

前 言

为加强后疫情时代我国学者与“一带一路”沿线国家和地区的教育合作与人文交流,促进斯拉夫语专业集群的建设和教师教学理论水平和实践教学能力的提高,长春大学在教育部国际合作与交流司的专项经费支持下,与乌克兰基辅国立语言大学于2021年12月9—10日联合举办了线上《斯拉夫语言、文化、翻译与教学:现状与前景》国际学术研讨会。

长春大学具有多年的与俄罗斯、乌克兰、白俄罗斯、亚美尼亚高校的国际合作历史,在人才培养、科学研究、翻译人才的社会服务方面均取得了可喜的成果,曾多次举办语言、文化、教学法和翻译的国际学术研讨会和教师培训班。为国内斯拉夫语专业的教师与国外相关院校学者之间的合作搭建了平台,也为国内高校与中学之间教师的交流建立了纽带。

本次会议邀请了来自俄罗斯、乌克兰、波兰、亚美尼亚高校及国内高校的120多名斯拉夫语教学专家、学者、一线教师和博士、硕士研究生参会。会议期间中外学者研讨了下列问题:①面向中国学生的斯拉夫语教学新思路与新方法探究;②斯拉夫语语言文化与教学研究;③斯拉夫语言教学技术手段与应用研究;④线上线下同步教学与非同步教学手段研究;⑤斯拉夫国家文学与文学翻译研究;⑥课外作业在斯拉夫语教学中的设计与实践研究等。

本论文集收录了参会人员的论文成果,分两部分,第一部分收录了参加会议的中外专家学者、一线教师的44篇论文,第二部分收录了20篇在读硕士研究生的参会论文。论文分别采用俄语、乌克兰语、波兰语、汉语撰写。本论文集的特色在于,为参会的在读研究生在这样高水平的会议上交流自己在翻译领域实践研究成果提供了渠道,拓展了

在校研究生的学术视野，为他们今后从事翻译与研究工作的基础。这些成果的出版必将为我国各高校各斯拉夫语专业的零起点教学提供理论和实践研究参考，为翻译专业学生的学术文献阅读和学术文本的翻译实践提供丰富的斯拉夫语素材。同时，本论文集收录的语言、文化、翻译与教学研究成果将为促进我国高校斯拉夫语系各专业教师之间及与国外教师之间的科研合作和教育教学交流搭建了平台，为实现斯拉夫语各专业的翻译人才培养和科研领域合作提供资源平台。

希望本论文集为各国从事斯拉夫语各语种的语言文化及翻译教学与研究提供深入思考与交流互鉴的机会，为我国年轻学者汲取各国外语教学先进经验、提高面向“一带一路”沿线国家的翻译人才培养质量，传播中国传统文化和人文精神做出贡献。

本次会议的成功举办得益于乌克兰基辅国立语言大学叶莲娜·帕拉托夫斯卡娅团队的精心组织和通力合作，得益于国内外高校学者的大力支持，为本论文集提供了很多学术前沿成果，提升了本论文集的高度和层次。

尤其要感谢哈尔滨师范大学斯拉夫语学院的李雅君教授、张金忠教授亲自率领硕士研究生和本科学生参会，并积极在会议上发言与交流。由于本论文集的篇幅所限，没有收录本科生的论文，但相信这次学术经历对学生们日后的研究大有裨益。还要感谢来自黑龙江大学、浙江外国语学院等高校的乌克兰语教师、波兰语教师以及在国外工作的中方教师的积极参与与支持。在此，代表会议主办方对参会的中外学者和同学们表示衷心的感谢。

同时也感谢各位赐稿的专家和老师们！感谢指导教师们对学生论文写作过程中的指导！

《斯拉夫语言、文化、翻译与教学：现状与前景》

国际学术会议论文集编辑组

2022年1月15日

目 录

СОДЕРЖАНИЕ

第一部分 教师研究成果

- 003 **Марианна Балоян**
РОЛЬ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ В СИСТЕМЕ РКИ. К ВОПРОСУ ОБ ЭТНОПСИХОЛИНГВИСТИКЕ
- 009 **Алексей Беляков**
ПРЕДМЕТ «АКАДЕМИЧЕСКОЕ ПИСЬМО» В РАМКАХ КУРСА РКИ
- 014 **Марьяна Бондарь, Цзинь Чжан**
КОРОНАВИРУСНЫЕ НЕОЛОГИЗМЫ КАК ОБЪЕКТ ИЗУЧЕНИЯ В КУРСЕ РУССКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ
- 020 **Кира Ботвинова**
ВИЗУАЛИЗАЦИЯ ГРАММАТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ В КИТАЙСКОЙ АУДИТОРИИ
- 029 **Цзиньлин Ван, Яков Колкер**
МЕТАФОРА В ДРЕВНЕКИТАЙСКОЙ ПОЭЗИИ ЭПОХИ ТАН И СПОСОБЫ ПЕРЕВОДА НА РУССКИЙ ЯЗЫК – НА ПРИМЕРЕ СТИХОТВОРЕНИЙ С ОБРАЗОМ «ВЕТЕР»
- 040 **Марина Василенко, Сергей Пьянзин**
Проектная деятельность как альтернативная форма работы по методическим дисциплинам
- 044 **Галина Волкотруб**
ФОРМУВАННЯ ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ НА ЗАНЯТТЯХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ
- 055 **Галина Гадомская / Halina Gadomska**
Специфика перевода и лексикографического описания эортологической лексики
- 061 **Александр Гадомский / Aleksander Gadomski**
К ВОПРОСУ О ЖАНРОВО-СТИЛИСТИЧЕСКОЙ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ И ВАРИАТИВНОСТИ РЕЛИГИОЗНОГО ЯЗЫКА

- 067 **Катерина Гвоздецька**
ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРНЕТ-РЕСУРСІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ НАВЧАННЯ У ЗВО
- 074 **Людмила Гмиря**
ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ В КИТАЙСЬКІЙ АУДИТОРІЇ
- 078 **Наира Григорян**
СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ РАЗВИТИЯ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ АРМЕНИИ И КИТАЯ
- 088 **Ольга Дмитриева**
МОДЕЛИРОВАНИЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫХ ТИПАЖЕЙ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ
- 094 **Татьяна Доброштан**
ДИСТАНЦИОННЫЕ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ: ВИРТУАЛЬНАЯ ЭКСКУРСИЯ
- 099 **Алла Кендюшенко**
ПРЕЗЕНТАЦИЯ ТЕМЫ «СПОСОБЫ ВЫРАЖЕНИЯ СУБЪЕКТА В РУССКОМ ЯЗЫКЕ» В КИТАЙСКОЙ АУДИТОРИИ
- 104 **Лариса Корновенко**
ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ПРАКТИЧЕСКОГО КУРСА РУССКОГО ЯЗЫКА УКРАИНСКИМ СТУДЕНТАМ-ФИЛОЛОГАМ: ТРАДИЦИИ И НОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ
- 109 **Гэнвэй Ли**
ГОСПОЛИТИКА НА ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В РАМКАХ ИНИЦИАТИВЫ «ОДИН ПОЯС И ОДИН ПУТЬ»
- 115 **Елена Лисюченко**
ЖЕНСКИЙ ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ДИСКУРС КАК СПОСОБ ОТРАЖЕНИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ МОДЕЛИ МИРА
- 120 **Елена Маленко, Владимир Борисов**
СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ УКРАИНСКОГО ЯЗЫКА: НОВЫЕ ЗАИМСТВОВАНИЯ VS ТРАДИЦИОННЫЙ ЛЕКСИКОН (НА ЛЕКСИЧЕСКОМ МАТЕРИАЛЕ ДИСКУРСА ОБРАЗОВАНИЯ)
- 125 **Медведева Мария Александровна**
Литературный кружок в системе обучения РКИ
- 129 **Ірина Нечитайло**
ЕТИМОЛОГІЧНІ СТУДІЇ В КИТАЙСЬКОМОВНІЙ АУДИТОРІЇ
- 134 **Віта Ніколаєнко**
ІНТЕРАКТИВНІ ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

142	Ірина Омелюх ПОЗААУДИТОРНА РОБОТА ЯК ІНСТРУМЕНТ ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ
147	Елена Палатовская ЯЗЫКОВАЯ ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ В РУССКОЙ РЕЧИ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ И ПУТИ ЕЕ ПРЕОДОЛЕНИЯ
154	Людмила Педченко, Елена Чернцова ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ КОГНИТИВНОЙ СЕМАНТИКИ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО
160	Галина Потапова ТЕКСТ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ФОНЕТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В КИТАЙСКОЙ АУДИТОРИИ
167	Ольга Радчук НАГЛЯДНОСТЬ – ЗОЛОТОЕ ПРАВИЛО Я. А. КОМЕНСКОГО: ОБНОВЛЕНИЕ ТРАДИЦИОННОЙ МЕТОДИКИ В КИТАЙСКОЙ АУДИТОРИИ
173	Вікторія Романюк ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА
181	Ирина Серякова КРОСС-КУЛЬТУРНАЯ НЕВЕРБАЛЬНАЯ КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ
186	Ольга Синявская, Лю Цзялинь ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА АНГЛИЙСКИХ ПАРЕМИЙ О ЛЮБВИ НА РУССКИЙ ЯЗЫК
192	Елена Скоробогатова ЛИНГВИСТИКА ТРАНСФЕРА В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОГО ПЕРЕВОДОВЕДЕНИЯ
197	Иван Степанченко АКТУАЛЬНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВИСТИКЕ КАК ПРЕДМЕТ ИЗУЧЕНИЯ В КИТАЙСКОЙ АУДИТОРИИ
201	Светлана Терехова МЕТОДИКА СОПОСТАВИТЕЛЬНОГО ПОЛИПАРАДИГМАЛЬНОГО АНАЛИЗА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ПЕРЕВОДУ: ПЕРЕВОДЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ТЕКСТА
209	Устинова Е.С. РОЛЬ ЭМОТИВНОСТИ В АКТИВАЦИИ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ
219	Наталья Фадеева ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ КОНТРОЛЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ В БОЛЬШИХ ГРУППАХ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ
223	Чань Чжан КОНЦЕПТ «СТАРОСТЬ» В РУССКОЙ И КИТАЙСКОЙ КАРТИНЕ МИРА И ЕГО ЭВФЕМИЗАЦИЯ

- 227 **Марія Шведова**
ЗАСТОСУВАННЯ КОРПУСУ У ВИКЛАДАННІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ
- 233 付何珍
高校俄语专业学生跨文化思辨能力培养策略研究
——以“大学俄语5”精读课为例
- 240 付何珍
高校课程思政建设在“俄语语法”课堂教学中的实施路径研究
- 246 王宁
学案依托式课堂教学法与零起点俄语专业学生逻辑思维能力的培养
——以“基础俄语”课程教学为例
- 252 原丽莹
概念型教学法在高校俄语课堂中的应用及研究
- 258 林宇
波兰语动词“BYĆ”使用常见错误分析——以长春大学教学实践为例
- 266 刘媛菁
乌克兰语教学中的跨文化意识培养
- 274 王新茹
浅析波兰语中动词体的性质及应用
- 280 张慧玲
母语为汉语的波兰语专业大学生在波兰语课堂上的教学语言和教学方法需求分析
- 288 张羽锋
跨文化视域下波兰文学在波兰语教学中的问题探析

第二部分 学生研究成果

2020 级硕士研究生论文

- 297 姜林琳
归化异化翻译视域下的儿童文学翻译实践
——以《小虫子的一生》汉译为例

- 305 李婉莹
T. A. 纳巴特尼科娃小说《祖母出差见闻》的词汇翻译策略
- 311 刘晓铭
浅析词类转换在文学翻译中的应用
——以 Л · Н · 格利高里耶娃《神父亚历山大》汉译为例
- 317 马坤
生态文学作品中环境描写特点及汉译策略
——以阿尔谢尼耶夫《乌苏里边疆区游记》（节选）为例
- 325 孟欣 / Мэн Синь
РАЗМЫШЛЕНИЯ О ПОДГОТОВКЕ РУССКО-КИТАЙСКИХ ПЕРЕВОДЧИКОВ НА ФОНЕ
ИНИЦИАТИВЫ “ОДИН ПОЯС, ОДИН ПУТЬ”
- 330 张美会
儿童文学作品的人物语言翻译策略
——以马明-西比利亚克作品《倔强的山羊》为例
- 336 张赢
比较文学视域下的俄罗斯远东文学翻译策略
——以阿尔谢尼耶夫小说《森林里的乌德盖人》汉译为例
- 341 周海迪
文学翻译中的翻译美学再现
——以《“英国女王”的暮年》为例
- 346 周婧
比较文学视域下的跨文化翻译策略应用
——以加林娜·谢金娜小说《好兆头》的汉译实践为例
- 353 周沫
基于接受美学视角看儿童文学的翻译策略
——以乌申斯基系列儿童文学作品为例
- 360 曾慧敏
中俄当代女性作家小说中女性形象的悲悯色彩
- 2021 级硕士研究生论文
- 367 代宁珂
浅谈汉俄会议口译技巧
——以习近平《生物多样性公约》讲话为例

- 373 黄艳娥
浅谈会议口译的译前准备策略
——以俄罗斯第四届亚太地区文学节活动的现场口译为例
- 378 贾冠勇
新时代背景下俄语翻译硕士专业口译技能的学习和训练方法初探
- 383 刘玲
释意理论在俄汉口译实践中的应用
——以普京在“2021 俄罗斯能源周”国际论坛的讲话为例
- 388 司伟莲
功能对等视角下口译技巧分析
——以“2020 年普京国情咨文”的口译实践为例
- 393 宋林旭
MTI 俄汉口译训练方法
——以长春大学口译教学训练为例
- 398 王欣怡
俄汉口译听辨理解障碍及其解决方法探究
- 404 赵舒婷
浅析俄汉交替传译中的增补策略
- 409 赵紫薇
顺应理论指导下的俄语口译实践策略
——以普京在第二届“一带一路”国际合作高峰论坛上的讲话为例

第 一 部 分 1
Ч а с т ь

教 师 研 究 成 果

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПЕДАГОГОВ

РОЛЬ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ В СИСТЕМЕ РКИ. К ВОПРОСУ ОБ ЭТНОПСИХОЛИНГВИСТИКЕ

Abstract: This work examines the place of word formation as a branch of linguistics in the system of teaching RFL and for the first time makes an attempt to study word formation in the context of ethnopsycholinguistics. This research draws solely on our experience with a Chinese audience. The lack of identity of languages also causes a particular difficulty for Chinese students in the correct perception of speech and the differentiation of certain word forms. Here we face such a phenomenon as ethnopsycholinguistics. We conducted a psycholinguistic experiment in groups with a B, B1 level of proficiency in the Chinese audience. The research method was the method of gradual scaling, the method of direct interpretation of words and the method of classification. These psycholinguistic methods can be applied in the teaching methodology of RFL together with the main methods.

Key words: word formation, system of teaching RFL, ethnopsycholinguistic, psychologist experiments, method of gradual scaling, method of classification, method of direct interpretation of words

В методике русского как иностранного словообразование частично включается в раздел лексики и морфологии уже начиная с элементарного уровня владения языком. Однако в лингводидактическом плане русское словообразование мало разработано. Проблема заключена в недостаточном обеспечении учебными и тренировочными пособиями по разделу словообразования.

В настоящей работе рассматривается место словообразования как раздела языкознания в системе преподавания РКИ и впервые делается попытка исследования словообразования в контексте этнопсихолингвистики.

Актуальность данного исследования определяется необходимостью включения раздела словообразования в преподавание РКИ как отдельной дисциплины, разработки и дальнейшего составления учебных пособий по русскому словообразованию. Данное исследование опирается исключительно на наш опыт работы в китайской аудитории.

Цель настоящего исследования – обучение русскому словообразованию посредством когнитивного восприятия языка, развитие “языковой интуиции” (Беляев Б.В). Помимо создания языковой среды, изучение иностранного языка возможно осуществлением ряда методов обучения, в первую очередь, когнитивных методов: методом эмпатии или методом вживания, то есть чувствования другого объекта, посредством чувственно-образных и мысленных представлений студент пытается «переселиться» в изучаемый объект, почувствовать и познать его изнутри; метод смыслового видения, метод символического видения. Символ, как глубинный образ реальности, содержащий в себе её смысл, может выступать средством наблюдения и познания

этой реальности.

Русский язык отличается богатством словообразовательной системы, большим разнообразием аффиксальных форм, разнообразием способов словосложения и словосокращения.

Словообразование в системе РКИ представляет собой описание словообразовательных моделей, на которых строятся ряды производных слов, и изучение закономерностей функционирования словообразовательных аффиксов в слове, а также функционирование производных и сложных слов в предложении, обусловленное коммуникативными и когнитивными задачами говорящего. При этом основным объектом исследования являются производные слова, которые реально представлены в речевой деятельности, а основной единицей обучения русскому словообразованию выступает словообразовательная модель, которая является единицей отбора учебного материала для занятий по РКИ, а также базовой единицей словообразовательного анализа и синтеза. На базе словообразовательных моделей формируется представление иностранных учащихся о схемах построения производных и сложных русских слов, о русских аффиксах и их значении.

Рассмотрим основные трудности в словообразовании, провоцирующие ошибки в речи учащихся:

- незнание аффиксов и их значения и вытекающее из этого непонимание (или неточное понимание) значения производных, сложных и сложносокращённых слов;
- отсутствие навыков стилистической маркировки слов с определенными аффиксами и неправильное употребление их в речи;
- незнание сочетаемости слов с различными аффиксами, делающее невозможным употребление их в процессе коммуникации;
- непонимание текстообразующей роли слова с различными аффиксами, неумение употреблять их при построении текста;
- некорректная расшифровка и составление сложных слов и аббревиатур.

Конкретно в учебниках РКИ, признанных и одобренных в Китае, словообразованию, на наш взгляд, отводится малое место, не учитывается важность словообразования как раздела языкознания и связи ее с лексикой и орфографией, последняя так же является проблемой для китайских студентов, так как зачастую ими запоминается графическое изображение слова (по аналогии с родным языком), тем временем, как русский язык имеет четкую систему орфографии.

В связи с этим, нами были исследованы учебники разных уровней обучения РКИ, и наше внимание привлек “Свод грамматик для новичков и ученых” (название на китайском языке “新时代俄语系统语法” Xinshidai eyu xitong yufa) под редакцией Мальвины Улановой и 审定.

В “Своде грамматик” отдельно дается раздел словообразования, в общем, отсутствующий в учебниках РКИ, в его синхронном аспекте изучения. По определению Земской Е.А., синхронный аспект подразумевает изучение языка как определенным образом организованной системы средств человеческого общения, действующей в тот или иной период времени. Задача такого изучения – описать устройство языка вскрыть механизмы его действия.

В грамматике дается классификация морфем русского языка, способы образования слов – словообразовательный (деривационный) и словоизменительный способ, в достаточной степени

объясняются способы словообразования, значение отдельных аффиксов с примерами на русском языке и перевод (скорее объяснение) их на китайском языке. Приведем пример с приставкой под-: *подбросить* 往上跑 *wang shang pao*. И, например, *подбросить ребенка* - 把婴儿暗地放在人家门口 *ba yinger andi fa zai renjia menkou*. Приведенный нами пример можно соотнести к гипотезе лингвистической относительности, выдвинутая американскими этнолингвистами Э. Сепирой и Б. Уорфом, об обусловленности сознания человека (его восприятия, мышления и т. д.) структурами языка. Согласно этой гипотезе, языковые навыки и нормы бессознательно определяют образы («картины») мира, присущие носителям того или иного языка. Различия между этими образами тем больше, чем далее отстоят языки друг от друга. Эта гипотеза содействовала исследованию связи языка и мышления. (Азимов Э.Г., Щукин А.Н., 2009) Как мы видим, в русском языке для обозначения разных внешне действий используется один и тот же глагол. А “в языке индейцев племени навахо используются совершенно разные глаголы, так как понятие действия у них неразрывно связано с теми типами объектов, на которые оно направлено”. (Белянин В.П., 2003) . Наличие такого рода случаев позволяет сделать вывод о том, что совершенно правильно переводить с одного языка на другой невозможно, поскольку, как отмечает Б.Л. Уорф, слов, тождественных в разных языках по семантическим признакам, вообще нет.

Именно отсутствие тождественности языков и вызывает особую трудность правильного восприятия речи и разграничения тех или иных словоформ.

Здесь мы сталкиваемся с таким явлением, как этнопсихолингвистика. Что из себя представляет этнопсихолингвистика? По определению Белянина, “этнопсихолингвистика описывает особенности той или иной культуры в её языковом проявлении, а также язык жестов, мимики и телодвижений, существующих в том или ином этносе. Национальные особенности мышления и поведения фиксируются в знаках языка и тем самым отражаются в нём. Язык же, в свою очередь, влияет на понимание мира” (Белянин В.П., 2003)

Леонтьев в книге “Основы психолингвистики” этнопсихолингвистику определил как “Национально-культурную специфику речевого общения” (Леонтьев А.А. 1997). Как отмечает Леонтьев, в собственно психолингвистике национально-культурная вариативность исследовалась недостаточно. Общая психология интересуется национально-культурными особенностями коммуникации в двух основных аспектах. Это, во-первых, соотношение языка, мышления, восприятия, памяти, общения и место языка (и речи) в разных видах человеческой деятельности. В сущности, это та проблематика, которая обычно сводится к обсуждению «гипотезы лингвистической относительности».

Специфическим, на наш взгляд, для русского языка носителей является временами чрезмерное употребление уменьшительно-ласкательных или оценочно-размерочных суффиксов, в общем, отсутствующих в китайском языке. Трудность для китайских студентов заключается именно в понимании семантики слова, в соотношении к тем или иным грамматическим формам (брат-братишка – окончание -а часто воспринимается студентами как показатель рода) и, следовательно, приводит к грамматическим и орфографическим ошибкам. Данная тема не отражена в учебниках субтекстов Аудирование, Говорение, частично нашли отражение в субтекстах Грамматика и Писменная речь. К примеру, “В сводке грамматик” Улановой М.А. и

Шень Дин 审定 употребление суффиксов -оньк -еньк , -очк, -ечк дается только как лексические дериваты от основ наречий и имеют оценочное значение: лошади шли тихонько по грязноватой лесной дороге.

Рассмотрим некоторые лексические дериваты, производные от основ наречий, имеющих оценочные значения и образующиеся с помощью различных суффиксов:

-оньк-/-еньк-: *быстро – быстр-енько, подло – подл-енько, чисто – чист-енько, часто – част-енько, трудно – трудн-енько;*

-оват -: *рано – ран-овато, много – мног-овато, глупо – глуп-овато, темно – темн-овато, дорого – дорог-овато;*

-к-, -оч-: *вечером – вечер-к-ом, шагом – шаж-к-ом, пешком – пешоч-к-ом, босиком – босич-к-ом; немного – немнож-к-о, понемногу – понемнож-к-у; вразвалку – вразвал-оч-ку, всмят-ку – всмят-оч-ку.*

Существительные, имеющие размеро-оценочные значения. Эти значения по-разному обнаруживаются в производных. Чаще всего значение уменьшительности совмещается со значением положительной оценки («ласкательности»), а значение увеличительности – со значением отрицательной оценки («уничижительности»). Приведем примеры производных слов с разными суффиксами :

-ик-: *дом – дом 'ик, мяч – мяч-ик;*

-чик-: *карман – карман-чик, автомобиль – автомобиль-чик, барабан – барабан-чик;*

-ец-: *брат – брат -ец, доклад – доклад-ец;*

-ц(е)/-ец(о)/-иц(е): *окно – окон-це, корыто – корыт -це, письмо – письм-ецо, платье – плать-ице;*

-иц(а): *вода – вод 'ица, вещь – вещь-ица, земля – земл 'ица; и др.*

-ищ(е), -ищ(а): *дом – дом 'ище, слон – слон 'ище; борода – бо - род 'ища, рука – руч-ища, книга – книжища и т.д.*

В условиях отсутствия языковой среды, данная тема приобретает большую актуальность. Возможно ли путем передачи информации, то есть от теории к практике, либо путем прямого метода, методом повторения, интенсивной тренировки, освоить русское словообразование, в частности обеспечить коммуникативную компетенцию, формировать навык правильного употребления оценочно-размерочных суффиксов? Опыт работы в китайской аудитории показывает, что студентами усваивается в большей или меньшей степени словообразование глаголов. Иначе обстоит дело со студентами, оказавшимися в “естественной” или в языковой среде, где освоение языка происходит также методом копирования, проб и ошибок.

Этнопсихологию Леонтьев рассматривает как общепсихологическую дисциплину и национальную психологию как часть общей психологии (Леонтьев А.А. 1997) и относит ее к описательной характеристике некоторых стереотипов самооценки этноса или оценки его представителями других этносов: французы считаются легкомысленными, немцы – аккуратисты, русские – агрессивны или подчеркнуто гостеприимны; то, что связано с социальной дифференциацией форм общения в том или ином национальном коллективе и различием этой дифференциации в разных национально-культурных общностях; круг вопросов, связанных

с устойчивыми национальными традициями, обычаями и т.д., рассматриваемыми как часть национальной культуры.

Отсюда следуя, можно ли некоторые словообразовательные формы русского языка отнести к особенностям национальной характеристики, самооценке этноса? Мы полагаем, что употребление оценочно-размерочные суффиксы в словообразовании и являются национальной спецификой общения. Если учитывать стереотипы этноса, в частности русского через особенности русского языка, не кажется ли употребление уменьшительно-ласкательных или оценочно-размерочных суффиксов в русском словообразовании и есть отражение самооценки этноса, выражающаяся в подавлении собственной агрессии, и как следствие, отразившееся в чрезмерной гостеприимности, открытости? Этот вопрос требует более тщательного, глубинного исследования психолингвистами.

Национально-культурная специфика общения нас интересует в рамках методики обучения русскому языку.

В связи с этим, нами был проведен психолингвистический эксперимент в группах с уровнем владения В, В1 китайской аудитории. Методом исследования стал метод градуального шкалирования, метод прямого толкования слов и метод классификации. Нами также был проведен эксперимент по ассоциативному методу в том числе. Результаты этого метода будут показаны в дальнейших исследованиях.

Рассмотрим каждый метод в отдельности, затем представим результаты и анализы проведенных экспериментов.

Метод градуального шкалирования. В ходе эксперимента по градуальному шкалированию испытуемым предлагается расположить ряд слов одной семантической группы «по порядку» с учетом словообразовательных аффиксов, можно также предложить студентам (испытуемым) производящие и производные слова с размеро-оценочными суффиксами и определить шкалу по мере увеличения или уменьшения предмета, материалом для такого эксперимента в рамках словообразования могут быть существительные со значением уменьшительности, ласкательности (положительная оценка) и увеличительности со значением отрицательности значения.

Следующий метод, который мы предлагаем при изучении словообразования, – метод классификации. В психолингвистике распространены в целом методики, связанные с построением разного рода классификаций. Результаты этих экспериментов показывают когнитивные процессы: как человек выделяет признаки, обобщает их, формируя определённые группы, классы. Студенту или испытуемому предлагается классифицировать слова, разбить их на группы. Мы считаем, этот метод также применим в словообразовании.

Предложенные нами психолингвистические методы обучения русскому языку, а именно, словообразованию, предполагают изучение иностранного языка через собственное, когнитивное восприятие языка. Такой подход к методике преподавания РКИ приближает усвоение языка к “речевой интуиции”, открытой Беляевым, обеспечивается принцип сознательности.

Проведенный эксперимент показал, что студенты, ранее не изучавшие словообразование как отдельную дисциплину, в целом, справились с заданиями (пока рано говорить о какой-либо статистике, так как данный эксперимент был проведен лишь в трех группах). Испытуемые

не имеют каких-либо теоретических знаний по оценочно-размерочным суффиксам, только незначительные практические знания в пределах субтекстов “Чтение” и “Письменная речь”.

Вышеописанные психолингвистические методы могут быть применены в методике преподавания РКИ вместе с основными методиками. Исследование показало, что раздел словообразования необходимо включить в тренировочные и учебные пособия по РКИ в Китае в полной мере. Особое внимание следует уделить теоретическому материалу и в большей мере практическому материалу, основанному на когнитивных методах обучения.

Литература

Азимов Э.Г, Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий. Теория и практика обучения языкам. М.2009

Свод грамматик для новичков и ученых. 新时代俄语系统语法 // Уланова М. и 审定 . Пекин, 2009. 585С.

Современный русский язык. Словообразование. Земская Е.А. М.2011.

Очерки по психологии обучения иностранным языкам. Беляев Б.В. // Режим доступа: https://www.studmed.ru/belyaev-b-v-ocherki-po-psihologii-obucheniya-inostrannym-yazykam_3a413e6f102.html . Дата обращения: 29.11.2021.

Белянин В.П. Психолингвистика М. 2003 //Режим доступа: http://aripovna.ru/wp-content/uploads/2016/12/Belyanin_Psikholingvistika_2003.pdf Дата обращения: 28.11.2021.

Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. М. 1997. Режим доступа: http://pedlib.ru/Books/3/0307/3_0307-147.shtml#book_page_top . Дата обращения 28.11.2021.

ПРЕДМЕТ «АКАДЕМИЧЕСКОЕ ПИСЬМО» В РАМКАХ КУРСА РКИ

Abstract: Currently the subject “Academic Writing” is a relatively new discipline for Russian and Chinese universities. Because of this, and some other reasons, universities do not have textbooks suitable for students. The teachers who read this course have no experience and a clear understanding of the purpose and tasks of the discipline. In this article, the author shares his experience in studying Academic Writing for Chinese students and also gives some methodological recommendations for the better mastering of this subject for the students.

Key words: Academic Writing, Curriculum writing, Russian as a foreign language, teaching method

В современном мире научные исследования имеют интернациональный характер, а для их успешной апробации в мировом научном сообществе требуются унифицированное оформление результатов исследования, основанное на международных академических стандартах. Академическое письмо является относительно новым предметом в сфере российского и китайского образования, а его принципы лежат в основе международной научной коммуникации. Посредством овладения навыками этой дисциплины, основанной на риторических и публикационных конвенциях мировых вузов, студенты могут входить в научное сообщество и представлять результаты своих исследований в соответствии с международными нормами, что несомненно будет способствовать повышению качества образования и конкурентоспособности выпускников. Несмотря на очевидную важность этого предмета при подготовке специалистов, на данный момент как у студентов, так и у преподавателей вузов отсутствует ясное понимание целей, задач и методов этой дисциплины. Причины сложившейся ситуации заключаются не только в том, что на данный момент практически отсутствуют соответствующие учебные и методические пособия на русском и китайском языках, равно как нет и специалистов, занимающихся этим вопросом. Гораздо более важной проблемой является то, что традиции научного письма в современной России и в Китае формировались в условиях относительной изоляции от мирового академического сообщества, что привело к методологическим расхождениям в структуре научных текстов.

Помимо исторических факторов, усложнивших интеграцию России и Китая в мировое научное сообщество, языковые модели научных исследований в них значительно отличаются от западных. Учёных разных стран имеют свои определённые стандарты и способы коммуникации (т.н. академический конвенции), посредством которых в научном мире происходит обмен мнениями и передача знаний. Академический текст основывается на определённых исторически

сложившихся правилах в соответствии с научным стилем и выбранным жанром. Разумеется, такие тексты имеют свою языковую специфику, обусловленную социальным, политическим и культурным контекстом, ввиду чего «конвенции профессиональных сообществ в разных культурах и их письменные традиции могут существенно различаться в некоторых случаях» (Бут, 2019, 15). В 1966 году американский лингвист Р. Каплан одним из первых начал изучать языковые особенности научных текстов представителей разных национальностей. Он выделил «линейную» (английский, древнегреческий и латынь) модель академического текста, с характерным для неё следованием главной теме от начала до конца текста без отступлений; модель с «параллельной структурой» (семитские языки) с красочным слогом, повторениями и обратным прослеживанием цели; модель с «циркулярной структурой» (китайский, японский и корейский), с постоянным возвращением к тезису; тексты с «дигрессивной структурой» (французский, итальянский, испанский, русский) с длинными отступлениями и дополнительной информацией, которая не является центральной по отношению к главному тезису работы». Позже учёный объяснил, что особенности текстов обусловлены не столько способом мышления, сколько академическими конвенциями, принятыми в данном научном сообществе (Kaplan, 1966). На сегодняшний день исследователи выделяют две основные традиции письма: англо-американскую и континентальную (немецкая, славянская и венгерская). В 2003 году Л. Ринекер и П. С. Йоргенсен опубликовали исследование, в котором сравнили эти две традиции письма и пришли к следующим выводам (Бут, 2019, 21):

Другими словами, для англо-американской традиции в первую очередь важна структурность изложения, а для континентальной традиции – содержание. Будучи более ясной и унифицированной, ориентированной на специфику конкретных жанров и критерии их качества, англо-американская традиция одновременно является более простой и эффективной. Описанные выше факторы, а также наличие центров академического письма и онлайн лаборатории обусловили широкое распространение именно этой традиции, основой которой стал английский язык. Однако как справедливо отмечает И.Б. Короткина, «язык глобального академического

дискурса сформировался на основе английского, но он не принадлежит какой-либо одной культуре. Это сложный комплекс языковых, риторических и академических конвенций, предназначенный не столько для устного общения, сколько для письма и чтения» (Короткина, 2018, 5).

В своём автореферате И.Б. Короткина пишет: «развитие академического письма в университетах Запада (прежде всего, в США) произошло в результате пересмотра классической риторики и отделения обучения письму от художественной литературы в начале XX в., а к 1980-м гг. под влиянием различных педагогических и методологических подходов... академическое письмо сформировалось в отдельную отрасль научно-педагогических исследований и дисциплину» (Короткина, 2018, 14). В российских изданиях термин «академическое письмо» начинает употребляться с середины 2000-х годов в контексте изучения английского языка, а первые публикации, посвящённые проблеме развития этой дисциплины, появляются на дискуссионной площадке журнала «Высшее образование в России» в 2011 году. За последние годы российскими авторами были выпущены некоторые работы по академическому письму. Однако большая их часть либо является методическими рекомендациями, примерами оформления работ и гостам прошлого века, либо копирует зарубежные издания по академическому письму, зачастую не учитывая направление подготовки студентов. Причины подобных упущений имеют теоретический и практический аспект.

В теоретическом плане важно понимать, что такое академическое письмо, какие у него цели и задачи. «Академическое письмо – это стиль письма, использующийся в академических трудах (Macmillan Thesaurus, 2021). Это достаточно ёмкое определение, которое, к сожалению, не отражает специфику дисциплины. К тому же очевидно, что академическое письмо не ограничивается лишь усвоением норм, правил и языковых клише научного стиля. Помимо жанрового и стилистового разнообразия академическое письмо обязательным образом должно быть связано с предметом курса, а также способствовать развитию навыков поиска, оценки и организации информации, её анализа и обоснования использования, ответов на замечания и чёткого представления своей позиции (Whitaker, 2010, 2).

С точки зрения А.Г. Ибраевой, «Академическое письмо – это методология написания научных текстов: эссе, курсовой работы, диплома, магистерской и кандидатской диссертаций, статьи, монографии... умение формулировать и обосновывать собственные мысли, идеи и доносить их до целевой аудитории... навык написания научных текстов, умение структурировать, форматировать, подбирать стилистику и язык описания» (Ибраева, 2015, 3). По определению И.Б. Короткиной: «Академическое письмо – это научная дисциплина, призванная помочь студентам генерировать собственные мысли, выстраивать аргументацию и организовывать текст в предельно точной и ясной текстовой форме» (Короткина, 2019).

Таким образом, академическое письмо – это методика организации научной работы в соответствии с международными академическими стандартами, ставящая целью решение поставленного в процессе обучения вопроса наиболее подходящими для исследования способом. Основной целью этой дисциплины является приобретение и усиление письменных навыков и навыков критического мышления, необходимых для эффективного академического письма.

Решение задач курса академического письма уместно разделить два этапа. Первый этап – подготовительный (дотекстовый), в ходе которого студент учится работать с академической литературой. Многие преподаватели сталкиваются с проблемой, когда студент не умеет ни писать, ни читать (понимать) текст. Особенно эта проблема актуальна для специализированных научных изданий, сложный язык и структура которых зачастую трудны для неподготовленного читателя. На этом этапе главными задачами студентов являются: познакомиться с логической структурой научных текстов, методами аргументации, стилистикой, синтаксисом, лексикой, стилистическими оборотами и языковыми клише, использующимися в академической литературе. Кроме того, особое внимание следует уделить методам работы с печатными и электронными источниками. Некоторые из этих задач для китайской аудитории решаются в процессе освоения курсов стилистики, чтения и письма, а также критического мышления и риторики.

Второй этап подразумевает освоение студентами задач, связанных непосредственно с академическим письмом, а именно: усвоения норм и правил написания академических текстов, понимания различных жанров (заметка, отчёт, проект, эссе, тезисы, диссертация, статья), логической структуры текста (введение, основная часть, заключение) и её зависимости от жанра, ясного и логичного выражения мыслей при написании текстов, способов выдвижения гипотез и построения доказательств, практическое освоение основных типов академического письма – описательного, аналитического, аргументационного и критического (Types of academic writing, 2021), а также корректного использования ссылок на источники, учебную, методическую и научную литературу (Bailey, 2011, Новиков, 2016, 9-10).

Важной частью научной деятельности является представление результатов исследования научному сообществу. И хотя формально эта часть академической работы связана прежде всего с риторикой, тем не менее, без знания основ оформления, демонстрации презентации и представления доклада любая даже самая лучшая работа обречена на провал. По этой причине знание основ оформления презентации и представления результатов работы являются не менее важными задачами для студентов, осваивающих академическое письмо. В университетской системе США академическое письмо называется также «риторика и композиция», поскольку предполагает дискуссионную модель обучения и социальную практику, ставящую целью воспитание независимо мыслящего учёного с твёрдой гражданской позицией (Короткина, 2018, 3).

Практическая сторона вопроса, связанная с проблемами преподавания академического письма обусловлена не только нехваткой учебно-методических пособий по этому предмету, но и отсутствием специалистов в данной области, а также недостаточным опытом преподавания этой дисциплины в вузах. Отдельной проблемой студентов большинства российских и китайских высших учебных заведений является отсутствие навыка чтения академической литературы, её анализа и критической оценки. Помноженная на отсутствие риторических, а в случае иноязычной среды и языковых навыков, ситуация выглядит крайне сложной.

Стоит отметить, что многие русские и китайские учебники по методике написания научных работ практически не объясняют, как нужно писать научные тексты, предлагая вместо этого

изучить лишь языковые клише, шаблоны и устаревшие ГОСТы. Такая работа, по-видимому, позволит студенту сдать зачёт, но не принесёт ему никакой практической пользы. Более того, подобные работы снижают качество образования и в корне противоречат духу академизма.

Залогом успешного освоения китайскими студентами дисциплины академического письма являются знания и навыки, сформировавшиеся в ходе изучения курсов стилистики, критического мышления, риторики, письма и литературы. При составлении учебной программы по академическому письму необходимо также учитывать специфику специальности студентов, а также практическую значимость проводимой работы в дальнейшей перспективе. Освоение дисциплины академического письма будет способствовать повышению качества образования, предоставляемым вузом, повышению конкурентоспособности его выпускников, их успешному глобальному взаимодействию с коллегами специалистами.

Литература

Бут Ю.Е. Академическое письмо для историков: учебное пособие для студентов, обучающихся по программе магистратуры по направлению подготовки 46.04.01 «История» / Ю. Е. Бут. – Екатеринбург: Издательский отдел УрГПУ, 2019.

Kaplan R. B. Cultural Thought Patterns in Inter-Cultural Education // Language Learning. 1966. № 16. – P. 1-20.

Короткина И.Б. Теория и практика обучения академическому письму в зарубежных и отечественных университетах. Автореферат диссертации на соискание учёной степени доктора педагогических наук. Москва – 2018.

Macmillan Thesaurus. Academic Writing. Режим доступа: <https://www.macmillanthesaurus.com/academic-writing> (дата обращения: 25.10.2021).

Whitaker A.. Academic writing guide. A Step-by-Step Guide to Writing Academic Papers. 2010.

Ибраева А.Г. Академическое письмо: принципы структурирования и написания научного текста /А.Г. Ибраева, Т.В. Ипполитова. – Петropавловск: СКГУ им. М.Козыбаева. 2015.

Короткина И.Б. Академическое письмо: процесс, продукт и практика. Учебное пособие для вузов.

Types of academic writing. Режим доступа: <https://www.sydney.edu.au/students/writing/types-of-academic-writing.html> (дата обращения: 25.10.2021).

Bailey S. Academic Writing. A Handbook for International Students. Third edition. 2011.

Новиков В.К. Основы академического письма. Курс лекций. – М.: МГАВТ. 2016.

014 斯拉夫语言、文化、翻译与教学研究：现状与前景

(новости, блоги, статистические данные, смс-сообщения). Наблюдается сильное действие психологического фактора (обеспокоенность, тревога, недостаток информации), который в свою очередь влияет на рост мотивации студентов в изучении этого шара лексики и эффективность её запоминания за счёт постоянного повторения (одно и то же слово в разных текстах, с разными глаголами студенты слышат, читают, и это, как правило, сопровождается ещё и аудиовизуальным рядом). Таким образом, создаются очень благоприятные условия для запоминания новых слов.

На четвёртом курсе работа с текстами публицистического стиля, представленными на сайтах *lenta.ru*, *iz.ru*, *bbc.com*, *rg.ru*, *russkiymir.ru*, *vesti92.ru*, *gazeta.ru*, *kommersant.ru*, *ria.ru*, *rbc.ru*, *interfax.ru*, *zakon.ru*, *vesti.ru*, *l1ne.info*, *tass.ru*, *republic.ru*, *vedomosti.ru*, *dp.ru*, *regnum.ru*, *plusworld.ru*, *lprime.ru*, *russian.rt.com*, *mk.ru*, *news.ru*, *pnp.ru*, *m24.ru*, *interfax-russia.ru*, *the-village.ru*, *nsk.mc21.ru*, *novayagazeta.ru* и др., более детальное ознакомление со специальной лексикой в рамках тематических блоков «Актуальные проблемы современного общества», «Чрезвычайные ситуации» тесно связаны с изучением неологизмов эпохи коронавируса. Роль преподавателя – скорректировать и направить в нужное русло речевые интенции студентов-иностранцев.

Одним из приёмов эффективного освоения новых слов является отбор ключевых слов эпохи коронавируса (ковид, коронавирус, корона, вирус, карантин, изоляция, маска, дистанция), которые выступают компонентом сложных слов, а также имеют большой словообразовательный потенциал. Например:

Ковид: ковид-активист, ковид-алармист, ковид-аферист, ковид-бригада, ковид-вакцина, ковид-волонтёр, ковид-выплаты, ковид-диагноз, ковид-диссидент, ковид-доброволец, ковид-заражение, ковид-зараза, ковид-клиника, ковид-координатор, ковидкорпус, ковид-лечебница, ковид-лоялист, ковидмания, ковид-менеджер, ковидмеценат, ковид-моногоспиталь, ковид-мошенник, ковид-нарушитель, ковид-носитель, ковид-отрицатель, ковид-нигилист, ковид-ограничения, ковид-паспорт, ковид-пациент, ковид-пиратство, ковид-протест, ковид-рецидивист, ковид-сектант, ковид-сертификат, ковид-смертность, ковид-стационар, ковид-субсидии, ковид-центр, ковид-изоляция, ковид-карантин, ковид-кризис, ковид-лечебница, ковид-болячка, ковид-враг, ковид-триллер, ковид-праздник. Слово «ковид» в русском языке имеет много производных: ковидарий, ковидолог, ковидарность, ковидинг, ковидор, ковидик, ковидина, ковидла, ковидница, ковидоз, ковидол, ковидра, ковидство, ковидчик; заковидить, заковидеть, ковидеть, ковидеться, ковидить, ковидничать, ковиднуть, ковиднуться, ковидовать, ковидствовать, оковидиться, отковидеться, отковидиться, перековидеться, расковиднуться, сковидиться, уковидеться; доковидный, постковидный, постковидовский.

Понимание семантики производных слов предполагает хорошую филологическую подготовку студентов: знание частей речи, их морфологических признаков. Студенты должны понимать синтаксическую роль субстантивированных прилагательных и причастий в предложении: ковид-безработный, вирусокосный, ковид-заболевший, ковиднозараженный, ковид-больной, ковид-подозрительный, ковид-инфицированный, ковид-позитивный, коронабольной, короназаразившийся.

После работы с ключевыми словами нужно ознакомить студентов с частотными компонентами сложных слов, которые не образованы от ключевых слов эпохи коронавируса,

но принимают активное участие в словообразовании. Например: **голо-**: *голоносик, голоносые*; **-бородый**: *синебородый*; **-бесие**: *коронабесие, маскобесие, вакцинобесие, мракобесие*; **-носец**: *коронаносец, вирусносец, квидносец*; **-носый**: *голоносый*; **-носитель**: *коронаноситель, вирусноноситель, ковид-носитель*; **-истерия**: *коронаистерия, квидоистерия, карантинистерия*; **-кризис**: *вирусокризис, карантинкризис, ковид-кризис, квидокризис, коронакризис*; **-фобия**: *квидофобия, коронафобия*; **-апокалипсис**: *карантиноапокалипсис, квидапокалипсис*; **-психоз**: *квидопсихоз, коронапсихоз*; **-филия**: *вирусофилия, коронафилия, квидофилия*; **-коллапс**: *коронаколлапс*; **-шизофрения, -шиза**: *коронашизофрения, коронашиза*; **-френия**: *коронафрения, коронашизофрения* и др.

Особенное внимание нужно уделять теме семантики префиксов, суффиксов, которая является одной из самых сложных для студентов-иностранцев.

Так неологизмы эпохи коронавируса характеризуются специфическим набором частотных префиксов: **анти-**: *антимасочник, антипрививочник, антиперчаточник, антиваксер, антиваксить, антиваксерство, антиковидный, антиковидовый, антиковидник, антикоронавирусный, антителата*; **противо-**: *противоковидный, противокоронавирусный*; **без- (бес-)**: *безмасочный, безмасочник, безмасочница, бесперчаточник, бессимптомник, бесконтактная доставка, бесконтактный термометр / градусник*; **дез-**: *дезинфектант, дезинфекция, дезинформация*; **само-**: *самоизолятор, самоизолировать, самоизолятор, самоизоляция, самоизолят, самоизоляции, самоизоляции, самоизоляции*; **псевдо-**: *псевдоизоляция, псевдосамоизоляция*; **супер-**: *суперваксер, суперковид, суперкоронавирус, суперраспространитель*; **после-**: *послековидный, послековидовый*; **пост-**: *постковидовый, постковидовский*. Студенты должны знать их значение, что существенно облегчит запоминание новых слов, образованных с помощью одного и того же форманта.

Неологизмы эпохи пандемии представлены также глаголами, образованными с помощью префиксов, суффиксов и постфиксов, с которыми студенты знакомятся, начиная с подготовительного факультета: у-ну-ся, у-е-ся (*уханькнуться, уквидеться*), с-и-ся (*сковидеться*), рас-ну-ся (*расковиднуться*), о-и-ся (*оковидеться*), пере-е-ся (*перековидеться*), от-и-ся, от-е-ся (*отковидеться, отковидеться*), на-и-ся (*накарантиниться*), по-е, по-и (*позуметь, позуметь*), за-и, за-е (*заковидеть, заковидеть*), суффиксы -и-, -е-, -ну-, -ова- (*локдаунить, коронавируснуть, коронавать, коронавируснуть, квиднуть, квиднуться, квидовать, квидеть, квидеться, квидить, карантинить, карантинировать, зумнуться, антиваксить, вирусовать*). Необходимо повторить семантику формантов и проанализировать специфику их употребления в новых словах, сгруппировав лексемы с одинаковым значением. Например: *уквидеться, уханькнуться, сковидеться, оковидеться, коронавать, коронавируснуть, квиднуть, квиднуться, квидничать, квидеться, заковидеть, заковидеть* – глаголы со значением «заболеть, заразиться коронавирусом»; *коронавируснуть, квидовать, квидить, квидеть, вирусовать* – глаголы со значением «болеть»; *расковиднуться, отковидеться, перековидеться* – слова со значением «переболеть».

Студенты, владея необходимыми грамматическими знаниями, могут самостоятельно образовывать разные грамматические формы (*застрянец – застряницы, возвращенец –*

возвращенцы, погулянец – погулянцы; ковидник – ковидница, масочник – масочница, карантинщик – карантинщица).

Преподавание лексики не может быть ограничено знаниями семантики слова, оно предполагает презентацию слова в контексте (стойкие словосочетания слов). Например:

а) имя прилагательное + имена существительные: *ковидный* (вакцина, отделение, человек, госпиталь, паспорт, бригада, палата, стационар), *коронавирусный* (пандемия, инфекция, эпоха, больной, пневмония), *бесконтактный* (доставка, измерение, термометр), *вирусный* (пневмония, суверенитет, нагрузка), *удалённый* (работа, режим), *постковидный* (синдром, кашель), *инфекционный* (агент, заболевание, отделение, меры), *кислородный* (маска, баллон, концентратор), *защитный* (костюм, щиток, очки), *балконный* (концерт, гестапо, пение);

б) имя существительное + имена прилагательные: *изоляция* (временная, добровольная), *маска* (медицинская, кислородная), *зона* (зелёная, красная, оранжевая, чистая, грязная), *дистанция* (безопасная, социальная), *волна* (первая, вторая), *пневмония* (атипичная, бактериальная, вирусная), *карантин* (адаптивный, выходного дня), *результат* (ложноположительный, ложноотрицательный), *эпоха* (докоронавирусная, посткоронавирусная), *пациент* (ковид-негативный, ковид-позитивный, нулевой), *режим* (перчаточный, масочный, масочно-безвоздушный, масочно-дистанционный, масочно-карантинно-изоляционный, масочно-карантинный, масочно-маршрутный, масочно-маскарадный, масочно-надзорный, масочно-перчаточный, масочно-респираторный, масочно-ролевой, масочно-санитарный, масочно-температурный);

в) сочетание имён существительных: *пик эпидемии*, *плато эпидемии*, *сатуратор кислорода*, *очаг заражения*, *закрытие границ*, *соблюдение дистанции*, *утрата обоняния*, *мытьё рук*, *тест на COVID-19*, *тест на антиген*, *тест на антитела*, *тест на иммуноглобулины G и M*, *перепрофилирование больниц*.

Понимание природы новых слов невозможно также без учёта стилистической окрашенности слова. Например, часть лексем имеет грубую семантику за счёт значения компонентов (стилистически сниженная лексика): *барановирус* (употребление слова «баран» в отношении человека), *ковид-зараза* (стилистически сниженная лексема «зараза»), *коронашиза* (разговорная лексема «шиза», сокращённый вариант шизофрении), *голомордые* (слово «морда» вместо нейтральной лексемы «лицо»), *салоизоляция* («сало» – лишние киллограммы), *расхламинго* (от слова «хлам» – мусор), *фуфломицин* (от слова «фуфло» – некачественный, неэффективный товар), *сидидомцы* (форма императива 2 лица единственного числа: «сиди!»), *наружу* (от «наружный» вместо «внешний»), *вжоперти* (вместо «взаперти»), *балконнации* (название людей за вынужденным местопребыванием («балкон») + нация).

Зачастую особенное эмоциональное окрашивание придают слову словообразовательные форманты: -ёнушк(а) (*удалёнушка*), -ик- (*ковидик*), -ин(а) (*ковидина*), -л(а) (*ковидла*), -р(а) (*ковидра*), -ец (*карантец*, *ковидец* пренебрежительно от «карантин»), -енят(а) (в отношении детей: *ковиденята*), -ят(а) (в отношении антител: *антителята*), -к- (трансформация слова мужского рода в женский: *ковидка* от «ковид»), -шк(а) (*ефнешка*), -чик (*ковидчик*), -няк (*коронавирусняк*), -арочк(а) (*коронарочка*).

