领域的务实合作格外引人注目。俄语翻译工作者在中俄两国各领域合作与交流中扮演着重要角色，为其提供了沟通的纽带和桥梁。两国合作交流水平不断升级扩大这一现实需要整个俄语翻译人才队伍的不断充实和

其翻译实战水平的不断提高。这就对各高校俄语翻译人才的培养特别是高水平口译人才的培养规模和质量提出了更高要求。

口译不是简单的语言符号的转换而是一种极其复杂且富有创造性的言语思维过程，与笔译相比口译活动自身具有一些独有特点，例如：翻译内容一般无法预先获知，不允许译员长时间思考，讲话者社会地位、文化背景不同，讲话习惯、发音及声调大小各异，无法现场查阅工具书，译语说出后往往无法重复或校正等等。这些特点对口译译员的语言功底、国情文化知识、记忆力、反应力、心理素质等方面都提出了更加严格的要求。本科生必须接受课上全面系统的口译专业知识和技能的训练以及未来工作实践的历练才有可能成为一名优秀的口译译员。

从学生就业角度来看，很多俄语专业的本科毕业生都希望找到一份与翻译活动相关的工作，尤其是成为口译译员。但现实情况却是，用人单位在同样条件下更倾向于选择录用MTI专业毕业硕士生。究其原因，一方面是因为翻译硕士专业毕业生俄语学习时间相对更长，基础更加牢固扎实。但最主要的原因还是MTI毕业生接受过专业的口笔译技能的训练，口笔译专业技能更加扎实。口译技能的培养工作未必一定要等到学生本科毕业考入硕士研究生后才可以开始。笔者认为，这种培养工作从本科高年级阶段开始就有必要进行，因为，在这一俄语学习的提升阶段，学生的听、说、理解等能力已经为接受一些最基本的口译技能训练打下一定基础，此时，学生已经可以而且适合通过交替传译训练学习一些基本的口译知识，接受一些相对简单的口译技能训练。这会为学生从理论课堂走入工作实践提供一个有效的缓冲和铺垫，增强学生自信心和竞争力，帮助俄语本科毕业生在激烈的翻译岗位竞争中赢得一席之地。同时，强化本科俄语口译教学在一定程度上也有助于缓解本科和硕士两个阶段口译人才培养工作不平衡现象。

3. 口译训练

3.1. 总体原则

本科阶段口译课上出自己的特色，要充分考虑到本科生的特点，不能套用硕士生的口译人才培养方法。训练内容的总体原则应该是“简单实用”。笔者认为，本科阶段口译课可以选择在大三下学期和在大四上学期两个学期内进行，每周四学时为宜。口译训练应以技能训练为主，专题术语训练为辅，将二者有机结合。懂方法，但不懂内容，会陷入“巧妇难为无米之炊”的境地，而光重视内容却轻视技巧和方法的运用又会造成“有理说不清”。所以我们既要重视方法和技能的训练，以技能训练为主，同时又要重视不同主题常用术语和句式结构的灵活掌握，合理兼顾两个方面，技能训练中体现相对固定的主题，不同主题练习时突出某项具体技能。比如：可以利用经贸主题做数字翻译训练，结构和内容相对固定的讲话稿开头结尾等常见且常用句式结构，尽量要求学生直接背诵下来，在类似主题的口译活动中会给我们带来很大便利。

课用材料口语性原则。教师在选择课用语言材料时要充分体现口译的实践性和实用性，应考虑是否适用于口头翻译训练和操作，最好避开生涩抽象的书面语翻译，尽量选用鲜活的口语性较强的材料或直接模拟真实翻译情景进行训练，比如：经贸主题中的贸易谈判，外交主题中的人物采访以及各种讲话稿等。

口译训练还要遵循循序渐进的原则。分阶段有计划的分配难易训练内容，防止学生产生畏难情绪丧失学习信心。比如：可以从最简单的原语听记练起。本科阶段俄语口译教学要合理分配俄汉双向翻译的比例，考虑本科生所能接受的程度最好俄译汉要多一些，在同一主题下，最好首先进行俄译汉训练，然后再进行汉译俄训练，通过俄译汉训练学生会对这一主题相关内容的俄语表述方法有一定了解，从而为开始相对较难的汉译俄训练积累一定的翻译素材。笔者认为，应尽量将本科阶段口译课和笔译课安排在同一学期进行，或者笔译课早于口译课一学期进行。口译教学实践表明，同等条件下接受过笔译训练或学习过笔译知识的学生在口译训练中语言组织表达速度和质量相对更高，对语言的推敲意识和能力相对更强。

3.2. 课前准备

充分的译前准备工作会对一场口译活动的完成质量产生重要影响。教师应要求学生认真做好译前准备工作，培养学生译前准备的意识。译前准备分为针对一次具体口译课的准备工作和有利于提高自身口译水平的所有常态化的课下学习和准备活动。

针对一次具体的口译课我们要求学生做的准备工作包括：第一、在上一次课程结束时教师提前公布下次课的训练主题，模拟真实的口译活动流程，要求学生课下对可能出现的常用术语、词组以及句式结构进行猜测和预判，搜集可能出现的内容，并熟记这些内容的俄汉语表述方式。第二、教师指定一段与下次课程主题相关的俄语听力材料要求学生课下做原语听记训练，有针对性的锻炼学生对固定主题内容的听力和记忆能力。学生需要在下次课开始之前将完成的听记稿发给老师，待老师检查后在新课开始前做简要评价。第三、教师指定一篇与下次课程主题相关且长短适中的俄语文章要求学生课下进行快速朗读训练，无需翻译内容，要求学生做到尽可能的快速和清晰。并在开始新内容训练之前进行抽查和点评。此项课前训练的目的一方面是为了提高学生的俄语语速和口齿清晰程度，因为，用俄汉两种语言表达同一内容时，俄语往往用时更长，此项译前训练有助于这一问题

的解决。同时，俄语朗读速度的提高也会对学生反应速度和快速流畅的表达俄语的能力产生重要影响。

除了要求学生认真做好每次具体口译课的译前准备外，学生还应将一些准备工作作为一种日常习惯保持下去。口译活动中讲话者的话语中往往包含着丰富的历史、地理、文化、风土人情等不同领域的百科知识。一名优秀的口译员除了需要掌握与语言相关的知识外还应重视语言外知识的拥有量。教师应引导学生课下通过阅读各类书籍，利用网络、报纸、电视、广播等现代媒体工具多去了解一些信息内容的俄汉语标准表述方法，扎实母语功底。这些长期准备工作对我们做好口译工作是非常有益的。我们甚至应该要求学生平时加强身体锻炼，因为口译活动非常特殊，口译译员需从头至尾全神贯注，精神长时间处于高度紧张状态，这不仅对我们的脑力提出了挑战，同时还要求译员具备良好的身体素质作为支撑。

3.3. 课上训练

模拟实践型课堂建设。让课堂变成学生临时担任口译译员的翻译现场，让学生真实感受翻译现场气氛，培养学生独立发现问题，解决问题，总结经验教训的能力。课堂各环节设置充分体现实践性特点，以提高学生口译实践能力为主要目标。以两课时一个专题为例，第一节课首先进行术语、词组及单句俄汉互译。教师通过提问的方式检验学生译前准备的成果。让学生补充并了解新的术语及常用句式结构。通过这一环节的练习，学生会加深对本课专题中常用术语的了解，为进入下一训练环节做好铺垫，并通过下面几个环节巩固对术语及句式结构的运用。

第二环节是俄译汉交替传译训练，为保证俄语原语的质量和准确度，俄译汉环节训练素材由教师准备，内容以难度适中口语性较强的访谈、会话、讲话、商务和外交谈判稿为主。语言内容通过播放录音材料或教师朗读来呈现。教师通过不同语速翻译材料的选择，以及对翻译素材内容长短的控制来训练学生的听力、反应速度、记忆力等口译技能。

第三环节是模拟口译训练。这一环节主要进行汉译俄训练。在模拟口译中，教师和学生身份均发生变化。学生成为了发言者或口译译员，而教师将作为评委对学生表现进行点评和总结。学生两三人为一组根据本课主题自由编辑设置情景内容，例如：商务谈判、电视采访、迎接、宴请、参观游览、送别等。三分钟准备之后演练开始。每名扮演不同角色身份的学生从其他学生中为自己随机挑选译员。学生译员需独立面对和解决翻译过程中的各种突发状况和问题，例如：遇到生词、发言者忘记停顿、发言者带有地方口音、发言者说“车轱辘话”、发言者意思表达不清等情况。教师尽量不打断翻译活动进程，并认真记下每位学生值得肯定的方法、技巧、巧妙的翻译方案以及需要改正的方面。每组学生演练完毕后首先由教师进行点评，然后要求其他学生谈感想和意见。教师与学生共同探讨翻译过程中疑难句型的翻译方法。要求学生掌握同一意思语句的不同译法。评价学生翻译内容时，应以实现沟通目的为标准，翻译方案没有绝对的对或错，只有适合与更适合，恰当与更恰当之分。要求学生每次课下写翻译心得，总结自己翻译以及观看其他同学翻译过程中获得的经验和教训。此种教学形式使学生真正成为了课堂的主人，摆脱了传统枯燥的理论灌输式教学形式，不仅增强了教学活动的趣味性而且激发了学生主动参与教学活动的积极性和热情。发言者的讲话内容全部为鲜活的口语，都是在口译活动中经常遇到的话，实用性很强，但书本上往往又很少出现。学生的心理素质得到极大锻炼。学生纷纷表示，站在发言者身边进行翻译与接受老师提问进行翻译相比完全是两种不同的心理状态，模拟翻译时学生始终处于精神高度集中和紧张的状态。在处置突发状况过程中学生反应速度和应变能力得到极大提高。可以说，书本中培养口译技能的训练项目是有限的，而课堂模拟翻译活动中总会出现新的问题需要我们去应对和解决。通过“模拟口译”训练方法的应用，我系学生的口译实战能力有了较大提升。

4. 其它

除了课堂训练之外，教师还应鼓励学生多参加社会口译翻译实践活动来进一步提升口译功底。除此之外，教师在教学工作之余也应多参加社会口译活动，把更多的新思路和新经验介绍回课堂。有条件院校可邀请在华学习汉语的俄罗斯留学生走进口译课堂，与中国学生进行合作互动，共同进行模拟翻译训练，以达到互促互进的目的。

5. 结语

本科阶段俄语口译教学的发展道路依然任重道远，需要我们所有俄语同仁共同为之努力。口译不同于书面翻译，它是实践性很强的一门学科，我们应充分考虑课程特点和学生特点组织教学活动。本科俄语口译课应上出自己的特色，应朝着全面提高学生口译实践能力的目标方向发展。希望“模拟实践型”口译课堂的建设能为这一目标的实现提供些许思路。

参考文献

1. 王仰正. 俄语口译教学与研究之我见[J]. 中国俄语教学, 2003.
2. 张俊翔. 论俄语专业口译课程教学与教材优化[J]. 中国俄语教学, 2011.
3. 丛亚平. 俄语口译课的教学与探讨[J]. 中国俄语教学, 1995.

4. 纪春萍. 俄语本科翻译教材研究[D]. 黑龙江大学, 2014.
5. 黄忠廉. 科学翻译学[M]. 中国对外翻译出版公司出版, 2007.
6. 黄忠廉, 白文昌. 俄汉双向全译实践教程[M]. 黑龙江大学出版社, 2010.
7. 黄忠廉. 翻译方法论[M]. 中国社会科学出版社, 2009.
8. 白文昌. 俄语翻译专业模拟课堂设计[J]. 黑龙江教育, 2016.

УДК 811.161.1

Ван Янь,
г. Хайлар, КНР

Особенности языка русских жестов

В статье рассказывается о национально-культурных особенностях русской жестовой символики.

Ключевые слова: жесты, мимика, культура, национальная специфика

Wang Yan,
Hailar, PRC

Features of the language of Russian gestures

In the article it is told about national-cultural peculiarities of Russian gesture symbolism.

Keywords: gestures, facial expressions, culture, national specificity

1. Общественный характер

Научные исследования в области лингвистики показали, что существует прямая зависимость между социальным статусом, властью, имиджем человека и его словарным запасом, особенностями речевого поведения. Другими словами, чем выше социальное или профессиональное положение человека, тем лучше его способность общаться на уровне слов и фраз. Исследования в области невербалики выявили зависимость между красноречивостью человека и степенью жестикуляции, используемой человеком для передачи смысла своих сообщений. Это означает, что существует прямая зависимость между социальным положением человека, его престижем и количеством жестов и телодвижений, которыми он пользуется. Человек, находящийся на вершине социальной лестницы или профессиональной карьеры, может пользоваться богатством своего словарного запаса в процессе коммуникации, в то же время менее образованный или менее профессиональный человек будет чаще полагаться на жесты, а не на слова в процессе общения. Например, если 5-летний ребёнок скажет неправду своим родителям, то сразу же после этого он прикроет одной рукой рот, поэтому быстрота некоторых жестов и их очевидность для глаза зависит от возраста человека.

2. Национальность

Жесты и мимика могут быть самыми разнообразными, например, удивлённые глаза, движение бровями, движение корпусом, движение руками, пожимание плечами, кивок

головой и т. д. Но язык жестов сугубо национален, то есть жест имеет сильную характерность. У каждого народа своя культура, свои нормы и правила поведения, свои национально-специфические и социально-обусловленные жесты, влияющие на процесс общения как на речевом, так и на неречевом уровне. Люди, говорящие на разных языках, часто пытаются объясниться друг с другом с помощью жестов, иногда это им и удаётся. Одинаковым языком жестов можно передать разные смыслы в разных культурах. Например, кивнуть/кивать головой во многих странах и нациях означает «согласие», но в некоторых нациях выражает «отрицание». Несмотря на это, любой жест, даже самый «прозрачный жест», имеет национальную окраску. Русский жест «провести рукой по шее» имеет значение «сыт по горло», а такой же жест у китайцев обозначает «самоубийство» или «снять голову с плеч». Жест китайцев «иди сюда» воспринимается у русских как «до свидания», потому что русские, когда зовут, поворачивают руку ладонью к себе, а когда прощаются, руку разворачивают от себя.

Имеются такие жесты, которые не понятны представителям других народов, или они их понимают по-своему. – Русский жест «плюнуть три раза через левое плечо», сопровождаемый звуком «тьфу, тьфу, тьфу», связан со старинными поверьями русского народа. Это делают для того, чтобы избежать неприятностей, когда о ком-либо или о чём-либо хорошо говорят и могут «сглазить» или когда кошка переходит дорогу, что сулит неудачу.

Русского жеста «щёлкать пальцем по шее» в значении «приглашение выпить» или «пьяный», нет у китайцев и у представителей других стран, мало кто из них его понимает. Таким образом, как и язык, жесты часто нуждаются в переводе.

3. Неясность

Это значит, что основное значение общепринятых жестов всем известно, но вследствие сопряжённости и произвольности жестов часто происходит то, что слушатель неправильно понимает значения жестов говорящих. Например:

1. – *Какое там мнение, – усмехнулся Кривицкий. – Лобанов понимает, что ему лучше не соваться в практическую сторону (Д. Гаранин).* Известно, что тот, кто вместо ответа на вопрос умеет «пожать плечами», всегда считается умным.

2. – *Признаюсь, – сказал Чичиков, приветливо наклонив голову набок и в то время «поглаживая рукой кресельную ручку» (Н. Гоголь).*

Из приведённых примеров следует, что пожать плечами выражает неясность значения.

4. Многозначная характеристика

Кроме того, язык жестов как невербальный язык приобретает многозначную характеристику. Например: язык жестов русского языка как единица выражения значения имеет, то и дело многозначный феномен, то есть имеет два или более значения такого языка жестов, который называется многозначным. Например: качать/покачать головой имеет 13 значений; кивать/кивнуть головой – 7 значений; махать/махнуть рукой – 19 значений; пожать плечами – 8 значений.

5. Синонимичность

Два жеста или более соответствуют друг другу. Эти жесты называют синонимичными жестами. Например: синонимичные жесты, которые выражают привет кому-нибудь, имеют следующее значение: 1) кивнуть головой пожать руку (кому); 2) поднять правую руку и помахать её из стороны в сторону; 3) снять кепку и поднести к ней руку; 4) прикрыть глаза и улыбнуться; 5) хлопнуть кого по плечу (по спине); 6) обняться; 7) поцеловаться; 8) поздороваться с лёгким поклоном и т. д.

Синонимичные жесты, которые означают удивление и недоумение, имеют: 1) разводиться/развести руками; 2) разевать/разинуть рот; 3) глаза на лоб лезут/полезли; 4) делать/сделать большие/круглые глаза; 5) хлопать глазами; 6) остановиться как вкопанный; 7) отваливать/отвалить челюсть и т. д.

Например:

– *Как глянул он, что делается на улице, «глаза у него полезли»: визг, хохот, крики (Новиков-Прибой).*

– *Она «сделала большие глаза» и «с удивлением глядела» на него: «Какие деньги, какое пальто? ...Я ничего не понимаю» (И. Гончаров).*

– *«...Это ...я деньги потерял... сто двадцать рублей». У жены «отвалилась челюсть», на лице появилось простительное выражение, может, это шутка?» (В. Шукшин).*

6. Антонимическая характеристика

Два жеста выражают противное значение. Например:

1) задирать/задрать нос или вздёргивать/вздёрнуть нос – выражает «гордость», а вешать/повесить нос – выражает «упасть духом»;

2) кивать/кивнуть головой – положительное значение;

качать/покачать головой – отрицательное значение;

3) манить/поманить рукой (пальцем) к себе – махать/махнуть рукой, первое означает, чтобы другие подходили к себе, второе означает, чтобы другие не подходили к себе.

Язык жестов как одно из невербальных средств общения играет важную роль в общении человека. Сопоставление языка жестов в русской и китайской культурах имеет важное современное значение. Это не только помогает народам Китая и России избежать возникновения недоразумений, тем самым повышая эффективность общения, но и способствует успешному изучению русского языка. С развитием общества, культуры, науки, техники, а также и с развитием многосторонних связей китайского и русского народов развивается и язык жестов, что требует от нас, студентов-русистов, изучающих русский язык как иностранный, всесторонних знаний о русских национальных особенностях.

Список литературы

1. Курс ливострановедения. = 譚林, 吉林大学出版社. 1996年.
2. 身势语与会话含义. 程千山. «外语学刊». 2002年第二期.
3. 俄语身势语及俄汉身势语对比研究. 赵红娟. «西安外国语学院学报»2005年3月第13卷第一期.

УДК 82.09

А. Е. Горковенко,
г. Чита, Россия

Влияние русской нереалистической литературы на становление китайского постмодернизма

В статье проанализированы основные источники влияния русской нереалистической литературы на китайский постмодернизм, который обозначается в культуре Поднебесной лишь в 90-е годы XX века. В Китае не было чётких границ между модернизмом и постмодернизмом, в то время как переводы русских книг, созданных в указанных направлениях, постепенно способствовали художественному преодолению идеологических барьеров в стране.

Ключевые слова: модернизм, постмодернизм, литературное направление, идеология, социалистический реализм

A. E. Gorkovenko,
Chita, Russia

The influence of Russian non-realistic literature on the formation of Chinese postmodernism

The article analyzes the main sources of influence of Russian non-realistic literature on Chinese postmodernism, which is designated in the culture of the Celestial Empire only in the 90s of the 20th century. In China there were no clear boundaries between modernism and postmodernism, while translations of Russian books created in these directions gradually contributed to the artistic overcoming of ideological barriers in the country.

Keywords: modernism, postmodernism, literary direction, ideology, socialist realism

Началом нового периода развития русской литературы принято считать 1892 год, когда выходит книга Д. Мережковского «О причинах упадка и о новых течениях современной русской литературы». Безусловно, русский модернизм испытывал сильнейшее влияние французского символизма и итальянского футуризма, однако, индивидуальность творческого метода и неповторимость авторского мастерства ряда представителей Серебряного века не вызывают сомнений в мировой гуманитарии.

В 2010 году Владислав Третьяков в рецензии на две книги Марка Гамзы отмечает малоисследованную сторону влияния русской литературы на китайскую: восприятие модернистской литературы Серебряного века в Поднебесной в первой половине XX века [5; 6]. Оно впервые полно рассмотрено в книге Марка Гамзы «Перевод русской литературы на китайский язык: три исследования» (2008). В качестве «светил» Серебряного века, известных в Китае того времени, он называет три декадентских фигуры: Леонида Андреева, Михаила Арцыбашева и Бориса Савинкова. Их объединяет то, что они не приняли большевистского режима, и поэтому «литературная революция» 30–40 годов в Китае заставила предать имена трёх русских модернистов забвению.

Гамза рассмотрел четырнадцать переведённых на китайский язык произведений М. Арцыбашева, главным образом, романа «Санин» (1907), который вошёл в список самых популярных переводных книг, составленный в 1934 году Национальной библиотекой Пекина. «Санин», появившийся в Китае в 1930 году сразу в трёх переводах с английского, представлен в контексте дискуссий китайских интеллектуалов 20-х годов вокруг идеи индивидуализма. Если приверженцам «новой культуры», по мнению Гамзы, импонировала идея индивидуализма и ими роман Арцыбашева приветствовался, то, согласно исключительно марксистской оценке одного из переводчиков, «Санин» – это «реакционная апология мелкобуржуазного индивидуализма». Более поздняя китайская критика видела в Санине воплощение определённого типа китайского интеллектуала-вырожденца, который появился после поражения Великой революции 1925 года.

Сменившийся идеологический контекст, подавление «Движения 4 мая» новой критикой заставил многих воспринимать его и Серебряный век русской литературы как незавершённый интеллектуальный эксперимент: «И Арцыбашева, и Андреева, и Савинкова (“пессимистов”) перестали в Китае не только переводить, но и переиздавать; вместо них

объектами пропаганды стали другие русские писатели. Всё это, однако, не умаляет того значения, которое имели в Китае три героя книги Гамзы – первые представители русской литературы, ассоциировавшиеся с литературной современностью» [3]. Начиная с 30-х годов, роль писателя в Китае виделась в ответе на социальные и политические вопросы, а литература должна быть морализаторской и реалистичной. В связи с этим во второй книге «Прочтение русской литературы в Китае» (2010) Гамза описывает русскую классическую литературу и советский социалистический реализм как «нравственный пример и практическое руководство». Такой виделась китайскому читателю (или должна была видаться согласно идеологической стратегии страны) наша словесность: «В русской классике XIX века китайские читатели находили модель личного поведения, а в соцреализме – модель коллективной революционной борьбы» [Там же].

По мысли американского критика Марка Гамзы, наиболее популярными в Китае дореволюционными русскими писателями были И. С. Тургенев и Л. Н. Толстой. Ба Цзинь в начале 80-х годов говорил, что именно они первыми научили его тому, как быть хорошим, нравственным человеком, быть честным в жизни и говорить правду читателям.

От революционных критиков, идеи которых широко популяризировались в Китае XX столетия, – Белинского, Чернышевского и Добролюбова – китайцы узнали истинное предназначение литературы. Она отражает жизнь как таковую; правдиво изображает жизнь; служит жизни, оправдывая тем самым своё существование. Их часто цитировали вместе, поэтому стали использовать специальную аббревиатуру: «Бечеду». Такое отождествление рассказанной истории с жизнью, героев с реальными людьми, а авторов с учителями применялось в Китае к русской литературе больше, чем к какой-либо другой. Как писал первый китайский марксист и будущий основатель китайской компартии Ли Дачжао ещё в 1918 году (в статье «Русская литература и революция», оставшейся тогда неопубликованной), русская поэзия отличается двумя свойствами: сильной социальной озабоченностью и «гуманистическим» отношением к политической борьбе за свободу. Подобные высказывания были продиктованы как политическими соображениями, так и не совсем правильными пере-

водами, часто искажёнными, русской литературы с английского языка, которая воспринималась и интерпретировалась слишком поверхностно, однобоко, была вырвана из исторического контекста и соответственно рассматривавшаяся в одном идеологическом ключе. Такой трактовке подверглась и классика «золотого века», и советская литература.

С 90-х годов XX века китайская литература кардинально меняет направление развития. Минувя модернизм и рассматривая в начале XX века только его русский вариант, она получает общемировой импульс в контексте постмодернизма. Всё это активно осложняет и обогащает диалог с русской и мировой литературой. В 90-е годы начинают публиковаться тридцатилетние. Их именуют в Китае по-разному: синь дай – новое поколение, хоу дай – позднее поколение» [1, с. 71]. Наиболее известные представители в этой группе: Чэнь Жэнь, Линь Бай, Хай Нань, Сюй Кунь, Цю Хуа-дун.

В Китае конца XX века появилась собственная литература, которую называют модернистской (постмодернистской). К ней китайские литературоведы относят творчество Ма Юаня, Юй Хуа, Гэ Фэя, Вэй Хуэй. В 1999 году роман Вэй Хуэй «Шанхай баобэй» («Шанхайская крошка») стал международным бестселлером. С этого времени китайская литература всё более определяется спросом, потребностями массовой культуры, и в то же время осознаётся китайскими авторами как часть мировой литературы. Они стремятся ни в чём не отставать от писателей Европы и Америки, заимствуя их творческий опыт, развивая и обогащая его.

Сегодня можно с уверенностью констатировать, что корпус современных русских текстов, переведённых на китайский язык и вошедших в культурно-образовательное пространство Китая, достиг того минимума, когда возможны наблюдения, обобщения и даже компаративный анализ. Методология и методы анализа модернистской литературы (европейские, американские, российские, китайские) позволяют рассматривать модернизм как синтетическое искусство, тесно взаимодействующее с философией, активизирующее диалог с религией и политикой в плане «революции духа», а, следовательно, стратегические последствия мыслятся в укреплении духа добрососедских взаимодей-

годных конструктивных отношений – основе фундамента современной геополитики.

Русский и китайский модернизм и постмодернизм, безусловно, вторичны по отношению к европейскому и американскому. Китайские постмодернистские тенденции проявляются в литературе лишь в конце XX века, «минув» необходимый инкубационный для России и Европы период. Генетически они ближе русскому постмодернизму и при этом имеют ярко выраженный национальный колорит.

Накопленный в России и Китае корпус постмодернистских текстов (возможность репрезентативного анализа) даёт основания для качественного исследования современной литературной ситуации и прогнозов ближайшего историко-литературного процесса.

Постмодернизм, как многозначный и динамически подвижный комплекс философских, научно-теоретических и эмоционально-эстетических представлений, появился примерно в конце 1950-х годов прошлого века на Западе. Как направление в современной литературной критике он является, прежде всего, попыткой выявить на уровне организации художественного текста определённый мировоззренческий комплекс. По этому комплексу мир как текст бессмыслен. В нём нет никакой истины. Всё является относительным. Совершенства нет ни в чём.

Зародившийся на Западе постмодернизм распространялся во всём мире. В результате появилось много модификаций его, в том числе русский и китайский постмодернизм в литературе. Оба они сильно отличаются от западного постмодернизма. Но нетрудно заметить, что между русской и китайской постмодернистской литературой имеется как сходство, так и различие, о чём будет сказано ниже.

Как русское, так и китайское направление постмодернизма заимствовали теорию у Запада. Но обе страны имеют готовую почву и культурную атмосферу для скрещивания западного постмодернизма со своим литературным процессом. В результате зародилась постмодернистская литература со своими особенностями.

Постмодернистские тенденции появились в России гораздо раньше (в послесталинскую эпоху, в конце 1950-х годов), чем в Китае (после культурной революции, в конце 1970-х годов). Но обе страны в своё время столкнулись почти с одинаковой ситуацией:

освобождение от политического диктата и идеологической однозначности. Обе они в основном боролись против тоталитаризма, идеализма в политике и культуре, выражали своё сомнение в утопических идеалах коммунизма, старались сорвать все официальные маски. Такая ситуация отличалась от Запада, где литературный постмодернизм появился в постиндустриальном обществе. Его сверхзадачей являлась борьба с радикальным рационализмом и логоцентризмом.

В России это проявилось в том, что после смерти Сталина началась «оттепель». Социальная атмосфера стала более либеральной. Среди русской интеллигенции появилось стремление к свободе и демократии. В эстетическом преломлении это связано с кризисом социалистического реализма. Целый ряд писателей, таких как Андрей Битов, Венедикт Ерофеев, Саша Соколов, Иосиф Бродский, начали использовать новую манеру письма, отличную от соцреализма. В основу этой манеры легло свободное поэтическое мышление, игра, текстуальная гетерогенность, смысловая множественность, прием авторской маски, ирония и пародийность. В произведениях этих писателей исчезла религиозная вера в коммунистическую утопию. Советский мир в их представлении лишился своего стержня и превратился в хаотический набор фикций, симулякров, за которым не ощущалось никакой иной реальности. Впоследствии (в конце 1980-х гг.) они были оценены как первые представители русского постмодернизма.

В Китае с конца 1970-х годов обнаружилась ненависть интеллигенции к пережиткам деспотизма в период культурной революции. Творческая интеллигенция стремилась к разрушению центрального властного дискурса. Западная литература как раз послужила стимулом для начала творчества китайских постмодернистов.

В 1980 году в Китае вышел первый сборник переводных произведений западной литературы «Сборник рассказов современных направлений». Но тогда вместо термина «постмодернизм» использовался термин «модернизм позднего периода» [4, с. 57]. В первый раз термин «постмодернизм» появился в 1982 году в журнале «Ду шу» («Чтение книг») в статье критика Дуна Диншаня «Так называемая постмодернистская проза». Вслед за ним вышло множество статей о постструктуралистических

теориях Ж. Деррида, М. Фуко и другие, а также появились переводы произведений западной постмодернистской литературы. Под влиянием этих произведений началось творчество Ма Юаня, первого представителя авангардного направления (постмодернистское течение) в китайской литературе. Он использовал новую манеру письма и индивидуальный стиль. За ним последовали группы молодых авторов, которых назвали «авангардистами». Это писатели Хун Фэн, Сюй Син, Юй Хуа, Гэ Фэй, Сунь Ганьлу, Ван Шо, Мо Янь, Цань Сюе, Люй Синь, Лю Хэн, Бэй Цунь, Е Чжаоянь, Су Тун и др. Авангардная литература была заявлена как постмодернистская. Основанием для этого послужило, прежде всего, определённое сходство в текстуальном плане с образцами западной литературы постмодернизма. Это течение не получило широкого распространения в силу своей авангардности, но оказало глубокое влияние на внутрицеховое состояние литературы. Постмодернизм в то время выступал как синоним плюрализма и индивидуализма в литературе. Он был отражением крушения отношения сотрудничества между интеллигенцией и государством и перехода их в противостояние.

С одной стороны, литературного опыта модернизма для развития постмодернизма в России было больше, чем в Китае. Это оказало благоприятное влияние на развитие постмодернизма в русской литературе. Русский постмодернизм во многом продолжает динамику модернизма и авангарда (кубизм, футуризм, дадаизм, сюрреализм, экспрессионизм) Серебряного века и далее – неоавангарда 1950–1960-х годов (группа Л. Черткова, лианозовская школа, СМОГ – литературное объединение молодых поэтов, расшифровывающееся как «Смелость, Мысль, Образ, Глубина»).

В Китае опыт модернистского творчества оказался очень бедным. Хотя в 1910–1930-х годах шло усвоение теории модернизма с Запада, особенно в поэзии, но после создания нового Китая (КНР) модернизм отрицался как буржуазное явление. В начале 1980-х годов в Китае резко возрос интерес к формальным приёмам модернизма, но для творческой интеллигенции модернизм только послужил богатым источником новых средств самовыражения и выступил как знак «иног» по отношению к официальному реализму.

С другой стороны, по сравнению с русским китайский постмодернизм имеет более конформистский и консервативный характер с точки зрения деконструкции модернизма. По мере своего развития русский постмодернизм все осознаннее отталкивается от такой важной черты модернистской и авангардистской эстетики, как мифологизация реальности и индивидуальный поэтический миф. В результате постмодернизм стал деконструировать модернизм. Китайские постмодернисты не видят чёткой границы между модернизмом и постмодернизмом. Приёмы и мировоззрение модернизма просматриваются в постмодернистской литературе. Более того, модернистские ценности и вера в прогресс по-прежнему находят широкую поддержку среди интеллигенции. Поэтому американский исследователь Тан Сяобин определяет постмодернизм в Китае как «остаточный модернизм». Это отражает синтетический характер модернизма и постмодернизма в Китае.

Признаки постмодернизма проявляются по-разному в русской и китайской литературе. Если в России внимание сосредоточивается на моделях мышления западной философии и её языковом выражении, то в Китае постмодернисты обращают больше внимания на форму произведения. Это связано с тем, что достижение западной философии и культуры получает более громкое звучание в России, чем в Китае. Исходным фактом для русского постмодернизма является исчезновение реальности в потоке симулякров и превращение мира в хаос текстов, культурных языков, мифов. В Китае традиционно существует утилитарный подход к литературе. Сложилось представление о том, что искусство есть форма. В 1990-е годы переходное состояние культуры и распад единых, центральных ценностей привели к формированию «вакуума» в современной китайской литературе. Нужно было искать новые литературные формы. Поиск форм в литературе неминуемо приводит к копированию Запада и имеет меньше новизны. Яркие особенности постмодернистской прозы в Китае заключаются в акценте на формальном и языковом уровне для выражения своего индивидуального «я».

Некоторые исследователи считают, что в китайском постмодернизме нельзя игнорировать политический и идеологический аспекты. Это связано с тем, что литература

всё время находится под цензурой власти. Государственная идеология (1980-е годы) и законы рынка (1990-е годы) направлена на литературное творчество. В связи с этим постмодернистская литература является выражением идеологии новой рыночной экономики и её спутницы – массовой культуры. Кроме того, теория постколониализма (одна из постмодернистских теорий) теперь тоже служит интересам националистической политики власти. По этим причинам, в умах интеллигенции китайский постмодернизм политизирован и идеологизирован. Он по духу противоречит её ценностям и во многом отвечает интересам правящей элиты и формулирующегося среднего класса. Это особенно отражается в творчестве «нового реализма», в прозе Ван Шо и его последователей.

Другие исследователи считают, что сам концепт «постмодерн» наполняется определённым антигосударственным смыслом, выступает против всякой гегемонии и центра. В постмодернистских произведениях провозглашается отказ идти в ногу с традиционной литературой. Писатели стремятся к независимости от контроля государства. Чтобы отстраняться от идеологии и открытого отрицания официоза, они часто используют пародию и сатиру. Значительная часть скрытых тем и смыслов в современной литературе как «политическая метафора» отражает взаимодействие творческой личности с государством и традиционным укладом. Поэтому можно сказать, что китайский постмодернизм аполитичен. Поэзия «посттуманных стихов» имеет эти особенности.

А в современной России почти не существует этой проблемы, потому что в 1990 году произошла официальная отмена цензуры. Это освободило русскую литературу от политического тоталитаризма и идеологии. Благодаря отмене цензуры были опубликованы многие произведения «задержанной литературы», не увидевшие свет в своё время. Они пополнили запас русской классической и современной литературы. Кроме того, в современной России любой человек может писать, что он хочет. Темы и содержание не ограничиваются. Литература независима от политики и идеологии.

С начала 1990-х годов в России и в Китае складывалась очень похожая экономическая и социальная ситуация. Возникновение рыночных отношений вызвало коммер-

циализацию сознания. Развитие всемирной компьютерной сети коренным образом начало влиять на всю жизнь общества. Литература стала претендовать на своё место в электронном пространстве. В силу смещения социальных и духовных приоритетов изменились эстетические ориентиры самой литературы. Она утратила роль «учителя жизни» и превратилась в один из видов развлечения и бизнес. Итак, с формированием новой экономической ситуации появился кризис ценностей в обеих странах, что побудило людей к пересмотру жизненных ориентиров. Это характерно для стран переходного периода.

Процесс перехода в Китае шёл медленно, постепенно, но в России всё произошло так резко и круто, что в 1991 году распался Советский Союз. Это повлекло за собой хаос. Советские люди в новой ситуации пережили более сильный духовный кризис и полностью потеряли жизненные ориентиры. В творчестве постмодернистов это проявилось в том, что темы и жанры более разнообразны, чем в китайской литературе постмодернизма. Кроме таких жанров, как постмодернистская проза и поэзия, в России ещё появилась постмодернистская драматургия. Русские постмодернисты в литературе не только обращаются к массовой культуре, рыночной экономике, советской и постсоветской политике, индивидуальности, но и к вопросу метафизики. В произведениях русских постмодернистов такие игровые приемы, как «фэнтези» и «римейк» занимают видное место. Эти приёмы предполагают взаимопроникновение достоверного и ирреального, допускают существование параллельных миров и мистики. Произведения такого свойства (например, В. Пелевин) соединяют в себе элементы остросюжетного триллера, сатирической фантазии, гротеска, иронической игры, пародии на лозунги и идеи культуры соцреализма, и элементы социалистического быта. В общем, русская постмодернистская литература перешла с эстетического и культурного рассуждения к метафизическому. В постмодернистских произведениях уничтожаются границы не только между массовым и элитарным, но и между чудесным и вероятным. Отношения между автором и текстом перешли к отношению между субъектом и миром. Здесь мы ещё отметили множественность миров и виртуальность реальности в творчестве таких постмодернистских писателей, как В. Со-

рокин, Т. Кибиров, Д. Галковский, Д. Липсков, А. Слаповский и др.

По сравнению с Россией, государственное устройство КНР не претерпело значительных изменений в процессе реформ. Кроме того, в Китае процесс наступления капитализма очень стремителен и рыночная система почти уже сформировалась. Сейчас только идёт процесс адаптации к ней народа. Поэтому главными для постмодернистских произведений 1990-х годов являются такие темы, как усиление индивидуализма, материализм, личная активность, внедрение денежного эквивалента в межличностные отношения, рост материального неравенства. Объектом критики с развитием рынка становится рыночная культура и масскульт, уродливые социальные явления, рождённые переменами. Тут можно наблюдать параллели с ситуацией в русской литературе, но необходимо помнить, что в Китае отношение к изменениям в связи с рыночной экономикой обретает звучание высвобождения индивида и расцвета частной инициативы. Именно в прозе «позднорождённых» отражается качественное изменение «духа времени». В их произведениях просматривается духовная усталость, осмеиваются идеалы, профанируется истина, прослеживается этический релятивизм, провозглашается высвобождение сексуального желания. Все эти особенности выступают как отражение трагического отчуждения индивида в условиях развития капитализма. Они особенно ярко видны в творчестве женщин-писательниц Чэнь Жань, Хай Нань, Вэй Хуэй, Мян Мян, Чжу Вэньин, Цзинь Жэньшунь, Чжоу Цзежу и др. Поэтому в китайском постмодернистском творчестве больше реальной жизни, а меньше метафизического мышления и фантастического сюжета.

Говоря о литературной ситуации в России, Лю Вэнфэй в интервью еженедельному приложению к газете «Бэйцзин цинняньбао» отметил: «После распада Советского Союза в 1991 году некоторые известные люди из-за переоценки ценностей стали преступниками. Вообще говоря, писатели утратили ориентиры. Можно сказать, что уровень и

влияние в мире русской литературы после 1991 года пошли на спад. В России появилось много подражаний западной литературе. Сейчас видно, что так называемая литература «постмодернизма» не особо согласуется с национальным характером России или с её литературной традицией. У меня такое ощущение, что русская литература начала разворот, возвращаясь к литературной традиции реализма» [2].

Таким образом, Китай и Россия, как две крупные и дружественные страны, имеют не только дипломатические, экономические отношения, но и связи в области культуры и литературы.

В 1950-е годы китайская литература переняла теорию и метод творчества соцреализма из русской литературы. С тех пор до 1980-х годов в Китае были осуществлены многочисленные переводы произведений русской литературы. Эта литература даже послужила духовным стержнем для нескольких поколений. К сожалению, с 1980-х годов китайское культурное пространство начало заполняться переводной западной литературой. А связь современной русской литературы с китайскими читателями прервалась.

Русский и китайский модернизм (постмодернизм) имеют общие корни, являются порождением европейской и американской моды и массовой культуры. Накопленный корпус постмодернистских текстов (возможность репрезентативного анализа) даёт основания для качественного исследования современной литературной ситуации и прогнозов ближайшего историко-литературного процесса.

Всё это тесно связано с тем, что в последние годы Китай и Россия имеют много общего в области экономики, политики, культуры и литературы. Похожая ситуация служит источником интереса и способствует взаимопониманию. Но работа по переводу современной литературы только началась в обеих странах. Она ждёт совместного усилия русистов и китаистов, чтобы было осуществлено взаимопроникновение русской и китайской литературы и культуры.

Список литературы

1. Ичжун Юй. Новое развитие русской литературы в первой половине 1990 годов // Современная зарубежная литература. – 1995. – № 4. – С. 70–77.
2. Русская литература в Китае [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.russian.cri.cn/841/2013/04/18/1s465179.html> (дата обращения: 07.01.2017).

3. Третьяков В. Русская литература в Китае [Электронный ресурс] // Новое литературное обозрение. – 2011. – № 4. – Режим доступа: <http://www.nlobooks.ru/node/1103> (дата обращения: 09.03.2017).
4. Чэньсун У. Обзор влияния постмодернизма на современную китайскую литературу // Бюллетень Шаньсинского педагогического института. – 2002. – № 4. – С. 57–59.
5. Gamsa M. The Chinese Translation of Russian Literature: Three Studies. – Leiden; Boston, 2008. – 430 p.
6. Gamsa M. The Reading of Russian Literature in China: A Moral Example and Manual of Practice. – New York, 2010. – 236 p.

УДК Д27

Н. С. Карачева,
г. Иркутск, Россия

Трудности перевода в процессе взаимодействия культур

Целью статьи является рассмотрение некоторых приёмов, используемых при переводе культурных реалий на китайский язык. Предпринимается попытка выделить механизмы преодоления трудностей в процессе взаимодействия культур, которые неизбежно возникают на разных уровнях межкультурной и межъязыковой коммуникации из-за индивидуальных особенностей картины мира каждого народа. В связи с культурной обусловленностью самого перевода проводится сравнительно-сопоставительный анализ вариантов перевода языковых единиц, представляющих трудности ввиду невозможности однозначной передачи с языка-источника.

Ключевые слова: перевод, переводоведение, культура, культурные реалии, языковые единицы, картина мира, межкультурная коммуникация

N. S. Karacheva,
Irkutsk, Russia

Difficulties of translation in the process of cultures interaction

The purpose of the article is to consider some of the techniques used in translating cultural phenomena into Chinese. It is an attempt to identify the ways for overcoming difficulties in the process of cultures interaction that inevitably arise on different levels of intercultural and interlingual communication .because of every nation's worldview specificity. Considering cultural peculiarities of translation itself the article contains a comparative analysis of some linguistic units translation.

Keywords: translation, translation studies, culture, cultural phenomena, language units, worldview, intercultural communication

Культура в такой же степени управляет человеком, в какой воздух – самолётом, вода – кораблём, а земля – автомобилем. Культура – это среда, которая влияет на человека в такой же степени, в какой человек влияет на неё...

Ю. Слободенюк. Из нескazanного Леонардо да Винчи

Народ таков, какова его культура.

Г. Г. Агацарский

Исследования проблем языка и культуры имеют давнюю традицию, обусловленную интересом языкознания к их взаимодействию и взаимосвязи. Научно-технический прогресс современного мира давно стёр границы между городами и странами, дав возможность человеку познавать другие народы, языки, культуры. В науке это привело к обострению интереса к феномену культуры и проблемам языковой личности. «Резко возросшие в наше время культурные, научные и экономические контакты стран и их народов с неизбежностью выдвигают темы “язык и культура” и “языковая личность” в

число важнейших общезыковедческих и социолингвистических проблем» [1, с. 32].

Безусловно, в контексте межкультурной коммуникации нельзя не затронуть и межъязыковое взаимодействие, осуществляемое посредством перевода. С момента своего возникновения перевод выполнял важнейшую социальную функцию, делая возможным межъязыковое общение людей. Распространение письменных переводов открыло людям широкий доступ к культурным достижениям других народов, сделало возможным взаимодействие и взаимообогащение литератур и культур.

Перевод – это сложное многогранное явление, отдельные аспекты которого могут быть предметом исследования разных наук. В рамках переводоведения изучаются психологические, литературоведческие, этнографические и другие стороны переводческой деятельности, а также история становления и развития переводческой деятельности в разных странах. Переводовед Александр Давидович Швейцер определяет перевод как «однонаправленный и двухфазный процесс межъязыковой и межкультурной коммуникации, при котором на основе подвергнутого целенаправленному (“переводческому”) анализу первичного текста создаётся вторичный текст (метатекст), заменяющий первичный в другой языковой и культурной среде; процесс, характеризуемый установкой на передачу коммуникативного эффекта первичного текста, частично модифицируемый различиями между двумя языками, между двумя культурами и двумя коммуникативными ситуациями» [6, с. 75].

XXI век ставит новые задачи в информационном пространстве человечества. Благодаря средствам массовой информации роль перевода в жизни человечества неуклонно возрастает. Сегодня переводческие связи охватывают почти все сферы человеческой деятельности. Движение информационных потоков не знает ни границ, ни времени, ни пространства.

Яркий пример межкультурного и межъязыкового взаимодействия представляет собой полнометражный мультипликационный фильм «Мулан», который был выпущен 19 июня 1998 года студией Walt Disney Pictures. В основу мультфильма положена средневековая китайская поэма о Хуа Мулань, женщине, вступившей в ряды армии. Здесь можно проследить межкультурный трансфер: носители американской культуры взяли за основу историю, отражающую иную китайскую культуру, и создали мультфильм, предназначенный для мирового проката, следовательно, можно говорить об интерсемиотическом переводе. У. Эко определяет этот вид перевода так: «В 1997–1999 годы в Болонском университете проходили два годичных семинара, где обсуждались докторские работы по семиотике. Семинары были посвящены теме *интерсемиотического перевода, то есть всем тем случаям, когда перевод осуществляется не с одного естественного языка на другой, а из одной семиотической системы в другую, от*

неё отличную (курсив наш): когда, например, роман “переводят” в фильм, эпическую поэму – в комиксы или же пишут картину на тему стихотворения» [7, с. 10].

По сюжету из-за вторжения гуннов в Китае объявляется общая мобилизация, на защиту своей страны каждая семья обязана отправить одного мужчину. В семье главной героини – молодой девушки Мулан – единственным мужчиной является её престарелый отец, который уже участвовал в военных действиях ранее и сейчас страдает от ранения в ногу. Понимая, что отец не переживёт эту войну, девушка принимает решение, переодевшись мужчиной, отправиться на защиту государства вместо своего отца. Поскольку сюжет отражает китайскую культурную действительность, но в процессе создания и дуближа был переосмыслен через призму других языков и культур, возникает разница в восприятии образов героев и картины в целом. Среди главных героев особенно следует выделить саму Мулан и дракона Мушу.

Прокат диснеевских мультфильмов в Китае часто оказывался успешным и приносил хороший доход. «Король Лев» был одним из самых кассовых западных фильмов своего времени в Китае. На «Мулан» также возлагались большие планы. Дисней надеялся, что она сможет сгладить отношения с китайским правительством, которые испортились после выхода финансируемого Диснеем фильма «Кундун» (биографии Далай-ламы), его китайское правительство посчитало политически провокационным и даже пригрозило ограничить деловые переговоры с Диснеем [7]. Однако 19 марта 1999 года BBC опубликовало статью под названием «Китай не впечатлила Мулан». Официальное информационное агентство Китая Синьхуа сообщило, что в провинции Хунань мультфильм заработал всего 30 тыс. долл., а в Шанхае только 200 000 из 14 млн жителей города пошли посмотреть фильм, который был одним из самых прибыльных фильмов в истории Диснея в других странах мира. Причина столь слабого интереса, согласно опросам, заключается в резком отличии образа Мулан из китайской легенды от её диснеевского воплощения. Её манеры, черты характера, поведение показались носителям китайского мировоззрения слишком европеизированными и далёкими от восточной культуры [Там же].

Эта же проблема возникла с Мушу. Мушу – дракон-помощник семьи Мулан. В Китае как нигде драконы являются неотъемлемой частью культурного сознания. Мушу однажды потерпел неудачу, выполняя свои обязанности защитника семьи, в результате чего совет духов предков снял с него почётную обязанность защитника семьи, теперь он должен созывать духов на совет и выполнять все их прихоти. Из-за решения Мулан обманом спасти отца создается экстренный совет духов, на котором решается вопрос о том, кого отправить за Мулан, чтобы предотвратить трагедию, так как, если обман раскроется, Мулан понесёт наказание, а если не раскроется, она может погибнуть в битве. Мушу утратил доверие духов, из их разговора понятно, что они даже не считают его настоящим драконом:

Оригинальный текст:

– Let a guardian bring her back.

– We must send the most powerful of all.

– And your point is?

– The point is we will be sending a **real dragon** to retrieve Mulan.

– *What? But I'm a real dragon.*

– You are not worthy of this spot. Now, awaken **the Great Stone Dragon**.

В русской и английской версиях для обозначения Мушу используются слова «дракон» и “dragon”. Такая интерпретация создаёт проблему историко-философского характера. Существует значительная разница в понимании и восприятии характеристик существа, обозначаемого китайским “龙”, американским “dragon” и русским «дракон». Европейский дракон обычно представляется злым и кровожадным, изображается как огромное, огнедышащее, чешуйчатое, рогатое, подобное ящерице существо, он крайне опасен и отличается дурным нравом, часто убивает людей. С распространением христианства дракон на Западе стал олицетворением сил хаоса, разрушительных энергий и зла. Современное искусство и художественная литература поддерживают мрачный образ драконов в европейской картине мира.

Таким предстаёт дракон в книге «Гарри Поттер и кубок огня»: «Всё предстало перед ним как в цветном сне. В последние дни с помощью волшебства воздвигли трибуны. С них на Гарри смотрели сотни лиц. В другом конце загона, как огромная курица на яйцах, восседала хвосторога. Крылья полураскры-

ты, свирепые жёлтые глазки уставились на злоумышленника. Громадный чешуйчатый хвост, как у ящера, и весь в пиках, бьёт по промёрзлой земле, оставляя глубокие, метровый длины следы» [3, с. 324].

Типичный дракон обычно защищает пещеру или замок, заполненный золотом и другими сокровищами, и противостоит великому герою, который должен убить чудовище: «Сомнений нет, дракона привлекла молва о наших богатствах. Ведь драконы – большие охотники до чужих сокровищ, им бы каждый день кого-нибудь грабить – эльфов, людей, гномов – всё равно. И ведь тащат без разбору, что под лапу подвернётся, и доспех изукрашенный, и кувшины медные, лишь бы захватить. А сами ничего толком не умеют – ни даже прореху крохотную в собственной чешуе залатать; правда, цену добыче ведают. Поживу они сгребают в кучу, залегают на ней и стерегут её до конца своих дней. Век же драконий, знаете ли, ещё как долгод: коли дракона прежде не убьют, он всех переживёт...» [5, с. 25].

Образ дракона в славянском мировосприятии очень близок к европейскому. Дракон у славян кровожаден и олицетворяет зло и беду [3].

Восточный дракон решительно отличается от европейского. Жители Поднебесной почитают такого дракона как доброе, мудрое и милостивое к людям существо. По китайским поверьям, Лун обитает в реках, озёрах и морях, но способен и взмывать в поднебесье. В нём отчётливо проступают следы божества влаги и дождя, первоначально связанного с культом плодородия. Китайский “Lóng” является символом счастья, удачи и благополучия [8]. Почитание драконов нашло отражение в языке (в народных поговорках, легендах и сказках):

– «高山藏虎豹，深泽掩蛟龙 – В высоких горах прячется тигр и леопард, в глубоких озёрах укрывается Водяной дракон»;

– «宁为蛇头，不为龙尾 – Лучше быть головой змеи, чем хвостом дракона».

Таким образом, можно сделать вывод, что в процессе интерсемиотического перевода возникают такие же трудности, как в процессе лингвистического перевода. Часть информации может быть утеряна или изменена, что ведёт за собой изменения в восприятии создаваемого образа. В рассматриваемом в данной работе примере ситуация осложнена осуществлением культурного

трансфера. Мулан – героиня китайской легенды, пройдя сквозь призму американского мировосприятия, неизбежно претерпела изменения, так же как Мушу, т. к. функции драконов в мифологии европейских народов

сводятся к охранительной и устрашающей, а в восточной мифологии дракон является символом доброго начала и китайской нации в целом.

Список литературы

1. Воробьев В. В. Лингвокультурология: теория и методы. – М., 1997. – 112 с.
2. Логинов С. К вопросу о классификации европейских драконов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.rusf.ru/loginov/books/story03.htm> (дата обращения: 07.02.2017).
3. Роулинг Дж. К. Гарри Поттер и кубок огня. – М.: Росмэн-Издат, 2013. – 667 с.
4. Толкин Дж. Р. Р. Властелин колец (трилогия). – М.: АСТ, 2014. – 1104 с.
5. Швейцер А. Д. Теория перевода. Статус, проблемы, аспекты. – М.: Наука, 1988. – 276 с.
6. Эко У. Сказать почти то же самое. Опыты о переводе. – СПб.: Symposium, 2006. – 574 с.
7. Chinese unimpressed with Disney's Mulan. BBC News. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.news.bbc.co.uk/2/hi/entertainment/299618.stm> (дата обращения: 17.03.2017).
8. China World, Китайские драконы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.azialand.ru/kitajskie-drakony/> (дата обращения: 10.03.2017).

УДК 81

Ли Гуанхай,
г. Маньчжурия, КНР

Символы верности в свадебном ритуале (в русской и китайской культурах)

Статья посвящена описанию свадебных символов русской и китайской культур. В русском свадебном ритуале в качестве символа верности выступает пара голубей (лебедей), в китайской – утки-мандаринки. В обеих культурах появление данных символов связано с конкретными легендами, но концепция их появления одинакова – эти птицы создают пары на всю жизнь.

Ключевые слова: свадьба, ритуал, символ, пара голубей, утки-мандаринки, верность

Li Guanhai,
Manchuria, PRC

The symbols of fidelity in the wedding ritual (in Russian and Chinese cultures)

The article is devoted to the description of wedding symbols of Russian and Chinese cultures. In the Russian wedding ritual, a pair of pigeons (swans) acts as a symbol of loyalty, in the Chinese – mandarin ducks. In both cultures, the appearance of these symbols is associated with specific legends, but the concept of their appearance is the same – these birds create couples for life.

Keywords: wedding, ritual, symbol, pair of pigeons, mandarin ducks, fidelity

Свадебный ритуал является, пожалуй, самым насыщенным с точки зрения символики. И в русской культуре, и в китайской существуют коды-символы, сопровождающие весь процесс свадебного ритуала. Знание этих кодов помогает изучающему иностранную культуру глубже проникнуть в тайны национального менталитета.

В данной статье мы бы хотели остановиться на символе верности супругов: в русской культуре – это пара голубей (лебедей), в китайской – уточки-мандаринки.

Пара голубей – это символ любви, мира, благополучия, счастья, верности. Традиция выпускать свадебных голубей в кульминационные моменты свадьбы – давняя традиция русского народа. Считается, что голуби живут одной парой всю жизнь, вместе строят гнездо, растят птенцов. Поэтому, выпуская из рук пару белых голубей в небо, молодожены как бы обращаются к небу с просьбой о крепкой семье.

В древности у славян был подобный обычай: осенью выпускать двух птиц на волю. Позже на Руси появилась похожая традиция – в праздник Благовещения Пресвятой Богородицы. Обычай напоминает на-

роду о евангельской истории – как Архангел Гавриил возвестил Деве Марии, что она родит Спасителя всего мира.

Лебеди также являются одним из самых известных символов брака, вечной и чистой любви, неразлучности. Скорее всего, этому предшествует легенда о том, что лебеди образуют пару на всю жизнь и так же, как и голубиная пара, лебединая всё делает вместе: строит гнездо, добывает пищу, растит птенцов, улетает в тёплые края. Кроме того, лебеди – мудрые птицы, поскольку они никогда не поселятся на землях, где нет спокойствия, и выбирают только экологически чистую и безопасную местность для создания семьи. Связывая лебедя с двумя стихиями – воздуха и воды – птицу ещё называют «птицей жизни».

В русском языке существует выражение «лебединая верность», означающее любовь, способность на самопожертвование во имя любимого.

Известная песня на стихи А. Дементьева и музыку Мартынова как раз рассказывает о лебединой верности:

...В небесах искал подругу он,
Звал из гнезда,
Но молчанием ответила
Птице беда.
Улететь в края далёкие
Лебедь не мог,
Потеряв подругу верную,
Он стал одинок...
И была непоправимую
Эта беда,
Что с подругою не встретится
Он никогда.
Лебедь вновь поднялся к облаку,
Песню прервал.
И, сложив бесстрашно крылья,
На землю упал...

Утки-мандаринки – китайский символ любви и верности. Утка-мандаринка, также известная как юань-ян, – весьма яркая и красивая птица.

Ещё в Древнем Китае было замечено, что другие утки плавают стайками: самочки и один селезень, а эти яркие птицы живут и плавают неразлучной парой, даже взлетают одновременно. Поэтому их ещё называют уточками-неразлучницами. Подобная верность стала причиной появления символа любви и верности, пожелания счастливого супружества.

Существует одна китайская легенда, которая закрепила за этими птицами репутацию символа, приносящего мир и спокойствие в семью: один китайский вельможа захотел расстаться со своей женой, но не решался ей об этом сообщить, выйдя в сад, он заметил двух уток-мандаринок, которые нежно чистили друг другу перья, понаблюдав за ними, вельможа вспомнил о своём сватовстве, о чувстве влюблённости, совместно прожитых годах и испытаниях, которые связывали его с супругой, и передумал расставаться. Легенда гласит, что в последующем эта пара прожила долгую совместную жизнь, полную верности, любви и нежности друг к другу.

На рисунках уток-мандаринок обычно изображают с цветами или семенными коробочками лотоса в клювах. Полог или балдахин, который раньше в Китае украшал супружескую кровать, называли «занавеской с неразлучницами». Так же называлась и супружеская длинная подушка – «подушка неразлучников», её делали из шёлка и вышивали на ней мандариновых уток.

Таким образом, в русской и китайской культурах свадебным символом, олицетворяющим верность супругов друг другу, являются пары: голубей (лебедей) в русской культуре и уток-мандаринок в китайской. Проис-

хождение этих символов связано, в первую очередь, с наблюдениями за образом жизни птиц, а также с легендами, появившимися в результате данных наблюдений.

Список литературы

1. Исаева Л. И. Жизнь среди символов. – Изд. 2-е. – М.: Диалог культур, 2009. – 320 с.
2. Уильямс Ч. Китайская культура: мифы, герои, символы / пер. с англ. С. Фёдорова. – М.: Центр-полиграф, 2011. – 478 с.
3. Утки-мандаринки в символике [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.ezolan.ru/utki-mandarinki-v-simvolike> (дата обращения: 16.03.2017).
4. Что символизируют лебеди на свадьбу? [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.lebedi.at.ua> (дата обращения: 16.03.2017).

Ли Цзин,
г. Хайлар, КНР

Гендерные языковые различия и особенности женских языков

Во второй половине XX столетия появились работы, посвящённые взаимоотношениям социокультурной специфики пола и языка. Интерес к данной проблематике не случаен. Задолго до этого учёные располагали разрозненными данными о существовании в некоторых языках лексических, морфологических и синтаксических различий, основанных на принадлежности пола говорящего, позволяющих утверждать наличие специфичности языка мужчин и женщин в единой этнической среде. Благодаря гендерным исследованиям люди начали замечать, что между мужчинами и женщинами существуют различия в определённых сферах, особенно в речевой сфере. Конечно, различия между ними существуют чисто биологические, хотя бы уже потому, что женский голос выше мужского. Однако для лингвистов интереснее те отличия, которые обусловлены (прямо или косвенно) социальными причинами. Несмотря на то, что условия и уклад жизни за последнее столетие сильно изменились, а язык испытывает более медленное изменение, эти остаточные явления – более значительные или едва заметные – обнаруживаются даже в современном обществе.

Ключевые слова: речевые различия, различия в письменной речи, женские выражения, особенности женских языков

Li Jing,
Hailar, PRC

Language differences of the sexes and features of female languages

In the second half of the twentieth century there were works devoted to the interdependence of the sociocultural specifics of sex and language. Interest in this problem is not accidental. Long before that, scientists had disaggregated data on the existence in some languages XX of lexical, morphological and syntactic differences based on the gender of the speaker, allowing one to affirm the specificity of the language of men and women in a single ethnic environment. Due to gender studies, people began to notice that there are differences between men and women in certain areas, especially in the speech sphere. Of course, the differences between them exist purely biological, if only because the female voice is higher than the male voice. However, for linguists, those differences that are caused (directly or indirectly) by social causes are more interesting. Despite the fact that the conditions and way of life over the last century have changed greatly, and the language is experiencing a slower change. And these residual phenomena – more significant or hardly noticeable – are found even in modern society.

Keywords: speech differences, differences in written speech, female expressions, features of female languages

Речевые различия между полами в японском языке. Не надо думать, что значительные различия между мужской и женской речью свойственны только народам, где полностью господствуют архаичные традиции. Эти отличия встречаются и в современных развитых странах, сохранивших традиционный уклад жизни. Здесь особый интерес представляет Япония, на которой мы остановимся подробнее.

Ещё в Средние века (IX–XII) в японской придворной среде существовала «мужская» и «женская» литература, основанная на разных системах письма и во многом на разных языках. Мужчины писали научные и религиозные трактаты и деловые бумаги, употребляли иероглифы, пришедшие из Китая, язык их сочинений был полон заимствований из китайского. Придворные дамы сочиняли «женские» романы и эссе, писали на чисто

японском языке без оглядки на высокий китайский стиль, использовали японскую азбуку хирагану (знание женщинами иероглифов считалось неприличным).

В современной Японии мужчины и женщины пишут более или менее одинаково, зато отличительные особенности в разговорной речи продолжают оставаться весьма заметными. Наличие мужского и женского вариантов в японском языке тесно связано с речевым этикетом. Особенность его – большое количество так называемых вежливых слов и грамматических форм. И оказывается, что многие наиболее «вежливые» слова и формы употребляются только женщинами, а наименее «вежливые» – только мужчинами. Например, многие женщины для повышения общей вежливости своей речи чуть ли не к каждому существительному присоединяют приставку о-. Мужчины её используют толь-

ко в строго определённых случаях, прежде всего, при официальном обращении к вышестоящему лицу. Поскольку в наши дни воспитатели детских садов и учителя начальной школы обычно женщины, некоторые мальчики перенимают у них привычку всюду употреблять этот «вежливый» префикс, и потом им приходится отучиваться.

Различия могут проявляться и в речевом поведении. Господство мужчин в японском обществе гораздо сильнее выражено, чем в современной России или на Западе, об этом с детства знали девушки и мальчики. Японские психологи К. Ямадзаки и Х. Ёсии провели в 1984 году такой опыт: группу студентов разбили на случайно подобранные пары из юношей и девушек. Им предложили побеседовать на свободные темы, а разговор тайно от них записали. Оказалось, что в каждой паре господствовал мужчина: он выбирал тему, переходил от одной темы к другой, перебивал собеседницу, тогда как его партнёрша принимала установленные им правила и не смела его перебивать. Она в основном отвечала на вопросы и дополняла слова собеседника. В ток-шоу на японском телевидении обычно всю беседу ведут мужчины, а женщины им поддакивают и создают эмоциональный фон.

Особенности женской речи связывают с ограниченностью сфер жизни, с которыми они имели дело. Очевидна и связь статуса женщины и её речевых особенностей в разных возрастных группах. Нет особой разницы в социальных ролях мальчиков и девочек или даже студентов и студенток, зато, когда в соответствии с традициями японского общества мужчина начинает подниматься по социальной лестнице, а женщина уходит в домашние дела, их роли всё более расходятся. Мужчины достигают пика своей карьеры в 50–60 лет, но в старости, когда они оставляют работу, роли вновь сближаются. Всё это до сих пор находит отражение в языке.

Речевые различия между полами в русском и других языках. В русском, английском и других языках различия между тем, как говорят мужчины и женщины, конечно, не столь заметны. Например, в русском языке нет особых мужских или женских местоимений и частиц, а в диалоге женщина нередко перебивает мужчину и задаёт ему тему разговора. Но это не означает, что отличий вообще не существует, просто одни слова и выражения чаще употребляют мужчины, а

другие – женщины. Абсолютны и обязательны лишь различия, диктуемые системой и нормой языка. Так, русский мужчина скажет: «Я сам пришёл», а женщина: «Я сама пришла». Но нередко бывает совершенно очевидно, что таким образом может выразиться только мужчина или только женщина, хотя вроде бы система языка этого не требует.

После изучения общения в семьях московской интеллигенции учёные пришли к следующим выводам:

– Типическая черта построения текста, свойственная женщинам, – включение в ход разговора тематики, которую порождает обстановка речи, действия, которые производят говорящие, и т. п. На взгляд авторов, переключение тематики связано не с полом женщин, а скорее, с их социальными, семейными и прочими ролями, например, с ролью хозяйки дома.

– Мужчины переключаются тяжелее, проявляя некоторую «психологическую глухоту» – увлекаясь обсуждаемой темой, не реагируют на реплики, с ней не связанные.

– Женщины чаще ссылаются на личный опыт и приводят примеры конкретных случаев из опыта ближайшего окружения.

– В мужской речи отмечаются также терминологичность, стремление к точности номинаций, более сильное влияние фактора «профессия» (считается, что мужчины больше говорят о работе), большая, по сравнению с женской, тенденция к использованию экспрессивных, особенно стилистически сниженных средств, намеренное огрубление речи.

– К типичным чертам женской речи авторы относят гиперболизированную экспрессивность (жутко обидно; колоссальная труппа; масса ассистентов) и более частое использование междометий типа ой!

– Ассоциативные поля в мужской и женской речи соотнесены с разными фрагментами картины мира: спорт, охота, профессиональная, военная сфера (для мужчин) и природа, животные, окружающий обыденный мир (для женщин). У женщин заметна тенденция к интенсификации прежде всего положительной оценки. Мужчины более выражено используют отрицательную оценку, включают стилистически сниженную, бранную лексику и инвективы.

Особенности мужской письменной речи. Мужская письменная речь характеризуется следующими особенностями:

1) использование армейского и тюремного жаргонов;

2) частое употребление вводных слов, особенно имеющих значение констатации: очевидно, несомненно, конечно;

3) употребление большого количества абстрактных существительных;

4) употребление при передаче эмоционального состояния или оценки предмета или явления слов с наименьшей эмоциональной индексацией; однообразие лексических приёмов при передаче эмоций;

5) сочетания официально и эмоционально маркированной лексики при обращении к родным и близким людям;

6) использование газетно-публицистических клише;

7) употребление нецензурных слов как вводных и однообразие используемых нецензурных слов, а также преобладание нецензурных инвектив и конструкций, обозначающих действия и процессы, а также преобладание глаголов активного залога и переходных;

8) несоответствие знаков препинания эмоциональному накалу речи.

Особенности женской письменной речи. Женская письменная речь характеризуется следующими признаками:

1) наличие множества вводных слов, определений, обстоятельств, местоименных подлежащих и дополнений, а также модальных конструкций, выражающих различную степень неуверенности, предположительности, неопределённости (может быть, по-видимому, по-моему);

2) склонность к употреблению «престижных», стилистически повышенных форм, клише, книжной лексики (испытывал чувство гадливости и брезгливости; резкий разговор; силуэты подростков);

3) использование коннотативно нейтральных слов и выражений, эвфемизмов (нецензурно выражался – вместо материлса; в нетрезвом виде – вместо пьяный);

4) употребление оценочных высказываний (слов и словосочетаний) с действительными лексемами вместо называния лица по имени (эта сволочь; эти подонки);

5) большая образность речи при описании чувств, многообразие инвектив и их акцентуация при помощи усилительных частиц, наречий и прилагательных;

6) в инвективах высокую частотность обнаруживают зоонимы (пестеря глухая, ба-

ран малахольный); преобладают ругательства-существительные и глаголы в пассивном залоге (его напоят самогоном; забирают её с работы каждый день на тачке);

7) высокочастотным является также использование конструкций «наречие + наречие» (слишком безжалостно; очень хорошо), простых и сложносочинённых предложений, синтаксических оборотов с двойным отрицанием; частое использование знаков пунктуации, высокая эмоциональная окраска речи в целом.

Типичные женские выражения. Кроме данных отличий, главной особенностью женских языков является использование косвенной речи, которую мужчины не понимают. Например: «Хорошо». Женщина использует это слово в конце любой ссоры, когда ей кажется, что она права, но нужно, чтобы партнёр замолчал. Мужчина никогда не использует слово «хорошо» для описания того, как выглядит женщина. Это может породить ссору, которая закончится тем, что женщина скажет: «Ну хорошо же!».

– «Пять минут». Сразу готовьтесь не меньше чем к получасу.

– «Ничего». Это означает «что-то». «Ничего» обычно используется для описания того, что чувствует женщина, когда она готова убить мужчину. «Ничего» часто означает начало ссоры, которая продлится «пять минут» и завершится словом «хорошо».

– Глубокий, громкий вздох. Это означает, что женщина считает вас идиотом и удивляется, зачем она тратит на вас своё время, ссорясь по поводу «ничего».

– «Да?» используется в начале предложения для демонстрации того, что вас поймали на лжи. Например: «Да? Я разговаривала с твоим братом о том, чем вы занимались прошлым вечером». Или: «Да? И ты полагаешь, я в это поверю?» Она скажет вам, что с ней всё «хорошо», а затем выбросит всю вашу одежду в окно. Но не пытайтесь продолжать лгать, иначе вы получите «большой сюрприз».

– «Всё в порядке». Это означает, что она хочет как следует подумать, прежде чем отплатить вам за то, что вы сделали. «Всё в порядке» часто используется вместе с «хорошо» и «вперёд». В ближайшем будущем, когда женщина всё спланирует и устроит, вас ждут серьёзные неприятности.

– «Пожалуйста». Это не утверждение, а приглашение к разговору. Женщина даёт

вам возможность высказать свои оправдания или причины, по которым вы сделали то, что сделали. Если вы не скажете правду, то в конце своей речи услышите «всё в порядке».

– «Правда?». Женщина не подвергает сомнению ценность того, что вы говорите, она просто показывает, что не верит ни единому вашему слову. Вы пытаетесь объяснить и получаете «пожалуйста». Чем больше вы говорите, тем более громко и саркастично звучит её «правда?», перемежаясь не менее громкими «да?», сопровождаясь поднятыми бровями и завершаясь глубоким вздохом.

– «Большое спасибо». Женщина произносит эту фразу, когда вы ей уже окончательно осточертели. Это означает, что вы сумели оскорбить её каким-то немыслимым способом. За этой фразой последует глубокий вздох, потом она скажет «ничего».

Особенности женских языков. Благодаря данным исследованиям и достижениям, мы можем обобщить особенности женских языков из трёх пунктов:

1. Фонетическая и интонационная особенность.

На фонетическом уровне было выявлено, что мужской голосовой диапазон уже и ниже, а интонации – менее вариативные. Женщины придерживаются свойственного местной норме варианта произношения, в то время как мужчины ближе к нестандартным или вернакулярным произносительным нормам. Мужчины чаще употребляют социально стигматизированные формы вместо стандартных, велярного носового. Женщины, как правило, придерживаются произносительных вариантов мужчин более высокого социального статуса.

Женщины, слушая, пользуются звуками пяти тонов (высоких и низких), включая

«ахи и охи», повторяют слова собеседника в контексте сказанного и следят сразу за несколькими линиями беседы. У мужчин тональность более узкая (три тона), и они с трудом расшифровывают информацию, передаваемую изменением тона, поэтому они, как правило, говорят более монотонно.

2. Семантическая особенность.

Было выявлено, что женщины в отличие от мужчин избегают таких тем в разговоре, как деньги, политика, бизнес, и предпочитают обсуждать семью, домашнее хозяйство, мужчин. Другая особенность, по мнению Лакофф, заключается в том, что женщины больше используют эмоционально окрашенные прилагательные (с положительными дефинициями) типа, а мужчины – слова с нейтральной, подчас негативной окраской.

3. Грамматическая особенность.

На грамматическом уровне однозначных дивергенций в языке между женщинами и мужчинами обнаружено не было. Однако Есперсен в своей работе указывает, что мужчины используют в речи гипотаксис, а женщины – паратаксис. Язык мужчин рассматривается более директивным, информативным, и, следовательно, ему присущи повелительное наклонение и рекомендательные формы.

На уровне синтаксиса: представители слабой половины чаще используют упрощённые конструкции, их оппоненты – предложения с несколькими предикативными центрами. Женщины предполагают использовать косвенным образом ответы на вопросы, часто используют уклончивые ответы и неопределённые предложения. Применяя вежливые синтаксические формы, обращая большое внимание на свой язык, женщина стремится к стандартной форме и норме языка.

Список литературы

1. Буренина Н. В. Психолингвистический аспект поведения мужчин и женщин во время интервью // Материалы VI научной конференции молодых учёных. – Саранск: СВМО, 2001.
2. Кирилина А. В. Женский голос в русской паремииологии // Женщина в российском обществе. – 1997. – С. 23–26.
3. Ярская-Смирнова Е. Р. Женские и гендерные исследования за рубежом // Словарь гендерных терминов / ред. А. А. Денисова. – М.: Информация XXI век, 2002. – 256 с. – С. 100–103.
4. Женщины говорят иначе [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.langust.ru/news/06_10_06.shtml (дата обращения: 03.03.2017).
5. 宝建东. 从女性语言模式看女性语言特点. 辽宁工程技术大学学报. 2007年.
6. 高嵩, 陈莹. 女性语言的特点及原因探究. 青岛职业技术学院学报. 2006年.
7. 白解红. 性别语言文化与语用研究. 湖南教育出版社. 2000年.
8. 杨映春. 论女性语言特点及语言的性别歧视. 嘉应大学学报. 1998年.
9. 张爱玲. 论女性语言的特点及其文化内涵. 上海外国语学院报. 1995年.
10. 赵慧珠. 女性研究的方向与拓展. 社会科学研究. 1994年.
11. 徐祥武. 性别差异在言语中的体现. 外语出版社. 1986年.

УДК 810.16

Т. Б. Михеева,
г. Ростов-на-Дону, Россия

Национальная языковая картина мира как часть лингвокультурного материала при обучении РКИ

В статье даётся определение национальной языковой картины мира с точки зрения отражения в разных языках понимания и восприятия пространства и времени. Отражая ментальность народа, язык содержит лексические конструкции, характеризующие национально-специфические черты русского и родного языка обучаемого. Представлены особенности работы с учебным текстом лингвокультурного содержания с учётом языковой картины мира. Текст рассматривается как важный источник этнокультурной информации при обучении РКИ.

Ключевые слова: языковая картина мира, пространство и время, обучение РКИ, лингвокультурное содержание

T. B. Mikheeva,
Rostov on Don, Russia

National linguistic picture of the world as a part of linguistic and cultural material in training Russian as a foreign language

The article defines the national language picture of the world from the point of view of reflection in different languages understanding and perception of space and time. Reflecting the mentality of the people language contains lexical constructions, which demonstrate specific national features of Russian and native language of the learner. The peculiarities of work with the educational text of linguistic cultural content are presented taking into account the language picture of the world. The text is considered as an important ethnic and cultural source of information while teaching Russian as a foreign language.

Keywords: language picture of the world, space and time, teaching Russian as a foreign language, linguistic cultural content

Языковая картина мира принадлежит как системе языка, так и системе сознания. Являясь способом хранения знаний, она неотделима от концептуальной картины мира, характеризуется знаковостью и универсальным характером отражения действительности. Примером может служить антропоцентричность восприятия мира. Но языковая картина мира имеет специфические особенности. Они выражаются в фонетической, лексической, грамматической и семантической структурах каждого национального языка. Каждый язык «рисует» свою картину, отражающую действительность несколько иначе, чем другие языки. Национальная языковая картина мира воплощает в себе общее, устойчивое, повторяющееся в восприятии мира отдельными представителями того или иного народа. Но язык каждого конкретного человека формируется на основе языка людей, принадлежащих одному народу, объединённых общей историей и культурой.

Как и концептуальная картина мира, языковая картина мира отражает три неразрывных составляющих: время, пространство и восприятие себя и своей роли в мире. Так, русский язык отражает восприятие простран-

ства как вольного, нестеснённого (*вырваться на волю, разгуляться, гулять на воле, пир на весь мир*), как широкого, необъятного (*идти туда, сам не знаю куда; хождения за семь морей; за три моря; за горизонт; за тридцать земель; туда, где молочные реки и кисельные берега*) и т. д.

Армянская языковая картина мира характеризует пространство как стеснённое, узкое – семейное, клановое, национальное, армяноцентричное и др. В китайском, корейском языках отражается натуроцентричность, относительность реальности, идея абсолютного взаимодействия и др.

Восприятие времени в национальных языковых картинах мира также различается. Русская языковая картина мира отражает по формуле «прошлое – будущее – настоящее» бесконечность времени (*во веки веков; успею, потом сделаю; доделаю; переделаю; исправлю; ещё есть время*), его непредсказуемость (*будь что будет; как будет, так и будет; чему быть, того не миновать; время покажет; утро вечера мудренее; посмотрим*), размеренность (*поспешишь – людей насмешишь; семь раз отмерь...; жизнь прожить – не поле...*), неорганизованность (*не надо мелочиться; зачем же скупиться; ка-*

кая тоска – жить по расписанию), максимализм (на одном дыхании, сейчас или никогда, поставить точки над и, до конца), мечту о новой жизни (начать всё сначала, начать новую жизнь). В русской лексике явно прослеживается антропоцентричность восприятия (время лечит, убивает, терпит, бежит, рассудит, покажет, не щадит и др.) и связь с пространством (жизненный путь, линия жизни, дорога жизни, цель событий и др.). Американская языковая картина мира отражает время по формуле «будущее – настоящее – прошлое» как скачок, хаос и определённости, развитие и др. В немецкой языковой картине мира время – планируемое и последовательное, предсказуемое и зависимое и строится по формуле «настоящее – будущее – прошлое».

Языковая картина мира многих тюркских языков отражает доминирующую мужественность, почитание старших, понудительность, иерархию взаимоотношений, стремление не брать ответственность, внимание к внешности и поведению «своего» и «чужого» и др. [2]. Б. Ю. Городецкий в работах по семантической типологии, опираясь на гипотезу Сепира – Уорфа и универсализм в семантике, указывает, что языки, как бы ни были несхожи в генетическом и структурном отношении, как бы далеко ни стояли друг от друга в пространстве и времени, различаясь и внешне, и по внутренней форме, обязательно обнаруживают единство по своим фундаментальным свойствам [1, с. 297].

В то время как различие чаще всего лежит на поверхности, общее, как правило, сокрыто, лежит в глубине. Поэтому, по мнению учёных, установление единообразия представляется более важным: оно позволит выделить общее в любом языке и параметры психологического единства человечества [3; 4]. Однако для обучения РКИ немаловажную роль играет и выявление национально-специфических черт русского и родного языка обучаемого. Большое значение для методики РКИ имеют данные контрастивной лингвистики, в основе которой лежит задача отличия языков друг от друга и определение факторов, обуславливающих межъязыковую интерференцию.

Национальные языковые картины мира могут иметь большее (напр., славянские, тюркские) или меньшее (например, русская языковая картина мира и японская языковая картина мира) количество точек сближения.

Каждый язык имеет сложную разветвлённую организацию. В каждом изучаемом языке (по мнению изучающего иностранный/неродной язык) формы и способы выражения пространства и времени либо недостаточны, либо противоположны родному языку. Так, армяне видят в русском языке недостаточность форм выражения лексического значения, носители иранских языков фиксируют в русском языке недостаточность выражения темпоральных значений, носители тюркских и кавказских языков отмечают русскую избыточность форм выражения пространственных отношений [5].

Предлагаемая система работы с учебным текстом с учётом языковой картины мира содержит несколько этапов:

1) анализ незнакомых/малознакомых слов и выражений, включающий:

а) лексический анализ (определение лексического значения слова/выражения по толковым словарям; выборка контекстов употребления слова/выражения; выделение ключевых признаков слова/выражения на основе семантического анализа; составление синонимического ряда с определением различий в употреблении лексических единиц; нахождение антонимических пар/рядов; выявление внутренней формы; нахождение этимологии слова);

б) создание модели употребления слова/выражения;

в) сопоставление с родным языком на основе определения наличия реалии, явления, действия в родном языке, аналога в родном языке, различия в значении в русском и родном языке, различия в форме и способе выражения в родном и русском языке;

2) работа с лексикой ограниченного употребления: архаизмами, историзмами и др. (определение значения слова/выражения в лингвистических, энциклопедических и др. словарях; нахождение синонимов; определение наличия номинируемых реалий, явлений, действий в современной жизни);

3) лингвистический анализ ключевых слов/выражений, включающий:

а) лексический анализ, включающий выделение в тексте ключевых слов/выражений, определение их лексического значения по толковым словарям, определение метафорического значения, построение ассоциативного ряда, составление синонимического ряда, нахождение антонимических пар/рядов;

б) словообразовательный анализ ключевых слов;

в) создание модели употребления ключевых слов/выражений;

г) сопоставление ключевых слов/выражений с родным языком на основе определения наличия реалии, явления, действия в родном языке, аналога в родном языке, сходств и различий в значении, форме и способе выражения в русском и родном языке;

4) анализ характеристик русской ментальности в тексте по схеме:

а) отражение в тексте интеллектуальной сферы жизни (голова, разум и т. д.);

б) отражение в тексте эмоциональной сферы жизни (сердце, справедливость, обида, отношение и взаимоотношения, общение и др.);

в) отражение в тексте духовных ценностей (доброта, милосердие, внимание, благодарность, родственные отношения и др.);

г) выражение отношения к труду (лень/трудолюбие);

д) отражение в тексте системы статусных правил поведения;

е) отражение в тексте образного восприятия мира;

ж) выделение национальных архетипов;

5) выбор и анализ показателей русской языковой картины мира, представленных в тексте (восприятие пространства, времени, себя и своей роли в мире) и их сопоставление с родным языком.

Такая работа при обучении РКИ даёт возможность использовать определённый

учебник или конкретное учебное пособие. Однако для закрепления полученных знаний появляется необходимость разработать рабочие тетради для носителей разных языков с учётом отличий и сходных черт в языковых картинах мира.

Формированию вышеназванных навыков способствует развитие следующих умений:

1) умение анализировать текст,

2) умение пользоваться словарями – по словарю можно узнать не только значение слов, но и увидеть их написание.

На занятиях по русскому языку учащиеся читают учебные тексты, выстраивают и оформляют свои высказывания в виде текста. Тексты становятся одним из важных источников этнокультурной информации на начальном этапе, содержат различные возможности по извлечению, осмыслению и передаче информации. Учебные тексты насыщаются фоновыми знаниями, фактами, языковыми единицами, содержащими русский национально-культурный компонент, в то же время должны учитывать и включать элементы родной культуры учащегося. Сопоставление двух языков с преобладанием анализа материалов русского языка служит надёжной научно обоснованной лингводидактической базой методики преподавания. Важным способом установления характера межъязыковых соотношений является отбор содержания лингвокультурного материала, которое бы соответствовало целям обучения.

Список литературы

1. Городецкий Б. Ю. К проблеме семантической типологии. – М.: Изд-во МГУ им. М. В. Ломоносова, 1969. – 563 с.
2. Исабеков С. Е. О роли внутри- и межъязыкового сопоставления в лингвистике // Сравнительно-сопоставительное изучение языков и интерференция: сб. науч. тр. – Алма-Ата, 1989. – С. 43–47.
3. Стернин И. А. Контрастивная лингвистика. Проблемы теории и методики исследования. – М.: АСТ: Восток – Запад, 2007. – 314 с.
4. Сусов И. П. Введение в теоретическое языкознание [Электронный ресурс]. – М.: Восток – Запад, 2006. – 382 с. – Режим доступа: <http://www.russian.slavica.org/printout12.html> (дата обращения: 06.02.2017).
5. Шафиков С. Г. Типология лексических систем и лексико-семантических универсалий. – Уфа: Башк. гос. ун-т, 2004. – 224 с.

УДК 008

А. Э. Михина,
г. Чита, Россия

Проекты приграничных регионов в условиях глобализации языков, образования и культур

Наряду с развитием собственной культуры отдельного народа важной задачей является научить молодёжь понимать и ценить своеобразие других культур, уважать другие национальности, показать важность изучения иностранных языков, особенно востребованными из которых являются языки приграничных территорий. В данной статье рассматриваются теоретические вопросы культурного, образовательного и научного сотрудничества, актуальные для установления взаимопонимания представителей разных народов. Автор приводит примеры проектов приграничного молодёжного взаимодействия на базе Забайкальского государственного университета (г. Чита, Россия), которые способствуют сближению народов, культурному обмену и межкультурному общению в условиях глобализации языков, образовательных программ и культур.

Ключевые слова: глобализация языков и культур, культурное взаимодействие, изучение иностранных языков, межкультурное общение

A. E. Mikhina,
Chita, Russia

Some projects run in Transbaikal border territories dealing with the globalization processes of languages, education and culture

Along with the development of any nationality's culture, an important task is to teach young people to understand and appreciate the uniqueness of other cultures, to respect other nationalities, to show the importance of learning foreign languages, especially those that are in demand within the border territories. This article deals with the theoretical issues of cultural, educational and scientific cooperation, relevant for establishing mutual understanding among representatives of different peoples. The author gives examples of cross-border youth interaction projects, which were held by Transbaikal State University (the city of Chita, Russia), promoting rapprochement of peoples, cultural exchange and intercultural communication in the context of globalization of languages, educational programs and cultures.

Keywords: globalization of languages and cultures, cultural cooperation, learning foreign languages, intercultural communication

Процесс глобализации является движущей силой в объединении стран и народов. Тем не менее сближение, содружество, мирное сосуществование не происходят автоматически. Необходимо прилагать усилия для поиска эффективных методик воспитания и построения общего образовательного пространства. Однако вопрос сохранения при этом собственной идентичности и своеобразия, вопрос сохранения самобытности культур при построении многополярного, поликультурного мира стоит также достаточно остро. «Именно в диалектическом взаимодействии глобализационных процессов и регионализации социокультурной жизни в конце XX века проявилась стратегия развития образования, связанная с поиском новых образовательных ориентиров, учитывающих многообразие культурно-образовательных систем современной России, их направленность, факторы и механизмы развития, а также исторические перспективы человечества» [1, с. 204].

В данной связи возникает вопрос о той мере, в какой построение общего образовательного пространства, вхождение глобальных ценностей на территорию России не окажет пагубного влияния на отечественную социокультурную картину, т. е. «...в какой мере единство может реализовываться в качестве поликультурного. В ответ на вызовы глобализации и омассовления культуры окрепла убежденность в том, что именно поликультурность, сохранение культурного своеобразия каждой из общностей людей позволит человечеству стать единым не на основе насилия» [2]. Крайне важно не допустить ситуацию превалирования одной нации над другой, одной культуры над другой.

Первоначальная идея глобализации как универсализация жизни, которая происходит благодаря распространению технических достижений западной культуры, сходству форм деятельности, досуга, организации деловой жизни, ритмам урбанизированного пространства, потреблению единых товаров,

использованию брендов и прочему, что может привести к перекосам и доминированию одной культуры над другой, преобладанию ценностей глобального мира и нивелированию региональных, специфичных категорий.

Однако можно заметить тенденцию в том, что часто на фоне стремления к заимствованию ценностей глобального мира происходит усиление тяги к обособлению, к возрождению самобытности, к культивированию региональных характеристик как в сфере культуры, так и относительно языка, тенденций обучения и воспитания. В условиях глобализации при завоевании мира транснациональными корпорациями, при экспансии мировых брендов и способов жизнедеятельности принцип рациональности может оказаться полезным для соблюдения баланса в содержании образования и недопущения перекосов в сторону доминирования одной культуры над другой.

На фоне глобализации в многонациональных странах проводится поиск и разработка эффективных образовательных методик для различных этнических групп: ставятся вопросы обучения на родном языке, отражения интересов национальных культур в содержании образования, возрождения традиций народной педагогики. Наряду с развитием собственной культуры отдельного народа основные задачи образовательной системы видятся в необходимости научить подрастающее поколение понимать и ценить своеобразие других культур, воспитывать подрастающее поколение в русле уважения других национальностей, искоренять порой существующие негативные представления о других народностях. «Общие цели поликультурного образования предполагают через диалог, разрешение конфликтов, критическое осмысление собственной культуры и традиции, преодоление этноцентристской фиксации вести учащихся к толерантности, к признанию равенства шансов для всех, к сознательному, ответственному социальному поведению – и этим к взаимному обогащению всех культур, составляющих человеческое общество» [1, с. 205].

Удачным примером демонстрации ответственного социального поведения молодёжи, взаимодействия культур и межкультурного общения послужил международный фестиваль молодёжи и студентов стран Шанхайской организации сотрудничества (ШОС) – Shanghai Cooperation Organization

(SCO), прошедший в г. Чите (Забайкальский край, Россия) в 2014 году – Student Spring of the Shanghai Cooperation Organization Countries Festival. В мероприятиях различной направленности (военно-патриотическая игра «Зарница», «Школа молодого учёного», концертные выступления и пр.) приняли участие представители 14 стран-участниц, включая представителей различных регионов Сибири и Дальнего Востока. Молодые люди демонстрировали уникальные концертные шоу-программы, в которых было отражено разнообразие их национальных культур. Программа данного фестиваля гласит: «The teams from 14 countries-participants of the Shanghai Cooperation Organization, as well as the regions of Siberia and the Far East will demonstrate the diversity of their national cultures in a 40-minute concert-show, combined by common scenario and interesting producer's concept. Besides, best of the best bands and artists who are in the top list of Russia's most popular festival "Russian Student Spring" from 75 regions of Russia will come to demonstrate their unique and triumphant concert shows» [5, с. 10]. Во время спортивных соревнований участники познавали особенности национального вида спорта бурят, развитого в нашем регионе – это стрельба из лука (Buryat archery) – и национальные виды спорта других народностей, представленных на фестивале: «...thanks to the festival the youth will learn the peculiarities of the Buryat archery and another national sports and games. The apotheosis of the sports program will be "The Great Race"» [5, с. 23].

В. П. Большаков указывает на необходимость выделения набора ценностей, которые могут составить основу поликультурного образования в условиях глобализирующегося мира и позволят личности не быть поглощённой общемировыми тенденциями, не раствориться в них, суметь контролировать степень экспансии инокультурного – это ценности универсального порядка, имеющие общечеловеческое содержание. Среди таких ценностей исследователь выделяет ценность человеческой личности, так как с точки зрения культуры именно она приоритетна по отношению к ценностям общества, государства, конфессии и пр. «Доминантной в общечеловеческом плане является и такая ценность, как совесть, которую Д. С. Лихачёв считал ядром культуры вообще. Ценностями подобного рода выступают порядочность,

благородство, “рыцарство”, которое, по мнению Н. А. Бердяева, не должно исчезнуть содержательно. Представляется, что подобные ценности, порождённые в процессе развития разных культур, могут и должны быть основой их движения к культурному единству» [2].

В свете обеспечения взаимопонимания представителей разных языков и культур, для воспитания поликультурности, для осуществления межкультурной коммуникации на первый план выступает языковое образование. Многими учёными исследуется проблема ориентации языкового образования как процесса формирования у учащихся способности к межкультурной коммуникации, понимаемой как «адекватное взаимодействие носителей разных языков и культур, отличающихся в той или иной мере несопадением национальных стереотипов мышления и коммуникативного поведения» [3, с. 8]. Для формирования у учащихся способности к межкультурной коммуникации необходимо соблюдение методических принципов, среди которых на первый план выступают следующие: принцип функциональности, ситуативности, диалога культур, речеповеденческих стратегий, познания и учёта культурных универсалий, культурно-связанного соизучения иностранного и родного языков, принципы этнографичности, управляемости, эмпатии и др.

Площадкой реализации данных положений выступает Забайкальский государственный университет (г. Чита), на нескольких кафедрах которого осуществляется преподавание различных языков (китайского, английского, русского как иностранного, монгольского и пр.), а значит, здесь встречаются представители различных культур: монголы, китайцы, русские, буряты и др. Понять национальные стереотипы мышления, продемонстрировать проявление принципов дружбы, взаимопонимания и межкультурного общения помогают мероприятия, проводимые в стенах университета.

Недавним событием такого характера стал проект «Молодёжь ЗабГУ за толерантность». Проект представляет собой коммуникативную площадку, нацеленную на обмен социокультурным и творческим потенциалом представителей молодёжи различных культур и национальностей. Подтверждением стремления к межкультурному взаимодействию стала яркая программа

мероприятия, которая позволила гостям площадки увидеть, как развиваются межнациональные отношения в Забайкальском крае. «Фотовыставка “Молодёжь в международном пространстве толерантности!” наглядно показала творческое взаимодействие различных культур и национальностей в нашем вузе. Параллельно с выставкой гости знакомились с традиционными национальными блюдами. На площадке “Гармония вкусов – пространство дружбы” были представлены угощения армянской, киргизской, татарской, узбекской, бурятской кухонь... а также участники изучали национальные костюмы представителей диаспор. Но кухня – это только часть культуры любого народа. Сытые и довольные гости продолжили знакомиться с культурными традициями на концерте “Молодёжь в международном калейдоскопе культур и национальностей”. Для заинтересованных зрителей были подготовлены песни и стихи на родном языке, национальные танцы, фотографии и видеоролики» [4].

Ещё одним событием, объединяющим на одной площадке представителей России, народностей стран СНГ и Китайской Народной Республики, является ставшая традиционной международная молодёжная научно-практическая конференция «Филологическое образование и современный мир», проводимая в стенах факультета филологии и массовых коммуникаций ЗабГУ. Основателем данной конференции является профессор, доктор филологических наук Т. В. Воронченко, директор Научно-исследовательского института (НИИ) филологии и межкультурной коммуникации ЗабГУ. Учредив данную конференцию, НИИ предоставил аспирантам, магистрантам, студентам бакалавриата возможность делиться идеями и научными изысканиями в области языкового образования и взаимодействия культур. В рамках конференции работают следующие секции: филологический анализ и интерпретация текста; текст и национальная модель мира; сравнительное изучение языков, литератур и культур и пр. Во время пленарного заседания аудитория ежегодно с большим интересом слушает и принимает участие в обсуждении докладов, представленных в том числе и иностранными студентами из КНР. В таких выступлениях привлекает внимание специфика рассматриваемых вопросов и приводимые актуальные, яркие

примеры, иллюстрирующие процессы языкового взаимодействия и культурной глобализации, а также большое значение имеет живое общение с иностранными студентами, представителями КНР.

Подобные мероприятия играют важную роль в обеспечении взаимопонимания представителей разных языков и культур, в воспитании поликультурности и в осуществлении межкультурной коммуникации.

Список литературы

1. Икоева И. Т. Сущность и специфика поликультурного образовательного процесса // Наука и современность. – 2011. – Вып. 9. – С. 204–205.
2. Большаков В. П. Глобализация, поликультурность и универсальные ценности культуры [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.lihachev.ru/pic/site/files/lihcht/2010_Sbornik/Tom_1_2010/002_Sekcia_2/006_V.P.Bolshakov.pdf (дата обращения: 26.02.2017).
3. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. – М.: Академия, 2005. – 336 с.
4. Официальный сайт ЗабГУ [Электронный ресурс]: – Режим доступа: http://zabgu.ru/php/open_news.php?query=molodezh%27_zh_tolerantnost%27 (дата обращения: 11.04.2017).
5. Student Spring of the SCO countries International Festival PROGRAMME. – Chita: VashaReklama Press, 2014. – 42 p.