Студенты должны научиться определять в сложных словах компонент, передающий

cyberleninka.ru/article/n/covid-19-v-kontekste-sovremennogo-sostoyaniya-issledovaniya-diskursa-o-pandemii-r-n/viewer (дата обращения: 08.11.2021)

Погребная, И. Ф. (2020). Нео-лексика в период пандемии коронавируса: новое или хорошо забытое старое? Гуманитарные и социальные науки. № 5, с. 201-212. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/neo-leksika-v-period-pandemii-koronavirusa-novoe-ili-horosho-zabytoe-staroe/viewer> (дата обращения: 10.11.2021)

Полянская, А. Г. (2020). Влияние периода пандемии на динамику ассоциативного значения слов (Сфера торговли). Вопросы психолингвистики. № 4 (46), с. 142-153. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-perioda-pandemii-na-dinamiku-assotsiativnogo-znacheniya-slov-sfera-torgovli/viewer> (дата обращения: 12.11.2021)

Радби́ль, Т. Б., Рацибу́рская, Л. В., Палоши, И. В. (2021). Активные процессы в лексике и словообразовании русского языка эпохи коронавируса: лингвокогнитивный аспект. Научный диалог. № 1, с. 63-79. Режим доступа: <https://www.nauka-dialog.ru/jour/article/view/2295> (дата обращения: 12.11.2021)

Расчепеева, Д. Д., Семейкина, Е. В., Стеблецова, А. О. (2020). Язык медицинской профилактики: дискурс пандемии коронавируса. Международный журнал гуманитарных и естественных наук. Т. 7-3 (46), с. 85-87. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/yazyk-meditsinskoj-profilaktiki-diskurs-pandemii-koronavirusa> (дата обращения: 15.10.2021)

Рацибу́рская, Л. В. (2020). Социально значимые слова в современных деривационных процессах. Мир русского слова. № 2, с. 32-36. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-znachimye-slova-v-sovremennyh-derivatsionnyh-protsessah/viewer> (дата обращения: 08.11.2021)

Редкозубова, Е. А. (2020). Covid-лексика: этимологический и словообразовательный аспекты (на материале русского, английского и немецкого языков). Гуманитарные и социальные науки. № 4, с. 193-200. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/covid-leksika-etimologicheskii-i-slovoobrazovatelnyy-aspekty-na-materiale-russkogo-angliyskogo-i-nemetskogo-yazykov> (дата обращения: 15.10.2021)

Романова, Г. В. (2020). Устойчивые выражения в средствах массовой информации периода пандемии коронавирусной инфекции. Актуальные вопросы современной филологии и журналистики. № 4 (39), с. 133-143. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/ustoychivye-vyrazheniya-v-sredstvakh-massovoy-informatsii-perioda-pandemii-koronavirusnoy-infektsii> (дата обращения: 12.11.2021)

Романова, Е. (2021). Словообразование как инструмент языковой игры: «коронные» неологизмы в эпоху пандемии Covid-19. Abo akademi, 2021.

Савченко, А. В., Лай Янь-Цзюнь. (2020). «Коронавирусные неологизмы»: от лексики и фразеологии к интернет-мемам (на материале русского и китайского языков). Коммуникативные исследования. Т. 7, № 4, с. 865-886. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/koronavirusnye-neologizmy-ot-leksiki-i-frazeologii-k-internet-memam-na-materiale-russkogo-i-kitayskogo-yazykov/viewer> (дата обращения: 08.11.2021)

Северская, О. И. (2020). Ковидиоты на карантниках: коронавирусный словарь как диагностическое поле актуальных дискурсивных практик. Коммуникативные исследования. Т. 7, № 4, с. 887-906. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/kovidioty-na-karantikulah-koronavirusnyy-slovar-kak-diagnosticheskoe-pole-aktualnyh-diskursivnyh-praktik/viewer> (дата обращения: 29.10.2021)

Темиргазина, З. К. (2020). Вспышка, всплеск или волна: как и что мы говорим о коронавирусе. Неофилология. Т. 6, № 24, с. 645-652. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/vspyshka-vsplesk-ili-volna-kak-i-chto-my-govorim-o-koronaviruse> (дата обращения: 29.10.2021)

Русский язык коронавирусной эпохи (2021). Коллективная монография. Авторы: Т. Н. Буцева, Х. Вальтер, И. Т. Вепрева, Р. И. Воронцов, Е. Н. Геккина, Е. С. Громенко, И. Б. Дягилева, В. А. Ефремов, А. В. Зеленник, Н. В. Козловская, В. А. Козырев, М. А. Кронгауз, Н. А. Купина, Т. В. Куприна, С. Д. Левина, Е. В. Маринова, З. И. Минеева, Й. Митурска-Бояновска, В. М. Мокиенко, И. В. Нечаева, А. С. Павлова, Д. К. Поляков, М. Н. Приёмшова, Н. А. Прокофьева, Л. В. Рацибу́рская, Ю. С. Ридецкая, А. Романик, В. Д. Черняк, Е. А. Щеглова, С. Янурик / Ред. Коллегия Е. С. Громенко, Н. В. Козловская, А. С. Павлова, М. Н. Приёмшова (отв.ред.), Ю. С. Ридецкая / Институт лингвистических исследований РАН / Санкт-Петербург: Институт лингвистических исследований РАН, 2021.

ВИЗУАЛИЗАЦИЯ ГРАММАТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ В КИТАЙСКОЙ АУДИТОРИИ

Abstract: This article deals with the visualization of information. The main reasons for the effective use of visualization techniques in the learning process are analysed. The authors elaborate on the specifics of the work in the Chinese audience. The article lists the different visualization methods used by authors in their classes.

Key words: visualisation, chinese audience, russian for foreigners, infographic, word cloud, mental map.

Мы бы хотели начать статью с фразы, которую приписывают известному китайскому мыслителю Конфуцию: “Расскажи – и я забуду, покажи – и я узнаю, дай сделать самому – и я пойму.” По нашему мнению, эта цитата как нельзя лучше иллюстрирует важность визуализации информации в процессе познания человеком окружающего мира. Конечно, этот метод играет большую роль в процессе обучения на разных этапах.

Использование визуализации – это способ организации информации таким образом, чтобы мозгу было максимально легко работать с ней. Это эффективный метод структурирования и анализа информации и идей, инструмент эффективного обучения, разработки дидактических материалов, поурочного планирования, контроля уровня усвоения материала.

В данной статье мы постараемся проанализировать целесообразность и эффективность использования методов визуализации при обучении китайских студентов русскому языку.

Почему же визуализация учебного материала так важна в процессе преподавания русского языка как иностранного в китайской аудитории? Остановимся на трех основных причинах.

Первая причина носит глобальный характер. Она определяется современным образом жизни большинства людей. Мы живем в период стремительного развития современных компьютерных технологий. Все более популярными в мире становятся визуальные методы подачи информации. Это можно объяснить тем, что люди воспринимают значительную долю информации через зрение. Согласно мнению исследователей, мозг человека обрабатывает визуальную информацию гораздо быстрее текстовой. Это приводит к тому, что мышление строится на визуальных образах и предполагает переработку данных небольшими объемами. Психологи пришли к выводу, что 80% современных студентов визуалы и только 20% аудиалы и кинестетики. Перед нами в аудиториях сидит новое поколение учащихся, для которых Интернет – это пространство, в котором они живут.

В сложившейся ситуации преподавателю важно находить и использовать новые эффективные способы работы, положительно влияющие на процесс обучения. Одним из таких

способов является использование на занятиях современных средств визуализации информации.

Вторая причина лежит в особенностях организации мышления китайских студентов. Если мы хотим понимать, как проходит процесс обучения у каждой личности, мы должны знать, как работает ее мозг. При изучении иностранных языков важна межкультурная коммуникация. Значит, преподавателю следует учитывать, чем отличается мышление определенной нации.

В основе специфики обучения китайских студентов лежит совершенно отличная структура мышления, сформированная с раннего детства, через заучивание китайского иероглифического письма, что приводит к развитию визуальной памяти. Известно, что образ мышления носителей иероглифических языков отличается от носителей языка с алфавитным письмом.

Доказано, что у китайцев более развито правое полушарие мозга. Это полушарие лучше работает с восприятием визуальных деталей и образов, графических изображений, пространственной информации, в то время как левое полушарие мозга имеет дело с логическими структурами. У носителей алфавитных языков более развито левое полушарие, поскольку процесс восприятия слов и предложений происходит постепенно. Работая с китайскими студентами, мы обратили внимание на то, что нашим учащимся постоянно нужно подкреплять звуко-слуховую память зрительной. Текстовые или звуковые способы подачи информации гораздо хуже ими воспринимаются и запоминаются.

И третья причина носит общеметодический характер. Важную роль в освоении иностранного языка играет мотивированность студента, его интерес к предмету изучения. Одним из ведущих принципов обучения РКИ является принцип наглядности.

Говоря о визуализации в процессе обучения, мы имеем в виду комплекс методов и средств, позволяющих нам представить объект изучения в виде рисунка, схемы, таблицы, видео, инфографики. Когда преподаватель использует на занятии наглядность, в основе процесса обучения лежит восприятие студентами конкретных образов. Этот процесс стимулирует возможность произвольного запоминания, увеличивает объем усваиваемого материала. При этом главным остается одно – визуализация материала делает его более понятным и простым для запоминания.

Но следует помнить, “что любая визуализация данных – инфографика, видеоролики или просто обычные фотографии – приносит пользу тогда и только тогда, когда она интересно продумана, талантливо реализована и своевременно представлена. Волшебство происходит только тогда, когда хорошая идея сочетается с грамотным дизайном и поддерживаемым умелым маркетингом.” (Шаховская, 2015)

Визуализация изучаемого материала помогает преподавателю решить следующие задачи:

1. интенсификация процесса обучения;
2. активизация познавательной деятельности студентов;
3. формирование и развитие визуального мышления;
4. представление знаний в виде образов.

Конечно, сегодня в нашем распоряжении имеется большое количество разнообразных методов и средств визуализации: видеоматериалы из интернета, фрагменты кинофильмов, мультимедийные презентации, схемы, графики, таблицы, рисунки, фотографии, ментальные

карты, облака тегов, инфографика и т.д. Остановимся на тех из них, которые эффективно используются нами при работе в китайской аудитории.

1. Мультимедийные презентации.

Мультимедийные презентации очень эффективны для привлечения внимания студентов к материалу занятия. Использование презентации в значительной степени повышает интерес студентов к выполнению заданий, мотивирует их к творческой самостоятельной работе. Современные мультимедийные презентации оснащены богатым арсеналом средств подачи информации (рисунки, анимация, аудио, видео, диаграммы, схемы, цветовые акценты и т.д.). Творчески подойдя к созданию презентации, преподаватель может максимально интересно представить учащимся даже самый скучный материал. На занятиях по отработке различных грамматических конструкций, падежных форм мы очень активно используем различные презентации. Студенты не просто выполняют, например, подстановочные упражнения, они одновременно запоминают новый лексический материал, лучше понимают, в какой ситуации можно использовать ту или иную фразу. Ниже (рис. 1) можно увидеть некоторые примеры презентаций, используемых нами для изучения грамматики русского языка.



Рисунок 1

Грамматическая система русского языка сложна и запутана для восприятия. Обилие форм, исключений из правил приводит к тому, что студенты, сталкиваясь с многочисленными трудностями, начинают терять интерес к процессу обучения. Здесь на помощь нам приходят различные таблицы и схемы, которые организуют материал в удобной и наглядной форме. Студенты скачивают эти таблицы на свои телефоны или компьютеры, распечатывают их. Это дает им возможность в любое удобное время обратиться к изучаемому материалу, чтобы запомнить его или повторить. На рисунке 2 мы приводим несколько примеров таблиц и схем для изучения русского языка как иностранного.

В / НА

В in, inside  **НА** on 

1. **Где? Куда?** **Где? Куда?**

В ШКАФУ **В ШКАФ** **НА ШКАФУ** **НА ШКАФ**
В СТОЛЕ **В СТОЛ** **НА СТОЛЕ** **НА СТОЛ**
В КНИГЕ **В КНИГУ** **НА КНИГЕ** **НА КНИГУ**
В КОРОБКЕ **В КОРОБКУ** **НА КОРОБКЕ** **НА КОРОБКУ**

2. **closed place**  **open place** 

Где? Куда? **Где? Куда?**

В БАНКЕ **В БАНК** **НА УЛИЦЕ** **НА УЛИЦУ**
В МАГАЗИНЕ **В МАГАЗИН** **НА ПЛОЩАДИ** **НА ПЛОЩАДЬ**
В ШКОЛЕ **В ШКОЛУ** **НА СТАДИОНЕ** **НА СТАДИОН**
В КАФЕ **В КАФЕ** **НА БАЛКОНЕ** **НА БАЛКОН**

ЖИТЬ to live

ГДЕ? Where? **Prepositional case**

Я ЖИВУ страна **В** АЛЖИРЕ * ФРАНЦИИ
ТЫ ЖИВЁШЬ  **В** КИТАЕ
ОН ЖИВЁТ город **В** АРГЕНТИНЕ
ОНА ЖИВЁТ  **В** ПЕРУ
МЫ ЖИВЁМ остров **В** ЛОНДОНЕ
ВЫ ЖИВЁТЕ  **НА** МАРСЕЛЕ
ОНИ ЖИВУТ  ГАЙТИ
 ОНИ ЖИВУТ  ГРЕНЛАНДИИ

ВО ← B+consonant во Владимире
 Ф+consonant во Франции

У МЕНЯ ЕСТЬ СЕРДЦЕ I have a heart. 

У НАС ЕСТЬ СЕРДЦА We have hearts. 

У ТЕБЯ ЕСТЬ СЕРДЦЕ You have a heart. 

У ВАС ЕСТЬ СЕРДЦА You have hearts. 

У НЕГО ЕСТЬ СЕРДЦЕ He has a heart. 

У НИХ ЕСТЬ СЕРДЦА They have hearts. 

У НЕЕ ЕСТЬ СЕРДЦЕ She has a heart. 

 СЕРДЦЕ [С'ЭРЦЭ]

ОБОЖАТЬ 

ОЧЕНЬ ЛЮБИТЬ  **ЧТО?** Accusative

ЛЮБИТЬ 

НЕ ЛЮБИТЬ  **ЧТО ДЕЛАТЬ?** Infinitive

ОЧЕНЬ НЕ ЛЮБИТЬ 

НЕ НАВИДИТЬ 

КАК ЧАСТО? how often?

100% ВСЕГДА **50%** ИНОГДА

99% ПОЧТИ ВСЕГДА **25%** РЕДКО

90% ОБЫЧНО **10%** ОЧЕНЬ РЕДКО

85% ОЧЕНЬ ЧАСТО **1%** ПОЧТИ НИКОГДА НЕ

80% ЧАСТО **0%** НИКОГДА НЕ

СУТКИ 24-hours **КАКОЕ ВРЕМЯ СУТОК?** **КОГДА?**

УТРО **УТРОМ**

ДЕНЬ **ДНЁМ**

ВЭЧЕР **ВЭЧЕРОМ**

НОЧЬ **НОЧЬЮ**

Запомнить! to memorize

прошедшее время past tense

1 ГР./Е*-CONJ. = 2 ГР./И*-CONJ.

ДЕЛАТЬ, ГУЛЯТЬ ~~ГОВОРЯТЬ, УЧИТЬ~~

-Л **-Л**

делал, гулял masculine **говорил, учил**

-ЛА **-ЛА**

делала, гуляла feminine **говорила, учила**

-ЛИ **-ЛИ**

делали, гуляли plural **говорили, учили**

ЕСТЬ ~~ЕЛ, ЕЛА, ЕЛИ~~

Рисунок 2

Задание 1. Ответьте на вопросы и напишите правильную форму. Answer to the questions and write the right form.

1) Что вы видите на улице?

Я вижу (автобус) _____

Я вижу (трамвай) _____

Я вижу (машина) _____

Я вижу (дома) _____

Я вижу (деревья) _____

2) Что вы читаете вечером?

Я читаю (книга) _____

Я читаю (газета) _____

Я читаю (письмо) _____

Я читаю (комиксы) _____

3) Что слушают люди в театре?

Люди слушают (концерт) _____

Люди слушают (музыка) _____

Люди слушают (опера) _____

Люди слушают (песни) _____

4) Что вы покупаете в киоске?

Я покупаю (мороженое) _____

Я покупаю (вода) _____

Я покупаю (сигареты) _____

Я покупаю (зажигалка) _____

5) Что люди покупают в супермаркете?

Они покупают (хлеб) _____

Они покупают (мясо) _____

Они покупают (сыр) _____

Они покупают (колбаса) _____

они покупают (овощи) _____

6) Что вы едите утром?

Я ем (тост) _____

Я ем (масло) _____

Я ем (яйца) _____

Я ем (йогурт) _____

Я ем (фрукты) _____

7) Что вы пьете утром?

Я пью (кофе) _____

Я пью (чай) _____

Я пью (вода) _____

Я пью (молоко) _____

Задание . Посмотрите на рисунки и составьте фразы по модели. Look at the pictures and make sentences like in the example.

Модель: Я не могу , потому что у меня нет .
Я не могу играть на гитаре, потому что у меня нет гитары.

Я не могу , потому что у меня нет .

Я не могу , потому что у меня нет .

Я не могу , потому что у меня нет .

Я не могу , потому что у меня нет .

Я не могу , потому что у меня нет .

Я не могу , потому что у меня нет .

Я не могу , потому что у меня нет .

Я не могу , потому что у меня нет .

Я не могу , потому что у меня нет .

Я не могу , потому что у меня нет .

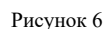
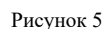
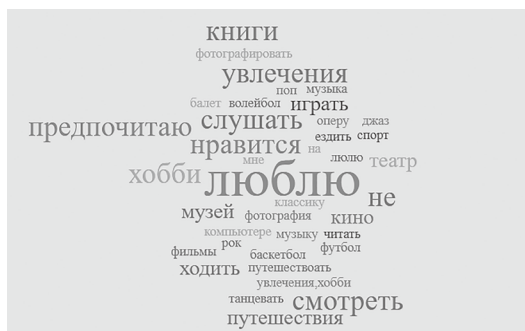
Я не могу , потому что у меня нет .

Рисунок 4

свои облака для последующего обсуждения на уроках. Создать облако слов можно с помощью многочисленных сервисов в интернете. Наиболее популярными являются WordClouds, Wordle.net, Tagul, Worditout.

С помощью инфографики мы можем большой объем информации представить в удобном для восприятия виде. На занятиях преподаватель использует инфографику не только для подачи информации, но и для ее анализа (в аудитории вместе со всем студентами или дома каждым из них самостоятельно). Использование этого вида наглядности привлекает внимание и усиливает интерес к изучаемой теме, развивает воображение, вызывает различные эмоции при обсуждении материала, стимулирует творческий подход к работе.

В настоящее время мы можем применять на занятиях самостоятельно разработанные материалы, либо использовать готовые инфографические тексты, предлагаемые существующими



интернет-ресурсами (рис.6). Студенты самостоятельно дома анализируют предложенную им инфографику, записывают комментарии к ней. Потом на занятии под руководством преподавателя ведется дискуссия по той или иной проблеме. При обсуждении студенты активно используют изучаемые на данном этапе слова и конструкции.

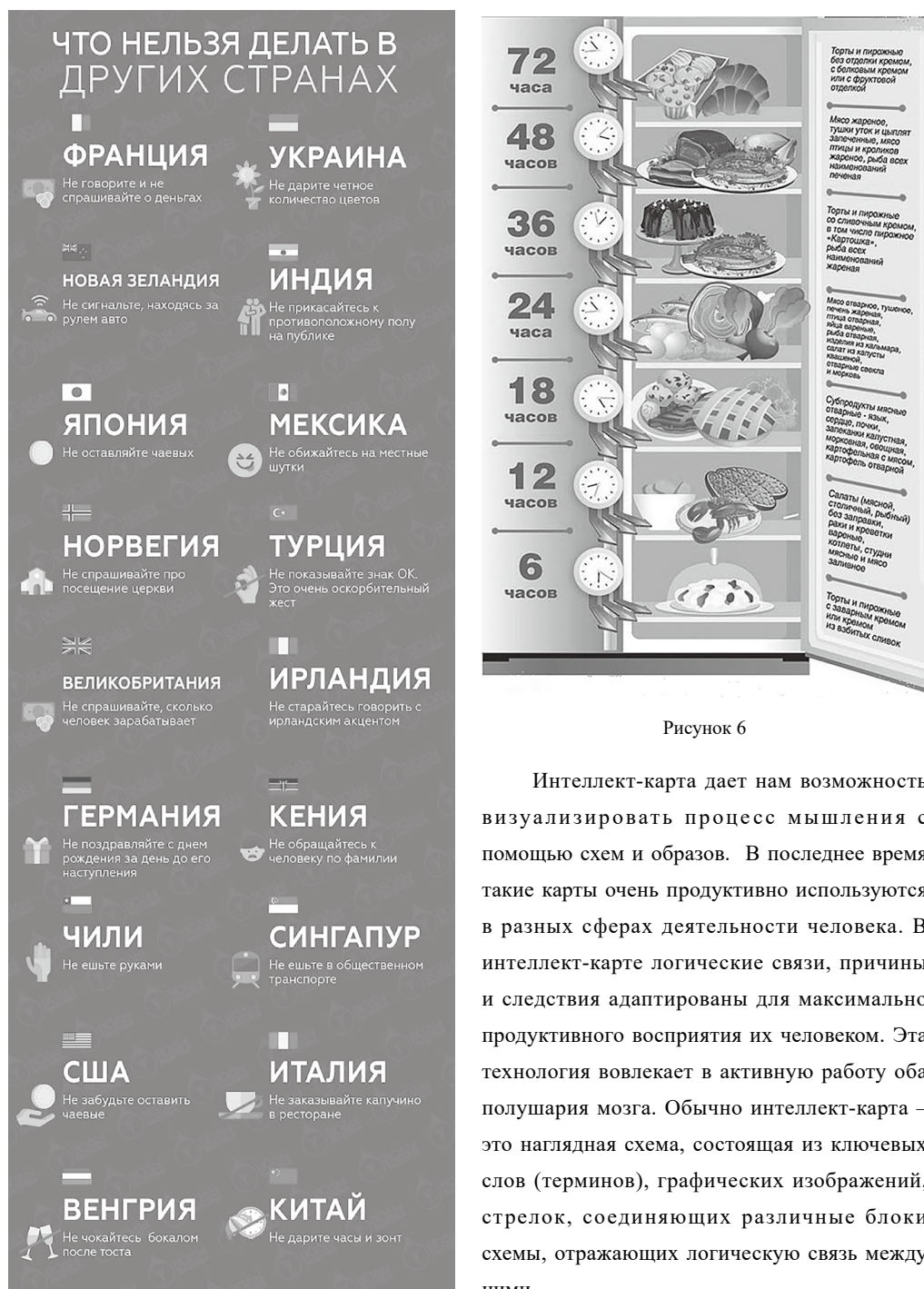


Рисунок 6

Интеллект-карта дает нам возможность визуализировать процесс мышления с помощью схем и образов. В последнее время такие карты очень продуктивно используются в разных сферах деятельности человека. В интеллект-карте логические связи, причины и следствия адаптированы для максимально продуктивного восприятия их человеком. Эта технология вовлекает в активную работу оба полушария мозга. Обычно интеллект-карта – это наглядная схема, состоящая из ключевых слов (терминов), графических изображений, стрелок, соединяющих различные блоки схемы, отражающих логическую связь между ними.

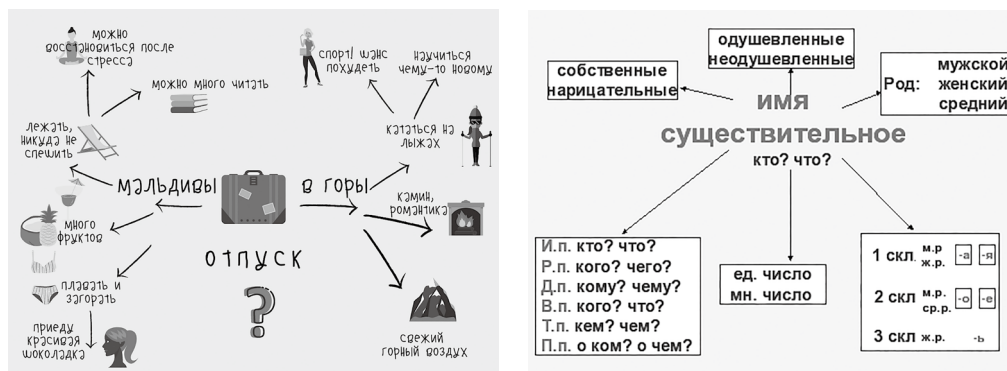


Рисунок 7

Интеллект-карту можно создать с помощью бумаги и цветных маркеров, а можно воспользоваться бесплатными онлайн сервисами Canva, Freemind, Cacao, Mindmeister, Mapmynself, Mindomo, Text2mindmap, Dabbleboard и др. Также на просторах интернета преподаватель может найти большое количество уже готовых карт (рис.7) и использовать их на своих занятиях.

Опыт использования нами всех вышеперечисленных способов подтвердил, что применение визуализации является необходимым условием успешного обучения, поскольку наглядность учебного материала повышает эффективность занятия, оживляет учебный процесс, возбуждает инициативу и мышление, приучает студентов к анализу и обобщению. В повседневной жизни при работе с информацией подавляющее большинство людей мыслит линейно, используя только левое полушарие мозга. При работе с визуальной информацией привлекается и правое полушарие, которое отвечает за творческие способности, чувства, воображение и параллельную обработку информации. В результате такой совместной работы функционирование мозга резко возрастает, соответственно возрастает производительность работы.

Литература

Шаховская А. Визуализация информации: стоит ли овчинка выделки. Режим доступа: <https://rusability.ru/articles/vizualizatsiya-informatsii-stoit-li-ovchinka-videlki/5fd294d42dda593c3483d6c9> 2015. (дата обращения 24.12.2021).

Цзиньлин Ван, Яков Колкер

Чанчуньский университет, КНР, elizaveta@163.com;

Рязанский государственный университет имени С.А.Есенина, РФ,

kolker1937@yandex.ru

МЕТАФОРА В ДРЕВНЕКИТАЙСКОЙ ПОЭЗИИ ЭПОХИ ТАН И СПОСОБЫ ПЕРЕВОДА НА РУССКИЙ ЯЗЫК – НА ПРИМЕРЕ СТИХОТВОРЕНИЙ С ОБРАЗОМ «ВЕТЕР»

Аннотация: В данной статье рассматриваются особенности древнекитайской поэзии эпохи Тан и вопросы, связанные с методами ее перевода на русский язык, на примере стихотворений с метафорами-образами ветра. Стандартом китайского поэтического творчества является содержание общих человеческих чувств, связанных с философской концепцией подчинения человека небу и земле. Стихи китайских поэтов обладают своей системой образов-метафор, с помощью которых китайские поэты выражают свои чувства и отношение к окружающему миру и общественно-политической жизни. В практике перевода метафоры переводчики применяют определенные преобразования в зависимости от менталитета мира для того, чтобы более доступно объяснить смысл данной метафоры человеку с чужеродной культурой. Однако общей универсальной модели перевода метафоры нет. В каждом отдельном случае переводчик сталкивается с необходимостью принимать решение, выбирая ту или иную стратегию перевода. В нашей практике перевода метафоры принимались методы параллельного именования с сохранением исходного метафоры-образа и передаваемой информации с некоторым преобразованием структуры. Главный принцип перевода поэзии – это сочетание творческого подхода и понимания того, о чем говорит сам поэт, и сохранение синтаксического, семантического элементов и прагматического потенциала стихотворения.

Ключевые слова: древнекитайская поэзия, метафоры-образы, методы перевода, замысел оригинала

Abstract: This article discusses the features in ancient Chinese poetry of the Tang era and issues related to the methods of its translation into Russian on the example of poems with metaphors-images of the wind. The standard of Chinese poetic creativity is the content of common human feelings associated with the philosophical concept of man's subordination to heaven and earth. The poems of Chinese poets have their own system of images-metaphors, with the help of which Chinese poets express their feelings and attitude to the surrounding world and socio-political life. In the practice of translating metaphors, translators apply certain transformations depending on the mentality of the world in order to explain the meaning of this metaphor more clearly to a person with an alien culture. However, there is no general universal model of metaphor translation. In each individual case, the translator is faced with the need to make a decision by choosing a particular translation strategy. In our practice of metaphor translation, methods of parallel naming were adopted with the preservation of the original metaphor-image and the transmitted information with some transformation of the structure. The main principle of poetry translation is a combination of creativity and understanding of what the poet himself is talking about, and the preservation of syntactic, semantic elements and the pragmatic potential of the poem.

Key words: ancient Chinese poetry, metaphor-images, translation methods, original intent

Метафора «пронизывает всю нашу повседневную жизнь и проявляется не только в языке, но и в мышлении и действии» (Лакофф, Джонсон, 1990). Значение метафоры в языке трудно переоценить, ее изучением занималось не одно поколение лингвистов, философов и литературоведов во всем мире. В лингвистике метафора понимается как средство

выразительности и стилистический прием, основанный на ассоциации между двумя объектами. То, что определяется, называется объектом метафоры, а то, с чем ассоциируют объект, называется источником метафоры. Связь между объектом метафоры и ее источником основывается на наличии общего признака в сознании говорящего (Гацура, 2021, 180). В.В. Виноградов различает языковую и художественную метафору. Языковая метафора, являясь результатом отражения понятий внешнего мира, представляет собой неизменный элемент лексики и воспроизводится в готовом виде. Языковая метафора рассматривается как «удвоение денотата и перераспределение сем между денотативной и коннотативной частями лексического значения» (Скляревская, 1993, 15). А художественная метафора в основном демонстрирует индивидуальное использование словесных сочетаний автора (Виноградов, 1980, 249) и носит творческий характер (Панин, 2016, 112). Таким образом, художественная метафора индивидуально и субъективно выражает авторское чувство, эмоции, выполняя эстетическую функцию. Метафора особенно часто встречается в поэзии. Для большинства людей метафора – это поэтическое или риторическое выразительное средство. Поэтическое творчество того или иного автора нередко определяется через характерные для него метафоры. Как отмечает Н.Д. Арутюнова, «метафора органически связана с поэтическим видением мира. Само определение поэзии иногда дается через апелляцию к метафоре». (Арутюнова, 1990, 16). Восприятие и осмысление метафор, использованных поэтом в стихотворении, является предпосылкой понимания всего замысла и целого голоса поэта. Текст перевода нередко называют «окном в мир». Понять поэзию другого народа – значит, понять другой национальный характер, эмоциональный мир другой культуры и содержащиеся в ней образы и метафоры. Стихи китайских поэтов обладают своей системой образов-метафор, с помощью которых китайские поэты выражают свои чувства и отношение к окружающему миру и общественно-политической жизни. В данной статье мы рассмотрим особенности метафоры в древнекитайской поэзии эпохи Тан и вопросы, связанные с методами ее перевода на русский язык. Примерами анализа служат стихотворения, опубликованные в коллективной монографии «Китайская поэзия эпохи Тан: голос гармонии» (Ван Цзиньлин, Я.М.Колкер, Е.С.Устинова, Шань Нина, Е.Л. Марьяновская. Москва: Изд-во «Современные Информационные системы», 2020).

1. Обзор древнекитайской поэзии эпохи Тан и философские основы стихотворчества

История китайской поэзии началась с 11-го века до нашей эры. У каждой династии Древнего и Средневекового Китая есть свои выдающиеся поэты и шедевры поэтического творчества. Поэтические инновации сочетаются с преемственностью традиций. Древность как бы постепенно вращается в Средневековье, а Средневековье как бы постепенно вырастает из Древности (Конрад, 1983, 203.). Но вершиной в истории развития китайской поэзии явилась эпоха Тан (618-907 гг. н.э.) Недаром эту эпоху и дальнейшую династию Сун называли «золотым веком» китайской поэзии. В этот период закончилась относительная регламентация поэтического творчества, возникла почва для нового поэтического самосознания, поэзия стала определять меру человеческих взаимоотношений и человеческого взаимопонимания: каждому важному событию в политической, общественной или личной жизни непременно сопутствовали несколько строк

изыщной словестности (Pine, 2003, 3). Процесс регламентации поэтического творчества длился не один век, что дает возможность проследить развитие поэзии и основные направления этого пути. Более того, регламентация и общие правила не мешали индивидуализации поэтического высказывания, а предполагали многочисленные варианты эстетического восприятия. Доказательством этому может служить относительно лимитированная тематика стихотворений при бесконечном количестве интерпретаций каждой темы.

Сложность понимания древней и средневековой китайской поэзии обусловлена, с одной стороны, изменениями в системе языка, а с другой, - многозначностью каждого иероглифа. Если считать контекстом окружение, достаточное для точного понимания многозначного слова, то контекст может варьироваться от минимального словосочетания или упоминания фактической детали до всего творчества автора. Контекстом могут служить фоновые знания истории, реалии, обычаи страны и т.п., то есть контекст может быть не только лингвистическим, но и культурно-фактуальным.

По сравнению с западной поэзией древнекитайская поэзия отличается своим особым свойством как на лексическом и синтаксическом уровнях, так и на уровне художественного замысла автора. С точки зрения эстетического опыта казалось бы, что в стихотворениях разных поэтов не существует явной разницы и разрыва в эпохальном и содержательном аспектах. И наоборот, поэтическое творчество китайских поэтов разных эпох и разных школ пересекаются и образуют взаимосвязанное целое между разными поэтами разных эпох. Однако без понимания древнекитайской философской мысли невозможно было бы понять подлинный смысл древнекитайского стихотворения, в котором правило творчества тесно связано с законом движения Вселенной, то есть творчество древнекитайской поэзии должно было соответствовать философской идее единства неба и человека. Стандартом хороших стихотворений в древнем Китае всегда являлась ориентация на общие человеческие чувства, связанные с философской концепцией подчинения человека небу и земли. Такое явление проявлялось в том, что древнекитайские стихотворения, характеризующиеся лиризмом, выражают не столько индивидуально эгоцентрические чувства, сколько общечеловеческие чувства и социальную ответственность, что признается выше всего. Другими словами, чтобы стать общепринятым стихом общества и войти в ряд первостепенных стихотворений, поэты каждого поколения Китая пытались рассматривать социальные и политические конфликты с точки зрения общих человеческих концепций и патриотических мыслей, пытались скрывать индивидуально-собственные чувства, и стремились идти по общим принципам и нормам стихотворного творчества. И в этой связи китайские поэты создавали многочисленные стихотворения, в которых их собственные чувства выражались имплицитно с помощью эксплицитного описания внешнего мира. Это образует особую бескорыстную осознанность в стихосложении древнекитайских поэтов (Цзян Юйцин, 2017, 81). Поэтому поэт чаще всего посредством описания природы реализует переход от индивидуальных лирических чувств к общим бескорыстным человеческим чувствам, что отражает традиционную философскую концепцию Китая в соединении человека с небом и землей. Для примера приведем стихотворение «Поднимаясь на пагоду Юэян» Ду Фу (杜甫 登岳阳楼) (см. Ван Цзиньлин и др. 2020, 216-220):

昔闻洞庭水，今上岳阳楼。
吴楚东南坼，乾坤日夜游。
亲朋无一字，老病有孤舟。
戎马关山北，凭轩涕泗流。

Построчный перевод:

Раньше слышал я об озере Дунтин,
Сегодня удалось подняться на пагоду Юэян.
Безбрежная вода озера разделила государства У и Чу,
Солнце и Луна как бы днем и ночью по озеру поочередно плавают.
Ни одного слова не приходит от родных и друзей,
Старый, больной, на одинокой лодке я скитаюсь.
На севере опять начались военные действия;
Опираясь на окна, смотрю вдаль, и у меня слезы льются.
(Перевод Ван Цзиньлин)

Литературный перевод:

Об озере Дунтин услышать довелось...
Как пагоду осилил – не пойму.
Увидел государства Чу и У,
Увидел рядом Солнце и Луну.
Нет весточки от дорогих людей.
Куда я, старый, лодку поверну?
На севере опять затеяли войну,
Гляжу печально на свою страну.
(Перевод Я.М.Колкера)

Это стихотворение является самым известным из пятисложных стихов Ду Фу и считается лучшим из созданных в период расцвета эпохи Тан. Если рассматривать в общих чертах это стихотворение, то можно заметить, что мощь и широта родной земли проявляются в этом стихе и прямо, и в подтексте. Хотя общий тон стиха печален, но в стихотворении нет безнадежности. Наряду с собственными бедами поэта беспокоит судьба страны. Следуя традиции описания пейзажа с высоты, поэт несколько отклоняется от традиционной манеры письма. Гладь озера Дунтин словно вбирает в себя и землю, и небо. Это впечатление помогает поэту выразить заботу обо всей стране в целом. В каждой паре строк отражен контраст – между прошлым и настоящим, между большим и малым, между личными чувствами и переживаниями патриота, между бескрайностью вселенной и попытками власть имущих ее поделить на отдельные «лоскутки», между невозмутимостью природы и непрекращающимися военными действиями, между радостью и печалью. Несмотря на старость и скитание всю жизнь, поэт все равно имеет широкую душу, как озеро Дунтин, заботится о судьбе государства.

Наряду с соблюдением общего бескорыстного принципа творчества каждый поэт передает свой индивидуальный поэтический голос, имеет свой поэтический стиль и использует свои образные средства. В каждом классическом стихотворении гармонично сочетается эксплицитный пейзаж и имплицитно выражающийся внутренний лиризм, и в их соотношении отражается глубокая философская мысль и логическая связь между внешним миром и внутренним замыслом поэта. Одним из главных способов достижения бескорыстности в стихотворении древнекитайских поэтов является использование образов-метафор.

2. Метафора в древнекитайской поэзии эпохи Тан и сложности ее перевода

Ключевая особенность поэзии – ее метафоричность. В метафоре сохраняется целостность образа, который может отойти на задний план, но не распасться (Арутюнова, 1990, 24). Существуют разные способы классификации метафоры. Н.Д. Арутюнова разделяет метафору на 4 типа: номинативная, образная, когнитивная и генерализующая метафора (1990, 101). Лакофф и Джонсон с функционально-семантической точки зрения классифицировали метафору на структурную, ориентационную и онтологическую (2004, 27-60). Опираясь на классификацию Лакоффа и Джосона, мы разделяем метафоры, используемые в древнекитайской поэзии, на 4 типа: во-первых, это образы-метафоры на основе описания окружающей среды, состояния растения и животных для выражения любви поэта к природе; во-вторых, это онтологические метафоры из китайских реалий, выражающие настроение поэта и его беспокойство о своей нации, родине и народе; в-третьих, это метафоры, выражающие авторское честолюбие, амбиции и разочарование в неоправдании своих возможностей и устремлений; в-четвертых, это метафоры, выражающие чувства поэта к друзьям, близким и тоску по родине.

Метафора считается серьезной проблемой перевода. Сохранение всего объема метафоричности стиха представляется для переводчика крайне сложной задачей (Науменко, 2014, 113-114). Процесс перевода метафоричных образов в древнекитайской поэзии требует вовлечение многих аспектов культуры в качестве факторов, проясняющих смысл оригинала. Адекватный перевод метафоры позволяет воссоздать всю гамму оттенков значений оригинального поэтического текста. При переводе метафор у переводчика могут возникнуть трудности из-за отсутствия адекватного эквивалента в переводящем языке, различий в реалиях двух языков, их культурах и системах ценностей, которые неизбежно ведут к невозможности прямого перевода. Но всегда можно найти прием перевода, который максимально точно сможет передать смысл метафоры. Выбор относительно того, сохранять или снимать метафору в переводе, переводчик должен делать исходя из того, с каким типом текста он работает, каково количество индивидуально-авторских метафор в одном стихе и насколько целесообразно будет в конкретной ситуации вообще прибегать к метафоризации.

Трудно переводить китайских поэтов. И это не только технические трудности (количество строк, количество слов в каждой строке, фиксированный и нефиксированный. Трудности встречаются там, где их не ждешь: это паузы в строках стихов, ритмические перебивы, соотнесения слов-образов в параллельных строках и т.д. И безусловно, эта

лаконичность китайского четверостишия, которое может трактоваться и переводиться самыми разнообразными способами. За незамысловатостью нейзажа скрывается задача извлечения спрятанных за первым планом смыслов и метафоричных образов. Перевод метафоры в китайской поэзии остается актуальным вопросом лингвистики.

3. Метафоры в древнекитайской поэзии эпохи Тан и методы ее перевода

Материалом анализа для данного исследования являются 60 переведенных стихотворений эпохи Тан, сделанных нами в коллективной монографии «Китайская поэзия эпохи Тан: голос гармонии». В нашем переводе были одновременно даны построчный перевод и поэтический перевод (литературный, художественный), который помогает формировать умение понимать смысловую нагрузку выразительных средств, роль каждой художественной детали. Глубже вникая в форму и содержание классической китайской поэзии как литературной сокровищницы всего человечества, читатель становится более восприимчивым к поэзии вообще как единству звука, образа и смысла.

При переводе авторских метафор нужно стараться максимально сохранить авторский стиль и смысл (Шикалов, 2010, 158-159). По Т.А. Казаковой, существуют следующие способы перевода метафоры: (1) полный перевод метафоры при совпадении правил сочетаемости в обоих языках и способов выражения эмоционально-оценочных элементов в метафоре, (2) добавление и опущение или структурное преобразование при различии в лексических и синтаксических нормах в обоих языках, (3) замена оригинальной метафоры на другую в языке перевода при лексическом или ассоциативном несоответствии в обоих языках, (4) использование традиционного соответствия, (5) параллельное именование с сохранением исходного образа и передаваемой информации, но другими языковыми средствами (Казакова, 2002, 138). На основе проведенного исследования в соответствии с классификацией Т.А. Казаковой можно выделить наиболее подходящие способы передачи метафоры: словарный эквивалент, вариантное соответствие, калькирование и трансформационный метод. Среди них метод калькирования помогает более точно описать какое-то явление, характеристики героя, настроение поэта и т.д. Если метафора не была развернутой и была основана на простом образе, то переводчик часто использовал прием калькированного перевода. Однако общей универсальной модели перевода метафоры нет. В каждом отдельном случае переводчик сталкивается с необходимостью принимать решение, выбирая ту или иную тактику перевода. Главное при переводе поэзии – это сочетание творческого подхода и понимания того, о чем говорит сам поэт, и сохранение синтаксического, семантического элементов и прагматического потенциала стихотворения.

Анализируя появившиеся в вышеупомянутых стихотворениях метафоры, мы заметим, что в древнекитайской поэзии эпохи Тан поэты использовали многообразные концепты стихийных явлений для выражения как общих человеческих эмоций, так и авторских собственных чувств и настроения. Среди них очень много метафор, связанных с понятиями времен года, с луной, водой, ветром, дождем, снегом, с деревьями, цветами и травами, с названиями животных и растений, с географическими названиями, которые формировали в китайской культуре и

мышлении особые символические и ассоциативные значения, благодаря чему поэты, которые в большинстве случаев являлись чиновниками разного ранга в свое время, посредством эксплицитной метафоры выражают свои имплицитные внутренние эмоции и чувства, как радость и печаль, надежду и разочарование, тоску от скитаний и негодование от неудач в карьере и т.д. Остановимся на нескольких метафорах, связанных с понятием «ветер», использованных в древнекитайской поэзии, и тактике их перевода на русский язык.

4. Метафора-образ «ветер» в китайской поэзии и его перевод на русский язык

Ветер как явление воздушного течения, несмотря на его невидимость, представляет какую-то силу. Китайские поэты часто применяли метафоры, связанные с разными видами ветра для выражения своего настроения, передачи разных чувств. Разные степени ветра имеют разные метафорические и символические значения: легкий ветерок выражает радость и надежду, символизирует теплоту. Шторм передает коннотацию переполоха, силу разрушения. Ветер также тесно связан с сезонами, например, восточный ветер – это весенний ветер, символизирует живость, шум, радость, теплоту, печаль разлуки. Южный ветер – это летний ветер, создает впечатление подъема, уюта, счастья, легкости, тоски по родине. Западный ветер – это осенний ветер, он символизирует тяжесть, печаль, тоску по родным местам. Западный ветер – это осенний ветер, символизирует тяжесть, печаль, скучание и тоску по родине. Северный ветер – это зимний ветер, символизирует обиду, разочарование, горе от разлуки, мощные силы и т.д. В поэзии чаще используются концептуальные метафоры, связанные с ветром, для выражения авторских чувств или описания картины окружающей среды. Одна метафора-образ может выражать одинаковую эмоцию, также может передать разные чувства автора. Анализируем следующие примеры:

(1) Строки из стихотворения «Гимн иве» Хэ Чжичжана (贺知章《咏柳》):

碧玉妆成一树高，万条垂下绿丝绦。不知细叶谁裁出，二月春风似剪刀。

Построчник:

Листья изумрудного нефрита украшают ветви высокого дерева,
Многочисленные ветви свешиваются вниз зелеными шелковыми лентами.
Неизвестно, какой умелец вырезал так тонко листочки,
Ножницами для вырезания служил февральский весенний ветер.

Литературный перевод:

Нефритовые листья ивы ствол облекают на диво,
Шелковые ветви ивы у воды шелестят игриво,
Умелец – февральский ветер – вырезал тонкие листья эти,
Как же они красивы, зеленые листья ивы! (см. Ван Цзиньлин и др. 2020, 115-118)

Это стихотворение относится к пейзажной лирике. В нем автор использовал сразу

несколько метафор-образов для воссоздания красоты природы. Во-первых, образ изящной ивы помогает автору пропеть гимн чудесам весны. Поэт использует описание образа ивы как инструмент олицетворения природы. В китайской живописи ива – это символ женственности, терпения, мягкости и податливости. В этом случае объектом метафоры является ива – символ гармонии сил природы и ее животворящего начала, источником метафоры стал нефрит. Поэт сравнивает иву с нефритом, который вызывает у китайцев ассоциацию с зеленью, свежестью. Во-вторых, метафорой-образом стали зеленые шелковые ленты, с которыми сравниваются объект метафоры – ветви ивы. Если в первых двух строках поэт привлекал внимание читателей к описанию ивовых деревьев, то в третьей строке речь вдруг перешла в вопрос: «Кто вырезал так умело эти тонкие изящные листья?», ответ на который дает четвертая строка – весенний теплый февральский ветер. Именно этим образом метафоры поэт передает главный смысл стиха: весенний ветер – это бесконечная творческая сила природы. В этом примере поэт ассоциирует природное явление (февральский весенний ветер) с конкретным понятием – ножницами, и тем самым с помощью удивительно выразительного образа ветра-умельца передает очарование ранней весны. Образ «весенний ветер» имеет концептуальную метафору в значении «теплота, радостное настроение, принесенные весенним ветром» и передает весеннюю свежесть и живость.

В переводческой практике мы в построчнике применяли методы параллельного именования с сохранением исходного метафоры-образа и передаваемой информации с некоторым преобразованием структуры, сохраняли оригинальные объекты и источники метафоры: дерево (ива) - «изумрудный нефрит», ветви - «зеленые шелковые ленты» и «февральский весенний ветер» - ножницы. И в то же время, в литературном переводе в первых двух строках мы соединили объекты и источники метафоры в одно целое, преобразовали более лаконичные концентрированные образные варианты: «нефритовые листья ивы», «шелковые ветви ивы», а в третьей и четвертой строках применили трансформационный метод перевода, изменили метафору источника «ножницы» в глагол «вырезать», а сохранили объект образной метафоры «весенний февральский ветер». Более того, последняя строка в качестве дополнения к целому стихотворению, выражают радостное настроение автора и его наслаждение к красоте ивы в начале весны.

(2) Строки из стихотворения «Проводы чиновника Шаофу Ду к новому месту назначения в Шучжоу» Ван Бо (王勃《送杜少府之任蜀州》):

城阙辅三秦，风烟望五津。与君离别意，同是宦游人。

Построчник:

Столица Чанъань окружена тремя регионами – Саньцинъ,
Всматриваемся сквозь туман в далекие пристани, находящиеся в пяти причалах.
Прощаясь, я чувствую глубокую привязанность к тебе,
Из-за общей судьбы, грядущих скитаний, вызванных службой.

Литературный перевод:

Столица Чанъянь, центр земли Саньцинъ...

Пристани, гавани взглядом своим окинь...

Мы расстаёмся, - тоска разъедает душу.

Нет свободы в чужом краю. (см. Ван Цзиньлин и др. 2020, 40-44)

Это стихотворение относится к тематике «Проводы». Бесконечная равнина Саньцинъ окружает со всех сторон столицу Чанъянь, а место назначения друга находится в провинции Сычуань. Из города Чанъяня увидеть Сычуань, обозначенную пятью причалами, было невозможно на расстоянии 500 километров. Поэт использовал названия этих двух мест, чтобы усилить впечатление о расстоянии, которое скоро разделит друзей. И хотя в первых двух строках о проводах еще ничего не сказано, пристальный взгляд и теплые взаимоотношения героев намекают на предстоящую разлуку. Вторая пара строк подчеркивает уныние героев при мысли об одиночестве на чужбине. И хотя в 3-ей и 4-ой строках отсутствует формальная антитеза, они создают ощущение резкого падения с высоты, падения в глубокую реку. Таким образом, достигается своеобразная «волноритмичность», что вызывает у читателей неожиданный эмоциональный отклик.

В этом стихе метафоры-образы из географических названий Саньцинъ (三秦) (северо-западные регионы – территория бывшего государства Цинь, разделенного новым правителем Китая на три подчиненных княжества) и Уцзинь (五津) (пять причалов у реки Миньцзян в провинции, ныне именуемой Сычуань) выражает чувство воспоминания и вечную дружбу между приятелями. Метафора (风烟) [fēng yān] буквально означает ветер и дым, здесь выражает место действия : поэт находится в смутной и туманной обстановке. Ветер бесформенный, хотя может рассеиваться, но везде и повсюду развевается, в контексте символизирует чувство без ограничения во времени и пространстве, выражает сердечную и вечную дружбу поэта к своему другу.

Переводчики обычно стремятся сохранять образную систему стиха, если образ понятен носителям другой культуры. Допустима и замена образов, если по какой-то причине невозможна их точная передача. В этом стихотворении использованные поэтом метафоры из географических названий принадлежат к приему гиперболы для достижения усилительного эффекта о глубине дружбы и печали в разлуку. Но при этом компенсирующий образ должен создавать то же эмоциональное впечатление, что и образ в оригинале. В нашей практике благодаря компенсационному подстрочному и построчному переводу и подробной интерпретации каждого географического и исторического названия литературный перевод, предлагая «окинуть взглядом» покидаемые родные места, передает без смысловых потерь целостный замысел и чувство печали.

(3) Строки из стихотворения «Поднимаясь на возвышенность» Ду Фу (杜甫《登高》):

风急天高猿啸哀，渚清沙白鸟飞回。无边落木萧萧下，不尽长江滚滚来。

Построчник:

Под высоким небом, под сильным ветром обезьяны режут, печалься.

Над чистой сушей и белым песком птицы кружат, возвращаясь.

С необъятных деревьев листья слетают, шелестя,

В бесконечной Янцзы вода течет, мчаясь.

Литературный перевод:

Высокое небо, сильный ветер, обезьяны режут, тоскуя.

Над белой долиной вихрится песок, птицы кружат.

С могучих деревьев шелестящим потоком листья летят.

Вечная Янцзы мчит свои шумные воды вдаль. (см. Ван Цзиньлин и др. 2020, 211-215)

Как всегда у Ду Фу, человек и природа живут в полном единении, сопереживая друг другу. В этом стихотворении звучит то, что понятно большинству китайцев: щемящее чувство одиночества, которое испытывает человек, вынужденный скитаться вдали от родины и близких. Обычай подниматься на возвышенность, чтобы как-то хоть взглядом приблизиться к родине и родным, сохранился в Китае до сих пор. Ассоциативный параллелизм, свойственный поэзии Ду Фу, особенно ярко виден в этом стихотворении. В стихотворении говорится о быстротечности бытия и о гармонии человека и природы. Тоскует не только сам поэт, тоскуют и обезьяны. Облетают не только листья, но и годы человека. Невзгоды кружат над головой, но, к сожалению, они не улетают, как птицы. Душевный непокой подчеркивается ревом обезьян. В стихотворении образная система сосредоточена на двух пластах пространственной перспективы: наверху – безграничное небо, внизу – такая же безграничная Янцзы. Находясь между небом и водой, человек чувствует себя особенно неуверенно. Звуковой ряд также распадается на две параллели: обезьяны режут – шумит неумная Янцзы. Параллельность образов выражена в строках: обезьяны режут – шумит Янцзы, птицы кружатся – улетают и возвращаются, но не возвратятся одинокому путнику на родину!

Стихотворение чрезвычайно динамично. С динамикой связана метафора «风急天高», которая в буквальном значении «ветер быстрый, небо высокое». Здесь пространственные параллельные образы сверху «ветер» и «небо» сопоставляются с параллельными образами снизу «渚清沙白», который в буквальном значении «вода прозрачная, песок белоснежный», описывают пейзаж и эмоциональное состояние лирического героя, когда он стоял на возвышенном месте между небом и землей, и создают у читателя нравственно-этическое впечатление сопричастности.

Переводчики в литературном переводе старались сохранить метафоры – образы оригинала и передать общую пространственную картину и динамичность душевного неспокоя поэта, сохраняя параллельность образов в первых двух строках. В лаконичном переводе удалось воссоздать целостность пейзажной картины и душевного состояния поэта.