УДК 37.062

Р. В. Никонов,
г. Чита, Россия

Факторы формирования межкультурного пространства образовательной организации

В статье приведены факторы формирования межкультурного пространства школы как образовательной организации. Развитие образовательных организаций зависит от влияния мировых явлений, процессов и факторов. Автор характеризует как внешние факторы развития общества, так и внутренние факторы социокультурного преобразования, напрямую влияющие на развитие системы образования. Межкультурное пространство школы является призмой трансформации и аккумуляции современных мировых тенденций и накопленного опыта, что способствует формированию и становлению личности в процессе обеспечения передачи культуры младшим поколениям.

Ключевые слова: факторы (внешний, внутренний), межкультурное пространство, образовательная организация, мировые явления, развитие общества, социокультурное преобразование, аккумуляция, молодое поколение

R. V. Nikonov,
Chita, Russia

Factors of intercultural framework formation of educational organization

The article brings the factors of intercultural framework formation of school as an educational organization. The development of educational organizations depends on global phenomena, processes and factors. The author shows as external factors of society development as well as internal factors of socio-cultural transformation which have an impact on the development of educational system. Intercultural school framework represents a prism of transformation and accumulation of modern global tendencies and experience which contributes to formation and development of a person in process of providing culture transferring to younger generations.

Keywords: factors (external, internal), intercultural framework, educational organization, global phenomena, society development, socio-cultural transformation, accumulation, younger generations

Сегодня образование становится важнейшим фактором, обеспечивающим экономический рост, социальную стабильность и развитие гражданского общества, всё более активно позиционирует себя в качестве социально-культурной и социально-экономической системы, «от эффективности которой зависят показатели качества жизни, уровня

развития страны, её конкурентоспособности и международного авторитета» [1, с. 80]. В приоритетных национальных инициативах «Образование» и «Наша новая школа» заявляется об инвестиционной привлекательности образования, которое напрямую зависит от инновационного характера развития образовательной сферы, интеграции

научной, образовательной и практической деятельности, включённости образования в национальную инновационную систему. Она в своём роде направлена на выявление эффективности и результативности региональных систем образования по экономическим, политическим и социальным направлениям с учётом социокультурной, этнодемографической и экономико-географической многомерности общероссийского образовательного пространства. Следовательно, ориентиры образовательных организаций должны быть направлены на проведение инновационной политики в образовании: информатизации образовательного пространства, социального партнёрства, компетентностного, гуманистического, личностно-ориентированного подходов, развивающего обучения, создания среды для развития индивидуальности каждого ребёнка, развития системы государственно-общественного управления.

Развитие образовательных организаций во всех поселениях России сегодня зависит от влияния и воздействия многих мировых явлений и процессов, проникающих в экономическое, научно-техническое, технологическое, культурно-образовательное и духовно-нравственное пространство страны, в её каждый населённый пункт, каждую образовательную организацию. Взаимосвязи и взаимодействия охватили гуманитарную и художественную культуру, идеологию, нравственность, политику, право, музыку, театр и др. Если в прошлом факторами развития страны считались механизация и автоматизация, научно-технический прогресс, то сегодня в современном обществе на развитие образовательной деятельности влияют такие процессы, как глобализация, информатизация, компьютеризация и др.

Между учащимися и образовательной организацией, социумом и другими важными структурами, имеющими значение для образования, существует определённое пространство. Оно понимается как «промежуток между чем-нибудь, место, где что-нибудь вмещается» [4]. Это объективная реальность, форма существования идеального, интеллектуального, духовного, характеризующаяся протяжённостью и объёмом. Отдельный учащийся напрямую и частично взаимодействует с образовательным пространством страны и региона через школу, учителей, родителей и другие каналы. Школа как центр образовательной среды транс-

формирует образовательное пространство региона, страны. Образовательная среда аккумулирует в себе образовательное пространство через призму конкретной образовательной организации, в которой сосредоточены условия, кадры, достижения, постановка работы, проблемы, перспективы. Образовательное пространство и среда охватывают широкое содержание опыта и практики деятельности людей в разных видах: учебно-научной, производственно-экономической, технико-технологической, исторической, семейно-родственной, детско-юношеской. Названные среды способствуют формированию и становлению личности в процессе обучения до получения образования. Они дополняются, замещаются, сочетаются в отдельных ситуациях.

Характеризуя функцию образования как такового по отношению к культуре в целом, подчеркнём, что оно обеспечивает передачу культуры младшим поколениям и воспроизведение самой культуры как таковой. Через образование индивиду передаются основные элементы доминантной культуры современного общества [6].

Мы живём во времени «осмысления качественно нового пути становления человека, свободы выбора им своего пути, самоопределения своего существования» [2]. При этом становлении, считает Н. С. Рыбаков, человек входит в мир, внося себя в культурологический пласт бытия и постигая смысл жизни. Человек входит в образовательное пространство для взаимодействия с другими субъектами, постигающими друг друга, понимающими общение и диалог в нём. Осмысление образовательного пространства вбирает в себя понимание человека как автора и созидателя окружающей деятельности, где от него зависит переоценка ценностей, творческое созидание нового. Таким образом, образовательное пространство выступает как система, формируемая множеством взаимодействующих субъектов, между которыми устанавливаются отношения, определяемые их функциональной спецификой.

Идея образовательного пространства в последнее время получает многоаспектное научно-методологическое осмысление в педагогике и выступает как концептуально-теоретическая основа инновационно-педагогической деятельности образовательных организаций. Возрастание роли образования на современном этапе развития России

обусловливает социокультурные преобразования в системе образования. Изменения, происходящие в обществе в условиях межкультурной трансформации, задают направления для изменений в образовательных организациях: подходы, основанные на оценке значимости получаемого образования для становления нового типа личности. Человек рассматривается как самоцель общественного развития, что говорит о самостоятельной активности развития личности учащегося. Самость – то, что каждый человек находит внутри себя в новых условиях – свою индивидуальность, отличие от других, своё предназначение.

Всё более открытой, поликультурной становится среда языковых школ, что обусловливает наличие культурно-образовательного пространства, интегрирующего в себе организацию различных сообществ и инициирование инициатив. Социальное пространство языковой школы – место, где происходит культурное взаимопроникновение и взаимообогащение, что влияет на развитие нового типа личности – личности, обладающей межкультурной компетентностью. Таким образом формируется межкультурное пространство школы.

Дефиниция понятия «межкультурное пространство» происходит от родового понятия «пространство» и родовидовых понятий «образовательное пространство» и «социокультурное пространство». Полученные в ходе аналитической работы результаты языковой школы позволили констатировать необходимость культурологического насыщения образовательного пространства, и одним из своевременных ответов на этот вопрос стала теория поликультурного образовательного пространства, представляющая собой целостное научное видение уникальности образования как феномена культуры, человека живущего, учащего и учащегося в пересечении физического и духовного измерения объективной действительности [3]. В нашем случае образовательное пространство определяется как особая реальность, в которой концептуальное значение приобретает место человека.

Организация межкультурного пространства на уровне образовательной организации направлена на реализацию стратегической цели – подготовку интеллектуально образованной личности, умеющей отвечать на вызовы времени: готовностью к построению

жизненно безопасного мира, наличием субъективной позиции, сформированностью ценностно-смысловых ориентиров.

Межкультурное пространство в широком смысле – пространство всех образовательных воздействий и реалий, внешнее по отношению к личности, выступающее объектом этих воздействий, но в то же время субъектом образовательных отношений.

При описании педагогической действительности с помощью понятия «межкультурное пространство» определим мотивы его становления как педагогического феномена:

- объективный характер интеграционных процессов, проявляющихся в современном образовании;
- непрерывность образовательного процесса во всех его составляющих и по всем параметрам;
- возрастание роли субъективного фактора в образовании как образовательного континуума, где понятия «образовательная система» и «образовательный процесс» являются по своей сути узкими понятиями.

При организации межкультурного пространства школы мы управляем механизмами взаимосвязи, взаимозависимости, взаимодействия субъектов образовательных отношений, которые выступают как необходимые условия для развития и саморазвития педагогов и обучаемых.

Теоретический и практический анализ влияния социокультурной ситуации на межкультурное пространство школы позволяет нам выявить факторы его становления:

- общие внешние факторы: ускорение темпов развития общества, динамичное развитие экономики, рост конкуренции, изменения в сфере занятости населения, повышение роли информационных технологий, наличие потребности в постоянном повышении квалификации, повышение интереса к сохранению человеческих ценностей, повышение роли СМИ;
- внешние факторы, обуславливающие социокультурные преобразования в образовании: становление нового типа личности; становление общества открытого типа, в котором в образовательной организации должно быть создано пространство, способствующее формированию нового менталитета личности, готового к любому сотрудничеству, к деятельности, обладающей чувством ответственности за судьбу страны; информатизация всех сторон жизни общества:

появление новых способов работы с ИКТ; расширение пространства профессионализации человека;

– внешние факторы, непосредственно влияющие на деятельность образовательной организации: социокультурное окружение школы, обуславливающее наличие межкультурного пространства, поддержка школы её сообществом; наличие связей школы с субъектами межкультурного пространства, выступающими её социальными партнёрами; конкретная выраженность социального заказа школе и материально-техническая готовность к его реализации; условия организации общественной деятельности учащихся, содержание которой обеспечивает соединение ценностей образования и дальнейшего самоопределения.

Наличие различных по масштабу воздействия на современное образование внешних факторов обуславливает внутренние изменения в школе, которые осуществляются под их влиянием. Школьные преобразования напрямую зависят от характера проявления внешних факторов, непосредственно влияющих на них. Это приводит к стремлению субъектов образовательного процесса к созданию особой образовательной ситуации в школе, где выпускник планирует свой индивидуально-образовательный маршрут, основу которого составляют жизненные и профессиональные планы [5].

Установление связей с различными субъектами межкультурного пространства даёт возможность школе реализовывать образовательную программу, расширять спектр образовательных услуг, развивать формы педагогической поддержки и исследовательской деятельности. С одной стороны, это приводит к расширению круга практического взаимодействия с социальными партнёрами школы и как результат даёт развитие школьному самоуправлению. С другой – внедрение в образовательный процесс современных педагогических технологий потребует ответственности за качество образования школьников. Повышается роль самих учащихся в планировании и осуществлении индивидуальных образовательных траекторий, подготовка к тьюторству и сопровождению учащихся в построении и реализации «личностной концепции будущего», в объединении усилий всех субъектов межкультурного пространства в формировании положительных мотивов учения.

Вышеприведённые факторы формирования межкультурного пространства школы говорят о характере социокультурных изменений деятельности школы, направленных на преобразование:

– роли школы во всех сферах общественной жизни на основе построения межкультурного пространства, обеспечивающего поворот школы к культурным ценностям и акцентам деятельности его участников;

– содержания педагогической системы, основанной на взаимодействии структурных элементов, направленных не только на удовлетворение социального заказа, но и на удовлетворение потребности развивающегося общества в подготовке мобильных, предприимчивых, культурных людей;

– школы как открытого межкультурного пространства с развитым государственно-общественным управлением, построенным на демократических отношениях субъектов управления.

Вызовы времени, которые общество предъявляет школе по формированию современного социокультурного типа личности, обладающей социально значимыми качествами: готовностью к построению жизненно безопасного мира, наличием субъективной позиции, сформированностью ценностно-смысловых ориентиров. Поэтому межкультурное пространство личности ребёнка – часть образовательной среды школы, актуализированной ребёнком как определённый результат освоения мира, как степень познания и присвоения им его возможностей на основе субъектного опыта. В процессе образования личность не может постигнуть всё межкультурное пространство современного мира, следовательно, межкультурное пространство личности представляет собой часть межкультурного пространства, в котором происходит формирование целей, проектирование модели будущей жизни, поиск и обретение смыслов, благодаря встрече представителей разных культур, благодаря встрече «образующего и образуемого». Межкультурное пространство школы превращается в предмет совместной деятельности учителя и ученика. Учитель как «значимый Другой» помогает ученику познать особенности и противоречия современного поликультурного мира, овладеть способами жизни в нём, управлять пространством и временем собственной жизни.

Таким образом, можно определить две стратегии взаимодействия субъекта (ученика) в межкультурном пространстве: пассивное и активное. С нашей позиции, межкультурное пространство образовательной организации можно рассматривать как механизм целенаправленного педагогического управ-

ления процессом субъектного преобразования личности ученика. Ведущим принципом управления межкультурным пространством школы должен стать перевод учащихся из созерцательной и исполнительской позиции в позицию активного субъекта деятельности.

Список литературы

1. Дамдинов А. В., Молонов Г. Ц. Социально-педагогическое сопровождение модернизации сельских школ Бурятии. – Улан-Удэ: Бальжинимаев А. Б., 2013. – 328 с.
2. Захаров Н. Н., Захарова Н. С. Специфика современного образовательного пространства в сфере философской проблематики // Современные наукоёмкие технологии. – 2009. – № 2. – С. 53–56.
3. Никонов Р. В. Педагогические условия становления системы менеджмента качества в межкультурном пространстве общеобразовательной школы: дис. ... канд. пед. наук. – Чита, 2011. – 234 с.
4. Ожегов С. И. Словарь русского языка (около 53000 слов) / под общ. ред. Л. И. Скворцова. – 27-е изд., испр. – М.: Оникс: Мир и образование, 2008. – 200 с.
5. Петрусевич А. А. Социокультурная обусловленность преобразований современной общеобразовательной школы // Современные проблемы науки и образования. – 2008. – № 2. – С. 79–83.
6. Социология: концепции, отраслевые теории и методика прикладного исследования: учеб.-метод. пособие / науч. ред. В. Г. Зарубин. – Ростов н/Д.: Легион; СПб: РГПУ им. А. И. Герцена, 2012. – Вып. 2. – 500 с. – С. 267.

УДК 882

И. А. Романов,
г. Чита, Россия

Русская литература в эпоху распутия

В статье представлен опыт рефлексии по поводу состояния русской литературы конца XX – начала XXI века. Политические, социальные, культурные метаморфозы, произошедшие в России в этот период, не могли не сказаться на состоянии литературы. Драматизм и трагизм времени прекрасно передаётся в художественных произведениях, принадлежащих данной эпохе. Они фиксируют смыслы, актуализировавшиеся в последние десятилетия и не всегда совпадающие со смыслами русской классики. Эпатажность, пафос сомнения, безыллюзорность современной русской литературы выводят на первое место личность человека, оставшегося один на один с суровой реальностью жизни, а значит и идею самостояния.

Ключевые слова: маргинальный человек, пафос сомнения, самостояние, коллективизм, антиэстетичность, экстремальное, экзистенциальное

I. A. Romanov,
Chita, Russia

Russian literature in the era of the crossroads

The article presents the experience of reflection about the state of Russian literature of the late XX – early XXI centuries. Political, social and cultural metamorphosis, that occurred in Russia during this period, could not affect the status of literature. The dramatic and tragic time is finely expressed in works of art belonging to that era. They fix meanings, aktualisierbaren in recent decades and do not always coincide with the meaning of the Russian classics. Outrageous, Paphos doubt, methyllysine of modern Russian literature derive in the first place the identity of the person, face to face with the harsh reality of life, and therefore the idea of standaloning.

Keywords: marginal man, the pathos of doubt, standaloning, collectivism, antistatichnost, extreme, existential

Говорить о русской литературе конца XX – начала XXI века одновременно и просто, и сложно. Просто – потому что интересно, потому что есть о чём говорить, сложно – потому что литература последней четверти века представляет собой разнородное, ни-

как не укладывающееся в искусственные литературоведческие схемы явление.

Исходной точкой отсчёта того состояния, в котором пребывает новая русская словесность, стали события начала 90-х годов. Радикальный переворот в обществен-

ной, экономической, политической жизни страны поставил русскую литературу в такое положение, в котором она ещё никогда не пребывала. Неожиданное исчезновение «направляющей руки» коммунистической партии и цензуры привело к тому, что после 1991 года, по определению А. Гениса, «русский писатель – впервые! – остаётся один на один с русским читателем». В результате всё в литературе смешалось. Всем надоевший соцреализм с его верой в будущее, оптимизмом и симпатичными строителями коммунизма, с потерей идеологической подоплёки потерял всякий смысл. Стала быстро терять читательский интерес и гремевшая на волне перестройки литература разоблачения тирании: борясь за погрязшее человеческое достоинство, за свободу и демократию, писатели-диссиденты в начале 90-х годов вдруг отстали от самой жизни. Фактически в тупике – идейном и художественном – оказалась и так называемая деревенская проза. Книжные прилавки заполнились бульварным чтением, тиражи «толстых» журналов рухнули, в критике прокатился стон о конце литературы.

Именно с начала 90-х годов и (в значительной степени) до наших дней в массовом читательском сознании господствует стереотип: «настоящая», «большая» литература умерла. Почти везде в школьном преподавании литературный процесс остановился где-то в середине 80-х годов произведениями В. Распутина и В. Астафьева. Подавляющее большинство читателей оказались не готовы воспринимать произведения писателей, заявивших о себе после 1991 года, отсюда и скептическая оценка достижений новой русской словесности: ну, слышали про «странного» Пелевина, матершинника Сорокина, скандалиста Лимонова – так разве это Литература? Чему она учит и куда ведёт?

Навязанная даже не десятилетиями, а веками идея о проповеднической роли литературы не даёт покоя. Русский читатель привык, чтобы писатель, ставя в своих книгах нравственные, философские, социальные и иные проблемы, сам же их и решал, давая некие примеры внутреннего преображения человека, его духовного воскресения или гибели. На самом деле подобные примеры оказывались весьма далеки от жизни (иначе как объяснить тот факт, что Россия – страна, где каждый человек со средним образованием знаком с «Преступлением и наказани-

ем» Достоевского – наверное, самым «нравственным» романом мировой литературы – занимает одно из первых мест по количеству умышленных убийств?). Новая русская литература, принципиально отказываясь от прямолинейного дидактизма, не даёт никаких односложных ответов и никаких умозрительных «примеров», она заставляет читателя думать и искать ответы самому.

Многих пугает жесткость, а иногда и жестокость некоторых современных авторов: наличие в текстах грубых слов, шокирующих описаний. Критически относясь к этому, нужно всё-таки иметь в виду, что современные авторы оказались обречены на изображение реалий дикой российской действительности конца XX века. Акцент на экстремальном требует и соответствующих художественных средств: мат на страницах книг совсем не обязательно принимать, но важно понять, почему он появляется.

Доминирующим героем современной прозы становится маргинальный человек, живущий в мире, лишённом чётких и незабываемых духовных ориентиров, существо, которому не во что верить. Поэтому основной пафос современных авторов – пафос сомнения. «Русская литература засомневалась во всём без исключения: в любви, детях, вере, церкви, культуре, красоте, благородстве, материнстве, народной мудрости, а позднее и в Западе», – говорит писатель и критик В. Ерофеев. В конечном счёте сомнение и есть отражение нынешней духовной ситуации в стране. Ни одна система ценностей, претендующая на сакральность, священность, не способна сейчас объединить если не всё население России, то хотя бы большинство. В результате современный человек остаётся как бы на распутье, без твёрдой духовной почвы под ногами. Психологи выделяют такие черты маргинального сознания, как сомнение в своей личной ценности, ощущение бессмысленности жизни, одиночество, отчуждённость, тревожность, отчаяние. Литература фиксирует это мучительное экзистенциальное состояние современного человека в зыбком, обесмысленном мире, при этом не предлагая иллюзорных рецептов спасения. Отсюда – из этого внутреннего напряжения – и проистекает стилистическая экстремальность, антиэстетичность современной словесности, так пугающая некоторых читателей и учителей школ.

Но если новая литература не указывает на пути преодоления кризиса, то в чём же тогда её польза для человека? И есть ли эта польза вообще?

Как представляется, безусловно, есть. Лучшие современные писатели предлагают читателю опыт выживания в нынешней жесткой и по сути абсурдной действительности, попытку обретения хоть какой-то основы бытия. Так, например, главной темой большинства произведений В. Пелевина, чьё творчество опирается на философию дзен-буддизма, становится тема неприятия современной реальности. Отсюда – сквозной мотив ухода (не смерти, нет, именно ухода) из неё в принципиально иную, неведомую реальность, куда ведёт человека творчество.

Основная тема многих произведений В. Маканина – противостояние личности и толпы. Русская литература конца XX века пришла к пониманию того, что игнорирование интересов личности ради иллюзорных интересов коллектива ведёт к деградации. Главное для героев В. Маканина (повесть «Лаз», роман «Андеграунд, или Герой нашего времени») – сохраниться как личности, не стать частью толпы. Самостояние (так непопулярное в русской классической литературе, пропитанной идеологией коллективизма) всегда достаётся дорогой ценой, но иначе нельзя, любая уступка чревата растворением собственной уникальности в коллективной безответственности. Маканинская постановка проблемы особенно актуальна для России – страны, где личное начало никогда особо не жаловали, что, возможно, и объясняет катастрофизм отечественной истории XX века.

В незатейливых, на первый взгляд, произведениях Е. Попова содержится своя особая философия. Её смысл – в приятии жизни такой, какая она есть, со всей её бессмыслицей и нелепицей. Жизнь ценна сама по себе, и нужно уметь ей доверять и ценить её.

К сожалению, нынешний читатель (и особенно провинциальный) мало знаком с лучшими авторами и произведениями последнего времени. Один из ведущих критиков А. Немзер в статье с говорящим названием «Замечательное десятилетие», подводя итоги литературного развития в 90-е годы, пришёл к странному выводу. Сейчас мы имеем ситуацию, когда есть целый ряд интересных авторов и произведений, когда есть литература, но при этом по большей части

литература эта не пришла к читателю. Развязка этой ситуации может быть такой: читатель, наконец, появится, но не будет уже литературы.

Некоторые школьные учителя, отказываясь от работы с текстами современных писателей, говорят о том, что классика гораздо важнее. Классика, действительно, важна, однако не стоит забывать о том, что многие авторы, которые являются сейчас безусловными классиками, долгое время не имели широкого признания (например, почти все представители Серебряного века). Смысл классической литературы в её вечной актуальности. Однако и лучшие современные авторы поднимают те же вечные проблемы, но на основе нового, живого материала и современным языком. Наличие в произведениях современных реалий, безусловно, привлекает к ним читателя, для которого даже антураж классических текстов, созданных 150 лет назад, подчас не совсем понятен (автору данных строк не раз приходилось встречать такое мнение в сочинениях выпускников средних школ). Очевидно, что отсутствие внимания к произведениям современной литературы может убить интерес к художественным книгам вообще.

В заключение хотелось бы сказать о том, что в наше время – время господства телевидения и интернета – роль художественной книги не уменьшается, а только увеличивается. Почему? Да потому, что чтение – это настоящий труд, требующий работы ума, памяти, эрудиции, движений души. Во время тотального телевизионного прессинга, либо соблазняющего на потребление всевозможных сериалов и развлекательных шоу, либо обрабатывающего умы пропагандистскими инсинуациями, только читая книгу (естественно, речь идёт о произведениях экзистенциального плана, а не о бульварном чтении), человек по-настоящему работает над собой, размышляет, вырабатывает своё мнение. Сознанием человека, приученного к чтению, гораздо сложнее манипулировать. В этом смысле радует то, что интерес к книге у представителей молодого поколения России активизировался и благодаря произведениям современных авторов (например, романы того же В. Пелевина, А. Иванова, З. Прилепина стали настоящими бестселлерами). Лучшие произведения новейшего времени позволили читателю, преодолевая навязанные стереотипы сознания, по-новому, более

свободно смотреть и на саму литературу, и на важнейшие жизненные проблемы. Кроме того, нужно признать, что смысловое ядро лучших произведений современной литературы составляет конфликт между дегума-

низированным, то есть «расчеловеченным» миром и ценностями традиционного гуманизма. Посыл лучших современных писателей к читателям при этом прост: нужно оставаться человеком несмотря ни на что.

УДК 929:81'276

**С. А. Сергеев,
Е. П. Бондарева,
г. Агры, Турция**

Языковая адаптация иностранных студентов в турецком вузе

В работе рассматривается проблема адаптации иностранных студентов, которые проходят обучение в турецком вузе на турецком языке. Представлены результаты исследования языковой адаптации, проведённого на материале данных опроса среди студентов-иностранцев Агрыйского университета им. Ибрагима Чечена, г. Агры, Турция. Выявлен уровень языковой компетенции по различным видам речевой деятельности, а также средний показатель общей языковой адаптивности. Описаны основные проблемы, которые возникают у иностранных студентов в процессе коммуникации на турецком языке.

Ключевые слова: адаптация иностранных студентов, языковая адаптация, социальная адаптация, турецкий язык

**S. A. Sergeev,
E. P. Bondareva,
Ağrı, Turkey**

Language adaptation of foreign students in Turkish university

The paper considers the problem of adaptation of foreign students studying in a Turkish university. The language of education is Turkish. The results of the research of linguistic adaptation of foreign students studying in Ağrı İbrahim Çeçen University are presented. The levels of linguistic competence in different speech activities as well as the average index of general language adaptability are identified. The main problems that foreign students have in the process of communication in the Turkish language are described.

Keywords: adaptation of foreign students, language adaptation, social adaptation, the Turkish language

На успешное развитие адаптации иностранных студентов к образовательному процессу и новым условиям проживания оказывают влияние различные факторы: физиологические, эмоционально-психологические, экономические, культурные, образовательные. Адаптация к часовому поясу, особенностям питания, распорядку дня и условиям проживания, как правило, происходит в первую очередь и с наименьшими усилиями по сравнению с другими видами адаптации. Особенно при условии целенаправленной работы над преодолением культурных, социальных и языковых барьеров. Так, поступив в университет, молодые люди, во-первых, должны осваивать новые, по сравнению со школой, правила поведения и обучения в вузе, во-вторых, – адаптироваться к условиям жизни в чужой стране, иной культуре. Удалённость от родственников, от-

сутствие привычного окружения общения и нестабильное финансовое положение – всё это оказывает влияние на эмоциональное состояние студента и как следствие – на образовательный процесс. «Приобретение молодыми людьми нового социального статуса студента требует от них выработки новых способов поведения, которые позволяют им в наибольшей степени соответствовать этому статусу. Процесс приспособления к новым условиям длится достаточно долгое время, что может вызвать у студента психологическое и физиологическое перенапряжение, а это в свою очередь может отрицательно сказаться на результатах его учебной деятельности» [4, с. 24].

Важное место в общем адаптационном процессе занимает преодоление языкового барьера. «И психологическая, и социокультурная, и экономическая адаптация невоз-

можно без приобретения коммуникативных умений и навыков, присущих другой культуре. От индивидов требуется, во-первых, понимание чужой культуры и, во-вторых, приобретение технических и социальных умений и навыков поведения. Технические навыки включают владение языком и способность самостоятельно осуществлять бытовые действия (платежи, покупки, пользоваться транспортом и т. д.). Социальные умения более сложны: они связаны с исполнением определённых социальных ролей» [7, с. 26]. Для иностранных студентов языковая адаптация оказывается не только залогом комфортного пребывания в чужой стране, но и, прежде всего, успешного обучения в университете. Успешная коммуникация в образовательной среде, работа с научной литературой и овладение профессией напрямую зависят от того, насколько студент-иностранец стремится осваивать «чужое» языковое пространство. Языковая адаптация позволяет избежать или в наибольшей степени безболезненно преодолеть те барьеры, с которыми сталкиваются иностранные студенты. «Культурно-историческая среда и лингвосоциокультурные особенности иноязычного социума оказывают непосредственное влияние на способы осуществления профессиональной деятельности в условиях инокультурной среды» [3, с. 319].

Агрыйский университет им. Ибрагима Чечена г. Агры является одним из самых молодых вузов Турции, он был основан в 2007 году. В настоящее время в нём обучаются более 11 800 студентов, 180 из которых – иностранцы. Для изучения процесса адаптации иностранных студентов нами было проведено анкетирование, в котором приняли участие 50 человек, 18 девушек и 32 юноши. Это учащиеся 1–3-х курсов дневной формы обучения различных специальностей, приехавшие из Туркменистана, Азербайджана, Сирии, Киргизстана, Афганистана, Узбекистана, Африки, Ирана.

Языком обучения в данном вузе является турецкий. Из числа опрошенных 38 % не изучали язык до поступления в университет, 26 % посещали языковые курсы, 26 % изучали самостоятельно, 12 % – в школе. Следовательно, более трети иностранных студентов, приняв решение учиться в турецком университете, абсолютно не имели соответствующей языковой подготовки.

Для иноязычных абитуриентов, изъявивших желание получить образование в Агрыйском университете им. Ибрагима Чечена, функционируют подготовительные курсы, где в течение одного учебного года иностранцы знакомятся с системой языка, фонетическими особенностями, грамматическими правилами, пополняют лексический запас, что даёт им возможность комфортно себя чувствовать в данной языковой среде, активно участвовать в типичных бытовых ситуациях, вести беседы на несложные темы, читать тексты художественной литературы и публицистики. Однако, как показывает практика, далеко не все студенты, прошедшие подготовительные курсы, обладают языковыми знаниями, достаточными для того, чтобы полноценно участвовать в дальнейшем учебном процессе. Оказавшись на первом курсе, студенты сталкиваются с необходимостью не только общаться на привычные темы, но и читать научную литературу, осваивать терминологию, вести сложные дискуссии и заниматься самообразованием на неродном языке. Как отмечают исследователи, на этом этапе языковая адаптация представляет собой «процесс обогащения и развития языковой личности средствами языка, обеспечивающий реализацию целенаправленного речевого поведения, микро- и макросоциального взаимодействия в инокультурной среде вуза, города, страны при постепенном достижении личностного комфорта» [1, с. 113].

Процесс языковой адаптации предполагает овладение инструментами языка и использование их в различных коммуникативных ситуациях. В практике преподавания иностранных языков принято определять степень коммуникативной компетенции студентов по итогам тестирований, которые включают в себя субтесты по четырём видам речевой деятельности: чтение, письмо, аудирование и говорение, а также субтест по лексике и грамматике. Для оценки языковой подготовки иностранных студентов мы также опирались на эти критерии, однако предложили студентам самим оценить свои компетенции по каждому из видов речевой деятельности и выяснить, насколько они уверены в своих силах и насколько они осознают те проблемы, которые затрудняют их адаптивный процесс.

Чтение предполагает умение читать и понимать тексты различной направленности

сти, в том числе учебно-профессионального, общественно-политического и социально-культурного содержания, умение понимать основную идею текста, адекватно интерпретировать ход авторских рассуждений и самостоятельно делать выводы. Согласно опросу, большинство студентов вполне освоили этот вид речевой деятельности: 76 % опрошенных отметили, что читают на турецком языке «отлично» и «хорошо». По 18 % оценили чтение на «удовлетворительно» и «плохо».

Аудирование включает в себя умение слушать и воспринимать устные сообщения разного содержания в диалогической и монологической форме, с последующим изложением главной информации и каждой смысловой части текста. Основная задача иностранных студентов в вузе – понимать учебные лекции по предметам (основное содержание и отдельные смысловые части), соответствующим их профилю.

Большинство студентов – 44 % – оценили свою способность воспринимать иностранную речь на слух на «хорошо», ещё 24 % – на «отлично». По 16 % дали ответы «удовлетворительно», либо «плохо». Из четырёх видов речевой деятельности методисты традиционно считают аудирование наиболее трудным для овладения. Однако, согласно опросу, для основной части студентов – 68 % – восприятие иностранной речи на слух не представляет значительных затруднений.

Оценка *письма* иностранных студентов предполагает, что они умеют воспроизводить звучащую речь в письменном виде (конспектировать), различают и умеют использовать деловые, публицистические, научные, разговорно-бытовые жанры письма, могут излагать свои мысли в форме описания, повествования, рассуждения, соблюдая правила орфографии и пунктуации.

Проведённый опрос показал, что в целом с этим речевым видом деятельности у большинства иностранных студентов ситуация складывается позитивно. Свои навыки письма на турецком языке 36 % респондентов оценили на «отлично»; 38 % – на «хорошо»; 16 % признались, что пишут «плохо», столько же «удовлетворительно».

Говорение отражает способность студентов воспроизводить прочитанный или прослушанный текст в монологической фор-

ме, а также уметь вести диалоги разных типов (расспрос, беседу, дискуссию).

Свои способности к устной коммуникации на турецком языке студенты-иностранцы оценили преимущественно как «хорошо» – 46 %. Только 24 % респондентов охарактеризовали говорение как «отлично». Практически одинаково распределились ответы «удовлетворительно» – 16 %, и «плохо» – 14 %.

Лексика и грамматика. В процессе освоения любого иностранного языка грамматика занимает особое положение, поскольку она является именно той необходимой базой, без которой невозможно полноценное использование иностранного языка, употребление его как средства общения. Однако основная цель изучения грамматики – полноценное овладение основными видами речевой деятельности и успешная коммуникация. В практике преподавания иностранных языков довольно часты случаи, когда студенты, владея грамматикой изучаемого языка на высоком уровне, оказываются абсолютно не способными к коммуникации в элементарных ситуациях. Подобную картину мы можем наблюдать даже в случае использования родного языка: выпускники школ и вузов проявляют свою беспомощность, когда сталкиваются с необходимостью написать резюме, заполнить анкету, выступить перед аудиторией и даже составить поздравление [2].

Лексические навыки – это навыки узнавания и понимания слов при чтении и аудировании, навыки выбора и употребления слов при письме и говорении. Пополнение лексического запаса в учебном процессе – это, прежде всего, изучение терминологии и лексики научного стиля.

По мнению самих студентов, 22 % полноценно владеют и лексическим, и грамматическим потенциалом турецкого языка; 40 % оценивают свои компетенции на «хорошо». Оценку «удовлетворительно» выбрали 22 % студентов, «плохо» – 16 %.

Ответы на вопрос об общем уровне владения турецким языком отражают примерно то же соотношение, что и по отдельным видам речевой деятельности: на «отлично» знают язык 22 % обучающихся; 42 % – «хорошо», 18 % – «удовлетворительно», 16 % – «плохо».

Результаты опроса, отражающие степень владения турецким языком у иностранных студентов, представлены в обобщаю-

щей таблице. Для расчёта среднего показателя мы произвели перекодировку ответов респондентов по четырёхбалльной шкале. Ответы респондентов кодируются в зависимости от их оценки той или иной ситуации, проблемы, факта: чем позитивнее ответ, тем

выше балл. Соответственно, позитивный ответ приравнивается к четырём баллам, а негативный – к одному. По каждому из показателей был высчитан средний балл, а затем переведён в процентное соотношение, где четыре балла соответствуют ста процентам.

	«Отлично»	«Хорошо»	«Удовл.»	«Плохо»	Средний показатель
Чтение	19–38 %	19–38 %	6–12 %	6–12 %	3,02–75,5 %
Письмо	18–36 %	19–38 %	7–14 %	6–12 %	2,98–74,5 %
Аудирование	12–24 %	22–44 %	8–16 %	8–16 %	2,76–69 %
Говорение	12–24 %	23–46 %	8–16 %	7–14 %	2,8–70 %
Лексика/грамматика	11–22 %	20–40 %	11–22 %	8–16 %	2,68–67 %
Общий уровень языка	12–24 %	21–42 %	9–18 %	8–16 %	2,74–68,5 %

Данные расчёты позволяют делать вывод о том, что наибольшего уровня адаптации студенты-иностранцы достигли при чтении – 75,5 %. Наименьшая степень адаптации оказалась связана с лексикой и грамматикой турецкого языка – 67 %. Действительно, многие студенты в ходе предварительной беседы отмечали, что в недостаточной степени владеют терминологическим аппаратом изучаемых дисциплин. Средний показатель языковой адаптации иностранных студентов в университете г. Агры составляет 68,5 %. Отметим, что это лишь субъективная оценка самих студентов. Эти показатели могут отличаться от результатов тестирования, однако мы исходили из представления о том, что респонденты учатся на разных факультетах, и у каждого из них потребность в языковой подготовке во время обучения разная. «Зависимость содержания коммуникативной компетенции от многих объективных и субъективных факторов делает его вариативным для различных категорий учащихся, что, разумеется, не исключает наличие общего коммуникативного ядра, состоящего из набора умений, готовностей и способностей, необходимых в любых ситуациях общения» [5, с. 28]. Так, фактически невысокое знание турецкого языка может быть достаточным для студентов факультета русского языка и литературы, где преподавание ведётся преимущественно на русском языке. Требования к языковой подготовке также будут отличаться у студентов гуманитарных и технических направлений.

Адаптация студентов – это двусторонний процесс между личностью и новой для

неё социальной, культурной средой. «Для прохождения периода адаптации требуется развитие средств, методов и технологий адаптации как организационного процесса в целом» [1, с. 28]. Полученные данные отражают степень осознанности студентами сильных и слабых сторон своей языковой компетенции и служат отправной точкой для целенаправленной самостоятельной работы самих адаптантов. Также приведённые результаты могут служить основанием для осмысления преподавателями работы на подготовительном курсе и определения соответствующих методик преподавания. «Выбирая методику, которая должна стать максимально результативной для определённой группы студентов, преподаватель высшей школы должен опираться на многие факторы: количество студентов в группе; уровень владения ими иностранным языком после окончания средней школы; объём учебного времени, отведённого на дисциплину; степень мотивации студентов к изучению иностранных языков и др.» [8, с. 345].

Следующий блок вопросов был связан с выявлением конкретных проблем, которые возникают у иностранных студентов в процессе коммуникации на турецком языке. Большинство студентов указали на то, что с языковыми трудностями они сталкиваются во время учёбы – так ответили 48 % респондентов. Сложности с освоением учебного материала на неродном языке – неотъемлемый элемент адаптации, однако у 28 % студентов имеются значительные языковые барьеры в повседневных ситуациях – в магазине, кафе, транспорте и даже в общении

с друзьями; 8 % студентов признались, что знают турецкий язык настолько плохо, что проблемы с коммуникацией они испытывают везде. Лишь 16 % отметили, что для них общение на турецком языке не представляет никаких проблем.

На вопрос «Всегда ли вы понимаете содержание дисциплин, которые изучаете в университете на турецком языке?» 40 % учащихся ответили утвердительно. Ровно половина студентов (50 %) отметили, что не всегда понимают учебный материал, так как содержание дисциплин довольно сложное. 10 % указали на то, что на качество освоения предметов влияет именно их плохое знание турецкого языка.

С наибольшими трудностями в процессе обучения студенты сталкиваются при восприятии лекционного материала – 26 %. Недостаточные знания языка затрудняют устные ответы у 18 % респондентов, работу с научной и учебной литературой – у 7 %. Плохую языковую подготовку при всех видах учебной деятельности ощущают 24 % студентов. Для 18 % иностранцев обучение на турецком языке не вызывает особых сложностей.

На вопрос «Что для вас представляет наибольшую трудность в турецком языке?» респондентам было предложено дать до трёх вариантов ответа. Значительное большинство – 72 % – указало на сложность освоения грамматики турецкого языка. По 34 % отметили трудности, связанные с особенностями турецкого синтаксиса и пополнением лексического запаса. Для 24 % представляет сложность чтение на неродном языке. В качестве языковых проблем 14 % указали на «Восприятие на слух», 12 % – на «Произношение». Для 10 % респондентов все аспекты турецкого языка представляют одинаковую сложность, для 16 % – наоборот, никаких трудностей нет.

Выявление слабых сторон языковой компетенции – лишь начальный этап адаптивной работы, предполагающий анализ и последующую корректировку языковой подготовки. Студенты-иностранцы, принявшие участие в опросе, обучаются на 1–3-х курсах различных факультетов совместно с турецкими студентами на общих основаниях. Естественно, в обязанности преподавателей-предметников не входит проведение специальных занятий по языку,

поэтому восполнение этих пробелов – во многом задача самих студентов. Однако, согласно исследованию, лишь 22 % опрошенных целенаправленно занимаются изучением турецкого языка – 10 человек с помощью учебников и словаря и один посещает языковые курсы. Остальные 88 % предпочитают совершенствовать языковые навыки либо в процессе учёбы (36 %), либо в процессе повседневного общения (46 %).

На основе проведённого исследования можно сделать следующие выводы. Иностранные студенты Агрыйского университета им. Ибрагима Чечена испытывают определённые сложности в процессе языковой адаптации как в академической среде университета, так и в повседневной коммуникации, что, безусловно, требует необходимости разработки теоретико-методологического подхода к обоснованию данной проблемы.

Уровень владения турецким языком студентами-иностранцами от достаточного высокого до критически низкого. Высокую языковую компетенцию, по разным критериям отметили до 40 %, однако только 16 % студентов по всем пунктам указали на отличные знания языка. Очень низкий языковой уровень отмечен у 12–16 % студентов. Следует отметить, что градация по уровню владения турецким языком не коррелирует с родным языком обучающихся. Как в группе «успевающих», так и «отстающих» находятся студенты, чей родной язык относится к тюркоязычной группе – киргизский, азербайджанский, туркменский, узбекский. Исследование показало, что родственность языков и схожесть лексики, грамматики и фонетики не являются главенствующим фактором в процессе языковой адаптации студентов-иностранцев. В то же время половина «отличников» – это носители арабского языка.

Студенты-иностранцы в равной степени освоили все виды речевой деятельности: чтение, письмо, аудирование, говорение. Общая самооценка владения турецким языком составляет 68,5 %. К наиболее трудным элементам изучения языка относятся грамматика, лексика и синтаксис. Студенты в равной степени испытывают языковые сложности в различных видах учебного процесса – работа на лекции, ответы в устной форме, работа с учебной и научной литературой.

Список литературы

1. Бондарева Е. П., Сергеев С. А. Управление адаптацией персонала в вузе (на примере Кемеровского государственного университета) // Социогуманитарный вестник. – 2014. – № 1. – С. 28–31.
2. Бондарева Е. П., Чистякова Г. В. Языковедческие дисциплины как учебный комплекс // Русский язык в современном Китае: IV Междунар. науч.-практ. конф. / под ред. Л. В. Вороновой. – Чита: ЗабГУ, 2015. – С. 128–130.
3. Глебова Т. А. Языковая подготовка студентов-иностранцев в поликультурной среде вуза // Вестник МГИМО-Университета. – 2014. – № 4. – С. 317–323.
4. Дарьенкова Н. Н. Адаптация студентов первого курса к обучению в техническом вузе в условиях информатизации образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Н. Новгород, 2015.
5. Лебединский С. И., Гербик Л. Ф. Методика преподавания русского языка как иностранного: учеб. пособие. – Минск, 2011. – 309 с.
6. Методическая поддержка процесса языковой адаптации иностранных студентов-первокурсников / Т. Г. Аркадьева // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 12. – С. 111–121.
7. Уша Т. Ю. Опыт языковой адаптации инофонов как отражение миграционной политики // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2014. – Вып. 170. – С. 26–34.
8. Чистякова Г. В., Бондарева Е. П. Методы обучения иностранным языкам: что предпочесть? // Теория и практика развития современного образования в России. – Ульяновск, 2017. – С. 345–355.

УДК 81

**Е. А. Хамаева,
Т. Е. Шишмарева,
Е. В. Кремнёв,
г. Иркутск, Россия**

Особенности транслингвографического перевода с китайского языка на русский (на материале переводов «Шань хай цзин» и «Эръя»)¹

В статье на примере переводов трактата «Шань хай цзин» и первого древнекитайского словаря «Эръя» обосновывается транслингвографический перевод как способ экспертного перевода текстов на языке с идеографическим типом письма, обеспечивающий информативность и аутентичность текста оригинала в тексте перевода.

Ключевые слова: транслингвографический перевод, трактат «Шань хай цзин», словарь «Эръя», идеографическое письмо

**E. A. Khamaeva,
T. E. Shishmareva,
E. V. Kremnyov,
Irkutsk, Russia**

Translinguographic translation from Chinese into Russian (basing on the translations of “Shan Hai Jing” and “Erya”)

The article substantiates translinguographic translation as a method used in the expert translation of texts in the language written with ideographic writing system. The examples from the translations of the treatise “Shan Hai Jing” and the first ancient Chinese Dictionary “Erya” prove that translinguographic translation provides information content and authenticity of the original text in the translated text.

Keywords: translinguographic translation, treatise “Shan Hai Jing”, Dictionary “Erya”, ideographic writing

Иероглифические знаки, «являясь большей частью идеографическими, ... своеобразно “рисуют” мир, создавая тем самым ещё одну “картину мира”, отличную от иных» [2, с. 93]. Их идеографическая сущность ставит перед переводчиками ряд проблем, которые иногда кажутся непреодолимыми.

К основным проблемам такого перевода, как правило, относят наличие опре-

делённого числа сходных по написанию иероглифов, неразличимость написания имён собственных и имен нарицательных в иероглифическом тексте, и т. д. [11, с. 40]. Автор приводит пример с образными сравнениями на основе иероглифов, которые «переводить труднее, им не всегда удаётся найти полностью адекватный эквивалент» [Там же, с. 38]. Китайское предложение

¹ Исследование осуществлено при финансовой поддержке РГНФ, проект «Китайский словарь «Эръя» в идеографическом и этнокультурном аспектах» № 15-04-00535.

«三个人品字式坐了，随便谈了几句» предлагается перевести вариантом «Трое человек уселись друг против друга и слегка поболтали, а не «трое уселись в форме иероглифа 品 и сказали друг другу несколько фраз», так как «образное значение 品 может быть передано только описательно» [Там же, с. 38].

Таким образом, в ходе перевода встаёт вопрос не просто транскодирования языкового содержания оригинала (о котором говорят существующие определения перевода), но и проблема транскодирования «письменности» – и того дополнительного содержания, которое передаёт каждый отдельный знак идеографического письма. Другими словами, перевод на китайский и с китайского языка сопряжён с переводом письменных знаков из одной семиотической системы в другую, даже несмотря на то, что все эти знаки являются языковыми.

Круг этих проблем можно проиллюстрировать на примере перевода китайского классического текста «Каталог гор и морей».

«Каталог гор и морей» – анонимный памятник, сложный по своему составу и содержанию, – представляет собой свод, по существу, самостоятельных «сочинений», основанных, в свою очередь, на длительной традиции, включавшей разновременные пласты положительных знаний, мифологии, верований [4, с. 3].

Каталог гор и морей переведён на русский и ряд других европейских языков. Перевод на русский язык выполнен Э. М. Яншиной и издан Институтом востоковедения Академии наук СССР в 1977 году. Книга сопровождается предисловием и комментарием. В предисловии автор поясняет те или иные переводческие решения, перечисляет проблемы, возникшие в ходе работы, комментирует вопросы установления авторства, время создания канона и т. д.

Данная работа стала классической в отечественной синологии и вызывает большой интерес с точки зрения теории перевода, т. к. иллюстрирует, вскрывает многие проблемы. Особенно показателен прецедент того, как автор решает проблему поиска русских эквивалентов «для передачи названий», которая без преувеличения признаётся «труднейшей задачей перевода». В комментарии по этому поводу говорится, что «решить её удалось далеко не во всех случаях по многим причинам» [Там же, с. 26].

Рассмотрим отрывок переводного текста.

«В четвёртой книге “[Каталога] Центральных [гор]” первой вершиной гор Ли50 названа гора Оленье копыто51. На её вершине много нефрита, у её подножия – золота. Здесь начинается река Сладкая52, течёт на север и впадает в Ло, в ней в избытке камня си.

Ещё в пятидесяти ли к западу гора называется Фучжу9. На ней всюду камень жу. [В тех местах] есть животное, похожее на енота, но с человеческими глазами. Называют его инь. Оттуда берёт начало река Го53, течёт на север и впадает в Ло. В ней много камня жу» [6].

В небольшом фрагменте встречается несколько «эквивалентов» – не только имён собственных (пишутся с заглавной буквы), но и имён нарицательных – названий камней, животных и т. д., которые на протяжении нескольких предложений переведены различными способами – часть с помощью семантического перевода, калькирования (гора Оленье копыто, река Сладкая), другая часть – с помощью транскрибирования (горы Ли, река Ло, камень си, гора Фучжу, камень жу, животное инь, река Го). Многие варианты сопровождаются цифрой, которая означает номер комментария к данному слову в конце книги. К слову, комментарий по объёму превосходит основное содержание канона.

В комментарии к переводу Э. М. Яншина поясняет решение использовать транскрипцию тем, что «некоторые знаки утратили своё значение, и восстановить их не представляется возможным. Кроме того, имели место искажения при записи и переписывании памятника, на что неоднократно указывали комментаторы и что подтверждает сравнение текста с сохранившимися в других источниках фрагментами из него. Может быть, по этой причине, а также потому, что в основе многих названий лежала их звукозапись, они не поддаются переводу. Дело усложняется ещё и тем, что именно звуковые ассоциации были, как показывают комментарии, в основе многих «исправлений» и искажений. Надёжность перевода названий снижается также тем, что в древнекитайской письменности детерминативы ещё не были закреплены за иероглифом, и возможные семантические рамки отдельных знаков за этот счёт очень расширены. Всё это, вместе взятое, явилось причиной того, что наряду с переводами мы вынуждены были дать многие названия в транслитерации. Трансли-

терация даётся в скобках в комментариях вслед за переводом. Учитывая отсутствие надёжной реконструкции фонетики древнекитайского языка, а также его диалектную пестроту, восстановить древние чтения не представляется возможным, и все названия даются в современном звучании» [4, с. 26].

Получается, что в поиске эквивалента предпочтительным являлся семантический перевод (гора Оленье копыто), фонетический же использовался «вынужденно», «в современном звучании».

Несмотря на логичный, справедливый, в какой-то степени традиционный алгоритм действий переводчика – осуществление перевода, суть которого часто понимается, как «передача информации, содержащейся в данном произведении речи, средствами другого языка» [5] не менее, воспринимая такой текст, не оставляет ощущение того, что в процессе перевода была утеряна та ключевая составляющая, которая и образует сущность китайской культуры, как культуры, «выраженной в письменном знаке» [7, с. 32]. И если «в современном европейском этно-сознании графическая оболочка языка сростлась с фонетической, образуя некий единый план выражения, «единый зрительно-слуховой комплекс» [6, с. 72], то для носителей китайской культуры таким единым зрительно-слуховым комплексом станет трёхсторонняя сущность – совокупность значения, фонетической оболочки и, самое главное, идеографического знака. К сожалению, этот идеографический знак в ходе передачи на европейские языки теряется.

В результате встаёт вопрос о том, во всех ли случаях «средства иностранного языка» могут должным образом донести до получателя перевода заложенную в оригинал информацию? Во всех ли случаях прагматическая цель перевода достигается путём использования «средств второго языка» в ситуации перевода?

В переводе «Шань хай цзина» на английский язык, который выполнил Р. И. Страссберг, используется следующий способ: название неизвестного мифического существа сначала даётся на английском в транскрипционном/смешанном переводе (*chang fu bird*), далее следует иероглифический знак и китайская транскрипция пиньинь [12]. Такой «способ перевода» представляется более функциональным, потому что, как уже упоминалось, каждый отдельный

знак идеографической письменности и его составные элементы – морфограммы – несут собственную семантику и в определённой степени информативны для получателей перевода.

Вопрос о возможности использования транскрипции в переводе древнекитайских топонимов на английский язык поднимает James R. Hargett в статье «會稽: Guaiji? Guiji? Huiji? Kuaiji? Some Remarks on an Ancient Chinese Place-Name» [13]. Само заглавие статьи ставит вопрос о том, стоит ли использовать транскрипцию в переводе древних названий местности, т. к. такой перевод априори сопряжён с элементом условности, спекуляции – условности в системе транскрипционной записи китайских звуков на английском языке, условности в установлении точного звучания древнекитайских слов, условности в выборе определённой транскрипции среди ряда предлагаемых в различных комментариях и т. д. Следует оговорить, что в своей статье Д. Р. Харгетт все транскрипции сопровождает иероглифическими знаками.

Помимо вышеизложенных трудностей, вероятно, существенным также считается вопрос сохранения аутентичности текста оригинала в тексте перевода. Как в случае, например, с переводом словаря «Эръя», появление которого в законченном виде относится приблизительно к I веку до н. э., а процесс подготовки – к V–III векам до н. э., является идеографическим, тезаурусным словарём. Учитывая, что это идеографический словарь, основная задача которого пояснить значение древнего/диалектного либо менее известного знака, через другой общеупотребительный и/или эталонный знак, необходимо и в тексте перевода эти знаки каким-то образом сохранить.

В отечественной синологии проблема поиска эквивалента при переводе древнекитайских текстов решалась в основном за счёт использования формальных и содержательных трансформаций. Попробуем представить, как может выглядеть перевод в традиции и не в традиции.

Перевод в традиции:

«Эръя ши гу» (尔雅·釋詁): 林、烝、天、帝、皇、王、后、辟、公、侯、君也。

Формальный: *лин, чжэн, тянь, ди, хуан, ван, хоу, би, гун, хоу* – это названия правителей.

Содержательный: *удельный князь, правитель, обращение к самому высшему чину на иерархической лестнице, к коронованной особе, великий государь, государь (более позднее, чем князь-ван), князь-ван, прежние [идеальные государи], титул правителя (эпоха Чжоу), правитель (эпоха Весны Осени) – всё это именованья правителей.*

«Эръя ши цинь» (尔雅·釋親): 父之考為王父, 父之妣為王母。王父之考為曾祖王父, 王父之妣為曾祖王母。曾祖王父之考為高祖王父, 曾祖王父之妣為高祖王母。

Формальный: *деда называли Ванфу, бабу – Ванму, прадеда – Цэнцзуванфу, прабабу – Цэнцзуванму, прапрадеда – Гаоцзуванфу, прапрабабу – Гаоцзуванму.*

Содержательный: *деда называли дед, бабу – бабка, прадеда – прадед, прабабу – прабабка, прапрадеда – прапрадед, прапрабабу – прапрабабка.*

«Эръя ши гун» (尔雅·釋宮): 牖戶之間謂之宸。

Формальный: *место между дверьми и окнами называют и.*

Содержательный: *место между дверьми и окнами называют экран.*

Перевод не в традиции:

«Эръя ши гу» (尔雅·釋詁): 林、烝、天、帝、皇、王、后、辟、公、侯、君也。[林 – *удельный князь,烝 – правитель, 天 – к самому высшему чину на иерархической лестнице,帝 – к коронованной особе, 皇 – великий государь,帝 – государь (более позднее, чем князь-ван), 王 – князь-ван, 後 – прежние [идеальные государи], 闕 – удельный князь, 侯 – титул правителя (эпоха Чжоу), 公 – правитель (эпоха Весны Осени)].*

«Эръя ши цинь» (尔雅·釋親): 父之考為王父, 父之妣為王母。王父之考為曾祖王父, 王父之妣為曾祖王母。曾祖王父之考為高祖王父, 曾祖王父之妣為高祖王母。

Деда называли 王父, бабу – 王母, прадеда – 曾祖王父, прабабу – 曾祖王母, прапрадеда – 高祖王父, прапрабабу – 高祖王母.

«Эръя ши гун» (尔雅·釋宮): 牖戶之間謂之宸。

Место между дверьми и окнами называют 宸.

С учётом того, что целевая аудитория такого текста перевода – специалисты, как правило, знающие китайский язык, то получается, во-первых, транскрипционный перевод и содержательный являются не совсем

информативными для людей, которым иероглифический знак может «что-то сказать», а иногда и тавтологическим (как при пояснении терминов родства). Во-вторых, при использовании такого перевода в какой-то мере сохраняется аутентичность текста и репрезентативность формата «Эръя» как словаря. В-третьих, снимается вопрос реконструкции фонетики древнекитайских слов.

Несмотря на убедительность аргументов, тем не менее, возникает вопрос о возможности признания такого способа перевода – «переводом». И если «да», то каким.

С точки зрения лингвистической теории перевода – такое явление не совсем есть «перевод» в традиционном его понимании, как «передача информации, содержащейся в данном произведении речи, средствами другого языка» [5, с. 138]. Однако такой подход вполне поддаётся объяснению в рамках когнитивной теории перевода.

Г. Д. Воскобойник полагает, что это «всяма распространённые в современных переводных текстах» явления..., которые можно в первом приближении охарактеризовать как отказ от перевода» [1, с. 176]. Это можно объяснить тем, что «если можно не переводить термины ИЯ, опираясь на совместный с адресатом контекст интерпретации, итоговый текст, очевидно, будет полноценным актом коммуникации» [Там же]. Совместный с адресатом контекст интерпретации, в свою очередь, возможен в случае, если «интерпретатор, ищет встречи с адресатом, обладающим адекватным контекстом интерпретации». Иначе говоря, «сознание переводчика интендирует на родственное сознание интерпретатора, готовое к коммуникации на предложенных условиях» [3, с. 179].

В случае перехода китайских иероглифов в текст на русском тексте происходит такая коммуникация (такой перевод), при которой каждый отдельный идеографический знак признаётся своеобразным «термином», исключая семантические, фонетические, идеографические и прочие разночтения. Ведь, как известно, «термин должен быть однозначным, то есть не должен иметь большого количества синонимов (в пределах определённого экспертного сообщества), точным и кратким, и с точки зрения стилистики, ...нейтральным» [8, с. 223].

Такой «идеографический» термин будет успешно интерпретирован при условии функционирования в среде так называемых

«членов экспертного сообщества», которые, в свою очередь, способны разделить «курс экспертного сообщества».

По словам Т. В. Тюрневой, в рамках экспертного сообщества термин – орудие профессионального мышления, поэтому представители экспертных сообществ заинтересованы в том, чтобы значение термина было чётким и единственным [Там же, с. 224], чего сложно достичь путём транскрибирования русскими буквами китайских знаков (даже при условии наличия комментария перевода). Если «члены дискурсивного сообщества имеют достаточно высокий общий уровень осведомлённости в определённой сфере общения, обладают знаниями специальной терминологии, жанровой организации информации» [3, с. 25], то такой «*транслинвографический*» перевод становится возможным.

В режиме такого *транслинвографического* перевода одновременно достигается несколько целей коммуникации – он достаточно информативен для специалистов – так называемых членов экспертного сообщества – позволяет сохранить в какой-то степени аутентичность текста оригинала в тексте перевода. При этом не происходит спекулятивного использования транскрипции древнекитайских слов, верифицировать которые на сегодняшний день не представляется возможным по многим причинам.

Вместе с тем, если текст перевода направлен на более широкого читателя, нежели экспертное сообщество, то в этом случае вполне успешным, информативным и читабельным станет совмещение различных способов перевода. При этом может сохраняться как идеографичность оригинального текста, так и реконструированное переложение фонетической оболочки знака для читателей, незнакомых с идеографическим письмом, но желающих воспринимать текст целостно, без фонетических преград при его прочтении.

В таком случае транслинвографический перевод приведённых выше отрывков из «Эръя» будет представлен в следующем виде:

«*Деда называли ванфу (王父), бабу – ванму (王母), прадеда – цзэнцзу-ванфу (曾祖王父), прабабу – цзэнцзу-ванму (曾祖王母), прапрадеда – гаоцзу-ванфу (高祖王父), прапрабабу – гаоцзу-ванму (高祖王母)*» [10, с. 176].

«*Место между дверьми и окнами называют и(宸)*» [Там же, с. 181].

Дальнейшее развитие идеи транслинвографического перевода может проходить в обоснованном сочетании его с содержательным переводом, познаковым переводом и другими способами интерпретации текстов с идеографическим типом письма.

Список литературы

1. A Chinese Bestiary. Strange Creatures from the Guideways through Mountains and Seas / ed. and translated with commentary by A. Richard. – Strassberg; Berkeley; Los Angeles; London: University of California Press, 2002. – 314 p.
2. Hargett J. R. 會稽: Guaiji? Guiji? Huiji? Kuaiji? Some Remarks on an Ancient Chinese Place-Name // Sino-Platonic Papers. – 2013. – March.
3. Воскобойник Г. Д., Ефимова Н. Н. Общая когнитивная теория перевода: курс лекций. – Иркутск: ИГЛУ, 2007. – 252 с.
4. Готлиб О. М. Основы грамматики китайской письменности. – М.: АСТ: Восток-Запад, 2007. – 284 с.
5. Карымшакова Т. Г. Лингвистические технологии речевого воздействия в медицинском дискурсе: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19. – Улан-Удэ, 2015.
6. Каталог гор и морей (Шань хай цзин) / предисл. пер. и коммент. Э. М. Яншиной. – М.: Наука. Главная редакция восточной литературы, 1977. – 236 с.
7. Нелюбин Л. Л. Толковый переводческий словарь. – 3-е изд., перераб. – М.: Флинта: Наука, 2003. – 320 с.
8. Степанов Ю. С. Проскурин С. Г. Константы мировой культуры. Алфавиты и алфавитные системы в период двоеверия. – М.: Наука, 1993. – 158 с.
9. Торчинов Е. А. Пути философии Востока и Запада: познание запредельного. – СПб.: Азбука-классика: Петербургское Востоковедение, 2007. – 329 с.
10. Тюрнева Т. В. К проблеме различения семиотических сущностей в контексте определённых дискурсивных практик // Наука и современность. Сер. Филологические науки. – 2012. – № 18. – С. 220–225.
11. Шишмарева Т. Е. Китайский словарь «Эръя» в идеографическом и этнокультурном аспектах. – Иркутск: ИГУ, 2016. – 289 с.
12. Шишмарева Т. Е. Опыт реконструкции языковой картины мира на основе древнего лексикографического источника: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19. – Иркутск, 2008. – 343 с.
13. Щичко В. Ф. Китайский язык. Теория и практика перевода: учеб. пособие. – 2-е изд. – М.: АСТ: Восток-Запад, 2007. – 223 с.

УДК Д27

Цзян Сюэуа,
г. Хайлар, КНР

Отражение русского характера в национальных пословицах

В статье рассматривается вопрос о том, как отражается ментальность русского народа через малые жанры устного народного творчества.

Ключевые слова: пословица, ментальность, лексема

Jiang Xiuhua,
Hailar, PRC

Russian character in proverbs

The article discusses the question of how it reflects the mentality of the Russian people in Proverbs.

Keywords: proverb, mentality, token

从俄语谚语看其民族性格

摘要: 谚语是民间语言的精华,以简练通俗的语句表达深刻的寓意,深刻的揭示事物的真谛。本文通过俄语谚语来浅析俄罗斯民族的性格特征。

关键词: 俄语谚语 民族性格

“最清澈的水是泉水,最精炼的话是谚语”。谚语是民间流传的言简意赅而又具有训诫意义的箴言。谚语是民间语言的精华,是广大劳动人民智慧的体现,是民族文化的重要组成部分。它源于生活又高于生活,反映了各民族优秀的传统、高尚的情操,深刻的人生哲理和丰富的生活经验。俄语谚语反映了一个民族文化特色。俄罗斯人民在其发展过程中创造了辉煌的民族文化,谚语是其不可或缺的部分。

1. 从俄语谚语看其积极的民族性格

1.1. 善良

俄罗斯民族是一个善良、乐观、相信奇迹的民族。他们富有同情心,对于别人的不幸很关心。他们愿意倾听别人抱怨生活、同情弱者、病人和失意者。如果你有困难,即使是陌生人也会帮助你。俄罗斯人特别善良,经常给别人真诚的建议。俄语中有不少关于颂扬善良这一品质的谚语。

例如:

Доброму человеку и чужая болезнь к сердцу: 善良的人把别人的病痛也放在心上。

Не ищи красоты, ищи доброты: 不找漂亮的美人,要找心地善良的人。

Добрыми намерениями вымощен ад: 通向地狱的道路是用善良的愿望铺成的。

1.2. 勇敢

俄罗斯民族英勇善战,认为勇敢无畏是男人的象征。正如谚语所说的那样,拥有一颗勇敢的心,就会充满力量,所向披靡。他们的勇敢体现在各行各业人的身上。例如,在历届国际航空博览会上,俄罗斯飞行员完成了一系列超低空高难度动作和特技表演,令观众叹为观止。还有《这里得黎明静悄悄》的主人公卓雅,年仅十六岁,在临刑时对敌人高喊:“你们可以把我绞死,我不是一个人,我们两万人,他们会为我报仇的!胜利是属于我们的!”无论是在俄罗斯文学作品中,还是在童话谚语中,表现俄罗斯人勇敢这一特征无处不在。

例如:

Волков бояться – в лес не ходить: 怕狼就别进森林;不入虎穴焉得虎子。

Смелому горох хлебать, а несмелому (робкому) и (пустых) щей не видать: 勇敢果断的人比胆怯的人会取得更多更好的东西。

Где смелость, там и победа: 哪里有勇气,哪里就有胜利。

1.3. 好客

好客是俄罗斯人性格中一个重要的部分。俄罗斯人的待客之道也是极有民族特色的。俄罗斯人对待客人是从态度上一般是尊敬而友好,盼望客人,对待客人发自内心的欢迎,在贵宾前穿戴正式,会用盐和面包来招待。但在俄罗斯人心中,做客并非完全随心所欲,主人往往不喜欢不速之客或久留的客人。

例如:

Не гостям хозяина, а хозяину гостей благодарить: 不是客人要感谢主人, 是主人应该感谢客人。

Забудь и боль свою, и злость – враг тоже друг, когда он гость: 忘记自己的痛苦和怨恨吧, 敌人来做客时, 他也是朋友。

Гость на порог – счастье в дом: 客人来了喜临门。

Гостей встречали хлебом-солью: 用面包和盐迎接客人。

1.4. 爱国情怀

伟大的诗人叶赛宁曾说: “一个人如果忘记了自己的祖国, 忘记了自己的故乡, 那么他潜意识中便会有深深的负罪感, 他的内心就会失去平衡与安宁, 因为他失去了根。一个人之所以能够生活成长, 其原因就在于有这条根将祖先世代赖以生存和繁衍的大地上的一切精华输入了他的肉体 and 灵魂。”俄罗斯在历史上经历了很多灾难、打击和挫折, 这一切铸就了俄罗斯人的爱国情怀。而

从古至今, 俄罗斯无数的文学作品及谚语都体现出俄罗斯人的拳拳爱国之心。

例如:

Кто наступит на землю русскую – оступится: 谁踏上了俄罗斯的土地, 都踩不稳。

У птицы – гнездо, у человека – родина: 鸟儿有巢穴, 而人们有祖国。

Кто родину любит, тот врага ненавидит: 爱祖国的人, 就会仇视敌人。

Кто служит родине верно, тот долг исполняет примерно: 谁忠诚地效力于祖国, 就是很好地完成了职责。

1.5. 坚韧不拔

俄罗斯地处高纬度地带, 地城广袤, 气候寒冷。寒冷漫长的冬季又使俄罗斯人饱尝生活的艰辛, 进而磨炼了他们的意志。俄罗斯人拥有极强的忍耐力, 擅长自我情绪的疏导, 不会让自己沉溺于失败者的阴影里, 因为他们极强的自尊心不允许他们认输, 因此他们会铭记失败, 用时间来记录耻辱, 最终复仇成功。俄罗斯人坚韧不拔, 不畏艰难的性格特点在谚语中有很多体现。

例如:

Первый блин комом: 万事开头难。

Терпение и труд всё перетрут: 只要功夫深, 铁杵磨成针。

Капля камень долбит не силой, а частым падением: 水滴石穿, 靠的不是水的力量, 而是水的日复一日地腐蚀。

2. 从俄罗斯谚语看其消极的民族性格

2.1. 忍耐

从古代基辅罗斯到今日之俄联邦, 俄罗斯人时而冲动, 时而理性; 时而粗暴无礼, 甚至出兵他国, 时而又灵巧狡诈, 不惜委曲求全等待。忍耐克制是典型的俄罗斯民族性格之一, 俄罗斯著名学者伊利因从俄罗斯民族所处环境的气候条件、自然状况、土壤质地和历史道路等方面作了详细的分析和介绍。他这样写道: 谁哪怕有一次机会体会俄国的闷热, 体会从东南方向吹来的灼热的风, 谁要是经历过有时候连着刮几天的俄罗斯的暴风雪, 谁要是赶上过俄罗斯雨雪交加的寒冷天, 他就会清楚地知道俄罗斯的坚忍来自何方。这种忍耐克制的民族性格使俄罗斯解决了外交中一个又一个的难题, 书写了无数精彩的篇章。接受现实, 不抱怨, 不怨天尤人, 这是俄罗斯民族性格中积极的一面。但是在这种忍耐

中还包含着极度消极的一面, 这受东正教影响。东正教把温顺忍耐虔诚的教义深深的扎根在俄罗斯精神中。

例如:

Без терпенья нет спасенья: 不忍就没有出路。

Час терпеть, а век жить: 忍一忍, 保长寿。

Терпи, казак, атаманом будешь: 能忍耐, 方可出人头地。

2.2. 懒惰

多样的地理环境, 不同的文化背景使得世界上不同的民族拥有不同的道德准则。但是, 纵观世界各文明特征, 劳动、勤奋几乎是每个民族都崇尚和看重的, 不劳而获在每个民族几乎都会遭到反对和谴责的。然而, 在俄罗斯文化中却并不是这样, 懒惰似乎更为人们接受。俄罗斯民族的这种惰性与俄罗斯的自然地理环境有着很大的联系。正如没有大自然和民族的神秘联系, 就不能解释谜一般的俄罗斯灵魂。还有秋天早早来临, 紧接着又是冬天, 于是便长久的松弛、休息、无所事事。外面天寒地冻, 火炕上暖融融, 在这样的环境里就滋生出俄罗斯的惰性。

例如:

Долго спать – с долгом вставать: 懒汉饥荒多。

Ленив, как сивый мерин: 懒得不像话。

2.3. 敏感

俄罗斯人性格中的敏感因素归根结底和俄罗斯人迷信有关。在俄罗斯人看来，一只黑猫从面前跑过是不好的预兆。你可以站住或者等到另外一个人走过这个地方；这样就会消除霉运。生活中还有许多情况被俄罗斯人认为是不好的预兆。

不能坐在桌子的拐角处（特别是做客时），这样会嫁不出去或娶不到媳妇；在家不能吹口哨-会没钱的，会把钱吹掉的；而这些迷信传说又反证了俄罗斯人的天性敏感。不小心把盐撒到桌子上也是不好的预兆，会招致口舌。遇到这种情况，撒盐的人往左肩的方向再撒一撮盐，就不会有不好的后果了..... 例如：

Бережёного и бог бережёт: 连上帝也保佑小心谨慎的人。

Если умрёт девица, на похоронах раздают дары: 女孩死后，在她的葬礼上要赠送礼物。

Снег и дождь на свадебный поезд – богато жить: 迎亲的路上逢雨雪 - 生活富足。

3. 结语

俄罗斯民族的独特性格在其政治、经济、地理、历史、宗教等诸多条件交织作用而形成。

与其特定的自然环境和生活环境紧密相连。通过学习谚语可以更好地了解俄罗斯民族性格，增进与俄罗斯民族的交流与沟通，在跨文化交际中尽量消除文化障碍，达到交际的和谐。

Список литературы

1. 叶芳来. 俄汉谚语俗语词典. 商务印书馆, 2005.
2. 胡延新. 俄罗斯眼中的预兆. 俄语学习, 2008 (1).
3. 纪瑞艳. 从俄罗斯童话看其民族性格. 俄语学习, 2010 (2).
4. 尹洁. 俄语中带 **сила** 的谚语及其展现的俄罗斯人性格特点. 俄语学习, 2016 (1).

Проблемы изучения и преподавания русского языка как иностранного в вузе и школе

УДК 378.4

*И. А. Антибас,
О. А. Егорова,
г. Ростов-на-Дону, Россия*

Лингвокультурологический и педагогический аспекты адаптации иностранных учащихся в процессе предвузовской подготовки

В статье анализируются возможности аудиторной и внеаудиторной работы с иностранными учащимися, которые способствуют их успешной адаптации к образовательной среде российского вуза. Дается определение понятию «адаптация», перечислены трудности адаптационного периода учащихся-иностранцев. Особое внимание уделяется преподавателю РКИ как носителю русской культуры. Представлен перечень задач, решаемых преподавателем РКИ, раскрыт педагогический аспект адаптации.

Ключевые слова: предвузовская подготовка, социокультурная среда, адаптированность, культурный компонент, иноязычная культура

*I. A. Antibas,
O. A. Egorova,
Rostov-on-Don, Russia*

Linguistic, cultural and pedagogical aspects of adaptation of foreign students in the process of pre-University training

The article analyzes the possibilities during classroom and extracurricular work with foreign students, which contributes their successful adaptation to the educational environment of a Russian University. The definition for "adaptation" is given, the difficulties of adaptation period for foreign students are listed. Special attention is paid to the person of teacher of Russian as a foreign language as a bearer of Russian culture. A list of tasks to be solved by the teacher of Russian as a foreign language also represented in the article, disclosed pedagogical aspect of adaptation.

Keywords: pre-University training, social and cultural environment, adaptedness, cultural component, foreign language culture

Интеграция России в европейские и общемировые процессы обусловила проблему освоения культурных особенностей других стран. Вхождение в общее общекультурное и образовательное пространство невозможно без освоения его культурного контекста. Осознание принадлежности к единому мировому пространству требует взаимопонимания между носителями различных культур.

Успешной социокультурной адаптации иностранных учащихся, живущих и обучающихся в России, способствует доступ к современной совокупной информации по истории, геополитике, геоэкономике, культуре страны и региона в процессе изучения русского языка, при этом создаются благо-

приятные условия для самореализации и самосовершенствования.

Это особенно важно для иностранных учащихся, так как они часто не имеют представления не только о культуре России, но и о мировой культуре. А когда отсутствуют первичные знания о культурных реалиях другой страны, интерес к ним намного ниже, чем при встрече с вещами известными. Так как русский язык выполняет образовательные и воспитательные функции, для преподавателей-русистов на подготовительном факультете главным является воспитание интереса к русскому языку и культуре России.

Единство языкового и культурного компонентов в содержании курса русского язы-

ка даёт необходимые знания для успешного овладения русским языком, помогает адаптации учащихся к незнакомой для них языковой и культурной среде.

Этому способствует включение в процесс обучения русскому языку системного изучения страноведческого материала, а также органического сочетания форм аудиторной и внеаудиторной работы для расширения и углубления знаний учащихся о культуре России и их активного использования в процессе коммуникации. «Обучение языку – это приобщение к культуре, это развитие коммуникативных способностей и коммуникативной компетенции, это познание ментальности народа – носителя языка» [2].

Адаптация в силу своей многоаспектности является предметом изучения целого ряда наук о человеке – в философии, социологии, социальной психологии, педагогике, медицине и других науках. Она определяется как процесс и результат установления взаимоотношений между личностью и социальной средой.

Трудности адаптации иностранных студентов отличны по содержанию от трудностей российских студентов (преодоление дидактического барьера), зависят от национальных и региональных характеристик и изменяются от курса к курсу. Референтными показателями адаптированности сегодня являются отсутствие или низкий уровень тревожности и высокий уровень самооценки, положительные эмоции в отношениях с окружающими, удовлетворительное самочувствие и ощущение душевного комфорта.

Процесс адаптации иностранных учащихся к новой социокультурной среде – процесс сложный и многоступенчатый, ведущая роль в котором принадлежит преподавателю. Преподаватель выступает здесь не только как носитель знаний, но и как образец новой для учащихся социокультурной среды, помогающий реализовать сложные социологические, психологические, общеобразовательные и воспитательные задачи. Эти задачи обусловлены многонациональностью, социальными и классовыми различиями, новыми условиями жизни, незнанием языка, образом жизни белорусского народа, различным уровнем подготовленности по общеобразовательным предметам, религией, мировоззрением и т. д. Постоянное расширение культурологического и страноведческого кругозора преподавателя являет-

ся одной из первостепенных задач на пути достижения конечной цели – овладение учащимися определённым багажом теоретических знаний по предмету [1].

Одной из основных задач обучения является воспитание у обучаемых толерантного отношения к представителям иной культуры, что оказывает благоприятное влияние на их адаптацию в новой среде. Для решения этой задачи необходима разработка обучающих программ и методических материалов, направленных на подготовку к взаимодействию в иноязычной культуре; проведение межкультурного тренинга для знакомства студентов разных стран с культурными различиями в межличностных отношениях; проигрывание ситуаций, выявляющих различие культур; создание новых ситуаций, позволяющих индивиду познакомиться с характерными особенностями чужой для него культуры. Такая поэтапная работа обеспечивает расширение и углубление диалога между представителями разных культур, понимание обоснованности национально-культурной специфичности страны изучаемого языка.

Учебные беседы, дискуссии, обсуждения способствуют изучению русского языка, культуре речевого поведения, адаптации иностранного учащегося к новым социальным, культурным и политическим условиям, существенно влияя на мировоззрение учащегося, развитие личности с активной жизненной позицией. Учащийся становится не только объектом обучения, но и объектом воспитания, соучастником диспутов, значительно повышается его творческая активность, меняются убеждения, стиль поведения. Так происходит гармоничное развитие личности, формирование её базовой культуры, отношения к миру, профессиональной деятельности и общественной жизни. Тематика диспутов, бесед, проводимых в учебных группах, затрагивает жизненно важные проблемы, интересующие учащихся, и не оставляет их равнодушными к обсуждаемым темам. Это даёт возможность учащимся посмотреть с точки зрения другой культуры на различные проблемы и подискутировать о них с преподавателем и учащимися других национальностей.

Само понятие междисциплинарных или межпредметных связей понимается нами как частнометодический принцип, выполняющий интегративную и дифференцированную функции в процессе преподавания

русского языка как языка науки и средства познания профессионально значимых дисциплин вузовского курса. Этот принцип выступает в качестве средства объединения знаний, умений и способов учебно-познавательной деятельности учащегося по различным предметам в целостную систему при помощи русского языка.

Учащиеся, овладевающие русским языком как будущим языком обучения, ориентированы на определённую профессиональную область. Имея национально-специфический опыт учебной деятельности, они попадают в условия социальной и климатической адаптации, в ситуации межкультурного взаимодействия.

Учебные экскурсии рассматриваются как форма учебной работы для различных групп экскурсантов (экскурсия-консультация, экскурсия-демонстрация, экскурсия-урок, учебная экскурсия для специальной аудитории). Интенсивное использование современных ИКТ открывает направление учебных виртуальных экскурсий, которые позволяют обучающимся, находясь в учебной аудитории, совершать заочные прогулки к известным памятникам русской архитектуры, посещать экспозиции музеев. Виртуальные экскурсии позволяют реализовывать страноведческий и лингвокультурологический подходы к обучению, отрабатывать необходимый грамматический, лексический материалы. Возможность останавливать кадр, повторять фрагмент, менять размер изображения позволяет многократно возвращаться к изображению, отрабатывать необходимые конструкции, семантизировать лексику и др.

Овладение базовыми теоретическими принципами взаимодействия культур и их практическое использование – вот основная тенденция в системе обучения и воспитания на предвузовском этапе обучения русскому языку иностранных учащихся. Такая разносторонняя система теоретических и практических подходов обеспечивает создание атмосферы дружбы и взаимопонимания на подготовительных отделениях и факультетах, которые, по сути, являются этнологической лабораторией, помогают осваивать мирные модели преодоления межнациональных конфликтов и смягчать негативные проявления адаптации к новой социокультурной среде.

Свои практические навыки общения с представителями других социокультурных

общностей учащиеся вырабатывают, участвуя в организации и проведении таких внеаудиторных мероприятий, как «Русский клуб», клуб «Мир и мы», празднование Дней культуры России, стран Азии, Африки, Латинской Америки, вечер «Мы с одного земного шара» и др. Такая разносторонняя система адаптационных мероприятий [4], а также теоретические и практические подходы отвечают психологическим интересам личности и обеспечивают создание атмосферы дружбы и взаимопонимания в группе учащихся. Таким образом, использование внеаудиторных вводов работы помогает решить основные вопросы обучения русскому языку, повысить речевую активность, развить языковое чутье и навыки аудирования и говорения, расширить лингвистический и страноведческий кругозор, пополнить знания о культуре России, активизировать лингвистическое мышление, умственную деятельность и творческие способности, духовно обогатить, повысить уровень мотивации обучения в целом.

Особое значение имеют этнопсихологические знания об учащихся, приехавших на обучение в Россию, которые в дальнейшем планируют обучаться гуманитарным специальностям. Программа довузовской подготовки включает в себя не только углублённое изучение русского языка учащимися, но и большой комплекс знаний по истории России, географии, русской литературе и культуре.

Педагогический аспект адаптации связан в первую очередь с усвоением студентами-иностранцами норм и понятий профессиональной среды, приспособлением к характеру, содержанию и условиям организации учебного процесса, формированием у учащихся, будущих студентов навыков самостоятельной учебной и научной работы. Педагогический аспект адаптации рассматривается как совокупность особенностей, определяющих возможность приспособления учащегося к незнакомой новой системе обучения, усвоению большого объёма знаний, анализу научного материала. Педагогическая адаптация предусматривает необходимость поиска такого содержания, форм и методов учебно-воспитательной работы, с помощью которых преподаватели вузов могли бы предупреждать, смягчать и устранять отрицательные последствия дезадаптации, ускорять процесс социально-психологической и педагогической адаптации иностранных учащихся [3].

Развитие новых информационных технологий оказало существенное влияние на преподавание русского языка как иностранного. В настоящее время все участники образовательного процесса имеют возможность активно использовать интернет как доступное средство обучения, получения информации, общения. Правильное использование компьютерных коммуникаций, информационных ресурсов интернета позволяет осуществлять принципиально новый подход к обучению, формируя и развивая лингвистическую, социолингвистическую, дискурсивную, социокультурную и социальную компетенции учащихся. Но не следует забывать о том, что информация «на просторах всемирной паутины» существует самая разная, и лишь живое общение с носителями языка обеспечивает адекватное взаимопонимание: «Русский язык довольно сложный, но он помог значительно расширить мой кругозор. Экскурсии в краеведческий музей, музыкальный театр познакомили меня с русской культурой и историей, с людьми и городами. Я также смог пообщаться с некоторыми русскими и выяснил, что среди них есть много хороших людей, в отличие от того, что мы слышим и видим в интернете об их крайне расистском поведении» (Икелиани Икенна, Нигерия).

Академическая успеваемость, общественная и научная активность воспринимаются как факторы успешной адаптации студентов. С другой стороны, безразличие, равнодушие, неуспеваемость, отсутствие интереса со стороны учащегося позволяют говорить о трудностях адаптационного периода. Начинается процесс приспособления к новым условиям внешней и внутренней среды. Установлено, что иностранные студенты более болезненно переживают несданные экзамены и неудовлетворительные оценки, чем их однокурсники студенты-россияне, что обусловлено чувством большой ответственности перед семьёй, правительством, иммиграционными официальными лицами. Не у всех студентов есть интерес к чужой стране. Они противопоставляют свою культуру тому, что видят в России, а многое из российской действительности вызывает шок и непонимание.

Высокая степень сформированности умения общаться по-русски, уменьшение количества ошибок в русской речи, необходимый объём страноведческих знаний иностранного учащегося находятся в прямой зависимости от эффективности процесса адаптации к российским условиям обучения и проживания студента на самом раннем этапе изучения русского языка. «Вхождение в язык» – процесс длительный и требует от преподавателя русского языка как иностранного дополнительных знаний в области социальной и педагогической психологии, но и значительных эмоциональных усилий.

Владение русским языком иностранному учащемуся – будущему студенту – необходимо в объёме, обеспечивающем скорейшую адаптацию в социокультурной сфере русскоязычной среды, которая предполагает решение коммуникативных задач, связанных с различными сферами функционирования языка (медицинским обслуживанием, общественным транспортом, организацией досуга, сферой услуг общественного питания и др.).

Преподавателю РКИ следует выделять педагогический аспект адаптации иностранных учащихся, который связан с усвоением студентами-иностранцами норм и понятий их будущей профессиональной среды, с пониманием характера, содержания и условий организации учебного процесса, с необходимостью формирования у студентов навыков самостоятельной учебной и научной работы. Педагогический аспект адаптации – это совокупность особенностей, определяющих возможность приспособления студента к новой системе обучения, усвоению большого объёма знаний, анализу научного материала. Педагогическая адаптация предусматривает необходимость поиска и использования педагогами такого содержания, форм и методов учебно-воспитательной работы, с помощью которых педагоги могли бы предупреждать, смягчать и устранять отрицательные последствия дезадаптации, ускорять процесс социально-психологической и педагогической адаптации студентов-иностранцев.

Список литературы

1. Голикова Ж. А. Обучение межкультурному общению как одно из условий формирования коммуникативной компетенции // Лингвистическая прагматика в содержании обучения языкам: XV Междунар. науч.-практ. конф. БООПРАИ. – Минск, 2003. – С. 205–212.

2. Дейкина А. Д. Гуманистическая сущность текста при изучении русского языка в аспекте межкультурной коммуникации // Современная коммуникативистика. – 2014. – № 2. – С. 36–40.

3. Казанцева А. А. Организационно-педагогическое сопровождение процесса адаптации иностранных студентов в российском вузе [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.emissia.org/offline/2012/1922.htm> (дата обращения: 30.01.2017).

4. Чэнь Цзе. Адаптирование иностранных студентов в условиях российского вуза // Alma mater: вестник высшей школы. – 2010. – Вып. 11. – С. 38–39.

УДК 372.881.161.1

Е. В. Ардатова,
г. Ланьжоу, КНР

Занятия по практике разговорной речи и аудированию с китайскими студентами-филологами вне языковой среды (из опыта работы)

В статье речь идёт о трудностях в обучении китайских студентов говорению и аудированию вне языковой среды и о возможных способах преодоления этих трудностей. Автор описывает эффективные приёмы обучения таким видам речевой деятельности, как аудирование и говорение, китайских студентов-филологов начального и среднего этапа обучения, исходя из собственного опыта преподавания русского языка как иностранного данному контингенту учащихся. Большое внимание в статье уделяется приёмам работы с видеоматериалами.

Ключевые слова: говорение, аудирование, трудности, приёмы обучения, работа с видеоматериалами

E. V. Ardatova,
Lanzhou, PRC

Classes practice speaking and listening with Chinese students-philologists outside of the language environment (from working experience)

The article deals with the difficulties of teaching Chinese students speaking and listening outside of the language environment and about possible ways of overcoming these difficulties. The author describes effective methods of teaching speech activities such as listening and speaking Chinese students-philologists primary and secondary phases of learning, proceeding from his own experience of teaching Russian as a foreign language to this contingent of students. Great attention is given to the methods of work with videos.

Keywords: speaking, listening, difficulties, methods of teaching, working with videos

Живое общение на русском языке, наряду с аудированием, представляет несомненную трудность для китайцев, изучающих русский язык как иностранный. Помимо традиционно называемых причин – резкое отличие грамматического строя китайского и русского языков, их фонетики, письменности, – существуют также глубинные, этнопсихологические причины, отмечаемые исследователями [1; 4]. Так, в частности, говоря о различных подходах к процессу обучения и его задачам в западных и восточных странах (а в сфере образования Россия идёт по западному пути), американская исследовательница китайского происхождения Цзинь Ли высказывает мнение, что западное образование ориентировано на разум, а восточное – на добродетель [4]. Основными добродетелями являются: серьёзность, искренность, усердие, стойкость перед трудностями, упорство и концентрация, уважение к

окружающим, особенно к старшим, и скромность. Приверженность конфуцианским добродетелям диктует определённый стиль поведения ученика: восточноазиатские студенты, как правило, молчаливы и неохотно вступают в разговор, стараются не задавать вопросов преподавателю, никогда добровольно не вызываются отвечать, с удовольствием повторяют и заучивают слова, тексты, но не любят и не умеют выполнять творческие задания. Крайне настороженно китайские студенты воспринимают вопросы и задания, связанные с их личным жизненным пространством, с попыткой «заглянуть в душу», поговорить «по душам». Важно отметить, что когда китайские учащиеся вынуждены говорить без подготовки, они могут испытывать психологический стресс, который способен причинить ущерб их социоэмоциональной, а также когнитивной деятельности [Там же, с. 312]. Пресловутый страх «потери

лица» часто вызывает у студентов чувство смущения при необходимости публичных ответов, желание избежать возможных ошибок тормозит коммуникативную активность учащихся.

Наблюдения показывают, что если при обучении иностранному языку в языковой среде китайские учащиеся вынуждены в большей или меньшей степени перестраивать свой стиль поведения в образовательном процессе и становиться более открытыми, то у себя на родине, особенно в не крупных провинциальных вузах, китайские студенты полностью соответствуют описанному выше «конфуцианскому» образу ученика.

Что касается китайских студентов-русистов, то они, как правило, хорошо знают грамматику, неплохо пишут, легко понимают прочитанные тексты, располагают большим словарным запасом (чему немало способствует такая добродетель, как усердие), однако не всегда могут эффективно использовать знакомую лексику в процессе коммуникации и недостаточно хорошо понимают живую речь на русском языке. Таким образом, разговорная речь и аудирование – это самые слабые стороны китайских студентов, и «повышение навыков разговорной речи студентов, совершенствование их умения коммуницировать на русском языке является приоритетной задачей преподавателя» [3].

Рассмотрим некоторые популярные приемы обучения разговорной речи, используемые в рамках коммуникативного метода, а также возможности их применения в группах китайских студентов начального и среднего этапа обучения, учитывая уровень и этнопсихологические особенности данного контингента обучающихся. Весьма продуктивно использование вопросно-ответной формы работы в группе. Трансформируя вопросы, традиционно задаваемые после каждого изученного текста, можно сформулировать вопросы, имеющие непосредственное отношение к самим студентам, так как говорить о себе всегда интереснее, чем об абстрактном герое текста. Так, постепенно двигаясь от простейших вопросов: *кто ты? как тебя зовут? кто это?* (показывая на одного из студентов группы) *что это?* (демонстрируя какую-либо вещь), *чей это телефон...*, *чья это тетрадь?* (указывая на вещи, находящиеся в аудитории), – к концу вводно-фонетического курса элементарного уровня (мы ориентируемся на учебный

комплекс «Восток», используемый во многих китайских вузах) студенты могут успешно ответить на множество вопросов о том, *где они живут сейчас и где хотят жить; где и как они учатся; где они завтракают, обедают и ужинают; что они любят делать и на каких языках говорят; что они делают сейчас, и что они будут делать в ближайшее время; какой сегодня день, какой сейчас месяц, как дела.* Вопросно-ответную форму работы полезно практиковать в парах (это особенно важно, учитывая, что китайские группы даже на языковых факультетах могут состоять из 30–35 человек). Можно также оживить и разнообразить занятие элементами игры, когда студенты один за другим становятся «преподавателем» и задают имеющиеся в их арсенале вопросы своим соученикам (лучше, если вопросы одновременно высвечиваются на экране или имеются в распечатанном виде). Так как вопросы студентам уже известны и заранее объяснены преподавателем, то студенты не испытывают психологических проблем, связанных с нелюбовью к экспромтам и страхом «потери лица», а элемент интриги – кого же сейчас спросят и какой именно вопрос зададут, – заставляет всех быть внимательными и сосредоточенными.

Со студентами элементарного уровня полезно просматривать картинки на экране, повторяя таким образом не только изученную и изучаемую лексику, но и простейшие конструкции: *кто это, что это, это ...? что вы видите на картинке? что делают эти люди?* Можно вводить характеристику предмета посредством прилагательных. Картинки могут быть немного смешными, могут быть связанными по содержанию с Россией, с родным городом или родной страной студента – возможности интернета позволяют быстро подбирать самый разнообразный иллюстративный материал. Вводить на занятиях визуальный ряд важно также и потому, что именно визуальная память является ведущим видом памяти у китайцев [1, с. 8].

Обогащать запас разговорных конструкций позволяет заучивание наизусть диалогов. К данному виду учебной деятельности китайские студенты относятся более чем благосклонно, потому что заучивание текстов наизусть лежит в русле китайских традиций. От выученного образца следует постепенно переходить через его трансформацию к составлению своих собственных учебных

диалогов. На первых порах продуцирование собственных текстов чем-то похоже на игру в конструктор: студенты составляют из уже имеющихся в их голове готовых лексико-грамматических клише свои собственные тексты. Как правило, элемент импровизации очень невелик, так как китайские студенты не очень любят выделяться, подчёркивать свои преимущества, демонстрировать свой интеллект, публично говорить о личном. Однако постепенно, когда запас готовых конструкций, которым располагают студенты, становится уже достаточно большим, в их текстах появляется и юмор, и новая, неизученная лексика, и оригинальные идеи. Не следует лишь торопить этот процесс «созревания» ученика, излишнее давление может вызвать скрытый протест и отторжение у китайского студента. В Китае не принято открыто говорить «нет» старшим по возрасту и положению или вступать с ними в дискуссию. Поэтому студент будет улыбаться и кивать головой, выслушивая претензии или неприемлемые для него с психологической точки зрения рекомендации преподавателя, а потом просто не придёт на занятия или упрямо не будет делать то, что ему кажется неподобающим, сохраняя при этом внешне доброжелательный и приветливый вид.

Современных молодых китайцев трудно представить без самых «продвинутых» гаджетов, и эту техническую оснащённость также можно успешно использовать при изучении языка. Большую помощь в обучении разговорной речи и совершенствовании фонетических навыков может оказать такой ресурс, как WeChat, очень популярный в Китае. В мессенджере WeChat имеется функция передачи голосовых сообщений. Студенты с удовольствием записывают тексты, диалоги, вступают в простейшую коммуникацию с преподавателем. Анализ аудиозаписи позволяет индивидуально подойти к каждому студенту, понять его проблемы, исправить фонетические, грамматические и лексические ошибки, автоматизировать многие этикетные фразы.

Если вопросно-ответную форму работы, заучивание и разыгрывание диалогов можно отнести к некомуникативным упражнениям, то пересказ текста является уже условно-коммуникативным видом заданий и представляет поэтому большую трудность для обучающихся. Достаточно сложно при пересказе текста заставить китайских студен-

тов трансформировать текст, тем или иным способом упростить его, так как обычно азиатские учащиеся пытаются воспроизвести текст именно в том виде, в каком он напечатан в учебнике. Очень полезным упражнением является пересказ текста по методу «снежного кома», когда каждый следующий студент повторяет все предложения, сказанные до него. Это упражнение позволяет запомнить наиболее важные лексико-грамматические конструкции текста, помогает увидеть главное и отбросить второстепенное, способствует выработке умения запоминать большие текстовые фрагменты, – умения, необходимого, например, будущему синхронному переводчику.

Эффективным способом повышения коммуникативной компетенции иностранных учащихся, особенно вне языковой среды, является просмотр кинофильмов. Опыт работы в китайском вузе показал, что старые российские фильмы малопонятны и малопривлекательны для китайской аудитории. Фильм 2007 года «Питер FM», который традиционно демонстрируется иностранным учащимся начального этапа обучения, не находит у студентов эмоционального отклика, так как в нём происходит слишком мало событий. Однако существует российский кинофильм, который вызывает подлинный интерес и симпатию китайской молодёжи. Это малоизвестный в российском прокате фильм режиссёра И. Джендубаева «Он – дракон», снятый в жанре «фэнтези-мелодрамы». Фильм, что называется, «хорошо сделан», на его съёмки было затрачено 5 млн долл., сопродюсером выступил небезызвестный режиссер и продюсер Т. Бекмамбетов, а для создания визуальных эффектов был приглашён британский специалист Саймон Бек, участвовавший в работе над фильмами «Аватар», «Властелин колец» и «Кинг-Конг». Китайские студенты очень любят фильм «Он – дракон», с удовольствием слушают песни из него, используют кадры из фильма для своих заставок к телефонам, любят фотографии главных героев, поэтому работа с данным фильмом на занятиях по РКИ вызывает у китайских учащихся большой интерес. Рассмотрим возможности повышения навыков аудирования и говорения на материале кинофильма «Он – дракон».