Итак, подводя итог вышеупомянутому, можем сделать вывод, что концептуальные метафоры-образы разных типов ветра в древнекитайской поэзии передают разные китайские

коннотативно-культурные ассоциации и сокровенные чувства поэтов. Анализ примеров показывает, что переводчики применяют определенные преобразования в зависимости от культурной картины мира для того, чтобы доступно и адекватно объяснить смысл той или иной метафоры в китайской культуре. Вариантное соответствие, сравнительный оборот и комплексное преобразование гораздо реже используются в поэтических текстах, так как важным условием перевода считается передача метафоры именно с ее оболочкой без использования сравнения.

Литература

Арутюнова Н.Д. Теория метафоры: Сборник: Пер. С англ., фр., нем., исп., польск. Яз./ Вступ. ст. И сост. Н.Д. Арутюновой; Общ ред. Н.Д. Арутюновой и М.А. Журиной. – М.: Прогресс, 1990. 512 с.

Ван Цзиньлин, Я.М. Колкер, Е.С. Устинова, Шань Нина, Е.Л. Марьяновская. Китайская поэзия эпохи Тан: голос гармонии: коллективная монография. – Москва: Издательство «Современные Информационные системы», 2020, 344 с.

Виноградов В.В. О языке художественной прозы: избранные труды. М.: Наука, 1980, 366 с.

Гацура Н.И. Проблема перевода художественных метафор с английского языка на русский в романе Л. Мориарти «Тайна моего мужа» («The Huaband's Secret»)//Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2021 Том 14. Выпуск 1, с. 179-185.

Казакова Т.А. Практические основы перевода. СПб. : Лениздат; Союз, 2002, 320 с.

Лакофф Д., Джонсое М. Метафоры, которым мы живем: Пер. С англ. / Под ред. и с предисл. А.Н. Баранова. – М.: Едиториал УРСС, 2004, 256 с.

Науменко О.В. Особенности поэтического перевода // Актуальные вопросы переводоведения и практики перевода. Нижний Новгород, 2014. Вып. 14. С. 113-117.

Панин В.В. Способы передачи метафоры в переводе сказки П.П. Ершова «Конек-горбунок» на английский язык // Современные исследования социальных проблем. 2016, № 3-1 (27), с. 110-122.

Склярская Г.Н. Метафора в система языка. Санкт-Петербург: Наука, 1993. - 152 с.

Шикалов С.В. Способы перевода метафор в концепции Питера Ньюмарка// Современной проблемы частной теории перевода. М.: ИПК МГЛУ «Рема», 2010. Вып. 9. С. 156-162.

Pine, R. Poems of the Masters. China's Classical Anthology of T'ang and Sung Dynasty Verse. Port Townsend, Washington: Copper Canyon Press. 2003. 474 p. – P.3.

姜玉琴. 从唐诗看古代诗歌的“无我”创作范式 // 文艺理论研究, 2017年第1期, 78-88页。
(Цзян Юйцин. Бескорыстная творческая парадигма в древнекитайской поэзии на примере поэзии эпохи Тан// Исследование по теории литературы. 2017, вып. 1, С. 78-88.)

王小芳, 吕长站. 唐诗中水意象的概念隐喻研究 // 黑龙江教育学院学报, 2014年第12期, p. 126-127. (Ван Сяофань, Люйчанхон. Исследование концептуальной метафоры «вода» в древнекитайской поэзии эпохи Тан//«Вестник Хэйлунцзянского института образования», 2014, Вып. 12, с. 126-127.)

Проектная деятельность как альтернативная форма работы по методическим дисциплинам

Abstract: The article is dedicated to the project activities on methodical disciplines. The authors suggest using course projects as an alternative while writing course projects on methodical disciplines. The authors state that the course projects will provide practical orientation of the work, students sufficient independency, activate the interest in solving real problems, provide sufficient communication while presenting the results of their activity.

Keywords: project activity, students-philologists, course projects, abstract of the lesson, presentation.

Стратегия современного профессионального образования требует новых систем работы, которые основаны на «научном подходе ..., конкретной цели, исследовании и проектировании познавательной деятельности студентов и других особенностях, свойственным педагогическим технологиям» (Басова, 1999, 72).

Проектная деятельность на занятиях по методическим дисциплинам (например, курсы методики преподавания русского языка, зарубежной литературы или философии, курсовые работы по методике) всё больше и больше становится востребованной, приобретает актуальность и свои формы реализации.

Проектная деятельность имеет свою историю, которая берёт начало с 20-х годов 20 в. Как подчеркивает Е. С. Полат, метод проектов «называли также методом проблем и связывали с идеями гуманистического направления в философии и образовании, разработанными американским философом и педагогом Дж. Дьюи, а также его учеником В. Х. Килпатриком» (Полат, 1999, 56).

Проектная деятельность в вузе уже не раз была предметом исследования отечественных и зарубежных методистов. Учёных интересует как теоретическое обоснование целесообразности подобного вида работы (О. С. Кудинова, Л. Г. Скульмовская, Ю. А. Коваленко, Л. Л. Никитина, Е. С. Полат, В. М. Монахов и др.), так и практические рекомендации и образцы (Л. Н. Дыбова, Э. А. Остапенко, Н. В. Горбунова, Т. В. Кочкина, Н. Ю. Пахомова и др.).

Е. С. Полат, на наш взгляд, наиболее удачно представила ключевые моменты метода проектов в составе проектной деятельности, а именно:

- в основе метода проектов лежит развитие познавательных навыков, умений самостоятельно конструировать свои знания, умений ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического мышления;
- метод проектов всегда ориентирован на самостоятельную деятельность учащихся

– индивидуальную, парную или групповую, которую учащиеся выполняют в течение определенного отрезка времени;

– метод проектов всегда предполагает решение какой-то проблемы, предусматривающей, с одной стороны, использование разнообразных методов, средств обучения, а с другой – интегрирование знаний, умений из различных областей науки, техники, технологии, творческих областей;

– результаты выполненных проектов должны быть, что называется, «осязаемыми», т.е. если это теоретическая проблема, то конкретное её решение, если практическая – конкретный результат, готовый к внедрению (Полат, 1999, 56-57).

Таким образом, в основе проектной деятельности лежит способ деятельности, который направлен на организацию самостоятельной работы студентов, активизацию их интереса и знаний к решению проблемы (задачи или задач), предусматривает её практическую ориентацию и конкретную форму представления результатов поиска.

Н. Ю. Пахомова предлагает в определение метода проектов включить и «групповые методы, рефлексивные, презентативные, исследовательские, поисковые и прочие методики» (Пахомова, 2008, 21), что положительно дополняет определение проектной деятельности, не меняя её сущности, поскольку все отдельные учебные ситуации, а значит и конкретные методики, направлены на учение через деятельность.

Именно проектная деятельность в вузе – это как раз та педагогическая технология, которая позволяет студенту использовать всё многообразие исследовательских и творческих методов; проявить себя и в роли исследователя, и в роли практика; утвердить себя, работая в команде или заставить задуматься над своими коммуникативными и/или лидерскими качествами.

В университете студенты-филологи традиционно на третьем курсе пишут курсовые работы по «Школьному курсу русского языка и методике его преподавания». Именно третий курс для студентов-филологов является определяющим как в плане профессиональном, так и в плане исследовательском. В это время они слушают курсы методических дисциплин; проходят активную педагогическую практику; отвечают на важный для себя вопрос о своей профессиональной востребованности, а также анализируют свои умения и навыки, готовность к активному социально-профессиональному общению.

Однако, как показывает опыт работы, курсовые работы, которые пишут студенты на 3-м курсе, имеют ряд недостатков, а именно:

– курсовые работы не всегда соответствуют тому уровню самостоятельности, который предъявляется к работам такого типа;

– курсовые работы не всегда содержат практическую направленность, столь необходимую для учителя-филолога;

– курсовые исследования отличает невысокий уровень систематизации и обобщения материала;

– курсовые изыскания не всегда направлены на решение реальных практических задач;

– курсовые работы не показывают степень личного достижения студента и др.

Перечисленные факторы заставляют пересмотреть требования к курсовым работам

студентов 3-го курса. Более того, современные педагогические технологии дают возможность предложить студентам альтернативную форму написания курсовой работы – подготовить проект.

Мы предложили студентам учебные проекты исключительно практического характера: «Подготовка и проведение урока русского языка в 5 классе на тему: «Синонимы». «Подготовка и проведение урока русского языка в 5 классе на тему: «Синтаксис. Понятие о синтаксисе и пунктуации. Словосочетание» и т.п. При этом мы рассчитывали, что студенты проявят себя в большей мере как учителя-практики, способные работать с учебными программами, учебниками, пособиями.

Безусловно, курсовые проекты предполагают работу в группе, однако мы отказались от этого в силу разных причин, одна из которых исключительно формальная: конспект урока может подразумевать групповые идеи, однако реализовать их придётся одному. Поэтому на этом этапе нам пришлось отойти от этого важного элемента проектной деятельности, но мы его оставили на этапе обсуждения и составления плана проекта для каждого студента.

Работа по подготовке курсовых проектов по методике в общем виде включала несколько этапов:

- обсуждение предложенных тем;
- составление плана проекта для каждого студента;
- индивидуальную работу над проектом каждого студента;
- презентацию во время защиты и коллективное обсуждение результатов.

Мы составили план учебного проекта для преподавателя и для студента. Следует отметить, что план проекта для преподавателя и для студента будут отличаться. Для преподавателя он включает стратегические цели и задачи (развитие у студента познавательных умений, формирование умений обобщения и систематизации; формирование исследовательских умений; умений работать в команде и др.); пути реализации проекта, а также ожидаемые результаты (умения и навыки, которыми должен овладеть студент в процессе составления проекта). Для студента – это формулировка темы, цели, задач проекта; составление плана работы; ожидаемые результаты и их анализ в виде презентации.

Курсовой проект студента включает:

- теоретическую часть;
- практическую часть (конспект урока);
- презентацию студента;
- представление презентации во время публичной защиты.

Ставя задачи для проекта, мы несколько упростили теоретическую часть (из требований к теоретической части оставили: формулировку цели, задач и гипотезы проекта; анализ действующей программы и материала учебника, на основании которого будет сделан конспект урока; анализ методов и приемов, которые будут использованы на уроке). Практическая часть включала написание подробного конспекта урока русского языка с использованием инновационных технологий. Курсовой проект предполагает подготовку презентации по итогам работы и представление презентации при публичной защите.

Результат работы студентов – интересные и ценные с практической точки зрения учебные

проекты. Пожалуй, следует отметить положительные моменты и трудности, с которыми столкнулись студенты в процессе подготовки курсовых проектов. Студенты увлечённо и настойчиво изучали современные образовательные методики, которые предлагают и используют учителя русского языка на своих уроках; удачно применяли их в своих конспектах уроков; демонстрировали свои «методические находки»; прекрасно вписывали в свои конспекты презентации; готовили интересный раздаточный материал; гордились своими «находками». Трудным для студентов было:

- сформулировать гипотезу проекта;
- самостоятельно сделать выводы (это касается всех этапов проекта);
- определить предполагаемые трудности лексического характера на уроке (студенты постоянно выпускали из виду лексико-семантическую работу в конспекте своего урока);
- объяснить, с какой целью использовали те или иные средства наглядности;
- критически оценить свой конспект урока и обозначить пути его совершенствования;
- обобщить материал (для презентации);
- представить презентацию.

В данной статье мы не планировали приводить детальное и конкретное описание работы преподавателя и студентов над проектами. Цель была иная – показать, что проектную деятельность можно и нужно использовать как альтернативу написания курсовых работ по методическим дисциплинам. При достаточной подготовке она обеспечит и практическую ориентацию, и самостоятельную работу студента, и активизирует интерес студентов к решению реальной проблемы, и обеспечит достаточную коммуникацию при представлении результатов своей деятельности.

Литература

- Басова, Н.В. (1999). Педагогика и психология. Ростов н/Д: "Феникс".
- Бухаркина, М. Ю., Моисеева, М. В., Петров, Петров, А. Е., Полат, Е. С. (ред.). (1999). Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. Москва: «Академия».
- Пахомова, Н. Ю. (2008). Метод учебного проекта в образовательном учреждении: Пособие для учителей и студентов педагогических вузов (3-е изд.). Москва: АРКТИ.
- Горбунова, Н.В., Кочкина Т.В. (2000). Методика организации работы над проектом. Образование в современной школе, 4, 21-26.
- Коваленко, Ю.А., Никитина, Л.Л. (2012). Проектная деятельность студентов в образовательном процессе вуза. Вестник Казанского технологического университета, 20 (15), 229-231.
- Монахов, В.М. (2001). Педагогическое проектирование современных инструментальных дидактических исследований. Школьные технологии, 5, 75-98.

ФОРМУВАННЯ ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ НА ЗАНЯТТЯХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Abstract: The article notes that at the beginning of the third millennium the content and essence of the process of teaching foreign languages in European education is being reconsidered in the context of changing language learning paradigm. The main goals of language education are declared to be the transformation of the rich heritage of languages and cultures into a source of mutual enrichment and understanding. Education becomes a mechanism for the development of culture, contributing to creation of the image of the world with a human's role in it. Language is seen not as the main means of communication, but as a way of knowing the values of other peoples and cultures. According to the ideas of the personality-oriented direction in the teaching of foreign languages, acquaintance with a foreign language culture enhances the formation of the student's personality in the cognitive and educational aspects. The study of a foreign language (including Ukrainian as a foreign language) through the prism of culture is the basis of the linguistic and cultural approach.

The author has observed peculiarities of linguo-culturology as a new direction of linguistics, which studies the ways and means of representation in the language of cultural objects, features of representation in the language of the mentality of a people, patterns of reflection in language units of cultural categories. Such basic issues of linguo-cultural studies as concept, constant, code of culture, cultural attitudes, cultural space, linguistic picture of the world, cultural connotation, text of culture, linguo-culturalism have been characterized. It is noted that the linguo-cultural approach to language contributes to the formation of students' communicative and cultural competence, which is as close as possible to the competence of native speakers, which increases the effectiveness of intercultural communication.

The essence of linguistic and cultural competence has been determined as a system of knowledge about culture and a set of skills and abilities to operate with this knowledge in a specific language situation.

It is noted that a teacher of Ukrainian as a foreign language should form students' awareness of the Ukrainian language as a form of expression of national culture. It was found that linguistic and cultural competence is a mandatory component in teaching Ukrainian as a foreign language. The Ukrainian language is an expression of cultural values. A foreign student studying the Ukrainian language should understand the image of Ukraine as a system of a different worldview. The Ukrainian language and the linguistic and cultural competence formed through its study are focused on intercultural communication, they are means of socializing for a student's personality. Linguo-cultural competence means readiness for social communication, development of students' necessary knowledge of linguo-cultural material, mastering vocabulary, which helps to enter the process of communication.

The role of the course "Local History" in the formation of linguistic and cultural competence has been widely considered. It is noted that an important element of the process of formation of linguistic and cultural competence is the research work of students.

The article emphasises the relevance of the linguo-cultural approach to the study of foreign languages and the prospects for the study of methodological techniques for the formation of linguo-cultural competence.

Key words: Linguo-culturology, linguo-culturological competence, Ukrainian as a foreign language, linguo-cultural code, concept of culture, picture of the world, intercultural communication

У сучасному світі зростає роль іноземної мови як засобу комунікації й інтеграції у світову спільноту. Сучасна методика переосмислює зміст і сутність процесу викладання іноземних мов, змінює парадигми їх вивчення. 19 травня 2005 року на конференції в норвезькому місті Берген Україна офіційно приєдналася до «Болонського процесу», що формує єдиний європейський простір вищої освіти. Таким чином, наша країна долучилася до реформування системи освіти, зокрема системи навчання мов. Рада Європи проголошує завдання покращення якості спілкування між європейцями з різною мовою та культурним підґрунтям. Основними цілями мовної освіти задекларовано перетворення багатого спадку мов і культур на джерело взаємного збагачення й розуміння, полегшення спілкування між людьми заради підтримки мобільності, взаєморозуміння і співпраці, сприяння розвитку демократичного громадянства (Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти, 2003, 7).

Як стверджує А. Бердичевський, початок третього тисячоліття ознаменувався переосмисленням в Європі функцій освіти, серед інших особливо виділяється її «культуротвірна» функція. Багатомовність визначається як невід’ємна ознака теперішньої й майбутньої Європи. Володіння кількома іноземними мовами є фактором загального політичного й культурного розвитку особистості. На сучасному етапі освіта перетворюється на механізм розвитку культури, формування образу світу й людини в ньому. Освіту в сучасній Європі розуміють «як самосвідомість цивілізації, тобто оволодіння основами філософії, науки й найважливішими творами мистецтва й літератури. Таким чином, основне завдання освіти полягає у формуванні й розвитку особистості, але не шляхом накопичення певних фактів, а шляхом засвоєння певного змісту, насамперед через читання. Найголовніше в концепції освіти в Європі полягає в тому, що освічена людина є продуктом своєї культури, що дозволяє їй бути толерантною» (Бердичевський, 2002).

До кінця XX ст. в методиці викладання іноземних мов, у тому числі української мови як іноземної, панував комунікативний підхід, метою якого було формування в студентів іншомовної комунікативної компетенції, навичок усного й писемного спілкування іноземною мовою. Сьогодні визнається беззаперечним факт, що оволодіння іноземною мовою неможливе без знання культури країни, мова якої вивчається. Відповідно до ідей особистісно орієнтованого напрямку в навчанні іноземних мов ознайомлення з іншомовною культурою сприяє формуванню особистості студента в пізнавальному та виховному аспектах. Засвоюючи іншомовну культуру, студент стає повноцінним учасником міжкультурної комунікації й долає мовно-культурні бар’єри. Діяльність викладача української мови як іноземної переорієнтовується на підготовку студентів до реального спілкування. Вивчаючи іноземну мову, студенти ознайомлюються з соціально-економічним, культурним, науковим життям України, життєвими цінностями та менталітетом українського народу. Отже, важливим напрямом удосконалення іншомовної освіти є впровадження культурологічного підходу до навчання мови.

У сучасній загальноєвропейській освітній політиці пріоритетним стає культурознавчо орієнтований підхід. Він спрямований:

на культурне збагачення індивіда в процесі його культурної й субкультурної соціалізації (у тому числі і в навчальному середовищі);

розвиток його білінгвальних здібностей: мінімально на рівні культурного медіатора (у рамках шкільної освіти), а максимально – на рівні перекладача в професійній сфері (у немовному ЗВО) та перекладача-професіонала (у мовному ЗВО);

розвиток тих якостей і здібностей особистості, які необхідні для виконання таких соціальних ролей (після закінчення старшого ступеня середньої школи) і максимально ролі суб'єкта діалогу культур (після здобуття освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр» у мовному ЗВО) (Сафонова, 2014, 128).

Такий підхід має стати пріоритетним і в українській системі мовної освіти, зокрема в царині навчання української мови як іноземної.

Культура є надзвичайним феноменом в історії людства. Різні визначення сутності поняття «культура» засвідчують багатозначність, невичерпність, суперечливість цієї категорії, множинність термінологічних змістів.

У буденному житті поняття «культура» вживається в трьох значеннях:

сфера життя суспільства, що отримала інституціональне закріплення (міністерства культури, навчальні заклади, які готують фахівців з культури; журнали товариства, клуби, театри, музеї тощо, що виробляють і поширюють духовні цінності);

сукупність духовних цінностей і норм, притаманних великій соціальній групі, спільноті, народу чи нації (елітарна культура, національна культура, зарубіжна культура, культура молоді тощо);

високий рівень якісного розвитку духовних досягнень;

мистецтво й література (Алефіренко, 2012, 36).

Для лінгвокультурології близькими є тлумачення культури як системи духовних цінностей.

В описових визначеннях культура це комплекс, що включає знання, вірування, мистецтво, мораль, закони, звичаї; це сума всіх видів діяльності суспільної людини та певного співтовариства людей.

В інтерпретації відомого американського лінгвіста Е. Сепіра (приклад історичного визначення), культура – це соціально успадкований комплекс способів діяльності й переконань, що складають тканину нашого життя.

З точки зору нормативних визначень, культура – це спосіб життя, сукупність стандартизованих вірувань і практик, якому слідує громада чи плем'я; матеріальні й соціальні цінності будь-якої групи людей.

Психологічні визначення характеризують культуру як комплекс знань, вірувань, мистецтва, моралі, законів, звичаїв, які привласнюються людиною в громадському житті.

Згідно зі структурним підходом, культури – організовані повторювані реакції членів суспільства; поєднання навченої поведінки та її результатів, компоненти яких визнаються та передаються у спадок членами суспільства.

Генетичні визначення, ураховуючи походження культури, визначають її як продукт чи артефакт, сукупність усього, що створено свідомою чи несвідомою діяльністю двох чи більше індивідів, які взаємодіють один з одним і впливають на поведінку один одного (Там само, 36-38).

Ми приймаємо визначення, за яким «культура є складним феноменом життя певної групи,

етносу і являє собою збережені в їхній колективній пам'яті символічні способи матеріального й духовного усвідомлення світу, моделі його пізнання й інтерпретації, а також способи колективного існування представників різних народів, одного етносу або певної його групи (Селіванова, 2011, 277).

Мова є важливою частиною кожної національної культури, способом досягнення мислення народу, його внутрішнього світу. Тісний зв'язок мови й культури був обґрунтований німецьким лінгвістом В. Гумбольдтом. Класичною стала ідея визначного вченого про те, що «різні мови – це аж ніяк не різні позначення однієї й тієї ж речі, а різні бачення її... Мови – це ієрогліфи, у які людина включає світ і свою уяву... Через різноманіття мов для нас відкривається багатство світу й різноманіття того, що ми пізнаємо в ньому; і людське буття стає для нас ширшим, оскільки мови у виразних і дієвих рисах дають нам різні способи мислення й сприйняття... Вивчення мов світу – це також всесвітня історія думок і почуттів людства» (Гумбольдт, 1985, 349). Влучну характеристику зв'язку мови й культури дав Е. Сепір: «Культуру можна визначити як те, що певне суспільство робить і думає. Мова є те, як думають» (Сепір, 1993, 193).

Крім цитованих вище В. фон Гумбольдта й Е. Сепіра, проблему взаємодії мови й культури досліджували такі відомі вчені, як Й. Гердер, брати Грімм, Е. Б. Кондильяк, Е. Бенвеніст, І. Бодуен де Куртене, Б. Уорф, Г. Штайнталь, Г. Пауль, А. Шахматов, Ф. Буслаєв, О. Афанасьєв, О. Потебня та інші.

У 90-ті рр. XX ст. сформувався такий напрям лінгвістики, як лінгвокультурологія. Підґрунтям для її виокремлення в самостійну дисципліну стали наукові доробки В. Телія, Ю. Степанова, А. Арутюнової, В. Воробйова, В. Маслової, М. Алефіренка, А. Вежицької, О. Садохіна, С. Тер-Мінасової, В. Красних, В. Карасика та інших дослідників. В Україні лінгвокультурологічні проблеми розглядають С. Єрмоленко, Л. Мацько, В. Жайворонок, Я. Потапенко, І. Голубовська, В. Манакін, Н. Данилюк, О. Селіванова, Т. Беценко, Ф. Бацевич, М. Редька, О. Мицько, Т. Дятярьова, Т. Лещенко.

Лінгвокультурологія визначається як «наукова дисципліна, яка вивчає (а) способи і засоби репрезентації в мові об'єктів культури, (б) особливості представлення в мові менталітету того чи того народу, (в) закономірності відображення в семантиці мовних одиниць ціннісно-сміслових категорій культури (Алефіренко, 2012, 21). Важливою є орієнтація лінгвокультурології на сучасні пріоритети та культурні установки (систему норм і суспільних цінностей (Вороб'єв, 2006, 36). Об'єктом науки є живі комунікативні процеси, які віддзеркалюють матеріальну й духовну культури народу.

Білоруська філологиня В. Маслова як предмет дослідження лінгвокультурології визначає дев'ять лінгвокультурних одиниць і явищ (Маслова, 2001, 28-36).

1. Країнознавчо марковані слова і вирази, уключаючи безеквівалентну лексику. До цієї категорії належать цитати з класики (*людина у футлярі, батьки і діти, двадцять два нещастя*), а також гасла й політичні дискурси (*трудова вахта, битва за врожай, передавати естафету, зустрічатися на барикадах*).

2. Міфологізовані культурно-мовні одиниці: архетипи й міфологеми, обряди й легенди, ритуали й звичаї, закріплені в образних фразеологізмах, прислів'ях і приказках. У їхній основі,

як правило, лежить міфологема чи архетип. Міфологема важливий для міфу персонаж чи ситуація, це нібито його «головний герой», який може переходити з міфу в міф. В основі міфу, як правило, лежить архетип (Термін К. Юнга) стійкий образ, узагальнений символ, присутній в індивідуальній свідомості й поширений у культурі. Фразеологізми і прислів'я із компонентом «хліб» (*їсти чужий хліб, заробляти собі на хліб, хлібом не годуй, недаром хліб їсти, ділити хліб і сіль*) лежить архетип хліба як символу життя, благополуччя, матеріального статку.

3. Пареміологічний фонд мови. Більшість прислів'їв – це стереотипи народної свідомості, наділені широким прагматичним спектром. Те саме прислів'я може бути і докором, і втіхою, і порадою, і повчанням тощо, наприклад: *Старість не радість*. У лінгвокультурології вивчаються лише такі прислів'я й приказки, які пов'язані з історією, побутом, мораллю конкретного народу.

4. Фразеологічні одиниці. Вони визнаються найціннішим джерелом відомостей про культуру й менталітет народу, у них нібито законсервовані уявлення народу про міфи, звичаї, обряди, звички, мораль, поведінку.

5. Еталони, стереотипи, символи. Еталон – це сутність, що вимірює властивості та якості предметів, явищ, об'єктів. Еталон – це вияв нормативних уявлень про явища природи, суспільства, про людину. У мові еталон існує у вигляді стійких порівнянь (*злий як вовк, липнути як реп'ях до штанів, закоханий по самі вуха, такий, що і собака не перескочить*).

6. Метафори й образи, у яких міститься основна інформація про зв'язок слова з культурою. Образність – це здатність слова чи фразеологізму створювати наочні уявлення про предмети і явища дійсності. Вона пов'язана з внутрішньою формою слова, яка виводиться з прямих значень морфем (кореня, префікса й суфікса). Наприклад, синоніми «актор», «виконавець», «лицедій» мають різні внутрішні форми.

7. Стилистичний уклад мов, співвідношення між літературною мовою і нелітературними формами його існування (розмовна мова, просторіччя, діалекти).

8. Мовленнєва поведінка. У кожній культурі поведінка регулюється уявленнями про те, як потрібно поводитися в стереотипних ситуаціях відповідно до соціальних ролей (*керівник – підлеглий, чоловік – дружина, батько – син, пасажир – контролер тощо*).

9. Царина мовленнєвого етикету. Мовний етикет – це соціально задані й культурно-специфічні правила мовленнєвої поведінки людей у комунікативних ситуаціях відповідно до їхніх соціальних і психологічних ролей, рольових і особистісних стосунків в офіційній та неофіційній ситуаціях спілкування. Таким чином, об'єктом вивчення культурології є й живі комунікативні процеси.

І. Ольшанський додає до лінгвокультурологічних одиниць ще одну – взаємодію релігії і мови. Християнська культура відобразилася у мові – у словах, культурних концептах, фразеологізмах, прислів'ях, афоризмах (*Великдень, проща, умити руки, Хома невірний, підставити ліву щоку; Що посієш – те й пожнеш; Хіба ревуть воли, як ясла повні?*) (Ольшанський, 2000, 19).

До базових понять лінгвокультурології можна віднести: концепт, константу, код культури, культурні установки, культурний простір, мовну картину світу, культурну конотацію, текст культури, лінгвокультуреми, лінгвокультурологічне поле.

Концепти культури (ключові концепти культури) – зумовлені нею ядерні (базові) одиниці картини світу, наділені екзистенціальною значимістю як для окремої мовної особистості, так і для лінгвокультурного співтовариства в цілому (Маслова, 2001, 41). Це поняття ввів у науковий обіг Ю. Степанов. Концепт можна порівняти зі згустком культури у свідомості людини. Це те, у вигляді чого культура входить у ментальний світ людини. І, з іншого боку, концепт – це те, завдяки чому звичайна людина, не «творець культурних цінностей» – сама входить у культуру, а в деяких випадках і впливає на неї (Ю. Степанов, 1997, 43). Наприклад, концепт «закон» у свідомості звичайної людини існує не у вигляді чітких понять про «поділ влади», про історичну еволюцію цього поняття. Концептом «закон» є той «пучок» уявлень, понять, знань, переживань, які супроводжують слово «закон». Концепти «не лише мисляться, вони переживаються. Вони – предмет емоцій, симпатій і антипатій, а іноді і зіткнень. Концепт – основна ланка культури в ментальному світі людини» (Там само, 41). Мовознавці зазначають невелику кількість концептів (чотири – п'ять десятків).

У монографії В. Жайворонка «Українська етнолінгвістика. Нариси» наводяться такі концепти історико-культурної свідомості людини, як: батько-мати, берегиня, весілля, вечорниці, віще слово, гайдамака, Дніпро-Славути, доля душа, жива вода, живий вогонь, калина, соловей, рута-м'ята, тополя, хата, хліб-сіль, запорожці. Важливий матеріал про українські концепти, пов'язані з українськими традиціями, віруваннями, містять дослідження В. Жайворонка «Знаки української етнокультури», О. Потапенка, В. Коцура та ін. «Словник символів культури України» (Жайворонко, 2006, Потапенко та ін., 2005).

Серед концептів виділяють константи, у яких закладені особливі цінності культури. До них, наприклад, належать, константи «Любов», «Душа», «Слово», «Хліб», «Мова», «Знання».

Код культури – це спосіб, яким конкретна культура членує, категоризує, структурує, оцінює світ, що оточує членів певної національної лінгвокультурної спільноти; сітка, яку культура «накидає» на навколишню дійсність (В. Красных, 2003, 232). В. Маслова характеризує культурний код «як сукупність знаків і певних правил, які задаються культурою і за допомогою яких можна передавати, обробляти й зберігати інформацію» (Маслова, 2019, 80). Коди пов'язані з найдавнішими архетиповими й міфологічними уявленнями людини. Культура виступає як сукупність різних кодів. Коди культури утворюють систему координат, яка визначає еталони культури. Базовими є, наприклад, такі коди: космогонічний (*бути на сьомому небі*), соматичний (*голова колони, третє око*), просторовий (*зліва, верхній*), часовий (*перед Різдом*), природно-ландшафтний (*ліс рук, підосва гори*), архітектурний (*храм науки*), астрономічний (*мед, сіль землі*), нюховий (*запах крові, пахнути війною*), код одягу (*народитися в сорочці*).

Установлення й опис кодів культури є одним з найперспективніших напрямів дослідження в сучасній лінгвокультурології. Дослідження мови через призму кодів культури допомагає рельєфніше, зриміше презентувати мовну картину світу і дозволяє інакше будувати викладання мови. В. Маслова наголошує, що «лінгвокультурологічний підхід до мови через код сприяє формуванню в учнів такої комунікативної і культурної компетенції, яка максимально наближена до компетенції носіїв мови, що приводить до зростання взаєморозуміння і підвищення ефективності міжкультурної комунікації» (Там само, 83).

Культурні установки – це історично сформовані й відкладені в соціальній пам'яті етносу ідеали, які виступають в ролі соціальних і духовних орієнтирів.

Культурний простір – співвідносна з індивідуальним і колективним когнітивним простором форма існування культури у свідомості її представників, наприклад, український культурний простір, японський культурний простір.

Мовна картина світу – відображені в категоріях ідіоетнічної мови уявлення певної національної лінгвокультурної спільноти про світ.

Культурна конотація – додаткові до основного значення семантичні, стилістичні, функціональні тощо відтінки, породжені неповторним для кожного етносу осмисленням «культурних предметів» (Бацевич, 86).

Текст культури – це тип тексту, добре знайомий будь-якому середньому члену національної лінгвокультурної спільноти і звернення до якого багаторазово поновлюється в процесах комунікації, завдяки пов'язаним з цим текстом прецедентним висловленням і/або прецедентним іменем. Тексти культури впізнаються за натяком, цитатою, жартом тощо. До них належать насамперед так звані «хрестоматійні» твори художньої літератури, шедеври фольклору, а також найбільш вдалі тексти пісень, реклами, популярні гасла тощо (Там само, 172)

Лінгвокультурема є головною одиницею опису в лінгвокультурологічному аналізі. В. Воробйов визначає лінгвокультурему як комплексну міжрівневу одиницю, що синтезує в собі феномени мови і культури, взаємозв'язок мовного і екстралінгвістичного змісту (Воробьев, 2006, 44). У структурі виділяють мовний зміст, «позамовне, культурне середовище» і культурний ореол слова (асоціації від феномена культури). Лінгвокультурема може бути виражена словом, словосполученням, абзацом, текстом чи віршем.

Багаторівнева структура лінгвокультуреми, які об'єднані спільним (інваріантним) змістом, характерним для певної культурної сфери, називається лінгвокультурологічним полем. Побудова лінгвокультурологічного поля дозволяє знайомити студентів з пам'ятниками і фрагментами культури.

У методиці викладання іноземних мов лінгвокультурологічний підхід є одним із найефективнішим. Він націлений на формування й удосконалення навичок і вмінь здійснення міжкультурного спілкування шляхом вивчення мови як феномена культури. Результатом формування в студентів вторинної когнітивної свідомості шляхом оволодіння іноземною мовою є набуття ними здатності до міжмовної комунікації. Поряд з мовою культура становить основний зміст освіти, що відповідає психологічним особливостям вивчення іноземної мови. Лінгвокультурологічний підхід дає можливість відійти від спрощеного фактологічно-фрагментарного ознайомлення студентів з певними аспектами культури й дозволяє їм сформувати достатньо повну картину «іншомовної дійсності» шляхом дослідження як мовного, так і позамовного змісту обраних для вивчення сфер (Алефіренко, 2012, 24).

Одним з найважливіших завдань методики викладання іноземної мови є формування вторинної мовної особистості. Це поняття означає людину, що володіє уявленнями про мовну картину світу і систему цінностей народу, мова якого вивчається, людину, що може себе реалізувати в діалозі культур (Бацевич, 2007, 127).

Формування вторинної мовної особистості можливе лише за таких умов: по-перше, наявності мотивів пізнати дух, характер народу, мова якого вивчається, і здатності до постійного навчання, критичного осмислення сформованих уявлень; по-друге, здобутті науково обґрунтованих знань про культуру й систему цінностей народу, мова якого вивчається; по-третє, усвідомленні власної культури та її впливу на світосприйняття; по-четверте, сформованості вмій спостерігати й аналізувати поведінку свою й інших з метою виявлення культурних значень у мові, що вивчається (Василіук, 2013, 9).

З кожним роком збільшується кількість іноземних студентів, які приїжджають до України. Вони зазвичай не знайомі з культурою нашої країни або мають про неї лише фрагментарні знання. Вивчаючи українську мову, студенти долучаються до інших цінностей, розширюють своє бачення світу. Слушною вважається думка відомих мовознавців: «Ті, хто вивчає іноземну мову, звичайно прагнуть насамперед оволодіти ще одним способом участі в комунікації. проте, засвоюючи мову, людина одночасно проникає в нову національну культуру, отримує величезне духовне багатство, збережене у мові» (Верещагін та ін., 1990, 4)

Перед викладачем української мови як іноземної стоїть важливе завдання ввести іноземних студентів у світ знань іншої мови, в іншу ментальність, в інше світосприйняття. Як важливу педагогічну настанову можна сприймати такі слова: «Кожний урок іноземної мови – це перехрестя культур, це практика міжкультурної комунікації, тому що кожне слово відображає іноземний світ і іноземну культуру: за кожним словом стоїть зумовлене національною свідомістю ... уявлення про світ» (Тер-Минасова, 2000, 24). Кожне заняття української мови як іноземної має бути компетентісно зорієнтованим на формування ключових життєвих потреб спілкування в іншомовному соціумі, комунікативно спрямованим на адекватне сприйняття українських цінностей.

Навчання мови має бути процесом осягнення найбільш значущих культурних явищ, що сприятиме повноцінній міжкультурній комунікації. У процесі вивчення української мови має формуватися усвідомлення української мови як форми вираження національної культури, розуміння взаємозв'язку мови та історії народу. Важливим є формування поваги до чужої культури. Знання мови повинно сприяти міжкультурній комунікації, діалогу культур.

Студенти, ознайомлюючись з культурою народу, мову якого вивчають, отримують уявлення про національно-культурні цінності, специфіку мовленнєвої та немовленнєвої поведінки, про соціально-культурні норми, про систему ввічливості. Засвоєння системи культурних цінностей, виражених у мові, є підґрунтям правильної комунікативної поведінки мовців.

Обов'язковою компетентністю іноземного студента, який вивчає українську мову, стає лінгвокультурологічна. Під лінгвокультурологічною компетенцією розуміють «знання базових елементів культури (національних звичаїв, традицій, реалій тощо) країни, мовою котрої здійснюється комунікація; здатність мовця виявляти у мові країнознавчу інформацію і користуватись нею з метою досягнення запланованої комунікативної мети; уміння здійснювати міжкультурну комунікацію, яке передбачає знання лексичних одиниць з національно-культурним (етнокультурним) компонентом семантики і навички адекватного їх уживання в ситуаціях міжкультурного спілкування, а також уміння використовувати фонові знання для досягнення

взаєморозуміння в ситуаціях опосередкованого і безпосереднього міжкультурного спілкування» (Бацевич, 2007, 78).

Лінгвокультурологічна компетенція означає усвідомлення мови як форми вираження національної культури, взаємозв'язку мови й історії народу.

Учасники міжкультурної комунікації повинні знати, що, коли, кому і як вони можуть і повинні сказати чи зробити. Така обізнаність є виявом лінгвокультурної компетенції, до складових якої відносять соціокультурні (контекстні) знання, комунікативні навички, мовні знання, психологічні вміння.

Соціокультурні знання («що») формуються в результаті соціального й особистого досвіду мовця. Це так звані фонові знання про навколишній світ, або взаємне знання учасниками комунікації реалій матеріального життя, ситуативних і конотативних реалій. Нерозуміння національно-культурної специфіки партнера спричинює комунікативні невдачі й конфлікти, які найчастіше виникають в поведінковій сфері та стосуються невербальних засобів спілкування, народних традицій, етикету.

Комунікативні навички («коли і кому») це сукупність способів вираження ідей, думок, почуттів, переживань, способів впливу на співрозмовників. Цей тип знань ґрунтується на попередньому досвіді спілкування з представниками інших культур. Володіння комунікативними навичками допомагає вибрати правильну тактику й стратегію спілкування.

Мовні знання («як») володіння лексико-граматичною системою мови, яке забезпечує адекватне взаєморозуміння комунікантів, що належать до різних культур. Знання мови іншої культури – обов'язкова умова лінгвокультурної компетенції.

Психологічні вміння («як») виражають тип реакції комуніканта на явища іншої культури, здатність формувати чи підтримувати сприятливу атмосферу спілкування (Андрійчик, 2012, 379).

Теоретичним підґрунтям формування лінгвокультурологічної компетенції є розглянуті вище категорії, як-от: концепт, констант, код культури, мовна картина світу, лінгвокультурема; лінгвокультурологічне поле тощо.

Лінгвокультурологічне спрямування вивчення іноземної мови не лише залучає студентів до культури країни, мова якої вивчається, але й допомагає їм краще усвідомити культуру власної країни. Сформована лінгвокультурологічна компетенція допоможе іноземним студентам подолати як мовний, так і культурний бар'єр у процесі мовленнєвої діяльності. Результатом вивчення іноземної мови повинно стати усвідомлення образу країни навчання як системи іншого бачення світу, інших цінностей, усвідомлення необхідності толерантного ставлення до інших культур та їхніх представників.

У сучасній методиці викладання української мови як іноземної відбувається активний пошук нових підходів до навчання іноземних студентів. На часі створення навчально-методичних матеріалів, які втілюють лінгвокультурологічний підхід до вивчення мови і орієнтуються на сучасну українську дійсність.

Н. Красильникова і К. Тиханова, посилаючись на роботу В. Сафонові, відзначають такі важливі елементи процесу відбору матеріалу іноземною мовою: «цінність матеріалу для формування в учнів правильних уявлень про світову історію і культуру; потенціал матеріалу

в плані мотивації до знайомства і зближення з такими поняттями, як культурний спадок, «історична пам'ять народу», «культурні цінності, «культурний вандалізм»; небезпека можливого маніпулювання культурними стереотипами у свідомості учнів» (Красильникова та ін. 2014, с. 70). Курс української мови як іноземної повинен містити найбільш цікаві теми з української та світової культури, знайомити студентів з найяскравішими культурними цінностями України, формувати в студентів повагу до української та інших культур, сприяти розумінню питань про культуру, культурний плюралізм.

Для мотивації спілкування, бажання вступити в контакт, зняття комунікативних бар'єрів на заняттях української мови як іноземної мови використовуються такі види роботи, як: рольові ігри, вправи-діалоги, дискусії, презентації, проєктна діяльність.

Значну роль у формуванні лінгвокультурологічної компетенції відіграє лекційно-практичний курс «Країнознавство», який ознайомлює студентів з історією, географією, політикою, соціальним устроєм, звичаєм, традиціями, образотворчим та музичним мистецтвом України, визначними особистостями. Великий культурний потенціал мають теми «Діячі культури й мистецтва», «Державна символіка України», «Україна в Другій світовій війні», «Незалежна Україна», «Аварія на ЧАЕС», «Українське національне вбрання», «Українська символіка», «Українська пісня», «Українська кухня», «Народні свята», «Українська сім'я». «Життя молоді» тощо. У ході вивчення курсу важливим є формування соціально-ціннісних орієнтирів, особистого ставлення до української мови, історії, культури, мистецтва, порівняння українського світосприйняття із світоглядом власної нації.

Важливим елементом процесу формування лінгвокультурологічної компетенції стає науково-дослідницька робота студентів, зокрема участь у наукових конференціях, круглих столах, дискусіях, що проводяться у вишах. Підготовка доповідей, повідомлень, виступів, презентацій залучає студентів до міжкультурної комунікації, сприяє їхній соціокультурній адаптації, розширює світогляд.

Пізнавальну цінність мають екскурсії містом, відвідування театрів, виставок, музеїв, кінотеатрів, концертів. В іноземних студентів, які навчаються в Києві, зазвичай найбільший інтерес викликають Національний музей історії України у Другій світовій війні, Музей становлення української нації, Музей Тараса Шевченка. Державний музей авіації, Музей народної архітектури й побуту в Пирогові, Музей мікромініатюр Миколи Сядристого, Національний музей «Чорнобиль», Національний музей мистецтв імені Богдана і Варвари Ханенків, Музей води тощо. Кожний культурно-мистецький захід є процесом своєрідного занурення студентів у інше культурне середовище, який поглиблює іншомовні знання і допомагає опанувати нові соціокультурні компетенції. У студентів з'являється можливість активно використовувати мову в живих природних ситуаціях, що сприяє розвитку комунікативних здібностей, формує готовність до соціальної взаємодії на основ прийнятих у суспільстві моральних і правових норм.

Позааудиторна робота з іноземними студентами має освітнє спрямування. Вона розвиває інтерес до нашої країни, до української культури, до реального життя людей, удосконалює мовні навички, у тому числі навички міжкультурної комунікації, полегшує адаптацію студентів, мотивує їх до навчання.

Лінгвокультурологія відображає сучасний стан культури і її вираження в мовних одиницях. Саме це робить лінгвокультурологічний підхід до вивчення іноземних мов актуальним і ефективним. Поєднання мовного й культурного аспектів у процесі навчання української мови як іноземної відповідає сучасним вимогам до викладання іноземних мов у закладах вищої освіти. Результатом такого навчання є формування готовності й здатності студентів здійснювати іншомовне міжкультурне спілкування, розвиток у них культурної обізнаності, здатності орієнтуватися в іншомовній культурі, подолання культурних стереотипів. Вважаємо перспективним дослідження методичних прийомів формування лінгвокультурологічної компетенції, розробку методів навчання іноземних студентів української мови в рамках лінгвокультурологічного підходу.

Література

- Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. – К., 2003.
- Бердичевский А.Л. (2002). Современные тенденции в обучении иностранному языку в Европе. [Електрон. ресурс]. Режим доступу: http://gramota.ru/biblio/magazines/ryzr/rzr2002-02/28_371 (дата звернення: 15.12.2021)
- Сафонова В.В. Соизучение языков и культур в зеркале мировых тенденций развития современного языкового образования. / В.В.Сафонова // Язык и культура. – 2014, № 4, с. 123–138.
- Алефиренко Н.Ф. Лингвокультурология: ценностно-смысловое пространство языка: учеб. пособие. – М., 2012.
- Селіванова О.О. Основи теорії мовної комунікації. – Черкаси, 2011.
- Гумбольдт В. фон. Язык и философия культуры. – М., 1985.
- Сепир Е. Избранные труды по языкознанию и культурологии. – М., 1993.
- Воробьев В.В. Лингвокультурология. – М., 2006.
- Маслова В.А. Лингвокультурология. – М., 2001.
- Ольшанский И.Г. Лингвокультурология в конце XX века: итоги, тенденции, перспективы / И.Г.Ольшанский // Лингвистические исследования в конце XX века. – М., 2000, с. 14-30.
- Степанов Ю.С. Константы: Словарь русской культуры. – М., 1997.
- Жайворонок В.В. Знаки української культури: Словник-довідник. – К., 2006
- Потапенко О.І. та ін. Словник символів культури України. – К., 2005
- Красных В.В. Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология. – М., 2003.
- Маслова В.А. (2019). Взгляд на русский язык и его преподавание сквозь призму лингвокультурного кода. [Електрон. ресурс]. Режим доступу: <https://www.rudn.ru/u/www/files/events/izuchenie-i-prepodavanie-russkogo-yazyka-v-raznyh-lingvokulturnyh-sredah-sbornik.pdf> (дата звернення: 30.10.2021)
- Бацевич Ф. Словник термінів міжкультурної комунікації. – Київ, 2007.
- Васильюк И.П. (2013). О статусе прикладной лингвокультурологии. Режим доступу: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-statuse-prikladnoy-lingvokulturologii> (дата звернення 01.12.21).
- Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. – М., 1990.
- Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. – М., 2000.
- Андрейчик Н.И. Формирование лингвокультурной компетентности как фактор овладения языковой культурой/ Н.И.Андрейчик // Универсальное и национальное в культуре: сб. науч. ст. – Минск, 2012. – 375–382.
- Красильникова, Н.А., Тиханова К.Д. Полилог культур в обучении иностранному языку как средство формирования толерантности // Педагогическое образование в России. – 2014, № 4, с. 66–76.

Специфика перевода и лексикографического описания эртологической лексики

Abstract: Religious vocabulary covers a very wide area and includes numerous thematic blocks. From the lexicographer's point of view, it can be divided into two groups. The first is popular words often used in everyday life, and the second group in this conditional classification covers terminological religious vocabulary of a thematic nature, ranging from purely material, subject, cult concepts, and ending with philosophical and theological concepts. In the context of ongoing research, the author is interested in the specifics of translation and lexicographic description of eortonyms.

Key words: religious vocabulary, differentiation, specificity, translation, interpretation

На рубеже XX-XXI столетий ученые вновь обратились к одной из классических проблем: проблеме взаимодействия языка и религии. Возможно, именно поэтому началось комплексное изучение языков различных христианских конфессий в славянских странах: в Польше – прежде всего, языка Польской католической церкви, которая, как правило, ассоциируется с польским языком, и в России – языка Русской православной церкви, говоря о которой, имеют в виду прежде всего церковнославянский и русский языки. Однако, несмотря на наличие теоретических работ в данной области и издание общих и специализированных словарей, многие вопросы ждут своего решения.

Целью настоящего исследования является анализ специфических особенностей перевода и лексикографического описания русских и польских эртонимов.

В наших работах мы опираемся на определение и классификацию эртонимов, предложенное И. В. Бугаевой (Бугаева, 2007, 84; 2010, 36).

Материалом исследования послужили теоретические работы по проблемам ономастики, перевода и описания христианской лексики, а также словари польской и русской религиозной лексики.

Как отмечают И. Грек-Пабисова и И. Марынякова, «религиозная лексика охватывает очень широкую область и включает в себя многочисленные тематические блоки. С точки зрения лексикографа ее можно разделить на две группы.

Первая – это популярные слова, часто употребляемые в повседневной жизни, такие как Бог – Bóg, божий – boski, священник, монах, пост, церковь; kościół – церковь, ksiądz – священник, zakonnica – монахиня, parafia – приход, msza – богослужение, месса и т.д. <...>.

Вторая группа в этой условной классификации охватывает терминологическую

При описании христианских эортонимов русско-польские словари за точку отсчета принимают названия православных праздников, а польские – католических. У каждого праздника есть официальное, полное, терминологическое название и неполное, разговорное: *Воздвижение Честнаго и Животворящего Креста Господня – Воздвижение; Сретение Господне – Сретенье*. Также обращается внимание на тот факт, что эортонимы в разных словарях подаются по-разному: например, может быть зафиксировано полное или неполное название. Наиболее корректная и полная информация, по их мнению, представлена в словарях изданных до 1914 года. Не во всех анализируемых словарях зафиксированы все основные или наиболее известные праздники.

Следующая проблема, по их мнению, – это подбор эквивалентов. Необходимо помнить, что, несмотря на то, что речь идет об одной религии – христианстве, ученым приходится работать с двумя языками (польским и русским), каждый из которых представляет прежде всего свою конфессию (католицизм и православие).

В ходе анализа русско-польских христианских эортонимов И. Грек-Пабисовой и И. Марыняковой было выделено несколько способов подбора эквивалентов.

Эквиваленты могут полностью совпадать: *Благовещение Пресвятой Богородицы – Zwiastowanie Panny Maryi, Zwiastowanie Najświętszej Maryi Panny, Вознесение Господне – Wniebowstąpienie Pańskie, Święto Wniebowstąpienia Pańskiego*.

Но есть лексические единицы, у которых нет полных эквивалентов или таковые отсутствуют. В процессе перевода названий религиозных праздников, у которых нет эквивалентов или нет полных эквивалентов, применяются другие способы:

(1) переводится русское название православного праздника или же в некоторых словарях дается название католического праздника, выпадающего на тот же день;

(2) к названию православного праздника на русском языке дается описательное толкование на польском языке;

(3) к названию православного праздника на русском языке подбирается название праздника на польском языке с другой мотивацией:

• *Успение Пресвятой Богородицы – Wniebowzięcie Marii Panny* (экспонируются различные моменты библейских событий: в русском варианте – успение, в польском варианте – взятие на небо);

• *Сретение Господне – Święto Oczyszczenia Najświętszej Maryi Panny, Matki Boskiej Gromniczej* (Русское название праздника установлено в память принесения Иисуса Богоматерью в храм на сороковой день после его рождения и встречи Его с Симеоном Богоприимцем; в польских эквивалентах отражены два других события: очищение Марии – матери Иисуса и традиция освящения свечей);

• *Богоявление (Крещение Господне) – Święto Objawienia Pańskiego, Trzech Króli, Święto Chrztu Pańskiego* (Это названия праздников, которые в обеих конфессиях связаны с событиями в жизни Иисуса, произошедшими с интервалом в тридцать лет. В данном случае начинается смешивание названий, которое можно объяснить празднованием нескольких событий в один день. Ошибки избежали те авторы, которые, например, перевели название «Święto trzech Króli» как «Поклонение Волхвов») (Grek-Pabisowa, 1989-1990, 107-113).

Следует отметить, что цитируемая работа была опубликована в Польше в 1990 году, еще до того, как были изданы специализированные русско-польские словари и лексиконы (Lewicki, 2022; Markunas, Uczytel, 1999; Федюкина, 2014; Sztolberg-Bybluk, 1994). Их анализ представлен в ряде работ (Лабынцев, 2014; Федюкина, 2008; Rygorowycz-Kuźma, 2015; Widel-Ignaszczak, 2017 и др.).

М. Видел-Игнашчак считает, что авторы словарей (Маркунас А., Учитель Т.; Штольберг-Быблук М.), изданных в Польше на рубеже тысячелетий и описывающих религиозную лексику в двух направлениях, сделали это сугубо лексикографически: дали краткие дефиниции энциклопедического характера сакральных и сопутствующих им терминов без опоры на текстовый материал (Widel-Ignaszczak М. 2017, 11-12). Такая методология лексикона А. Маркунаса, Т. Учитель, по мнению его авторов, привела к тому, что хотя издание и ориентировано на адресата, но «эквивалентность лексических единиц не позволяет сориентироваться даже в контексте по причине отсутствия соответствующей подготовки пользователя к общению с использованием религиозной и сопутствующей лексики» (Markunas, Uczytel, 1999, 5). В обсуждаемой работе прослеживается отсутствие контекстуального обоснования дифференциации значений слов и существенное преобладание его русскоязычной части (в соответствии с намерениями авторов словарь рассчитан, прежде всего, на польскоязычного адресата), в то время как его польско-русская часть требует дополнения (Widel-Ignaszczak, 2017, 11-12).

Особого внимания в данном контексте заслуживает словарь польского русиста Р. Левицкого «Христианство. Русско-польский словарь» (Lewicki, 2002), построенного на материале литературных контекстов, которые могут служить яркой иллюстрацией функционирования исследуемых эортонимов в светских текстах» (Widel-Ignaszczak, 2017, 74).

Одним из самых новых специализированных изданий данного типа является «Русско-польский лексикон православной терминологии / Leksykon terminologii prawosławnej rosyjsko-polski» российской исследовательницы Е.В. Федюкиной (Fediukina, 2014). Как отмечает Ю.А. Лабынцев, «этот лексикон представляет собой двуязычный словарь-справочник, содержащий определения терминов, понятий и реалий, которые имеют фундаментальное значение для Православной церкви. Он охватывает широкий спектр конфессиональной лексики, включая библейские символы, богословский и, в некоторой степени, ономастический словарь. Большинство статей содержат цитаты из Библии и литургии с соответствующими перекрестными ссылками. В конце словаря располагается двуязычный список основных имен святых. Словарь ориентирован на православную лексику, что отличает его от других, немногочисленных двуязычных словарей религиозной терминологии, изданных в Польше. Специфика данного словаря заключается во введении в его польскоязычную часть, помимо национальных эквивалентов, также эквивалентов, функционирующих в польскоязычной православной среде» (Лабынцев, 2014).

В данном контексте следует также отдельной строкой выделить монографию польской исследовательницы М. Видел-Игнашчак «Перевод религиозной лексики с польского языка на русский язык / Przekaz leksyki religijnej z języka polskiego na język rosyjski» (Widel-Ignaszczak, 2017). Как отмечает ее автор, целью работы, является представление того, как

переводчики католической литературы, опирающиеся на адаптирующие переводческие стратегии, употребляют православные термины и в какой мере используют экзотизмы (Widel-Ignaszczak, 2017, 11). Особого интереса заслуживает практическая часть названной монографии, представленная в виде словаря: «Польско-русский структурно-тематический словарь религионимов / Polsko-rosyjski słownik strukturalno-tematyczny religionimów» (Widel-Ignaszczak, 2017, 193-252).

Таким образом, в ходе анализа исследуемого материала исследователями были отмечены переводы различной степени точности слов со значением ‘христианский праздник’ и вытекающие из этого особенности их лексикографического описания. В том случае, когда наблюдались полные соответствия эквивалентов, их перевод и лексикографическое описание не создавали трудностей. В случаях частичного совпадения и несовпадения названий праздников были отмечены причины, повлиявшие на качество их перевода, такие как конфессиональная принадлежность авторов словарей и их пользователей, различные календари христианских конфессий, даты и традиции празднования и другие. Поэтому в проанализированных польско-русских переводах католических эортонимов имеют место случаи использования православной лексики, а в русско-польских переводах православных эортонимов – католической. Несмотря на наличие теоретических и практических работ проблема перевода и лексикографического описания польских и русских христианских эортонимов остается актуальной, поскольку богатые традиции празднования христианских праздников и связанная с ними лексика имеют не только религиозное, но и общекультурное, воспитательное значение. Названной проблеме также должно быть отведено соответствующее место в методике преподавания славянских языков в иностранной аудитории.

Литература

Бугаева, И.В. Наименование праздников в православном социолекте, Известия Уральского государственного университета. Гуманитарные науки, 2007. № 53, с. 84–92.

Бугаева, И. В. Язык православной сферы: современное состояние, тенденции развития. Автореф. дисс. ... д-ра филол. наук, Москва. 2010.

Grek-Pabisowa, I., Maryniakowa, I. Z zagadnień leksyki religijnej w słownikach rosyjsko-polskich i polsko-rosyjskich, Roczniki humanistyczne, T. XXXVII-XXXVIII, Z. 7, p. 107-116. 1989-1990.

Скляревская, Г.Н. Лексика православия в современном русском языке: опыт лексикологического анализа и лексикографического описания, Вестник НГУ. Серия: История, филология, т. 11, 2012. вып. 9: Филология, с. 36-40.

Гадомская, Г.П. Польские и русские христианские эортонимы в переводческом и лексикографическом аспекте, Общество. Коммуникация. Образование, т. 12, 2021. № 2, с. 107–118.

Гусейнова А.В. Церковные и народные названия православных праздников в хакасском языке, Мир науки. Социология, филология, культурология, т. 12, 2021. №4. Режим доступа: <https://sfk-mn.ru/PDF/13FLSK421> (дата обращения: 04.01.2022).

Подольская, Н.В. (1978). Словарь русской ономастической терминологии. Москва.

Суперанская, А.В. (2007). Общая теория имени собственного. Москва.

Супрун, В.И. (2000). Ономастическое поле русского языка и его художественно-эстетический потенциал. Волгоград.

Андреева, О. С. Семантико-стилистические особенности функционирования геортонимов в

современном русском языке. Автореферат дисс. ... канд. филол. наук, Волгоград. 2004.

Бугаева И.В. Агионимы в православной среде: структурно-семантический анализ. Москва. 2007.

Bayerová, N. Zevrubná charakteristika cirkevního kalendária, a to čiastočne i se zreteľom ke komunikácii, *Acta onomástica*, t. XL VII, p. 77-82. 2006.

Хилова, Х.К. К происхождению названий некоторых выбранных праздников и праздничных периодов в чешском языке. У чистого источника родного языка: сб. науч. ст. к 60-летию проф. В.И. Супруна, ред. Е.В. Брысиной. Волгоград, с. 239-247. 2007.

Петрикова, А. Церковный календарь как жанр религиозной сферы общения (на материале издательской деятельности монашеского братства преподобного Иова Почаевского в 1923-1944 гг. в Словакии), *Stylistyka*, t. XXIX, s. 251-269. 2020.

Валенцова, М.М. Терминология календарной обрядности чехов и словаков: автореферат дис... канд. филол. наук. М. 1996.

Терентьева, Е.Ю. Народные названия церковных праздников в русской и болгарской православной традиции: автореферат дис... канд. филол. наук, Москва. 2012.

Lewicki, R. Христианство. Русско-польский словарь. Warszawa. 2002.

Markunas, A., Uczitel, T. *Leksykon chrześcijaństwa rosyjsko-polski i polsko-rosyjski*. Poznań. 1999.

Fediukina, H. *Leksykon terminologii prawosławnej rosyjsko-polski*. Warszawa. 2014.

Sztolberg-Bybluk, M. *Podręczny słownik rosyjsko-polski i polsko-rosyjski terminów chrześcijańskich*. Toruń. 1994.

Лабынцев, Ю.А. Рецензия на «Fediukina H. *Leksykon terminologii prawosławnej rosyjsko-polski*. – Warszawa: Warszawska Mitropolia Prawosławna, 2014. 270 s.» (Электронный ресурс). 2021. Режим доступа: http://sklep.cerkiew.pl/product_info.php?products_id=3148 (02.01.2022).

Федюкина, Е.В. Специфика лингвокультурной среды польского православия, *Вестник славянских культур*. Научный журнал на тему: Психологические науки, история и археология, Языкознание и литературоведение, Философия, этика, религиоведение, Искусствоведение, 2008. № 3-4 (10), с. 41-55.

Rygorowicz-Kuźma, A. Terminologia prawosławna w rosyjsko-polskich słownikach specjalistycznych, *Studia wschodniosłowiańskie*, t. XV, p. 403-414. 2015.

Wiśniewski, M. *Przekaz leksyki religijnej z języka polskiego na język rosyjski*. Lublin. 2017.

К ВОПРОСУ О ЖАНРОВО-СТИЛИСТИЧЕСКОЙ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ И ВАРИАТИВНОСТИ РЕЛИГИОЗНОГО ЯЗЫКА

Abstract: In modern Slavic linguistics, along with the terms "religious discourse", "religious style", the term "religious language" functions, the appearance of which became possible thanks to the works of the Polish linguist Z. Klemensevich. At the initial stages, the study of the religious language was, as a rule, reduced to the analysis and description of vocabulary. Currently, scientists are interested in other problems related to this phenomenon, including genres, styles and variants of religious language.

Key words: religious language, differentiation, style, genre, variant.

Пробуждение научного интереса к языкам российского и польского христианства. в 80-90-х годах XX века обусловлено целым рядом событий. Сосредоточимся на некоторых из них.

4 декабря 1963 года папой Павлом VI была принята конституция Второго Ватиканского собора Католической церкви «Sacrosanctum Concilium», позволившая проводить богослужения на национальных языках. Это привело к тому, что к 1970 году в Польше в католическом богослужении практически не осталось места для латыни и сформировался «католический вариант» польского религиозного языка.

С 1978 по 2005 год римским папой был поляк Иоанн Павел II, который приложил немало сил к тому, чтобы во всем мире Католическая церковь могла беспрепятственно осуществлять свою деятельность. Именно в этот период в Польше активизировался процесс интеграции церкви и науки, и, как следствие, теологии и языкознания

Если же говорить о языке православия в России, то по мнению Г.Н.Скляревской, «он стал лингвистическим объектом одномоментно, когда после широкого празднования 1000-летия крещения Руси в 1988 году <...> был официально снят запрет на религию, прекратилось государственное преследование верующих и стремительно активизировалась церковная жизнь» (Скляревская, 2018, 84).

Перечисленные события открыли возможности для беспрепятственного изучения проблемы «язык и религия» в Польше и России и обмена опытом, результатами научных исследований в этой области. Появляется новый раздел языкознания «теолингвистика», объектом изучения которой является религиозный язык.

В российском и польском языкознании употребляются термины «религиозный дискурс», «религиозный стиль». В польском языкознании наряду с перечисленными терминами функционирует термин «религиозный язык». Его появление стало возможным благодаря

функционированию в польском языкознании ряда терминов, модель которых была описана в 1953 году З. Клеменсевичем, отмечавшим, что «в терминах «язык литературный», «язык художественный», «язык научный», «язык лодочников» их первая часть сокращенно обозначает «польский язык», а вторая часть указывает на его дифференциальные особенности, базирующиеся обычно на существовании отдельной группы лексики, связанной с конкретной сферой жизни» (Klemensiewicz, 1956, 179). Поэтому изначально исследования религиозного языка сводились к исследованию религиозной лексики. В настоящее время, как показывает практика, исследования религиозного языка значительно расширились.

В современном польском языкознании постепенно утвердилось мнение: «религиозный язык обладает собственной спецификой, исходя из особого характера сферы применения. На основе этого вывода были разработаны дефиниции, опирающиеся в свою очередь на критерий функции: религиозный язык – это язык, который служит коммуникации в сфере религиозной жизни» (Bajerowa, Puzynina, 2000, 19-20).

Однако есть также ученые, считающие, что «религиозность является скорее функцией текста, нежели языка как кода» (Zdunkiewicz-Jedyna, k 2006, 42).

Приведенные выше рассуждения на тему религиозного языка могут быть дополнены определением Е. В. Плисова, (Плисов, 2019, 75-76).

Невзирая на разногласия ученых, термин «религиозный язык» занял свое место в науке и вошел в энциклопедии, изданные на английском (Crystal, 1987, 385), немецком (Crystal, 1995, 385), польском (Bajerowa, Puzynina, 2000, 19-20), русском (Василенко, 2013, 132) и других языках.

В наших работах, следуя традициям, сложившимся в польском языкознании, мы употребляем термин «религиозный язык», авторами энциклопедического определения которого являются И. Баерова и Я. Пузынина (Bajerowa, Puzynina, 2000, 19-20).

Как отмечают Грейле А., Кухарска-Драйсс Э., Макуховска М., «в исследованиях религиозного языка следует учитывать, что одной из принципиальных методологических предпосылок является то, что в религиозном языке отражается собственная картина мира» (Greule, Kucharska-Dreiß, Makuchowska, 2005, 75).

Как выглядит в целом картина мира? И какое место в ней занимает религиозная картина мира? Думается, что ответить на это вопрос можно следующим образом.

Таблица № 1. Универсум и его отражение в науке и языке

		Картина мира	
		Концептуальная картина мира (ККМ) profanum	Языковая картина мира (ЯКМ) profanum - язык profanum
Универсум	Мир profanum	ККМ математики	ЯКМ математики (математический язык)
		ККМ биологии	ЯКМ биологии (биологический язык)
		ККМ юриспруденции	ЯКМ юриспруденции (юридический язык)
		ККМ ценностей	ЯКМ ценностей (язык ценностей)
		ККМ информатики	ЯКМ информатики (язык информатики)
		другие миры	Другие миры – другие языки
	Мир sacrum	Концептуальная картина мира (ККМ) sacrum	Языковая картина мира (ЯКМ) sacrum – язык sacrum, религиозный язык

Таким образом, языковые средства (арсенал языка), используемые для описания картины мира профанум, являются светским языком, а языковые средства, используемые для описания мира религии, являются религиозным языком (Гадомский, 2017, 161-162).

Говоря о стилистической дифференциации религиозного языка, следует отметить, что она связана непосредственно с этими двумя картинами мира.

Таблица № 2. Стилистическая дифференциация религиозного и светского языков

Универсум языка	Религиозный язык (язык сакрум)	Официально-деловой стиль	Публицистический стиль	Разговорный стиль	Научный стиль	Стиль художественной литературы	Собственно религиозный стиль
	Светский язык (язык профанум)						

Наши выводы созвучны с выводами сербских лингвистов: К. Кончаревич, вслед за Б. Тошовичем (Tošović, 1988), предлагает не выделять Собственно религиозный стиль в отдельный, а считает, что уместнее говорить о религиозном (сакральном) функционально-стилистическом комплексе, который включает в себя следующие стили.

1. Теологический научный стиль.
2. Официально-деловой стиль в сфере деятельности Церкви.
3. Информативно-публицистический стиль в сфере коммуникации и деятельности Церкви.
4. Разговорный стиль внутренней коммуникации Церкви.
5. Литературно-художественный стиль (Кончаревич, 2017, 229-236).

По поводу составляющих сакрального функционально-стилистического комплекса можно

вероисповедной системы в государстве Российском. Указом от 12 (23) февраля 1769 года она издала Регламент, или «Порядок управления Римско-Католической Церковью в Петербурге», где лейтмотивом проходила мысль о необходимости подчинения церковных структур светским» (Недзелюк, 2012, 1). В 90-х годах XX века в католических храмах России богослужения велись на различных языках (польском, украинском, белорусском и др.). В настоящее время официальным языком русского католицизма является русский.

Использование русского языка в католических храмах России объясняется прежде всего тем, что число русскоязычных прихожан, для которых русский язык является родным, постоянно растет, а конституция Второго Ватиканского позволяет проводить богослужения на национальных языках. Поэтому в контексте представленных рассуждений заслуживает внимания и «католический вариант» русского языка, о котором на сегодняшний день сказано не так много (Гадомская, 2021, 108-110).

По мнению Г.Н. Складневской, «было бы правильным отказаться от попыток найти место и статус религиозного языка в системе русского литературного языка (то есть внутри него), а наличие двух типов языков – секулярного и религиозного – квалифицировать как явление диглоссии» (Складневская, 2018, 90-91).

Считаем, что с точкой зрения данного автора можно согласиться отчасти. Следует только иметь в виду, что ситуации с различными языками, религиями и конфессиями могут складываться по-разному. В том случае, когда речь идет о русском языке и о языке русского православия, можно говорить о модели, включающей следующие элементы: «христианство + православие + церковнославянский язык + русский язык» (модель 1). И в данном случае уместно говорить о диглоссии.

Ситуация с польским религиозным языком выглядит иначе. В данном случае уместнее говорить о другой модели (модели 2): «христианство + католицизм + латынь + польский язык». В отличие от модели (1), в которой присутствует церковнославянский язык как язык литургии, в модели (2) на сегодняшний день практически отсутствует латынь как язык литургии (ее вытеснил польский язык) (Гадомский 2021, 21). И в данном случае диглоссии нет.

Учитывая все сказанное по поводу вариантов религиозного языка, позволим себе предположить, что, с одной стороны, именно вариативностью религиозного языка может объясняться более частое употребление термина «религиозный язык» в польском языкознании, нежели в русском, а с другой стороны, такая ситуация открывает перспективы исследований религиозного языка как понятия (явления) более высокого уровня, универсального, инвариантного, не связанного с конкретным национальным языком, позволяющего интерпретировать его по-разному в конкретных вариантах с конкретными религиями, конфессиями, языками литургии и национальными языками (Гадомский, 2021, 22).

Литература

Складневская, Г.Н. О статусе религиозного языка в современном русском языке. *Лингвокультурологические исследования. Логический анализ языка. Понятие веры в разных языках и культурах* / Отв. ред. Н. Д. Арутюнова, М. Л. Ковшова. Москва, 2018. с. 84-92.

- Klemensiewicz, Z. O różnych odmianach współczesnej polszczyzny. Warszawa 1953. Przedruk. *Pochodzenie polskiego języka literackiego* / Red. M. R. Mayenowa. Wrocław, 1956. p. 178-241.
- Bajerowa, I., Puzynina, J. Art. «Język religijny. Aspekt filologiczny». *Encyklopedia katolicka*, T. 8. Lublin, 2000. p. 19-20.
- Плисов, Е.В. Теолингвистическое направление в современном языкознании. Рецензия на издание: Хрестоматия теолингвистики. Т. 2 / Под ред. А.К. Гадомского, А.В. Ермошина, С.И. Кузьмина, Н.Г. Николаевой, С.И. Федотовой, В. Хлебды, О.В. Чевелы. Ульяновск: Мастер Студия. 2019. 472 с. *Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова*, Вып. 48, с. 248-253.
- Crystal, D. The Cambridge Encyclopedia of Language. Cambridge – New York – Melbourne. 1987.
- Crystal, D. Die Cambridge-Enzyklopädie der Sprache. Frankfurt a.M. – New York. 1995.
- Василенко Л. Краткий религиозно-философский словарь. Москва. 2013.
- Greule, A., Kucharska-Dreiß, E., Makuchowska, M. Neure Forschungen zur Sakralsprache im deutsch-polnische Vergleich. Erträge – Tendenzen – Aufgaben. Heiliger Dienst, Heft 2, 2005. p. 73–91.
- Гадомский, А.К. Теолингвистические исследования в славянском языкознании. Симферополь. 2017.
- Кончаревић, К. Језик и религија: појмовник теолингвистике. Београд. 2017.
- Tošović, B. Funkcionalni stilovi (Funktionale Stile) . Sarajevo, 1988.
- Kładoczny P. Proroctwa chrześcijańskie jako gatunek mowy na tle innych gatunków profetycznych. Zielona Góra. 2004.
- Wilkoń, A. Spójność i struktura tekstu. Wstęp do lingwistyki tekstu. Kraków. 2002.
- Гадомский, А.К. О жанрах религиозного языка в русской и польской теолингвистике. *Международно удружење «Стил»*, 2009. № 8, с. 107-118.
- Гадомская, Г.П. Православные эортонины в русском и польском языках. *Общество. Коммуникация. Образование*, 2021. Т. 12. № 2, с.106-117.
- Федюкина, Е.В. Специфика лингвокультурной среды польского православия. *Вестник славянских культур. Научный журнал на тему: Психологические науки, история и археология, Языкознание и литературоведение, Философия, этика, религиоведение, Искусствоведение*, 2008. № 3-4 [10], с. 41-55.
- Недзелюк, Т.Г. Русский католицизм: к вопросу о смысловом значении термина (дискуссионные моменты в историографии). *International Journal of Russian Studies*, 2012, Vol. 1. p. 1-9.
- Pikus, T. Katolik w Rosji. Warszawa. 2003.
- Гадомский, А.К. Религиозный язык в Интернете (на материале российских и польских исследований). *Общество. Коммуникация. Образование*, Т. 12, 2021. № 1, с. 19-32.

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРНЕТ-РЕСУРСІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ НАВЧАННЯ У ВНЗ

Abstract: The Internet and Web-based technologies have become a popular platform for the development and delivery of distance learning programs. The article investigates the use of Internet study materials and websites for foreign language teaching due to the increasing interest to the Ukrainian language teaching. The article presents a review of the most popular and useful online platforms, websites and other Web-based technologies for teaching and learning Ukrainian as a foreign language. These Internet technologies have proven popular with both students and faculty of the universities.

Key words: language learning, the Ukrainian language, Internet resources, website, online platform, educational services, online lesson, distance learning, mobile application.

На сьогоднішній день процес навчання ми не можемо уявити без використання мережі Інтернет, різноманітних технічних засобів навчання, гаджетів. Інформаційні технології проникають в усі сфери людської діяльності на сучасному етапі розвитку суспільства, утворюючи глобальний інформаційний простір. Тому інформатизація освіти є важливою частиною інформатизації суспільства (Дедова, 2010). Особливо актуально вважається це на даний час, коли школи та університети були закриті та змушені перейти на дистанційне навчання внаслідок пандемії COVID-19.

Вивчення дисципліни іноземної мови за допомогою технічних засобів навчання, зокрема інформаційних технологій є порівняно новим способом, що набирає популярність серед багатьох користувачів комп'ютерів та смартфонів (Одинокая, Коллерова, 2017). Викладачі мають змогу користуватися не лише підручником на практичних заняттях, а й можуть використовувати можливості мережі Інтернет.

Сучасні студенти охоче та досить активно використовують смартфони, ноутбуки та інші гаджети в силу своєї приналежності до так званого «цифрового» покоління (Мильруд, 2012). Відповідно, комп'ютеризація процесу навчання навчальним дисциплінам сприймається студентами як щось природне і не викликає психологічного дискомфорту (Костюченко, Трутнев, 2018).

Дистанційне навчання української мови як іноземної на початковому етапі може бути забезпечене великою кількістю онлайн-платформ та засобів, мобільних додатків, веб-сайтів тощо.

Розглянемо спершу найпопулярніші сервіси мережі Інтернет, які дозволяють дистанційно проводити заняття та семінари, зустрічі та конференції:

Zoom (URL: <https://zoom.us/>) – це сервіс для відео і веб-конференцій, вебінарів та інших онлайн-зустрічей. У Zoom користувач може створювати конференції, приєднуватися до неї за допомогою посилання, вести бесіду з іншими учасниками за допомогою чату та передавати файли, картинки. Користувачу також доступна функція «Дошка» під час демонстрації екрану, де є можливість щось намалювати або робити записи поодиночі або спільно з іншими учасниками конференції. Перевагою сервісу є доступність, легкість користування, простий інтерфейс. Zoom має найкращі опції для показу екрана та керування учасниками зустрічі (Tillman, 2021).

Google Meet (URL: <https://meet.google.com/>) – це платформа для проведення відеоконференцій, яка спочатку створювалася для бізнесу, але в реаліях пандемії стала доступною всім. Під час конференції можна демонструвати вкладки браузера або весь екран, спілкуватися в чаті, спільно працювати з учасниками в Google Jamboard та багато чого іншого. Google Meet доступний для тих, хто має Google акаунт. Meet відрізняється від Zoom шифруванням даних, однак Google Meet не має всіх параметрів показу екрана, які пропонує Zoom.

Google Jamboard (URL: <https://jamboard.google.com/>) – багатофункціональна інтерактивна платформа для проведення Брейнсторм, зустрічей або конференцій всередині компанії. Jamboard дозволяє оперативно фіксувати бізнес-ідеї, замітки і рішення. Сервіс створений спеціально для роботи на інтерактивній дошці з аналогічною назвою, але також працює на звичайних комп'ютерах і смартфонах.

Microsoft Teams (URL: <https://www.microsoft.com/uk-ua/microsoft-teams/>) – це корпоративна платформа, яка об'єднує в робочому просторі чат, зустрічі, замітки і вкладення, а також пропонує показ екрана та запис дзвінків. Перевагою використання даного сервісу є можливість використовувати продукти Microsoft Office, тому він призначений для всіх, хто використовує M365 на регулярній основі.

Teams було розроблено для зручності людей працювати разом, використовуючи інтеграцію програм Microsoft 365. Викладач може легко налаштувати зустріч за допомогою календарів, створювати й ділитися вмістом, легко телефонувати студентам та колегам тощо.

Отже, Zoom і Google Meet є найшвидшими і найпростішими способами почати відеодзвінки за допомогою календарних посилань, зустрічей через URL-посилання та телефонні номери. Користувачам навіть не потрібно створювати обліковий запис за допомогою Zoom, хоча Meet вимагає принаймні безкоштовний обліковий запис Google, який, за словами Google, є функцією безпеки. Microsoft, з іншого боку, має перевагу, коли групі потрібно перейти на відеодзвінок з потоку повідомлень чату (Tillman, 2021).

Дані онлайн-сервіси широко використовуються викладачами вищих навчальних закладів з метою дистанційного проведення основних лекцій, практичних та семінарських занять. Для самостійного роботи над різноманітними завданнями, для додаткового навчання або з метою покращити свої знання студенти можуть використовувати також Інтернет-сайти та навчальні платформи. Також ці сайти можуть бути використані викладачами для координації та контролю вивчення української мови іноземними студентами.

З цією метою Міністерство культури та інформаційної політики України запустило онлайн-

платформу SpeakUkraine (URL: <https://speakukraine.net/>), що об'єднує одразу декілька сайтів з вивчення української мови. Там користувач може знайти онлайн-ресурси, перелік корисних мобільних додатків та порад. Перегляд платформи можливий трьома мовами: українською, англійською та російською. Корисними є тренажер з правопису, де поряд з практикою можна знайти і правила української мови; онлайн-платформа Є-мова, де студент отримує можливість отримати сертифікат, який засвідчує рівень знань української мови; онлайн-уроки, сайт Олександра Авраменка тощо.

З цієї платформи ми можемо перейти на платформу для іноземців Lingva / SpeakUkrainian (URL: <https://ukr.lingva.ua/>), де для студентів підготовано майже 100 уроків української мови як іноземної та 25 різноманітних лексичних тем. Важливо звернути увагу, що на сайті потрібна реєстрація, після якої студент отримує доступ до всіх корисних матеріалів та уроків. Даний сайт для іншомовних громадян має дуже глибоку методологію, 9 видів вправ, та рівні вивчення з A1 до B2. Також там доступна бібліотека з посиланнями на корисні ресурси для тих, хто починає вивчати українську мову.

Хочеться звернути увагу також на мовний практикум Solovei (URL: <https://www.facebook.com/SoloveiKyiv/>), який містить в собі 8 повних уроків, практичних занять саме з розмовної української мови. Перевагами практикуму є можливість відпрацювати свою вимову та відкоригувати наголоси, збагатити свій словарний запас новими лексичними одиницями, зокрема епітетами й метафорами, та навчитися правильно їх використовувати. Ресурс чудово підходить для тих, хто лише починає вчити українську мову та бажає позбутися мовного бар'єру.

LingoHut: Free Ukrainian lessons (URL: <https://www.lingohut.com/en/183/learn-ukrainian>) – веб-сайт для вивчення української мови як іноземної. Пропонує 125 безкоштовних уроків солов'їної мови для ефективного навчання. Крім того, функція запису голосу дозволяє слухати свою вимову, надаючи миттєвий зворотній зв'язок, щоб допомогти студенту покращити свою українську мову. Ресурс представлений англійською мовою (можна обрати інші), нові слова пропонуються з транслітерацією, перекладом та озвучуванням.

Ukrainian As a Foreign Language (URL: <https://www.ukma.edu.ua/eng/ufl/>) – безкоштовний онлайн-курс для початківців. Він пропонує одинадцять уроків, що містять основну лексику та граматику. Студенту не потрібно знати українську мову, щоб успішно пройти цей курс. Він досить невеликий, але тим не менш він забезпечує повний огляд основ української мови. Ми, зокрема, розробили основні елементи мови, які чужі структурі англійської мови, і, отже, важче для початківців для розуміння. При необхідності вказуються схожості в інших мовах (німецькій, французькій, російській тощо). Курс можна назвати автентичним, адже його придумав українець. Діалоги і тексти, записані в звукових файлах, озвучені українцями.

Уроки структуровані як логічні серії з вправами, ключами до них та звуковими файлами, але вони також можуть служити коротким граматичним довідником. Сайт містить українсько - англійський глосарій, який охоплює лексику курсу, і глосарій граматичних термінів. Ви також знайдете коментарі до транслітерації та ряд специфічних для культури аспектів використання.

Loecsen: Learn Ukrainian (URL: <https://www.loecsen.com/en/learn-ukrainian>) – веб-сайт для вивчення української мови як іноземної. Сайт пропонує безкоштовні онлайн-курси з метою

запам'ятовування слів, фраз і практичних виразів, які можна використовувати в повсякденному житті і які будуть корисні при подорожах. Перевагами сайту є зручність використання, поширені вирази та слова для вивчення мови, експрес-вікторини для перевірки знань тощо. Дуже зручною є наявність пакету MP3 і матеріалу у форматі pdf, який можна завантажити, щоб студенти могли все практикувати офлайн.

Ukrainian lessons (URL: <https://www.ukrainianlessons.com/>) – сайт для вивчення української мови з якісними та корисними уроками української мови онлайн. Сайт створений Анною Огойко, українським педагогом та розробником освітніх ресурсів. Студент може знайти корисні матеріали для вивчення лексики, зокрема 100 найбільш поширених українських слів, 1000 найбільш корисних та використовуваних українських слів з записом вимови, картками та прикладами. На сайті також можна знайти 200 епізодів підкастів з української мови, 60 епізодів «Українська за 5 хвилин», статті та пісні в блозі для вивчення лексики і граматики, ба навіть можна придбати авторські підручники для вивчення української мови як іноземної (Огойко, 2016).

Окрім онлайн-сервісів можливе використання сайтів мережі Інтернет. Такі сайти дозволяють викладачу знайти уже готові або створити свої власні вправи, завдання, тести, кросворди тощо. Деякі веб-сайти дозволяють ці ресурси закачати на електронний носій та роздрукувати, інші – це повністю онлайн-користування.

Наприклад, перший сайт, на який варто звернути увагу – Wordwall.net (URL: <https://wordwall.net/uk>) – простий сайт для створення власних навчальних ресурсів або пошуку уже наявних. Перевагами сайту є велика кількість навчального матеріалу, можливість створення власного за шаблонами, редагування готового, зміна параметрів вправи (таймер, підказки, оформлення тощо).

Як знайти та використати готові матеріали для заняття:

- Обрати українську мову інтерфейсу.
- Натиснути «Спільнота» та ввести в поле пошуку необхідну тему.
- Обрати потрібну вправу.

Створити вправу за шаблоном можна наступним чином:

- Обрати українську мову інтерфейсу.
- Перейти на головну сторінку веб-сайту.
- Знайти напис «Довідайтеся про існуючі шаблони» та обрати бажаний.
- Натиснути «Створити на основі цього шаблону» та ввести зміст вправи.

Classtime (URL: <https://www.classtime.com/uk/>) – онлайн-ресурс, який допомагає викладачу збагатити заняття миттєвою візуалізацією рівня розуміння та прогресу усього класу в живому часі. Викладач може використовувати цю платформу для тестування учнів, перевагами якого є: аналіз результатів, відповіді в живому часі, автоматизоване тестування, автоматично згенеровані Excel та PDF звіти, функції проти списування, інтеграція з Google Classroom тощо.

На платформі є можливість створити власні інтерактивні уроки, користуючись бібліотекою питань, різними типами питань, можливістю збагатити досвід учнів та підсилити аудіовізуальну складову навчання, додаючи зображення та YouTube відео до питань. Плюсом платформи вважається опція командної гри. Ці ігри являють собою проблеми, з якими студенти повинні

справитись, відповідаючи на запитання викладача на своїх девайсах. Лише якщо вся група буде відповідати правильно, Командна гра завершиться успіхом.

Liveworksheets (URL: <https://www.liveworksheets.com/>) – веб-сайт, який дозволяє перетворити традиційні друковані робочі аркуші (doc, pdf, jpg...) в інтерактивні онлайн-вправи з самокорекцією, які називаються розробниками сайту «інтерактивними робочими таблицями».

Студенти можуть робити робочі аркуші онлайн і надсилати свої відповіді вчителю. Це добре для учнів (це мотивує), для вчителя (це економить час) і для навколишнього середовища (це економить папір).

Крім того, інтерактивні робочі аркуші повністю використовують нові технології, що застосовуються до освіти: вони можуть включати звуки, відео, вправи перетягування, об'єднання зі стрілками, множинний вибір... і навіть ораторські вправи, які студенти повинні виконувати за допомогою мікрофона.

Веб-сайт Learningapps (URL: <https://learningapps.org/>) – один із найпростіших та найзручніших інструментів, що допомагає вчителю створити навчальні ігри та вправи і швидко здійснити формувальне оцінювання. Вчитель створює у своєму обліковому записі теки класів з обліковими записами учнів і має можливість поділитися вправами та отримувати зворотну відповідь.

Як знайти та використати готові вправи (ігри, тести тощо):

- Обрати українську мову інтерфейсу.
- Натиснути «Перегляд вправ».
- Обрати необхідну категорію (предмет).
- Відкрити вправу.
- Якщо потрібно швидко відредагувати вправу – потрібно зареєструватись на сайті та натиснути «Створити схожу вправу».

OnlineTestPad (URL: <https://onlinetestpad.com/ua>) – не менш популярний та функціональний сервіс для створення навчальних матеріалів різного типу, який містить базу відкритих матеріалів, доступних для використання будь-кому. Платформа з готовими завданнями та конструкторами для їх створення. Дуже зручна для проведення і створення інтерактивних уроків з української мови та будь-якого предмету.

Як знайти та використати готові анкети (ігри, тести, кросворди тощо):

- Обрати українську мову інтерфейсу.
- Обрати тип вправи, яку потрібно знайти (тести, опитувальники, кросворди, логічні ігри).
- Перейти до потрібної категорії (предмет) та вибрати клас, а потім – тест (опитувальник, кросворд, гру).

Quizizz (URL: <https://quizizz.com/>) – незамінний інструмент сучасного вчителя, який бажає впроваджувати формувальне оцінювання. З його допомогою будь-хто може як створити свій тест чи опитування і провести його у вигляді захоплюючої гри (на кшталт Kahoot!), так і скористатися готовими матеріалами, що є у відкритому доступі.

Як знайти та використати готові анкети (ігри, тести, кросворди тощо):

- Натиснути Пошук гри («Search Quizes»).

- Написати ключові слова для пошуку необхідної гри (наприклад, «трикутник»).
- Далі – натиснути «Enter» на клавіатурі та обрати необхідну гру.
- Для того, щоб запустити гру, натискаємо «Live Game» (система запропонує вам зареєструватись. Це легко можна зробити, використовуючи обліковий запис Google). Також ви можете самостійно переглянути цю гру (Solo Game), отримати посилання на гру (Share), скопіювати її (Duplicate), роздрукувати її (Print).

Quizlet (URL: <https://quizlet.com/ru>) – сучасний та зручний інструмент, який дозволяє за лічені хвилини підготувати матеріал для учнів та персоналізувати навчання, використовуючи різні типи завдань для учнів.

Як знайти та використати готові анкети (ігри, тести, кросворди тощо):

- Натиснути «Пошук» і ввести ключові слова для пошуку необхідної інформації (тему), наприклад, «Тварини».
- Далі з'явиться список навчальних матеріалів, які відповідають умові вашого пошуку.
- Після вибору необхідного матеріалу з'явиться можливість обирати вид навчання: картки, заучування, написання, правопис, тест, підбір тощо.

Доцільно використовувати для формування лінгвістичної компетентності в українській мові і мобільні додатки, які можна вважати зручним допоміжним засобом у навчанні як зі сторони викладача, так і для студента. Перевагою мобільного додатку є можливість вчити іноземну мову в будь-якому місці: в транспорті, вдома, під час прогулянок тощо. Ними користуються школярі, студенти, вчителі шкіл, викладачі вищих навчальних закладів та просто бажаючі вивчити іноземну мову (Гвоздецька, 2020). Використання мобільних додатків значно полегшує процес навчання в університеті на початку вивчення мови, адже більшість додатків корисні саме для студентів, які лише починають вивчення української мови як іноземної. адже часто додатки пропонують вивчення іноземної мови з нуля. Перевагою мобільних додатків на відміну від паперових словників та підручників є їх мультимедійність та гіпертекстуальність, що може підвищити інтенсивність вивчення української мови (Исмагилова, Крикунов 2017).

Навчальні додатки для вивчення української мови завантажуються в Google Play Market, де користувач може знайти різноманітні додатки на будь-який вибір: словники, додатки на вивчення слів та найуживаніших фраз, граматичних правил, аудіо, різні розмовники тощо.

Отже, як ми можемо побачити, інтерес до української мови з кожним роком все більше зростає, що пояснює зростаючу кількість бажаючих вчити мову та вступати в університети за цією спеціальністю або шукати онлайн-курси української мови як іноземної. Це також пояснює зростаючу кількість підручників та сервісів, навчальних платформ, веб-сайтів, мобільних додатків, які можуть забезпечити дистанційне вивчення української мови як іноземної на початковому етапі навчання.

Література

Дедова О.В. О языке Интернета. *Вестник МГУ. Сер. 9. Филология*. 2010. №3. С. 25-38.
Одинокая М.А., Коллерова М.В. Роль образовательных мобильных приложений. в изучении английского языка. *Педагогика*. 2017. №12. С. 100-102.

Мильруд, Р.П. Применение информационных технологий в обучении иностранным языкам и культуре. *Вестник ТГУ*. № 5. 2012. С. 211-217.

Костюченко М.В., Трутнев А.Ю. Интернет-ресурсы при изучении английского языка. *Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований*. 2018. № 1. С. 181-185.

Zoom. Режим доступа: <https://zoom.us/> (дата звернення: 05.12.2021).

Google Meet. Режим доступа: <https://meet.google.com/> (дата звернення: 05.12.2021).

Google Jamboard.. Режим доступа: <https://jamboard.google.com/> (дата звернення: 05.12.2021).

Tillman, M. Zoom vs Microsoft Teams vs Google Meet: What's the best video conferencing service? Режим доступа: <https://www.pocket-lint.com/apps/news/151947-zoom-vs-microsoft-teams-vs-google-meet-what-s-the-difference> (дата звернення: 19.12.2021).

Microsoft Teams. Режим доступа: <https://www.microsoft.com/uk-ua/microsoft-teams/> (дата звернення: 05.12.2021).

SpeakUkraine. Режим доступа: <https://speakukraine.net/> (дата звернення: 05.12.2021).

SpeakUkrainian. Режим доступа: <https://ukr.lingva.ua/> (дата звернення: 05.12.2021).

Практикум Solovei. Режим доступа: <https://www.facebook.com/SoloveiKyiv/>

LingoHut: Free Ukrainian lessons. Режим доступа: (URL: <https://www.lingohut.com/en/183/learn-ukrainian>) (дата звернення: 05.12.2021).

Ukrainian As a Foreign Language Режим доступа: (URL: <https://www.ukma.edu.ua/eng/ufl/>) (дата звернення: 05.12.2021).

Loecsen: Learn Ukrainian Режим доступа: <https://www.loecsen.com/en/learn-ukrainian> (дата звернення: 05.12.2021).

Ukrainian lessons. Режим доступа: <https://www.ukrainianlessons.com/> (дата звернення: 05.12.2021).

Wordwall.net. Режим доступа: <https://wordwall.net/uk> (дата звернення: 05.12.2021).

Classtime. Режим доступа: <https://www.classtime.com/uk/> (дата звернення: 05.12.2021).

Liveworksheets. Режим доступа: <https://www.liveworksheets.com/> (дата звернення: 05.12.2021).

Learningapps. Режим доступа: <https://learningapps.org/> (дата звернення: 05.12.2021).

OnlineTestPad. Режим доступа: <https://onlinetestpad.com/ua> (дата звернення: 05.12.2021).

Quizizz. Режим доступа: <https://quizizz.com/> (дата звернення: 05.12.2021).

Quizlet. Режим доступа: <https://quizlet.com/ru> (дата звернення: 05.12.2021).

Гвоздецька К.О. Використання мобільних додатків у процесі навчання української мови як іноземної на початковому етапі навчання у ЗВО. *Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції «Філологія та лінгводидактика в умовах євроінтеграції: сьогодення і перспективи»*. 19–20 травня 2020 р. Херсон, 2020. С. 33-37

Исмагилова Г.К., Крикунов Е.В. Мобильные приложения как современное средство изучения английского языка. *Аэтерна, Международный научный журнал. В 4 частях, часть 3*. 2017. №4. С. 175-176.

ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ В КИТАЙСЬКІЙ АУДИТОРІЇ

Abstract: The study focuses on particular features of teaching the Ukrainian language as a foreign language to Chinese audience. Research examines the most typical difficulties which Chinese students experience while learning the Ukrainian language. The study explores the causes of these difficulties and the main ways of overcoming them. It accentuates the need for active use of different types of language activities (listening, speaking, reading, and writing). The study emphasizes the importance of taking into account psychological and socio-cultural characteristics of Chinese students.

Keywords: listening, speaking, Chinese students, intercultural interaction, writing, the Ukrainian language as a foreign language, text reading.

Зважаючи на активний розвиток дипломатичних, культурних та дружніх відносин між Україною та Китаєм, дедалі більше студентів із Китаю, які бажають здобути вищу освіту, приїжджають на навчання в Україну. Китай – одна з найбільших країн світу за чисельністю населення, а також одна з найстаріших та найскладніших цивілізацій. Студентам із Китаю властива скромність, доброзичливість, ввічливість, працелюбність та старанність, а також величезна повага до вчителя. Усе це пов'язано з історією країни, особливим світоглядом і, звичайно, традиціями, які формувалися століттями і вплинули на менталітет і характер китайців.

Українська вища школа накопичила немалий досвід викладання української мови як іноземної. Основною метою у навчальному закладі для викладачів є “необхідність за досить обмежений час навчити іноземців використовувати стандартні мовні конструкції, відпрацювати навички спілкування у різноманітних життєвих ситуаціях, дати основи правил письма та ключ до взаєморозуміння з носіями іншої мови, підготувати до спілкування, ознайомити з традиціями та культурою країни” (Стечак, 2019, с.107).

Досвід роботи з китайськими студентами показує, що вони вступають у комунікацію тільки після подолання лінгвістичних та психологічних труднощів. Перед викладачем виникає важливе завдання – стати провідником для студентів із Китаю, першою ланкою на шляху до міжкультурної взаємодії. Адаптація іноземних студентів до українських реалій – складний процес, яким можна керувати і прискорювати його. Означений процес містить багато аспектів. Найскладнішими з них, на думку Т. Довгодько, є “приспособлення до нових кліматичних умов і часу; нового соціокультурного середовища; нової освітньої системи; нової мови спілкування; інтернаціонального характеру груп” (Довгодько, 2013, 116). До факторів, які викликають труднощі в засвоєнні української мови китайськими студентами, належать: відсутність мови

посередника; етнокультурні відмінності двох народів; особливості національного навчального стереотипу (у Китаї навчання здійснюється за програмами, метою яких є накопичення знань, заучування лексики, текстів, граматичних правил та формул); відмінності української та китайської мов (українська мова належить до східнослов'янських мов, а китайська – одна з мов сино-тибетської мовної групи); специфіка розумово-мовленнєвої системи; відмінності у вихованні тощо.

В Україну на навчання приїжджають іноземні громадяни з різних країн, з різною мовою та культурою. Як правило, на перших етапах усіх іноземців поєднує англійська мова, оскільки вона вивчається у кожній країні, і тому саме вона є мовою-посередником під час вивчення української мови як іноземної. Використання мови-посередника іноземцями припустимо лише на початкових етапах вивчення української мови, оскільки в подальшому основним їх завданням під час комунікації має бути не переклад слів, а розуміння, сприймання та безпосереднє спілкування.

Важливо, що урахування рідної мови іноземних студентів на початковому етапі вивчення української мови допомагає їм швидше засвоїти нові лексичні одиниці. Викладач має заздалегідь підготувати навчальний матеріал, у якому повинна бути чітко відібрана лексика та подати словник з перекладом на рідну мову студентів нових лексичних одиниць, для ознайомлення з новою лексикою можна використовувати ілюстрації.

Навчання китайських студентів усного мовлення викликає найбільші труднощі в курсі української як іноземної. Переважання письмових форм роботи, механічне запам'ятовування, а не осмислення матеріалу не сприяють формуванню комунікативної компетенції, яка визначає успішне спілкування іноземною мовою.

Китайській лінгвістичній традиції властивий не комунікативний стиль оволодіння іноземною мовою, а раціонально-логічний, при якому головним показником є кількість вивчених слів та незмінних кліше, які можна вживати у мові. У зв'язку з цим творчі завдання китайські студенти виконують із великими труднощами.

У китайській аудиторії говоріння, як правило, замінюється промовлянням, коли студенти декламують вивчений напам'ять діалог або текст. Проте на початкових етапах таку роботу можна застосовувати.

Активну комунікацію може також мотивувати підвищений інтерес до тем, що стосуються особистості студента. Як відомо, китайці стримані в прояві емоцій, тому, наприклад, під час розповіді про себе, про свою сім'ю слід побудувати заняття так, щоб самому студентові захотілося розповісти про себе, активізуючи говоріння питаннями на зразок: «А як ви?.. А як у вас?..» тощо.

На початковому етапі ключовим елементом навчання говорінню китайських студентів є умовно-комунікативні вправи. Робота над діалогами починається з повторення хором сказаних викладачем реплік, потім міні-діалоги промовляються в парах і на завершення розігруються із заміною імен, предметів, об'єктів тощо. Перед викладачем стоїть завдання сформулювати мовленнєві навички, а не вміння говорити на певну тему. Невеликі за обсягом монологічні тексти, завчені китайськими студентами, не викликають великих труднощів при відтворенні. На цьому етапі ще рано навчати говорінню, оскільки акцент робиться на запам'ятовуванні нової

лексики та мовних кліше, а також на фонетичних, інтонаційних та граматичних особливостях мовлення студентів. Прості питання дозволяють довести відтворення нескладних лексико-граматичних конструкцій до автоматизму (Хальпукова, 2018).

На заняттях варто приділяти увагу активній мовленнєвій діяльності іноземних студентів, оскільки між українською і китайською мовами є велика різниця в звукоутворенні та артикуляції.

У китайській мові один склад – це один ієрогліф. Кожен ієрогліф уже має певне значення, аналогічно слову в українській мові. Китайський склад має два структурних елементи, кожен із яких займає певне місце: приголосний звук знаходиться на початку складу – ініціаль, а наприкінці складу – фіналь. У китайському складі неможливе поєднання приголосних, притаманне для українських складів. Китайські слова не мають наголосів, як в українській мові, але кожен склад обов'язково вимовляється з одним із чотирьох тонів.

Деякі звуки української мови відсутні в китайській мові. Це звуки [р], [й], [б], [в], [г], [д]. Замість звука [р] китайці вимовляють [л]. Через відсутність звуків [б], [в], [г], [д] у китайській мові відсутня відмінність приголосних звуків за глухістю та дзвінкістю, тому китайці не чують відмінності між звуками [б] та [п], [г] та [к], [д] та [т]. Крім того, в китайській мові відсутня диференціація приголосних фонем за твердістю-м'якістю. Саме з цієї причини китайські студенти вимовляють тверді та м'які приголосні однаково.

Для того, щоб зняти ці труднощі та допомогти китайським студентам досягти хороших результатів у навчанні української мови, корисно включити в процес навчання скоромовки та заучування невеликих віршів. Ці дидактичні одиниці, невеликі за обсягом, можуть використовуватися для лексичної роботи та для розуміння ритміки української мови, але найголовніше – вони містять у собі концентрацію певних звуків, що дозволяє китайському студентові навчитися правильно вимовляти звуки. Приклади скоромовок, які можна використовувати у практиці навчання вимови китайських студентів:

1. Для звука [ї]: *Їде, їде їжачок, Їжачок-лісовичок. Їде, їде до змії – Він вітатиме її.*

2. Для звуків [г] і [ґ]: *Гуска грає на гітарі, Геллотить гусак гагарі, Горобець гука грака, Гава гатить гопака.*

3. Для звука [р]: *Бабрались в брудній баюрі Два бобри брунатно-бурі. «Правда, брате бобре, добре?» «Дуже добре, брате бобре!».*

Сприяти удосконаленню вимови студентів-іноземців мають фонетичні вправи, метою яких є “сформувати слуховідтворювальні навички поділу потоку мовлення на склади та слова; виділяти наголошені та ненаголошені склади; утворювати склади та слова зі звуків; визначати співвідношення між звуками і буквами”. Фонетичні вправи мають допомогти студентам “виробити правильну дикцію, вміння правильно наголошувати слова, виразно читати зв'язні тексти, конструювати власні висловлювання” (Кочан, 2005, 288).

Одним із важливих методичних прийомів у викладанні української мови як іноземної є вправа. З метою активізації навчального процесу та розвитку у студентів інтересу до вивчення мови доцільно проводити навчання на основі принципів ситуативності та системності. Добираючи вправи, треба намагатися копіювати реальні мовленнєві акти, з якими студенти можуть стикатися постійно в різних життєвих ситуаціях, перебуваючи в мовному середовищі.

Можна запропонувати і такий вид завдань, як ведення щоденника українською мовою. На етапі вступного курсу при обмеженому наборі лексичних та граматичних моделей студенти мають щодня описувати події, що відбуваються протягом дня, але використовуючи лише ті конструкції та лексику, які раніше були активно засвоєні студентом, записуючи при цьому все, що відбувається за день. Це можуть бути дуже прості записи, на зразок: «Сьогодні четвер, 23 грудня. Вранці я йду в університет на заняття. Я снідаю вдома. В університеті я багато працюю, пишу, читаю. Вдень я обідаю. Обід сьогодні – це хліб, борщ, риба, картопля, чай. Увечері я роблю домашнє завдання» тощо. Пізніше, з розвитком навичок письма, говоріння, читання, з розширенням лексичного мінімуму, засвоєнням нових граматичних моделей під час ведення щоденника можна, користуючись словником, самостійно вивчати нові слова, будувати власне висловлювання. Перевіряються записи в щоденнику як усно (студенти можуть розповісти один-два фрагменти своїх записів-спостережень на занятті), так і письмово (викладач може періодично перевіряти щоденниковий текст). Такий вид роботи, як показує практика, особливо ефективний у китайській аудиторії.

Як правило, заняття з іноземної мови є комплексним. Це означає, що під час напрацювання навичок мовленнєвої діяльності студенти читають текст, тренують вимову, знайомляться з граматичними правилами, виконують різноманітні завдання, будують діалоги. При цьому стрижневим компонентом заняття є насамперед текст, на базі якого і навколо якого будується вся запланована робота. Читання, наприклад, лінгвокраїнознавчих текстів допомагає розвивати у китайських студентів не лише зорову пам'ять, спостережливість, логічне мислення, навички сприйняття і розуміння тексту, але й інтерес до культури України.

Отже, у процесі навчання української мови китайських студентів необхідно активно включати різні види мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання, письмо). Працюючи з іноземними студентами, особливо в китайській аудиторії, викладач на заняттях повинен усіма способами заохочувати їхню навчальну активність, проводити фонетичну зарядку, приділяти особливу увагу мовленнєвій комунікації, використовувати наочність, регулярно повторювати окремі слова і мовленнєві моделі; відпрацьовувати короткі відповіді на питання до текстів, враховуючи ментальні особливості студентів, подавати матеріал у повільному темпі тощо. Усе це допоможе усунути або мінімізувати труднощі під час вивчення української мови як іноземної в китайській аудиторії.

Література

Стечак, Г. *Викладання української мови як іноземної: традиційні та інноваційні підходи*. Українська мова як іноземна у фокусі інновацій: від досвіду до впровадження. Збірник матеріалів циклу Міжнародних науково-практичних семінарів, Львів. 2019.

Довгодько, Т. Адаптація іноземних студентів до освітнього середовища України. *Педагогіка і психологія професійної освіти*, 2013. 2. 114–120.

Хальпукова, Є. Специфика обучения говорению китайских студентов в этноориентированной методике преподавания русского языка как иностранного. *Лингвокультурология*, 2018. 12, с. 241-244.

Кочан, І. Словник-довідник із методики викладання української мови. Львів: Видавничий центр ЛНУ ім. Івана Франка. 2005.

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ РАЗВИТИЯ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ АРМЕНИИ И КИТАЯ

(Հայաստանի և Չինաստանի դպրոցի մանկավարժության զարգացման համեմատական
վերլուծություն)

Abstract: The comparative analysis of development of Armenian and Chinese pedagogical schools is relevant for a number of reasons. Firstly, it is worth mentioning that Chinese pedagogy has many peculiarities which make it different from other pedagogical practices, especially from the western ones. For that reason as well the research on Chinese pedagogy is a relevant and important topic. Armenian pedagogy just like the Chinese one has its peculiarities and its theoretical basis, and can become an relevant topic for scientific research. However, in the framework of the current research the peculiarities of Chinese and Armenian pedagogy will not be viewed separately. The stress will be placed on the detection of similarities and differences of the two systems. Taking into account that nowadays the educational sphere is one of the priorities in the development of Armenian-Chinese relations, on this stage such a comparative analysis of the pedagogical schools of the two countries is considered especially relevant. Alongside the strengthening of the Armenian-Chinese relations the relevancy of research on comparative analysis of Armenian and Chinese pedagogical schools grows as well.