Сюжет фильма довольно незатейлив. В нём повествуется о любви некой славянской княжны Мирославы и похитившего её

человека-дракона. Однако чем может быть полезен просмотр кинофильма с фантастическим сюжетом на занятиях по русскому языку как иностранному? Представляется, что сюжет фильма И. Джендубаева позволяет активизировать лексику по таким популярным темам, как знакомство, внешность и характер человека, жилище, здоровье, еда, одежда, погода и природа, межличностные отношения, свадебные традиции в России и в Китае, традиционная культура. Отталкиваясь от увиденных на экране сцен, студенты имеют возможность поразмышлять о том, как знакомятся люди в России и в Китае, что говорят при этом, какие жесты в процессе знакомства являются характерными; о том, как выглядят современные молодые люди и очень ли они отличаются от вымышленных героев фильма; как молодые люди выбирают себе спутника жизни; о том, как обустроена типичная квартира в России и в Китае. Красочный видеоряд фильма позволяет поговорить о климате и ландшафте разных регионов, о временах года, погоде и природных катаклизмах.

На начальном этапе можно использовать отдельные фрагменты кинофильма, например кадры знакомства княжны Мирославы и человека-дракона, фрагмент, посвященный детству Армана, кадры обустройства жилища Миры и др. На среднем и средне-продвинутом уровне владения языком система работы над кинофильмом может быть следующей:

1. Просмотр кинофильма на русском языке с китайскими субтитрами, который должен дать учащимся представление о сюжете и проблематике произведения. Просмотр всего фильма на русском языке представляется не очень полезным, так как трудности аудирования русской речи лишают просмотр удовольствия и снижают мотивацию [5].

2. Работа над отдельными видеофрагментами, включающая предпросмотровые, просмотрные и послепросмотровые упражнения. Первые традиционно направлены на снятие лексических трудностей, а также экстралингвистических, социокультурных проблем. В данном кинофильме предварительного объяснения преподавателя требует предыстория сюжетной линии фильма, связанная с историей возникновения зловещего свадебного обряда, связанного с принесением в жертву дракону юных девушек.

После выполнения предпросмотровых упражнений следует просмотр отдельных видеофрагментов (уже без китайских субтитров) и их обсуждение. Собственно просмотрный (демонстрационный) этап предполагает такие задания, как подстановочные упражнения, в рамках которых студенты во время просмотра видеотрывка должны вставить в текст сценария отсутствующие слова и выражения, задания на расстановку фрагментов текста в нужном порядке в соответствии с происходящим на экране, определение, какому герою принадлежит та или иная реплика.

Послепросмотровые упражнения включают в себя ответы на вопросы по содержанию отрывка или выполнение теста на понимание смысла увиденного, поиск истинной и ложной информации. Возможно выполнение заданий грамматической направленности: например, пересказ эпизода или нескольких эпизодов с опорой на глаголы совершенного и несовершенного вида, глаголы движения, глаголы восприятия. После выполнения упражнений полезен повторный просмотр видеотрывка без звука и его озвучка студентами. В слабых группах такую работу можно заменить чтением сценария по ролям параллельно видеоряду.

Завершающий этап – это продуцирование студентами собственных текстов: разыгрывание диалогов по аналогии с увиденными, выполнение письменных заданий по тематике, вытекающей из сюжета фрагмента. В слабых группах возможен письменный пересказ увиденных на экране событий.

3. Если позволяет время и если после работы над отдельными сюжетами не утрачен интерес к кинопроизведению в целом, возможен завершающий просмотр фильма на русском языке (это студенты могут сделать дома во внеаудиторное время) и написание итогового сочинения по содержанию фильма (в слабых группах) или рецензии (в сильных группах). При наличии противоположных мнений о фильме весьма эффективным и развивающим коммуникативную компетенцию видом работы будет проведение дискуссии с элементами ролевой игры. На послепросмотровом этапе возможно также составление студентами словаря разговорных слов и выражений, идиом к фильму. Пример такой работы на базе кинофильма «Питер FM» мы можем найти в статье китайского автора Ван Вэнь Ли [2].

Таким образом, опыт работы с китайскими студентами начального, среднего и средне-продвинутого уровня показывает, что эффективными и соответствующими этнопсихологическим особенностям восточно-азиатских учащихся являются следующие приёмы обучения разговорной речи и аудированию: вопросно-ответная работа в парах; вопросно-ответная работа в группе с эле-

ментами ролевой игры; работа с визуальным рядом (картинками); заучивание диалогов с последующей их трансформаций и разыгрывание в парах; аудиозапись изучаемых текстов, диалогов и монологов в WeChat; общение с преподавателем в WeChat; пересказ текстов, в том числе по методу «снежного кома»; работа над видеоматериалами (кинофильмами и их фрагментами).

Список литературы

1. Балыхина Т. М., Чжао Юйцзян. От методики к этнометодике. Обучение китайцев русскому языку: проблемы и пути их преодоления. – М.: РУДН, 2010. – 344 с.
2. Ван Вэнь Ли. Обучение китайских студентов русской разговорной речи (на материале кинофильма «Питер FM») // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2009. – № 102. – С. 135–138.
3. Линся Мэн. Обучение русскому языку как иностранному в вузах Китая: проблемы и пути их решения (из опыта работы преподавателей Муданьцзянского педагогического университета) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-russskomu-yazyku-kak-inostrannomu-v-vuzah-kitaya-problemy-i-puti-ih-resheniya-iz-opyta-raboty-prepodavateley-mudantszyanskogo> (дата обращения: 23.03.2017).
4. Цзин Ли. Культурные основы обучения: Восток и Запад. – М.: ВШЭ, 2015. – 464 с.
5. Шевченко Е. М., Беланова Т. А. Использование учебных видеокурсов при обучении русскому языку как иностранному [Электронный ресурс] // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Сер. Гуманитарные науки. – 2016. – Октябрь. – Режим доступа: <http://www.nauteh-journal.ru/index.php/~gn16-10/2922-a> (дата обращения: 14.03.2017).

УДК 801:316

*Т. Ю. Игнатович,
г. Чита, Россия*

Проблемы общего русско-китайского филологического пространства в курсах магистерских программ

Статья посвящена изучению проблем общего русско-китайского филологического пространства в курсах магистерских программ, по которым осуществляется обучение в Забайкальском государственном университете. Целью является углубление и расширение знаний в области межкультурной, в том числе межъязыковой, коммуникации, современных лингвистических теорий, в частности теории языковых контактов и интерференции, в рассмотрении в языке и литературе явлений, репрезентирующих взаимодействие разных языков и литератур, которые можно назвать пограничными.

Ключевые слова: магистратура, межкультурная коммуникация, языковые контакты, интерференция, пиджин

*T. Yu. Ignatovich,
Chita, Russia*

Problems of the general Russian-Chinese philological space in the courses of master programs

The article is devoted to the study of the problems of the general Russian-Chinese philological space in the courses of master's programs, which are taught at the Trans-Baikal State University. The goal is to deepen and expand knowledge in the field of intercultural, including interlingual communication, modern linguistic theories, in particular the theory of language contacts and interference, in examining in the language and literature phenomena that represent the interaction of different languages and literatures that can be called borderline.

Keywords: magistracy, intercultural communication, language contacts, interference, pidgin

Проблемы общего русско-китайского филологического пространства можно рассматривать в рамках направления 45.04.01 *Филология* магистерской программы «Русский

язык» в курсах «Теория межкультурных коммуникаций в языке и литературе» или «Проблемы пограничья в языке и литературе», а также магистерской программы «Русский

язык в различных сферах коммуникации» на курсах по выбору «Межкультурная языковая коммуникация» или «Проблемы пограничья в языке и литературе». По этим магистерским программам осуществляется обучение в Забайкальском государственном университете (г. Чита, Россия).

Целью курсов является углубление и расширение знаний в области межкультурной, в том числе межъязыковой коммуникации, современных лингвистических теорий, в частности теории языковых контактов и интерференции, в рассмотрении в языке и литературе явлений, репрезентирующих взаимодействие разных языков и литератур, которые можно назвать пограничными. Данные научные области в связи с расширением и углублением объекта исследования весьма интенсивно развиваются на современном этапе, поэтому востребовано изучение их теоретических основ и овладение рядом исследовательских приёмов сопоставительно-типологического языкознания и литературоведения, социолингвистики, освоение методологии, методики и практики научного исследования языковых контактов и их последствий, пограничных явлений в языке и литературе на основе современных подходов.

Дисциплины носят методологически интегративный характер, поскольку рассматривают в единстве проблемы межкультурного и языкового взаимодействия, проявляющегося на уровне языков и литератур. В методологических основах они сопряжены с такими филологическими направлениями, как герменевтика, лингвокультурология, этнолингвистика, когнитивная лингвистика, переводоведение. Кроме того, курсы опираются на достижения культурологии, например, при рассмотрении репрезентации в языке и литературе национальной специфики картины мира, национального менталитета, отражения взаимодействия культур.

Содержание дисциплин ориентировано на изучение как российскими магистрантами, так и магистрантами, приехавшими на обучение из других стран, в частности Китая. В китайской аудитории больше внимания уделяется вопросам языковой ситуации в приграничных районах Китая, в городах, например, в Харбине, где проживают потомки эмигрировавших русских [2; 6] или работает много русских, приехавших на работу, рассматривается языковая ситуация в Забай-

кальском крае, Приамурье, Бурятии, которые непосредственно граничат с Китаем [8], а также явления взаимодействия русской и китайской литератур, проблемы пограничья в русском и китайском языках.

Обучаясь по магистерской программе, студенты знакомятся с современными исследованиями в области языковой контактологии, рассматривают различные точки зрения лингвистов по проблемам данного лингвистического направления, изучают языковые контакты и обуславливающие их социолингвистические факторы. Особое внимание на занятиях уделяется механизму и последствиям процессов конвергенции и интерференции, проявляющихся при языковых контактах.

Магистранты с интересом воспринимают тему «Разновидности языка, возникающие в ситуации межэтнических контактов», когда освещаются особенности функционирующего на границе России и Китая русско-китайского пиджина и проявляющихся в нём явлений конвергенции и интерференции [5; 4], знакомятся с исследованиями, посвящёнными современному состоянию, степени сохранности, трансформации русского языка под длительным воздействием китайского языка у потомков русских эмигрантов в городах – центрах русской эмиграции в Китае [6] и в сельской местности на правом берегу Амура приграничного Китая [2]. Результаты этих научных изысканий позволяют получить представление о зависимости типов языкового существования от условий социальной и языковой среды, которые обуславливают разную степень сохранности русского языка у потомков переселенцев в сельской местности и в городах – бывших центрах русской эмиграции в Китае. Безусловно, способствует формированию лингвистической компетенции в области языковой контактологии у магистрантов рассмотрение системных трансформаций русского языка при доминировании китайского языка на уровне фонем, фонемных корреляций, грамматических категорий, морфологических форм, синтаксических конструкций, лексем с выявлением уязвимых для китайской интерференции зон русской языковой системы [2].

Явления интерференции рассматриваются также при анализе ошибок, которые встречаются в русской речи китайских студентов, изучающих русский язык. Магистрантам предлагается проведение само-

стоятельного наблюдения и исследование интерферированных сегментов на разных уровнях в русской речи китайцев под воздействием родного китайского языка с выявлением трудных участков русской языковой системы при её освоении носителями китайского языка как родного.

При изучении теории языковых контактов на примере забайкальской топонимики [3; 7] анализируются субстратные явления, на примере русского и китайского языков – явления английского перстрата. Особый интерес у магистрантов-китайцев вызывают вопросы о русских словах в китайском языке, китайских словах в русском языке. В теме о тенденциях развития национальных языков и культур в условиях глобализации также внимание уделяется интернациональной лексике в русском и китайском языках.

При изучении проблем двуязычия рассматриваются типы русско-китайского и китайско-русского билингвизма, а также русско-бурятский культурный и языковой контакт в условиях забайкальского региона. Магистранты знакомятся с существованием в регионе русских говоров, испытавших на лексическом уровне влияние бурятского языка, освещается вопрос и влияние русского языка на бурятский язык.

Курсы предусматривают рассмотрение проблемной темы «Мультикультурализм как современное направление в филологии. Философские, этнопсихологические, этносоциальные концепции мультикультурализма».

В китайской аудитории магистрантов взаимодействие культур и литератур рассматривается на выявлении китайских мотивов в творчестве русских классиков (на примере повести И. С. Тургенева «Фауст»)

[1, с. 8–12], в творчестве русских писателей-эмигрантов (Елена Недельская, Валерий Перелешин и др.). Сопоставляются переводы на русский язык философского трактата «Дао Де Цзин» нескольких авторов (В. Перелешина, О. Борушко, Ян Хин Шуна и др.).

С интересом магистранты-иностранцы анализируют русские переводы классической китайской поэзии, а также переводы на русский язык современных китайских поэтов. Например, для герменевтико-лингвокультурологического анализа предлагаются переводы стихов современного китайского поэта Лу Ши Пина, выполненные забайкальским поэтом Александром Никоновым.

В ходе изучения тем происходит формирование представления об интегративном характере проблем межкультурной коммуникации, в том числе языковой, явлений пограничья в области культуры, языка, литературы.

Сквозными вопросами курсов являются вопросы национальной специфики картины мира и её репрезентации в языке, взаимодействие культур, разных картин мира, проблемы межъязыковой коммуникации. На рассмотрение магистрантов-китайцев выносятся также вопросы об особенностях русского и китайского менталитета, русского и китайского коммуникативного поведения, в том числе и речевого этикета.

При освещении темы «Тенденции развития национальных языков и литератур в условиях глобализации» обращается внимание магистрантов на проявление разнонаправленных векторов процессов интеграции и дифференциации, которые отражают глобальные тенденции интернационализации и стремления наций к сохранению национальной идентичности.

Список литературы

1. Аюпов С. М., Аюпова С. Б. Китайский топоним повести И. С. Тургенева «Фауст» // Русский язык в современном Китае: материалы междунар. науч.-практ. конф. (Хайлар, 20–23 апр. 2009 г.). – Чита: ЗабГГПУ, 2009. – 178 с.
2. Гордеева С. В. Русский язык в приграничном Китае (на материале речи русских переселенцев в Китай 20–40-х гг. XX в. и их потомков): автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01. – Томск, 2015. – 27 с.
3. Жамсаранова Р. Г., Шулунова Л. В. Топонимия Восточного Забайкалья. – Чита: ЗабГПУ, 2003. – 128 с.
4. Жданова Н. А. Современный русско-китайский пиджин Забайкалья в структурно-системном и коммуникативном аспектах (на материале речи китайского этнолекта): дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19. – Улан-Удэ, 2017. – 19 с.
5. Оглезнева Е. А. Русско-китайский пиджин: опыт социолингвистического описания. – Благовещенск: Изд-во АмГУ, 2007. – 264 с.
6. Оглезнева Е. А. Русский язык в восточном зарубежье (на материале русской речи в Харбине). – Благовещенск: Изд-во АмГУ, 2009. – 352 с.
7. Федотова Т. В. Словарь топонимов Забайкалья. – Чита: Поиск, 2003. – 128 с.
8. Языковое сознание и языковые установки жителей районов востока России (на примере Республики Бурятия и Забайкальского края) / Э. В. Хилханова, Г. А. Дырхеева, Л. М. Любимова, Д. Б. Сундуева; Вост.-Сиб. гос. ин-т культуры; Ин-т монголоведения, буддологии и тибетологии СО РАН. – М.: Наука: Вост. лит, 2016. – 174 с.

УДК 376.68

*Д. Н. Литвинова,
г. Белгород, Россия*

Проблемы социальной адаптации иностранных студентов к условиям жизни в России

В статье рассматриваются основные проблемы социальной адаптации иностранных студентов подготовительного факультета к условиям жизни в России, а также факторы, влияющие на уровень их социальной адаптации, такие, как бытовые проблемы, разные культурные особенности страны пребывания и родной страны, новый язык общения и новая образовательная система.

Ключевые слова: социальная адаптация, иностранные студенты, социальная интеграция, проблема адаптации, русский язык как иностранный

*D. N. Litvinova,
Belgorod, Russia*

Problems of social adaptation of foreign students to the conditions of life in Russia

The article deals with the main problems of social adaptation of foreign students who came to the preparatory faculty to the conditions of life in Russia. And also the factors that influence the level of their social adaptation, such as everyday problems, different cultural features of the host country and home country, a new language of communication and a new educational system.

Keywords: Social adaptation, foreign students, social integration, the problem of adaptation, Russian as a foreign language

В настоящее время всё большее количество молодых людей хотят получить высшее образование в зарубежных вузах, в том числе и российских. В российской высшей школе можно получить одно из самых престижных образований в мире за низкую оплату. Выпускники вузов России являются конкурентоспособными специалистами, в связи с этим поток иностранных студентов с каждым годом увеличивается.

Приехав в Россию, иностранный студент попадает в новую для себя среду обитания, в абсолютно новые социальные условия. Ему приходится привыкать к:

– другому климату (большинство иностранных студентов приезжают из стран с тропическим и субтропическим климатом);

– бытовыми проблемами (большинство иностранных студентов до приезда в Россию жили с родителями);

– новой образовательной системе (во время обучения на подготовительных факультетах формируются группы по 6–10 чел., хотя на родине студент обучался в группах по 25–30 чел.);

– новому языку общения (практически все иностранные студенты, приезжая в Россию, не знают русского языка, что усложняет процесс социальной адаптации);

– интернациональному характеру групп (в БГТУ им. В. Г. Шухова обучаются студенты из разных стран);

– к обычаям и культуре России.

Все эти факторы в большинстве случаев негативно влияют на процесс обучения иностранных студентов. Успешность обучения в значительной степени зависит от социальной интеграции и социальной адаптации иностранных студентов к условиям жизни в России.

На успешность социальной адаптации и социальной интеграции иностранного студента большое влияние оказывает личность преподавателя и уровень его профессиональной подготовки. Перед преподавателем стоит задача не только обучать иностранного гражданина, но и оказывать поддержку вновь прибывшему студенту таким образом, чтобы учащийся доверял преподавателю и мог рассказать о своих проблемах. Для этого на начальном этапе обучения необходимо объяснить студентам о правилах поведения и культурных нормах в нашей стране, о правилах внутреннего распорядка в общежитии и университете, о миграционном контроле на территории Российской Федерации.

Важную роль на уровень адаптации и на качество образования студента влияют такие факторы, как:

– уровень знаний, полученных в своей стране (чем ниже уровень образования, тем труднее и дольше проходит процесс адаптации иностранного студента);

– специализация образования (студенты гуманитарных специальностей лучше идут на контакт с другими людьми, вследствие чего у них более высокий уровень адаптации);

– форма контроля оценки знаний, способов и форм контроля, а также продолжительность занятий и каникул (отличие режима обучения в России от режима обучения в родной стране).

Большая часть иностранных граждан, приехавших на обучение в БГТУ им. В. Г. Шухова, проживают в общежитии. Их беспокоят такие проблемы, как отсутствие хороших условий для приготовления пищи, отсутствие возможности для приёма душа в удобное время, необходимость жить с незнакомым для них человеком, невозможность принимать гостей в удобное для них время. Эти простые бытовые проблемы мешают студенту сконцентрироваться на обучении. Иностранным студентам приходится самостоятельно стирать, готовить, убирать, ходить по магазинам. Трудности в организации быта в основном возникают у тех студентов, которые до приезда в Россию жили с родителями. Сложности возникают при уборке секции, приготовлении пищи и выборе новой одежды. Главная проблема для иностранных граждан – это приготовление пищи, потому что им очень сложно привыкнуть к новой еде. Ещё одна актуальная проблема – формирование бюджета, расходы студентов оказываются больше, чем средства, выделяемые им родителями. Несмотря на указанные проблемы, возникающие при проживании в студенческом общежитии, сам факт проживания там положительно влияет на адаптацию студентов к университетской деятельности (возможность общения с большим количеством студентов, обмен опытом жизни и учёбы, интересный досуг) [2, с. 25].

Важным фактором в процессе социальной адаптации и социальной интеграции иностранных граждан является взаимодействие принимающего университета и студента. Высшее учебное заведение должно вов-

лекать студентов в образовательную и культурно-воспитательную деятельность. Низкий уровень знания русского менталитета и норм этикета могут привести к конфликтным ситуациям между русскими и иностранными студентами.

Наиболее значимой проблемой социальной интеграции является недостаточное знание иностранными студентами русского языка, что затрудняет общение слушателя подготовительного факультета с преподавателем и местным населением. Незнание русского языка может стать серьёзным барьером как для социальной адаптации иностранного гражданина, так и для дальнейшего обучения иностранного студента в российском вузе.

На начальном этапе обучения очень важно знание студентами культурных особенностей, традиций и обычаев России и региона, в который они приехали учиться. Процесс адаптации проходит не только в рамках обучения, но и при воспитательной работе. Положительное влияние оказывает активное участие иностранного учащегося в мероприятиях факультета, университета и города, например, посещение музеев, фестивалей народной культуры, подготовка и участие в совместных праздниках, концертах, научных конференциях, спортивных соревнованиях.

Социокультурная адаптация – процесс приспособления, освоения, как правило, активной личностью или группой новых для неё социокультурных условий. В современной социологии социальная адаптация в большинстве случаев понимается как такой социальный процесс, в котором и адаптант (личность, социальная группа), и социальная среда являются адаптивно-адаптирующими системами, то есть активно взаимодействуют, оказывают активное воздействие друг на друга в процессе социальной адаптации [1, с. 62].

Таким образом, вопрос социокультурной адаптации в высшей школе России требует глубокого анализа и рассмотрения. Поиск решения проблем при организации обучения и досуга иностранных граждан помогут дальнейшему развитию отношений между государствами и увеличению количества студентов, желающих обучаться в России.

Список литературы

1. Аркатова О. Г. Специфика социокультурной адаптации // Диагностика и прогнозирование социальных процессов: материалы междунар. науч.-практ. конф. в 2 ч. Ч.1 (г. Белгород, 27–28 окт. 2016 г.) / Белгор. гос. технол. ун-т; отв. ред. Н. С. Данакин, В. Ш. Гузаиров, И. В. Шавырина. – Белгород: Изд-во: БГТУ, 2016. – С. 60–66.
2. Батина Н. А. Выявление проблем адаптации иностранных студентов путем анкетирования // Методология обучения и повышения эффективности академической, социально-культурной и психологической адаптации иностранных студентов в российском вузе: теоретические и прикладные аспекты: материалы Всерос. семинара (г. Томск, 21–23 окт. 2008 г.). – Томск: Изд-во ТПУ, 2008. – Т. 1. – 200 с.
3. Лондаджим Т. Социокультурная адаптация иностранных студентов, обучающихся в российских вузах: автореф. дис. ... канд. социол. наук: 09.00.11. – Н. Новгород, 2012.

УДК 377.031

**Р. М. Тазачиян,
Л. Д. Бабакова,
В. Н. Моренко,**
г. Ростов-на-Дону, Россия

**Пути формирования языковой компетенции иностранных студентов
предвузовской подготовки**

В статье рассматривается один из путей формирования у иностранцев лингвистической компетенции, связанный со словообразовательным анализом презентуемых лексических единиц.

Ключевые слова: коммуникация, лексическая единица, языковая компетенция, словообразовательный анализ

**R. M. Tazapchiyan,
L. D. Babakova,
V. N. Morenko,**
Rostov-on-Don, Russia

**Ways of forming the language competence Foreign students
of pre-university training**

The article considers one of the ways of forming foreigners' linguistic competence, connected with word-formation analysis of the presented lexical units.

Keywords: communication, lexical units, linguistic competence, word-formation analysis

Коммуниктивно-деятельностный подход, возобладавший во второй половине прошлого века, привёл к изменению парадигмы методической оценки уровня успешности обучения неродному языку. В соответствии с указанным подходом цели использования языка носили исключительно практический характер, а соответствующий по аутентичному характеру уровень иноязычного общения достигался сформированностью трёх базовых целевых компетенций – языковой, речевой и коммуникативной [3, с. 301]. И хотя общепризнанным фактом являлось понимание их «спаянности» и взаимообусловленности (поскольку такое деление носит скорее теоретический характер), анализ учебных материалов по обучению русскому языку как иностранному последних лет показывает, что приоритетный характер приобрела компетенция коммуникативная. Такое положение привело к значительному изменению в

разного рода типологиях учебных действий, составляющих основу систем упражнений, где превалировали скорее социальные, а не лингвистические задачи.

Не отрицая важности этого понятия, мы посчитали необходимым обратиться к вопросам формирования языковой компетенции. Цель статьи – обсудить возможные пути формирования языковой компетенции у иностранцев, готовящихся к обучению в высших учебных заведениях России по выбранной ими специальности на русском языке.

Языковая компетенция представляет собой «потенциал лингвистических знаний человека, совокупность правил анализа и синтеза единиц языка, позволяющих строить и анализировать предложения, пользоваться системой языка для целей коммуникации» [2]. Формирование такой компетенции связано с процессами усвоения категорий и единиц языка, их функций, а также овладе-

ния системно-структурными образованиями семантического, синтаксического, морфологического характера, обязательных для понимания речи и её построения. Иными словами, владеть языковой компетенцией означает реализовывать и понимать грамматическую природу высказывания, в том числе никогда ранее не встречавшегося.

Формирование языковой компетенции на этапе предвузовской подготовки имеет свою особенность: именно в это время закладываются фундаментальные представления о системе изучаемого языка и конвенциональных нормах его использования. Не менее важным качеством начального этапа является его открытый характер, предполагающий преемственность не только в использовании видов речевой деятельности, но и расширении объёмов собственно языковых форм, обеспечивающих речевое общение. Для нас это означает необходимость при предъявлении той или иной языковой единицы указывать на её лингвистический потенциал. Так, обучение лексике, на наш взгляд, станет эффективнее, если обязательным элементом её предъявления (в тех случаях, когда это возможно) станет словообразовательный анализ. Этот способ, применимый на разных этапах обучения, предполагает раскрытие значения слова посредством, во-первых, выявления его структуры с точки зрения словообразования, во-вторых, установления характера и связи составляющих его морфем, их соотношений друг с другом.

Методическая целесообразность использования словообразовательного анализа диктуется несколькими причинами.

Во-первых, предлагаемая методика соответствует принятой в российской науке сознательно практической направленности обучения, когда обучающиеся осознанно воспринимают языковую форму, что приводит к мотивированному и целесообразному её использованию в практике иноязычного общения.

Во-вторых, такой способ обеспечит формирование так называемого потенциального словаря, значительно расширяющего комму-

никативные возможности иностранных студентов предвузовской подготовки главным образом при рецепции. В его основе лежит узнавание морфем, установление сходства корневых морфем (либо всего слова) с интернациональным словом.

В-третьих, по нашему мнению, осознанное на начальном этапе обучения использование языковых единиц в различных коммуникативных ситуациях обеспечит развитие так называемой «интеллектуальной инициативы» [1, с. 50], характерной для продуктивного мышления.

Для формирования типологии учебных действий, направленных на обучение лексике с учётом словообразовательного анализа языковой единицы, мы считаем методически оправданным включить следующие операции:

- 1) выделение в производном слове отдельных компонентов (т. е. деление его на морфемы);
- 2) определение производящей основы слова;
- 3) определение аффиксов;
- 4) определение части речи, к которой принадлежит производящая основа;
- 5) в результате анализа словообразовательных элементов идентификация словообразовательной модели слова;
- 6) на основе соотнесения общего значения производящей основы со значением словообразовательной модели, которая лежит в основе производного слова, определение обобщённого лексико-категориального значения словообразовательной модели;
- 7) определение конкретного значения аффиксального производного по его словообразовательной модели;
- 8) проверка правильности определения значения слова при помощи контекста.

Количество перечисленных операций и их последовательность может варьироваться в зависимости от характера словообразовательной модели, этапа формирования механизмов понимания производных слов, а также от степени соответствия словообразовательных моделей в родном и изучаемом языках.

Список литературы

1. Богоявленская Д. Б. О предмете и методе исследования творческих способностей // Психологический журнал. – 1995. – Т. 16, № 5. – С. 49–58.
2. Коммуникативно-когнитивная деятельность студентов-иностранцев: компетентностный подход / О. М. Воскерчян [и др.] // Язык как система и деятельность: материалы междунар. науч. конф. (Ростов-на-Дону, 3–6 окт. 2012 г.). – Ростов н/Д.: Логос: Южный федеральный университет, 2012. – 354 с.
3. Зимняя И. А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования (теоретико-методологический аспект) // Высшее образование сегодня. – 2006. – № 8.

УДК 81.42/81.243

**Н. Л. Федотова,
Н. П. Беневоленская,
Чжу Тинтин,
г. Санкт-Петербург, Россия**

Ошибочные реализации интенций в русской диалогической речи китайских учащихся

В статье анализируются ошибки, допущенные китайскими студентами при выражении интенций в репликах-реакциях в русской разговорной диалогической речи. В эксперименте приняли участие 66 китайских студентов первого и второго курсов магистратуры. Авторы делают вывод о необходимости лингвометодического отбора и систематизации активных разговорных конструкций, что должно способствовать формированию и развитию навыков использования разговорных конструкций китайскими студентами-филологами в русской неофициальной диалогической речи.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, диалогическая речь, интенции, китайские учащиеся

**N. L. Fedotova,
N. P. Benevolenskaya,
Zhu Tingting,
Saint-Petersburg, Russia**

Incorrect implementations of intentions in the Russian dialogical speech of Chinese learners

The article analyzes the mistakes made by Chinese students when expressing intentions in the remarks-reactions in colloquial Russian dialogical speech. The experiment involved 66 Chinese students of first and second courses. The authors of article conclude about the necessity of the linguodidactic selection and systematization active spoken structures, which should facilitate the formation and development of skills of usage conversational structures in Russian dialogue speech of Chinese students-philologists.

Keywords: Russian as a foreign language, dialogical speech, intentions, Chinese learners

Когда иностранный учащийся общается с носителями изучаемого языка, то постоянно сталкивается с проблемами адекватного понимания разговорных конструкций, активно используемых собеседником. Непонимание или неточное понимание может стать барьером при коммуникации. Кроме того, важным представляется тот факт, что иностранцы, свободно говорящие по-русски, довольно часто затрудняются в использовании известных им разговорных слов и выражений, что придаёт их русской речи несколько искусственный характер. Такая речь кажется носителю русского языка «дистиллированной». Но в том случае, если иностранец прибегает к употреблению разговорных конструкций и использует их правильно, то русскоязычный коммуникант чувствует себя комфортнее в общении с инофоном. В связи с этим встаёт сложная методическая задача при обучении русскому языку как иностранному – «научить пользоваться русским языком как средством выражения своих мыслей, сделать иностранный язык натуральным

средством коммуникации и использовать его в реальных жизненных ситуациях» [5, с. 20].

По мнению И. Н. Борисовой, «разговорный диалог с точки зрения теории жанров является собой комплексное речевое воплощение коммуникативного макрожанра – события неофициального общения в его бытовой сфере», поэтому он «представляет собой *композитивное полижанровое образование, завершённое в рамках одного коммуникативного события*» [2, с. 41]. М. М. Бахтин отмечал, что в бытовой сфере «жанровое завершение отвечает случайным и неповторимым особенностям жизненных ситуаций. Об определённых типах жанровых завершений в жизненной речи можно говорить лишь там, где имеют место хоть сколько-нибудь устойчивые закреплённые бытом и обстоятельствами формы жизненного общения. Каждая устойчивая бытовая ситуация обладает определённой организацией аудитории и, следовательно, определённым репертуаром маленьких житейских жанров. Всюду житейский жанр укладывается в отведённое ему русло социального общения, являясь

идеологическим отражением его типа, структуры, цели и социального состава» [1, с. 25].

Согласно мнению Д. Н. Овсяннико-Куликовского, носитель языка в диалогическом общении концентрируется на смысле и цели речи, таким образом возникает рефлексия. В иноязычном общении наличествует не рефлексия, а переход к механизму обдумывания и восприятия, познания [2, с. 89]. Из сказанного следует, что в диалогическом общении рефлексия носителя языка, который концентрируется на смысле высказывания, заключается в осмыслении и контроле *цели речевых действий* (интенции) [6, с. 73].

Нельзя не согласиться с утверждением, что «говорящий и слушающий имеют возможность (обладают способностью, проявляют умение, обнаруживают готовность) осуществить адекватный языковой выбор применительно к внеязыковой ситуации», это «регулярное свойство носителей языка, основанное на общих закономерностях речевой деятельности, имеющих социально-психологическую мотивацию» [3, с. 37]. Как отмечал Р. Р. Гельгардт, «излишне доказывать, что простейшая условнорефлекторного типа речевая реакция исключается там и тогда, где и когда говорящий несёт ответственность за выбор содержательных элементов высказывания, а также за подбор средств его словесно-речевого воплощения» [4, с. 57].

В связи с этим научный интерес представляет исследование тех закономерностей, которыми характеризуется выбор языковых средств для выражения тех или иных интенций инофоном, вступающим в диалогическое общение с носителем изучаемого языка.

В ноябре–декабре 2015 года нами был проведен эксперимент по выявлению ошибок при использовании русских разговорных конструкций китайскими учащимися. В эксперименте приняли участие 66 студентов первого и второго курсов магистратуры при кафедре русского языка как иностранного и методики его преподавания филологического факультета Санкт-Петербургского государственного университета (СПбГУ). Возраст испытуемых составил от 22 до 25 лет.

Материалом для эксперимента по употреблению русских разговорных конструкций послужили 20 аутентичных диалогических текстов, отобранных из художественных фильмов: «Тайны следствия» (2013 г., се-

зон 9, серия 12, реж. М. Вассербаум), «По семейным обстоятельствам» (1977 г., реж. А. Коренев), «Москва слезам не верит» (1979 г., реж. В. Меньшов), «Любовь и голуби» (1984 г., реж. В. Меньшов), «Будьте моим мужем» (1981 г., реж. А. Сурикова), «Ирония судьбы, или С лёгким паром!» (1975 г., реж. Э. Рязанов), «Осенний марафон» (1979 г., реж. Г. Данелия) и «Блондинка за углом» (1984 г., реж. В. Бортко). Выбранные нами диалогические реплики относятся к разговорному стилю речи.

Среди китайских студентов до сих пор популярны многие фильмы, созданные в советскую эпоху, так как с этими фильмами учащиеся знакомились в процессе изучения русского языка. Многие советские фильмы привлекательны тем, что в них показана жизнь простых людей в 70–80-е годы прошлого столетия, зритель погружается в атмосферу того времени и, таким образом, может лучше понять менталитет русского человека. Именно это, по всей видимости, особенно ценится китайскими учащимися в советском кинематографе. Можно сказать, что фильмы того периода – своего рода окно в русский язык и русскую культуру.

Эксперимент проводился во внеаудиторное время. Перед началом эксперимента участникам были сообщены цель и задачи исследования. Испытуемые получили распечатанный список интенций (на русском и китайском языках) для продуцирования реплик-реакций. Интенции были приведены в той же последовательности, что и реплики-стимулы. В диалогах фильмов представлено 19 интенций: *оправдание, удивление, упрёк, запрет, возражение, опасение, обнадёживание, безразличие, разрешение + безразличие, разочарование, осуждение, возмущение, сочувствие, непонимание, уход от прямого ответа, согласие-недовольство, отказ, смущение, вежливое несогласие*. Данные интенции отбирались по критерию частности употребления носителями русского языка и в соответствии с требованиями ко II сертификационному уровню общего владения РКИ.

Чтобы облегчить понимание ситуативного контекста, реплики-стимулы были вырезаны из фильмов и предъявлены в визуальной форме. Участникам эксперимента была дана инструкция: *Прочитайте интенции. Посмотрите видеофрагмент и в паузы отреагируйте на реплики-стимулы,*

выразив указанные интенции с помощью разговорных конструкций. В случае, если Вы не знаете разговорных конструкций, скажите: «Я не знаю».

Таким образом, до начала просмотра видеофрагментов каждый студент мог ознакомиться с интенциями, которые нужно выразить. При необходимости можно было уточнить значение той или иной интенции у экспериментаторов. После просмотра видеофрагмента испытуемые должны были выразить предлагаемые в списке интенции, используя разговорные конструкции.

Паузы для обдумывания реплики-реакции составляли не более 5 с. Время, затраченное на выполнение теста одним испытуемым, составило 5–10 мин. Ответы каждого участника эксперимента записывались на диктофон в формате MP3. Полученные ответы были расшифрованы и внесены в матрицу для последующего анализа. В ходе эксперимента получено 1305 ответов (на некоторые стимулы не были даны ответы).

Рассмотрим подробно ошибочные реализации интенций китайскими учащимися.

Только в одной позиции (интенция «обнадёживание») было допущено меньше всего ошибок – 33,33%. Реплика-стимул: *А если у меня паспорт проверяют?*; ожидаемая реплика-реакция: *Пусть тебя это не волнует. Я что-нибудь придумаю*; полученная реплика-реакция: *Не беспокойся!* и т. п. Однако некоторые испытуемые реализовали интенцию «обнадёживание» как «утешение», например, *Ничего страшного не случится* или *Не беспокойся (волнуйся, переживай)!*

Наибольший процент ошибок отмечен при употреблении следующих разговорных конструкций (более 95 %):

1. Реплика-стимул: *Всё не так страшно*; ожидаемая реплика-реакция: *Как же не страшно-то?* (интенция «**опасение**») – 96,97 % ошибок. Низкий процент адекватных реплик обусловлен тем, что испытуемые плохо понимают эту интенцию даже в переводе на китайский язык, а значит, не пользуются ею в своей речи. В основном были даны ответы: *Всё равно я боюсь* или *Очень страшно*.

2. Реплика-стимул: *Да ты что! Ребята вроде ничего*; ожидаемая реплика-реакция: *Вот именно, что ничего* (интенция «**согласие-недовольство**») – 96,97 % ошибок. Многие испытуемые реализовали только одну интенцию – «согласие». На наш взгляд,

с одной стороны, студенты не совсем поняли контекст, с другой стороны, у них возникли трудности при понимании комбинированной интенции.

3. Реплика-стимул: *У каждого человека своя судьба*; ожидаемая реплика-реакция: *Какая судьба? Какая еще судьба?* (интенция «**возражение**») – 96,97 % ошибок. Большинство испытуемых просто поддержали точку зрения адресанта и дали нейтральные ответы: *Да, у некоторых одна судьба*. Другие студенты реализовали либо интенцию «совет»: *Не надо верить в судьбу*, либо интенцию «обнадёживание»: *Судьба в твоих руках*.

4. Реплика-стимул: *Профессор не написал работу? Ты же все сделал!*; ожидаемая реплика-реакция: *Да что я сделал? (Что можно сделать в такой обстановке?)* (интенция «**возражение**») – 97 % ошибок. Разговорная конструкция для выражения возражения с использованием повтора части реплики-стимула скорее всего неизвестна китайским учащимся.

5. Реплика-стимул: *У Вас есть большой стол?*; ожидаемая реплика-реакция: *Ну, допустим, есть* (интенция «**уход от прямого ответа**») – 98,49 % ошибок. Ответ только одного испытуемого с большой натяжкой можно отнести к правильным: *Вряд ли есть*. Китайские студенты пытались оттолкнуться от родного языка и привычного образа мышления, поэтому дали ответы, абсолютно не соответствующие предлагаемой интенции: например, *У меня есть маленький стол; Сегодня погода хорошая* или *Мне ещё нужен, спросите у другого*.

6. Реплика-стимул: *Помоги найти врача!*; ожидаемая реплика-реакция: *Ну где я тебе его найду?* (интенция «**отказ**») – 100 % ошибок. Почти все испытуемые выбрали только нейтральные конструкции: *Нет, я не могу; Я занята; У меня нет времени*.

Средний процент правильных ответов отмечен при употреблении следующих разговорных конструкций:

1. Реплика-стимул: *Что люди-то про нас скажут?*; ожидаемая реплика-реакция: *А пусть говорят* (интенция «**безразличие**») – 44 % ошибок. Большинство ответов были нейтральными, например, *Это их дело, не моё дело* или *Мне не важно, что они говорят* и т. п.

2. Реплика-стимул: *Я вещи свои потеряла*; ожидаемая реплика-реакция: *Бед-*

ленькая! (интенция «утешение») – 54,55 % ошибок. Большинство правильных ответов: *Жаль* или *Как жаль!* Также были зафиксированы реплики-реакции: *Я сочувствую* (использование перформатива), *Будь осторожна в следующий раз* (выражение другой интенции – «совет»).

3. Реплика-стимул: *Завтра Рудик придёт, я всё ему расскажу*; ожидаемая реплика-реакция: *Даже не вздумай!* (интенция «запрет») – 62,12 % ошибок. Большая часть испытуемых знает, как реализовать интенцию «запрет», однако чаще всего китайские учащиеся используют только слово *Нельзя*.

4. Реплика-стимул: *Можно я разделюсь?*; ожидаемая реплика-реакция: *Делай, что хочешь (Как хочешь)* (интенция «разрешение + безразличие») – 74,24 % ошибок. В большинстве ответов представлена лишь первая часть интенции – «согласие»: *Да, конечно*.

5. Реплика-стимул: *А правда, когда Андрей ест, он на кролика похож?*; ожидаемая реплика-реакция: *Ну зачем ты так!* (интенция «осуждение») – 80,3 % ошибок. Были даны нейтральные варианты: *Это не вежливо. Нельзя так говорить!* или *Ты не прав. Не надо так говорить!*

6. Реплика-стимул: *Я думала, ты ко мне зайдёшь*; ожидаемая реплика-реакция: *А разве я тебе обещала?* (интенция «удивление») – 84,85 % ошибок. Были получены не совсем адекватные ответы: *Почему к тебе?; Зачем?; Да? Правда?* Такие реакции обусловлены особенностями китайского коммуникативного поведения.

7. Реплика-стимул: *Что она тебе говорила?*; ожидаемая реплика-реакция: *Да ничего нового* (интенция «разочарование») – 84,85 % ошибок. Почти во всех ответах было представлено описание самой ситуации: например, *Она мне сказала, что не сдала экзамен* или *Он поругал меня* и т. п.

8. Реплика-стимул: *Такие дела не решаются так сразу. Мне нужно подумать*; ожидаемая реплика-реакция: *Сколько можно думать!* (интенция «возмущение») – 84,85 % ошибок. В данном случае было получено два типа ответов. Первый тип – нейтральные варианты, в которых испытуемые реализовали интенцию «недовольство»: *Ты уже долго подумал. Ты думаешь всегда медленно* или *Я уже дала тебе много времени. Больше нет времени*. Второй тип – выражение интенции «возмущение» с помощью разговорных слов

Чего?; Чё?; Хватит! Надоело! вероятных и в других контекстах и т. п.

9. Реплика-стимул: *Я Вас не утомила своими разговорами?*; ожидаемая реплика-реакция: *Да нет, что Вы!* (интенция «вежливое несогласие») – 87,88 % ошибок. Почти все ответы оказались похожими (без использования разговорных конструкций): *Нет, нет, всё нормально*.

10. Реплика-стимул: *Вот что, ничего у вас не вышло*; ожидаемая реплика-реакция: *У кого это у вас? И что не вышло? (Что значит, у вас? Что значит, не вышло?)* (интенция «непонимание») – 89,4 % ошибок. Вместо разговорной конструкции большинство испытуемых использовали перформативы: *Я не понимаю* или *Не понял(а)*.

11. Реплика-стимул: *Ты, чё, влезла в это дело?*; ожидаемая реплика-реакция: *А что мне было делать?* (интенция «оправдание») – 91 % ошибок. Многие испытуемые попытались объяснить причину. Кроме того, почти все студенты, прослушав реплику-стимул, не смогли сразу отреагировать, видимо, из-за незнания значения глагола «влезать».

12. Реплика-стимул: *Я приготовил тебе подарок*; ожидаемая реплика-реакция: *Зачем делать такие дорогие подарки?* (интенция «смущение») – 92,42 % ошибок. Здесь была реализована хорошо известная китайским учащимся интенция «благодарность»: *Ой, спасибо за подарок* или *Ты такой хороший* и т. п.

13. Реплика-стимул: *Что же мне теперь делать?*; ожидаемая реплика-реакция: *Раньше надо было думать!* (интенция «упрёк») – 92,42 % ошибок. В данном случае были отмечены только, например, такого типа: *Я тебе сказала, но ты не слушал; Почему ты так сделала?*

Полученные результаты позволяют сделать следующие выводы:

1) китайские студенты могут правильно реагировать на реплики-стимулы при точном понимании контекста, но из-за ограниченного запаса разговорных конструкций и разговорных слов пользуются только простыми или частотными конструкциями, которые представлены в учебниках по РКИ;

2) комбинированные интенции, например, *согласие/недовольство* и *разрешение/безразличие*, влияют на снижение скорости реакции испытуемых. Большинство китайских учащихся обычно выбирают только

одну часть интенции, которую они хорошо понимают;

3) китайские студенты не различают некоторые интенции, например, «утешение» и «обнадёживание», «упрёк» и «недовольство». Реализации данных интенций оказались похожими;

4) имеются интенции, которые совершенно неизвестны китайским магистрантам, например, интенция «уход от прямого ответа». В связи с этим некоторые ответы были полностью или частично неадекватными;

5) существует интенция «вежливое несогласие», прямой перевод которой невозможен на китайский язык, поэтому большинство испытуемых либо допустили ошибки

при реализации этой интенции, либо отказались от ответа.

Средний процент правильных ответов для каждого испытуемого составил около 16,44 %. Данный факт свидетельствует о том, что китайские студенты-филологи, имеющие сертификат РКИ-II, не в достаточной степени владеют русскими разговорными конструкциями.

Таким образом, результаты теста подтвердили необходимость в отборе и систематизации активных разговорных конструкций, что, на наш взгляд, должно способствовать формированию и развитию навыков использования русских разговорных конструкций китайскими студентами-филологами в русской неофициальной диалогической речи.

Список литературы

1. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1979. – 424 с.
2. Борисова И. Н. Русский разговорный диалог: структура и динамика. – М.: Либроком, 2009. – 320 с.
3. Винокур Т. Г. Говорящий и слушающий: варианты речевого поведения. – М.: Наука, 1993. – 172 с.
4. Гельгардт Р. Р. Рассуждение о монологах и диалогах: к общей теории высказывания // Сборник докладов и сообщений лингвистического общества. – Калинин: Изд-во Калинин. пед. ин-та, 1971. – Вып. 1. – С. 28–153.
5. Сладкевич Ж. Р. Обучение разговорной речи на уроках русского языка как иностранного // Балтийский акцент. – 2013. – № 3. – С. 17–22.
6. Сухих С. А. Речевые интеракции и стратегии высказывания // Языковое общение и его единицы. – Калинин: Изд-во Калинин. ун-та, 1986. – С. 71–77.

УДК 372.881.1

Фэн Сяоли,
г. Хайлар, КНР

О способах овладения русской лексикой (на материале учебного комплекса «Русский язык. Восток»)

Иностранцы испытывают проблемы при заучивании русской лексики. В статье представлены способы формирования лексической памяти, опирающиеся на словообразовательный анализ. В качестве материала использован учебник «Русский язык. Восток».

Ключевые слова: морфема, словообразование, русский язык, память

Feng Xiaoli,
Hailar, PRC

About the ways of mastering the Russian language (on the material of the teaching complex “Russian language. East”)

Foreigners having trouble with memorizing Russian vocabulary. The article presents the methods of formation of lexical memory based on the derivational analysis. The material used is the textbook “Russian language. The East”.