Key words: Pedagogy; history of pedagogy; teaching methodology; Armenian-Chinese pedagogy

Сравнительный анализ развития педагогики школы Армении и Китая представляется нам очень актуальным по ряду причин. Прежде всего, стоит отметить, что китайская педагогика имеет ряд особенностей, которые отличают ее от всех остальных педагогических практик, особенно от западных. В связи с этим само исследование китайской педагогики является актуальной и важной темой. Армянская педагогика, имея, как и китайская, свои особенности и свою теоретическую базу, также может стать актуальной темой для научного исследования. Однако в рамках данного исследования будут рассмотрены не только особенности отдельно китайской и армянской педагогики. Упор будет сделан на выявление сходств и отличий этих двух систем. Имея в виду тот факт, что сегодня сфера образования является одной из приоритетных в развитии армяно-китайских отношений, такой сравнительный анализ развития педагогики школы двух стран считаем особенно актуальным на данном этапе. В связи с укреплением армяно-китайских отношений возрастает актуальность изучения некоторых аспектов школьной педагогики Китая в сравнении с армянским опытом.

Ключевые слова: педагогика, история педагогики, методика преподавания, армяно-китайская педагогика.

Китайская педагогика, построенная на принципах китайской философии конфуцианства и даосизма, вбирает в себя классические элементы образования, которые применялись в этой стране на протяжении тысячелетий и являются источником научного интереса в том плане, что основные принципы и закономерности остались почти одними и теми же, однако

параллельно развитию технологий , постоянно менялись методы, приемы и инструменты, которые превращают традиционную китайскую педагогику в современную модель образования , которая применяется не только в странах азиатского региона, но и в европейских странах.

В последние два десятилетия стремительное увеличение количества центров изучения китайского во всем мире, программы обмена создает благоприятную почву для сравнения педагогических подходов , которые практикуются китайскими педагогами и местными принципами и закономерностями, на которых зиждется современный образовательный контекст Армении.

Сравнительный анализ развития методологии школьного образования и воспитания является наиболее актуальной темой, раскрытие которой поможет определить, в чем сходство и различие двух систем, и насколько различия способствуют эффективности обучения в разных образовательных контекстах. История образования является одной из областей педагогики как науки и имеет отличительный признак, который не отражает принятые и наиболее широко используемые современной педагогической наукой взгляды, а прослеживает характер и особенности эволюции в истории развития общества, смену исторических эпох, возникновения новых педагогических теорий.

В анализ развития педагогики школы также входит анализ причин, вызывающих отмирание одних педагогических теорий и модернизацию или возникновение других методик, теорий, способов организации учебно-воспитательного процесса. Эти причины могут быть вызваны как изменениями исторической ситуации, войн, стихийных бедствий, пандемий, длительных карантинных, так и появлением нового знания в смежных областях, оказывающих значительное влияние на формирование и изменение педагогических взглядов.

Интересно развитие педагогики Китая, подход к школьному обучению в древнем Китае, первые школы — Сян и Сюй, шесть древнекитайских школ- философские школы Цзя 家 .

Школа служилых (жуцзя 儒家)

Школа дао (даоцзя 道家)

Школа философа МоДи (моцзя 墨家)

Школа имен (минцзя 名家)

Школа натурфилософов (иньянцзя 阴阳家)

Школа легистов (фа цзя 法家) (школа Закона)

Согласно древним книгам, первые школы в Китае появились в 3-м тысячелетии до н. э. Они назывались сян и сюй. Сян возникли на месте прибежищ для престарелых, бравшихся обучать и наставлять молодежь. В сюй поначалу учили военному делу, в частности, стрельбе из лука. Позже для обозначения учебного заведения пользовались словом сюэ (учить, учиться). Первые свидетельства о сюэ содержатся в отдельных надписях эпохи Шан (Инь) (XVI-XI вв. до н. э.). В тогдашних сюэ учились лишь дети свободных и состоятельных людей. В программу обучения и воспитания входили шесть искусств: мораль, письмо, счет, музыка, стрельба из лука, управление лошадей. В школах обучались дети из высокопоставленных слоев (госюэ)- в столице и менее родовитой знати (сансюэ)- в провинциальных городах. В Китае веками складывался педагогический идеал, который предусматривал воспитание начитанного, внешне вежливого,

обладающего внутренним самообладанием человека, умеющего "заглянуть глубоко в себя и установить мир и гармонию в своей душе".

В основе воспитательных отношений лежало уважение младших к старшим. Наставник почитался, как отец. Деятельность учителя считалась весьма почтенной и считается по сей день. Приобретение образования было делом крайне важным.

Главной целью обучения было также освоение иероглифического письма. Ко времени возникновения первых школ иероглифическим письмом владели немногие - так называемые пишущие жрецы. Умение пользоваться иероглификой передавалось по наследству и распространялось в обществе крайне медленно. Первые иероглифы были высечены на черепаших панцирях и костях животных. В 8 в. до н.э. - начале новой эры для письма -стали использовать расщепленный в пластины бамбук и шелковую ткань, на которых писали соком лакового дерева с помощью заостренной бамбуковой палочки. После того, как в начале II в. н. э. стали изготавливать бумагу и тушь, процесс написания иероглифов и обучения письму стал более простым.

Подход к школьному обучению в Древнем Китае сводился к краткой, но емкой формуле: легкость, согласие между учеником и учителем, самостоятельность. Наставник заботился о том, чтобы научить ученика самостоятельно ставить и решать различные вопросы, основываясь на примерах.

Китай стоит в ряду древних цивилизаций, где были сделаны первые попытки теоретически осмыслить воспитание и образование. Наибольшее воздействие на развитие педагогической мысли оказали Конфуций и его последователи. Конфуций (551-479 гг. до н. э.) создал свою школу, где, по преданию, прошли обучение до 3 тысяч его учеников. (Клепиков В. К., 1957, 10)

Конфуций оказал наибольшее влияние на развитие воспитания, образования и педагогической мысли Древнего Китая. В эпоху Хань (206 до н.э. — 220 н.э.) пять канонов были собраны в сборник «У-цзин» 五经 «Пятикнижие» или «Пятиканоние», который стал основой конфуцианской образованности.

В чем заключается педагогическая концепция идей Конфуция и его последователей? Его значение в формировании профессиональной культуры и этики будущего учителя велико. В "Книге обрядов" есть изречения "Питай почтение к последовательности"; "Если учиться в одиночестве, кругозор будет ограничен, а познания скудны", "Учитель и ученик растут вместе" и т.д. (там же, 18)

В основе его педагогических идей лежала трактовка им вопросов этики и основ управления государством. Центральным в его учении был тезис о правильном воспитании как неперменном условии процветания государства.

Под влиянием конфуцианства образование приобрело гуманитарный характер (почти на 2 тысячи лет). Положительным в конфуцианстве был призыв к нравственному совершенствованию, провозглашение принципов жэнь (гуманность, человечность) и ли (правила поведения, определяющие отношения между людьми в обществе и семье, основанные на гуманности). Негативным в конфуцианстве было игнорирование таких наук, как математика, астрономия, медицина.

Перу неизвестного последователя Конфуция и Мэнцзы принадлежит трактат "Заметки об обучении" "Сюэ цзи" (III в. до н. э.), где различаются понятия воспитания и обучения. Автор настаивает на необходимости в учебно-воспитательном процессе идти от простого к сложному. Школьное дело превратилось в неотъемлемую часть государственной политики. Возникла система государственных экзаменов на чиновничьи должности. Прошедшие курс школьного образования в сдаче таких экзаменов видели путь к общественной карьере. В трактате есть глава "Об учении", где содержится развернутая характеристика дидактических идей в духе конфуцианства. В главе излагаются задачи и программа 9-летнего образования и воспитания. Начинать обучение предлагалось в возрасте 7-8 лет. После первого учебного года выясняли, умеет ли школьник читать и каковы его способности, через три года - питает ли ученик склонность к учению, приятно ли ему общество товарищей, через пять лет - насколько глубоки его знания и сильна привязанность к наставнику, через семь лет - способен ли он к рассудочным суждениям и умеет ли выбирать друзей, и, наконец, через девять лет выпускник школы должен был "твердо стоять в науке". (Страна Хань: Сборник. 1959, 9-15)

Приведем еще один пример классического образования в традиционном Китае. «Тысячесловие» Цяньцзывэнь 千字文 «текст в тысячу знаков» (<http://www.zhengongfu.org/ru/kultura/kalligrafiya/tysyacheslovie-tekst-v-tysyachu-znakov/>) принадлежит к числу произведений, сыгравших огромную роль в формировании и сохранении китайской традиции, и входит в группу текстов, с которых начиналось классическое образование в традиционном Китае. «Тысячесловие» — китайский текст философского содержания, датируемый V-VI вв., применяется для заучивания иероглифов. Он состоит из 1000 неповторяющихся иероглифов, разделённых на 125 строф, каждая из которых состоит из двух рифмующихся строк по 4 иероглифа. Создание текста приписывается чиновнику Чжоу Синсы, жившего при династии Лян (502-557). Император У-ди поручил ему составить рифмованный текст из тысячи неповторяющихся иероглифов. Считается, что Чжоу Синсы написал текст «Тысячесловия» за одну ночь, скопировав знаки из прописей великого каллиграфа Ван Сичжи. По структуре «Тысячесловие» копирует традиционные китайские энциклопедии — сначала излагаются сведения об устройстве и происхождении мира, затем основы политологии, антропологии, истории, географии и т.д. Таким образом, текст с самого начала мыслился как некий общекультурный ориентир. Значение этого произведения подчеркивается тем, что император У-ди разослал его удельным князьям как документ государственной важности, а впоследствии этот текст стал одним из главных учебных пособий.

Можно долго говорить о том, что Китай выделяется своеобразием в развитии системы образования, которая формировалась национально-историческими традициями и присущим этому региону менталитетом.

Поговорим для сравнения об армянском историческом становлении педагогики.

Как пишет древний историк Мовсес Хоренаци в «Истории Армении», в 301 году царем Трдатом III Великим (293-330 гг.) христианство впервые в истории человечества было провозглашено государственной религией в Армении. Католикосу Нерсесу Великому (353-373

гг.) пришлось фактически зановооткрывать школы, к тому же более многочисленные, чем при первом католикосе Григоре Просветителе и до него (дохристианский период). Школьное дело, подбор учеников и учительских кадров находились под непосредственной опекой и контролем церкви. Программа обучения в армянских школах была схожа с программой начальных греческих школ: учеников обучали читать, писать и считать. Устному переводу с греческого и сирийского на армянский язык текстов Священного Писания. (Мовсес Хоренаци (Моисей Хоренский; 5 в.). История Армении, 1858, 75)

Создание армянского уникального алфавита в 405 году великим ученым и просветителем Месропом Маштоцем (362-440 гг.), при активном участии армянского католикоса Саака Партева (388-439 гг.) и при содействии царя Врамшапуха (388-414 гг.) явилось поворотным событием в культурно-исторической жизни армянского народа. До этого была армянская клинопись (10-5 тыс. до н.э.) – Эцагир (козье письмо). В 19 веке до н.э., меаморские иероглифы (*Матенадаран, институт древних рукописей) <https://matenadaran.am/> Наскльный гиксосский алфавит.

Новыми буквенными знаками Маштоц написал «Познать мудрость и наставления, понять изречения разума» первые слова на родном языке, армянскими письменами. (История армянского народа Татеваци 1 Ереван, 1984, 89) Маштоц основал и первую в Арцахе, при Амарасском монастыре школу. Естественно, что создаваемые в Арцахе школы по своим учебным программам, содержанию учебно-образовательного процесса, формам и методам преподавания были идентичны школам в других провинциях Армении.

Помимо языков, в новооткрытых национальных школах изучали арифметику, историю, музыку, богословские дисциплины, приобщались к естественнонаучным знаниям. В армянских школах обучение буквам и искусству счисления проходило одновременно. Буквы армянского алфавита имели как фонетическое, так и арифметическое значение. Содержание обучения включало также предметы тривиума грамматику, риторику, философию, литературу. Ученики приобретали и определенные педагогические навыки и умение. Новооткрытые учебные заведения по их уровню и назначению можно подразделить на школы, училища, семинарии и вардапетараны. Первоначально они открывались государством и церковью, а с низложением династии Аршакуни при содействии церкви и общины. В начале V века в духовно-интеллектуальной жизни страны важную роль играли государственно-светские школы, находящиеся под опекой и на содержании государства и предназначенные для относительно более широких слоев общества. Доминирующее положение занимали также духовные школы церковно-монастырские. К числу известных вардапетаранов V-VII веков относились школы Арарата, Сюника, Аршаруника. После успешной сдачи выпускных экзаменов слушатели получали ученую степень вардапета и право насамостоятельную преподавательскую работу и проповедничество. Важной формой высшего образования и приобщения к достижениям мировой науки и культуры оставалась отправка талантливой молодежи в западные центры науки и просвещения. Многогранная и плодотворная деятельность грекофильской школы в упомянутых направлениях способствовала включению античного научно-философского и культурного наследия в контекст формирующейся армянской христианской культуры, превращению

его в достояние национальной теоретической мысли и культурологического мышления, обогащению учебно-литературной базы армянских школ, особенно высшего типа. В армянскую действительность были привнесены важнейшие достижения античной науки, философии и литературы – сочинения Аристотеля, Платона, Филона Александрийского, Порфирия, Дионисия Фракийского и др. Благодаря грекофильской школе армянская интеллигенция стала приобщаться к античной науке и культуре. С трудами античных авторов образованная часть армянского общества была хорошо знакома задолго до создания армянской письменности.

Важную роль в деле внедрения «квадриума» в систему высшего школьного образования сыграла естественно-математическая школа Анания Ширакаци. Преподавание логики, философии, естественно-математических дисциплин, медицины и т. д. стало обычным делом. Существовавшие в раннесредневековой Армении различные школы можно классифицировать следующим образом. По **характеру** они делились на духовные и светские, по **форме** на государственные, общинные, монастырские, церковные, частные – домашние, по **степени** – на начальные (элементарные), средние и высшие. (/20210308/Ananiya-Shirakatsi---armyanskiy-uchenyy-na-tysyachu-let-operedivshiy-svoe-vremya-26684873.html?utm_source=yxnews&utm_medium=desktop)

Идеологи армянского народа сознавали, что стремление к национально-культурной самобытности можно осуществить только путем усвоения общечеловеческих ценностей, но проведя их через призму национального сознания и систему национальных ценностей, творчески переосмысливая их и включая в контекст задач, периодически встающих перед нацией и ее идеологами. Только в этом случае возможно создать действительно самобытную национальную культуру.

Мовсе Хоренаци – убежденный сторонник распространения просвещения и образования, развития наук и искусств. Он считал, что при необходимости менее развитые в тех или иных областях науки и культуры народы должны обращаться к «помощи» других, более цивилизованных народов, приобщаться к их духовным и культурным ценностям усвоить их исходя из потребностей интеллектуального развития своего народа. Величие царей и полководцев, по мнению Хоренаци, их место в истории определяется не только одержанными военными победами, но и их ролью в процессе развития образования и культуры, в увековечивании в книгах событий жизни страны для воспитания потомков. Все это, однако, предполагает мирную жизнь, ибо войны препятствуют делу просвещения. По Хоренаци только теоретически хорошо подготовленный и морально безупречный человек имеет право быть учителем и наставником.

Анания Ширакаци (605-685) в течение 8 лет изучал предметы квадриума, многочисленные рукописи богатейшей библиотеки по искусству, истории, медицине, церковные и языческие и особенно те, «которые не были еще переведены на армянский язык». Таким образом, Ширакаци основное внимание уделял изучению тех трудов и наук, которые в Армении были мало распространены или же известны в переводах. С целью передать свои систематические знания молодому поколению он разворачивает бурную научно-просветительскую деятельность,

основывает естественно Научно-математическую школу высшего типа, где основное внимание уделялось изучению математических дисциплин-арифметики, музыки (теории), геометрии, астрономии. Ширакаци-автор учебников и руководств, снабженных методическими советами и указаниями, почти по всем известным к тому времени наукам. Ширакаци занимался также переводческой деятельностью, в частности, сохранились сведения о том, что он перевел на родной армянский язык «Геометрию» Эвклида.

Большая роль придавалась также развитию и преподаванию рисования и музыки, по подобию греческой церкви ввели канон в армянскую духовную песню, в церковное богослужение. Большой известностью пользовалась сестра Степаноса - Саакдхут Сюнеци (VIII в.) первая известная нам армянская учительница, поэтесса и музыкант. Она получила домашнее воспитание и образование, усиленно занимаясь самообразованием. Монастырские школы и библиотеки являлись крупными очагами средневековой армянской культуры, центрами подготовки ученых, учителей-наставников, преподавателей и сохранения культурных и школьно-образовательных традиций.

Знаменитый Нарекский монастырь был основан в 935 году. После своего назначения предводителем монастыря Анания Нарекаци (X в.) создал при нем Риторическую школу высшего типа.

Независимо от способностей и предпочтения, избираемой в дальнейшем конкретной сферы деятельности (каллиграфия, живопись, музыка, философия, богословие, проповедничество, учительство и т. д.) все слушатели в течение 7-8 лет должны были пройти весь курс и усвоить определенный круг богословских и светских («внешних») научных и учебных дисциплин.

В Гладзорском и Татевском университетах обучение велось на основе трудов как христианских, так и «внешних» — языческих, античных мыслителей и их толкований. Число изучаемых «тонких» сочинений составляло более 50. (История армянского народа, 1980, 201)

По завершении полного курса обучения студенты высших школ обязаны были сдавать выпускные экзамены, проанализировать и прокомментировать в письменной форме сочинение какого-либо выдающегося мыслителя или Учителя церкви по выбору преподавателя и подготовить выпускную речь, которую они произносили перед преподавателями выпускниками университета, а также приглашенными на торжественную церемонию представителями духовной и светской власти.

Тяжелые условия, сложившиеся вследствие иноземного засилья, препятствовали естественному историческому развитию Армении, прерывали процесс развития культуры, в частности школьного дела, учебно-образовательной системы. Поэтому школа и образование развивались в основном в труднодоступных горных районах Армении или в тех областях, которые обладали определенной привилегией или независимостью. Однако и это не всегда гарантировало безопасность. Поэтому часто руководители школ вместе со своими учениками кочевали из одного селения в другое. Кроме того, существовали и специально созданные «передвижные» школы, которые перемещаясь по стране, распространяли семена просвещения и образования среди широких слоев народа. Были и странствующие учителя, которые открывали «временные» школы с целью обучения элементарным знаниям, чтению,

математике. Обучение не прекращалось. (Мирумян К.А., 1989, 105)

Нами рассмотрена культурно-историческая характеристика эпохи, состояние школы и образования в IV-Xвеках;показан вклад некоторых деятелей армянской средневековой школы в историю развития педагогической мысли IV-Xвеков. Почти все крупные мыслители и педагоги, а также общественно-политические и духовные деятели этихвековв той или иной степени затрагивали вопросы образования, обучения и воспитания или сами занимались преподавательской деятельностью. Выдающимися представителями культурно-просветительской и педагогической мысли этого периода являются Саак Партэв, Месроп Маштоц, Мовсес Хоренаци, Давит Анахт, Анания Ширакаци, Степанос Сюнеци и др., которые в своих воззрениях аккумулировали педагогические идеи своей эпохи, той или иной школы или идейного направления.

Разумеется, развитие педагогической мысли как по форме, так и по содержанию не всегда протекало по восходящей линии, а былообусловлено конкретными социально-политическими и историческими условиями.

Самобытность не исключает, а наоборот, предполагает творческое заимствование, взаимовлияние, следовательно, и взаимообогащение культур. Ярким свидетельством этому является многовековая история культуры армянского народа, которую можно представить как один из множества вариантов постоянного синтеза различных культурных традиций и ценностей, а Армению как место встречи и скрещивания начал Востока и Запада.

Ряд сходств иразличий.

Подводя итоги, в процессе художественного творчества и обучения Нарекаци важное местоотводит значению образца, примера, который берется как основание. В этом замечается сходство, это проделывалось и в Китае с древних времен, и можно сказать по сей день. И учителя и даже политики ссылаются на древних мудрецов и древние писания.

Наблюдается схожесть и в том, что Наставник почитался, как отец в обеих культурах. К одинаковым традиционным методам педагогических исследований относятся беседы. С их помощью учителя выясняют чувства и намерения, оценки и позиции своих учеников. Но беседы очень сложный и не всегда надежный метод. Поэтому он применяется чаще всего как дополнительный для получения необходимых разъяснений и уточнений по поводу того, что неясным осталось при наблюдении или использовании иных методов.

В армянских школах наблюдается более раннее внедрение точных наук- математика, геометрия и т д., заимствование с другими культурами и обмен инфорацией с более ранними источниками знаний. Тогда как конфуцианская школа много веков была направлена к более гуманитарной концепции. Большое значение в армянской системе предавалось подготовке переводчиков, изучалось множество языков. Получившие образование, кроме армянского говорили как минимум еще на трех языках, свободнописали, переводили.

Современная педагогика шагнула далеко вперед. Китайская политика реформ и открытости позволила развивать и распространять учебные материалы и учебники китайского по всему миру. Разнообразие, профессионализм разработчиков, педагогов-авторов, программистов-



мультимедия пособий, красочность, доступность и тиражи говорят о правильной политике министерства образования Китая. С 1949 года, это год образования КНР, обычные люди получили право заниматься своим образованием, когда в древнем Китае у системы образования была цель обучить чиновников. Кто сдавал все экзамены, получал право стать государственным служащим.

Современная система образования в Китае предусматривает несколько этапов: начальное, среднее, среднее профессиональное и высшее. Школьное образование в современной Китае предполагает обучение на протяжении 12 лет (подробнее приведено на схеме). В него включены три ступени. При этом с 2008 года китайские власти приняли решение утвердить обязательное 9-летнее бесплатное обучение в школах. Продолжать ли обучение в последних трех классах – решают родители и ученики. Некоторые выбирают школы Конфу.

Отличительной чертой современных школ в Китае является высокая нагрузка (с 8 утра до 4-х ,6 дней в неделю) на учеников по сравнению с нагрузкой в армянских школах. Главная причина в том, что школьникам за время обучения приходится заучивать несколько тысяч иероглифов. Их нужно не только запомнить, но грамотно произносить и писать. Число учеников в классе составляет более 30 человек, иногда 70-80 детей. Когда как в армянских не более 30 учеников в классе.

Высокие технологии доминируют в наших странах теперь почти во всех областях. Мир изменился по причине перехода к дистанционным техникам обучения. Китайские технические возможности и учебные материалы многообразны и превосходят многие страны и Армению в том числе. В Пекинском университете иностранных языков открыт

специальный исследовательский Центр обеспечения высокого качества и инноваций языковых ресурсов, проект возглавляет профессор Цзян Липин. «Система фонетических запросов на китайский язык» является одним из результатов исследования.

И армянские програмисты в сфере образования идут в ногу со временем, иногда даже обгоняют передовые страны новыми разработками. Об этом требуется написать более подробно в следующей статье.

Научная новизна данного исследования заключается в том, что впервые в Армении предпринята попытка сравнительного изучения двух древнейших систем с целью выявления различий и дальнейшего исследования эффективности их применения в современном контексте. Ввиду расширения межкультурной коммуникации изучение опыта Китая поможет армянским педагогам разработать алгоритмы перенятия эффективных методов и техник преподавания похожих школьных предметов с акцентом на духовные ценности двух народов.

Практическая значимость исследования заключается в том, что результаты более подробных данных к данной статье в дальнейшем могут быть применимы в армянских школах, особенно в тех, в которых преподается китайский язык, а также в дальнейшем в армяно-китайской школе в Ереване, которая будет иметь возможность работать на синтезе педагогических практик двух стран, Армении и Китая.

Литература

- Очерки истории школы и педагогической мысли Древнего и средневекового Востока. – М., 1988.
Страна Хань: Сборник. – Л., 1959.
Матъе М.Э. – М., 1954.
Кондаков М.И. В школах Индии. – М., 1959.
Клепиков В. Конфуций – выдающийся педагог Древнего Китая // Народное образование. – 1957. – №10.
История армянского народа Татеваци I Ереван, 1984.
Мовсес Хоренаци (Моисей Хоренский; 5 в.). История Армении
Москва: тип. Каткова и К°, 1858
Агатангегос. История Армянини. Пер., вступит. статья и примеч. К.С. Тер-Давтян и С.С. Аревшатыан. Ереван, 2005.
Мирумян К.А. Школа, просвещение и педагогическая мысль в Армении. М., 1989.
Мовсесян А.Х. Из истории армянской школы и педагогики (с начала до XVIII века)
А.Х.Ереван: Митк, 1968.
Корюн. Житие Маштоца. История жизни и смерти блаженного мужа, святого, Вардапета Маштоца, нашего переводчика, (написанная) учеником его Вардапетом Корюном. Пер. с древнеармянского Ш.В. Смбатяна и К.А. Мелик-Огаджаняна. М., 1962
Анания Ширакаци. Сочинения/ Изд. и исслед. А.Г. Абрамяна. Пер. В.К. Чалояна. Ереван. 1957.
Абаза В.А. История Армении. С.Петербург. Типография И.Н. Скороходова, 1988.
История армянского народа (с древнейших времен до наших дней). Под ред. проф. М.Г. Нерсисяна. Ереван, 1980
<https://matenadaran.am//20210308/Ananiya-Shirakatsi---armyanskiy-uchenyy-na-tysyachu-let-operedivshiy-svoe-vremya-26684873.html>
<http://www.zhengongfu.org/kultura/kalligrafiya/tysyacheslovie-tekst-v-tysyachu-znakov/>

МОДЕЛИРОВАНИЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫХ ТИПАЖЕЙ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Abstract: The article reveals the linguodidactic potential of the theory of linguistic and cultural types. The creators of the theory - scientists of the Volgograd Linguistic School V.I. Karasik and O.A. Dmitrieva proposed an algorithm for modeling linguistic and cultural types. Modeling of linguistic and cultural types in a comparative aspect within the framework of the educational process contributes to the formation of intercultural competence of foreign students.

Key words: linguistic and cultural type, students, science, algorithm, competence, worldview.

Интенсификация межкультурного обмена, а также ведущая роль русского языка в межкультурном общении определяет степень востребованности изучения русского языка как иностранного в мире. Волгоградский государственный социально-педагогический университет осуществляет подготовку иностранных граждан как из ближнего зарубежья, так и дальнего с 1969 года. За этот период студенты из 56 стран мира прошли обучение в нашем вузе по различным образовательным программам, подготовка специалистов из Китая ведется более 30 лет, профессорско-преподавательский состав университета разработал солидную методическую базу, формирующую коммуникативную и культурную компетенции в процессе обучения русскому языку, как в аудиторное, так и во внеаудиторное время, а также в процессе научно-исследовательской работы. Цель данной статьи – транслировать опыт внедрения научных достижений Волгоградской лингвистической школы в образовательный процесс в работе с иноязычной аудиторией. Как известно, развитие научного направления будет стабильным и успешным, если полученные знания выйдут за пределы научной лаборатории и будут востребованы в учебной деятельности, таким образом найдут практическое применение, а в дальнейшем и последующее усовершенствование, что отвечает принципу преемственности в науке и образовательном процессе.

В современной лингвистике исследовательские интересы ученых фокусируются на языковой личности во всем многообразии ее проявления. Рассматривая феномен человека в языке, лингвисты пришли к необходимости изучения языковой личности, выделяя ее как индивидуальное или типизируемое образование в динамическом или статическом аспектах. Одним из новых и популярных направлений российского языкознания является «Теория лингвокультурных типов», появление которой обусловлено антропоцентрической парадигмой современного языкознания.

Более 10 лет назад в Волгоградском государственном социально-педагогическом

университете внедрено моделирование лингвокультурных типажей в образовательный процесс с целью всестороннего погружения в русский язык и культуру. Студенческие исследовательские работы, написанные в сравнительно-сопоставительном аспекте, в рамках которого анализируются контексты, содержащие описание типажа на русском языке и родном, повышают осознание ценности и неповторимости родной культуры на контрасте с иностранной.

Обратимся к краткому описанию теории лингвокультурных типажей, разработанной В.И. Карасиком и автором данной статьи. Лингвокультурный типаж по своей структуре является концептом, содержащим языковую личность, является «узнаваемым образом представителей определенной культуры, совокупность которых и составляет культуру того или иного общества» (Карасик, Дмитриева 2005, с. 8). Соответственно, процесс моделирования типажа выглядит следующим образом: первоначально происходит построение концепта с выведением трехуровневой основы (понятийной, образно-перцептивной и ценностной), выявлением социально-культурной информации (социокультурная справка), затем анализируется коммуникативное поведение, приводятся прецедентные феномены, описываются социальные символы.

В чем же заключается лингводидактический потенциал теории лингвокультурных типажей? Во-первых, это работа с многочисленными языковыми источниками: словарями, художественной и публицистической литературой, языковыми корпусами, интернет сайтами, видео материалами (фильмами, рекламой и т.д.), а главное с результатами, полученными посредством анкетирования. Студенты готовят опросный лист или анкету. В связи с тем, что типаж рассматривается в ракурсе сравнительно-сопоставительного исследования, студенты взаимодействуют с китайским респондентами, а также русскоязычными носителями. Немаловажно, что, собирая практический материал, студент развивает коммуникативные компетенции, расширяет словарный запас, поскольку он должен объяснить на русском языке задачу, которую ставит перед респондентами.

Для отбора практического материала предлагается использовать следующий набор методов: метод анализа культурных значений и смыслов, этнографический метод, метод концептуального анализа, метод словарных дефиниций, метод интерпретативного анализа, анкетирование, интервьюирование, непосредственное наблюдение, опрос, ассоциативный эксперимент, семиотический анализ. Освоение перечисленных методов вносит большой вклад в формирование исследовательских умений обучающихся, что отвечает ФГОСу 3++.

Во-вторых, сравнительный анализ типажей позволяет студенту глубже осознать уникальность родной китайской и русской культур. Фоновые знания расширяются за счет знакомства с реалиями русской культуры. В процессе изучения лингвокультурных типажей затрагиваются вопросы национальных стереотипов, изучение и коррекция которых приведет к смягчению культурного шока и формированию этнической толерантности. Прикладной характер теории лингвокультурных типажей позволяет студенту-иностранцу не только отчетливо увидеть пространство русского языка и русской культуры, но и сопоставить его с родным посредством обращения к лингвострановедческой, исторической, социологической, психологической базе данных в процессе моделирования типажа. Таким образом формируется межкультурная компетенция, что является необходимым условием для успешного диалога культур.

Кроме того, лингвокультурный типаж проявляется через коммуникативное поведение, важнейшим компонентом которого является вербальный ряд - специфическое индивидуальное преломление произносительных норм, выбор определенной лексики и сознательный отказ от ряда слов и выражений, употребление определенных синтаксических оборотов, владение разными жанрами речи. Это позволяет студенту познакомиться с особенностями вербального и невербального проявления, в результате чего происходит усвоение широкого спектра дискурсивно установленных формул свойственных моделируемому типуажу.

Установлено, что лингвокультурный типаж является сгустком ценностных предпочтений языковой личности. Именно своеобразие ценностных ориентаций, лежащих в основе коммуникативного поведения языковой личности позволяет нам выделять в многообразии языковых личностей яркие лингвокультурные типажи. Другая составляющая типажа - ценностная характеристика – отражает позиционирование типажа в ценностной системе лингвокультуры. Сам лингвокультурный типаж может быть представлен одновременно как набор и иерархия ценностей в системе ценностных ориентиров, и иметь оценочную характеристику в обществе (*«гусар» – отважный, смелый, «компьютерщик» – слабо ориентирующийся в реальном мире, «москвич» – относящийся к высшему свету, бомонду, «гасконец» – отважный храбрец*). Ценностная сторона является принципиально значимой в структуре концепта вообще, и лингвокультурного типажа в частности, именно этот компонент является культурно-значимым (Карасик, Дмитриева, 2005, 6-7).

Известно, ценностные приоритеты общества в течение его истории претерпевают изменения, тогда как этнические константы характеризуются постоянством, т.е. не имеют содержательного наполнения и являются формальными характеристиками. Этнические константы – бессознательные комплексы, складывающиеся в процессе адаптации этноса к окружающей среде и выполняющие в этнокультуре роль механизмов, ответственных за психологическую адаптацию этноса к окружающей среде. Этнические константы – система, в рамках которой строго определено соотношение культурно-ценностных доминант народа. Все бессознательные образы, т.е. архетипы, включенные в систему этнических констант, определяют характер действия человека в мире. Вокруг этнических констант кристаллизуется этническая традиция в различных ее модификациях (Лурье, www).

Ценности лежат в основе оценки тех предпочтений, которые человек делает, характеризуя предметы, качества, события. Этнические константы не содержат в себе представления о направленности действия и его моральной оценки. Направленность действия задается ценностной ориентацией. С лингвистической точки зрения представляет интерес посредством анализа лингвокультурных типажей вычленить национальную специфику взятых для сравнения лингвокультур, определить ценностные характеристики и этнические константы, зафиксированные в языке. Если этнические константы и ценностная система соотносятся как способ действия и цель действия, то изучение лингвокультурного типажа должно идти по этим двум направлениям. Можно представить себе специфику коммуникативного поведения разных лингвокультурных типажей в одинаково поставленных условиях. Очевидно, что для достижения одной общей цели типажи поведут себя по-разному.

Оценочные характеристики моделируемого типажа устанавливаются на основе анализа диагностирующих высказываний, а именно на материале анкетирования, анализа словарей, пособий, используются материалы масс-медиа, кино, предметы искусства, литературные произведения, интернет, то есть, на все источники, несущие информацию об определенном лингвокультурном типаже. При описании лингвокультурного типажа используется фасеточная оценка, т.е. сетка оценки включает в себя несколько направлений: оценка носителя типажа себя (самоидентификация), себе подобного, окружающих. Рассматриваются оценка типажа со стороны окружающих его современников и его оценка с нынешних позиций. Эта система демонстрирует лингвокультурный типаж с нескольких позиций. Во-первых, можно проследить трансформацию типажа в имидж, роль и т.д. Во-вторых, оценка коммуникативного поведения выводит исследователя на шкалу ценностных доминант данного типажа. Одним из важных аспектов ценностной характеристики типажа является его самооценка, лежащая в основе самоидентификации, отрефлексированная в языке в выражениях, типа «мы...» - «мы, буржуа...», «для нас» - «для нас, казаков...», «нам...» - «нам, гусарам...». Кастовость, скрытая за метафорой «мы», выражается в различной степени оценки представителей других групп, от позитивной до негативной. Итак, самоидентификация является релевантным, типажеобразующим признаком лингвокультурного типажа, определяющая нормированность коммуникативного поведения в рамках шкалы приоритетов. Для лингвокультурного типажа идентификация представляет собой релевантный признак. Чем выше социум ценит статус определенного типажа, тем сильнее степень идентификации с ним. Соответственно, тем чаще представители данного статуса стремятся через социальные символы отличить себя от других. Потеря своего статуса оценивается негативно, и наоборот, прилагаются всяческие усилия для поднятия своего статуса.

Существует определенная динамика представления об историческом типаже со стороны его современников и представителей нашего времени. Современники обращают внимание на все характеристики типажей, в то время как для представителей нашего времени на первый план выходят ценностные характеристики типажа. Методика описания типажа глазами его современников включает, прежде всего, анализ текстов художественной литературы и эпистолярного наследства, а для понимания специфики осмысления типажа в сознании представителей нашего времени релевантными являются социологические методы исследования (анкетирование и интервьюирование информантов).

Моделирование лингвокультурных типажей позволяет изучить национальный менталитет русских, сформировать и расширить языковое сознание и его влияния на коммуникативное поведение. В процессе изучения лингвокультурного типажа затрагиваются вопросы национальных стереотипов, изучение и коррекция которых приведет к смягчению культурного шока и формированию этнической толерантности. Прикладной характер теории лингвокультурных типажей позволяет студенту-иностранцу не только отчётливо увидеть пространство русского языка и русской культуры, но и сопоставить его с родным посредством обращения к лингвострановедческой, исторической, социологической, психологической базе данных в процессе моделирования типажа (Дмитриева, 2019).

Таким образом, предложенная лингвистами модель типизируемой языковой личности

– лингвокультурный типаж - может быть представлена как один из способов формирования межкультурной компетенции студентов при обучении русскому языку как иностранному. При этом, у студентов, изучающих разнообразный материал, содержащий описание русского человека и русской культуры, происходит консолидация учебной и научной деятельности, результатом которой является формирование позитивного образа России и русского человека, избавление от ложных стереотипов.

Литература

Карасик, В. И., Дмитриева, О. А. Лингвокультурный типаж: к определению понятия // Аксиологическая лингвистика: лингвокультурные типаж: сб. науч. тр. / под ред. В. И. Карасика. – Волгоград: Парадигма, 2005. – С. 5-25.

Дмитриева, О. А., Мурзинова, И.А. Теория лингвокультурных типажей : Учебное пособие. Волгоград: Волгоградский государственный социально-педагогический университет, 2015. 92 с.

Старцева Т.В. Когнитивное моделирование лингвокультурного типажа EMIGRANT: автореф. дис ... канд. филол. наук. Кемерово, 2012. 22 с.

Лурье С.В. Этнопсихология как наука об этнической самоорганизации Режим доступа: .URL: www.ethnopsychology.narod.ru (дата обращения: 20.11.21).

Дмитриева, О. А. Место теории лингвокультурных типажей в образовательном пространстве // Актуальные проблемы лингвистики и перевода в современном мире : Сборник материалов международной научно-практической конференции, Душанбе, 26 октября 2019 года / Министерство образования и науки Республики Таджикистан, Таджикский государственный институт языков имени Сотима Улугзода, Кафедра грамматики и теории перевода. – Душанбе: Таджикский государственный институт имени Сотим Улугзода, 2019. – С. 77-82.

ДИСТАНЦИОННЫЕ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ: ВИРТУАЛЬНАЯ ЭКСКУРСИЯ

Abstract: This paper focuses on the methodical and culture-historical potential of the virtual study tour in the process of teaching Russian as a foreign language. Virtual and real study tour were examined and described in this thesis. The paper illustrated that properly planned and organized study tour makes for the progress of foreigners' speech skills and aimed at the formation of socio-cultural and communicative competence. The main principles of foreign language teaching (apparency, visualization and accessibility) were described. Methodical development of virtual tour by the Kiev museum is presented in our thesis.

Key words: distance learning, methods of teaching Russian as a foreign language, virtual study tour, visualization, lexical units with national-cultural semantics.

С началом мировой пандемии актуальными и необходимыми стали дистанционные формы обучения. Это привело к существенному изменению стратегии образования, выдвинув на первый план использование информационных технологий.

Одной из форм организации учебного процесса, как очного, так и дистанционного, является учебная экскурсия. Особое место учебная экскурсия занимает в методике преподавания РКИ, поскольку отвечает принципам наглядности, доступности и визуализации и является эффективной в процессе обучения русскому как иностранному (Галкина, 2011, 147). По сравнению с реальной учебной экскурсией, ряд преимуществ принадлежит виртуальной экскурсии. Например, виртуальная экскурсия доступна из любой точки мира, ее можно внедрить на любом этапе занятия на любом этапе изучения языка. Однако виртуальная экскурсия не может обеспечить непосредственный контакт учащихся с культурным предметом, который воздействует и на любого посетителя и пробуждает чувство сопричастности эпохе (Лесохина, 2020). И в этом ее большой недостаток. Именно поэтому в методике преподавания иностранных языков существует успешная практика объединения элементов реальной и виртуальной экскурсии в учебном процессе. Такое грамотное единство дает свои положительные плоды в виде пополнения лексического запаса иностранцев, развития устной и письменной речи, усвоения культурологической информации.

Изучением специфики и структуры учебной экскурсии в рамках методики преподавания РКИ занимались такие ученые, как Г. В. Манохина, К. А. Попова, Л. В. Панова, Е. Н. Белихина, Д. А. Петровская, В. В. Сафонова, Т. М. Соколова, С. С. Аду, Е. С. Козловская, О. В. Чевела, С. И. Федотова, Г. О. Дудина, Л. М. Кетова, М. Ю. Юхневич, С. Л. Троянская, А. М. Лесохина, Т. В. Галкина, О. В. Ротмистрова и др.

Методическая разработка виртуальной экскурсии, представленная в статье, включает ссылки на видео-тур по национальному музею Тараса Шевченко в Киеве, задания перед просмотром и после просмотра видео. Задания после просмотра содержат вопросы, тексты с заданиями, ссылки, Google-карты для построения маршрутов, карты исторических мест, иллюстрации, фотографии. Для быстрой работы со ссылками студентам предлагаются QR-коды, которые помогут легко открыть любую ссылку даже с телефона.

Национальный музей Тараса Шевченко

Задания перед просмотром видео:

Задание 1. Посмотрите в словаре значения незнакомых слов и словосочетаний.

известный поэт; помещик, служить у помещика; ссылка, быть в ссылке, отправлять-отправить в ссылку; учиться в художественной академии, метрическая книга, запись в метрической книге, уникальная вещь, дьяк, дьячок, сельский дьячок; село Моринцы, портрет Василия Жуковского, великий живописец Карл Брюллов, выкупить из крепостничества, отпускная, крепостной человек – крепостные люди, иллюстрация к поэме, кисть художника, мольберт художника, приносить – принести славу, арест, преступник, политический преступник, запрет, запрещать – запретить писать и рисовать, арестовать и отправить в ссылку, самодельная тетрадь, прятать – спрятать в сапог/в сапоги, литератор, родина, верстак, автопортрет.

Даты: 1814 год, 22 апреля 1838 года, 1840 год, 1842 год, 1847 год, 1859 год, 10 марта 1861 года.

Лингвострановедческий комментарий:

Василий Жуковский (1783 – 1852) – русский поэт, переводчик, литературный критик, педагог. Один из основоположников русского романтизма. Литературный наставник А. С. Пушкина.

Карл Брюллов (1822 – 1852) – русский художник, живописец, портретист, автор картин на исторические темы. Расписал купол Исаакиевского собора в Санкт-Петербурге. Профессор Петербургской академии художеств с 1836 года. Учитель Тараса Шевченко.

Помещик Павел Энгельгардт (1798 – 1849) – владелец крепостного поэта и художника Тараса Шевченко.

«*Кобзарь*» – название первой книги поэтических произведений Тараса Шевченко. Впервые этот сборник издали в 1840 году.

За халывные книжечки Тараса Шевченко – небольшие самодельные тетради, в которые Шевченко записывал свои стихи в 1847 – 1850 годах, когда он был в ссылке. На фото вы видите оригинал такой книжечки, который хранится в отделе рукописей Института литературы имени Тараса Шевченко Национальной Академии Наук Украины.

Офорт – гравюра на металле. Известен с начала 16 века.

«*Катерина*» (1838 – 1839) – поэма Тараса Шевченко, которую он посвятил Василию Жуковскому. Поэма написана в честь выкупа Шевченко из крепостничества.

Задание 2. Посмотрите видео о национальном музее Тараса Шевченко по ссылке: <https://m.youtube.com/watch?v=A4li8TurkRo> **Обратите внимание на историю выкупа Тараса Шевченко из крепостничества. Расскажите, кто помог выкупить Тараса. Для быстрой**

работы со ссылкой, используйте QR-code:

Задания после просмотра видео:



Задание 1. После просмотра видео ответьте на вопросы.

1. В каком году родился Тарас Шевченко? 2. За какую сумму друзья Тараса продали портрет Василия Жуковского? 3. Когда Тараса выкупили из крепостничества? 4. Где учился Т. Шевченко? 5. Как называется самая известная книга поэзий Тараса Шевченко? 6. В каком году арестовали Т.Г. Шевченко? Что ему запретили делать? 7. Где Тарас Шевченко жил после ссылки? 8. Чем Т.Шевченко занимался в последние годы своей жизни? 9. На чём Т. Шевченко печатал офорты?

Задание 2. Прочитайте фразы, которые вы услышали в видео. Раскройте скобки. Запишите фразы в тетрадь.

1. На страницах метрической книги сельский дьячок сделал запись (1814 год). 2. Великий живописец Карл Брюллов написал портрет (Василий Жуковский). 3. Друзья выкупили Тараса Шевченко (крепостничество). 4. Тарас Шевченко учился (художественная академия, Петербург). 5. Хозяин Шевченко, помещик Павел Энгельгардт, подписал Тарасу отпускную (22, апрель, 1838, год). 6. Первый «Кобзарь» издали в 1840-ом году. Он принёс известность (Тарас Шевченко). 7. В 1847-ом году Тараса Шевченко арестовали и отправили (ссылка, 10 лет). 8. Из ссылки Шевченко вернулся (бедный, больной, измученный). 9. Свои последние годы жизни Шевченко изготавливал (гравюры, специальный верстак). 10. Шевченко умер, когда ему было (46, год).

Задание 3. Прочитайте рассказ о национальном музее Тараса Шевченко. Вставьте пропущенные слова и словосочетания в правильном падеже. Смотрите слова и словосочетания в рамке. Запишите рассказ в тетрадь.

Тарас Григорьевич Шевченко – самый известный поэт Украины. В музее каждый экспонат рассказывает о жизни поэта. На страницах метрической книги сельский дьяк в 1814 году сделал запись (...). Тарас был крепостным, но всю жизнь мечтал стать свободным и начать учиться. Друг Шевченко живописец Карл Брюллов написал портрет (...), который продали за 2500 (две с половиной тысячи) рублей и выкупили Тараса (...). В своих поэзиях Тарас Шевченко писал (...). Первая книга, которая сделала его известным, называлась «Кобзарь». Её издали (...), а (....) Тараса Шевченко арестовали за его стихи и отправили в ссылку. В ссылке Тараса запретили писать и рисовать. Но он записывал поэзии тайно (...), которые назывались захалявные книжечки. После ссылки Шевченко жил (...). Там он стал одним из самых ярких литераторов. Последние три года своей жизни Тарас Шевченко делал (...) на специальном верстаке. В своё последнее утро 10 марта 1861 года Шевченко пошёл (...), чтобы создать новый рисунок, но до верстака так и не дошёл. Он умер.

Задание 4. Посмотрите на офорт Тараса Шевченко «Кобзарь с поводырём» (1840). Прочитайте небольшой комментарий к офорту. Опишите его.

Этот офорт был сделан по рисунку Василия Штенберга «Кобзарь с поводырём» и украсил обложку первого издания книги поэзий Тараса Шевченко «Кобзарь» (1840 год). В «Кобзарь» вошло всего 8 поэзий. Напечатали эту книгу в частном издательстве Фишера в Санкт-Петербурге

на деньги полтавского землевладельца Петра Мартоса. После выхода этой книги Тараса Шевченко все начали называть Кобзарём. Второе издание «Кобзаря» вышло в 1844 году, а третье – в 1860 году. Эти издания были дополнены новыми поэзиями. После ареста Тараса Шевченко в 1847 году книгу запретили продавать, и она стала редким изданием.

Лингвострановедческий комментарий:

Кобзарь (укр. *кобзар*) – украинский народный певец и музыкант, который играл на музыкальном инструменте (кобзе) и пел религиозные песни, баллады, думы.

Кобза – старинный украинский инструмент.

Задание 5. Рассмотрите картину Тараса Шевченко «Сельская семья» (1843). Письменно опишите ее.

рождение Тараса Шевченко, Василий Жуковский, крепостничество, крепостные, 1840 год, 1847 год, самодельные книги, Петербург, офорты, мастерская.

Задание 6. Посмотрите на карту Киева по ссылке: <https://google.com.ua/maps>

Постройте маршрут на автобусе, на метро и пешком от КНЛУ (ул. Лабораторная, 5/17) до Киевской картинной галереи (ул. Терещенковская, 9). Опишите письменно все виды выстроенных маршрутов. Используйте глаголы движения с приставками и без: идти, ехать, прийти, приехать, пройти, проехать, перейти, переехать, подойти, отойти, подъехать,



ПРЕЗЕНТАЦИЯ ТЕМЫ «СПОСОБЫ ВЫРАЖЕНИЯ СУБЪЕКТА В РУССКОМ ЯЗЫКЕ» В КИТАЙСКОЙ АУДИТОРИИ

Abstract: The article proposes a system of exercises to develop skills of differentiation of the main ways of expressing the subject in the Russian language for foreign students in the third year of study.

Key words: personal-impersonal sentences, subjectless constructions, semantic sentence structure, generalized subject, synonymous constructions, skill of using sentences.

Безличные предложения в русском языке очень разнообразны как по значению, так и по форме. Главным отличительным признаком безличного предложения является то, что в нем нет грамматического подлежащего. В русском языке значительная часть предложений не имеет подлежащего, т.е. независимого имени в форме именительного падежа. Таким образом, все предложения русского языка можно разделить на *подлежащие* и *бесподлежащие* (Валгина, Розенталь, Фомина, 2002, 431). Этот формальный признак дифференциации структуры русских предложений китайские студенты продвинутого этапа обучения усваивают, сопоставляя, например, конструкции синонимичных предложений типа *Ветром сорвало крышу – Ветер сорвал крышу*. Такие безличные и личные параллели близки по значению, однако в предложениях с подлежащим отчетливо выражена действующая сила, тогда, как в безличных предложениях, несмотря на то, что нередко называется реально действующий предмет, действующая сила не имеет отчетливого выражения и сближается с обозначением орудия или средства действия: *Землю в осеннем лесу укрыло ковром из желтых листьев*. Здесь также имеются ограничения в употреблении безличных предложений: такие бесподлежащие конструкции употребительны только по отношению к неодушевленным предметам, поскольку только они могут выступать в значении средства и орудия действия.

Новым подходом к анализу русских предложений для учащихся из Китая является обращение к семантической структуре высказываний. Учитывая, что семантическая структура предложения отражает объективную структуру элемента действительности (*Девушка поет* – субъект и его действие; *Больного знобит* – субъект и его физическое состояние; *Светает* – бессубъектное состояние), студенты приходят к выводу, что как подлежащие, так и бесподлежащие предложения могут быть субъектными и бессубъектными. Субъектные предложения выражают процесс, соотносящийся с субъектом: *Он выступит с докладом; У него завтра лекция; Ему холодно*. Бессубъектные предложения выражают процесс, не соотносящийся с субъектом, т.е. отражают бессубъектное состояние: *Холодно; Стоят холода; Светает*. При

этом учащиеся, сопоставляя грамматическую и семантическую структуру предложения, наблюдают случаи соответствия подлежащего и субъекта (*Дети веселятся*) и случаи их несоответствия (*Детям весело*).

Китайские студенты отрабатывают навык употребления субъектных предложений русского языка в конструкциях без подлежащего в заданиях на замену подлежащих предложений бесподлежащими по образцу, где субъект выражен дательным падежом имени 1) *Я хочу изучать историю Украины. – Мне хочется изучать историю Украины: Бабушка не спит. Я не верил в успех поездки; или творительным падежом 2) Снег занёс все дороги. – Снегом занесло все дороги: Дождь освежил зелень. Град попортил всходы пшеницы.*

Исторически имена в позиции субъекта, способного к самостоятельному действию, перемещению, оформились в русском языке как подлежащее. Неактивная роль субъекта, его произвольное действие, неконтролируемое состояние, свойство, постоянный или временный признак показываются в русском языке значением косвенных падежей; напр.: вин. п. – *Его коробит от лжи*; род. п. – *У меня новая квартира*; дат.п. – *Ему нездоровилось*; *Рукам холодно*; твор. п. – *Работа выполнена группой специалистов*; *Лодку заливало водой*; *Со мной всё в порядке*; предл. п. – *В семье лад*; *На душе легко*. Таким образом, субъект выражается либо прямым способом – именем в форме именительного падежа: *Он завтра выступает с докладом*, либо косвенным – именем в форме косвенного падежа: *У него завтра лекция*, *Ему холодно*; формой глагола: *Говорите громче*, *Эту надпись не разберешь* или содержанием предложения в целом: *Этого нельзя забывать*.

Изучение бесподлежащих предложений русского языка в китайской аудитории необходимо организовать в плане предупреждения ошибок, встречающихся в речи учащихся. При этом следует учесть, что трудности изучения этих конструкций будут успешно преодолены тогда, если студенты осмысливают не только структуру безличных предложений, но и условия их употребления в речи. Целесообразно учитывать особенности перевода безличных предложений на родной язык. Чтобы закрепить навык дифференциации бесподлежащих предложений с разными способами выражения субъекта, можно предложить учащимся найти и сопоставить бесподлежащие предложения, например, в рассказах А. П. Чехова и их эквиваленты в переводе на китайский язык. Как показывают наблюдения, безличные предложения широко представлены в рассказах А.П. Чехова, поскольку их употребление способствует простоте и ясности выражаемого содержания. В частности, широко представлены безличные предложения с глаголом *казаться* в роли главного члена и придаточным предложением при нем. Например: *Ей казалось, что страх к этому человеку она носит в своей душе уже давно* (Анна на шее).

При переводе таких предложений на китайский язык обычно используются двусоставные предложения, в которых субъекту состояния, выраженному в русском предложении дательным падежом имени, соответствует именительный падеж. При этом сказуемое выражается личными формами глаголов «чувствовать», «думать», «считать», «замечать», сравним, например: 1. *Мне кажется, вы правы* (Дом с мезонином) – 我认为, 您是正确的. В переводе: *Я считаю, что вы правильно сказали*. 2. *Им казалось, что сама судьба предназначила их друг для друга...* (Дама с собачкой) – 他们感觉, 是命运把他们连到了一起. В переводе: *Они чувствовали, что сама судьба*

предназначила их друг для друга.

В современном русском языке безличные конструкции типа *Кругом тихо, Дует, Душно* являются односоставными, в них отсутствует как грамматическое подлежащее, так и семантический субъект. Грамматика-80 трактует семантику структурных схем таких предложений как “наличие субъектного действия или процессуального состояния” (Русская грамматика, 1980, 350). При переводе русских предложений со словами категории состояния типа *Было темно* на китайский используется двусоставная конструкция, позицию подлежащего занимает словосочетание *цвет неба* или просто существительное *небо*, а позицию сказуемого – прилагательное, например: 1....и пили чай, было темно... (Дама с собачкой) – 当他们喝完茶, 天依旧黑着. В переводе: ...когда пили чай, небо было еще темное... 2. Уже было темно... (Ионыч) – 天已经黑. В переводе: Цвет неба темный.

Часто А. П. Чехов использует бесподлежащие конструкции с предикативными наречиями (словами категории состояния – *грустно, стыдно, досадно* и т.п.) и дательным субъекта при передаче эмоционального состояния субъекта. При переводе таких предложений на китайский язык в эквивалентах используются подлежащие конструкции с глаголами эмоционального состояния: *Мне вот молодости вашей жалко* (Невеста) – 我正在为您的青春惋惜呢 (*Я как раз жалею вашу молодость*). Наиболее распространенным способом передачи русских безличных предложений на китайский язык является подлежащая конструкция, в которой само чувство передается глаголами чувствовать и ощущать в сочетании с существительным, называющим непосредственно эмоцию, например, *чувствовать стыд (страх)* и т.п. Ср.: 1. *Ей уже стыдно.* (Анна на шее) – 她感到害羞 (*Она уже чувствует стыд*). Глагол чувствовать в китайском языке может также сочетаться с возвратным местоимением себя и наречиями, характеризующими конкретное эмоциональное состояние. Например: 1. *И ему стало неловко* (Ионыч) – 他开始感到难为情 (*Он чувствует себя неловко*). В китайских эквивалентах предложений типа *На душе/на сердце у меня тяжело*, слово *сердце* используется в функции подлежащего, а сказуемое выражается при помощи имени прилагательного, например: 1. *Отчего мне так тяжело?* (Невеста) – 为什么我的心情这么沉重? В переводе: Почему мое сердце такое тяжелое? Безличные предложения с глаголом хотеться и дательным субъекта на китайский язык переводятся при помощи двусоставных структур, в которых субъект состояния занимает позицию подлежащего: *Ему хотелось повидаться с Анной* (Дама с собачкой) – 他非常想和安娜见面 (*Он хотел встретиться с Анной*). Сопоставительный анализ бесподлежащих предложений русского языка и их китайских эквивалентов наглядно показывает студентам, что в китайском языке большинство предложений строятся по двусоставной схеме, т.е. оба главных члена – подлежащее и сказуемое – выражены в синтаксической структуре предложения, тогда как в русском языке для отображения одной и той же внеязыковой ситуации могут быть использованы как односоставные, так и двусоставные структуры, которые в синтаксической системе русского языка являются синтаксическими синонимами.

Сопоставляя предложения *Дети шумят* и *В коридоре шумят*, студенты могут убедиться, что субъект, т.е. лицо или предмет, о действии (состоянии) которого сообщается в предложении, может быть конкретным, определенным: *Он завтра выступает с докладом. Ему завтра*

выступать с докладом, неопределенным: *Наше общежитие уже отремонтировали.* Как правило, новой для китайских студентов третьего года обучения является информация о предложениях с обобщенным субъектом, в которых выражается обобщение, извлеченное из опыта говорящего лица, и называется действие, возможное для любого лица. Представление о субъекте передается максимально обобщенно, а иногда и полностью стирается. Ср.: *Не знаешь, где найдешь подходящее слово. – Неизвестно, где найдешь подходящее слово. Как только открывается дверь, слышишь шум города. – Как только открывается дверь, слышен шум города.* Предложения, в которых выражается процесс, соотносящийся с обобщенным субъектом, имеют в русском языке разную форму и соответственно разные смысловые оттенки и сферу употребления. Студентам можно предложить прочитать русские пословицы и объяснить значение формы 2 лица ед. числа, 3 лица множ. числа и повелительного наклонения: 1. *Что посеешь, то и пожнешь.* 2. *За двумя зайцами погонишься, ни одного не поймаешь.* 3. *По платью встречают, по уму провожают.* 4. *Цылят по осени считают.* 5. *Не откладывай на завтра, что можно сделать сегодня.*

Предложения с обобщенным субъектом в форме 2 лица ед. числа часто используются для характеристики предмета или явления. С учащимися целесообразно отработать навык трансформации данных предложений в синонимичные конструкции так, чтобы особенности предмета или обстоятельств охарактеризовать с помощью глагола в форме 2 лица ед. числа по образцу: *Это высотное здание видно отовсюду. – Это высотное здание видишь отовсюду.*

1. В городе на каждом шагу заметны большие перемены. 2. В родственных языках многое понятно без перевода. 3. Уже весна, ее приближение чувствуется во всем. 4. Некоторые слова легко запоминаются и сохраняются в памяти всю жизнь, другие сразу забываются. 5. Такие большие полотна на выставках замечаются сразу.

В предложениях со сказуемым в форме 3 лица множественного числа (чаще несов. вид глагола) передаются реальные действия, которые часто повторяются в действительности и являются обычными, привычными для всех или для многих лиц; действия, которые получили или получают широкое распространение: *Судят не по словам, а по делам* (пословица). Форма 3 лица множественного числа глагола используется, в частности, когда говорят о каких-либо обычаях, традициях, и т.д.: *В Китае едят палочками. Вальс танцуют вдвоем*, в формулировках общих положений, правил: *Это слово пишут с двумя Н* (ср.: *пишется, мы пишем*). Студенты сами могут сформулировать изученные ранее правила русской орфографии и пунктуации, используя предложения со сказуемым в форме 3 лица множ. числа, а также предложения с возвратным глаголом, например, такие: 1. Произношение конечных согласных в русском языке. 2. Особенности написания имен собственных. 3. Постановка знаков препинания в предложениях с вводными словами и обращениями. 4. Написание частицы не с глаголами и именами прилагательными. Отвечая на вопросы, учащиеся отрабатывают навык использования предложений с обобщенным субъектом в речи: 1. Какие грибы называются съедобными? 2. Что значит проезжая часть улицы? 3. Что такое излечимая болезнь? 4. Какая вода называется питьевой? 5. Что значит писчая бумага?

Рассматриваемая форма сказуемого 3 лица множ. числа в высказываниях, где обобщение

представлено как обобщенное представление о действии других лиц (*В этом лесу всегда находят много ягод*), отличается по значению от формы 2 лица единственного числа, которая употребляется в предложениях с обобщением, извлеченным непосредственно из опыта говорящего: *В этом лесу всегда находишь много ягод*. С целью выработки коммуникативного навыка употребления высказываний с обобщенным субъектом со сказуемым в форме 3 лица множественного числа целесообразно предложить студентам представить ситуации, выразив мысль иначе: 1. Улицу переходить можно только при зеленом свете светофора. 2. В комнатах для работы не следует курить. 3. В зрительный зал в театре нельзя входить в пальто. 4. В читальном зале разговаривать нельзя. 5. Тяжелые вещи надо сдавать в багаж. Выполняя задания на трансформации предложений с обобщенным субъектом, различающихся по своей структуре, учащиеся наглядно убеждаются, что синонимические конструкции способны передавать в русском языке сходные значения, при этом семантические различия их обусловлены в первую очередь различиями между обобщенными грамматическими значениями предложений.

Таким образом, соотносительность безличных и личных предложений представляет собою заметное синтаксическое явление в русском языке, связанное с различным структурно-грамматическим и семантико-стилистическим планом выражения мысли. Ознакомившись с разными способами выражения субъекта в русском языке, китайские учащиеся приходят к выводу, что в русском предложении субъект может обозначаться как именительным, так и косвенным падежом, а в китайских эквивалентах используются, в основном, двусоставные конструкции, в которых субъект занимает позицию подлежащего. Это объясняется тем, что в грамматическом строе китайского языка имена не изменяются по падежам, а в русском языке в позиции субъекта могут употребляться имена как в именительном падеже, так и в косвенных падежах.

Литература

- Валгина, Н.С., Розенталь, Д.Э., Фомина М.И. Современный русский язык: Учебник / Под редакцией Н.С. Валгиной. 6-е изд., перераб. и доп. Москва. 2002. 528 с.
- Русская грамматика. Т. 2. Синтаксис / Е. А. Брызгунова, К. В. Габучан и др. Москва: Наука, 1980. 709 с.

Abstract: This article proposes an approach to teaching Russian in a Ukrainian-speaking student audience that has not studied Russian in a secondary school.

To correct, improve and consolidate knowledge, skills and abilities in the Russian language, to prepare students for the perception of linguistic courses taught in Russian, a practical course of the Russian language has been introduced into the curricula for students studying in the specialty "Russian language and literature". Academic discipline The practical course of the Russian language is a compulsory part of the educational program for the preparation of students of philology and serves as a propaedeutical basis for the successful exploration of basic linguistic disciplines. The content of the 4-year bachelor's philology course represents its practical orientation and ensures the priority of normative, spelling and communication knowledge and expertise, as well as the growth of creative skills and abilities.

A special place in the preparation of students-philologists is occupied by the 4-year program, which orients students to writing various creative works. The article presents traditional and new techniques that develop students' independent thinking and artistic taste, increasing their creativity. Practical tasks are aimed at improving the writing skills of the students of philology, deepening their knowledge of the text, its categorical features; enrichment of vocabulary, development of skills, clearly and distinctly express their thoughts in Russian in the texts of essays.

Key words: practical course of the Russian language, speech development, teaching methods, new technologies.

Новая концепция обучения учащихся в школах Украины не ставит своей целью научить школьников свободному владению русским языком, усвоению знаний о системе русского языка. Развитие письменной русской речи учащихся, в том числе усвоение норм орфографии и пунктуации, не является приоритетным направлением даже в школах с факультетным русским языком в школьных программах. Для обучения, корректировки, углубления и закрепления знаний, умений и навыков по русскому языку, подготовки студентов к восприятию лингвистических курсов в учебные планы был введен практический курс русского языка. Практический курс русского языка в подготовке филолога-русиста выполняет две основные функции: во-первых, способствует формированию системного видения русского языка, которое необходимо в будущей профессиональной деятельности, а во-вторых, совершенствует коммуникативные способности студента, развивая творческое языковое сознание.

Учебная дисциплина Практический курс русского языка входит в базовую часть образовательной программы подготовки студентов-филологов и служит пропедевтической основой для успешного освоения современного русского языка (Фонетика. Лексикология. Морфемика и словообразование. Морфология. Синтаксис), история славянских языков (Введение

в славянскую филологию, Старославянский язык, Историческая грамматика русского языка, История русского литературного языка) и т.п. Эта учебная дисциплина преподается в течение 4-х-летнего обучения филологов-бакалавров. Так, содержание программы 1 курса нацелено на корректировку, систематизацию знаний выпускников по русскому языку, а в условиях современной Украины – для обучения всех, кто только начинает учить русский язык. Основная цель – усвоить основные принципы русской орфографии, выработать навыки фонетического, фонематического, графического, орфографического анализа; овладеть практическими навыками применения принципов русской орфографии в устной и письменной речи, подготовить студентов к успешному усвоению основ современного русского языка.

На 2 курсе студенты повторяют правописание всех частей речи и параллельно изучают пунктуацию, систематизируют знания в области орфографии и пунктуации, совершенствуют навыки их применения; на 3 курсе знакомятся с понятием о функциональных стилях, постигают актуальные жанры научного стиля, представленного устным и письменным ответом на вопрос по лингвистическим дисциплинам, аннотация, тезисы, конспект, выписки и т. п., используемыми в речевой деятельности студентов; занимаются грамматико-стилистическими упражнениями по составлению официально-деловых документов, публицистических текстов, основная цель которых – активизация практических навыков в использовании грамматической синонимии. В программе не нашли отражения вопросы фонетики и орфоэпии, однако это не значит, что они выпадают из поля зрения преподавателя и студентов. Не отводя для этой цели специальных занятий, преподаватель систематически следит за соблюдением орфоэпических норм и предлагает отдельные слова для анализа их звукового и буквенного состава.

Теоретические вопросы синтаксиса также не выделены для специального повторения. Но синтаксическим анализом, а в связи с этим и повторением вопросов теории синтаксиса, необходимо заниматься с первого же занятия. При этом очень важно, чтобы рекомендуемые для анализа конструкции постепенно усложнялись. Тогда к началу работы по повторению пунктуации многие теоретические вопросы будут уже изучены, и можно будет уделить основное внимание систематизации пунктуационных правил и укреплению навыков грамотного письма и правильного использования в речи тех или иных конструкций.

Личный опыт преподавания, а также опыт коллег-филологов Черкасского национального университета имени Б. Хмельницкого побудили к внедрению дисциплины, ориентирующей студентов на написание различных творческих работ. Для создания программы были использованы методические рекомендации Л. Айзерман (Айзерман, 1996), Т. Ладыженской (Ладыженская, 1980), А. Крундышева (Крундышев, 1999), В. Мещеряковой (Мещерякова, 2000) и др. Программа этого курса нацелена на совершенствование коммуникативных навыков студентов-филологов, углубление их знаний о тексте, его категориальных признаках; обогащение словарного запаса, наработку умений точно, ясно и внятно выражать свои мысли на русском языке в текстах сочинений разных жанров.

Предполагается, что программа практического курса русского языка может активизировать основные качества творческого мышления, нацеливает на литературное творчество, развивая умения студентов-филологов в необычной форме выражать свои мысли, способствует развитию

навыков речевого оформления сочинений различных жанров.

Значительное внимание на практических занятиях отведено жанрам, развивающим самостоятельное мышление студентов, повышающим их творческую активность. Например, продолжить рассказ, составить юмористический рассказ, описать в сочинении внешность человека, создать художественный словесный портрет, подготовить различные типы сочинений (описание, рассуждение, рассказ, эссе); написать сочинение на основе источника материала – о пережитом, увиденном, услышанном, на материале экскурсии (виртуальной) в музей или наблюдений, на литературном материале, по увиденным картине, спектаклю, сюжетным рисункам; на основе творческого воображения (сочинить сказку), по данному началу, завязке или концовке.

На первом этапе студентов традиционно знакомят с сочинением-описанием как жанром творческих работ, уделяя внимание художественным и языковым особенностям текста (Крундышев, 1999). Затем проводится работа над предтекстовым этапом (выбор и осмысление темы), изучаются основные принципы построения текста сочинения. К примеру, студенты выполняют задание: на материале одной темы подготовить разные виды описания. Так, художественное, научное и публицистическое описание темы «Сирень» представила одна из студенток (орфография и стиль автора сохранены, но тексты сокращены): 1) *«Тот весенний день был очень горячим. Казалось, что время остановилось. То подкидывало, то трясло на заднем сиденье душевного автобуса. Моя остановка была следующей.*

Встречал меня огромный душистый букет сирени в бабушкиных руках. Весь бабушкин двор утопал в пышном цветении этого дивного кустарника. Наконец-то я отдохну в этой ароматной сказке. Сирень с радостью приняла меня в свою прохладную тень... Над ее махровыми цветками жадно гудели пчелы, облетая куст, в изобилии покрытый крупными, раскидистыми, ажурными метелками» (М.М., 4 к.).

2) научное описание: *«Сирень пушистая происходит из горных мест Северного Китая. Этот кустарник высотой до 3,5м. Его листья округло-овальные или ромбовидно-овальные, темно-зеленые, гладкие сверху и опушенные по жилкам с нижней стороны. Цветки бледно-лиловые, очень душистые, собраны в густые соцветия длиной до 12см» (М.М., 4 к.);*

3) публицистический текст *«А сколько ты знаешь сортов сирени?»:*

«Представь себе, юный друг, что сирень обыкновенная известна в культуре с XVI столетия. Существует очень много ее сортов. И мы хотели бы поделиться несколькими названиями ее разнообразных садовых форм. Так, ученый Лемуан вывел во Франции такие виды пахнущего кустарника: «Красавицу Нанси» с карминово-розовыми бутонами (1891г.), «Конго» с фиолетовым оттенком (1896г.), «Жанну д'Арк» с чисто-белыми махровыми цветками (1902г.) (М.М., 4 к.). Подобные задания способствуют развитию способности дифференцировать языковые средства, формируют образное мышление.

Традиционными приемами развития творческих способностей студентов являются также написания: а) сочинений-миниатюр на одну из предложенных тем, продумав изученные ранее способы их распространения (Мещерякова, 2000), например: *Утро было чудесное; Этим летом я видел(а) раду; Березовый лист не спутаешь ни с каким другим; Увлекательное это занятие –*

составлять букеты цветов); б) либо сочинений по зачину: *«Живу я на улице, которая еще месяц назад была, наверное, самой тихой улицей нашего города. Но так было месяц назад, а сейчас...»*; в) описаний внешности человека (подруги, соседа, преподавателя, литературного персонажа, вымышленного героя и т.п.).

К нетрадиционным приемам относим следующие:

1) Использование приема стилизации – это создание текста, представляющего собой *стилистическое подражание* чему-нибудь. Так, например, предлагаются строки стихов, а к ним задание: написать стихотворение, сохранив стиль автора и каждую четную строку; написание синквейнов (пять строк, созданных по определенным правилам) или диамантов (стихотворная форма, состоящая из семи строк, первая и последняя из которых – понятия с противоположным значением, центонов из строк поэта (используется несколько авторов), *монофонов* (каждое слово в тексте начинается с одной и той же буквы, задание может быть выполнено на основе словаря).

2) Описание виртуальной экскурсии в музей мира – развивает творческое воображение и отвечает формату требований дистанционного обучения.

3) Создание текстов-эссе, посвященных жизни и творчеству известных писателей и поэтов, имеющих отношение к данной местности («Александр Пушкин и Петр Чайковский в Каменке», «Василий Симоненко в Черкассах», «Литературно-музыкальная гостиная Александра Вертинского в селе Подольское Золотоношского района Черкасской области», «Константин Паустовский в Смеле» и т.п.), либо описание в местных достопримечательностей или известных архитектурных сооружений («*Размышления у памятника Тараса Шевченко*»).

На занятиях возможно также использование жанра письменного или устного «рисования» на предложенную тему, словесно-музыкального создания текста либо словесно-живописного, театрализованного, которые способствуют выработке коммуникативных умений (выбор уместных языковых средств), повышают качество владения русским языком.

Эффективность в развитии творческих умений студентов достигается также благодаря анализу трудностей в написании сочинений. К основным относим следующие: неумение выделить существенную деталь, нарушение последовательности в изложении текста, подмена одного вида описания другим, полное или частичное несоответствие теме, трафаретное начало и/или банальные красоты, отсутствие связей между частями, неоправданные повторения, беспомощность в формулировании выводов.

Таким образом, содержание курса отражает его практическую направленность и обеспечивает приоритет нормативных, правописных и коммуникативных умений и навыков на 1-3 курсах обучения, учит их четко и стилистически правильно выражать свои мысли, постоянно совершенствовать навыки свободного владения письменной и устной формами литературного языка, восполняет отсутствие подготовки студентов по русскому языку в объеме программы средней школы и одновременно нацеливает будущих педагогов на профессиональное усвоение этой программы, а с другой – готовит их к более осознанному и серьезному восприятию лингвистических теоретических курсов.

Основное внимание в программе 4 курса обращается на развитие и совершенствование коммуникативных умений студентов, в первую очередь связанных с написанием творческих

работ. Поскольку написание отдельных сочинений происходит по определенным правилам, то творческое освоение образцов украинскими студентами, не изучавшими русский язык в школе, будет способствовать обогащению их словарного запаса и навыков письменной речи, совершенствованию индивидуального стиля.

Выполнение разнообразных видов творческих заданий требует от студентов умения создавать целостный и завершенный текст, вдумчиво относиться к редактированию собственного письменного текста, продуманно использовать изобразительно-выразительные средства языка. Результативность Практического курса русского языка зависит от множества факторов, но прежде всего от сформированной и мотивированной творческой личности студента, а также применения эффективных методов и приемов обучения написанию творческих работ.

Литература

Айзерман, Л. (1996). Сочинения о сочинениях // Русский язык в школе. 1996. № 1; 4; 5. Кrundышев, А. (1999). Как работать над сочинением. Москва, 1999. с. 56-97.

Мещерякова, В. (2000). Жанры школьных сочинений : теория и практика написания: Уч.-метод. пособие. Москва, 2000.

Методика развития речи на уроках русского языка : пособие для уч. / под ред. Т.А. Ладыженской. Москва, 1980.

ГОСПОЛИТИКА НА ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В РАМКАХ ИНИЦИАТИВЫ «ОДИН ПОЯС И ОДИН ПУТЬ»

Abstract. Thanks to the joint efforts of China and Russia, Sino-Russian relations have developed into a New Era, especially on Russian language teaching. Russian language teaching has existed in China for more than 300 years. In 1708, the first Capital Academy of Russian Culture and Speech was opened by the Qing government, where Russian language teaching was conducted. After the formation of New China, Russian language teaching developed rapidly. Especially under the "One Belt and One Road" initiative in China, there were a number of state policies to support Russian language teaching to students: the All-China Russian Language Competition and the Program "Russian universities and the State Council of the People's Republic of China Scholarships".

Keywords: Russian language teaching, One Belt One Way, state policy, competition, program.

Благодаря совместным усилиям Китая и России китайско-российские отношения переросли в «Новую эпоху всеобъемлющего стратегического партнерства», что окажет глубокое влияние на Китайско-российские гуманитарные обмены, особенно на обучение на русскому языку. Прогнозируется, обучение русскому языку откроет новую «весну» даже «Золотой век», а это значит, что перед обучением китайских студентов русскому языку открываются беспрецедентные возможности для развития. В этих рамках, особенно в новую эпоху китайских инициатив "Сообщество единой судьбы человечества" и "Один пояс, один путь", обучение русскому языку процветает и оказывает мощную поддержку углублению китайско-российских культурных обменов и сотрудничества. Согласно неполной статистике, за последние десять лет было создано более 60 с лишними специальностей по русскому языку, и 30 российских научно-исследовательских институтов были утверждены Министерством образования в областях регионоведения. Например, год национальной темы стал типичными достижениями гуманитарных обменов между Китаем и Россией. С момента проведения первого национального тематического года в 2006 году Китай и Россия провели "Национальный год", "Год русского и китайского языков", "Год туризма", "Год дружественных молодежных обменов", "Год обмена между СМИ", "Год сотрудничества и обмена на местном уровне" и другие мероприятия для постоянного укрепления взаимопонимания и дружбы между двумя народами. Особенно в рамках инициативы «Один пояс и один путь» в Китае был проведен ряд госполитики на поддержку обучения студентов русскому языку:

1. Всекитайский конкурс по русскому языку
2. Программа «Российские вузы и Госсовет по стипендиям КНР»

I: Краткая история обучения русскому языку в Китае

Обучение русскому языку существует в Китае уже более 300 лет. В 1708 году была открыта Столичная академия русской культуры и речи Цинским правительством. Это первое учебное заведение, где велось обучение русскому языку. По неполным статистическим данным, до основания Китайской Народной Республики было 13 учебных заведений с отделениями русского языка (Фу Кэ, 2004, 68).

После образования Нового Китая обучение русскому языку развивалось быстрыми темпами, и к 1952 году во всем Китае насчитывалось 36 вузов с факультетами русского языка и еще семь институтов русского языка (Лю Лимин, 2017). Согласно статистике, к 1956 году в вузах насчитывалось 1960 преподавателей по русскому языку и более 13000 выпускников по специальности русского языка (Лю Лимин, 2017). С середины 1960-х до конца 1970-х годов число, изучающих русский язык по всей стране чрезвычайно сократилось. 26 учебных заведений, одобренных Министерством образования, постепенно начало прием студентов по специальности русского языка, но количество было небольшим, и даже прием студентов в некоторых вузах был проведен не каждый год, а через год. Число изучающих русский язык в стране составляло всего около 1000 человек (Ван Янчжэн, 2010). Создание Китайской ассоциации преподавателей русского языка и литературы (КАПРЯЛ) стояло важной вехой на пути обучения русскому языку в Китае. 9 учебных заведений, включая Пекинский институт иностранных языков, Хэйлунцзянский университет, Пекинский университет, Нанькайский университет, Сычуаньский институт иностранных языков, Пекинский педагогический университет, Восточно-Китайский педагогический университет, Шанхайский институт иностранных языков и Сианьский институт иностранных языков вместе создали комитет по подготовке к КАПРЯЛ и провели свое первое заседание в Шанхае в январе 1980 года. 3 мая 1981 года в Шанхае была официально создана КАПРЯЛ, в то время в ней было 1300 членов, 41 член совета и 11 исполнительных членов, которые позже выросли до 48 членов совета и 15 исполнительных членов. С тех пор обучение и изучение русского языка перешли на стандартизацию. КАПРЯЛ проделала большую работу по распространению и изучению русского языка в Китае, по расширению связей с русистами зарубежных стран.

II: Обучение русскому языку в настоящее время

После проведения рядов мероприятий стандартизации, обучение русскому языку в вузах Китая находится на новой стадии. 15-16 сентября 1987 года, 647 студентов второго курса русского языка из 25 университетов Китая приняли участие в тестах по русскому языку 4-го уровня (ТРЯ 4). Данный тест достиг своей цели и показал положительные результаты, и его можно считать началом ТРЯ4 в Китае. В 1990-х годах 20 века, ТРЯ4 был проведен в некоторых вузах Китая, заложив основу для проведения государственных единых тестов во всем Китае (Цао Маньси, 1989, 11-15). Государственные тесты по русскому языку 4-уровня начались в 1998 году, а официальная выдача сертификата началась в 2001 году. В 2003 году были запущены тесты по русскому языку 8-го уровня (ТРЯ 8) для студентов четвертого курса, изучающих русский язык (Ши Тесян, 2016, 53-58).

С начала первого государственного единого ТРЯ 4 в 1998 году, только произошло только

одно серьезное изменение в 2013 году в тестах по русскому языку 4 и 8 уровней. Эти изменения опирались на новое издание учебного плана 2012 года, в котором скорректированы цели обучения русскому языку и соответствующие акценты в преподавании.

Новые учебные планы на ТРЯ 4 используемые с 2013 года

номер	номер упражнений	типы упражнений	кол-во упражнений	баллы	минута
I		устная речь	10	15	8
II		диктант	1	5	15
III	1-15	аудирование	15	15	22
IV	16-55	грамматика и лексика	40	20	25
	56-60	этика и страноведение	5	5	5
	61-70	заполнения	10	5	10
	71-90	чтение	20	20	30
V		письмо	1	15	25
итоги			102	100	150

Новые учебные планы на ТРЯ 8 используемые с 2013 года

номер	номер упражнений	типы упражнений	кол-во упражнений	баллы	минута
I		устная речь	1	10	7
II	1-15	аудирование	15	15	20
III	16-45	грамматика и лексика	18	15	20
		литература	6		
		страноведение и культура	6		
IV		чтение	20	20	35
V		переводы	2	20	45
VI		письмо	2	20	40
итоги			70	100	167

Параметры результатов ТРЯ 4 и 8 уровней в последних 3 года (2017-2019 года)

		количество вузов	количество студентов	проценты сдавших	средние баллы
ТРЯ 4	2017	147	7700	61%	65.6
	2018	152	8463	68%	64.17
	2019	161	8427	67%	64
ТРЯ8	2017	135	4750	47%	56.12
	2018	140	5102	36%	52.65
	2019	145	5211	52%	57.48

Сейчас в Китае всего 171 вуз, которым есть специальность русского языка.

Список вузов, в котором есть русский язык

Количество вузов	Названия провинций и городов центрального подчинения
23	Хэйлунцзян
15	Цзилинь
14	Шаньду
12	Пекин
11	Ляонин
9	Цзянсу
8	Хэйнань, Синьцзян-Уйгурский автономный район
7	Хэйбэй, Шэньси
6	Тяньцзинь, Ганьсу
5	Шанхай, Гуандун
4	Внутренняя Монголия, Чжэцзян, Аньхуэй
3	Тайвань, Хунань, Хубэй, Хайнань, Чунцин
2	Шаньси, Цзянси
1	Фуцзянь, Нинся-Хуэйский автономный район
всего 171 вуз	всего 26 районов

Всекитайский Конкурс по русскому языку:

Всекитайский Конкурс по русскому языку ежегодно организуется Департаментом международного сотрудничества и обменов при Министерстве образования КНР. Он является одним из пяти крупных проектов в рамках образования для китайско-российского Года наций и Года языков. Основная цель конкурса - развитие обменов между Китаем и Россией в области гуманитарных наук, содействие преподаванию русского языка по всей стране, а также отбор, подготовка и резервирование выдающихся талантов русского языка для страны.

Данный конкурс по русскому языку доступный для всех вузов Китая, где есть специальность русского языка, и по принципу "честности, справедливости и открытости". Конкурс состоит из трех частей: предварительного тура, финального тура и заключительного тура, которые делятся на три группы: студенты младших курсов, старшекурсники и магистры. Конкурс акцентируется на проверку базовых навыков русского языка, подчеркивая практическое использование языка и объединяя навыки аудирования, говорения, чтения, письма и перевода. Конкурс русского языка предоставляет участникам возможность продемонстрировать свои знания русского языка, а также знания российской культуры, истории и традиций.

Первый конкурс был в 2008 году, с тех пор, подряд организуется 13 раз. Например, в это году из магистров 28 участников получили призы, из старшекурсников 47 участников получили призы, из студентов младших курсов 25 получили призы.

III: госполитика на поддержку обучения русскому языку:

1. Всекитайский конкурс по русскому языку

Победителям во Всекитайском Конкурсе по русскому языку, которые занимают первый второй и третий призы, дадут возможность бесплатно стажироваться или учиться в России.

Призы для победителей во ВКРУ

	срок учебы	стипендия	формы учебы		
студенты младших курсов	10-12 месяцев	1100 долларов США	стажировка	бесплатный туда и обратный авиабилет	без оплаты на учебу
старшекурсники	24-36 месяцев	1300 долларов США	магистратура		
магистры	10-12 месяцев	1600 долларов США	стажировка		

2. Российские вузы и Госсовет по стипендиям КНР

1. Условия для студентов второго курса:

Студенты бакалавриата по специальности русского языка, у которых средние баллы не меньше 80 баллов (по 100-балльной системе) или минимальный средний балл 3,2 (по 4-балльной системе).

Срок учебы: 6-10 месяцев; формы учебы: стажировка; Стипендия: 1100 долларов США по каждому месяцу; один раз туда и обратного авиабилета.

Количество каждого вуза: 3 человека.

2. Условия для студентов четвертого курса:

Студенты бакалавриата по специальности русского языка, у которых не меньше 85 баллов теста по русскому языку 4-ого уровня.

Срок учебы: 24-36 месяцев; формы учебы: магистратура; Стипендия: 1300 долларов США по каждому месяцу; один раз туда и обратного авиабилета.

Количество каждого вуза: 3 человека.

Победители во Всекитайском конкурсе по русскому языку и кандидатуры программы «Российские вузы и Госсовет по стипендиям КНР» не пересекаются и противоречивы, они отдельно рассчитываются, то есть в отборе кандидатуры программы «Российские вузы и Госсовет по стипендиям КНР» без учета победителей конкурса по русскому языку.

Китай и Россия имеют хорошую историю сотрудничества в новом веке. Обе страны сблизилась в ходе своего развития от "взаимной дружбы" к "конструктивному партнерству" и "стратегическому партнерству". И непрерывно развивается сотрудничества в образовании и культурном обмене. Собственно, после инициативы «Один пояс и один путь» Китай включил ряд госполитики на поддержку обучения русскому языку, это не только в пользу активизации мотивации студентов к изучению русского языка еще в подготовке к кадрам русского языка.

Короме госполитики на обучение русскому языку, благодаря инициативе «Один пояс и один путь», в Китае еще множество местных мероприятия по сотрудничеству культурного обмена, например, в 2019 году в провинции Хэйлунцзян были организованы следующие культурные обмены: 10-я Китайско-российская культурная ярмарка, посвященная теме "Укрепление культурных и туристических обменов и сотрудничества, содействующей общему развитию двух стран", состояла из четырех основных разделов: обмен высокого класса, продвижение форума,

туризм и культурный обмен. В рамках ярмарки пройдет 39 мероприятий по теме "культура + туризм", в том числе Китайско-российский академический форум, выставка работ известных российских и китайских художников, выставка-продажа китайских ремесел в России, Китайско-российский культурный туризм и другие.

Литература

Фу Кэ. История обучения иностранным языкам в Китае [М]. Шанхайское издательство по образованию в области иностранных языков, Шанхай, 2004, 68.

Лю Лиминь. Обучение русскому языку в Китае: наследие и развитие [J]. Преподавание русского языка в Китае. Пекин, 2017 (1)

Ван Янчжэн. Разумное размышление о развитии образования по русскому языку после "Года русского языка" [J]. Преподавание русского языка в Китае, Пекин, 2010 (1): 6.

Цао Маньси. Тест по русскому языку базового уровня - данные для разработки учебной программы [J]. Преподавание русского языка в Китае. Пекин, 1989 (1): 11-15.

Ши Тесян. Некоторые размышления о ТРЯ 4 и 8 уровней [J]. Исследования иностранных языков Северо-Восточной Азии. Далянь, 2016 (1): 53-58

ЖЕНСКИЙ ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ДИСКУРС КАК СПОСОБ ОТРАЖЕНИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ МОДЕЛИ МИРА

Abstract: The article deals with women's artistic discourse as a way of reflecting the national picture of the world and about the national characteristics of Russian women's prose. We are talking about the preservation and development of the traditions of women's literature of the Silver Age in the works of postmodernism.

Key words: women's prose, Russian literature, national worldview.

Язык – это история народа.

Язык – это путь цивилизации и культуры.

А. И. Куприн

Так определил функции и назначение языка великий писатель. Данный постулат вечен, несмотря на то, что в последние годы мир изменяется стремительно. Любые перемены в жизни социума влекут за собой модификации в языке, внедрение новых и разрушение устаревших элементов, единиц, знаков, понятий, образов, идеалов. В конце 80-х – начале 90-х годов XX века стали появляться целые сборники прозы, авторами которых являлись женщины, что, бесспорно, явилось значительным литературным прорывом. Так возникло понятие «женская проза». Концепция гендера как одного из ведущих научных исследований XXI века позволяет по-новому взглянуть на старые, давно известные проблемы (различия в поведении, мышлении, способе передачи мысли мужчин и женщин). Системное изучение организации творческого мышления автора текста методом содержательно-смыслового анализа с точки зрения гендера обеспечивает не только максимальную толерантность восприятия высказывания, но и позволяет приблизиться к осознанию и видению национально-культурной специфики окружающего пространства. Именно этот аспект подвергнется описанию в рамках данной статьи.

Анализ языка литературных текстов выдающихся мастеров слова позволяет устанавливать не только особенности функционирования лексических единиц в тексте, наблюдать инновации семантико-синтаксических отношений между структурными единицами текста, но и фиксировать направление эстетической и философской мысли автора этого текста. Гендерный же аспект исследования художественной речи помогает понять природу личности, уникальность и сложность функционирования человека в реальном мире. Подобные исследования способствуют более глубокому проникновению в тайны характера личности (как действующего персонажа произведения, так и автора текста) со всеми его сложными психологическими механизмами.

Если обратиться к филологическим источникам для точного определения термина «женская

проза», «женский художественный дискурс» или «женское мировоззрение», «женский образ мышления», то в конечном счете окажется, что женское начало традиционно проявляется в процессе освоения женщинами социального пространства. А затем весь свой жизненный опыт представительницы прекрасной части человечества воплощают в появление литературных текстов, в которых отражается их мир, их идеалы, их мечты. В любом случае, феномен женской прозы не только подтвердил свою актуальность в настоящее время, но и существенно обогатил мировую и отечественную литературу действительно яркими авторами, выразительными образами лирических героев и собрал уникальную читательскую аудиторию, что нельзя не учитывать при рассмотрении этого феномена.

Информация, заложенная в структуре художественного текста, помогает понять сам процесс создания текста, приблизиться к разгадке авторского мировоззрения, получить представление о национально-культурном, логическом, мифологическом построении авторской картины мира.

Исследования показывают, что для женского художественного дискурса (в данном случае речь идет о поэзии) прошлого века цветок – это символ продолжения жизни, вечности. У Марины Цветаевой цветок и звезда – понятия, неразрывно связанные друг с другом:

Стихи растут, как звезды и как розы..

Небесный гость в четыре лепестка.

О мир, пойми!

Певцом – во сне – открыты

Закон звезды и формула цветка.

Емкая, по-цветаевски точная метафора (*небесный гость в четыре лепестка*) моделирует авторский художественно-поэтический мир, в котором доминируют законы красоты и жизнеутверждающей силы. Спустя полвека Б. Ахмадулина в стихотворении «Роза» практически повторит мысль о единстве образа цветка, любви и вечной жизни: «*Я красоту люблю, как всякий дар, за прочный позвоночник, за живучесть*». Прочный позвоночник красоты. Очевидно, что женской художественной речи в большей степени, чем мужской, свойственна образность, метафоричность. Женщины живут идеалами, мечтами, будущим, прекрасным, для них эстетическое наслаждение важнее материального. Определяя в приведенных примерах идентичность, тождественность креативно-образного отражения женской мировоззренческой философии, можно говорить о проявлении в языке некоторых инвариантных закономерностей гендера. Являясь одним из способов передачи художественной информации, метафора выступает как прием отражения образа мысли автора, его модели мира (Лисюченко, 2002). В данных примерах видно, как с помощью метафоры поэтессы предлагают читателям ощутить и пережить вместе с ними целую гамму чувств понимания и отражения действительности. Умение буквально несколькими приемами создать яркий и точный образ в тексте художественного произведения – также отличительная черта женского дискурса. Очевидно, что женский художественный дискурс (в том числе поэтический) отражает характерные черты современного искусства, подводит итоги эстетическим исканиям всего столетия, своими художественными экспериментами и стилевыми

открытиями намечает перспективу культуры будущего.

Постановка проблем, касающихся общечеловеческих вопросов бытия, «вечных» тем добра и зла, жизни и смерти, выбора пути, взаимоотношений с окружающими людьми, осознания себя и своего предназначения, характеризует творчество Татьяны Толстой, писательницы уже начала двадцать первого века. Продолжая лучшие традиции русской женской литературы, Т.Толстая в своих произведениях апеллирует к духовности и жизненной правде, гуманистическим ценностям в искусстве.

Практически все литературоведы и литературные критики справедливо отметили, что персонажи Татьяны Толстой являются чаще всего мечтателями, зависающими между реальностью и миром своих несбыточных грез. Представленный в тексте художественного произведения – эссе «Квадрат» –реальный мир тесно переплетается с миром информационным и миром символическим. На стыке этих трех миров в художественном тексте представляется возможным анализ гендерных особенностей мировосприятия, мировоззрения, мироощущения. Именно в этой плоскости находится то общее, что объединяет самобытные литературные стили женщин-поэтесс, женщин-прозаиков, женщин-журналистов, женщин-публицистов. Повторяющееся многократно в данном эссе сочетание *квадрат – это путь вниз* – явно соотносится со славянским еще представлением пути как судьбоносной дороги жизни. В современном русском языке активно используется конструкция: жизненный и творческий путь известного человека. Текст эссе «Квадрат» буквально пронизан словесными образами, которые в той или иной степени отражают культуру страны, ее историю, традиции, национальные обычаи. *«Все другие работы Малевич просто развесил по стенам обычным образом, «Квадрату» же он предназначил особое место. На сохранившейся фотографии видно, что «Черный квадрат» расположен в углу, под потолком – там и так, как принято вешать икону».* (Здесь и далее цит. по Ровенская, 1999). *Икона, красный угол в избе* – подробному анализу подвергается уже не только индивидуально-авторский стиль писательницы, но и те лингвострановедческие объекты, о которых идет речь в тексте. Для полного и адекватного восприятия данного контекста необходимо знать, что мотивированные словесные образы: *икона, красный угол в избе* – теснейшим образом связаны с традициями русского православия. Изба – деревянный крестьянский дом, исконно русский артефакт. Красный угол в избе – угол в комнате, обычно находящийся на восточной стене дома. В этом углу под потолком у православных христиан принято было вешать изображения святых, лики девы Марии, Иисуса. Это и есть иконы. Такой угол всегда украшался красивыми вышитыми салфетками, кружевом, цветами. Угол назывался красным не по цвету, а по красоте. Красный – значит красивый. Рядом всегда стоял стол. Самые лучшие блюда, которые были в доме в это время, ставились на угол стола, находящийся ближе к иконам. Дорогим гостям хозяева всегда предлагали место с той стороны стола, который был ближе к иконам. Со своей стороны, гости, отдавая дань уважения к хозяину, должны были перекреститься перед иконами и поблагодарить Бога и хозяев за радушный прием. Такая традиция, такая особенность национальной культуры. В наше время существует в русском языке поговорка: красна изба углами, а вкусными пирогами, в которой фигурирует словосочетание красный угол, и которая в какой-то степени также говорит о русских национальных традициях

и помогает правильному восприятию данного контекста. Свое дальнейшее повествование Т.Толстая строит на антитезе: рай – ад, верх – низ, жизнь – смерть, что в свою очередь является характерной чертой ее индивидуально-авторского стиля: *«Вряд ли от него – человека красок – ускользнуло то соображение, что этот важнейший, сакральный угол называется «красным», даром что «красный» означает тут не цвет, а «красоту».* Малевич сознательно вывесил черную дыру в сакральном месте: свою работу он назвал «иконой нашего времени». Вместо «красного» – черное (ноль цвета), вместо лица – провал (ноль линий), вместо иконы, то есть окна вверх, в свет, в вечную жизнь – мрак, подвал, люк в преисподнюю, вечная тьма (Ровенская, 1999). Писательница демонстрирует читателям абсурдность многих сторон жизни, но одновременно с этим показывает высоту нравственных идеалов русского народа, связывая в своих художественных текстах воедино историю и современность, быт и искусство, высоту нравственных идеалов и рутинную прозу жизни.

Безусловно, художественный дискурс представительниц русской литературы сочетает в себе черты реализма, модернизма и постмодернизма. Что является общим для женской художественной речи – так это то, что с приходом в творческую лабораторию женщин в литературе появляется целая цепочка образов, связанных с представлением о женском мировом начале: женщина-мать, женщина-хранительница, женщина-созидающее начало (как в повести Л. Улицкой «Медведь»). В исследованиях последнего времени речь идет в том числе и о том, что слова смерть и война – это слова женского рода в русском языке. Созидание и разрушение – две противоположные характеристики, которые могут быть приписаны женщине (Башкирова, 2018). Эта тема дальнейших научных поисков. В русской литературе ответов на все жизненные вопросы можно найти больше, чем достаточно.

Таким образом, женский художественный дискурс отражает специфику национальной культуры, специфику создания национальных образов и страстный мучительный поиск идеала в жизни, что свойственно каждому истинному художнику слова. Любые пути раскрытия типологии женского дискурса, в том числе художественного, будут способствовать более глубокому проникновению в природу женского творчества, женской психологии.

Если попытаться сделать какие-то обобщающие выводы о литературном творчестве женщин, то можно сказать, что специфическими чертами женского дискурса являются отстраненность от злободневных политико-экономических страстей, повышенное внимание к тонкостям повседневной жизни современного человека – будь то мужчины, женщины или ребенка, чья душа является не менее сложной и загадочной, чем глобальные катаклизмы современности. Женская проза не ставит задачей покорение литературного Олимпа, но нередко ей удается скромно и незаметно решить самые главные мучающие человека вопросы его взаимоотношений с окружающим миром. Исследование специфики женской прозы будет способствовать ее дальнейшему утверждению и развитию в русле литературного процесса. Самобытность женского художественного дискурса на сегодняшний день уже не вызывает скепсиса. Женское литературное творчество, будучи признано мировым литературным сообществом в качестве уникального феномена, показало удивительный мир человеческой души глазами женщины-автора.

Література

- Башкирова, О. Гендерні художні моделі сучасної української романістики. Київ. 2018.
- Беневоленская, Н. Т. Татьяна Толстая и постмодернизм (Парадоксы творчества Татьяны Толстой). Санкт-Петербург. 2008.
- Лисюченко, Е. В. К вопросу о гендерных лингвистических исследованиях художественного текста. *Мова і культура. Язык и культура*. Киев, 2002. с. 225-229.
- Ровенская, Т. А. Переход от личности к культурному феномену. К проблеме рассмотрения женской прозы 80-х-90-х годов. 1999. Режим доступа: <http://www.biophys.msu.ru/scripts/trans.pl/rus/cyrillic/awse/CONFER/NLW99/084.htm>.
- Семенюк, Г., Гуляк, А., Наumenко, Н. Літературна майстерність письменника. Київ. 2015.

СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ УКРАИНСКОГО ЯЗЫКА: НОВЫЕ ЗАИМСТВОВАНИЯ VS ТРАДИЦИОННЫЙ ЛЕКСИКОН (НА ЛЕКСИЧЕСКОМ МАТЕРИАЛЕ ДИСКУРСА ОБРАЗОВАНИЯ)

Abstract: The author of the article presents his views on the impact of globalization processes on the state of the Ukrainian language. First of all, it affects the rapid entry into its lexical space of borrowings from the English language. This tendency is especially productive in the sphere of public communication (institutional discourse), in particular, media, education, advertising, professional spheres. Interlingual synonymy is undesirable because it weakens and dissolves the lexical and semantic resource of the national language. The expansion of borrowing is a common phenomenon for many European languages, but some countries regulate the processes of entering foreign language vocabulary into a specific language.

Key words: lexical borrowings, lexical structure, expansion of Anglicisms, interlingual synonymy, globalization processes, education.

Тенденции лексической синхронии украинского языка — это прежде всего активная интеграция англицизмов в традиционный лексикон, что связано не только с появлением новых технологий и новых понятий, которые еще не приобрели аналогов в исконном языке, но и с определенным, не всегда оправданным увлечением английскими заимствованиями. Английские неологизмы формируют синонимические дублиеты и даже вытесняют привычные для украинской лингвокультуры слова. Подобная динамика наблюдается и в русском языке, функционирующем в Украине, то есть эти процессы общие, особенно в условиях билингвизма, когда тексты определенных дискурсов — образовательного, научного, художественного, медийного — функционируют на двух языках — украинском и русском.

Представленная для научной рефлексии проблема актуальна не только для украинского и русского, но и для многих европейских языков, которые становятся заложниками стремительной экспансии англо-американских заимствований, что не всегда безопасно для сохранения уникальности лексической системы этих национальных языков.

Активному внедрению англицизмов в традиционный лексикон украинского/русского языка способствуют не только процессы глобализации общества и статус английского языка как средства международного общения, но и повседневное бытовое и социальное существование современного человека, не представляющего себя без удобных кухонных приборов (*блендер, миксер*); домашней и офисной техники и приспособлений (*компьютер, ноутбук, принтер, ксерокс, флешка, плеер, флипчарт*), устройств мобильной связи (*смартфон, айфон*), различных аксессуаров (*бейдж*) и т. д. Каждый язык по-своему адаптирует и интегрирует в исконную лексико-семантическую систему английские наименования этих предметов, но чаще всего они

сохраняют свою первичную форму, то есть входят в язык как заимствованный англицизм.

Продуктивной донорской зоной вхождения английских заимствований является сфера информационных технологий, интернет-сетей, систем для дистанционного обучения: *інтернет/интернет, ютуб, фейсбук, інстаграм/инстаграм, гугл, вайбер, андроїд/андроид; інтерфейс/интерфейс, сервер, веб-портал, сайт, веб-сайт, веб-каталог, веб-мастер, веб-браузер, блог, блогер, чат, геймер, хакер, хештег*.

Источником пополнения новой лексики является и социально-производственная сфера: *гендер* (социальный пол), *мобінг/мобинг* (травля на работе), *булінг/булинг* (физическая и психологическая травля), *сексизм* (дискриминация людей по признаку пола), *харасмент/харассмент* (сексуальные домогательства), *аб'юз/абьюз* (насилие в его разных проявлениях), *нетворкінг/нетворкинг* (использование личных связей для профессиональной успешности). Из этих примеров становится очевидным, что лексический ресурс украинского и русского языков увеличивается за счет появления новых слов-англицизмов, которые обозначают многие и ранее существующие явления. Англицизмы являются более емкими на формально-смысловом уровне, синтетическими по своей модели, что для современного языка очень выгодно, ведь в коммуникации удобнее оперировать экономным лексическим ресурсом, нежели описательными или развернутыми конструкциями (ср.: *нетворкинг — использование личных связей для дела, профессионального успеха*); более того, англицизмы переводят то или иное явление в понятийную плоскость.

В последнее время активной сферой распространения заимствованных неологизмов стал дискурс украинского образования. Интеграция Украины в европейское пространство отразилась на многих социальных институтах, их стратегиях и тактиках, а также на языке профессионального общения. В дискурсе современного украинского образования активно используются английские неологизмы для обозначения не только новых технологий, методов и приемов обучения, но и уже устоявшихся, традиционных понятий, что заметно влияет на расширение лексического ресурса национального языка. При этом настораживает, как уже было отмечено выше, часто неоправданная тенденция вытеснения привычных слов и риск размывания сложившейся лексической системы английскими заимствованиями.

Англицизмы наиболее часто используют в текстах официальных документов, государственных стандартов, программ, приказов, распоряжений, в профессиональной коммуникации. Среди этих неологизмов — новые технологии (*геймофікація/геймофикация* и *едьютенмент/эдьютейнмент*), новые формы, методы, приемы обучения (*кейс-стаді/кейс-стади, брейнстормінг/брейнсторминг, фішбоун/фишбоун, кластер-метод, воркшоп, кроссенс, сенкан, фанфік/фанфик, сторителінг/сторителлинг*), новые роли учителя (*фасилітатор/фасилитатор, ментор, коуч, тьютор*), названия платформ дистанционного обучения; обновленные названия уже существующих понятий (*хаб, стейкхолдер, івент, колаборація*) и так далее.

Остановимся на последней позиции: вытеснение традиционных понятий новым лексическим ресурсом (англицизмами) – более подробно.

В последнее время слово *хаб* стало активно заменять привычное слово центр (и это очень симптоматично со знаком минус); слово *стейкхолдер* расширило семантику предыдущего

понятия *роботодавець/работодатель* и стало официальным термином стратегии современного высшего образования. Слова *івент/ивент* (подія/событие, захід/мероприятіє) и *колаборація/коллорація* (співпраця/сотрудничество) представляют собой нежелательную для любого национального языка межъязыковую синонимию. Приведем еще некоторые примеры подобной образовательной терминологии.