Keywords: morpheme, word-formation, Russian language, memory

俄语单词怎么记—以《大学俄语》一、二册为例

摘要：俄语单词难记是初学俄语的人感到头疼的问题。如何快速扎实地记忆俄语单词是学习俄语的人首先要掌握的技能。本文从构词角度对俄语词的构成要素及构词的主要方法进行介绍并以大学俄语第一、二册教科书的单词为例来分析俄语单词的记忆技巧。希望能给教学及学习带来益处。

关键词：词素、构词法、俄语单词、记忆法

大多数初学俄语的人没有不把单词难记视为自己学习的一大苦衷，俄语单词怎样记忆才科学而且收效大？这是所有俄语学习者共同关心的问题。

在记忆单词时，应音、形、义三者兼顾，缺一不可，这就是说，在利用对大脑皮层产生记忆刺激的影响手段记忆单词的同时，要注意单词的形态结构和词汇意义来记忆。

首先让我们从了解和回忆俄语单词的组成开始。

俄语单词的组成部：俄语单词是由词根、词缀（前缀、后缀）、词尾四部分组成的。

词根是单词的核心部分，它表示一个单词最基本的词汇意义。如：**боль**（疼、痛）是根词。它的同根词有：**больница**, **больной**, **болеть**, **болезнь**（疾病），**болельщик**（体育迷，（运动场上）狂热的观众）。**Больничка**（小医院）**больничный**（医院的）。一个单词，除词根外，构成单词的其他部分统称词缀，如**безвкусный**（乏味的；无审美感的）一词，**без-**（前缀），**вкус-**（词根），**-н-**（后缀），**-ый**（词尾），词缀又包括前缀、后缀和词尾三部分。*（学过**вкусно**；**вкус**（味道、鉴赏力））。词尾：位于后缀之后（无后缀时则位于词根之后）是表示语法意义并指示句中词与词句法关系的变化部分。例如：形容词**новый**中的**-ый**，**-ая**，**-ое**，**-ые**都是词尾，它们分别表示该形容词的单数阳性、阴性、中性和复数的语法意义。**Студентка**中的**-а**表示阴性名词单数第一格。

俄语有四种构词法：俄语词的构成方法大体上可分为四大类：1. 形态构词法 2. 语义构词法 3. 词类转换构词法 4. 溶合构词法。

形态构词法：是运用形态手段，即利用词缀来构成词的方法。

如：**вы-** 1) 构成动词（表示由内向外；从中取出，细致完成，圆满结束）**выигрывать**, **выбор**, **вылечить**, **вытаскивать**, **выходить**。

再如：**-ие**这个后缀表示：属性或特性；行为动作；状态

Впечатление, **движение**, **катание**, **пение**, **плавание**, **представление**, **расписание**, **расстояние**, **рисование**, **сведение**。

语义构词法：是通过语义的分裂或词义引申而产生新词的构词方法。如作“公园”解的**парк**和作“停车场”解的**парк**本是同一个词，可是随着语言的发展和实际运用，**парк**一词有分裂和引申出“车库”“修理厂”等其他词义。

перо（羽毛）— **перо**（钢笔尖），**морж**（海象）— **морж**（冬泳爱好者）

词类转换构词法即由于词性发生变化，由原先的某一类词转化为另一类词而产生新词的构词方法。如**трудящийся**（劳动者）一词就是由原来的动词**трудиться**（劳动）变成现在时主动行动词**трудящийся**后转化为名词的。类似的还有**новый**—**новое**（新事物），**весна**—**весной**。

溶合构词法（词汇—句法构词法）即指某些词的组，由于经常固定使用，合而为一，最终形成新词。如**вдали**一词（来自词组**в дали**），**вышеуказанный**（如上所述）一词（来自**выше указанный**）。

在掌握了俄语的构词规律、构词模式和大量的词素意义的基础上，再根据单词的不同类型适宜地选择科学方法来记忆单词，方能收到理想的学习效果。以下简要介绍几种科学记忆单词的方法。

一、前缀记忆法

俄语中凡带前缀的单词都可采用这种方法记忆，即把前缀相同的词编为一组，并结合它们的词根和后缀的词素意义进行记忆。如：

Без-（**без-**, **бес-**）（没有，缺乏，无，少）

Безаварийный（没有故障的，未出事故的）；**безбедный**（**бедный**穷困的）（生活不困难的，脱贫的；小康的）；**безбилетник**（**билет**票 **ник**表人后缀）（无票的乘客（观众））

Безвкусный（**вкус**滋味，审美力）（没有味道的{不好吃的}）（缺乏审美力的）；**безводный**无{缺}水的；干旱的；不含水分的；**безвредный**（无害的）（**вред**损害，害处）无害的；

Бездомник（**дом**房子，家。**-ник**表人后缀）（无家可归的人；不顾家的人）；**безработица**失业（现象）**безработный**失业的；失业者；**бесплатно**（免费，无偿的）（词根**плат**意为：支付，付款）

二、分析词根记忆法

例如：**учить**引出的同根词：**учить**, **учиться**, **поучиться**, **учение**, **учёба**, **учебник**, **учебный**, **учитель**, **учительница**, **учительство**, **учительский**, **училище**, **ученик**, **ученица**, **учёный**, **выучить**, **выучиться**, **изучаться**, **изучение**, **научить**—**изучать**, **научиться**, **наука**, **научный**, **научно**, **научность**, **обучить**—**обучать**。

三、后缀记忆法

后缀是俄语单词重要组成部分，它不仅表征单词的词类和词性。而且不同的后缀还含有不同的词汇意义，例如：**социализм**（社会主义）一词的后缀**-изм**不仅表明该词是阳性名词，还具有“主义”这一重要的词汇意义。再如**сонливый**（贪睡的）一词后缀和词尾**-лив-ый**不仅表明该词是形容词的

阳性形式，而且表示“具有某种嗜好的或爱干某事的”意思。例如：-ци-я (-аци-я, -яци-я, -фикаци-я) (表示：抽象的概念；行为动作；---化)

авиация (航空)；**автоматизация** (авто- (复合词第一部分) 意为：自动；汽车} 自动化)；

автомобилизация (моб- 词根意为：发动，发展} 发展汽车工业)；

механизация (мех- (复合词第一部分) 意为：机械(化)} 机械化)；

организация (орг- (复合词第一部分) 意为：组织} 组成，建立，组织，机构)；**реконструкция** {前缀ре 意为：改变；**конструкция** 结构，构造；形状} 改造；**революция** 革命

四、解析记忆法

这种方法就是根据俄语的构词规律，在大量掌握俄语的前缀、词根、后缀及其词素意义的基础上，借助分解、剖析和词义逻辑综合的方法来记忆单词的手段。这种记忆方法的实质是，先将要记的单词按词根---后缀；前缀---词根---后缀；复合第一部分---词根---后缀；复合词第一部分---复合词第二部分；复合词第一部分---词根---复合词第二部分；词根---复合词第二部分等形式分解开，然后根据单词各组成部分的词素意义来记忆单词。这种单词解析记忆法不单单可用来记忆单词，在阅读或翻译原文时，还可借助这种解析法推断出许多生词或已被忘掉的那些的词义来，从而能大大减少查阅词典的次数，有效地提高阅读和翻译速度。下面以典型单词为例来说明这种解析记忆法。

авиабилет (авиа- 飞机，航空；**билет** 票，券) 飞机票；**авиашкола** (школа 学校) 航空学校 {航校)；**авиачасть** (авиа- 航空；飞机 **часть** 部队) 航空兵部队；**автобиография** (авто- 自己，自动；汽车；**биография** 传记) 自传；本人履历；

взаимодействовать (взаимо- 互相；**действовать** 起作用，产生影响) 相互作用；**взаимозависимость** (зависим – 依赖，依附；-ость 抽象名词后缀) 相互依赖；

малоквалифицированный (мало- 少，乏；**квалифицированный** 高度熟练的；具有专业技能的) 技术不够熟练的，不大熟悉业务的；

记忆单词的方法很多，但更为科学更为简便的方法还是剖析单词构造，分析其含义。单词的结构清楚了，语义也就明白透彻了，记起来就容易多了。当然也有其他的记忆方法，但都是辅助性的。

Список литературы

参考文献

1. 史铁强 大学俄语1 外语教学与研究出版社，2011年.
2. 刘素梅 大学俄语2 外语教学与研究出版社，2011年.
3. 阎国栋 俄语常用词快速记忆 南开大学出版社，2000年.
4. 傅民杰 俄语单词速成记忆法 地震出版社，1988年.

Овладение инновационными технологиями как фактор повышения качества образования

УДК 37.062.1-054.6:378.661 (571.53)

*М. И. Винокурова,
С. М. Пешня,
г. Иркутск, Россия*

Комплексный подход в решении проблем адаптации в образовательном процессе иностранных студентов ИГМУ

В статье анализируются проблемы адаптации иностранных студентов в образовательном процессе Иркутского государственного университета. Создание комплексной педагогической программы, коллективное взаимодействие всех субъектов образовательного процесса университета позволяет облегчить процесс адаптации иностранных студентов. Успешный процесс адаптации способствует повышению качества обучения, позволяет также решать проблему сохранения контингента.

Ключевые слова: адаптация, образовательный процесс, комплексная педагогическая программа, коллективное взаимодействие, качество обучения

*M. I. Vinokurova,
S. M. Peshnya,
Irkutsk, Russia*

The integral approach to problems of foreign students' adaptation to educational process in ISMU

The article is devoted to the analysis of the problems of foreign students' adaptation to the educational process in Irkutsk state medical University. Creating integral teaching programs, collective interaction of all subjects of the educational process at the university can facilitate the process of foreign students' adaptation. A successful process of adaptation contributes to the quality of teaching, and also helps to solve the problem of the contingent retention.

Keywords: adaptation, educational process, integral educational program, collective interaction, quality of education

Иностранные студенты, поступив в российский вуз, оказываются в новой для них языковой и социокультурной среде. Успешная адаптация позволяет им при этом быстро включиться в учебный процесс, что даёт определённые преимущества не только студентам, но и вузу: возможность решать как проблему сохранения контингента студентов, так и проблему повышения качества обучения, что является в наше время актуальным, так как подготовка конкурентоспособных иностранных специалистов, получивших образование в России и понимающих российскую действительность и специфику, является в современных условиях одним из важных политических и экономических факторов создания положительного имиджа нашей страны на мировой арене.

Как известно, адаптация – это процесс и результат приспособления, кроме того, это действия самого субъекта процесса адаптации и работа с объектом адаптации, которую осуществляет окружение [Гладуш... , с. 4].

Если говорить о формах адаптации, то, прежде всего это следующие: физиологическая, психологическая, социально-культурная. Для учебных заведений добавляется также адаптация в образовательном процессе.

Что касается физиологической адаптации (климат, еда), то иностранные студенты ИГМУ, как показал проведённый опрос, отмечают, что для них здесь проблем практически не бывает, они достаточно быстро адаптируются к непривычному климату и еде.

Психологическая адаптация проходит также достаточно безболезненно, многие студенты отмечают, что, выбрав страну обучения, они заранее узнавали о ней как можно больше, и это значительно помогло им в первые месяцы пребывания на чужбине. Обучаясь здесь, они продолжают пополнять свои знания о России для более чёткой ориентации даже в мелочах, что помогает им избегать многих недоразумений. Так, например, для китайского студента стало открытием, что в России непринято, чтобы молодые люди красили волосы. По мнению некоторых студентов, такая информация интересна им также для того, чтобы поделиться ею потом с друзьями из своей страны.

Студенты-иностранцы отмечают, что культурные различия они видят и ощущают, но им это в процессе учебы не мешает. Все опрошенные студенты считают, что основная проблема для них – недостаточное владение русским языком, именно это мешает им полноценно учиться. При этом достаточного уровня владения языком, по их мнению, они достигают, как правило, к концу второго курса.

Остановимся более подробно на проблемах адаптации в учебном процессе. Период пребывания иностранных студентов в ИГМУ можно условно разделить на два этапа: начальный этап – обучение на подготовительном отделении в течение одного учебного года, и основной – обучение в университете, которое, в зависимости от факультета, продолжается 5–6 лет. Следует отметить, что при адаптации студентов-иностранцев к условиям организации учебного процесса в вузе существенны две группы факторов: зависящие от преподавателя и зависящие от самого студента.

На подготовительном отделении большая роль отводится преподавателю. В связи с тем, что группы учащихся подготовительного отделения небольшие (8–10 человек), это позволяет держать в поле зрения каждого учащегося, знать его проблемы, своевременно помогать решать их, способствуя таким образом более быстрому и менее болезненному процессу адаптации.

На основном этапе (1–6-е курсы), когда иностранные учащиеся становятся студентами, они обучаются в многонациональных группах, совместно с российскими студентами. Из 15–18 человек в группе, как правило, 2–4 студента-иностранца, и, естественно,

процесс обучения не ориентирован уже, в сравнении с подготовительным отделением, только на них. Здесь уже вступает в силу второй фактор: результат деятельности зависит, прежде всего, от самого студента. При этом к общим трудностям процесса адаптации как для российских, так и для иностранных студентов (недостаточная подготовка по общеобразовательным предметам, неумение самостоятельно работать и др.) для иностранных студентов добавляется самая существенная – недостаточное владение языком. Особенно остро это ощущается, как показывает опрос, на лекционных занятиях. Многие студенты отмечают, что из-за быстрого темпа речи лектора они не только не успевают записывать лекционный материал, но и в какой-то момент просто теряют способность понимать услышанное. Большой поддержкой для них являются презентации, что, к сожалению, используется не повсеместно.

Кроме того, опять же в сравнении с начальным этапом (подготовительное отделение), где рядом кафедр разработаны специальные учебные пособия для иностранных учащихся, учебники и учебные пособия, по которым студенты учатся на основном этапе, не рассчитаны на иностранцев, что представляет для них дополнительную трудность. Таким образом иностранным студентам приходится тратить в несколько раз больше времени на подготовку к занятиям, разбираясь порой самостоятельно в новом для них материале. Но при этом, как отмечают студенты, преподаватели при обращении к ним всегда готовы помочь и разъяснить непонятое. Сравнивая взаимоотношения «учитель – ученик» в своей стране и России, они считают, что российские преподаватели более доброжелательны и не так сильно дистанцированы от своих учеников.

Несомненно, успешность адаптации зависит также и от общения с носителями языка и культуры страны проживания. Дружеские отношения помогают не только в обучении, но и в повседневной жизни, раздвигая рамки восприятия другой страны. Однако, как показывает анкетирование-опрос, у большинства иностранных студентов контакты с одногруппниками-россиянами ограничены. Только 30 % из них стремятся к общению с иностранцами. Иностранные студенты в большей степени общаются и дружат друг с другом, так как они находятся

в схожей ситуации адаптации в чужой для них стране и таким образом находят общие точки соприкосновения, поддерживая друг друга в решении возникающих проблем как в учёбе, так и в проживании.

Решением обозначенных выше проблем адаптации иностранных студентов является коллективное взаимодействие всех субъектов образовательного процесса университета. В ИГМУ в работе со студентами-иностранцами выстроена продуманная адаптационная цепочка. Существует отдел по учебной работе с иностранными учащимися и международным связям, руководимый проректором по учебно-воспитательной работе с иностранными учащимися и международным связям. Каждый из специалистов отдела занимается чётко очерченной сферой деятельности: подготовительное отделение, взаимодействие с паспортно-визовой службой, учебно-воспитательная работа и воспитательная работа в общежитии.

В соответствии с «Положением о кураторах иностранных студентов» приказом ректора ИГМУ с 1-й по 3-й курсы на всех кафедрах по каждому предмету назначается куратор, отвечающий за работу с иностранцами. В обязанности преподавателей-кураторов входит не только оказание помощи в адаптации в университете и в городе проживания, но и контроль за успеваемостью и учебной дисциплиной иностранных студентов, а также помощь слабоуспевающим.

На старших курсах для работы с иностранными студентами назначаются ответственные преподаватели, которые постоян-

но поддерживают связь с международным отделом и в обязанности которых входит, в первую очередь, контроль за успеваемостью и посещаемостью.

В каждой этнической группе студентами и международным отделом выбирается староста. Как правило, это пользующийся авторитетом и уважением студент, который контактирует с отделом, помогая решать как проблемы адаптации студентов своей национальности, так и вопросы, касающиеся их учёбы.

Кроме того, к решению проблем адаптации иностранных студентов привлекаются национальные центры. Так например, Аитов Курбандурды, профессор кафедры инфекционных болезней ИГМУ и руководитель туркменской диаспоры, помогает студентам из Средней Азии в процессе адаптации к учёбе и жизни в ИГМУ. Помощь и поддержку оказывают также Генеральное консульство Монголии, Генеральное консульство КНР в г. Иркутске, с которыми отдел по учебной работе с иностранными учащимися и международным связям ИГМУ находится в постоянном контакте. Представители консульств, взаимодействуя с руководством университета, курируют своих студентов, организуют встречи с ними с обсуждением различных актуальных вопросов.

Эта комплексная педагогическая программа позволяет облегчить процесс адаптации иностранных студентов как к жизни в Российской Федерации, так и к образовательному процессу в ИГМУ, что приводит к решению основной задачи вуза – улучшению качества обучения студентов.

Список литературы

Гладуш А. Д., Трофимова Г. Н., Филиппов В. М. Социально-культурная адаптация иностранных граждан к условиям обучения и проживания в России: учеб. пособие. – М.: РУДН, 2008. – 146 с.

УДК 81-25:378.662

Н. У. Ганиев,
г. Навои, Узбекистан

О перспективах модульного обучения иностранному языку студентов в вузах Узбекистана

В современных научно-технических и социально-экономических условиях Республики Узбекистан основным требованием к профессиональной подготовке специалиста становится гарантированность формирования чётко определённого уровня профессиональной компетентности. Это неизбежно влечет за собой смену традиционных образовательных технологий, при которых невозможно оценить вероятность потенциального результата обучения, что является насущной проблемой и для языковедов, и для педагогов на сегодняшний день.

Ключевые слова: модульное обучение, изучение языка, функциональный узел

N. U. Ganiyev,
Navoi, Uzbekistan

About prospects modular obucheniya to nostranny of yazykstudent in higher education institutions of Uzbekistan

In the modern scientific-technical and socio-economic conditions of the Republic of Uzbekistan the basic requirement for a training specialist is becoming the warranty of forming a well-defined level of professional competence. This inevitably entails changing the traditional educational technologies, in which it is impossible to assess the likelihood of potential learning outcome, which is an urgent problem for linguists and for teachers today.

Keywords: modular training, language learning, functional unit

В современных научно-технических и социально-экономических условиях Республики Узбекистан основным требованием к профессиональной подготовке специалиста становится гарантированность формирования четко определённого уровня профессиональной компетентности. Это неизбежно влечёт за собой смену традиционных образовательных технологий, при которых невозможно оценить вероятность потенциального результата обучения, что является насущной проблемой и для языковедов, и для педагогов на сегодняшний день [1, с. 109–119]. За последнее десятилетие в учебных планах, регламентирующих образовательный процесс в вузе, наметилась тенденция к сокращению количества часов, отводимых на изучение филологических дисциплин.

В связи с этим преподаватели сталкиваются с проблемой: как быстро и качественно обучить студентов профессионально ориентированному иностранному языку. На наш взгляд, модульное обучение – это один из путей решения данной проблемы. Считаем, что наиболее содержательным является определение модуля П. А. Юцявичене: «Модуль – это основное средство модульного обучения, которое является законченным блоком информации, а также включает в себя целостную программу действий и методическое руководство, обеспечивающее достижение поставленных дидактических целей» [4, с. 123–146]. Семантический смысл термина «модульное обучение» связан с понятием «модуль», одно из значений которого – функциональный узел. Модуль – это узел, в котором учебное содержание и технология овладения им объединены в одно целое. В состав модуля входят целевой план действия, банк информации, методическое руководство по достижению дидактических целей. При модульном обучении меняются параметры действий преподавателя иностранных языков, так как он должен видеть

все занятия в перспективе и разработать модульную программу в соответствии с профессионально ориентированным обучением, в данном случае, в рамках медицинского образования [2, с. 76–79]. Модульное обучение, несмотря на начальный этап его внедрения в учебный процесс вузов на сегодняшний день, несомненно, имеет свои преимущества перед другими методами обучения. Изменяется роль студента:

– студент учится сам: планирует свою работу, организует её, контролирует и оценивает себя и свою деятельность и связывает этот процесс изучения иностранного языка с предметами технического цикла (например, с анатомией – при изучении медицинской терминологии и т. д.). Важно и то, что студент может в любой момент получить от преподавателя устные советы по непонятным вопросам и заданиям, ориентированным на его будущую профессию;

– данная система обучения гарантирует каждому студенту усвоение стандарта образования и продвижение на более высокий уровень обучения;

– модульное практическое занятие, в конечном результате, помогает определить уровень знания студентов, т. к. каждое занятие заканчивается выходным контролем;

– эта технология предполагает глубокое усвоение теории, практического её применения;

– изменяются отношения преподаватель – студент. У преподавателя и студента есть больше времени общаться, как индивидуально, так и посредством модулей. Каждый студент получает от преподавателя в письменной форме советы: как действовать, где найти ответ, как составить и провести диалог типа преподаватель – студент, сформулировать мысль прочитанного профессионально ориентированного текста, например «Горно-обогачительный процесс» и т. д. Студенту кажется, что он самостоятельно

но приобщается к миру медицинской науки через изучение иностранного языка, но на самом деле преподаватель целенаправленно управляет учебно-познавательной деятельностью студентов через модули.

Изменяется роль преподавателя:

– управляет познавательной деятельностью студента, т. е. переходит с позиции носителя знаний о медицине (дающего знания) в позицию организатора собственно познавательной деятельности студента;

– мотивирует познавательную деятельность студента на занятие за счёт коммуникации, взаимопонимания и добивается положительного отношения к предмету;

– использует коллективные способы обучения, включает всех студентов в коллективную творческую деятельность, организует взаимопомощь, проявляет внимание к результатам его самостоятельной деятельности;

– создаёт «ситуацию успеха», т. е. разрабатывает методику и предлагает задания, посильные каждому студенту, организует самоанализ собственной деятельности студента и формирует его адекватную самооценку;

– создаёт положительную эмоциональную атмосферу учебного сотрудничества, которое реализуется в системе гуманных учебных взаимоотношений.

Технология модульного обучения ещё не получила широкого одобрения среди пре-

подавателей иностранных языков. Многие преподаватели используют традиционную систему с элементами модульного обучения. Но в преподавании иностранного языка студентам технических вузов, по мнению специалистов, можно переходить на модульное обучение данной дисциплины, что позволит сократить время учебного курса без ущерба для полноты изложения и глубины усвоения материала [4, с. 98–109]. Модульное обучение даёт возможность осознать, что процесс рождения модулей позволяет отсеивать всю избыточную учебную информацию, которая не только способствует, а чаще всего затрудняет усвоение нового материала по русскому языку, в частности, профессиональную медицинскую информацию, которой в настоящее время достаточно много размещено в интернете. Модульный подход в обучении позволяет систематизировать и структурировать большой по объёму учебный материал и скомпоновать его, а это очень важно в период получения большого объёма технической информации [3, с. 47–49]. Важным условием перехода на модульное обучение, мы считаем, уровень готовности студентов к самостоятельной учебно-познавательной деятельности, а также его уровень компьютерной грамотности. Но самое важное при освоении модульной технологии – желание преподавателя использовать её в практике работы, наличие теоретической подготовки и материально-технической базы вуза.

Список литературы

1. Ермолаева Е. И. Особенности реализации модульного обучения в системе высшего образования // В мире научных открытий. – 2010. – № 4–5. – С. 109–119.
2. Селезнева Н. А. Качество высшего образования как объект системного исследования. – М.: ИЦПКПС, 2001. – 79 с.
3. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии. – М., 1995. – 256 с.
4. Юцявичене П. А. Теория и практика модульного обучения. – Каунас: Швиеса, 1989. – 272 с.

УДК [811.161.1: 821.161.1:37.02](063)

М. В. Давер,
г. Кишинёв, Молдова

Особенности развития языковой личности билингва

В статье анализируются возможности перехода языковой личности монолингва в языковую личность билингва. Становление индивидуального билингвизма рассматривается как процесс развития всех трёх компонентов языковой личности монолингва, каждый из которых выступает в качестве основы для последующего обогащения и совершенствования. Отмечается тот факт, что даже компетенция в лингвистической сфере нового языка, которую принято считать формирующейся с чистого листа, включает в себя элементы лингвистической компетенции в родном языке. Анализ особенностей исследуемого процесса позволяет сделать вывод о том, что речь идёт не о сумме формируемых заново компетенций двух языковых личностей, а о развитии исходных компетенций на новый уровень языковой личности билингва.

Ключевые слова: языковая личность монолингва и билингва, интерференция и обратный перенос, развитие исходных компетенций

M. V. Daver,
Kishinev, Moldova

Peculiarities of bilingual's linguistic personality development

The article is devoted to the analysis of development of a linguistic personality of bilingual. The formation of individual bilingualism is seen as a process of development of all the three components of the linguistic identity of the pupil, each of which acts as a basis for further enrichment and improvement. It is noted the fact that even the linguistic competence in the sphere of new language, which is considered to be formed from scratch, in fact, incorporates elements of linguistic competence in their native language. Thus, it is a result of the development, as evidenced by the phenomenon of interference and bidirectional transfer. Analysis of the possibilities and characteristics of the process under study allowed the author to conclude that it is not about the amount of newly generated competencies of two or more linguistic personalities, but on the development of the initial competencies to a new level of bilingual's linguistic identity.

Keywords: language personality, monolingual and bilingual, interference and bidirectional transfer, the development of initial competencies

Формирование языковой личности билингва связано с развитием всех трёх её компонентов: вербально-семантического (лингвистического), когнитивного, отражающего расширение языковой картины мира, и мотивационно-прагматического [3; 13].

Развитие компонентов языковой личности при изучении нового языка неизбежно будет ассиметричным. В первую очередь, потому, что значимость развития различных компетенций тесно связана с индивидуальными психологическими характеристиками учащегося и его потребностями, а значит, последовательность и темп их развития будут определяться именно данными факторами. Ассиметричность также во многом определяется спецификой самих компонентов языковой личности.

В вербально-семантической сфере при изучении нового языка формирование будет превалировать над развитием, поскольку усвоение нового кода на начальном этапе, при современной методике обучения, подразумевает в большей степени развитие лингвистической компетенции билингва за счет расширения и обогащения лексического запаса и усвоения новой грамматики, а не путём сопоставления языковых систем.

Связь между имеющимся в родном языке словом и соответствующим ему словом, обозначающим то же понятие в изучаемом языке, трудно назвать однозначной. Слова родного и иностранного языка могут отражать разные аспекты не только понятий, но и объектов, могут отсутствовать как сами понятия, так и слова для их выражения. Неполное совпадение значения лексических единиц составляет одну из основных трудностей перевода, но, тем не менее, высокий уровень абстрактности любого языка почти в каждом конкретном случае позволяет гово-

рить не о формировании нового понятия, а о расширении уже существующего и присвоении ему ещё одного, иноязычного знака.

Развитие вербально-семантической сферы при изучении нового языка на определённом этапе всегда сопровождается такими явлениями, как интерференция родного языка, отрицательный или положительный трансфер лингвистических фактов родного языка в изучаемый. Менее изученное явление, но также реально присутствующее – влияние изучаемого языка на речевую продукцию языкового субъекта на родном языке [26]. Подобные проявления модификации вербально-семантической сферы языковой личности имеют важное значение, так как свидетельствуют о том, что в этом случае речь идёт не о формировании новой лингвистической компетенции от нуля, но о развитии и постепенном совершенствовании уже существующей исходной лингвистической компетенции.

Очень легко пронаблюдать подтверждение данного положения при смешении языков на начальном этапе изучения, когда частотные слова нового языка, усваиваемого в языковой среде, легко подменяют слова родного языка, не часто использовавшиеся ранее.

Нерешённым остаётся вопрос о том, каким должен быть уровень развития лингвистической компетенции в изучаемом языке для того, чтобы языковой субъект мог быть признан билингом. Мы не можем выдвигать в качестве цели достижение уровня носителя, во-первых, потому, что успешное общение на иностранном языке обусловлено не только лингвистической компетенцией, во-вторых, потому, что понятие «уровень носителя» является весьма неопределённым [18]. Лингвистическая компетенция в родном

языке включает в себя множество уровней владения и языкового знания. Существуют исследования, где отмечается наличие огромного числа градаций в лингвистической и когнитивной сфере языковой личности в родном языке. Так, только при чтении газетного текста исследователями было выявлено порядка 12–14 уровней понимания и 7 уровней развития языковой личности носителя [7]. То есть, уровень лингвистической компетенции носителя, свободно общающегося на родном языке, вполне может быть ниже уровня лингвистической компетенции филолога-иностранца, овладевшего формальной сферой языка, но не способного вступить в коммуникацию. При этом не только стратегическая и социокультурная, но и лингвистическая компетенция, приобретённая в родном языке, может использоваться при общении на других, даже неродственных языках. А вот её отсутствие – например, отсутствие элементарных знаний о системе языка у представителей технических специальностей, – может значительно усложнить овладение иностранными языками. Специфика развития стратегической компетенции показывает, что люди, изучающие один язык, приобретают, сами того не осознавая, и знания о многих других языках.

Вопрос о развитии вербально-семантического уровня языковой личности билингва достаточно сложен. Проблема не является до конца исследованной, и в науке не существует однозначного мнения о том, какой характер принимает единая лингвистическая компетенция многоязычной языковой личности.

Американские учёные исследовали взаимовлияние языков у русских эмигрантов в США в рамках двухстороннего переноса на многокомпетентностной основе [26]. Они обнаружили не только влияние русского языка на изучаемый, но и активное влияние английского языка на родной, не только в лексическом, но даже и в грамматическом аспекте.

Был сделан вывод, что люди, знающие больше, чем один язык, имеют качественно иной компетентностный склад ума, который не эквивалентен двум моноязычным. Исследователи выдвинули гипотезу о том, что билингв – это не сумма двух совершенных или несовершенных монолингвов в одном теле, не две языковые личности, но скорее особая языковая личность с единой, но никогда не

совершенной лингвистической системой [9; 26]. Компетенции такой языковой личности развиваются по мере её потребностей или требований окружающей языковой среды. Учёные полагают, что такая многокомпонентность может стать более широкой основой для исследования межкультурных влияний и что на этой основе двухстороннее межлингвистическое влияние может быть обсуждено и понято как комплексный процесс, который затрагивает не только изученные новые языки, но и коммуникативную компетенцию родного языка [26, с.190–214].

Термин «двухсторонность» или «двунаправленность» используется, чтобы обозначить двухстороннее взаимодействие между двумя лингвистическими системами билингва (влияние первого языка на второй и наоборот). Такое взаимодействие существует как у детей, так и у людей, которые выучили второй язык будучи взрослыми.

Наблюдения за студентами подготовительного факультета, в речи которых явно наблюдаются явления двухстороннего переноса (употребление русских слов при говорении на родном языке и слов родного языка при говорении на русском как стратегии компенсации), подтверждают предположения о динамичной и гибкой природе мультикомпетенции. В частности, существование двухсторонних переносов подчёркивает нестабильный характер говорения даже на родном языке. Проявления лингвистического (не чисто семантического) переноса из второго языка (Я2) в родной язык (Я1) показывают, что переструктурирование языковой компетенции может задеть, кроме семантических представлений, также такие области формальной лингвистической компетенции, которые традиционно считались частью стабильной грамматики взрослой языковой личности, то есть стабильной имплицитной лингвистической компетенцией [4; 5].

Подобные явления можно наблюдать и в речи естественных билингвов – так в речи носителей молдавского языка, много общающихся по-русски, при говорении на родном языке мы неоднократно наблюдали как целые клишированные фрагменты русской речи, так и русские слова, оформленные по правилам грамматики родного языка. Мы уже отмечали и явление «смены кода» – внезапный переход на второй язык при говорении на родном языке в двуязычной язы-

ковой среде. Отмечалось и использование слов неродного языка не только в качестве коммуникативных стратегий компенсации, при нехватке слов родного языка, но и как дискурсивных стратегий. Нами неоднократно наблюдалось проявление подобных стратегий при общении собеседников, являющихся носителями одного и того же языка в виде тактических плацдармов, позволяющих заполнить паузу в разговоре для обдумывания необходимой реплики: «Такие дела», или же сумматоров «В общем, ладно» и экстракторов – после долгого разговора на родном языке собеседник, прощаясь с другом, вдруг говорит по-русски: «Давай, до вечера». Наиболее частотны подобные явления в речи работавших в России мигрантов, вернувшихся на родину [5; 17].

Пока не доказано, что время пребывания в среде второго языка и возраст, в котором субъект прибыл в новую среду обитания, не оказывают прямого влияния на объём или направленность переноса в речевой продукции на родном языке. Вполне вероятно, что исследование большего разнообразия изученных языков покажет большую вариативность эффектов переноса: от родного языка к двухстороннему и многостороннему переносу – более чем между двумя языками, в зависимости от того, сколько их находится в момент исследования под влияние основного языка общения. Наблюдения за фактами двухстороннего переноса заставляют обратить внимание на возможности не только положительного, но и отрицательного влияния лингвистического переноса на формирование языковой личности билингва. А. А. Завезская отмечает, что пренебрежение этим фактором может быть не менее рискованно [10, с. 170].

Правильным решением в данном случае является целенаправленная работа над развитием имеющейся лингвистической компетенции языковой личности с целью преодоления отрицательных эффектов переноса, которые могут возникнуть при игнорировании влияния исходной лингвистической компетенции, и одновременно последствий переноса в родной язык изучаемых грамматических и лексических явлений.

Рассматривая проблемы формирования когнитивного уровня языковой личности билингва, в первую очередь, необходимо обозначить два основных направления развития. Это совершенствование стратегической

компетенции, непосредственно связанное с интеллектуальным развитием: развитие умений учиться и общаться, – и изменение, расширение языковой картины мира.

Вопрос о возможности изменения когнитивного стиля достаточно сложен. Само это понятие подразумевает устойчивую характеристику личности [15; 16; 22], и в методике преподавания языков проблема учёта когнитивных стилей в большинстве случаев рассматривается в аспекте приспособления методики преподавания к когнитивному стилю учащегося, а не модификации стиля в процессе обучения новому языку. Когнитивный стиль определяется как «устойчивые показатели закономерностей восприятия, понимания, запоминания, взаимодействия и реагирования учащегося на среду и средства обучения» [15, с. 11]. Именно по этому признаку некоторые психологи подразделяют изучающих иностранный язык на 2 типа – «рационально-логический» и «коммуникативный» [12].

Каждый индивид имеет предпочитаемые способы организации того, что видит, помнит, обдумывает. Это характеристики личности, которые развиваются медленно, с опытом и нелегко поддаются изменению путём специального обучения и тренинга. Именно особенностями когнитивного стиля большинство исследователей объясняет избранные субъектом стратегии изучения языка и специфику его стратегической компетенции. Некоторые учёные [12; 15] полагают, что существуют стилевые характеристики, более и менее благоприятные для развития языковой личности билингва, при этом их положительное или отрицательное влияние зависит от их соответствия применяемой методике обучения. Иногда успешность обучения ставится в зависимость от совпадения/расхождения когнитивных стилей педагога и учащегося [12; 27].

Мы уже отмечали, что целый ряд компонентов языковой личности может переходить в состав компетенций билингва без фундаментальных изменений. Наиболее показательной в этом отношении является возможность переноса стратегической компетенции, которая включает в себя умения учиться и общаться, приобретённые в ходе межличностного общения и обучения на родом языке, учебные, коммуникативные: компенсационные и дискурсивные стратегии, а также универсальные умения органи-

зовывать и планировать свою деятельность, которые у взрослого человека можно развивать факультативно, поскольку основами их он уже владеет. Однако уровень владения стратегиями даже в родном языке может быть разным, а, следовательно, нельзя утверждать, что эти умения не нуждаются в дальнейшем совершенствовании, в частности в новых условиях обучения в языковой среде. Поэтому при изучении иностранного языка речь обязательно должна идти о развитии и совершенствовании уже имеющихся стратегий языковой личности [4].

Обычно положительный перенос происходит при обучении иностранному языку в школе, где обучающие стратегии преподавателя соответствуют национально-методическим традициям родного языка. Однако при обучении в языковой среде и/или преподавателем-носителем языка, неизбежны изменения стратегической компетенции, связанные с адаптацией к новым условиям учения и общения, то есть приспособления к новым, чуждым лингвометодическим традициям. Порой культурно-методический шок может вызвать когнитивный диссонанс учащихся, который приведёт не только к затруднениям в изучении языка, но и к негативному восприятию новой культуры [9; 14]. Для предупреждения подобных явлений исследователями предлагается целый ряд превентивных мер, базирующихся на принципах учёта национальных лингвометодических традиций [1; 2; 8].

В качестве главных направлений учёта национально-методических компонентов при формировании стратегической компетенции билингва могут быть предложены следующие:

- 1) изучение национально-методических традиций каждого контингента, учёт методических ожиданий;
- 2) выявление стратегического репертуара и стратегических предпочтений учащихся;
- 3) соотнесение исходной стратегической компетенции каждого учащегося с основной технологией обучения;
- 4) адаптация стратегической компетенции преподавателя к потребностям учащихся;
- 5) рекомендации по применению нужных стратегий;
- 6) предоставление учащемуся максимально широких возможностей по применению собственных, уже сформированных стратегий;

7) выявление дефицитных, но необходимых стратегий учения и общения;

8) расширение стратегического репертуара путём предложения не только новых видов заданий, но и указания альтернативных вариантов возможного их выполнения, более эффективных, чем наличествующие у студентов; эксплицитное и имплицитное обучение дефицитным стратегиям;

9) смягчение национально-методической интерференции путём проведения вступительной беседы с переводом на родной язык с предварительным объяснением технологии обучения;

10) психологическая подготовка учащихся к изменению стратегии обучения путём оценочного стимулирования использования наиболее творческих и эффективных стратегий, новых способов осуществления учебной деятельности и коммуникации [4].

Нередко отмечается, что возможности совершенствования когнитивной сферы при изучении нового языка во многом определяются исходным уровнем развития языковой личности в родном языке. Однако даже это положение далеко не однозначно. Наши наблюдения естественного билингвизма в сёлах Молдовы, где нередко встречаются малообразованные люди, владеющие на бытовом уровне двумя-тремя языками: русским, молдавским и гагаузским или украинским и болгарским, – показали, что наличие невысокой устной лингвистической мультикомпетенции лишь незначительно влияет на развитие когнитивной сферы [5]. Существующие исследования эволюции языковой личности носителя [3; 22] практически не направлены на рассмотрение развития когнитивной сферы при изучении иностранного языка в школе, которое значительно отличается от воздействия естественного билингвизма. Тем не менее, по мнению большинства исследователей, успешное школьное изучение иностранного языка (а иногда и нескольких) в юности, на третьем этапе формирования (уровень насыщенности) языковой личности носителя, должно существенно определить не только её вербально-семантический аспект, но и когнитивный [9]. В первую очередь, при школьном обучении развиваются стратегический и социокультурный компоненты когнитивной сферы, поскольку речь идёт не только об изучении языка, но и о сопровождающем его развитии учебных умений и стратегий, а также ознакомлении с иной культурой.

Важнейшим направлением развития когнитивной сферы языковой личности является расширение языковой картины мира. Известно, что особое место в структуре языковой личности занимает инвариантный образ мира, связанный с особенностями национальной культуры и национальной психологии, поскольку в основе мировидения и миропонимания каждого народа, отражённого в языке, лежит своя система предметных значений, социальных стереотипов, когнитивных схем. Поэтому сознание человека всегда этнически обусловлено: «видение мира одним народом нельзя простым “перекодированием” перевести на язык культуры другого народа» [14, с. 117].

Простейшим примером такого национально-специфического членения мира, выраженного в языке каждого народа, с которым неизбежно встречается изучающий на самом раннем этапе, является система числительных.

Ощущение новизны и необычности картины мира, отражённой в чужом языке, её приятие и усвоение, не делает русского человека французом и наоборот, однако существенным образом расширяет их видение мира, помогая понять, что его, этот мир, можно видеть и отражать в языке совершенно иначе. Задача формирования поликультурной компетенции никоим образом не предполагает отказа от собственной языковой картины мира и формирования той, которая свойственна носителям изучаемого языка. Подразумевается лишь расширение и совершенствование этой картины. Речь идёт не о заимствовании чужого взгляда на жизнь, а об обогащении и лучшем понимании национальной и мировой культуры за счёт ознакомления с особенностями иноязычной культуры. Нельзя забывать, что культура современного образованного человека не только национальна, но и, в значительной степени, интернациональна даже в случае высокого уровня владения им только одним, родным языком.

С нашей точки зрения, человек, единая личность, не может иметь две системы ценностей и две языковые картины мира, как это полагают некоторые исследователи [23]. Можно говорить лишь об обогащении имеющейся картины мира за счёт ознакомления с новой культурой и о повышении сензитивности и толерантности языкового субъекта при

изучении культуры и ценностей народа – носителя изучаемого языка.

Социолингвистический аспект развития языковой личности тесно связан с понятием так называемых «общих компетенций». Начиная изучать новый язык, современный человек уже обладает определённым объёмом знаний о мире. Это означает, что у него уже имеется общая, предметная компетенция. Знания об окружающем мире, жизненный и профессиональный опыт, чтение зарубежной литературы на родном языке, пользование интернетом – подразумевают обладание определённым уровнем социокультурной компетенции, пониманием мировой культуры, не связанным с изучением языка. Хотя изучение языка нельзя свести к усвоению новых слов для обозначения уже известных понятий, многие общие и конкретные понятия, предложенные для порогового уровня в документах Совета Европы, оказались общими для 20 европейских языков, ряд из которых входят в разные языковые группы [18]. Поэтому вопрос о расширении общей компетенции (термин Совета Европы) языковой личности при изучении РКИ связан не только с тем, насколько программа предусматривает приобретение учащимся новых знаний о мире, но и с тем, каков исходный уровень общих компетенций учащегося.

Существуют различные трактовки проблемы развития общих компетенций, в частности, предлагаемые «Общеввропейскими компетенциями»:

- учащийся уже владеет ими;
- их можно развить при возникновении трудностей;
- они развиваются произвольно с помощью специальных текстов и учебных пособий;
- они развиваются в ходе межкультурного общения [18, с. 138].

Мы полагаем, что взрослый учащийся уже владеет общими компетенциями в родном языке, однако при изучении нового языка они могут развиваться как естественно, в ходе межкультурного общения, так и преднамеренно стимулироваться преподавателем при возникновении трудностей.

Важной задачей обучения, направленного на развитие прагматической сферы языковой личности билингва, является формирование поликультурной и межкультурной коммуникативных компетенций. Мы настаиваем на значимом различии между этими

компетенциями. Если поликультурная компетенция относится, главным образом, к когнитивному компоненту языковой личности, то формирование межкультурной компетенции билингва мы относим к сфере прагматики. Межкультурная компетенция должна рассматриваться как способность к межкультурной коммуникации, позволяющая избежать коммуникативных неудач, вызванных различием культур общающихся. Она определяется не только опытом учащегося в изучении и коммуникации, но и обогащается путём специального взаимосвязанного изучения/обучения языку и культуре.

Исходя из предложенного определения, в качестве важнейших предпосылок к

формированию межкультурной стратегической компетенции нужно рассматривать не только страноведческие знания о стране изучаемого языка и лингвострановедческую информацию (поговорки, фразеологизмы, прецедентные тексты), но и сформированность таких характеристик языкового субъекта, как толерантность, открытость, стремление к межкультурному диалогу. Поэтому формирование базовой межкультурной компетенции в школе представляется нам одной из важнейших задач обучения второму/иностранному языку. Развитие этих качеств должно быть обязательным компонентом взаимосвязанного обучения иностранному языку и культуре.

Список литературы

1. Багана Ж. Языковая интерференция в условиях франко-конголезского билингвизма [Электронный ресурс]: дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.19. – Саратов, 2004. – Режим доступа: <http://www.cheloveknauka.com/yazykovaya-interferentsiya-v-usloviyah-franko-kongolezskogo-bilingvizma> (дата обращения: 20.03.2017).
2. Бобрышева И. Е. Учет национальных лингвометодических традиций в обучении РКИ китайских учащихся в условиях русской языковой среды (начальный этап): дис. ... канд. пед. наук: 10.02.01. – М., 1996. – 161 с.
3. Богин Г. И. Концепция языковой личности: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – М., 1982. – 36 с.
4. Давер М. В. Мотивационно-стратегические аспекты личностно-ориентированного подхода к изучению русского языка как иностранного на начальном этапе: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. – М.: ГИРЯП, 2008. – 248 с.
5. Давер М. В. Стратегии в изучении языка и развитие языковой личности билингва. – Саарбрюккен: Palmarium Academic Publishing, 2016. – 129 с.
6. Дмитриева Е. Е. Теория культурного трансфера и компаративный метод в гуманитарных исследованиях: опозиция или преемственность? // Вопросы литературы. – 2011. – № 4. – С. 3–14.
7. Дридзе Т. М. Организация и методы лингвосоциологического исследования массовой коммуникации. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1979. – 281 с.
8. Друзь А. В. Учёт национально-методических традиций в практике преподавания РКИ в условиях русской языковой среды: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – М., 1992. – 186 с.
9. Ейгер Г. В., Раппопорт И. А. Язык и личность. – Харьков, 1991. – 80 с.
10. Залевская А. А. Вопросы теории овладения вторым языком в психолингвистическом аспекте. – Тверь, 1996. – 196 с.
11. Ильин Е. П. Стиль деятельности, новые подходы и аспекты // Вопросы психологии. – 1988. – № 6. – С. 85–93.
12. Кабардов М. К. Роль индивидуальных различий в успешности овладения иностранным языком: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.02. – М., 1983. – 25 с.
13. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. – М.: Наука, 1987. – 264 с.
14. Леонтьев А. А. Языковое сознание и образ мира // Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии. – М.; Воронеж, 2001. – С. 113–119.
15. Ливер Б. Л. Методика индивидуализированного обучения иностранному языку с учётом влияния когнитивных стилей на процесс его усвоения: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – М., 2000. – 192 с.
16. Мерлин В. С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. – М.: Педагогика, 1986. – 255 с.
17. Млечко Т. П. Индивидуальное когнитивное пространство русской языковой личности в новом зарубежье // Русский язык за рубежом. – 2012. – № 1. – С. 58–64.
18. Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка. – Страсбург: Совет Европы 2001. – 248 с.
19. Пассов Е. И. Есть ли у методики будущее? – Липецк, 2007. – 39 с.
20. Прохоров Ю. Е. Национальные социокультурные стереотипы общения и их роль в преподавании русского языка как иностранного: дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.02. – М., 1996. – 384 с.
21. Прохоров Ю. Е. Проблемы взаимосвязи языка и культуры сегодня // Мир русского слова и русское слово в мире: XI Конгресс МАПРЯЛ. – София: Heron Press, 2007. – Т. 4. – С. 558–563.
22. Седов К. Ф. Становление дискурсивного мышления языковой личности. – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 1999. – 180 с.
23. Халева И. И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчиков). – М.: Высш. шк., 1989. – 238 с.
24. Faerch C., Kasper G. Strategies in Interlanguage Communication. – London; New York, 1983. – 243 p.
25. Oxford R. Why is Culture important for Language Learning Strategies? // Language Learning Strategies around the World. – Hawaii, 1996. – P. 9.
26. Pavlenko A., Jarvis S. Bidirectional transfer // Applied Linguistics. – 2002. – No. 2. – P. 190–214.
27. Wapner S. Process and Context in the Conception of Cognitive Style // Individuality in Learning. – San-Francisco,

1976. – P. 73–78.
УДК 372.881.1

*И. А. Кондратьева,
Т. Д. Рогачева,
Н. В. Малина,
г. Ростов-на-Дону, Россия*

Электронное тестирование по русскому языку как способ оценки и мониторинга образовательных достижений иностранных студентов

В статье анализируются проблемы использования электронного тестирования как метода контроля сформированности знаний и умений иностранных студентов по русскому языку. Определяются основы уровневого стандарта по русскому языку как иностранному. Исследуются основы тестирования, виды тестов и функции электронного тестирования. В статье приводятся примеры закрытых тестовых заданий, заданий на дополнение, соответствие, на установление правильной последовательности. Подчёркивается необходимость выполнения принципов эффективности, научности и объективности при подготовке и обработке электронных тестов.