Пролонгація (продление): *пролонгація освітньої програми / пролонгация образовательной программы.*

Фідбек (обратная связь): *фідбек на етапі рефлексії / фидбек на этапе рефлексии.*

Імплементація (внедрение): *імплементація освітньої стратегії / имплементация образовательной стратегии.*

Локація (пространство): *сучасна школа вимагає мобільних локацій у класі / современная школа требует мобильных локаций в классе.*

Валідність (соответствие), *валідний* (соответствующий): *тести мають бути валідними змісту навчальних програм і віковому потенціалу учнів / тесты должны быть валидными содержанию учебных программ и возрастному потенциалу учеников.*

Моніторинг (наблюдение, отслеживание): *моніторинг залишкових знань / мониторинг остаточных знаний.*

Таймінг (регламент): *таймінг шкільної лекції не мусить перевищувати 15 хвилин / тайминг школьной лекции не должен превышать 15 минут.*

Дедлайн (конечный срок): *дедлайн презентації навчального проєкту / дедлайн презентации учебного проекта.*

Челендж (вызов): *інклюдія як челенж освітнім стереотипам / инклюзия как челлендж образовательным стереотипам.*

Тайм-менеджмент (планирование времени): *тайм-менеджмент учня / тайм-менеджмент ученика.*

Чекліст (контрольный список дел): *чекліст учня щодо успішної підготовки до ЗНО / чек-лист ученика по подготовке к ВНО.*

Угрозой для лексического своеобразия украинского языка (как и русского) становится необдуманное увлечение англицизмами и вытеснение ими исконных слов или традиционных заимствований в том случае, если это не обусловлено потребностями дискурсивных ситуаций. Иногда контексты, перенасыщенные англицизмами, напоминают об украинском или русском языках разве что грамматикой и точно знакомыми словами. Такая активная межъязыковая синонимия является достаточно серьезной угрозой национальному языку, ведь заимствования способны просто вытеснить исконные слова, нивелируя особенности лексического состава языка (об этом подробнее: Маленко, 2020).

Таким образом, сейчас об одном и том же можно сказать по-разному. Сравним два текста: первый перегружен англицизмами, во втором использованы привычные для национального реципиента слова:

І. Укр.: *Освітній хаб пропонує чекліст івентів для стейкхолдерів, які пролонгують колаборацію із університетами і сподіваються на результативний фідбек, тобто отримання*

компетентного фахівця із валідними предметними знаннями й розвинутими *soft skills*.

Рус.: Образовательный хаб предлагает чек-лист ивентов для стейкхолдеров, которые пролонгируют коллаборацию с университетами и надеются на результативный фидбек, то есть получение компетентного специалиста с валідними предметними знаннями и развитыми *soft skills*.

II. Укр.: Освітній центр пропонує низку заходів для роботодавців, які подовжують співпрацю з університетами й сподіваються на зворотній зв'язок, тобто отримання компетентного фахівця із відповідними предметними знаннями й розвинутими гнучкими навичками.

Рус.: Образовательный центр предлагает ряд мероприятий для работодателей, которые продлевают сотрудничество с университетами и надеются на результативную обратную связь, то есть получение компетентного специалиста с соответствующими предметными знаниями и развитыми гибкими навыками.

Знакомство с подобными сообщениями часто провоцирует у их адресата, не владеющего новой терминологией, когнитивный диссонанс, и содержание подобных текстов остается неразгаданным.

Могут ли эти языковые проблемы регулироваться обществом на уровне государственных структур? Во многих странах — да. Например, во Франции, где контроль за состоянием французского языка — миссия государства, которое законодательно реагирует на количество и качество заимствований в различных печатных изданиях. В 1975 году в этой стране был принят закон Ба-Лориоля (Bas-Lauriol), который регламентировал уровень чистоты французского языка в текстах социальных дискурсов: вся устная и письменная реклама, инструкции, официальные документы обязаны были использовать только французский язык. Употребление иностранных слов, особенно англицизмов, запрещалось при наличии французского эквивалента (при нарушении этого условия издателей штрафовали).

Сегодня эта тема продолжает оставаться актуальной не только для Франции, но и для Германии, так как стратегия сохранения чистоты национального языка является одним из важных государственных вопросов.

Польша, Чехия, Словакия реагируют на экспансию англицизмов созданием собственных слов для наименования новых понятий: например, в чешском языке: *ком'ютер* — *počítač*; *бейдж* — *odznak*; *смартфон* — *chytrý telefon*; *принтер* — *tiskárna*; *плеер* — *hráč*; *гаджет* — *přístroj*; в польском языке: *бейдж* — *odznaka*; *принтер* — *drukarka*; *плеер* — *gracz*.

В Украине стратегии и тактики лингвэкологии являются приоритетными направлениями практической деятельности Института украинского языка НАН Украины (конференции, семинары, вебинары, лекции, пособия, подкасты по вопросам культуры речи и стилистики, официальные ответы академических институтов на запросы общественности по поводу употребления англицизмов). В официальном письме Института украинского языка НАН Украины по поводу целесообразности употребления таких новомодных слов (словосочетаний) в сфере образования, как: *освітній коворкінг* (образовательный коворкинг), *чекліст ключових компетентностей* (чек-лист ключевых компетентностей); *мейнстрим підвищення кваліфікації*

(мейнстрим підвищення кваліфікації), відзначається: «Реформа освіти, його нові стандарти посприяють педагогів до пошуку актуальних форм конструктивного спілкування і обміну ідеями і досвідом. Нерідко заложником цих пошуків стає сучасний лексикон, адже введення в обіг англіцизмів може бути ознакою як оновлення понятійної бази педагогіки, так і підміни оновлення нововведеними словами» (Мовчун, 2019).

К сожалению, не всегда усилия специалистов-языковедов поддерживаются профессиональной коммуникацией в украинском образовании, которое интенсивно внедряет в лексическую систему государственного языка все новые и новые заимствования. Есть надежда, что недавно созданная в Украине Государственная комиссия по стандартам государственного языка сможет влиять на экологию украинского языка в ситуациях активного использования в социальных дискурсах заимствований-англицизмів.

В свое время известный языковед, литературовед, философ Александр Потебня определил синкретическую связь мысли и языка, выведя формулы взаимозависимости характера мышления и характера речи. Его предшественник немецкий ученый Вильгельм фон Гумбольдт характер языка выводил из характера народа, его национальной духовной энергии, то есть язык в своей уникальности отражает духовную и ментальную особенность нации.

Конечно же, в условиях современного глобализованного общества границы национальных культур, характеров, менталитетов, языков стираются; при этом есть риск формирования глобальной универсальной субкультуры без каких-либо кодов исторической памяти и национальной идентификации. По мнению социологов, сначала лексико-семантическая диффузия, затем растворение национального языкового паттерна может быть приговором для национальных культур, и как следствие, общее обеднение культурных достижений человечества: «преднамеренный или непреднамеренный лингвосуицид является одним из наиболее эффективных орудий декультурации народов и их классической или электронной колонизации» (Возняк, 2017). Об этом необходимо помнить, чтобы сохранить свою аутентичную культуру, важной составляющей которой является национальный общенародный язык.

Литература

Маленко, О. Тексти українського інституційного дискурсу: експансія запозичень як виклик питомій мові. *Український світ у наукових парадигмах : зб. наук. праць*. Харків : ХІФТ, 2020. с. 25-32.

Мовчун, Л. Чи доцільно вживати в українській мові «освітній коворкінг», «чекліст» і «мейнстрим підвищення кваліфікації»? /Офіційний лист Інституту української мови НАН України. Режим доступу: https://newlmetod.blogspot.com/2019/05/blog-post_5.html (дата звернення: 10.12.2021). 2019.

Возняк, Т. Глобалізація як виклик людству. Режим доступу: <http://www.ji.lviv.ua/n19texts/vozn-gl.htm> (дата звернення: 10.12.2021). 2017.

Литературный кружок в системе обучения РКИ

Abstract: The article discusses the features of organizing and conducting extracurricular work with foreign students in the format of a literary circle.

Keywords: Russian literature, literary text, work with text, methods of teaching Russian as a foreign language.

Важной составляющей в обучении русскому языку как иностранному является работа с произведениями русской литературы. Известно, что художественная литература обладает высоким лингводидактическим потенциалом. Использование художественных текстов в учебном процессе позволяет расширить лексический запас и грамматические знания учащихся, способствует развитию коммуникативной компетенции, а также знакомит с неизвестными фактами русской культуры и приобщает к духовным ценностям русского народа.

В связи с этим работа с художественным текстом часто осуществляется в рамках освоения дисциплин коммуникативного модуля, таких как «Практический курс русского языка», «Речевые практики», «Практика устной и письменной речи» и т.п. В этом случае к работе привлекаются небольшие по объёму тексты (рассказы, новеллы) или отрывки из художественных произведений, которые могут быть прочитаны в течение 2–4 академических часов. Однако работа с художественным текстом в рамках дисциплин коммуникативного модуля представляется как средство развития коммуникативной и страноведческой компетенций иностранных учащихся. Стоит отметить, что данные дисциплины не ставят задачи приобщения учащихся к русской литературе.

Знакомство с произведениями русской литературы происходит также в рамках изучения курса «Русская литература», который входит в программу подготовки иностранных студентов-филологов. Однако на освоение данной дисциплины отводится небольшое количество аудиторных часов. На изучение творчества одного автора отводится, как правило, одно практическое занятие, на котором осуществляется работа над фрагментом художественного произведения.

Между тем, иностранные студенты-филологи часто выражают заинтересованность творчеством русских писателей-классиков. Однако самостоятельное чтение произведений художественной литературы на иностранном языке представляет для иностранцев большие сложности, в связи с тем, что для их понимания необходимо не только владение языком на достаточно высоком уровне, но и знание русской действительности, культуры, истории. Кроме

того, для художественного текста характерна образность, что обуславливает наличие в нем скрытой информации, которую необходимо извлечь для того, чтобы до конца понять смысл произведения.

Обозначенные нами сложности обуславливают необходимость организации литературного кружка, в рамках работы которого студенты, интересующиеся русской литературой, могли бы познакомиться с произведениями русских писателей.

Однако, начиная работу кружка, мы столкнулись с необходимостью решения ряда проблем. Так, на кружок записались студенты и магистранты, владеющие русским языком на разных уровнях, в связи с чем возник вопрос об использовании аутентичных и адаптированных художественных текстов. Поскольку большинство учащихся, проявивших интерес к работе кружка, владеет языком на уровне не выше В1, было принято решение использовать адаптированные тексты произведений. Стоит отметить, что большой выбор адаптированных произведений русской литературы предлагает издательства «Златоуст» (серия «Библиотека Златоуста»), а также «Русский язык. Курсы» (серия «Классное чтение»).

Другой не менее важной проблемой стал для нас отбор текстов для чтения. Поскольку кружок призван дополнять основной курс литературы, мы остановились на произведениях русской классической литературы 19 – начала 20 веков. В начале учебного года учащимся предлагается список произведений, из которого они должны выбрать те, которые будут изучаться на кружке, при этом в программу кружка должны войти произведения, отражающие разные периоды истории русской литературы. В связи с тем, что многие участники кружка посещают его не первый год, список произведений ежегодно обновляется.

Кроме того, регулярно проводятся тематические занятия, приуроченные праздничным датам. Последнее занятие декабря, как правило, посвящается знакомству с жанром святочного рассказа. На встречах, приуроченных к Дню Победы, учащиеся знакомятся с поэтами-фронтовиками и военной лирикой.

Так, например, в программу кружка в 2018–2019 учебном году вошли следующие произведения русской литературы:

- 1) А.С. Пушкин «Повести Белкина» («Метель», «Барышня-крестьянка», «Станционный смотритель»);
- 2) Ф.М. Достоевский «Белые ночи»;
- 3) А.П. Чехов «Ионыч»;
- 4) А.И. Куприн «Чудесный доктор»;
- 5) Ю. Друнина «Два вечера».

Другим, не менее важным вопросом для нас стал выбор формата встреч. Кружок начал работу в очном формате, однако в связи с осложнением эпидемиологической ситуации в марте 2020 года работа кружка была переведена в дистанционный формат. Переход на дистанционный формат обучения открыл новые возможности для работы кружка. В настоящее время его участниками являются иностранные студенты, обучающиеся не только в ВГСПУ, но и в других вузах России и Китая.

Большинство встреч в рамках работы кружка посвящается вдумчивому чтению и анализу

произведений русской литературы. В современной методике преподавания русского языка как иностранного существует устойчивый методический аппарат работы с художественным текстом в иностранной аудитории. Обучение чтению в иностранной аудитории предполагает следующие этапы:

- 1) предтекстовый этап, направленный на подготовку учащихся к восприятию текста;
- 2) притекстовый этап (чтение текста);
- 3) послетекстовый этап, на котором преподаватель проводит контроль понимания текста, и учащиеся выполняют задания, которые помогают развивать устную речь (Королева, 2008). В своей работе мы придерживаемся предложенного методического аппарата.

На предтекстовом этапе учащимся предлагается прослушать вступительное слово преподавателя, содержащее информацию об авторе произведения, истории его создания, а также сведения из истории и культуры России, необходимые для понимания произведения. Это позволяет снять у иностранных студентов определенный уровень сложности при первичном восприятии произведения.

Так, например, вступительное слово, предшествующее изучению романа «Дубровский», должно включать краткую характеристику творчества А.С. Пушкина, сведения об истории создания романа (в том числе о прототипе главного героя), а также литературоведческий комментарий, раскрывающий особенности жанра авантюрно-приключенческого романа. Особую роль играет лингвострановедческий комментарий, содержащий сведения о социальной структуре российского общества 19 века, о культуре и быте провинциального дворянства. На этом этапе учащиеся знакомятся с лексикой дворянин, дворянский, барин, помещик, крестьянин, крепостной, поместье, усадьба, имение, псарня, гувернёр и т.д.

Притекстовый этап работы осуществляется под контролем преподавателя, основная роль которого, по справедливому замечанию Н.В. Кулибиной, заключается в организации работы над текстом «в „незаметном” управлении чтением учащихся, а не в толковании и комментировании, в том, чтобы задать „уместный вопрос” и тактично откорректировать читательские представления обучаемых» (Н.В. Кулибина, 2019, 10). Текст заранее делится преподавателем на фрагменты, к каждому фрагменту составляются вопросы, как репродуктивного характера, так и аналитического.

Так, например, после прочтения первой главы романа «Дубровский» для обсуждения могут быть предложены следующие вопросы:

- Как относились к Троекурову помещики-соседи? А как к ним относился Троекуров?
- Каким человеком был Кирила Петрович в домашнем быту?
- Почему Троекуров уважал Андрея Гавриловича Дубровского?
- Чем были похожи Дубровский и Троекуров?
- Что оскорбило Дубровского во время осмотра псарни?
- Что можно сказать о характере Дубровского на основании его письма?
- Почему письмо Дубровского вызвало гнев Троекурова?
- Почему примирение стало невозможным после письма Дубровского?
- Как Троекуров решил отомстить своему соседу?

Заключительный этап работы над художественным произведением представляет собой обсуждение проблемных вопросов.

Так, после прочтения романа «Дубровский» могут быть предложены следующие дискуссионные вопросы:

- Был ли у Владимира Дубровского другой путь?
- Смог ли он остаться честным и благородным человеком, став разбойником?
- Могла ли история любви Марьи Кирилловны и Дубровского закончиться по-другому?
- Как бы могла сложиться их судьба, если бы Маша вышла из кареты?

На послетекстовом этапе продуктивной также является работа, направленная на сопоставление литературы с другими видами искусства. Так, обсуждая проблему неравного брака, которую поднимает Пушкин в романе «Дубровский», учащиеся познакомились с картиной Василия Пукирева «Неравный брак», а также с известным русским романсом «У церкви стояла карета...». При этом участникам кружка было предложено самостоятельно установить общие для данных произведений литературы, живописи и музыки мотивы. Это позволило студентам сделать вывод об актуальности данной проблемы для российского общества 19 века.

Возможна также работа с экранизацией произведения. Так, роман «Дубровский» экранизировался трижды (1936, 1988, 2014). Однако опрос показал, что для иностранных студентов наибольший интерес представляет экранизация 2014 года, в которой пушкинская история пересказана на новый лад. После просмотра фильма с участниками кружка обсуждались следующие вопросы:

- Почему режиссер переносит события пушкинской повести в современность? Что вы думаете о переносе истории в наше время?
- Похожи ли герои фильма на пушкинских героев? В чем состоит между ними сходство и в чем различия?
- Удалось режиссеру передать главную идею повести Пушкина?

Таким образом, литературный кружок не только позволяет иностранным студентам познакомиться с произведениями русской литературы в оригинале, но и повысить коммуникативные компетенции, а также расширить фоновые знания о России.

Литература

Королева, Р. (2008) Методика преподавания русского языка как иностранного: учебное пособие. Волгоград, 2008.

Кулибина, Н.В. (2019) Читаем стихи русских поэтов: пособие по обучению чтению художественной литературы (электронное издание). Санкт-Петербург, 2019.

ЕТИМОЛОГІЧНІ СТУДІЇ В КИТАЙСЬКОМОВНІЙ АУДИТОРІЇ

Abstract. The article discusses the problems associated with teaching of etymology to Chinese students of Kiev National Linguistic University. The aim of our article was to cover the forms of etymological work with foreign students, in particular Chinese philological groups. The author analyzed and evaluated the process of involving Chinese students in etymological studies, identified the stages of such a process, showed the effectiveness of teaching etymological work in the Chinese audience.

Key words: etymology, Chinese audience, reconstruction, teaching methods

Значне поживлення етимологічних досліджень початку нового тисячоліття зумовило розширення засобів фонетичної, морфологічної, словотвірної, синтаксичної та семантичної реконструкції, які поширюються не лише на окремі слова, але і лексичний склад цілих мов та мовних груп і сімей, збагачення дослідницьких прийомів відтворення мовних праформ, напрацювання численних спостережень за мотиваційними зв'язками, регулярністю та закономірностями формування мовних одиниць для етимологічного моделювання.

У статті розглядаються проблеми підготовки китайських студентів як майбутніх фахівців з порівняльно-історичного і типологічного мовознавства, які можуть володіти прийомами етимологічного аналізу, адже останнім часом значно зріс попит на нових фахівців з реконструкції індоевропейської, праслов'янської, прагерманської прамов, зі створення прамовних лексичних фондів, укладання лінгвогеографічних карт й етимологічних словників. При підготовці дослідницьких робіт іноземних студентів-філологів ускладнюючим фактором вважаємо певне утруднення та вузькість їхнього самостійного лінгвістичного мислення, зумовлені інертністю застарілих уявлень про походження мов, споріднені мови, розвиток їхніх фонетичних, морфологічних, словотвірних, синтаксичних та лексико-семантичних систем. Інколи випускник не завжди може подолати мовознавчу «наївність», щоб усвідомити не лише всю глибину мови як сьогоденного явища, але й як історично зумовленої, рухливої системи. Для усунення цих перешкод ще до етапу підготовки кваліфікаційних робіт найважливішим завданням наукового керівника є розширення лінгвістичного світогляду майбутнього фахівця, зокрема через ознайомлення його з прамовними чинниками, що сформували аналізовані ним лексичні та граматичні факти. Саме такий підхід перебуває у руслі **актуальних** на сьогодні психолого-педагогічних та власне методичних проблем.

Стало очевидним, що однією з дієвих наук, покликаних розвинути творчу інтуїцію студента, розширити його мовознавчий світогляд, є етимологія. Тому **метою** нашої статті

постало висвітлення форм етимологічної роботи зі студентами-іноземцями, зокрема китайських філологічних груп. Помічено, що за своїми національно-психологічними, етнокультурними особливостями китайські студенти, певною мірою орієнтовані на внутрішню психічну та інтелектуальну діяльність, виявляють здатність зосереджуватися на деталях, підмічати суттєві особливості форм і значень слів, вловлювати приховані для пересічного носія мови закономірності семантичних переходів, тонко відчувати інтонаційні й акцентні нюанси мови.

Завдання нашого дослідження такі: 1) проаналізувати та оцінити процес залучення китайських студентів до етимологічних студій, 2) виділити етапи такого процесу, 3) показати результативність засобів навчання етимологічній роботі у викладанні мовознавчих дисциплін у китайській аудиторії

Спостережено, що з усіх лінгвістичних предметів, пропонованих для студентів-іноземців, етимологія є найменш представленою як за кількістю годин, так і за частотою нагадувань про неї майбутнім викладачам та перекладачам, і це є суттєвим огріхом авторів фахових програм, адже використання етимологічних матеріалів може значною мірою активізувати пізнавальну діяльність іноземної, зокрема китайської, аудиторії, урізноманітнити та уяскравити навчальний процес.

Підготовка лінгвістів вищого рівня у новому столітті передбачає і надання майбутнім дослідникам фундаментальних знань з лінгвістики, і подолання розриву між традиційними і найсучаснішими методологіями, і формування пошукових координат, що відповідають науці сьогодення. Тут особлива увага приділяється пошуку таких системних принципів для навчально-методичних комплексів, завдяки яким викладання мовознавчих дисциплін уникає застигlosti та уявної завершеності позицій. Значною мірою це можна віднести до етимології, яка відображає актуальні проблеми компаративістики, зокрема найскладніші завдання сучасної індоевропейістики – походження, склад і діалектне розмежування прамов Євразії. Останнім часом видатні етимологи-славісти О. М. Трубачов, Ж. Ж. Варбот, Л. В. Куркіна, А. Ф. Журавльов, Т. І. Вендіна, Р. В. Болдирев та ін досягли значних успіхів у реконструкції праслов'янської мови, у завершенні роботи над етимологічними словниками слов'янських мов, накопиченні матеріалів "Загальнослов'янського лінгвістичного атласу" та окремих історико-славістичних розшуках.

На жаль, вищі України, можливо, через стислість запланованих занять, репрезентують усічену методичну парадигму реконструкції лексики слов'янських мов, обмежуючись ознайомчими фрагментами з порівняльно-історичного мовознавства, типологічного вивчення мов. Поза увагою викладачів залишається лінгвогеографічна та діалектна аргументація для з'ясування різних станів слов'янської прамови, а саме вона є предметом живих обговорень серед провідних етимологів протягом останніх десятиліть.

Через свою складність та багатовекторність етимологічна наука потребує поступового залучення студентів до своїх основних понять, принципів та кола інтересів. На етапі розширення поняттєвої бази за рахунок включення нових елементів вже на першому курсі здійснюється знайомство з невеликими за обсягом новачками сучасних лінгвістичних розшуків. При цьому неодмінно актуалізуються вже відомі знання як російської, так і китайської лексики. Спочатку це можуть бути вдало вплетені в тематику заняття повідомлення про походження всесвітньо

відомих китайських слів: *чай* (< китайськ. chá), *байховий (чай)* (< китайськ. báihuā, "біле волосся"), *женьшень* (< китайськ. gēnshēn), *жемчуг* (< китайськ. zhēnzhū, або, можливо, chén-чу "справжні перли"), *конфу* (< китайськ. gōngfū "робота, праця, майстер, вид бойових мистецтв", *тайфун* (< китайськ. táifēng "регіональна назва циклону"), *феницуй* (< китайськ. fēngshuǐ "вітер + вода") та ін. [Етимологічний словник української мови, II, 192; V, 504; VI, 276 (*дали* – ЕСУМ)].

Звернення до інформації, що викликає близькі та приємні спогади студентів, створює ситуацію зацікавленості, щоб слухач зосередився, підготувався і став готовим до сприйняття нового матеріалу.

На наступному етапі занурення студентів у світ реконструкції пропонуються етимології слів з мов народів, що населяють багатонаціональний Китай: маньчжурів, монголів, уйгурів та ін. Це, наприклад, українське, російське *товар* (< уйгурське *tavar* "майно, худоба"); або, скажімо, українське *товмач*, російське *толмач* (< тюркськ. (ср. кыпчацьке *tylmač*, казахське *tilmäš*, уйгурське *tilmäži*), похідні від давньотюркського *til* "мова" [ЕСУМ, V, 586, 588].

Пожвавлення аудиторії викликає пояснення, звідки походить назва Китай. Українські вчені кваліфікують його як запозичення з давньотюркських мов (татарське кытай "китайський", "китаєць", *Хытай* "північний Китай", що виникло замість давнішого етнонімічного "кидани" у зв'язку з тим, що у X ст. тунгусо-маньчжурське плем'я *киданів* захопило північну частину Китаю [ЕСУМ, III, 439].

Лексика, значення якої може торкатися Китаю, взаємодії китайської та європейської історій і культур, незмінно викликає емоційний відгук у китайськомовній аудиторії. Наприклад, звернення до етимології слова *апельсин*, запозиченого з голландської мови як *appelsien* "китайське яблуко" (плоди було завезено до Європи голландцями в XVI ст. з Північного Китаю) [ЕСУМ, I, 79], може серйозно заволодіти увагою слухачів і викликати бажання ознайомитися з іншими прикладами цікавих запозичень.

На третьому етапі залучення студентів до етимологічного пошукового простору демонструємо їм науково-популярні етимологічні словники, пропонуємо знайти в них походження актуальних для них слів групи "Навчання": *студент, сесія, семестр, екзамен, професор, декан, канікули* і под.

На другому курсі під час вивчення предмета "Основи лінгвістичних досліджень", який викладався протягом трьох років для іноземних студентів-філологів Київського національного лінгвістичного університету, наші слухачі дізнаються про сутність лінгвістичного аналізу, основні методи і прийоми етимологічних розвідок. Тут наголошується на пошуках нових шляхів реконструкції словникового складу прамови, її діалектної диференціації та відтворення міграційного ландшафту Палеославії. Особлива увага зверталася на більш надійні показники характеру мовних змін у різні епохи. Студентам пропонувалося не лише підготувати повідомлення за матеріалами етимологічних статей і словників, але й зробити прості узагальнюючі вправи для розуміння паралелей і закономірностей прамовного словотворення.

Суттєвий поступ в ознайомленні китайських студентів-філологів з етимологічною наукою відбувся на заняттях з курсу «Лексикографічні джерела російської мови» факультету слов'янської філології КНЛУ, метою якого є глибоке вивчення історії, видатних досягнень і перспектив

східнослов'янського словникарства. Саме цей спецкурс викладачі кафедри російської мови і літератури – фахівці з лексикографії та порівняльно-історичного мовознавства – наповнили інформацією про видатні досягнення вітчизняних та зарубіжних етимологів.

Усвідомлюючи, що робота з етимологічними джерелами потребує суттєвої теоретичної підготовки, кожен викладач забезпечує знайомство учнів з азами етимології буквально з перших лекцій, присвячених класифікації словників, їхній мега-, макро- й мікроструктурі, спеціальній лексикографічній метамові. На лекціях і семінарських заняттях студенти пересвідчуються, що етимологічна лексикографія посідає почесне місце серед інших словникових творів, адже відбиває високий ступінь розвитку лінгвістики будь-якої країни. Читання статей з реконструкції слів, визначення й роз'яснення відповідних їм праформ вимагає спеціальної підготовки, і цьому приділяється увага вже на практичних заняттях. Поглиблене вивчення етимологічних словників китайські студенти проходять під час роботи з історичними словниками, порівнюючи їхні типи і на рівні всього корпусу словника, і на рівні окремих статей.

Мета кожної вправи, кожного реферату і виступу слухачів – повне заглиблення в композицію етимологічного опису, володіння відповідною термінологією, вільне орієнтування в етимологічному тексті. Студенти-іноземці одержують завдання прокоментувати етимологічну інформацію словникової статті: з'ясувати походження найбільш уживаних питомих слов'янських слів, запозичених слів, виокремити їхні відповідники у споріднених та неспоріднених мовах, знайти праформу слова та зрозуміти його вихідне значення.

Тривають етимологічні студії і під час самостійної роботи студентів. Тут передбачено ознайомлення учнів з видатними етимологами – авторами етимологічних словників М. Фасмером, О. М. Трубачовим, О. С. Мельничуком та ін. Студентам надається можливість працювати з відповідними фондами кабінету славістики факультету слов'янської філології, щоб підготувати повідомлення про найбільш цікаві етимологічні знахідки сьогодення. Набуті студентами теоретичні та практичні знання допомагатимуть їм під час відповідей на модульній контрольній роботі та на заліку.

Суттєву підготовку пройдуть поціновувачі етимологічних студій, виступаючи зі своїми спостереженнями на засіданнях гуртка «Цікава славістика», які проходять не лише з використанням словників мов, що вивчаються, але і з демонстрацією китайським студентами досягнень різних національних лексикографічних шкіл. Додатково до програмних вимог юні етимологи дізнаються про комбіновані типи словників, слухають лекції сучасних фахівців, всерйоз замислюються над перспективами модернізації словникарства, зокрема в комп'ютерній та інтернет-сфері.

Завершальним етапом, своєрідною перевіркою знань з порівняльно-історичного мовознавства та його складової частини – етимології – є підготовка студентських наукових праць – курсових і магістерських робіт.

У центрі уваги історикомовних студій – етимологія орієнталізмів конкретного літературного твору (Л. М. Толстого, М. В. Гоголя), зокрема аналіз військової термінології, побутової лексики, наприклад назв одягу та ін.

Понад 10 років тривають етимологічні студії іноземних, значною мірою китайських,

студентів, і тепер можна стверджувати, що під час їхнього проведення факультет одержав багато не лише зацікавлених і вдячних слухачів, що збагатили свої знання з реконструкції слів, підвищили свій орфографічний та граматичний рівні, але й палких прихильників подальшої наукової роботи з порівняльно-історичного й типологічного мовознавства.

Література

Етимологічний словник української мови (1982–2012). Київ : Наук. думка. Т. 1–6.

ІНТЕРАКТИВНІ ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Abstract. In recent decades, various aspects of the communicative teaching of Ukrainian in the vocational education system have drawn particular attention in the context of globalization and internationalization. Focusing at the new goals of education requires a change in the methods and forms of the educational process organization. The article has a theoretical and practical focus and aims at not only characterizing the main interactive forms of teaching Ukrainian as a foreign language, but also at presenting examples from the author's own teaching experience. The subject of the analysis includes case technology, discussion, PRES-formula and others. Using these in class contributes to the intensification of the educational process and development of motivation to study the subject. The results obtained in the course of the research can be used in the practical teaching of Ukrainian as a foreign language.

Keywords: Ukrainian as a foreign language, language of professional communication, professionally oriented training, interactive technologies, discussion, case technology, PRES-formula

Потреба у кваліфікованих спеціалістах різних професій ставить нові вимоги до української мови як навчального предмета для іноземних студентів у неможливо вищій, що обумовлює необхідність активізації іншомовної освіти за рахунок застосування сучасних методів навчання, які б наближали навчальний процес до дійсності та імітували ситуацію професійної діяльності.

Особливу роль у цьому відіграє пошук шляхів організації навчальної діяльності, які б відповідали сучасним освітнім реаліям та містили теоретичне обґрунтування, методичне забезпечення та практичне застосування нових форм роботи та використання передових педагогічних технологій.

Викладачі української мови як іноземної (далі – УМІ) опинилися в ситуації, коли навчання мови нерозривно пов'язане з необхідністю закласти фундамент професійних компетенцій студентів-іноземців, ознайомити їх з термінологічним апаратом обраної професії, навчити читати автентичні тексти підручників, враховувати різні наукові підходи до одних і тих самих аспектів предмета, що вивчається.

Сучасна педагогічна наука багата на цілий арсенал інтерактивних підходів, серед яких можна виділити такі: творчі завдання; робота у малих групах; навчальні ігри (рольові ігри, імітації та ділові ігри); проектна методика (соціальні проекти, змагання, радіо та газети, фільми, виставки, вистави); розминки; вивчення та закріплення нового матеріалу (інтерактивна лекція, робота з наочними посібниками, відео- та аудіоматеріалами, «студент у ролі викладача», «кожен вчить кожного», мозаїка (ажурна пилка), використання питань); обговорення складних та дискусійних питань та проблем («Шкала думок», ПОПС формула, проєктивні техніки,

«Один – удвох – усі разом», «Зміни позицію», «Карусель», «Дискусія в стилі телевізійного ток-шоу», дебати, симпозіум) ; вирішення проблем («Дерево рішень», «Мозковий штурм», «Аналіз казусів», «Переговори та медіація», «Сходи та змійки»); кластер, порівняльна діаграма, пазл, цілеспрямоване читання та ряд інших. (Щукін, 2008).

Слід зазначити, що у процесі використання інтерактивних технологій змінюється і функція самого викладача у навчальному процесі. З провідника знань він перетворюється на спостерігача. Формально викладач присутній в аудиторії, але бере участь у навчальному процесі у разі потреби. Студенти отримують можливість самостійно керувати процесом навчання, ініціювати нові ідеї, шукати потрібну інформацію. Як бачимо, «активність викладача поступається місцем активності студентів, а завданням викладача стає створення умов для їх ініціатив» (Казабеєва 2015, 1015).

До основних рис інтерактивних технологій навчання можемо віднести наступні: результативність – досягнення поставленої навчальної мети кожним студентом; економічність – засвоюється великий обсяг навчального матеріалу за найменшої витрати зусиль; ергономічність – навчання відбувається в обстановці співпраці, позитивного емоційного настрою, без переважання та перевтоми; вмотивованість щодо іноземної мови, що сприяє підвищенню інтересу до занять.

Можна виділити такі обов'язкові умови організації інтерактивного навчання під час проведення занять з УМІ за професійним спрямуванням:

- довірливі, принаймні, позитивні відносини між викладачем та студентами;
- толерантність у сприйнятті альтернативних думок;
- співробітництво у процесі заняття викладача та студентів, студентів між собою;
- обов'язкова опора на особистий («економічний») досвід студентів, включення до навчального процесу яскравих прикладів, фактів, образів;
- різноманітність форм та методів подання інформації, форм діяльності студентів, їх регулярна та цілеобумовлена зміна;
- включення зовнішньої та внутрішньої мотивації навчальної діяльності, а також взаємомотивації студентів.

Розглянемо застосування деяких із інтерактивних методів при навчанні УМІ за професійним спрямуванням студентів-іноземців 3 курсу економічного напрямку підготовки.

Кейс-технологія народилася і активно використовується в економічних вишах у США під час навчання спеціальних дисциплін (Адоніна, 2012, 43). Впровадження даної технології у систему гуманітарної та мовної освіти дозволило надати навчанню діяльнісний та проблемний характер.

Метою кейсу є аналіз запропонованої викладачем конкретної ситуації та додаткових інформаційних матеріалів, пошук оптимального рішення та презентація його аудиторії. Оскільки одного правильного рішення не існує, то після закінчення презентацій може бути обраний найкращий варіант рішення.

Робота над проблемною ситуацією відбувається у групах студентів по 4-5 осіб, і її можна поділити на наступні фази:

Фаза 1. Аналіз представленого матеріалу, формулювання проблеми. Якщо кейс об'ємний, знайомство з ним відбувається заздалегідь у вигляді самостійної роботи студентів. При первинному читанні у студента має скластися загальне враження про предмет кейсу, а при повторному читанні пропонується відібрати інформацію, яка необхідна для вирішення кейсу, виписати основні поняття, імена та цифри.

Фаза 2. Обговорення різних варіантів вирішення проблеми, що відбувається у групі. Викладач контролює цей процес. На цьому етапі дуже важливим є рівень мовної підготовки студентів, він має бути досить високим. Вони повинні мати як певні знання зі спеціальних предметів, щоб вирішити кейс, так і володіти українською мовою на рівні B2-C1.

Слід зазначити, що навчання вести дискусію, висловлювати свою думку, аргументувати і доводити має відбуватися з урахуванням невеликих за об'ємом кейсів.

Фаза 3. Презентація рішення – це вибір найкращого варіанта рішення на основі порівняння всіх запропонованих варіантів. Після усної презентації викладач організує обговорення виступу, спрямовуючи його у потрібне русло за допомогою запитань.

Ми у своїй практиці використовуємо проблемні ситуації у двох варіантах: сформульовані дуже коротко та у формі тексту об'ємом 0,5–3 сторінки. Головна вимога: ситуація має бути актуальною, взятою із реального життя. Усі ситуації мають певну структуру: 1. Контроль знань на певну тему. 2. Ситуація кейсу. 3. Запитання чи завдання до кейсу. 4. Додатки (теоретичний матеріал) з додатковою фактичною інформацією у вигляді документів, фотоматеріалів, графіків, таблиць та схем (Зобов, 2006).

Хотілося б зазначити, що на ринку навчальної літератури практично відсутні роботи з цієї проблеми. Причиною цього є складний та трудомісткий процес підготовки конкретного кейсу. Викладач іноземної мови має вирішити дві проблеми: підбору ситуації з області економіки та методичної обробки даної ситуації, тобто адаптації її до потреб викладання української мови як іноземної.

Де ж брати ці конкретні ситуації? Питання в тому, що навіть для фахівців, які викладають економічні дисципліни, це непросте завдання. А для викладача УМІ більш доцільним буде використання вже готових ситуацій з підручників з мікро та макроекономіки, менеджменту та дадактизація обраного навчального матеріалу. Банку українських кейсів практично не існує, тому найчастіше використовуються зразки західних кейсів, що не є ідеальним рішенням.

Незважаючи на всі труднощі, використання даного методу містить ряд переваг, тому що кейс метод дозволяє:

Застосовувати усі форми аудиторної роботи студентів: індивідуальну, парну, групову, фронтальну.

Враховувати професійні та особисті інтереси та потреби студентів.

Здійснювати контроль знань.

Розвивати всі види мовленнєвої діяльності: читання (оглядове, селективне, детальне), говоріння (монологічне та діалогічне мовлення), письмо (складання плану, написання есе), аудіювання.

Стимулювати творчу діяльність студентів.

На заняттях з УМІ ми використовуємо мікроситуації (міні-кейси). Приклад проведення методу кейсів з теми «Як допомогти слабкому підприємству?» Варіанти дій. У ході наради з генеральним директором Вами обговорювалися три можливі варіанти подальших дій:

Варіант 1.

Звільнити співробітників групи «В» та «С». Залишити та наймати лише найкращих співробітників (групи «А»). Інвестувати у покращення умов праці. Привести оплату праці працівників у відповідність до ринку праці за рахунок введення преміювання за виконання проектів.

Варіант 2.

Звільнити працівників групи "С". Підвищити кваліфікацію співробітників групи «В», що залишилися, до рівня групи «А». Інвестувати у поліпшення умов праці. Привести оплату праці працівників у відповідність до ринку праці за рахунок введення преміювання за виконання проектів.

Варіант 3.

Нікого не звільняти. Підвищити кваліфікацію співробітників групи "В" до рівня групи "А", а "С" до рівня групи "В". Інвестувати у поліпшення умов праці. Привести оплату праці працівників у відповідність до ринку праці за рахунок введення преміювання за виконання проектів.

Завдання для студентів:

Виберіть варіант дій, який, на Ваш погляд, оптимально підходить для вирішення проблем, що склалися на підприємстві, і дозволить закінчити рік з максимально можливим прибутком.

2. У довільній, але зрозумілій та чіткій формі обґрунтуйте Ваш вибір.

Кейс метод дає можливість зацікавити студента у вивченні предмета, сприяє активному засвоєнню знань та формуванню умінь збору, обробки та аналізу інформації. Хороший «кейс», як правило, вчить шукати незвичайні підходи, тому що не має єдиного правильного рішення та відповіді.

Застосовуючи цей метод, не треба боятися того, що викладач сам мало володіє економічною тематикою на достатньому рівні. По-перше, слід брати до уваги знання студентів з профільних наук. По-друге, можна звернутися до студентів із проханням пояснити важкі економічні терміни, що вже само собою мотивуватиме до діалогу українською мовою.

У чому ж полягають переваги методу роботи з «кейсами»? У вивченні професійної лексики українською мовою, у грамотному створенні мовленнєвої ситуації; у розширенні загального та економічного кругозору, в обміні знаннями між викладачами та студентами (студент – експерт у своїй галузі і це дає йому можливість відчувати свою значущість).

Окреслимо критерії, що відрізняють кейс від інших навчальних занять:

1. Процес відбору інформації. При виборі інформації для кейсу на перше місце завжди ставляться навчальні цілі. При цьому зміст ситуації має бути дуже реальним, (близьким до життя), здатним викликати непідробний інтерес.

2. Зміст. Кейс повинен містити дозовану інформацію, яка б дозволила студенту швидко зрозуміти проблему, мати всі необхідні для вирішення дані, але не мати надмірної інформації, не

бути перенасиченим нею.

3. Перевірка. Одна з форм перевірки – з'ясування реакції студентів на кейс у групах, де його вже було випробувано, або у новій групі, безпосередньо під час заняття.

4. Старіння. Матеріали кейсу поступово застарівають, оскільки змінюються ситуації і вимагають нових підходів, тому їх треба постійно оновлювати.

5. Найпоширеніша модерація роботи з кейсом. Щоб максимально активізувати роботу з кейсом, залучити студентів до процесу аналізу ситуації та прийняття рішень, кожна студентська група розбивається на підгрупи (3-5 осіб), які обирають модератора (керівника). На ньому лежить відповідальність за організацію роботи підгрупи, розподіл питань між її учасниками та прийняті рішення. Саме модератор робить приблизно 10-хвилинну доповідь про результати роботи його підгрупи (Віноградова, 2015).

Дискусія у методиці викладання іноземних мов визнана ефективним методом стимулювання мовленнєво-розумової активності студента, удосконалення мовленнєвих умінь та розвитку особистісних рис (Швець, 2019, 146). Безумовно, все ще існує брак досліджень, присвячених технології організації цієї форми роботи при навчанні УМІ, як і питання відбору матеріалу на основі якого можна будувати дискусію. Саме тому важливим є пошук текстів-поштовхів, текстів-провокацій, які б не залишали байдужими студентів і стимулювали вираження власної позиції.

До основних задач дискусії відносимо: обмін первинною інформацією, виявлення протиріч, переосмислення отриманих відомостей, порівняння власного бачення проблеми з іншими поглядами та позиціями.

Важливими, на нашу думку, є також правила проведення дискусії з якими ми знайомимо студентів:

Я критикую ідеї, а не людей.

Моя мета не в тому, щоб перемогти, а в тому, щоб дійти найкращого рішення.

Я спонукаю кожного з учасників до того, щоб брати участь в обговоренні.

Я вислуховую міркування кожного, навіть якщо я з ними не згоден.

Я спочатку з'ясовую всі ідеї та факти, що стосуються обох позицій.

Я прагну осмислити і зрозуміти обидва погляди на проблему.

Я змінюю свою точку зору під впливом фактів та переконливих аргументів.

Обов'язковим компонентом організації продуктивної навчальної дискусії є продуманий план заняття, який може включати наступні етапи: презентацію тексту в Power Point на певну тематику за професійним спрямуванням; читання 3-4 абзаців та обговорення з можливим прогнозуванням щодо подальшого розгортання думки; ознайомлення з думками студентів; робота в парах – читання з пошуком ключових слів; обговорення цих слів та пояснення за потреби; робота у малих групах; актуалізація лексико-граматичних конструкцій, необхідних для вираження своєї думки.

На заняттях доцільно використовувати набір фраз-кліше для спілкування, які допоможуть студентам висловити свою точку зору (Вишневська, 2013). Ми пропонуємо набір фраз, що був відібраний нами для потреб студентів 3 курсу.

Для надання згоди: я згоден з....., я теж так вважаю, я цілком поділяю вашу думку (думку

автора), без сумніву, у мене майже немає сумнівів..., безперечно, безумовно, звичайно, не викликає жодних сумнівів, очевидно, що, певна річ, повністю згодний, ви абсолютно правильно кажете, що...;

Для часткової згоди: сумніваюсь в тому, що; я не дуже впевнений в цьому; я, чесно кажучи, не вважаю, що...; не можу однозначно погодитися; можу погодитися лише частково; з одного боку..., з іншого боку.....

Для заперечення: я абсолютно незгоден; я вкрай не згоден з точкою зору, що...; у жодному разі...; я, чесно кажучи, не вважаю, що...; ви це зрозуміли зовсім неправильно; я не можу погодитися з; я не підтримую цю точку зору; я категорично проти такого пояснення; моя позиція з цього питання інакша.

Для аргументації: Я так вважаю, тому що...; я можу пояснити свою точку зору; моє переконання базується на тому, що...; на користь моєї думки можна навести такі аргументи.....

Для узагальнення, підсумовування:здійснений аналіз дає змогу дійти висновку, що...; нарешті; отримані результати свідчать про; підсумовуючи.....; таким чином....; наприкінці відзначмо, що

Після проведення дискусії можна запропонувати студентам написати есе з тієї ж тематики. Отже, ефективна методична організація навчальної дискусії (доцільне планування заняття, засоби наочності) та урахування психологічних факторів і особистісних рис викладача (уміння створити психологічний мікроклімат в групі, зацікавити студентів) мають важливе значення при проведенні дискусії. Наведемо приклад дискусії.

Тема: Яка податкова система існує у вашій країні? А в Україні? Зіставте ці дві системи і вирішіть яка краще працює.

Під час обговорення студенти мають надати відповіді на запитання: 1) Які податки існують у вашій країні? 2) Які податки сплачує населення? 3) Що таке подвійне оподаткування? 4) Як називається податок, який сплачують підприємці? 5) Як треба обчислювати свій прибутковий податок? 6) Чим відрізняється ваше оподаткування від українського? 7) Яка система податків, на вашу думку, є більш сучасною та зручною, чому?

Найбільш раціональними є такі дискусійні теми, при роботі з якими обговорюються дві протилежні точки зору, які мають бути переконливо аргументовані. Але не секрет, що у студентів часто виникають проблеми, пов'язані з невмінням вести дискусію та чути одне одного, вони не знають елементарних принципів її побудови.

Аргументованість – ось важлива характеристика дискусії. Коли потрібно навчити студентів аргументовано висловлювати свою думку, ми у своїй практиці використовуємо інтерактивний прийом ПОПС-формулу. Це досить проста форма роботи на занятті. Даний прийом допомагає спрямувати накопичені студентами знання у потрібне русло та чітко формулювати свою позицію. Запропонував цей прийом – професор права Девід МакКойд-Мейсон із ПАР. Англійською PRES-formula (Position-Reason-Explanation or Example-Summary) (URL: <http://irinabelyakova.rusedu.net/post/3305/33792>).

Головна цінність даного технологічного прийому полягає в тому, що за його допомогою студенти можуть активізувати свій розумовий потенціал, а також сформулювати особисту думку

в чіткій та стислій формі, надавати лаконічну та ємну відповідь, висловлювати власну точку зору з того чи іншого питання, ситуації, проблеми у межах вивчених тем. Ми пропонуємо студентам своєрідний каркас для усної відповіді. Причому ми відразу націлюємо студента не на визуальну відповідь, а на висловлювання власної позиції:

Для цього студентам потрібно використати чотири аспекти у своїй промові: П – позиція (у чому полягає точка зору) – я вважаю, що ...; О – обґрунтування (доводи на підтримку позиції) ... тому, що ...; П – приклад (факти, що ілюструють аргумент) ... наприклад ...;

Таким чином, ми маємо унікальну можливість за лічені хвилини отримати лаконічну інформацію про ступінь володіння студентом матеріалом, про ступінь розуміння процесів, що відбуваються, про його моральну оцінку того чи іншого явища, події, факту чи проблеми.

Завдання викладача – допомогти з вибором різних лексичних кліше для висловлення своєї думки щодо заданої проблемної ситуації:

П – позиція – я вважаю, що; я вірю, що....; на моє глибоке переконання; важко не погодитись з тим, що.....; як на мене, то; я впевнений, що; на мій погляд, ця проблема заслуговує / не заслуговує уваги», я згоден з

О – обґрунтування – тому що; так як ; я можу підтвердити це тим, що

П – приклад – наприклад, проілюструвати неведене вище твердження може приклад; я можу це довести на прикладі; я можу довести це на прикладі

С – судження – тобто; тому що; відповідно; тому; отже; проаналізувавши аргументи «за» і «проти», можу стверджувати, що;

Наведемо конкретні приклади застосування ПОПС-формули студентами 3 курсу на заняттях з практичного курсу української мови за професійним спрямуванням.

Тема 1. "Захист прав споживача". Питання для обговорення: Чи згодні ви з висловлюванням "Споживач завжди правий навіть якщо він помиляється". Доведіть свою думку, використовуючи ПОПС формулу.

Тема 2. "Попит та пропозиція на ринку праці". Чи згодні ви з висловлюваннями Пола Хейна, американського економіста: "Попит та пропозиція – це процес взаємного пристосування та координації" та Марка Твена, американського письменника: "Закон праці вкрай несправедливий, але таким він створений і змінити його неможливо: що більше радості отримує трудівник працюючи, то більше грошей йому платять за працю". Виберіть одне з них і доведіть свою думку, використовуючи формулу ПОПС.

Наведемо приклад доведення своєї думки одного зі студентів з теми «Надання споживчого кредиту: переваги і недоліки» із використанням формули ПОПС:

1. Я думаю, що брати споживчий кредит не слід.
2. Тому, що назвати кредит вигідним вкладенням складно.
3. Можу довести це тим, що повертати доведеться значно більшу суму.
4. Таким чином, замість того, щоб віддавати великі відсотки, краще нагромадити власні кошти на покупку.

Цінність цього технологічного прийому у тому, що дозволяє студентам коротко і всебічно висловити власну позицію щодо вивченої теми. У своїй практиці ми також широко

використовуємо метод проєктів. Особливості застосування методу проєктів у процесі навчання термінологічної лексики іноземними студентами економічного профілю навчання детально викладені у нашій попередній статті (Nikolayenko, 2018).

Отже, інтерактивні методи незалежно від форм та способів організації та змісту навчання будуть активно розвиватися як у теоретичному плані, так і в практичному. Завдання, яке стоїть перед викладачем УМІ – це поєднання у рамках професійно-орієнтованого заняття з української мови як іноземної двох складових: викладання української мови спеціальності та викладання певних аспектів економічних дисциплін. І це питання може бути успішно вирішене за допомогою використання інтерактивних методів.

Література

Щукин А. Н. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам: учеб. пособие. М.: *Филоматис*. 2008. 188 с.

Казабеева В. А. Интерактивные технологии в практике преподавания русского языка иностранным студентам. *Успехи современного естествознания*. 2015. № 1. Ч 6. С. 1014–1018.

Адонина Н. П. Кейс-стади: история и современность. *Высшее образование сегодня*. 2012. № 11. С. 43–48.

Зобов А.М. Метод изучения ситуаций (case study): его история и применение. *Элитариум*. 2006. Режим доступу: <http://www.elitarium.ru> (дата звернення: 01.12.2021).

Виноградова Е. Головенко Т. и др. Использование интерактивных методов обучения как средство реализации познавательной деятельности учащихся. 2015. [Электронный ресурс]. Режим доступу: <https://www.amo.cz/wp-content/uploads/2015/11/Ispolzovanie-interaktivnych-metodov-obucheniya-kak-sredstvo-aktivizacii-pozl.pdf> (дата звернення: 01.12.2021).

Швець Г.Д. Теорія і практика навчання української мови іноземних студентів гуманітарних спеціальностей: монографія. Київ: Фенікс. 2019. 529 с.

Вишневецька Н.Ю. Кліше як мовна одиниця : проблеми кліше в мовознавстві. *Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Філологічні науки : зб. наук. пр. / відп. ред. Г. В. Самойленко*. Кн. 3. 2013. С. 33–36.

ПОПС – формула Режим доступу: <http://irinabelyakova.rusedu.net/post/3305/33792> (дата звернення: 01.12.2021).

Nikolayenko V.V. Застосування інтерактивних технологій у процесі вивчення російськомовної професійної економічної термінології студентами. *Intercultural Communication Том 2. Bun.5, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Gospodarki Euroregionalnej im. Alcide De Gasperi w Józefowie*. 2018. С.101-117. Режим доступу: <http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-9f67ab85-dea5-4d86-89a8-01f2b969b0ee> (дата звернення: 01.12.2021).

ПОЗААУДИТОРНА РОБОТА ЯК ІНСТРУМЕНТ ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ

Abstract. The article describes the forms of extracurricular work of students in the course of studying Bulgarian language as a tool for the formation of socio-cultural competence. Extracurricular work contributes to the stimulation of students' cognitive activity, individualization and intensification of the educational process. It ensures growth of socio-cultural awareness, skills and abilities of students, facilitates mastering and consolidation of language material produced by students independently.

Keywords: extracurricular work, socio-cultural competence, forms of extracurricular work, intercultural communication.

Комунікація XXI століття не має кордонів. Соціальні мережі швидко набувають популярності, здійснюючи вплив на міжкультурний діалог. Інтернет, соціальні мережі уможливили спілкування в реальному часі з людьми, що знаходяться від нас на відстані тисячі кілометрів. У зв'язку з цим перед комунікантами постають певні вимоги: вміння користуватися технічними засобами для спілкування, вести міжкультурну комунікацію, спілкуватися з мовцями з інших країн їх рідною мовою.

Міжкультурна комунікація стала буденним явищем для студентів-філологів. Для того щоб застосувати виучувану мову на практиці, вони спілкуються з ровесниками, переглядають відео, читають пости не тільки іноземною мовою. Важливо, щоб студенти-філологи усвідомили, їх віртуальне спілкування має бути не тільки цікавим, а й грамотним, зрозумілим для адресата. Уміння бути толерантним, володіти емпатією, зуміти поставити себе на місце співбесідника і уявити його картину світосприйняття – необхідні умови вдалої комунікації. О. Бігич так визначає поняття міжкультурне спілкування: «це спілкування партнерів, що належать до різних культурно-мовних спільнот, у процесі якого стикаються різні концептуальні і мовні картини світу, образи життя, національні характери, ціннісні орієнтації, моделі норми і поведінки і т. д. та відбувається досягнення взаєморозуміння шляхом координування своєї і чужої перспектив» (Бігич, 2013, 418).