Ключевые слова: электронное тестирование, русский язык как иностранный, оценка знаний и умений, виды тестов, требования к подготовке электронных тестов

*I. A. Kondrat`eva,
T. D. Rogacheva,
N. V. Malina
Rostov-on-Don, Russia*

Electronic testing in Russian as a way of assessing and monitoring the educational achievements of foreign students

The article analyzes the problems of using electronic testing as a method of controlling the formation of knowledge and skills of foreign students in the Russian language. The basis of the level standard for the Russian language as a foreign language is determined. The bases of testing, types of tests and functions of electronic testing are investigated. The article contains examples of closed test tasks, tasks on addition, correspondence, and the establishment of the correct sequence. The need to fulfill the principles of efficiency, scientific and objectivity in the preparation and processing of electronic tests is stressed.

Keywords: Electronic testing, Russian as a foreign language, evaluation of knowledge and skills, types

of tests, requirements for the preparation of
electronic tests

Наибольшее распространение тестирование получило в России к середине XX века, что связано с вхождением России в международное образовательное пространство. В последнее время наряду с традиционной системой контроля и оценки качества обучения и знаний активно внедряется в практику электронное тестирование.

История понятия «тест» насчитывает несколько тысячелетий: тесты появились в Китае и Вьетнаме как средство для отбора служащих. До начала 30-х годов XX века тестирование знаний формировалось на основе социальных и психологических исследований, и только после этого периода и до конца 70-х годов в странах Европы и США возникает целая система тестов достижений, дающих возможность проводить многомерные измерения, обеспечивающие сопоставимость результатов.

Влияние субъективного фактора существенно снижается при тестовом контроле знаний. Учёные и практики попытались «технологизировать» процесс оценки подготовленности обучающихся. Комбинирование различных подходов, использование разнообразных процедур, в том числе и компьютерного тестирования, дают объективную информацию о качестве знаний.

Являясь одной из наиболее эффективных и объективных форм оценивания знаний, умений и навыков, тесты позволяют выявлять не только уровень учебных достижений, но и структуру знаний, степень её отклонения от нормы, проводить диагностику по профилю ответов тестируемых на тестовые задания.

Учёные В. С. Аванесов, А. В. Абрамова, М. С. Бернштейн, Н. Ф. Ефремова, М. И. Победов и другие разработали методологическую и теоретическую базу тестологии. Б. П. Битинас, Л. И. Катаева, И. И. Тихонов,

И. П. Подласый определили её место в системе педагогической науки. Многие исследователи занимаются разработкой типологии тестовых заданий (В. С. Аванесов, В. П. Беспалько, Э. А. Вербас, Н. В. Володин, Д. С. Горбатов, Н. Грондлунд, Г. С. Костюк, И. П. Подласый, Б. У. Родионов, Н. М. Розенберг, А. О. Татур, М. Б. Челышкова и др.). Для создания теоретических основ науки анализируется зарубежный опыт тестирования (М. С. Бернштейн, Дж. Гласс, К. Ингекамп, Г. С. Ковалева, Дж. Стэнли, Э. Стоунс и др.), а также учитываются особенности психологического тестирования (А. Анастаси, Л. Ф. Бурлачук, В. К. Гайда, В. П. Захаров, П. Клайн, С. Н. Морозов и др.) [3, с. 80].

Существует большое количество определений и классификаций тестов, предложенных учёными, развивающими тестологию как науку. Так в контексте работы высшей школы тест определяется как достаточно краткие, стандартизированные или нестандартизированные пробы, испытания, позволяющие за сравнительно короткие промежутки времени оценить преподавателями и студентами результативность познавательной деятельности студентов, т. е. оценить степень и качество достижения каждым студентом целей обучения (целей изучения). Тесты достижений предназначены для того, чтобы оценить успешность овладения конкретными знаниями и даже отдельными разделами учебных дисциплин.

По аналогии с системами тестирования по иностранным языкам в Европейском образовательном пространстве (DALF/DELF, TOFEL) в России в 90-х годах была создана уровневая система тестирования знаний по русскому языку как иностранному. Появление этой системы потребовало адекватного тестового контроля для определения уровня владения языком. С введением закона об обязательном знании русского языка для получения гражданства получение сертификата на знание языка также стало основой формирования блока тестов по русскому языку как иностранному. Все тесты по русскому языку соответствуют различным уровням знания русского языка как иностранного.

Русский язык, имеющий международный статус, в 80-е годы XX века становится важным экспортным образовательным продуктом. В 1993 году началась работа над созданием единой стандартизированной системы

государственного тестирования по ТРКИ, в которой участвовали четыре российских вуза – ИРЯП, РУДН, МГУ, СПбГУ. С 1998 года в России начато обязательное тестирование граждан зарубежных стран, поступающих на стационарное платное обучение в российские вузы (приказ Минобразования России от 09.07.1998 г. № 1887). В ряде вузов, располагающих соответствующей учебно-методической и материально-технической базой, по рекомендации Минобразования РФ введено обязательное тестирование (как вступительное, так и итоговое) всех категорий иностранных учащихся с целью последующего распространения этого опыта на все учебные заведения РФ. В дополнение к экзаменам по общему владению русским языком как иностранным предлагается тестирование по русскому языку как средству делового общения и по языку специальности (профессиональный модуль).

В настоящее время Российская государственная система тестирования граждан зарубежных стран по русскому языку является частью общеевропейской (ALTE), международной (IAEA) систем тестирования по иностранным языкам. Экзамен по содержанию (с учётом стандартов Общеевропейской шкалы уровней владения иностранными языками) включает 6 уровней общего владения РКИ: элементарный, базовый, I сертификационный, II сертификационный, III сертификационный, IV сертификационный, по форме (тестовая) соответствует аналогичному тестированию в мире. Тесты дополняются тестами по русскому языку как средству делового общения и по языку специальности (профессиональными модулями). Тест общего владения является единым для всех тестируемых по избранному уровню. Тесты по языку специальности соответствуют существующей номенклатуре специальностей.

Требования к знаниям, умениям и навыкам по каждому уровню владения РКИ определены в Приказе Министерства образования и науки Российской Федерации «Об утверждении федеральных государственных требований по русскому языку как иностранному языку» от 28.10.2009 г. № 463: зарегистрировано в Минюсте России 14.12.2009 г. № 15585 [5].

Элементарный сертификационный уровень (ТЭУ – А1) позволяет иностранцу удовлетворять элементарные коммуникативные

потребности при общении с носителем языка в минимальном наборе ситуаций, ограничиваясь при этом минимальным набором языковых средств.

Базовый сертификационный уровень (ТБУ – **A2**) позволяет кандидату удовлетворять самые необходимые коммуникативные потребности в определённых ситуациях, связанных с повседневной жизнью при общении с носителями языка. Этот уровень представляет собой необходимый этап для достижения следующего (первого) уровня общего владения русским языком, а затем и более высоких уровней. Базовый уровень обеспечивает также минимально необходимую базу для занятий какой-либо профессиональной деятельностью в ограниченном объёме.

Первый сертификационный уровень (ТРКИ-1 – **B1**) позволяет кандидату удовлетворять основные коммуникативные потребности в реальных ситуациях общения с носителями языка в бытовой и социально-культурной сферах. Сертификат данного уровня необходим для поступления в российский вуз с обязательным последующим изучением русского языка, предусмотренным соответствующими образовательными стандартами. В этом случае, помимо данного экзамена, кандидат должен сдать дополнительный тестовый модуль по русскому языку с учётом его профессиональной ориентации.

Экзамен второго сертификационного уровня (ТРКИ-2 – **B2**) обеспечивает конечную квалификацию высокого уровня коммуникативной компетенции во всех сферах общения. Этот уровень позволяет кандидату вести профессиональную деятельность на русском языке в качестве специалиста гуманитарного (за исключением специалистов-филологов, переводчиков, редакторов, журналистов, дипломатов, менеджеров, ведущих свою профессиональную деятельность в русскоязычном коллективе, для которых данный экзамен является промежуточным), инженерно-технического, естественнонаучного профилей. Наличие данного сертификата необходимо для получения диплома бакалавра, магистра, также кандидата наук по перечисленным выше специальностям.

Третий сертификационный уровень (ТРКИ-3 – **C1**) обеспечивает конечную квалификацию высокого уровня коммуникатив-

ной компетенции во всех сферах общения. Этот уровень позволяет кандидату вести профессиональную деятельность на русском языке в качестве специалиста-филолога, переводчика, редактора, журналиста, дипломата, менеджера, ведущих свою профессиональную деятельность в русскоязычном коллективе. Наличие данного сертификата необходимо для получения диплома бакалавра, специалиста и магистра перечисленных выше специальностей (за исключением специалистов и магистров-филологов, для которых данный экзамен является промежуточным).

Наличие сертификата второго или третьего уровня даёт право преподавать русский язык как иностранный.

Четвёртый сертификационный уровень (ТРКИ-4 – **C2**) подтверждает высокий уровень владения русским языком, близкий к уровню носителя языка. Наличие данного сертификата необходимо для получения диплома магистра-филолога, дающего право на все виды преподавательской и научно-исследовательской деятельности в сфере русского языка.

Основываясь на требованиях сертификационных уровней и учебных планах в вузах, в Донском государственном техническом университете в качестве обязательного компонента учебного процесса вводится электронное тестирование по русскому языку как основа оценки и мониторинга уровня образовательных достижений студентов.

При разработке тестов необходимо обращать внимание на виды контроля, цели тестирования, объём материала, предложенного для проверки, готовность учащихся к выполнению тестов. Последняя проблема для иностранных студентов несущественна, так как большинство из них обучаются на родине по системе тестирования, принятой в странах Европы и Америки.

Исследователями выделяются следующие виды контроля: текущий, тематический, рубежный, итоговый, самоконтроль. Функциями контроля становятся диагностическая, воспитывающая, мотивирующая и развивающая. В соответствии с данными функциями в компьютерной контролирующей программе выделяются модули: констатирующий, определяющий уровень знаний, умений и навыков в соответствии с поставленными целями обучения; корректирующий, выявляющий и ликвидирующий пробелы и ошибки

в изучении материала; процессуальный, диагностирующий овладение способами учебной работы, результирующий, определяющий конечный результат контроля [2, с. 100].

Цель электронного тестирования – оценка достижений учащихся, проверка и определение объёма освоенных знаний или умений. При подготовке тестов преподаватели русского языка как иностранного проводят следующие виды контроля: входной контроль (контроль знаний, полученных на предвузовской форме обучения); рейтинговый контроль (по обучающим блокам в семестре); зачётный контроль (семестровый); контроль остаточных знаний (контроль по итогам прошедшего семестра) итоговый контроль (экзаменационный). Электронные тесты для самоконтроля занимают особое место, так как должны предлагать студентам не только оценку (выполнено/не выполнено задание теста), но и давать правильный ответ, чтобы студенты могли скорректировать свои ответы, улучшить знания [1, с. 49–53].

Электронные лексико-грамматические тесты соответствуют общепринятым формам заданий и обязательно содержат ответы, рядоположенные в классификационном отношении. Рядоположенность очень важна для повышения качества задания, так как определяет равновероятность ответов и однозначную трактовку результатов выполнения каждого задания теста [4, с. 43]. Закрытые задания имеют от двух до трёх-четырёх вариантов ответа:

Выберите правильный ответ:

Великий русский учёный Менделеев написал учебник по химии ...

- а) на 60 дней;
- б) за 60 дней;
- в) 60 дней.

Введение в тест двух ответов требует принцип рядоположенности. Например, в тесте на определение вида глагола:

Выберите правильный ответ:

Академик долгое время... Институт кибернетики.

- а) возглавлял;
- б) возглавил.

Для задания на установление соответствия оптимальным являются три-четыре варианта ответа.

Выберите суффикс, необходимый для образования существительного от следующих слов, установите соответствие, заполните таблицу.

А. Жёсткий	1. -ени-
Б. Растягивать	2. -ащи-
В. Деформировать	3. нулевой суффикс
Г. Изгибать	4. -ость

А	Б	В	Г

Задания на дополнение характерны для проверки знаний по научному стилю речи, так как в этом задании необходимо вписать единственно верный ответ.

Дополните предложение, впишите необходимое слово:

Небесные тела шарообразной формы, вращающиеся вокруг Солнца и светящиеся отражённым солнечным светом, называются...

Ответ, заложенный в память компьютера, – *планетами*.

Задания на установление правильной последовательности в русском языке как иностранном основаны на использовании сложных предложений или фрагментов текста и кроме знаний по грамматике требуют осмысления фрагмента и понимания значения слова.

Установите правильную последовательность слов «затем, сначала, когда»:

(1) ...в таких ракетах работает лишь первая ступень...(2). Запасы топлива кончатся, она отделяется и включается вторая ступень, (3)... то же самое происходит со второй ступенью.

Количество заданий итоговых электронных тестов составляет от 100 до 150.

Требованиями по выбору наилучшего сочетания форм и методов контроля являются оптимальное выполнение обучающей, воспитывающей и развивающей функций контроля знаний; достижение объективности при диагностической функции контроля знаний; минимальные затраты времени и усилий преподавателей при максимальном эффекте в процессе контроля; применение количественных методов и надежных тестов для оценки уровня знаний обучаемых [6, с. 30].

На кафедре русского языка как иностранного Донского государственного технического университета проводится большая работа по обеспечению методическими материалами, тестами всего процесса обучения. Программисты, получая тесты,

подготовленные преподавателями, создают систему электронных тестов, доступных для студентов в любое время и в любом месте. Методисты кафедры готовят материалы для тренировочных занятий по тестированию и самоконтролю. Но, несмотря на проделанную работу, необходимо совершенствовать качество тестовых материалов, увеличивать

объем тренировочных пособий. Высшее образование в России развивается в соответствии с мировой тенденцией повышения эффективности образования на основе применения качественных тестов и превращения самой образовательной деятельности в ведущую отрасль общественного производства.

Список литературы

1. Бабакова Л. Д., Моренко Б. Н., Воскерчян О. М. Использование электронных пособий как инструмента для самостоятельной работы // Русский язык в поликультурном мире: материалы IX Междунар. науч.-практ. конф.: в 2 ч. Ч. 2. – Симферополь: Антикава, 2015. – 406 с.
2. Битешева Г. И. Некоторые аспекты использования компьютерного контроля в обучении иностранному языку // Язык и межкультурная коммуникация: материалы I Межвуз. науч.-практ. конф. – СПб.: СПбГУП, 2004. – 228 с.
3. Ефремова Н. Ф. Тестовый контроль в образовании: учеб. пособие. – М.: Логос: Университетская книга, 2007. – 268 с.
4. Клайн П. Введение в психометрическое программирование: справочное руководство по конструированию тестов. – Киев, 1994. – 167 с.
5. Об утверждении федеральных государственных требований по русскому языку как иностранному языку: приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 28.10.2009 г. № 463: зарегистрировано в Минюсте России 14.12.2009 г. № 15585.
6. Чельшкова М. Б. Теория и практика конструирования педагогических тестов: учеб. пособие. – М.: Логос, 2002. – 432 с.

УДК 378.14

*К. С. Меньшикова,
г. Белгород, Россия*

Управление формированием информационной культуры у иностранных студентов

В статье рассматриваются проблемы формирования информационной культуры у иностранных студентов, прибывших на обучение в вузы Российской Федерации. Анализируются базовые компоненты формирования информационной культуры, а также знания, умения и навыки, указывающие на владение рассматриваемым инструментом. Описана проблема недостаточной изученности рассматриваемого вопроса, который становится всё более актуальным в связи с увеличивающимся потоком иностранных студентов. География стран также расширяется, что делает вопрос формирования информационной культуры и управление данным формированием всё более острым.

Ключевые слова: информационная культура, иностранные студенты, обучение в РФ, управление формированием информационной культуры

*K. S. Menshikova,
Belgorod, Russia*

Management of the formation of information culture among foreign students

The article is devoted to the problems of formation of information culture among foreign students who have come to study in the universities of the Russian Federation. The basic components of information culture formation, as well as knowledge and skills, indicating ownership of the instrument under consideration are analyzed. The problem of insufficient knowledge of the issue under consideration, which is becoming more urgent due to the increasing flow of foreign students, is pointed out. The geography of countries is also expanding, which makes the issue of forming an information culture and management of this formation increasingly acute.

Keywords: information culture, foreign students, education in Russian Federation, management of the formation of information culture

В современных условиях жить и действовать человеку в среде, которая отличается насыщенностью информационных потоков,

социальной динамичностью, стремительным развитием и быстрой сменой технологий, а также модификацией социально-культурного

контекста достаточно тяжело в силу того, что приходится вживаться в неумолимо увеличивающийся темп развития различных отраслей жизни. Данное положение не может не сказаться на профессиональных знаниях, которые в геометрической прогрессии устаревают. Хотя гуманитарные знания устаревают медленнее, современные исследования всё же требуют владения обширной информационной базой и умения применять и использовать различные информационные ресурсы. Ввиду этого выпускник высшего профессионального учебного заведения должен обладать профессиональной мобильностью, то есть уметь своевременно и быстро реагировать на постоянно протекающие изменения в практической и научной деятельности, общественной практике в целом.

В связи с этим большое значение имеет развитие информационной культуры субъектов образовательного процесса, а проблема её формирования приобретает особую актуальность. Современные стандарты высшего профессионального образования включают категорию «информационная компетентность», так как многие знания, умения, навыки предполагают активное взаимодействие, а в некоторых случаях даже внедрение в информационно-образовательную среду. Именно поэтому формирование информационной культуры является первостепенной и важной задачей не только для студентов РФ, которые являются носителями русского языка, а также для иностранных студентов, прибывших в РФ для обучения на подготовительных факультетах для иностранных граждан с последующим обучением в вузах РФ по выбранному профилю.

Проблема формирования информационной культуры у иностранных студентов на сегодняшний день стоит достаточно остро, так как для того, чтобы внедрять что-то новое, необходимо выяснить, какова заложенная первоначальная база. На сегодняшний день в БГТУ им. В. Г. Шухова обучаются представители 39 стран, каждый студент является носителем своей национальной культуры, культуры воспитания, поведения, образования и т. д. Категорически некорректно было бы, не учитывая имеющуюся базу, накладывать свои, в некоторых случаях «надуманные», правила поведения, культуры, образования.

Ни в одной образовательной системе, будь то среднее общеобразовательное уч-

реждение или же высшее профессиональное учреждение, нет чётких правил в формировании информационной культуры у иностранных студентов. Но, тем не менее, следует учитывать, что в настоящее время информационная культура определяется как:

– компонент общей культуры личности, общества или определённой его части, проявляющийся во всех возможных видах работы с информацией (получение, переработка, создание на этой основе качественно новой информации, её трансляция, практическое использование);

– особый аспект социальной жизни, предмет, средство и результат социальной активности, а также процесс сохранения созданного и производства, распространения и потребления объектов культуры;

– сложившийся в ходе эволюции общества методический аппарат оперирования социальной информацией;

– совокупность знаний и представлений, накопленных в процессе развития человечества, которым овладевает субъект на определённых этапах формирования собственной информационной культуры.

Анализ развития проблемы формирования информационной культуры показал, что авторы рассматривают её самые разнообразные аспекты в статике и динамике; как элемент микроуровня и как элемент макропроцессов; как инфраструктурное явление и как самостоятельный феномен.

Обобщив различные подходы к вышеописанному явлению, можно утверждать, что данная проблема затрагивает мировоззренческие, социальные, когнитивные и другие аспекты распространения информации в обществе и использования её субъектом.

В качестве компонентов информационной культуры можно выделить следующие:

– совокупность знаний, умений, навыков, необходимых для существования в неогляном мире информации;

– способ жизнедеятельности человека в информационном обществе;

– методика оперирования всеми видами информации;

– методология и мировоззрение информационного общества.

Специалист, который владеет информационной компетентностью, может использовать свои знания, умения, навыки более рационально с наименьшей временной за-

тратой для достижения поставленной цели, в отличие от человека, не владеющего данным разнообразием инструментов.

Понятие «информационная культура» не конкретизировано, учёные-теоретики и практики расходятся в своих мнениях, но их объединяет мысль о том, что информационная культура – понятие многоаспектное. Владение информационной культурой подразумевает следующие знания, умения и навыки:

- умение пользоваться современными средствами извлечения, обработки и систематизации знаний;

- понимание сущности и роли информационных процессов в природе и обществе;

- умение применять информационный подход в анализе объектов и явлений;

- знание особенностей (закономерностей) документальных потоков, возможностей различных систем поиска информации в свою область деятельности;

- умение работать с различными источниками информации;

- владение основами аналитико-синтетической переработки информации и многое другое.

В современном мире информационная культура чаще всего рассматривается не только как элемент подготовки специалиста, но и как элемент его профессионального обучения и воспитания. Общеизвестно, что процесс потребления и переработки информации составляет содержательную основу процесса личностного развития.

Всё вышесказанное подтверждает, что невозможно создать отдельную структуру в образовательных учреждениях, которая будет отвечать за первоначальный анализ имеющейся информационной культуры у студента, за составление программы, направленной на формирование необходимой информационной культуры, за дальнейшее управление формированием информаци-

онной культуры. Каждый сотрудник должен владеть необходимым багажом знаний в плане формирования информационной культуры у студентов, с которыми он работает, так как именно преподаватель закладывает основу дальнейшего формирования всех социальных и моральных аспектов личности студентов. Последние же либо помогут ему в дальнейшем образовательном и коммуникативном процессах, проживании в России в целом, либо, наоборот, нанесут вред.

Работа над формированием информационной культуры иностранных студентов достаточно тонкая, но при этом интересная. Ведь мониторинг состояния данных процессов в других странах помогает нам понять, на каком уровне находится наша информационная культура. В некоторых случаях мы можем порадоваться за себя, за своё общество, культуру и образование, так как во многих, особенно южно-африканских странах, показатели очень низкие, либо вообще нулевые. А в некоторых случаях приходится задумываться над тем, как улучшить своё положение и заставить общество динамично развиваться в этом направлении, т. к. показатели, которых мы добились, не повышаются в настоящее время или же повышаются очень несущественно. Это мы можем увидеть на примере уровня информационной культуры у студентов из Китая.

В любом случае, вопрос формирования информационной культуры у иностранных студентов мало изучен, на данный момент преподаватели во многом бессознательно развивают её у студентов, не имея при этом никаких конкретных инструкций и методик. В силу этого мы не можем требовать от студентов, прибывших из разных уголков планеты на обучение в Россию, высокого уровня информационной культуры, так как его уровень зависит от уровня преподавателя, работавшего с ним.

Список литературы

1. Акифи О. И. Оптимизация проведения контроля знаний с использованием компьютерных технологий // Вестник Тульского государственного университета. Сер. Современные образовательные технологии в преподавании естественнонаучных дисциплин. – 2016. – Вып. 1. – С. 64–66.
2. Гончарова А. В. Культура речи как необходимый компонент подготовки иностранных студентов к обучению в вузах (коммуникативный аспект) // Научный альманах. Сер. Педагогические науки. – 2016. – № 3. – С. 89–93.
3. Использование интерактивных технологий в практике преподавания научного стиля речи иностранным студентам // Подготовка иностранных абитуриентов в вузы Российской Федерации (традиции, достижения, перспективы): материалы междунар. науч.-метод. конф. – СПб.: Полторак, 2010. – С. 93–100.

УДК:37.036:398 (56)

Г. В. Чистякова,
г. Кемерово, Россия
С. А. Сергеев,
Е. П. Бондарева,
г. Агры, Турция

Применение технологий интерактивного метода в офлайн- и онлайн-режимах обучения

Современные образовательные условия вынуждают преподавателя искать пути по более эффективному использованию аудиторного учебного времени. Авторы работы убеждены, что решить этот вопрос можно, обратившись к обучающим режимам «оффлайн» и «онлайн», которые также позволяют по-новому организовывать аудиторную и самостоятельную работу студентов. В статье представлено применение технологий интерактивного метода (Jigsaw, Casestudy, Roleplay, Brainstorming). Реализация технологий состоит из двух этапов: подготовительный и презентационный, – каждый из которых разбит на ряд последовательных шагов.

Ключевые слова: интерактивный метод, офлайн-режим обучения, онлайн-режим обучения, Jigsaw, Case study, Role play, Brainstorming

G. V. Chistyakova,
Kemerovo, Russia
S. A. Sergeev,
E. P. Bondareva,
Ağrı, Turkey

Using interactive learning technologies in offline and online training modes

Modern educational conditions make teachers to look for some ways to improve the efficiency of in-class learning time. The authors of the paper believe that to settle this matter it is necessary to turn to offline and online training modes, which will also allow organizing students' in-class and independent work in a new way. The article describes the usage of some interactive learning technologies (Jigsaw, Casestudy, Roleplay, Brainstorming). Implementation of the technologies mentioned involves two stages: preparation and presentation, which in turn are divided into a series of sequential steps.

Keywords: interactive technology, offline training mode, online training mode, Jigsaw, Case study, Role play, Brainstorming

История дистанционного обучения насчитывает уже несколько столетий. Её вехи связаны с техническим и технологическим прогрессом: от появившегося в Великобритании в конце XVIII века корреспондентского обучения до современного обучения на расстоянии с помощью сети Интернет. День официального рождения отечественного дистанционного образования связывают с 30 мая 1997 года, когда был подписан и обнародован приказ № 1050 Министерства образования России. Несмотря на довольно давнюю историю и интерес методистов, педагогов, многие вопросы, связанные с дистанционной формой организации учебных занятий, остаются нерешёнными или требуют дальнейшего внимательного изучения. В том числе более подробного исследования требует способ организации традиционных занятий с элементами дистанционного обучения (смешанное обучение).

Нельзя не учитывать факт того, что современный образовательный процесс, организуемый в традиционной или дистанционной формах, немислим без применения информационно-коммуникационных технологий. Подача учебного материала через уже привычные студенту электронные средства делает образование увлекательным и идущим в ногу со временем. Обращение к материалам сети Интернет, организация вебинаров, использование интерактивных мультимедиа и прочее являются уже обязательным элементом процесса обучения. В конце XX века наиболее заметными в этой связи стали работы педагога Сеймура Паперта – мирового лидера информатизации образования, прежде всего школьного. Знаменитое высказывание учёного о том, что технологии в современном развитии интеллекта приобрели такую же роль, какую ранее приобрела письменность, стало

лозунгом в современном образовании [4]. Преимущества, которые дарят образовательные информационно-коммуникационные технологии, очевидны: расширяется информационная база; с большим интересом обучающиеся занимаются самостоятельной работой; информационно-коммуникационные технологии позволяют развивать творческие способности преподавателя и студента; дают возможность применять новые методы обучения; позволяют студенту выбирать время и место работы, наиболее подходящие образу жизни и психофизиологическим потребностям организма. Кроме того, с помощью информационно-коммуникационных технологий можно дополнительно развивать виды речевой деятельности (аудирование, чтение, говорение, письмо), открывать для себя культуру чужой страны и поведение в типичных ситуациях. Безусловно, современная организация учебного процесса с применением информационно-коммуникационных технологий будет помогать развитию творческого потенциала не только студентов, но и преподавателей. Она будет способствовать также адаптации молодых педагогических кадров к работе в высшем учебном заведении, так как от этого «зависит эффективность всей последующей деятельности специалистов, рост их профессионального мастерства, в конечном счёте, качество учебно-воспитательного процесса вуза» [1, с. 28]. Вопрос применения информационно-коммуникационных технологий в обучении освещается достаточно широко в научной литературе [3; 5].

Наряду с выбором формы обучения (традиционная, дистанционная, смешанная), типа информационно-коммуникационных ресурсов нужно определить, какой метод следует выбрать при обучении иностранному языку. Вопрос подбора наиболее эффективного метода обучения интересовал учёных и методистов ещё несколько столетий назад. Всё большую любовь педагогов и студентов при занятии иностранным языком получает интерактивный метод, так как «использование интерактивного метода в учебном процессе позволяет повысить степень мотивации обучающихся; максимизировать индивидуализацию обучения; сделать акцент на деятельность и практику; даёт широкие возможности для творчества обучающихся; позволяет лучше усвоить учебный материал» [6, с. 353]. Наиболее

сильной стороной интерактивного метода, на наш взгляд, является то, что он «...призван успешно развивать и лингвограмматические, и риторические навыки обучающегося, сделать занятия увлекательной игрой, предполагающей постоянное коммуникативное взаимодействие участников процесса обучения» [2, с. 128].

В последнее время постоянно увеличивается доля учебных тем, которые студенты должны освоить самостоятельно. Это связано с сокращением аудиторной нагрузки, отводимой на освоение дисциплины. Поэтому преподаватель поставлен в условия необходимости поиска новых путей организации учебного процесса, которые позволят охватить необходимый материал и более интересно организовать самостоятельную работу студентов. Решение этого вопроса видится в переосмыслении методов, которые активно применяются в учебном процессе и обращении к оффлайн- и онлайн-режимам обучения.

Исследовательское внимание мы сосредоточили на новом применении интерактивного метода при изучении иностранных языков в высшем учебном заведении. Итак, предметом исследования данной работы являются технологии интерактивного метода, реализация которых возможна в оффлайн- и онлайн-режимах в дистанционной форме, наряду с работой в аудитории. Цель исследования – продемонстрировать пошаговое применение четырёх наиболее известных технологий интерактивного метода (Jigsaw, Casestudy, Roleplay, Brainstorming) в оффлайн- и онлайн-режимах.

Перечисленные обучающие технологии интерактивного метода могут быть применены в два этапа: подготовительный и презентационный. Презентационный этап, оценку освоения материала, целесообразно реализовать в момент аудиторной работы (face-to-face learning). Его можно осуществлять индивидуально и/или в групповом режиме. Выбор конкретного типа задания зависит от уровня языковой подготовки группы, вида изучаемого материала, временного ресурса и т. д. Более интересным является вопрос организации подготовительного этапа в оффлайн- и онлайн-режимах.

Работая в режиме онлайн, студенты выполняют задания посредством, например, видеозвонка в программе Skype. В ходе онлайн конференции студенты обсуждают

поставленные задачи, выбирают лидера рабочей группы, распределяют полномочия, составляют и редактируют тексты и др. Участие преподавателя в онлайн-конференции факультативно. Однако мы рекомендуем, чтобы преподаватель знал расписание онлайн-занятий и мог в роли наблюдателя участвовать во всех виртуальных контактах учебной группы. Режим «оффлайн» предполагает, что студент работает с учебным материалом самостоятельно.

Набор выполняемых действий, конкретные учебные шаги подготовительного этапа зависят от используемой технологии.

Технология “Jigsaw” («Пилы») предполагает, что обучающиеся распределяются на команды по 4–6 человек для работы над учебным материалом (например, текстом по тематике раздела дисциплины), который разбит на фрагменты (логические или смысловые блоки). Формирование групп можно проводить в аудитории или на онлайн-конференции.

В ходе подготовительного (дистанционного) этапа выполняется ряд заданий:

– каждый член команды изучает свою часть материала (самостоятельная внеаудиторная работа студентов оффлайн);

– «встреча экспертов» – студенты, изучающие один и тот же блок, но находящиеся в разных командах, встречаются и обмениваются информацией как эксперты по данному разделу (групповая внеаудиторная работа студентов онлайн);

– эксперты возвращаются в свои команды и обучают всему новому, что узнали сами, других членов команды. Каждый «эксперт», таким образом, выступает в роли «зубца одной пилы» (групповая внеаудиторная работа студентов онлайн).

Каждый участник учебного процесса (каждый «эксперт») несёт ответственность за то, насколько все члены команды усвоят объясняемый им материал. Работа участника команды (эксперта и/или обучающегося) отражается на его итоговой оценке.

Технология “Case Study”: обучающиеся изучают проблему, как правило не имеющую однозначного решения, и предлагают своё решение вопроса.

Подготовительный этап занятий включает две стадии: организационную и рабочую. Организационную стадию, на которой преподаватель объясняет характер предстоящей работы с материалами кейса и знако-

мит обучающихся с учебными материалами, целесообразно проводить в традиционном аудиторном формате. Рабочая стадия (детальное знакомство учащихся с материалами кейса, выполнение заданий, принятие решения по проблеме) проводится в дистанционной форме (самостоятельная внеаудиторная работа студентов онлайн). При этом студенты имеют доступ к дополнительным ресурсам, которые могут понадобиться в ходе подготовки.

Технология “Brainstorming” («Мозговой штурм») – одна из наиболее популярных технологий, применяемых на занятиях по иностранному языку. Она прекрасно стимулирует творческую активность. Участникам обсуждения предлагают высказывать как можно большее количество вариантов решения, в том числе самых фантастических (время обсуждения проблемы ограничивается обычно 1–5 минутами). Затем из общего числа высказанных идей отбирают наиболее удачные, которые могут быть использованы на практике.

Подготовительный этап может проводиться в двух форматах: оффлайн, когда преподаватель делит студентов на группы, определяет «лидера» каждой группы и оправляет материал студентам, а также высылает задание для обсуждения; или онлайн, когда преподаватель самостоятельно организует конференцию, назначает «лидера», выдает задание. Подготовительный этап завершается онлайн-дискуссией, в ходе которой студенты выбирают лучшие идеи и готовятся отстаивать свою точку зрения перед другими группами.

Технология “Roleplay” («Деловая игра») является одним из эффективных путей формирования коммуникативной компетенции, позволяющих включить процесс обучения иностранному языку в модель будущей трудовой деятельности выпускника вуза. В отличие от ролевой игры, в ходе которой воссоздается личностное взаимодействие, не ограниченное профессиональной деятельностью, в деловых играх обсуждаются ситуации, приближенные к реальной профессиональной деятельности.

На подготовительном этапе преподаватель формирует учебные группы, задаёт условия для деловой игры, определяет степень творческой свободы обучающихся. Обсуждение основных позиций (распределение ролей, определение хода игры и др.) и

написание сценария деловой игры проходит в дистанционном формате (групповая внеаудиторная работа студентов онлайн). Проверка сценария преподавателем осуществляется оффлайн с помощью электронной почты.

Репетицию деловой игры, в ходе которой студенты проигрывают деловую игру в соответствии с заданными ролями, можно проводить онлайн. На этапе обсуждения результатов игры (групповая внеаудиторная

работа студентов онлайн) студенты имеют дополнительную возможность общения на иностранном языке.

Таким образом, подобное переосмысление применения технологий интерактивного метода позволит более интересно организовать работу студентов, в том числе самостоятельную, сэкономить время аудиторных занятий, так как подготовка студентов к демонстрации выполненного группой задания проходит за пределами учебного времени.

Список литературы

1. Бондарева Е. П., Сергеев С. А. Управление адаптацией персонала в вузе (на примере Кемеровского государственного университета) // Социогуманитарный вестник. – 2014. – № 1. – С. 28–31.
2. Бондарева Е. П., Чистякова Г. В. Языковедческие дисциплины как учебный комплекс // Русский язык в современном Китае: материалы IV Междунар. науч.-практ. конф. / под ред. Л. В. Вороновой. – Чита: ЗабГУ, 2015. – С. 128–130.
3. Малошонов Н. Г. Взаимосвязь использования Интернета и мультимедийных технологий в образовательном процессе со студенческой вовлечённостью // Вопросы образования. – 2016. – № 4. – С. 59–83.
4. Переверзев Л. Б. Образовательная философия Сеймура Паперта // Вопросы образования. – 2005. – Вып. 3. – С. 347–375.
5. Скларова Е. А., Ерофеева Г. В., Пескова Е. С. Информационно-коммуникационные технологии в вузе и школе [Электронный ресурс] // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2009. – № 11. – С. 74–77. Режим доступа: http://vestnik.tspu.ru/archive.html?year=2009&issue=11&article_id=1996 (дата обращения: 04.03.2017).
6. Чистякова Г. В., Бондарева Е. П. Методы обучения иностранным языкам: что предпочесть? // Теория и практика развития современного образования в России. – Ульяновск: Зebra, 2017. – С. 351–362.

УДК 373

*Чэнь Вэйли,
г. Хайлар, КНР*

Способы улучшения качества самообразования преподавателя

Современное общество предъявляет новые требования к улучшению качества образования. Под педагогической технологией мы понимаем способ реализации содержания обучения, включающий применение различных форм, методов и средств научно-методического сопровождения самообразования преподавателя в системе улучшения качества образования, направленных на достижение поставленных образовательных целей. Преподаватель должен шагать в ногу с эпохой.

Ключевые слова: педагогические технологии, самообразование преподавателя

*Chen Weili,
Hailar, PRC*

Ways to improve the quality of self-education of teacher

Today's society is complex requirements to improve the quality of education. Under the educational technology we understand the way to implement the content of training, including the use of various forms of scientific and methodological support of methods and means of self-education teacher in the system to improve the quality of education to achieve educational goals. We need to become a good teacher, which keeps pace with the era.

Keywords: pedagogical technologies, self-education of the teacher

В XXI веке образование стало важнейшим фактором, определяющим развитие общества и его место в современной информационной цивилизации. Вопрос улучшения

качества образования является в современном вузе одним из главных.

Качество образования – это степень удовлетворённости ожиданий различных участни-

ков образовательного процесса: учащихся и их семей, администрации школы, остальных членов педагогического коллектива, внешних организаций, с которыми сотрудничает образовательное учреждение для достижения результата. Качество образования – это востребованность полученных знаний в конкретных условиях и местах их применения для достижения конкретной цели и повышения качества жизни выпускника.

Какими качествами должен обладать преподаватель? Этот вопрос открывает перед нами бездну других. Какой преподаватель? Для чего и кому должен? Какими качествами – личными или профессиональными – обладает и какие из них важнее? Мы можем бесконечно рассуждать, спорить и доказывать. Всё потому, что нет никакого «сферического преподавателя в вакууме». Каждый педагог существует в конкретной социальной, экономической, культурной ситуации, где перед ним стоят определённые цели и нужны те или иные качества для их успешного достижения.

Любая педагогическая работа – это практическая деятельность. Выпускники педагогических вузов и педагоги со стажем знают, что педагогическая культура – совокупность умений преподавателя проявлять образцы личностно-ценностного отношения к студентам, преподаваемым дисциплинам, детскому творчеству. Часто бывает так, что между теоретическими знаниями и практическими умениями продолжает сохраняться серьёзный разрыв. Преодолеть этот разрыв в современном вузе можно средствами профессиональной переподготовки, которую принято называть методической культурой. Но возможным это становится только тогда, когда осмыслены основные причины, породившие отставание практики от теории.

Улучшение качества образования и, как следствие, педагогического процесса представляет обширное поле для изучения. Это обусловлено тем, что с развитием человеческого общества происходит развитие всех форм деятельности. Развитие науки и техники, медицины и других неотъемлемых сфер жизнедеятельности приводят к тому, что нужно повышать качество образования.

Понятие «качество образования» в его философской интерпретации может быть применено и к различным моделям образовательной практики. Улучшению уровня про-

фессионального мастерства способствуют различные курсы повышения квалификации, семинары и конференции, посещение занятий коллег и т. п. Но роль самообразования преподавателя и овладения новыми технологиями как способ улучшения качества образования тоже велика.

1. *Самообразование преподавателя – способ улучшения качества образования.* Это приобретение знаний путём самостоятельных занятий без помощи преподавателя. Самообразование – процесс сознательной, самостоятельной, познавательной деятельности с целью совершенствования каких-либо качеств или навыков. Он предполагает развитие преподавателя как личности и профессионала, способствует повышению уровня его профессиональной компетентности и совершенствованию профессионально-личностных качеств, педагогических способностей и практических умений.

В ходе самообразования преподаватель может совершенствовать свой педагогический опыт по различным направлениям: во-первых, в профессиональной сфере (знание своего предмета); во-вторых, в области методики преподавания (овладение современными технологиями, новыми формами и методами обучения и т. д.); в-третьих, в сфере педагогической психологии и т. п.

В ходе самообразования педагог может использовать различные источники информации: изучение литературы и материалов в сети Интернет, просмотр телепередач или видеороликов, прохождение курсов повышения квалификации, посещение семинаров и конференций, посещение занятий коллег с последующим обменом опытом, обучение в мастер-классе и т. п. При этом преподаватель может выбрать любую форму обучения: индивидуальную или групповую, традиционную или дистанционную, в результате имеется ряд преимуществ:

- возможности использования личностно-развивающего обучения на занятиях;
- учёт индивидуальных особенностей учащихся при изучении предмета;
- использование информационно-коммуникационных технологий как средство повышения качества знаний учащихся, развития их творческих способностей;
- технология деятельностного подхода на занятиях учебного предмета как метод повышения качества знаний;

– использование компьютера в преподавании различных предметов. повышение познавательной активности на занятиях;

– использование интернет-ресурсов при проведении уроков;

– компьютерные технологии на занятиях предмета как метод повышения качества знаний;

– повышение качества знаний через применение современных педагогических технологий и др.

Не всякий способ улучшения качества образования может быть применён преподавателем, многое зависит от его опыта работы, педагогического мастерства, методической и материальной обеспеченности педагогического процесса и др. Важно обратить внимание на такие свойства технологии, как её результативность и применимость.

2. Овладение новой технологией: интернет как способ улучшения качества образования.

Компьютеризация образования позволяет изменить не только информационно-методическое обеспечение учебного процесса, но и образования. Мощнейшим средством, поддерживающим компьютеризацию образования, являются информационные ресурсы интернета. Остановимся подробнее на различных типах интернет-ресурсов, являющихся фактором повышения качества образования.

Интернет сегодня – это средство улучшения качества образования, усиления интеллекта обучаемых, их развития. Также важно использование компьютеров как инструментов управления учебным процессом и информационных машин, средств коммуникаций. Сегодня существует множество форм и способов, повышающих квалификацию преподавателя и качество образования с помощью ресурсов и технологий интернета.

Мы отметим, что в интернете на сайте «Китайское образование» представлены прекрасные базы данных метаописаний образовательных ресурсов (сетевых интернет-ресурсов, печатных изданий, электронных изданий), рубрикаторы, каталоги и поисковые системы на их основе; собственные информационно-образовательные ресурсы (учебники, учебные пособия, задачки, справочники, системы тестирования, энциклопедии, базы данных, электронные архивы документов, образовательных стандартов, учебных программ и т. д.). Очень удобно построена система интерактивных

сервисов (форумы, гостиные, конференции, рейтинги).

Динамизм социально-экономического и научно-технического развития современного мирового сообщества необычайно актуализировал освоение преподавателем новых информационных технологий. Современные персональные компьютеры и разработанное для них программное обеспечение открыли широкие возможности для эффективности процесса улучшения качества образования, улучшения квалификации преподавателей и активизации самообразования. Одним из важнейших требований к педагогической деятельности преподавателя является владение информационно-коммуникационными технологиями.

Учиться можно по-разному. Например, если взять двух студентов и обучать их одному и тому же, но разными способами – первого по старым методикам, а второго с помощью компьютера, новых способов и средств, – то в результате мы получим, что второй научился быстрее и более качественно, чем первый. Конечно, достаточно трудно утверждать истинность данного примера, но, скорее всего, именно так и получится.

Деятельность педагога (его цели, потребности и мотивы, действия, средства и условия их применения и т. д.) должна соотноситься, соответствовать деятельности студента (его целям, возможностям, потребностям, интересам, мотивам, поступкам и т. д.). Только на такой основе преподаватель отбирает и применяет средства педагогического воздействия. А вот степень повышения качества образования и мотивации учебного процесса ещё требует обобщения.

Любому преподавателю хочется стать хорошей фигурой. Хороший преподаватель сегодня – это одновременно профессионал и личность. Для того чтобы стать значимым, сегодня необходимо практическое овладение теми видами педагогической культуры, к которым преподаватель готов чаще всего только теоретически. Преподаватель постоянно находится между практикой и теорией, наращивая свой опыт преимущественно практическими умениями.

Совершенно очевидно, что качеством образования в университете занимались всегда. Однако образование меняется, и поэтому появляется необходимость постоянного переосмысления ценностей и целей в новом контексте.

Список литературы

1. Ермолаева М. Г. Современный урок: анализ, тенденции, возможности: учеб.-метод. пособие. – СПб.: Каро, 2011.
2. Заславская О. Ю., Сергеева М. А. Информационные технологии в управлении образовательным учреждением: учеб. пособие. – М.: ЦГЛ, 2006. – 127 с.
3. Лавров Д. О. Классификация проблем. Термины и определения // Вопросы интернет-образования. – 2003. – № 15. – С. 10–20.
4. Нелунова Е. Д. К проблеме компьютеризации обучения иностранным языкам. – Якутск: Триада, 2004. – 84 с.
5. Подласый И. П. Педагогика. – М.: Владос, 2007. – Кн. 3. – 463 с.
6. Полат Е. С., Бухаркина М. Ю. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования. – М.: Академия, 2010. – 368 с.

УДК 81

Чэнь Чжаомин,
г. Хайлар, КНР

**Тактические принципы и методики в обучении русскому языку
студентов старших курсов
(на базе специальности «Русский язык» Хулуибуирского института)**

В статье подробно описываются разнообразные приёмы и методики, которые могут применяться преподавателями русского языка на занятиях для продвинутого этапа обучения. В статье обобщается опыт работы преподавателей Хулуибуирского института, ведущих занятия у студентов, обучающихся по специальности «Русский язык».

Ключевые слова: русский язык, методика преподавания, принципы обучения

Chen Chzhaomin,
Hailar, PRC

**The tactical principles and techniques in training in Russian of students of
older years (on the basis of specialty “Russian” of Hulunbuirsky institute)**

In article various receptions and techniques which can be applied by teachers of Russian on occupations to students of an advanced grade level are in detail described. In article experience of the teachers of Hulunbuirsky institute conducting occupations at the students studying in “Russian” is generalized.

Keywords: Russian, teaching technique, principles of training

俄语专业大学生在高级阶段的教学与学习策略研究
——以呼伦贝尔学院俄语专业为例

论文摘要: 本文重点以呼伦贝尔学院俄语专业为例论述中国大学俄语专业的教师和学生的高级阶段的学习组织以及教学组织原则和一般方法, 力求探索适合新形势下的新型俄语人才培养的新方法和新思路。

关键词: 俄语 教学 策略 研究

中国大学俄语专业的第三、四年级被称为教学与学习的高级阶段。学生的专业分支将在这一时期组织实施, 是学生外语能力最终形成并有所发展的重要时期, 俄语学习的成败就在于此。因此, 制定和修订好教学计划成为高级阶段的重要任务。教学计划中应包括课程及其建设、教学方法和原则、复习反馈以及实习实践等环节。

呼伦贝尔学院俄语专业在高级阶段的主干课程主要有《高级俄语》、《俄语听说》、《俄国文学》、《经贸俄语》、《旅游俄语》、《俄语翻译》以及《俄语写作》等课程, 这些课程均需要有大量基础阶段(一、二年级)的课程知识和能力作为前提和支撑, 即高级阶段对教师和学生将提出更高的要求。要知道, 毕业生的就业率和培养质量是一所应用型本科高校的核心竞争力, 俄语专业作为内蒙古自治区的品牌专业和国家级特色专业建设点, 必须要在应用型俄语人才培养上探索出一条新路。因此, 认真研究高级阶段的教学以及学习策略显得十分及时和必要。

1. 关于学生俄语能力的形成要素和指标研究。

在高级阶段学生的求知欲和语言学习兴趣正在趋于稳定，与就业市场的关系也愈加密切，学习的自觉性和主动性也随之增强。关于这一时期学生俄语能力形成的要素，按照传统的标准可以概括为听、说、读、写、译五种能力的综合。按照应用型俄语人才培养的目标来看，学生除了具有扎实的语言基础知识之外，还应当具有较好的语言实践能力，还应当能够掌握将所学语言国情知识应用与实践，具备继续学习的能力和愿望。具体可以表述为，学生在规定的时间内能够运用所学知识以及相关知识准备好所需要的口、笔语资料并进行表达，同时能够根据现场的情景变化调整补充自己的表达。能够胜任一般情况下的交流与翻译工作，能够比较自如地与俄罗斯人进行日常生活、一般社会问题、文学、国情、文化等话题进行交流。在这一时期最重要的考核指标应是学生的自学以及自我完善的意识和能力的培养和形成，只有学会终身学习的人才能够做到与时俱进，才能够适应不断变化的社会与现实环境。

与此同时，学院也要及时地借鉴吸收其他国内外高校俄语人才培养的成功经验和做法，及时了解就业市场的人才需求，努力适应新时期对应用型俄语人才的培养需求。

2. 教师的教学以及实践指导能力。

在这一阶段，承担各门课程的教师要有整体意识和团队意识，要有积极乐观和刻苦钻研的精神，更加注重课程之间的相互联系并突出各自的特色，力争形成统一的教学目标和培养目标，各自为战，互不通气的工作方法应得到有效克服。加强教学研究和例会制度是这一阶段提高教学质量的重要制度保障。教师要善于设计出与学生的学习能力和知识储备相一致的教学目标，并能够指导学生在在学习过程中开展有效的、经常性的语言实践活动。精讲多练，发挥好教师的主导作用是这一阶段教学的主要任务。

为此，担任高级阶段教学任务的教师除了熟练掌握使用俄语之外，还应当对俄罗斯的历史、文化、地理、政治、经济等各个方面有着独到的见解，具有科研意识和能力，能够承担起学生学术导师的重任。除了任课教师之外，学院应还经常性地组织高年级学生参加各种社会实践和语言实习活动，如参加中俄蒙经贸洽谈会、中俄文化、体育交流、俄语导游以及一年期的赴俄罗斯高校的语言实习、俄罗斯诗歌沙龙、戏剧表演等活动。充分利用俄罗斯联邦政府“俄语世界”基金会下设的“俄罗斯语言与文化中心”这一中俄合作平台，组织开展“现代中国俄语国际科学实践研讨会”、“俄语知识奥林匹克竞赛”、“俄罗斯文学艺术节”等大型活动，这些活动目前已经形成传统并具有自己的特色，广大教师在组织参与这些学术研讨会和活动的过程中能力不断增强，视野也随之开拓。他们能够根据学生在参加大型活动中的表现以及某些不足，及时调整教学目标，将与俄罗斯同行们交流的心得体会应用于教学活动，都取得了较好的实践效果。在“俄语知识奥林匹克竞赛”和“俄罗斯文学艺术节”等活动中创造更多的机会给高年级学生，让他们展示个人的能力和才华，巩固已有的学习成果，激发更加强烈的进取意识，为低年级的学生做出表率，形成良好的学习氛围。

3. 加强各门课程之间的内在联系与沟通。

在高级阶段的众多专业课程中，《高级俄语》所占学时和学分都比较大，它集语法、词汇、修辞、成语、语篇为一体，题材广泛，涉及文学、社会、道德、婚姻、体育、文化、战争等众多题材，是贯穿高级阶段教学主线的核心课程，应得到应有的重视。实践证明。无论是教师，还是学生都十分重视这门课程。讲授这门课程的教师承担着重要的教学任务和人才培养责任，同时也对教师的能力和素质提出了更高的要求，教师的语言综合能力以及指导辅导学生的能力必须得到切实的加强。同时，需要强化学生的学习意识，尤其是口语表达的意愿，做好5分钟课前报告以及其他学生的听译训练。

在高年级的专业分支课程中《旅游俄语》和《商贸俄语》的地位得到了加强，借助于基础阶段所学知识以及《高级俄语》课程，学生可以比较容易地掌握相应的课程内容，并展开实践活动。课上实践与课下实践相结合，突出实践环节是这两门课程的重点。基于这样的构想，学院拟成立一个商贸旅游公司，聘请有经验的旅游和商贸人员担任指导教师，将实际的旅游、商贸业务与课程教学相结合，让学生在实际的环境中得到锻炼和提高，同时也为学生创造了实习实践的机会。教师要善于将根据旅游和商贸的实际，对教材内容进行有选择的筛选，让学生学到更实用的知识和技能。每年一度的中俄蒙经贸洽谈会以及众多的商贸、旅游、外事、体育、文化交流活动都为学生们提供了很好的实习平台，关键是学校如何组织和管理的的问题。这两门课程计划开设时间为一年。

《俄语听说》课程在高级阶段发挥着重要的作用，这门课程主要由外籍教师来承担。教师要将学生连贯的口语表达和较复杂的视听作为教学重点，带领学生实现由“模仿”向“原创”过渡，同样地要自觉地将所学的课程知识融合在一起。俄罗斯原版影片和电视新闻的对白的教学要放到重要的位置上来，每天要求学生听看俄罗斯新闻的时间不能少于1小时。

《俄语翻译理论》和《俄语写作》课程在高级阶段同样发挥着重要的作用。这些课程在四年级第一学期开设，是对前一阶段语言知识的总结和提提高，并适当发展学生的翻译和写作能力，为

今后的职业生涯奠定基础。其中，《俄语写作》以常见应用文为基础，向学生讲授必要的写作常识和应用文体，使其能够适应工作岗位的一般需求。要求学生掌握俄文写作与汉文写作的标准格式和惯用语。

《翻译理论》课程的重点在于向学生介绍常见的翻译方法和技巧，为学生们今后从事翻译工作奠定一定的入门基础，即日后可用于实践的基本方法。

在高级阶段《俄国文学》课程承担着高级阅读的重任，学生只有大量阅读才能更好地掌握俄语，将所学语言知识应用于实践。在文学课程的教授过程中，组织学生观看俄罗斯文学名著改编的电影、电视剧，在外籍教师的指导下排演小戏剧，组织诗歌沙龙等活动，可以有效帮助学生了解和掌握所学知识。

上述课程之间存在着密切的联系，它们的出发点都是提高学生的综合语言能力和技巧，在课程的培养目标上它们有着高度的一致性。基于这样的目标，学院在课程的组织实施过程中，要求担任《高级俄语》课程的教师要承担起组织协调的任务，因为《高级俄语》课程开设的时间和学分最多，教师与学生接触的时间也最多，且这部分教师大都担任着学术导师的任务。因此，他们了解和掌握的学生信息也最多、最全面。根据学院的要求，有专门的领导和教师来负责高级阶段几个门课程的组织协调工作，强化反馈环节，努力避免各自为战，各行其是。与此同时，各门课程也要努力形成各自的侧重点和亮点，满足学生的个性化需要。

与此同时，要借助我院与俄罗斯后贝加尔国立大学联合举办的《现代中国俄语国际科学实践学术研讨会》这一平台，更大范围地研讨教师合作的问题，在思想意识和行动上达成共识。

学院在制定人才培养方案的时候要充分考虑到就业市场的短期和长期需求，并将其作为高级阶段俄语教学的基本出发点和落脚点。我校作为应用型人才培养的地方普通高校，如果脱离就业市场的需求而培养人才，那么它在就业市场的竞争力就会下降，生源数量和质量就很难得到保障。大到一所学校，小到一个专业的发展莫不如此。

参考文献

1. 刘宏等：《高校外语专业发展报告—俄语专业的发展》，上海外语教育出版社2008年版。
2. 王保土：《新俄语教学法》，北京中央编译出版社2013年版。
3. 呼伦贝尔学院2015年版人才培养方案，2015年9月。

作者简介：陈昭明（1966.02---），男，呼伦贝尔学院俄罗斯语言与文化学院教授，博士，副院长。研究方向：俄语教学及教学法、教育管理。

УДК 378.663:001.89

*Н. С. Шатравко,
г. Горки, Республика Беларусь*

К проблеме обучения китайских студентов в условиях инновационного образования

Рассматриваются проблемы повышения качества подготовки иностранных студентов в современных условиях модернизации образования в Республике Беларусь. Отмечается, что использование инновационных, активных методов обучения, внедрение в учебный процесс модульно-рейтинговой технологии, лично ориентированный характер обучения требуют пересмотра методик подготовки иностранных студентов. Приводятся примеры эффективного подхода к организации занятий с китайскими студентами при изучении гуманитарных дисциплин. Подчёркивается необходимость разработки учебно-методического обеспечения для иностранных студентов с учётом междисциплинарного подхода.

Ключевые слова: инновационные формы и методы обучения, конкурентоспособность специалистов, социокультурная адаптация, межпредметные связи, коммуникативные навыки, творческое мышление, учебно-методическое обеспечение

*N. S. Shatravko,
Gorki, Republic of Belarus*

To the problem of student Chinese training in conditions of innovative education

The problems of improving the quality of training of foreign students in the modern conditions of modernization of education in the Republic of Belarus are considered. It is noted that the use of innovative, active teaching methods, the introduction of modular-rating technology into the educational process, and

the personality-oriented nature of instruction require a revision of the methods for the preparation of foreign students. Examples are given of an effective approach to the organization of classes with foreign students in the study of humanitarian disciplines. The need to develop educational and methodological support for foreign students is emphasized, taking into account the interdisciplinary approach.

Keywords: innovative forms and methods of training, competitiveness of specialists, sociocultural adaptation, intersubject communications, communication skills, creative thinking, educational and methodological support

Характерной особенностью современного периода развития отечественного образования является тот факт, что одновременно с процессом интеграции Республики Беларусь в мировое образовательное пространство происходит процесс его реформирования, переход на инновационный путь развития. Руководствуясь положениями Кодекса Республики Беларусь об образовании [1], в этом направлении строит свою образовательную деятельность и Белорусская государственная сельскохозяйственная академия (БГСХА).

В Программе развития Белорусской государственной сельскохозяйственной академии на 2015–2020 годы отмечается, что своё развитие академия связывает с инновационными преобразованиями в содержании подготовки специалистов, широким использованием в учебном процессе современных информационных образовательных технологий, инновационных форм и методов обучения, активизирующих познавательную деятельность студентов [4, с. 21].

Отметим также достаточно активно идущий в последние годы процесс интернационализации современного образования и огромный приток в белорусские вузы иностранных студентов. Если в начале 2000-х годов в БГСХА обучалось несколько десятков иностранных студентов, то в 2016/2017 учебном году их численность составляет более шестисот, а в вузах республики обучается около 15 тыс. иностранцев. Конкуренция на рынке образовательных услуг возрастает, в связи с чем вузы вынуждены искать и применять наиболее эффективные формы, методы, технологии обучения, способствующие решению основной задачи – качественной подготовке специалиста, конкурентоспособного на международном рынке.

Белорусская государственная сельскохозяйственная академия внесла достойный вклад в подготовку специалистов для зарубежных стран. С 1962 года, с момента начала подготовки иностранных студентов, подготовительный факультет окончили более 1600 иностранных учащихся из 83 стран

мира, а дипломы о высшем образовании после окончания различных факультетов получили более 900 студентов из 58 стран, в том числе и Китайской Народной Республики. В настоящее время у китайских студентов наибольшей популярностью пользуются экономические специальности, они обучаются как на первой ступени получения высшего образования, так и в магистратуре.

Очевидно, что важнейшим фактором, способствующим успешной учебной деятельности и адаптации китайских студентов в условиях белорусского вуза, является достаточный уровень владения русским языком. Отметим, что в методике обучения иностранных студентов, основы которой были заложены в советский период, именно вопросам преподавания РКИ (русского языка как иностранного) уделялось основное внимание (В. Н. Вагнер, М. Н. Вятютнев, И. А. Зимняя, А. А. Леонтьев, О. Д. Митрофанова, Ю. Н. Караулов, Е. Н. Пассов, С. А. Хавронина и др.) [2].

Однако в современных условиях модернизации высшего образования к традиционным проблемам подготовки иностранных студентов добавляются ещё и чисто дидактические, методологические, психолого-педагогические проблемы, связанные с адаптацией иностранных студентов к тем инновационным формам и методам обучения, которые используются вузами в процессе подготовки по избранной специальности (внедрение нового технологического инструментария, использование интерактивных технологий, модульно-рейтинговой технологии обучения, деловые игры, тренинги, подготовка творческих, научно-исследовательских работ и т. п.).

В связи с этим необходимо отметить противоречия между инновационными требованиями к образованию и уровнем подготовки иностранных студентов: слабая довузовская подготовка студентов; отсутствие у них навыков самостоятельной работы, недостаточные знания по основным базовым дисциплинам, в том числе и по русскому языку; неумение работать в новой образовательной среде, включиться в учебную деятельность

(запись лекций, сдача модулей); сложности адаптации к бытовым и социокультурным условиям и т. д.

Успешное решение задач подготовки компетентных, конкурентоспособных специалистов невозможно без реализации принципов личностно ориентированного обучения, развития индивидуальных, творческих качеств личности обучаемых. В этой связи актуализируется проблема разработки методических, содержательно-технологических и организационно-управленческих основ самостоятельной работы студентов как важнейшей составляющей современного образовательного процесса в вузе. Увеличение доли самостоятельной работы в учебных планах при подготовке специалистов должно, безусловно, учитываться и в процессе обновления методических и дидактических подходов в обучении китайских студентов.

Инновационные требования к подготовке специалистов предполагают перевод студента из позиции обучаемого в позицию самостоятельно приобретающего профессиональные знания будущего специалиста. Очевидно, что эффективность этого перехода предполагает создание слаженной системы межпредметных связей, в которой обеспечивается преемственность знаний по специальным дисциплинам с предыдущими и последующими знаниями. Как показывает практика, овладение иностранными студентами категориальным аппаратом профессиональной сферы специальности оказывается более результативным, если происходит параллельно с процессом изучения русского языка. В этой связи актуализируется проблема разработки учебно-методических материалов для иностранных студентов по специальным дисциплинам. В качестве примера эффективной реализации межпредметных связей можно назвать сотрудничество преподавателей кафедры русского языка и кафедр специальных и общепрофессиональных дисциплин по разработке методических пособий для иностранных студентов по истории Беларуси, экономической теории, праву, философии и др.

В целях развития способностей китайских студентов к самостоятельному усвоению учебного материала необходимо включать в учебный процесс формы и методы обучения, направленные на развитие субъектности студентов: использовать задания, способствующие развитию творческого

мышления, инициативы, самостоятельности при решении предлагаемых учебных проблем; развивать умение выдвигать нестандартные, творческие идеи и предложения; формировать потребности к самостоятельному поиску дополнительной информации; стимулировать возникновение вопросов по изучаемой теме, организовывать дискуссии; формировать умение выделять главные, узловые понятия и закономерности; развивать коммуникативные навыки, необходимые для выстраивания социальных и профессиональных контактов и т. д. Организация самостоятельной работы, разработка её учебно-методического обеспечения должны учитывать как специфику обучения китайских студентов, так и их профессиональные интересы, особенности развития данной профессии в современном обществе.

Большинство китайских студентов нуждаются в психолого-педагогической помощи, когда речь идёт о становлении у них навыков самоорганизации и самоконтроля в новых вузовских условиях обучения. Реальность обучения сегодня такова, что в одной группе учатся белорусские и иностранные студенты с различным уровнем подготовки и развития навыков учебной деятельности. Преподаватели, работающие в таких группах, сталкиваются с проблемами совместной организации учебной работы на лекциях и на семинарских занятиях. Основными проблемами иностранных студентов являются: отсутствие навыков участия в учебной дискуссии, неумение работать с учебным текстом, быстро записывать лекционный материал, выделять и обосновывать причинно-следственные связи, формулировать выводы и др.

Организация самостоятельной работы иностранных студентов не может сводиться лишь к контролю за их учебной деятельностью со стороны преподавателя, она предполагает и осознанное включение самих студентов в процесс обучения.

Инновационные профессионально направленные методики обучения включают разнообразные ситуации, ролевые и деловые игры, творческие проективные задания. Именно семинарские занятия, построенные на интенсивных технологиях, дают возможность обучаемым перейти от пассивного потребления информации к активному участию в процессе познания. Однако участие в построенных по активным методикам за-

нениях требует от студентов определённых навыков.

Дидактический потенциал занятия с использованием инновационных технологий обучения должен включать коммуникативный и познавательный аспекты обучения: формирование умений в том или ином виде речевой деятельности; актуализацию страноведческого материала; развитие личностных качеств студентов. Практически любая интерактивная технология стимулирует речевую, социальную и познавательную деятельность студентов. На интенсивных занятиях обучаемые должны не только осваивать и понимать получаемую информацию, но и осуществлять самостоятельные, индивидуальные и групповые практические действия по решению учебной проблемы или ситуации [3].

Кафедрами русского и белорусского языков, истории и педагогики БГСХА накоплен значительный опыт по организации занятий с иностранными студентами с применением активных технологий. Так, содержательную основу учебных ситуаций при изучении программного материала по истории Беларуси, основам психологии и педагогики, социологии, культурологии может составлять страноведческий (исторические даты, культурные достопримечательности, национальные праздники, традиции, особенности кухни и т. д.), а на старших курсах – профессионально направленный материал (особенности делового и управленческого общения, оформление документации, этикетные формы общения и др.). Такие задания способствуют развитию не только языковой, но и социокультурной компетенции студентов.

Как отмечает А. Н. Щукин, содержание социокультурной компетенции может быть представлено в виде четырёх составляющих: а) социокультурные знания (сведения о стране изучаемого языка, духовных ценностях и культурных традициях, особенностях национального менталитета); б) опыт общения (выбор приемлемого стиля общения); в) личностное отношение к фактам иноязычной культуры (в том числе способность преодолевать и разрешать социокультурные конфликты при общении); г) владение способами применения языка (правильное употребление социально-маркированных языковых единиц в речи в различных сферах межкультурного общения). Отсутствие или недостаточная сформированность социо-

культурной компетенции является причиной возникновения многих ошибок социокультурного характера [5, с. 316–317].

На учебных занятиях по дисциплине «Основы психологии и педагогики» при организации деловой игры студентам могут быть заранее предложены дополнительные тематические материалы, расширяющие знания по определённым темам («Особенности системы образования в Республике Беларусь и Китайской Народной Республике», «Сельское хозяйство Беларуси и Китая», «Белорусские национальные праздники», «Особенности системы воспитания в Китае», «Национальные особенности общения» и др.). При необходимости преподаватель может предлагать конкретные образцы речевого поведения с использованием специальных терминов и актуализируемых грамматических форм (причастных, деепричастных оборотов, сложноподчиненных предложений, кратких причастий, форм сравнительной степени прилагательных и т. д.). Эффективными как с точки зрения усвоения учебного материала, так социокультурной адаптации, являются занятия-экскурсии, проводимые на кафедре истории и педагогики с иностранными студентами на базе школ города при изучении темы «Образование как социокультурный феномен».

При применении игровых технологий развиваются практические компетенции студентов: формируются коммуникативные навыки; развиваются навыки по представлению, аргументации и структурированию информации; формируются интерактивные умения, позволяющие эффективно взаимодействовать с партнёрами; усиливается мотивация к изучению программного теоретического материала. Важна также и сама игровая форма занятий, так как она способствует смещению акцента с активной роли преподавателя на активную самостоятельную позицию студентов. В заключение проводится рефлексия, предусматривающая обсуждение достигнутых результатов, анализ эффективности выполнения заданий, самооценку и коррекцию поведения. Одновременно с учебными целями на подобных занятиях решаются и задачи воспитательно-го характера.

В процессе разыгрывания речевой ситуации активизируется речевая деятельность студентов, их групповое взаимодействие, умение вести диалог. Чтобы собеседникам

было интересно общаться друг с другом, необходимо иметь достаточный словарный запас, уметь конструировать информацию, чётко формулировать мысли. Преподаватель должен обращать внимание на частотные орфоэпические, лексико-грамматические ошибки, присущие китайским студентам: неразличение глухих и звонких согласных («валянты» – вместо «варианты»), неправильное употребление видо-временных форм («Мы можем вам советовать...») и др.

Предлагаемые стратегии обучения иностранных студентов в современных условиях позволяют:

- оптимизировать и индивидуализировать процесс обучения;
- создать условия для поэтапного формирования и развития всех видов деятельности студентов в рамках освоения специальности;
- создать условия для включения студентов в реальную языковую и образовательную среду конкретного вуза;
- способствуют усвоению профессионально значимых умений и навыков, развитию коммуникативной активности;
- на основе игровых ситуаций, тренингов, работы над творческими проектами соз-

даются условия для освоения студентами содержания, норм и техник общения, в том числе и профессионально ориентированного.

Новые подходы к подготовке специалистов требуют переосмысления роли преподавателя и разработки качественно нового методического обеспечения учебного процесса специально для иностранных студентов. Преподаватель должен организовать учебный процесс с учётом знания методики и специфики преподавания дисциплины в иностранной аудитории, усиливать личностную направленность образования, выбирать профессионально ориентированные методы в соответствии с решением задач по повышению качества подготовки специалистов для зарубежных стран.

Таким образом, методика работы с китайскими студентами требует ориентации на инновационное развитие системы образования в целом. Модернизация системы подготовки иностранных студентов – важнейшее условие конкурентоспособности и успешности развития белорусских вузов, в том числе и БГСХА, на рынке образовательных услуг.

Список литературы

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании // Национальный реестр правовых актов Республики Беларусь. – 2011. – № 3. – 1 февр. – 368 с.
2. Методика преподавания русского языка как иностранного / под ред. В. Н. Вагнер. – М.: Рус. яз., 1996. – 239 с.
3. Панфилова А. П. Инновационные педагогические технологии: активное обучение. – М.: Академия, 2009. – 192 с.
4. Программа развития Белорусской государственной сельскохозяйственной академии на 2015–2020 годы / под общ. ред. П. А. Саскевича. – Горки: БГСХА, 2015. – 90 с.
5. Щукин А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь. – М.: Астрель: АСТ: Хранитель, 2007. – 746 с.

УДК 378

И. Ю. Эргашев,
г. Навои, Узбекистан

Основные проблемы запоминания лексики в преподавании иностранных языков

Пассивное овладение иностранным языком представляет интерес как с точки зрения получения непосредственного доступа к литературе на соответствующем языке, так и с точки зрения создания базы для активного пользования им. Раздельное исследование пассивного и активного знания может способствовать, по нашему мнению, более полному раскрытию и более эффективному использованию в учении сложных механизмов понимания и запоминания.

Ключевые слова: лексика, иноязычные, активный, пассивный, словарный запас

I. Ergashev,
Navoi, Uzbekistan

The main problems of storing of lexicon in teaching foreign languages

Passive mastery of a foreign language is of interest both from the point of view of obtaining direct access to literature in the appropriate language and terms create the database for active use. A separate study of the passive I active knowledge can contribute, in our opinion, a more complete disclosure and more effective use in the teaching of complex mechanisms of understanding and memorizing.

Keywords: *vocabulary*, foreign language, active, passive, vocabulary

Пассивное овладение иностранным языком представляет интерес как с точки зрения получения непосредственного доступа к литературе на соответствующем языке, так и с точки зрения создания базы для активного пользования им. Особое достоинство пассивного знания заключается в том, что оно позволяет как бы погрузиться в атмосферу иностранного языка и тем самым преодолеть тот психологический барьер, который сдерживает непосредственное активное овладение им в отсутствие живой иноязычной среды. Раздельное исследование пассивного и активного знания может способствовать, по нашему мнению, более полному раскрытию и более эффективному использованию в учении сложных механизмов понимания и запоминания.

В отличие от активного владения языком для пассивного восприятия письменной речи на более или менее удовлетворительном уровне не требуется ни детальное знание грамматики, ни уверенное знание лексики, ибо заданный контекст обеспечивает мощную подсказку, заполнение пропусков и снятие альтернатив. П. Хэболт указывал, что подготовка к чтению на иностранном языке не должна быть столь же интенсивной (с точки зрения грамматики), как к говорению: «Мы находим все слова, корректно употреблённые в правильно сконструированных предложениях. Нам не нужно давать род, число и падеж артиклей и существительных. Мы можем не обращать внимания на время, залог и положение глагола... Автор позаботился об этих вещах, оставив нам лишь задачу узнавания и понимания того, что он написал» [5, с. 40].

Другое важное отличие пассивного знания от активного заключается в объёме материала, требующего усвоения. Здесь положение обратное: для более или менее успешного восприятия литературных текстов обычно необходимо знакомство со значительно большим количеством слов, чем

для активного пользования языком, ввиду существенных различий в составе литературной и разговорной речи, а также по той причине, что в активном общении индивид обычно имеет возможность строить свои высказывания, сообразуясь с доступными ему средствами выражения, в то время как литературный текст дан ему в авторском виде. Существует представление, что при изучении языка, в отличие от физики, математики и родственных им дисциплин, мало что требует понимания, а необходимо главным образом лишь запоминание. Ошибочность этого представления заключается, в частности, в том, что подлинное понимание иностранных слов, подразумевающее глубокое и непосредственное осознание их значений, играет важнейшую, критическую роль в усвоении языка и отнюдь не может быть заменено механическим: запоминанием списков иноязычных лексических форм с прикрепленными к ним наборами эквивалентов на родном языке.

Место и взаимоотношение понимания и запоминания, конечно, в разных учебных предметах различно. Существенное отличие языка, скажем, от физики или математики состоит в более слабой у первых взаимной мотивированности материала, который образует как бы нежёсткую семантическую конструкцию; причём выпадение любой отдельной части этой конструкции носит лишь локальный характер и не представляет угрозы для всего здания в целом. В языке, как и в истории или географии, преимущественный путь к восстановлению утраченного знания – это повторное ознакомление с забытым материалом, освежение его. Тот факт, что некоторые языки, как, например, русский или немецкий, обладают богатым словосложением и словообразованием, создаёт лишь ограниченную мотивированность лексики. В целом, как показывает опыт, наличие продуктивного словообразования не даёт преимуществ в изучении таких языков. Иначе

говоря, за пределами явной мотивированности остаётся огромное поле немотивированной, слабо или сомнительно мотивированной лексики, требующей самостоятельного запоминания. При овладении иностранной лексикой акт понимания требует прежде всего внедрения новых слов в семантическую систему (или семантическое пространство) индивида между словами его родного языка и без совпадения с последними, сколь бы близки они не были. При этом так же, как и при усвоении любого нового знания, должно происходить дальнейшее обогащение, развёртывание, углубление этого семантического пространства. По суждению В. Гумбольта, «изучение чужого языка всегда должно быть приобретением новой точки мирозерцания; в некоторой степени так и бывает, ибо в каждом языке содержится особенная ткань понятий и представлений одной части человечества» [2, с. 57].

Запоминание требует закрепления этих новых образований на более или менее длительный срок, поддержания их сопротивляемости естественному «свёртыванию» семантического пространства с течением времени, «зарастанию» проторенных связей, а также возникновению или возобновлению ошибочных представлений и связей на основе случайных подкреплений. Здесь уместно вспомнить замечание А. А. Смирнова: «Как бы ни была велика и положительна роль понимания, сводить к нему запоминание было бы, конечно, неверно» [3, с. 165]. Вопросам запоминания разнообразного материала посвящено немало психологических исследований, позволивших выделить такие аспекты этой проблемы, как намеренное и произвольное запоминание, заучивание и припоминание, повторение и т. п. Одним из первых экспериментаторов исследования памяти был Г. Эббингауз, проводивший опыты по заучиванию наборов незначущих слогов и наблюдавший над способностью индивида припоминать усвоенный материал через различные интервалы времени. Он писал: «Особенно легко воспроизводится, при прочих равных условиях, то, что недавно находилось в сознании. Вскоре после воспроизведения или запечатления определённого содержания последнее – если не как целое, в случае большого объёма, то урывками или небольшими частями – часто всплывает в сознании по таким ничтожным поводам, что кажется долгое время удерживающимся в

нём. Потом возможность воспроизведения уменьшается очень быстро, вещь забывается и в дальнейшем этот процесс совершается изумительно медленно... Следовательно, для души что-нибудь пропадает не легко, хотя возможность воспроизведения по собственному желанию теряется очень скоро...» [4, с. 104].

Эти наблюдения дали основание для выведения так называемой «кривой забывания». Её формула по существу довольно проста: хотя способность воспроизведения и спадает прогрессивно, полностью почти ничто не уходит из сознания; отсюда – асимптотический характер её спада. Вслед за опытами Г. Эббингауза в дальнейших экспериментальных исследованиях памяти наибольшее распространение получили наблюдения, дающие оценку в массовом, статистическом плане, в том числе и по запоминанию иностранной лексики. В то же время значительный интерес представляет анализ и сопоставление индивидуальных ситуаций запоминания, в частности, наблюдение над поведением памяти в отношении отдельных иностранных слов в процессе непосредственного восприятия иноязычных литературных текстов. По мнению большинства специалистов, асимптотически спадающая кривая забывания передаёт настолько общую закономерность динамики поведения памяти, что может быть использована для характеристики запоминания как ряда однородных несвязанных объектов, так и одного целостного объекта, имеющего сложное строение. Для того чтобы применить эту кривую к одному объекту, необходимо допустить возможность наблюдения его частичного забывания, а не только полного присутствия или отсутствия в памяти. Можно, например, наблюдать и оценивать различные степени забывания таких объектов, как литературный отрывок, географическое описание, исторический текст и т. д. Действительно, ввиду очевидной сложности этих объектов возможно и практически неизбежно их частичное забывание в разной степени, через разные интервалы времени после первоначального усвоения. При этом в отличие от наборов лишённых смысла элементов степень их сохранения в памяти не может оцениваться по чисто количественным признакам, ибо возможно такое сокращение и преобразование сложного объекта, которое ведёт к его качественным транс-

формациям, или потерям. Использование кривой забывания в подобных случаях будет обязательно связано с определённой условностью, требуя введения своего рода шкалы для перевода качественных оценок степени верного сохранения объекта в числовые (процентные) показатели. В дальнейшем мы подразумеваем возможность практического введения такой шкалы. Многочисленные наблюдения над частичным, т. е. неполным, забыванием иностранного слова в отличие от упрощённой ситуации «всё или ничего» подтверждают необходимость рассмотрения его в этой связи именно как сложного объекта. Если его изобразить в виде замкнутой области, то постепенное забывание будет выглядеть как большая или меньшая деформация контуров этой области.

Если же иметь в виду существование двух разнородных сторон слова – значения и внешней формы, – то следует допустить возможность подобных нарушений в том или ином секторе области, представляющем соответствующую сторону слова (при учёте наличия двух внешних форм – акустической и графической – секторов будет уже не два, а три). Наконец, и само первичное усвоение слова может быть неполным или ошибочным, что должно быть показано как начальная деформация рассматриваемой области по отношению к её правильному (истинному) очертанию. Уместно заметить, что сохранение какого-либо объекта и памяти вовсе не означает его непрерывного присутствия в сфере внимания индивида. Для проверки его сохранения требуется привлечение к нему внимания путём какого-либо инициирования.

Как указывал П. П. Блонский, «начальным моментом припоминания, как и всякого иного волевого акта, является детермина-

ция в форме указания, что надо припомнить. Это “что” (например, содержание вопроса) и является исходным членом регенерируемой связи». Инициаторами припоминания некоторого комплекса могут служить как внешние по отношению к нему указатели, устанавливающие его связь с другими объектами, так и отдельные части самого этого комплекса [1, с. 539]. Пользуясь наглядным представлением о слове, как о сложном объекте запоминания, мы можем определить для него характерные точки на кривой забывания. Высшему положению, или вершине кривой, соответствует полное сохранение в памяти всего усвоенного объекта, т. е. способность индивида к восстановлению всех его секторов при активизации одного из них или ассоциативно связанных с ними других объектов. Иначе говоря, высшему положению на кривой забывания отвечает способность индивида не только опознать при предъявлении внешнюю форму слова и правильно осознать связанное с ней значение (на достигнутом уровне понимания), но и способность воспроизвести соответствующую ему внешнюю форму в графическом или акустическом виде. С течением времени при отсутствии подкрепления мы спускаемся по кривой забывания, проходя точки всё больших и больших потерь как со стороны формы, так и со стороны значения.

Итак, в процессе пассивного восприятия иноязычной речи, при встрече слова, в разной степени забытых или вовсе новых, при попытке понять их и связать в единое осмысленное целое мобилизуются большие внутренние возможности обучающегося по усвоению языкового материала. Эти возможности утрачиваются тогда, когда недооценивается роль чтения при обучении иностранному языку.

Список литературы

1. Блонский П. П. Психологический анализ припоминания // Избранные психологические произведения. – М.: Просвещение, 1964. – 546 с.
2. Гумбольдт В. О различиях организмов человеческого языка и о влиянии этого различия на умственное развитие человеческого рода. – СПб.: Тип. Императорской Академии наук, 1859. – 366 с.
3. Смирнов А. А. Проблемы психологии памяти. – М.: Просвещение, 1966. – 422 с.
4. Эббингауз Г. Очерк психологии / пер. с нем. К. И. Поварнина. – СПб.: Изд-во О. Богдановой, 1911. – 246 с.
5. Huggoldt P. Language learning. Some reflections from teaching experience. – Chicago: University of Chicago Press, 1935.

Сведения об авторах

1. *Абросимова Оксана Леонидовна*, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского языка как иностранного Забайкальского государственного университета (г. Чита, Россия), e-mail: oksana.3105@yandex.ru.

2. *Акифи Олеся Игоревна*, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и естественных дисциплин Белгородского государственного технологического университета им. В. Г. Шухова, подготовительный факультет для иностранных граждан Белгородского государственного технологического университета им. В. Г. Шухова (г. Белгород, Россия), e-mail: Pozdniakova_k@mail.ru.

3. *Антибас Ирина Александровна*, преподаватель кафедры русского языка как иностранного Донского государственного технического университета (г. Ростов-на-Дону), e-mail: antibas@mail.ru.

4. *Анциферова Надежда Борисовна*, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного Забайкальского государственного университета (г. Чита, Россия), e-mail: Lera_anz@mail.ru.

5. *Ардатова Екатерина Владимировна*, кандидат филологических наук, доцент факультета русского языка Института иностранных языков Ланьчжоуского технологического университета (г. Ланьчжоу, КНР), e-mail: ekwladmi@mail.ru.

6. *Аркатова Ольга Григорьевна*, старший преподаватель кафедры русского языка и естественных дисциплин Белгородского государственного технологического университета им. В. Г. Шухова (г. Белгород, Россия), e-mail: arkatova1970@mail.ru.

7. *Артюхова Лидия Александровна*, старший преподаватель кафедры русского языка и естественных дисциплин Белгородского государственного технологического университета им. В. Г. Шухова (г. Белгород, Россия), e-mail: Lidiya_Artyukhova@mail.ru.

8. *Бабакова Лариса Дмитриевна*, доцент кафедры русского языка как иностранного Донского государственного технического университета (г. Ростов-на-Дону, Россия), e-mail: lbabakova@mail.ru

9. *Беневоленская Нонна Петровна*, доктор филологических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания Санкт-Петербургского государственного университета (г. Санкт-Петербург, Россия), e-mail: fff2204@rambler.ru.

10. *Богодухова Екатерина Евгеньевна*, магистр естественнонаучного образования, ассистент кафедры русского языка как иностранного Забайкальского государственного университета (г. Чита, Россия), e-mail: 674232@mail.ru.

11. *Бондарева Евгения Петровна*, кандидат филологических наук, доцент Агрыйского государственного университета им. Ибрагима Чечена (г. Агры, Турция), e-mail: bondarevaer@list.ru.

12. *Бондарь Елена Александровна*, старший преподаватель кафедры русского языка и естественных дисциплин Белгородского государственного технологического университета им. В. Г. Шухова (г. Белгород, Россия), e-mail: 12bondare@mail.ru.

13. *Булгакова Светлана Анатольевна*, старший преподаватель русского языка как иностранного Белгородского государственного технологического университета им. В. Г. Шухова, (г. Белгород, Россия), e-mail: svetlanka-b@mail.ru.

14. *Бутыльская Альбина Андреевна*, студентка 2-го курса факультета филологии и массовых коммуникаций (направление «Лингвистика», профиль «Перевод и переводоведение») Забайкальского государственного университета (г. Чита, Россия), e-mail: larissa76@list.ru.

15. *Бутыльская Лариса Владимировна*, кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры русского языка как иностранного Забайкальского государственного университета (г. Чита, Россия), e-mail: larissa76@list.ru.

16. *Ван Янь*, старший преподаватель, заведующая кафедрой студенческой практики и деятельности Института русского языка и культуры Хулунбуирского института (г. Хайлар, КНР), e-mail: hixybrn@sohu.com.

17. *Ван Хуань*, магистр, ассистент Института русского языка и культуры Хулунбуирского института (г. Хайлар, КНР), e-mail: lpqjf@sina.com

18. *Винокурова Марина Ильинична*, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков с курсами латинского языка и РКИ Иркутского государственного медицинского университета (г. Иркутск, Россия), e-mail: maral-58@mail.ru.

19. *Воронова Лилиана Вячеславовна*, доцент, кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой русского языка как иностранного Дальневосточного государственного технического рыбохозяйственного университета (г. Владивосток, Россия), e-mail: liliana70@inbox.ru.

20. *Ганиев Нурбек Уктамович*, старший преподаватель Навоийского государственного горного института (г. Навои, Узбекистан), e-mail: mahmudravshanov@rambler.ru.

21. *Гончарова Анастасия Владимировна*, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и естественных дисциплин Белгородского государственного технологического университета им. В. Г. Шухова (г. Белгород, Россия), e-mail: anastazy2005@yandex.ru.

22. *Горковенко Андрей Евгеньевич*, кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой русского языка как иностранного Забайкальского государственного университета (г. Чита, Россия), e-mail: angor.10.09.66@mail.ru.

23. *Давер Маргарита Валентиновна*, доктор педагогических наук, доцент, научный сотрудник Института филологических и межкультурных исследований (г. Кишинёв, Молдова), e-mail: mvdda@yandex.ru.

24. *Егорова Ольга Анатольевна*, старший преподаватель кафедры русского языка как иностранного Донского государственного технического университета (г. Ростов-на-Дону, Россия), e-mail: reception@donstu.ru.

25. *Ерещенко Маргарита Владимировна*, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского языка как иностранного Донского государственного технического университета (г. Ростов-на-Дону, Россия), e-mail: reception@donstu.ru.

26. *Захарчук Ольга Евгеньевна*, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского языка как иностранного Донского государственного технического университета (г. Ростов-на-Дону, Россия), e-mail: Olga197008@yandex.ru.

27. *Звездина Юлия Владимировна*, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного Забайкальского государственного университета (г. Чита, Россия), e-mail: yuliya-post@yandex.ru.

28. *Игнатович Татьяна Юрьевна*, доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка и методики его преподавания Забайкальского государственного университета (г. Чита, Россия), e-mail: ignatovich_chita@mail.ru.

29. *Карачева Надежда Сергеевна*, преподаватель кафедры востоковедения и регионоведения АТР Института филологии, иностранных языков и медиакоммуникации Иркутского государственного университета (г. Иркутск, Россия), e-mail: ns_karacheva@mail.ru.

30. *Козлова Ольга Дмитриевна*, доцент кафедры иностранных языков и связей с общественностью Пермского национального исследовательского политехнического университета (г. Пермь, Россия), e-mail: Kozlova_O@inbox.ru.

31. *Кондратьева Ирина Анатольевна*, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного Донского государственного технического университета (г. Ростов-на-Дону, Россия), e-mail: Irina-kondratieva@yandex.ru.

32. *Кремнёв Евгений Владимирович*, кандидат социологических наук, заведующий кафедрой востоковедения и регионоведения АТР факультета иностранных языков Института филологии, иностранных языков и медиакоммуникации Иркутского государственного университета (г. Иркутск, Россия), e-mail: kremnyov2005@mail.ru.

33. *Ли Гуанхай*, магистрант Забайкальского государственного университета (направление «Филология» магистерская программа «Русский язык», 2-й курс) (г. Маньчжурия, КНР), e-mail: liguanghai6677@sina.com.

34. *Ли Пин*, магистр, ассистент Института русского языка и культуры Хулунбуирского института (г. Хайлар, КНР), e-mail: lpqjf@sina.com.

35. *Ли Цзин*, магистр, ассистент Института русского языка и культуры Хулунбуирского института (г. Хайлар, КНР), e-mail: hlxybrn@sohu.com.

36. *Литвинова Дарья Николаевна*, старший преподаватель Белгородского государственного технологического университета им. В. Г. Шухова (г. Белгород, Россия), e-mail: litvinovaD@yandex.ru.

37. *Логинов Игорь Михайлович*, магистрант Забайкальского государственного университета, МП «Русский язык в различных сферах коммуникации», преподаватель русского языка как иностранного Хэйлунцзянского университета (г. Харбин, КНР), e-mail: post-office518@mail.ru.

38. *Малина Надежда Вениаминовна*, доцент кафедры русского языка как иностранного Донского государственного технического университета (г. Ростов-на-Дону, Россия), e-mail: malinanadezhda@yandex.ru.

39. *Меньшикова Ксения Сергеевна*, старший преподаватель кафедры русского языка и естественных дисциплин Белгородского государственного технологического университета имени В. Г. Шухова (г. Белгород, Россия), e-mail: ksundric1@yandex.ru.

40. *Миллер Людмила Владимировна*, доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка Петербургского государственного университета путей сообщения Императора Александра I (г. Санкт-Петербург, Россия), e-mail: Ludmilavmiller@mail.ru.

41. *Михеева Татьяна Борисовна*, доктор педагогических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного Донского государственного технического университета (г. Ростов-на-Дону, Россия), e-mail: mitata.m@yandex.ru.

42. *Михина Алла Эдуардовна*, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков Забайкальского государственного университета (г. Чита, Россия), e-mail: allapersona@mail.ru.

43. *Моренко Борис Николаевич*, кандидат технических наук, доцент кафедры естественных наук Донского государственного технического университета (г. Ростов-на-Дону, Россия), e-mail: bmorenko@mail.ru.

44. *Муравьев Алексей Валерьевич*, магистр педагогического образования, специалист управления международной деятельностью Забайкальского государственного университета (г. Чита, Россия), e-mail: lesha_muravioff@mail.ru.

45. *Николенко Ольга Викторовна*, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского языка как иностранного Донского государственного технического университета (г. Ростов-на-Дону, Россия), e-mail: tutuki@yandex.ru.

46. *Никонов Руслан Викторович*, кандидат педагогических наук, директор МБОУ «СОШ № 49» с углублённым изучением английского языка (г. Чита, Россия), e-mail: rusnikonov@mail.ru.

47. *Павленко Марина Ивановна*, старший преподаватель кафедры русского языка и естественных дисциплин Белгородского государственного технологического университета им. В. Г. Шухова (г. Белгород, Россия), e-mail: arkatova1970@mail.ru.

48. *Петухов Сергей Владимирович*, кандидат филологических наук, доцент, старший преподаватель кафедры филологического образования Ленинградского областного института развития образования (г. Санкт-Петербург, Россия), e-mail: sergeypetuhov@mail.ru.

49. *Пешня Софья Максимовна*, магистрант факультета филологии и журналистики Института филологии, иностранных языков и медиакоммуникации Иркутского государственного университета (г. Иркутск, Россия), e-mail: peshnya.irk@mail.ru.

50. *Позднякова Ксения Сергеевна*, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и естественных дисциплин Белгородского государственного технологического университета им. В. Г. Шухова, подготовительный факультет для иностранных граждан Белгородского государственного технологического университета им. В. Г. Шухова (г. Белгород, Россия), e-mail: Pozdniakova_k@mail.ru.

51. *Рогачева Татьяна Даниловна*, кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного Донского государственного технического университета (г. Ростов-на-Дону, Россия), e-mail: trogacheva@efndex.ru.

52. *Романов Игорь Александрович*, кандидат филологических наук, доцент, декан факультета филологии и массовых коммуникаций Забайкальского государственного университета (г. Чита, Россия), e-mail: igorromanoff@mail.ru.

53. *Савочкина Ирина Викторовна*, старший преподаватель Белгородского государственного технологического университета им. В. Г. Шухова (г. Белгород, Россия), e-mail: savochkina.90@mail.ru.

54. *Сергеев Сергей Александрович*, кандидат филологических наук, младший доцент Агрыйского государственного университета им. Ибрагима Чечена (г. Агры, Турция), e-mail: sergeevsa@mail.ru.

55. *Ссыпных Анастасия Сергеевна*, студентка факультета экономики и управления, профиль «Зарубежное регионоведение» (Китай) Забайкальского государственного университета (г. Чита, Россия), e-mail: larissa76@list.ru.

56. *Сун Чжицзинь*, доктор, заведующая кафедрой русского языка Института русского языка и культуры Хулунбуирского института (г. Хайлар, КНР), e-mail: lpqjf@sina.com.

57. *Тазапчян Рафаил Мушетович*, кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного Донского государственного технического университета (г. Ростов-на-Дону, Россия), e-mail: rafailmt@yandex.ru.

58. *Федотова Нина Леонидовна*, доктор педагогических наук, профессор кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания Санкт-Петербургского государственного университета (г. Санкт-Петербург, Россия), e-mail: fednil@mail.ru.

59. *Фэн Гуан*, старший преподаватель, заведующая кафедрой прикладного русского языка Института русского языка и культуры Хулунбуирского института (г. Хайлар, КНР), e-mail: hlxybrn@sohu.com.

60. *Фэн Сяоли*, магистр, преподаватель Хулунбуирского института (г. Хайлар, КНР), e-mail: hlxybrn@sohu.com.

61. *Хамаева Елена Алексеевна*, кандидат филологических наук, доцент кафедры востоковедения и регионоведения АТР факультета иностранных языков Института филологии, иностранных языков и медиакоммуникации Иркутского государственного университета (г. Иркутск, Россия), e-mail: hamaeva2003@mail.ru.

62. *Цзян Ин*, старший преподаватель кафедры русского языка Хэйхэского университета (г. Хэйхэ, провинция Хэйлунцзян, КНР), e-mail: jy83626@163.com.

63. *Цзян Сюхуа*, магистр, ассистент Института русского языка и культуры Хулунбуирского института (г. Хайлар, КНР), e-mail: hlxybrn@sohu.com.

64. *Чжу Тинтин*, аспирант кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания Санкт-Петербургского государственного университета (г. Санкт-Петербург, Россия), e-mail: zhutingting1125@yandex.ru.

65. *Чистякова Галина Викторовна*, кандидат филологических наук, доцент Кемеровского института (филиал) Российского экономического университета имени Г. В. Плеханова (г. Кемерово, Россия), e-mail: galvik06@mail.ru.

66. *Чэ Тунбо*, доцент Института русского языка и культуры Хулунбуирского института (г. Хайлар, КНР), e-mail: chen33447@sina.com.

67. *Чэнь Чжаомин*, профессор, заместитель директора Института русского языка и культуры Хулунбуирского института (г. Хайлар, КНР), e-mail: chen33447@sina.com.

68. *Чэнь Вэйли*, преподаватель Института русского языка и культуры Хулунбуирского института (г. Хайлар, КНР), e-mail: hlxybrn@sohu.com.

69. *Шатравко Наталья Семёновна*, кандидат филологических наук, доцент, заведующая кафедрой истории и педагогики Белорусской государственной сельскохозяйственной академии (г. Горки, Республика Беларусь), e-mail: shatna@mail.ru.

70. *Шишмарёва Татьяна Евгеньевна*, кандидат филологических наук, доцент кафедры востоковедения и регионоведения АТР факультета иностранных языков Института филологии, иностранных языков и медиакоммуникации Иркутского государственного университета (г. Иркутск, Россия), e-mail: taniyashi72@yandex.ru.

71. *Эргашев Илхом Юлдашевич*, старший преподаватель Навоийского государственного горного института (г. Навои, Узбекистан), e-mail: mahmudravshanov@rambler.ru.

72. *Ярославская Ирина Михайловна*, старший преподаватель кафедры русского языка № 2 подготовительного факультета по обучению иностранных граждан Ростовского государственного медицинского университета (г. Ростов-на-Дону, Россия), e-mail: yaroirina@yandex.ru.

Научное издание

Русский язык в современном Китае

Редактор О. Ю. Гапченко
Вёрстка М. Р. Коптеловой

Подписано в печать 22.05.2017.
Формат 60×84/8. Бумага офсетная. Способ печати цифровой.
Усл. печ. л. 23,8. Уч.-изд. л. 18,9. Заказ № 17108.
Тираж 106 экз.

ФГБОУ ВО «Забайкальский государственный университет»
672039, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30