Вивчення іноземної мови зумовлює синтез культур, а з цього постає проблема діалогу між представниками різних культур. Невід'ємною складовою міжкультурної комунікації є соціокультурна компетенція. Засвоєння студентами-філологами духовних та матеріальних цінностей культури виучуваної мови, норм, що регулюють поведінку в суспільстві є важливим компонентом вивчення іноземної мови.

Сучасна методика викладання іноземних мов зорієнтована на практичне застосування мови, тому важливим є розвиток у майбутніх-філологів соціокультурної компетентності. Для

успішного спілкування студентам потрібно оволодіти мінімумом знань про свою та виучувану культуру, усвідомити розбіжності між ними, та навчитися використовувати ці знання у спілкування. З одного боку, зазначає Л.В. Корновенко, окреме життя звичайного мовця можна вважати важливим складником духовного розвитку українського суспільства, а з іншого, – у його мові безпосередньо відображені особливості суспільної свідомості, ідеологічні розбіжності, конфесійні, міжетнічні проблеми, тенденції до оновлення політичного життя. У цьому контексті особливої гостроти набула проблема толерантності (Корновенко, 2016, 185). Знання соціокультурних норм, вміння їх передбачати і підлаштовуватись до них, толерантне ставлення до інших є запорукою нормальної комунікації з носієм виучуваної мови. Студенти, які тільки почали вивчати іноземну мову, позбавлені можливості в повсякденному житті використовувати її, а позааудиторна робота допомагає їм застосувати соціокультурні вміння та навички на практиці та довести мовлення до автоматизму.

На сучасному етапі розвитку методики навчання іноземної мови проблема формування соціокультурної компетенції є недостатньо розробленою. Актуальність обраної теми зумовлена орієнтацією сучасних лінгвістичних наук як на дослідження свідомого й цілеспрямованого використання мови людиною, так і на аналіз практичного використання мови.

Мета статті: розглянути позааудиторну роботу як інструмент формування соціокультурної компетенції. Предмет вивчення: соціокультурна компетенція на заняттях з болгарської мови. Практична значущість доробку полягає у подальшому вивченні форм та видів позааудиторної роботи як інструменту формування соціокультурної компетенції при вивченні болгарської мови на рівні A1-A2.

Як відомо, незнання, порушення чи неправильна інтерпретація традицій, норм, вербальної та невербальної поведінки є причиною комунікативних невдач, які можуть створити негативну репутацію мовцю та в подальшому спричинити комунікативні конфлікти (Бацевич, 1999; Корновенко, 2009). Як зазначає Л. Корновенко, важливістю проблем оптимізації міжособистісного спілкування зумовлені дослідження, присвячені стратегіям і тактикам міжособистісної комунікації, культурі мовлення в аспекті її комунікативної правильності та ефективності (Корновенко, 2009, 274-286).

Під час позааудиторної роботи студенти-філологи зможуть не тільки опанувати соціокультурну компетенцію, а й на практиці застосувати перцептивні вміння. Тобто, студенти зможуть проаналізувати, наскільки добре вони можуть керувати вербальною та невербальною комунікацією своєї та виучуваної мов, емпатією, толерантністю (Бігич, 2013). Передбачається, що студент-філолог має володіти як загальнокультурними знаннями (про країну та культуру, мову якої вивчає) та міжкультурними. Ці знання є запорукою розуміння та правильного інтерпретування будь-яких автентичних текстів, фільмів тощо. Важливими для досягнення комунікативного результату є знання табу виучуваної мови. При вивченні іноземної мови опанування соціокультурної компетенції на високому рівні (в залежності від рівня опанування мови) стає запорукою досягнення поставлених цілей. «Соціокультурна компетентність – це здатність особистості набувати різноманітних культурологічних, лінгвокраїнознавчих, соціокультурних і міжкультурних знань і користуватися ними для досягнення комунікативних

цілей в іншомовному спілкуванні» (Бігич, 2013, 429) Лише ті студенти зможуть комунікувати в іншомовному середовищі, які володіють соціокультурною компетенцією (Тарнопольський, 2019). Важливо, щоб студенти-філологи не просто отримали знання та уміння соціокультурної компетенції, а й сформували позитивне ставлення до виучуваної культури.

Позааудиторна робота активізує пізнавальну діяльність, спонукає до самостійних індивідуальних пошуків у майбутньому. Викладач при цьому не дає готові знання, а зацікавлює студентів, стимулює їх до самостійної діяльності, до опрацювання матеріалу. Позааудиторна робота спрямована на те, щоб забезпечити оптимальність у формуванні соціокультурної компетентності (Воробйова, 2003). За короткий проміжок часу студенти мають отримати максимум знань про країну, звичаї, історію, формули етикету, вербальну та невербальну поведінку тощо і навчитися їх застосовувати під час комунікації. Студенти-філологи мають навчитися розв'язувати комунікативні проблеми соціокультурного характеру.

Наприклад, під час позааудиторної роботи з болгарської мови, як і іншої іноземної, важливо проводити тематичні вечори, вечори-хроніки, вікторини, конкурси, вечори-відеофільми і под., до яких студенти самостійно (під керівництвом викладача) складають сценарії, добирають аудіосупровід, декорації, костюми. Таким чином вони мають змогу заглибитись у культуру, історію, звичаї, обряди країни, ознайомитись з етимологією усталених мовних зворотів та висловів, вивчити прислів'я, приказки тощо.

Наприклад, при вивченні болгарської мови, можна провести тематичний вечір «Баба Марта». Так, студенти познайомляться з етнокультурним та семіотичним фоном соціокультурної компетентності. Це свято приверне увагу студентів до фольклору країни, її народних звичаїв та традицій. Для організації студенти отримують орієнтовні план-схему заходу:

1. Що таке «Баба Марта»? Коли відзначають це свято? Легенди про його походження?
2. Що таке «мартенички»? Який вони мають вигляд? Як їх роблять? Що вони означають? Яка їх історія?

3. Як відзначають свято «Баба Марта» в Болгарії? Чи святкують його ще в якійсь країні?

До кожного пункту студенти готують по декілька слайдів презентації. Сюди вміщують аудіо- та відеозаписи, які найкраще передають атмосферу свята «Баба Марта». Це може бути: зразкове читання віршів, легенд про «Баба Марта» і «мартенички», відео про історію цього свята, уривки з театральних вистав, кінофільмів, матеріали із соцмереж, які є популярними в Болгарії тощо.

4. Студенти розігрують легенду, читають вірші, співають пісні. Для того, щоб оживити й осучаснити, замість читання віршів студенти можуть підготувати подкасти. Цей вид роботи розширить можливості студентів в добірї матеріалу, активізує їх до роботи.

5. Обмін враженнями, емоціями.

Під час цього вечора студенти поринуть в атмосферу болгарської культури, вони мимовільно опанують не тільки знання про це свято, а й мовні звороти, вирази, вербальні та невербальні формули етикету та поведінки, зможуть їх використати у подальшому. Під час обміну враженнями, емоціями студенти систематизують матеріал, проговорять його і, за необхідності, з'ясують під час бесіди певні прогалини, непорозуміння, які виникли в процесі

тематичного вечора. Так студенти-філологи зможуть звернути увагу на свої помилки, виправити їх та не допустити в майбутньому.

Під час проведення вечора-хроніки до свята «Ден на народните будители» особливу увагу приділяємо історико-культурному та соціокультурному фону соціокультурної компетентності. Під час цього виду позааудиторної роботи студенти ознайомляться з суспільно-політичними реаліями та державно символікою, отримають знання про діячів культурно-визвольного руху Болгарії. На початковому етапі необхідно обмежитися невеликою кількістю культурних діячів, оскільки студенти не зможуть запам'ятати більше 10-12 представників. Перед тим, як почати підготовку до вечора-хроніки, необхідно провести студентам консультацію, надати коротку історичну та географічну довідку про Болгарію. Окрім цього, можна укласти зі студентами стіну слів, які відображають визвольну боротьбу в Болгарії та не мають еквівалентів в рідній мові, а на карті позначити визначні місця країни.

Таким чином при підготовці і проведенні різних форм позааудиторної роботи студенти навчаються ефективно працювати з лексичним матеріалом, навчаються сприймати інформацію на слух з різних носіїв, читати та аналізувати прочитане.

В позааудиторний час студенти матимуть змогу мотивовано та добровільно читати автентичні тексти, правильно підбирати словниковий запас, вживати комунікативно-значущі лексеми в типових ситуаціях, при висловленні своєї думки вживати розмовні кліше та слова з національно-культурним компонентом. В процесі підготовки до позааудиторних заходів студенти опрацюють максимальний об'єм автентичної інформації, самостійно порівнюватимуть свою та чужу мову та культури, мають змогу практикувати іноземне спілкування з іншими людьми, критично мислити та бути креативними.

Соціокультурні знання формують у студентів-філологів стійке позитивне ставлення до культури виучуваної мови. Студенти зможуть проводити чіткі паралелі між своєю та чужою культурою, знаходити та характеризувати соціокультурні реалії, знати й вміти використовувати під час комунікації історію країни, сформувані позитивне ставлення та інтерпретувати інформацію, коментувати та вміти вести бесіду на соціокультурну тему та в створених комунікативних ситуаціях.

Отже, під час позааудиторної роботи учні мають можливість ознайомитися з нормами спілкування і моделями комунікативно поведінки, вербальними та невербальними засобами спілкування, сформулювати вміння правильно їх розуміти й уміти поводитися в типових ситуаціях. Формування соціокультурної компетенції під час позааудиторної роботи сприяє створенню навчальної ситуації, сприяє засвоєнню і закріпленню мовного матеріалу, який студенти продукують самостійно. Виховує інтерес до мов і культур інших народів, формує позитивне ставлення до демократичного суспільства, повагу і толерантне ставлення до розбіжностей та відмінностей між своєю та чужою мовою і культурою.

Література

Бацевич, Ф. Прагматичні аномалії: спроба типології // Проблеми зіставної семантики : 36. ст. за доповідями Міжнар. наук. конф. Київ, 1999. С.15-26.

Бігич, О., Бориско, Н., Борецька, Г. та ін. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів. Київ, 2013.

Воробйова, І. Формування соціокультурної компетенції учнів старшої школи засобами іноземної мови : Дис... канд. пед. наук: 13.00.09. Київ, 2003.

Корновенко, Л. Конфликтные ситуации общения: стратегии и тактики ответного реагирования // Магістр гри слова. Філологічні дослідження, присвячені 60-річчю професора Флорія Сергійовича Бацевича. Луцьк, 2009. С. 274-286.

Корновенко, Л. Толерантність/інтолерантність у суспільній свідомості черкащан (за результатами асоціативного експерименту 2013-2014 рр). Мовознавчий вісник : збірник наукових праць. Черкаси. 2016. Вип. 21. С. 185-193.

Тарнопольський, О., Кабанова, М. Методика викладання іноземних мов та їх аспектів у вищій школі : підручник. Дніпро, 2019.

ЯЗЫКОВАЯ ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ В РУССКОЙ РЕЧИ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ И ПУТИ ЕЕ ПРЕОДОЛЕНИЯ

Abstract: The article is devoted to the consideration of the problems associated with the manifestations of interference in the oral and written Russian speech of Chinese students. Using specific examples, the author examines typical grammatical mistakes of Chinese students and suggests possible ways to prevent and eliminate interference in the process of teaching Russian.

Key words: language interference, speech errors, interlingual and intralingual interference, consistency, communication, visibility.

Изучение иностранного языка связано с формированием новой языковой компетенции на основе уже имеющихся речевых навыков использования родного языка. Результатом этой работы является не только правильное употребление языковых единиц, но и появление большого количества речевых ошибок разных типов, что является вполне закономерным явлением. Большинство речевых ошибок возникает как результат контакта двух языков и связано с действием интерференции, т. е. с сознательным или подсознательным сравнением изучаемого языка с родным и, соответственно, переносом норм родного языка на язык изучаемый, что замедляет процессы овладения иностранным языком. По определению В. А. Виноградова, интерференция – это «взаимодействие языковых систем в условиях двуязычия, складывающегося либо при контактах языков, либо при индивидуальном освоении неродного языка; выражается в отклонении от нормы и системы второго языка под влиянием родного...» (Виноградов, 1990, 197). То есть при интерференции происходит не смена языка, а изменение одного языка под влиянием другого в речи говорящего или пишущего. В методике преподавания иностранных языков интерференция характеризуется отрицательно, как явление, которое замедляет процесс овладения иностранным языком.

Проблемам интерференции и возникновению на ее основе речевых ошибок посвящено большое количество научной и научно-методической литературы (В. В. Алимов, У. Вайнрайх, Е. М. Верещагин, Л. С. Выготский, И. А. Зимняя, В. Б. Касевич, А. Н. Леонтьев, А. А. Леонтьев, М. Р. Львов, В. Ю. Розенцвейг, Э. Хауген, Л. В. Щерба и др.). Однако разработка данной темы в лингвистике, методике преподавания иностранных языков, переводоведении и других смежных науках еще далека от своего завершения, что и определяет актуальность темы настоящего исследования.

Цель данной статьи состоит в анализе проявлений грамматической интерференции в

устной и письменной русской речи китайских студентов, а также в изучении возможных путей её предупреждения и устранения в процессе обучения русскому языку.

Материалом для исследования послужили типичные ошибки из письменных работ и устных ответов китайских студентов факультета славянской филологии и слушателей подготовительного отделения для иностранных граждан Киевского национального лингвистического университета.

Под типичными речевыми ошибками мы понимаем определенные типы повторяющихся регулярных ошибок, которые допускаются большинством студентов на протяжении всего периода обучения. Такие ошибки характеризуются устойчивостью и с трудом поддаются исправлению.

При контакте изучаемого языка с родным в речи студента происходит наложение двух языковых систем, что проявляется на всех языковых уровнях – фонетическом, лексико-семантическом, грамматическом, стилистическом, т.е. говорящий/пишущий на иностранном языке отождествляет единицы изучаемого языка с родным языком. И родной язык таким образом влияет на выбор той или иной языковой единицы, что и приводит к ошибкам в устной и письменной речи на изучаемом языке. В методических работах выделяют также лингвокультурную интерференцию, преодоление которой стало особенно актуальным в современном глобализованном мире (Алимов, 2004; Волошок, 2012; Єфіменко, 2020; Полуяхтова, 2017).

Интерференция имеет когнитивную природу, она является следствием сложного взаимодействия мышления, сознания, памяти и языковой компетентности индивида, изучающего иностранный язык. Владение иностранным языком – это умение использовать неродной язык в коммуникации, т. е. переходить с языкового кода родного языка на код изучаемого языка. Это умение изменяется и совершенствуется на разных этапах овладения языком, оно зависит как от индивидуальных физиологических и психологических особенностей и способностей учащегося, так и от правильности методики его обучения.

На этапе внутренней речи учащийся, особенно на начальной ступени обучения, оформляет высказывание средствами родного языка, затем мысленно переводит его на изучаемый язык. И только после этого продуцирует высказывание во внешнюю речь средствами иностранного языка (см. Рис. 1).

В устной коммуникации все этапы порождения высказывания происходят достаточно быстро, и у говорящего остается меньше времени на обдумывание, что проявляется в большем количестве ошибок, чем в письменной речи.

В лингвистике и методике обучения иностранным языкам выделяют межъязыковую и внутриязыковую интерференцию. Речевые ошибки в русской речи китайских студентов возникают как в результате межъязыковой интерференции, т. е. при взаимодействии двух языковых систем – китайского и русского языка, так и в результате внутриязыковой интерференции, т. е. как результат ошибочных ассоциативных связей в пределах изученной грамматики, особенно если данные языковые явления частично или полностью отсутствуют в родном языке. Таким образом, интерференция в комплексе с неполным овладением фонетическими нормами, недостаточным запасом лексики и неустойчивыми знаниями правил

I. ЭТАП ВНУТРЕННЕЙ РЕЧИ:

1.1. Оформление высказывания средствами родного языка



1.2. Мысленный перевод на изучаемый язык



II. ЭТАП ВНЕШНЕЙ РЕЧИ:

вербализация средствами изучаемого языка

Рис. 1. Процесс вербализации высказывания на изучаемом языке.

грамматики приводит к возникновению типичных речевых ошибок в устной и письменной речи китайских учащихся (Палатовская, 2013, 53).

Речевая ошибка – сложное разноплановое явление, а в речевых процессах порождения устного или письменного высказывания языковые средства всех уровней используются комплексно, взаимосвязано, поэтому часто бывает трудно определить ее характер. Однако, понимая причину возникновения того или иного сбоя в коммуникации, можно организовать более эффективную работу по предупреждению или исправлению наиболее частотных речевых ошибок.

Остановимся на некоторых типичных ошибках китайских студентов, обусловленных грамматической интерференцией.

Грамматическая интерференция возникает на основе несовпадения грамматических систем контактирующих языков и относится к области морфологии и синтаксиса. Русский и китайский языки имеют значительные различия в устройстве грамматической системы. Под влиянием грамматики родного языка морфологические ошибки возникают в употреблении грамматических форм разных частей речи; синтаксические ошибки предполагают ошибочное использование синтаксических связей на уровне предложения и текста, нарушения синтаксической сочетаемости и порядка слов в предложении.

Одной из характерных грамматических ошибок в устных и письменных высказываниях китайских студентов является преимущественное употребление форм существительных в единственном числе. Например: *я люблю читать книгу (вместо: книги); ... смотреть фильм (фильмы); она не может жить без книги (без книг); у него есть способность к математике (способности); сталкивалась с трудностью (трудностями)* и т.п. Данные ошибки обусловлены межъязыковой интерференцией, так как в китайском языке отсутствует грамматическая категория числа имен существительных.

Достаточно часто студенты, освоив оппозицию единственного/ множественного числа имен существительных в русском языке, начинают употреблять во множественном числе не только конкретные, но и вещественные, собирательные и абстрактные существительные. Например: *находимся в расцвете сил и энергий; баклажаны с картошками; порезать луки и чесноки; берёзы приятно пахнут, везде у них зелени; сегодня не только еды, одежды, транспортные средства, но и культура, ценностная ориентация превращаются в товары и проникают в нашу повседневную жизнь; я очень люблю шоколады; творчества этого писателя очень разнообразны.* Думается, что в данном случае мы имеем дело с проявлением внутриязыковой интерференции и недостаточно устойчивыми знаниями особенностей морфологических категорий разных лексико-семантических групп имен существительных.

Отсутствие в китайском языке категории рода ведет к ошибкам в согласовании в роде прилагательных и местоимений с именем существительным. Например: *мой тетрадь лежит в портфеле; когда я была совсем маленький; я часто встречаюсь свой подруга; мой болезнь с вашим болезнем одинаковы* и др.

Другим типом ошибок, связанным с отсутствием в китайском языке категории рода у имен существительных, является родовое неразграничение особей мужского и женского пола у животных. Например: *курица – петух, конь – лошадь, кот – кошка, слон – слониха* и др.

Многочисленны и разнообразны ошибки, связанные с употреблением предложно-падежных форм существительных, так как подобное явление отсутствует в китайском языке: смешение предлогов, особенно *в* и *на* (*в лесе, в почте, поехала в море* и под.), ошибки в выборе падежных форм и их окончаний (*трудно получить виза; это помогает людей; то, что нельзя отразиться словами, отразится только музыка; я родилась в весне; он старый, поэтому он палка опирается* и др.).

Особые трудности у китайских студентов вызывает правильное употребление в устной и письменной речи видовых пар глаголов (*каждое утро ясное солнце разбудит нас; падали первые капли дождя, сверкнула молния, идет дождь; мы играли и очень посмеялись; мы хотели хорошо отдохнуть и заниматься любимым делом; на каникулах я часто вернулась домой поздно, я прошу ее учить меня плавать; идет дождь неожиданно; я устала и рано лежала спать; тогда я ловил большой кальмар в море и сфотографировался с ним.* и т.п.). Мы считаем такие ошибки проявлением внутриязыковой интерференции, так как из-за отсутствия в родном языке категории вида учащийся просто путает глагольные формы при создании собственного высказывания на русском языке, однако при этом он может знать правила употребления видов глагола и необходимые для коммуникации видовые пары.

Часто грамматические ошибки возникают в случае, когда студент образует по изученным грамматическим моделям согласованные определения, тогда как подобные формы в русском языке отсутствуют и необходимое содержание можно передать только при помощи несогласованного определения: *литературные книги (книги по литературе); мне нравится юмористический мужчина (мужчина с чувством юмора); выставка искусственного творчества (выставка произведений искусства).*

На синтаксическом уровне явление интерференции обнаруживается прежде всего

в нарушении порядка слов в предложении. В русском языке порядок слов относительно свободный, а в китайском языке каждый член предложения занимает строго определенное место и его перестановка невозможна. Ошибки такого рода состоят в том, что русские предложения, составленные учащимися под влиянием родного синтаксиса, могут звучать несколько искусственно или нарушать законы актуального членения русского предложения. Например: *В это время в реках ловля рыбы запрещена всеми способами.*

К другим типичным ошибкам в области синтаксиса можно отнести:

1) нарушение синтаксической сочетаемости: *Студенты очень заботятся о политической жизни страны* (ср.: *Студенты проявляют большой интерес к политической жизни страны*);

2) наличие двух референциальных форм для одного субъекта или объекта в пределах одного предложения (существительное / личное местоимение): *Дедушка он очень любил меня*;

3) пропуск необходимых смысловых или грамматических компонентов во фразе: *Как люди в то время одевались, разговаривали и* (ср.: **КАК** *они жили*);

4) отказ от использования некоторых видов придаточных в сложноподчиненных предложениях (например, определительных), которые употребляются в китайском языке по-другому: *Когда я читаю книгу на русском языке, всегда есть какое-то слово, сложное слово мне придется искать в словаре его определение* (ср.: *Когда я читаю книгу на русском языке, всегда есть какое-то слово, КОТОРОЕ мне незнакомо и значение КОТОРОГО мне придется искать в словаре*).

Предупреждение или хотя бы частичное устранение действия грамматической интерференции при обучении русскому языку китайских студентов представляется очень сложной задачей. Анализ и систематизация типичных речевых ошибок, вызванных влиянием родного языка, позволяет разработать систему методов и приемов их предупреждения. Подобная работа должна основываться на принципах системности, коммуникативности и наглядности.

Важнейшим среди указанных принципов, на наш взгляд, является принцип **системности**, который предполагает формирование у китайских учащихся устойчивого представления о грамматике русского языка, имеющей сложную предложно-падежную организацию именных частей речи, разветвленную видо-временную глагольную систему, определённые правила построения синтаксических конструкций и т. д. Причем возвращаться к изученному грамматическому материалу необходимо постоянно, повторяя правила, объясняя каждую допущенную ошибку и подбирая соответствующие устные и письменные задания обучающего и контролирующего характера. Назовем некоторые из них:

✓ чтение предложения (текста) и постановка логических и грамматических вопросов к каждому слову (или к каждому предложению) с соответствующими комментариями;

✓ использование двуязычных (переводных) упражнений с русского языка на китайский и наоборот: такие задания дают возможность сопоставления грамматики двух языков и способствуют осознанному овладению языковым материалом;

✓ спонтанное описание предметов и явлений, создание языковых ситуаций, диалогических единств на русском языке для быстрой активизации из памяти полученных новых знаний сразу на иностранном языке, минуя фазу перевода с родного языка;

√ межъязыковые сопоставления и вербальные объяснения трудных типичных ошибок; на продвинутых этапах обучения такие задания можно предлагать и студентам в качестве самостоятельной работы, чтобы они имели время на подготовку и могли затем выступить перед одногруппниками, используя соответствующие комментарии и примеры;

√ упражнения по трансформации синтаксических конструкций для усвоения синтаксической вариативности в русском языке.

Для китайских студентов характерен визуальный тип восприятия информации, т. е. без зрительных опор они плохо воспринимают и запоминают информацию на слух, особенно на начальном этапе обучения, поэтому изучение грамматической системы русского языка необходимо проводить с опорой на принцип **наглядности**. На занятиях по русскому языку не стоит отказываться как от традиционных средств наглядности – рисунков, фотографий, репродукций, схем, грамматических таблиц и т. п., так и от инновационных возможностей интернета и современных мультимодальных средств обучения, которые используют различные каналы – визуальные, акустические и визуально-акустические – передачи информации (видеофайлы, учебные и художественные фильмы, мультимодальные тексты и презентации, интерактивные игры и тесты, групповые и индивидуальные исследовательские интернет-проекты и др.).

Принцип **коммуникативности** считается ведущим методическим принципом обучения иностранному языку. Его реализация заключается в уподоблении процесса обучения реальной коммуникации. Однако китайские студенты, как правило, вступают в свободную коммуникацию крайне неохотно и только в том случае, если не боятся сделать ошибку, поэтому принцип коммуникативности в китайской аудитории должен базироваться на системности знаний студента. Преподаватель должен ненавязчиво организовывать коммуникативную деятельность учащихся путем составления и разыгрывания свободных и направленных диалогов, актуальных ролевых игр; проведения реальных и виртуальных экскурсий: по улицам города, в магазин, банк, кафе, на рынок и т. д.; обсуждения книг, фильмов (особенно удобно использовать короткометражные фильмы, которые не перегружают внимание студентов и соответствуют уровню их знаний) и актуальных для молодежи жизненных ситуаций; мотивировать их к самостоятельному созданию видеопрезентаций, публичным выступлениям и т. п.

Если обучение русскому языку происходит в языковой среде, то оно происходит двумя путями – в университетской аудитории под руководством профессиональных преподавателей и в процессе естественной повседневной коммуникации с носителями языка. Совмещение этих двух путей является идеальной моделью овладения языком, так как в этом случае возможно и осознанное преодоление интерференции на занятиях по русскому языку, и неосознанное закрепление норм изучаемого языка в ежедневном общении.

Таким образом, системный подход к осознанному анализу речевых ошибок, сопоставление грамматических систем родного и изучаемого языков, подбор соответствующих текстов, заданий и упражнений, совершенствование коммуникативных навыков на основе реальных речевых образов, регулярное использование новейших технологий и возможностей интернета в обучении языку может, если и не предотвратить проявления интерференции, то хотя бы значительно

уменьшить их действие.

В рамках одной статьи трудно дать исчерпывающее описание проявлений интерференции, характерной для устной и письменной речи китайских студентов. Данный вопрос, по-видимому, относится к категории «вечных» в методике преподавания иностранных языков и нуждается в постоянном изучении и разработке.

Литература

Виноградов, В. А. Интерференция. *Лингвистический энциклопедический словарь*. Москва, 1990. с. 197.

Алимов, В. В. Интерференция в переводе (на материале профессионально ориентированной межкультурной коммуникации и перевода в сфере профессиональной коммуникации). Автореф. дисс. ... д. филол. н.: Спец.: 10.02.19. Москва. 2004. 40 с.

Волошок, І.Ю. Інтерференція та її типи на різних мовних рівнях. *Педагогічні науки : збірник наук. праць*. 2012. Вип. 62, с. 81–85.

Єфіменко, Т.М. Міжмовна інтерференція та шляхи її подолання. *Modern researches in philological sciences: Collective monograph*. Riga, 2020. с. 5 – 67. DOI: 10.30525/978-9934-588-37-2/4

Полуханова, С. В. Модель обучения преодолению межкультурной интерференции студентов экономического профиля. *Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. Humanitates*. 2017. Том 3. № 1. С. 234-245. DOI: 10.21684/2411-197X-2017-3-1-234-245.

Палатовская, Е. В. Межъязыковая и внутриязыковая интерференция в устной и письменной речи китайских студентов-филологов. *Языковая личность: лингвистика и лингводидактика*. Киев – Черкассы, 2013. с. 53–55.

ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ КОГНИТИВНОЙ СЕМАНТИКИ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Abstract. The article approaches the relationship between the universal and the nationally specific in the cognitive semantics of words on the base of the associative potential the somatisms have in Russian and Chinese linguocultures. The figurative comparisons revealed the similarities and significant differences in the cognitive and cultural interpretation of somatisms by representatives from the respective ethnic groups, and mastering the linguocultural aspects of the linguistic unit cognitive semantics was proved to develop the national-cultural component of communicative competence in students of Russian.

Key words: cultural linguistics, cognitive semantics, associative experiment, somatism, Russian as a foreign language, Chinese linguistic culture.

В современной науке сформировались две тенденции в интерпретации фактов культуры в учебных целях. Первая из них – лингвострановедческая (от явлений языка к фактам культуры), при которой в качестве объектов анализа выступают единицы языка, имеющие национально-культурные семантические компоненты, невербальные коммуникативные средства, нормы повседневного общения. Наиболее известной работой по лингвострановедению является «Язык и культура» (Верещагин, Костомаров, 1973), в которой авторами рассматриваются вопросы отбора материала, а также приемы лингвострановедческой работы.

По своей сути методика лингвострановедческого анализа представляет собой одну из разновидностей методики обучения лексике или фразеологии (в этом проявляется ее связь с лингвистическим направлением в методике). Также можно ее рассматривать как методику формирования социокультурного компонента коммуникативной компетенции (в этом прослеживается ее связь с коммуникативным направлением).

Вторая тенденция – лингвокультурологическая (от фактов культуры к явлениям языка), в рамках которой обучение иностранному языку направлено на овладение иноязычной культурой, при этом главное внимание сосредоточено на изучении языкового сознания, языковых концептов, языковой картины мира. Язык в этом случае рассматривается как форма репрезентации фактов культуры. Одной из классических работ в области лингвокультурологии является монография «Лингвокультурология (теория и методы)» (Воробьев, 1977).

Развитие лингвокультурологии привело ученых к признанию того факта, что при обучении любому иностранному языку принципиально важно формировать личность, которая обладает умением налаживать межкультурный диалог. Интерес к диалогу культур, к проблемам межкультурной коммуникации в свою очередь привел к разработке методики межкультурного

образования средствами русского языка как иностранного (Бердичевский, 2011).

В рамках лингвокультурологии в настоящее время активно разрабатывается вопрос о национально-культурном компоненте семантики языковых единиц. В результате лингвокультурологических исследований были получены данные о том, что речевое поведение языковой личности в значительной мере детерминировано национально-культурными нормами. В этом контексте в процессе преподавания иностранных языков актуализируется проблема коммуникативной компетенции. Понятие коммуникативной компетенции включает в себя понимание, овладение и владение знаниями и умениями, необходимыми для осуществления основных форм деятельности на неродном (изучаемом) языке в социокультурной сфере общения.

Структура национально-культурного компонента коммуникативной компетенции до настоящего времени не получила всестороннего рассмотрения в лингвокультурологии. Е. М. Верещагин и В. Г. Костомаров в своё время обращали внимание на неоднородность культурного фона, включающего в себя пласты общечеловеческих, региональных и национально-специфических знаний.

Выявляемые у разных лингвокультурных сообществ несовпадения в обобщенных картинах мира ведут к образованию лакун при понимании и интерпретации инокультурного элемента на любом – вербальном, невербальном, ментальном – уровне. Культурологические лакуны или несоответствия связаны с этносоциальным опытом данной культурной общности, который обеспечивает понимание национальной специфики ее истории, культуры, психологии.

Лингвокультурологическая теория слова основывается на расширении границ лексической семантики, предполагает выход за пределы денотативного значения слова и широкое привлечение национально-культурных ассоциаций, присущих лексической единице в данной лингвокультурной среде (Стычева, 2003, 266).

Цель настоящего исследования – выявить характер соотношения универсального и национально-специфического в когнитивной семантике лексических единиц на примере ассоциативного потенциала соматизмов в русской и китайской лингвокультурах.

Объектом исследования послужили эталонные и стереотипные эпитеты и сравнения, характеризующие русские и китайские соматизмы. Среди метафор и сравнений существенными оказываются те, которые создают портрет человека, в первую очередь – его внешний вид, так как они наиболее непосредственным образом связаны с чувственной деятельностью человека, невидимым внутренним миром, представленным через мир видимый, внешний. Такой выбор материала обусловлен различными картинами мира этих регионов, расхождение же национальных картин мира прежде всего связано с различием культур в широком смысле этого слова.

Поскольку восприятие мира, отраженное в языке и задающееся языком, антропоцентрично, именно человеческое тело задает параметры окружающего пространства и времени, базовые архетипические оппозиции «свой»– «чужой», «близко» – «далеко», «красота» – «уродство» и др. Этим обусловлено центральное положение соматического кода в национальном культурном пространстве любого народа. В то же время конкретные стереотипы и эталоны восприятия и оценки внешности человека имеют ярко выраженную специфику в рамках различных национальных лингвокультур.

В результате ассоциативного эксперимента, проведенного В.А. Масловой среди 200 носителей русского языка, были выявлены основные эталонные и стереотипные эпитеты и сравнения, дающие представление о красивой женщине / девушке, которая стройна, как березка или кипарис, изящна, как тростинка, имеет красивые, тонкие, черные, светлые, соболиные (густые, шелковистые) брови; большие, огромные, открытые, васильковые, карие, серые, сияющие, приветливые, светлые, синие, голубые, черные, бархатные, фиалковые глаза, фигуру, как у модели, статуэтки, тростинки, балерины, богини и т. д. (Маслова, 2007, 89–90)

Для того чтобы выявить восприятие внешности человека носителями китайского языка, нами был проведен направленный ассоциативный эксперимент, в котором приняли участие 40 китайских студентов, обучающихся в Украине. Информантам было предложено назвать первую реакцию-сравнение на соответствующие слова-стимулы. Результаты проведенного ассоциативного эксперимента сопоставим с результатами, полученными В.А. Масловой.

Русские реакции	Китайские реакции
Брови красивые , как луна, дуга 47, радуга 32, ночь 17, крылья, соболю, стрелы, у девушки 13, струна 12, у пламени 11, у Брежнева 8, полумесяц, у японки, серпы 6...	Брови красивые , как лист 9, полумесяц 7, меч 4, веник 4, кинжал 3, лук 3, вершина горы 3, шелкопряд 2, древесный уголь 1, ворона 1, лебедь 1, китайский иероглиф восемь 1, трава 1...
Волосы красивые , как шелк 56, водопад 29, волны 28, у девушки с рекламой шампуня 14, пшеничный колос, река, лен 13, солнце, медь, у русалки 9, мед, у нее, рожь 8, ива, парик, лавина, смоль, у негра, желтая листва, колосья на поле 6...	Волосы красивые , как водопад 7, волны 6, река 3, шёлк 4, бабочка 3, ёж 2, бараний рог 2, хвост 5, трава 2, пшеничный колос 2, кукла 2, петушиный гребень 1, грибы 1...
Грудь красивая , как кавказские горы, яблоки 53, персики, у Венеры, холм 49, груши, роза, у Афродиты 31, на картине, волна на море, скала 22, наливные яблоки, холмы Кавказа 11, сливки, океан 6, у лебедя, бутоны цветов 6...	Грудь красивая , как груши 6, холм 5, волна 4, пампушка 4, арбуз 1, луна 1, виноград 2, вершина горы 3, молоко 3, персики 3, крем 2, кокос 2, снежинка 1, жемчуг 2, коралл 1...
Губы красивые , как мак 51, алые лепестки 38, спелые вишни, кораллы 37, бантики 26, бутоны роз, лепестки роз, персик 22, клубника, роза 14, цветы, малина, помидоры, у Моны Лизы 11, ракушка, спелый плод, мед 9, кораллы, у зари, поцелуй, гранат 7, рубины, ягоды, тюльпан,	Губы красивые , как вишня 8, лепесток 5, рубины 5, киноварь 4, персик 3, роза 3, коралл 2, колбаса 2, бутоны 2, гранат 2, огоньки 2, янтарь 1, румяна 1... весна, янтарь 6...
Глаза красивые , как звезды 31, озера 27, море 25, бриллианты 17, океан, небо 16, алмазы, огонь 13, у младенца, лучи солнца, воздух 12, фиалка, вода, цветы 7, свеча, ночь, васильки, вишни, сапфир, изумруд, озера чистой воды 6...	Глаза красивые , как вода 5, абрикос 5, виноград 4, кошка 3, изумруд 2, лиса 2, рыба 2, мышь 2, озеро 2, сапфир 2, звезды 2, ночь 2, жемчуг 1, лампочка 1, небо 1, море 1, колокольчик 1, серп луны 1, огонь 1...
Глаза выразительные , как у кошки, небо, океан 16, звезды 15, алмаз 14, озера 13, у смерти, алмазы, ночь 11, у ребенка, у собаки 9, горизонт, картина 8, молнии, миндаль, стихи, «Черный квадрат» 7, сюжет, на картине, огоньки, вечер 6...	Глаза выразительные , как звезды 8, мама 6, солнце 4, молния 4, родник 3, вода 3, пламя 2, озера 2, небо 2, океан 1, огоньки 1, лёд 1, стихи 1, меч 1, цветы персика 1...
Зубы красивые , как жемчуг 65, снег 45, мел, у лошади 41, у негра 37, у волка, чеснок, бриллианты, слоновая кость 22, линии, у суперзвезды, платина 11, кораллы, на рекламном плакате, мрамор 6...	Зубы красивые , как фарфор 8, молоко 7, жемчуг 6, раковина 5, снег 4, яшма 3, мел 3, мрамор 2, бриллианты 2...

Русские реакции	Китайские реакции
Колени красивые , как гора 25, чашки 21, камешки 13, выточенные 12, у незнакомки, нарисованные 11, из слоновой кости, у пани 9, у лани, мячик 6...	Колени красивые , как гора 14, чашки 11, мячик 8, камешки 7...
Ноги красивые , как модели 38, у лани 26, береза 25, тростник, ствол дерева 13, струны, у цапли, дорога 9, у статуэтки, у Софи Лорен, у балерины 7, у девушки, тополь, лоза, у богини, у косули 6...	Ноги красивые , как модели 8, бамбуковый шест 6, палочки 4, олень 4, лоза 3, жираф 3, ствол дерева 2, у цапли 2, стебель 2, страус 2, мыло 1, тростник 1, столб 1, лошадь 1...
Лицо красивое , как у луны 27, солнце 22, цветок 16, пейзаж 15, небо, у Афродиты, сама красота 14, незабудка, душа 13, овал, звезда, у куклы, зеркало, статуя 8, молоко, слеза, у ангела, у Марии 7, ночь, сказка, у богини, свежесть, у Белоснежки, у девушки, у царицы, на картине 6...	Лицо красивое , как яйцо 6, булыжник 4, овал 4, тыквенные семечки 4, треугольник 3, кукла 3, яблоко 3, бутоны цветов 2, ивовая листва 2, роза 2, лотос 2, обезьяна 1, помидор 1, сливки 1, ангел 1, подсолнечник 1...
Лоб красивый , как солнце 22, поле 19, луна 18, мрамор, равнина 15, полумесяц 14, у принцессы, у статуи, небосвод, скала, дорога 13, снег, у Сократа, водная гладь, у гречанки 9, облака, корона, лесная полянка 7, луг, склон горы 6...	Лоб красивый , как небосвод 9, поле 8, дорога 7, склон горы 5, равнина 4, водная гладь 4, пригорок 3...
Нос красивый , как у гречанок 46, у орла 25, у Клеопатры 15, гладкий камешек, пуговка 14, слоновая кость, гордость 11, римский, природа, изгиб, роза 10, у девочки, у Буратино, утес 6...	Нос красивый , как крюк 8, лук 6, орлан 5, пуговка 5, чесночная головка 4, лев 3, колбаса 3, перец 2, орангутанг 1, гирия 1, боярышник 1, баклажан 1...
Пальцы красивые , как у пианистки 36, струны 21, листья ивы, сирень 15, радуга 13, свечи, веточки лозы, шея лебедя 12, увертюра, у скрипача, стебли 10, прутья, фортепьяно, ноты, у музыканта 8, клавиши, для игры на пианино 6...	Пальцы красивые , как бамбуковый росток 8, точёные 6, лук 6, веточки лозы 5, прутья 4, струны 3, редька 3, листья ивы 2, молоко 2, масло 1...
Подбородок красивый , как выточенный 22, у актрисы 12, треугольник, персик 11, месяц, у боксера 10, у Наполеона 8, сахарный, стрела, гриб 7, квадрат, правильный, ямочка, у ребенка, у Нифертити 6...	Подбородок красивый , как тыквенные семечки 8, листья ивы 8, яйцо 7, овал 7, правильный 4, треугольник 3, выточенный 3...
Рот красивый , как мак 46, цветок 38, малина, роза 26, песня 25, бутон, пещера, у Моны Лизы 19, двери в мир фантазии, ворота рая, грот, огонь 13, рай, осень, на картине, у певички 11, вход в вечность, вишня, яблоко 9, криница, у русалки, у Мадонны, кораллы 6...	Рот красивый , как вишня 8, цветы персика 7, роза 7, бутон 6, кораллы 4, у русалки 4, рыба 2, пещера 2...
Руки красивые , как у мамы 37, крылья 34, ветви деревьев 27, река, нежность 25, лоза, ветки ивы, лебедь 14, пластичность, у музыканта, у Белоснежки 13, струи воды, чувство, ласка 11, у рябины 8, у гимнаста, у манекена 6...	Руки красивые , как лук 6, у манекена 5, лоза 4, пампушка 4, нежность 3, камыш 3, ветки ивы 3, краб 2, крылья 2, музыканта 2, молоко 2, ручей 2, лотос 1, веер 1...
Фигура красивая , как у модели 37, у статуэтки 36, гитара 23, ваза 14, тростинка, амфора, былинка 11, мисс Мира, береза 10, балерина, бокал, у осы 9, точёная 8, у богини, мечта, у пантеры 7, 90-60-90, стандарт 6...	Фигура красивая , как у манекена 8, ваза 6, тростинка 5, бамбуковый шест 4, змея 3, буква S 3, балерина 3, ласточка 2, кривая 2, точёная 2, пингвин 1, горлянка 1...
Девушка стройная , как береза 33, кипарис 31, лань 26, тростиночка 25, ива 17, пантера, стрекоза, осина 15, изящество, Венера, статуэтка 11, лилия, скрипка 9, стебелек, балерина 6...	Девушка стройная , как ивовый прут 8, осина 7, ангел 4, лотос 4, стрекоза 3, картина 3, лапша 2, танцовщик 2, тростиночка 2, лилия 2, статуэтка 2, радуга 1...

Сопоставление результатов проведенных экспериментов показывает, что ассоциативное восприятие внешности человека носителями русской и китайской лингвокультур обнаруживает значительную общность. Так, в обоих языках при описании частей человеческого тела актуализируются такие семантические сферы-доноры:

1. Природные объекты и стихии: небесные тела (*луна, месяц, солнце*), водные объекты (*озеро, океан, море, водопад, река, ручей, волна, водная гладь*), элементы ландшафта (*гора, холм, поле, равнина, дорога, пещера, склон горы*), камни (*алмаз, бриллиант, рубин, изумруд, мрамор, жемчуг, камешки*), стихии (*огонь, пламя, вода, воздух*).

2. Явления природы (*радуга, снег, молния*).

3. Растения и их плоды (*пшеничный колос, груша, яблоко, персик, вишня, роза, тростник, веточки лозы, листья и ветки ивы, бутон, лилия, помидор*).

4. Животные (*кошка, олень, лань, цапля, лебедь, стрекоза*).

5. Артефакты (*шёлк, чашка, ваза, кукла, пуговка, струна, манекен, статуэтка, мячик*).

6. Люди определенных профессий (*балерина, модель, музыкант*).

7. Геометрические фигуры (*овал, квадрат, треугольник*).

8. Мифологические образы (*ангел, русалка*).

Значительное количество одинаковых реакций на стимулы-соматизмы у носителей русского и китайского языков позволяет говорить об универсальном характере большинства эстетических эталонов в рамках соматического кода. Такие образные сравнения могут быть легко осмыслены китайскими студентами, изучающими русский язык, и не требуют дополнительных лингвокультурологических комментариев.

Однако в рамках некоторых семантических сфер наблюдается ярко выраженное национально-культурное своеобразие в выборе конкретных эталонных образов. Так, например, существенно различается количество и репертуар зооморфных сравнений: в русском языковом сознании при описании внешности человека актуализируются образы соболя, собаки, волка, косули, пантеры, тогда как в китайском – шелкопряда, вороны, ежа, жирафа, обезьяны, льва, бабочки, рыбы, мыши, лисы, страуса, лошади, краба, змеи, пингвина. Различный семантический потенциал зоометафор в русском и китайском языках обнаруживает существенные различия в эстетической оценке тех или иных животных в соответствующих культурах. Так, например, сравнение человеческого лица с обезьяной в русской и китайской лингвокультурах выражает противоположные оценочные смыслы. На такие моменты следует обращать внимание при обучении китайских студентов русскому языку.

Среди растительных образов, характеризующих части тела человека, для русского языка характерны береза, рябина, лен, рожь, клубника, тюльпан, фиалка, васильки, тополь, незабудка, сирень, кипарис, тогда как для китайского – бамбук, лотос, виноград, арбуз, кокос, тыквенные семечки, баклажан, камыш.

Для описания внешнего облика человека в китайском языковом сознании актуализируются такие характерные для китайской культуры артефакты, как фарфор, меч, кинжал, всер, китайский иероглиф и др.

Существенной особенностью русской лингвокультуры, в отличие от китайской, является

активное использование при описании внешности метафорического потенциала явлений культуры, имен известных личностей, литературных и мифологических персонажей – Брежнев, Басков, Софи Лорен, Афродита, Венера, Мона Лиза, Мария, Белоснежка, Клеопатра, Буратино, Наполеон, Нифертити, Мадонна, Венера, «Черный квадрат» и др. Характеризуя внешний облик человека, русские апеллируют к особенностям, присущим людям определенных национальностей – японки, негра, гречанки. Носители китайского языка прецедентные имена и этнические стереотипы в подобной ситуации не актуализируют. Значительно шире в ассоциативном поле русских соматизмов представлены наименования людей по профессии или социальному статусу (*царица, принцесса, актриса, боксёр, певица, гимнаст* и т.д.). Поэтому при изучении русской соматической лексики в китайской аудитории необходим специальный лингвокультурологический комментарий, позволяющий адекватно интерпретировать данные типы сравнений в контексте русских эстетических эталонов.

Таким образом, анализ ассоциативно-образного потенциала соматизмов в русском и китайском языках позволяет выявить сходство и существенные различия их когнитивно-культурологической интерпретации представителями соответствующих этносов.

Наличие несовпадений и лакун необходимо учитывать в процессе преподавания русского языка в китайской аудитории. При этом следует иметь в виду, что у студентов может возникнуть неприятие отдельных элементов языковой картины мира. Овладение же лингвокультурными аспектами когнитивной семантики языковых единиц помогает формированию у студентов, изучающих русский язык, национально-культурного компонента коммуникативной компетенции, необходимой для осуществления полноценной межкультурной коммуникации.

Литература

Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. Москва, 1973.

Воробьев В.В. Лингвокультурология (теория и методы). Москва, 1977.

Бердичевский А. Л., Гиниатуллин И.А., Лысакова И.П., Пассов Е.И. Методика межкультурного образования средствами русского языка как иностранного. Книга для преподавателя. Москва, 2011.

Стычева О. А. Формирование лингвокультурологической компетенции в процессе межкультурной коммуникации. *Языковое сознание: устоявшееся и спорное. XIVМеждународный симпозиум по психолингвистике и теории коммуникации. Москва, 29–31 мая 2003 г.* Москва, 2003, с. 265–266.

Маслова В.А. Homo lingualis в культуре: Монография. Москва, 2007.

ТЕКСТ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ФОНЕТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В КИТАЙСКОЙ АУДИТОРИИ

Abstract: This article discusses one of the unusual ways of forming phonetic competence, namely, studying different texts. The author gives a detailed analysis of the linguistic and methodological foundations of teaching RCTs. The author examines four types of texts of varying complexity and adaptation and all kinds of tasks for them, using which the teacher achieves the formation of stable phonetic competencies.

Keywords: phonetic competence, different texts, teaching RCTs, linguistic and methodological foundations.

Изучение русского языка в Китае было начато почти 300 лет назад. Это были отдельные уроки, которые давали частные учителя. Первая «русская» школа была открыта в 1708 году, когда император Канси приказал обучить русскому языку китайских дипломатов. А в 1798 году был уже издан первый китайский учебник русского языка. Через некоторое время, когда было создан училище иностранных языков, туда был включен и факультет русского языка. С этого и начинается история преподавания русского языка в Китае (Тенчурина, Ли Симей, 2016).

Сегодня в КНР существует целое направление «китайской» русистики. Факультеты русского языка имеют многие китайские университеты.

По данным Министерства образования КНР на 2010 год в средних школах Китая русский язык изучают свыше восемьдесят тысяч студентов. Это школы в провинциях: Хэйлунцзян, Цзилинь, Ляонин, Шаньдун, Гуйчжоу, Хунань, Аньхой, Хэбэй, Сычуань, в районе Внутренняя Монголия, а также в Пекине, Шанхае и Чунцине (Тенчурина, Ли Симей, 2016).

Многие китайские студенты выезжают для обучения русскому языку в университеты России, Украины.

В Киевском национальном лингвистическом университете китайские студенты обучаются по двум специальностям: филологи-преподаватели русского языка и переводчики. Сегодня в нашем университете обучаются более 50 китайских студентов.

Формирование фонетических компетенций – одно из наиболее трудных заданий в китаеговорящей аудитории. Связано это безусловно с различными артикуляционными базами китайского и русского языков.

Одной из проблем китаеговорящей аудитории является проблема различения фонетического и морфологического слова. В связи с тем, что в китайском языке границы слога совпадают с границами морфем, студентам трудно разобраться и усвоить эти понятия. Действенным приемом для выработки навыка различения этих типов слов стал звуко-буквенный анализ фонетического

слова, расстановка правильных ударений, а также построение ритмических схем фонетических слов.

Одним из действенных приемов формирования фонетической компетентности, как показывает более, чем 30-летний опыт обучения РКИ, является работа с текстом. Именно текст как «отражение живой языковой действительности» (Бодуэн де Куртене, 1963, 131), способствует формированию и закреплению всех компетенций при обучении русскому как иностранному.

Разрабатывая метод преподавания фонетики через текст, мы опирались на так называемую триаду (*термин наш Г.П.*) Дж. К. Кетфорда, которая постулирует, что выбор любого метода обучения основывается на *Отборе, Последовательности и Презентации* (Кетфорд, 1989, 370). При Отборе и Последовательности изложения материала учитывалось, что по мере изучения русского языка меняется не только лексическая насыщенность текстов, но трудность фонетических заданий. Именно поэтому Презентация текстового материала происходит в строго закреплённой последовательности.

На первом этапе студентам предлагаются простые учебные тексты, задания к ним усложняются, по мере изучения фонетики. На последующих этапах мы переходим сначала к адаптированным, а потом и к поэтическим текстам. Каждое задание предваряет повторение теоретических основ фонетики.

Кейсы с текстами и заданиями к ним

Кейс 1.

В этом кейсе представлены элементарные тексты, понимание которых не требует особого внимания студентов. Основная задача этого кейса отработать правильное произношение не только отдельных слов, но и целых предложения и фраз. Поэтому в этом кейсе предполагаются следующие упражнения:

1. Отработка произношения слов с правильной ритмической структурой. Для этого следует выбрать одно-, двух-, трехслоговые слова с различными типами ударения.
2. Расставьте ударения в словах из текста. Это задание предполагает закрепление расстановки ударения в уже отработанных словах-моделях.
3. Следующее задание нацелено на формирование навыка чтения с отдельных предложений и расстановки ударения в известных уже студентам словах.
3. Отработка ритмико-структурных моделей предложений с помощью хлопков руками.
4. Чтение текста.

Текст 1

Была зима. Стояли такие морозы, что Ёжик несколько дней не выходил из своего домика, топил печь и смотрел в окно. Мороз разукрасил окошко разными узорами, и Ёжику время от времени приходилось залезать на подоконник и дышать и тереть ладью замёрзшее стекло.

Задание 1. Прочитайте слова, с правильным ударением:

1. Однослоговые слова с ударным последним слогом: *что, дней, печь*

2. Двуслоговые слова с ударным первым: *лаПою врЕмя Ёжик*;
3. Двуслоговые слова с ударным вторым слогом: *была зима. окнО. стеклО топИл дышАть терЕть морОз*
4. Трехслоговые слова с ударным первым слогом: *Ёжику врЕмени домика неСколько разными*;
5. Трехслоговые слова с ударным вторым слогом: *узОрами окОшко СтоЯли такИе морОзы*;
6. Трехслоговые слова с ударным третьим слогом: *выходИл, смотрЕл, залезАть, своегО*;
7. Четырехслоговые слова с ударным первым слогом: *замЁрзшее*
8. Четырехслоговые слова с ударным третьим слогом: *разукрАсил, приходИлось, подокОнник*

Задание 2. Прочитайте предложения и словосочетания. Расставьте ударения в знакомых словах:

2.1. При работе со словосочетаниями, мы повторяем, что такое словосочетания и отвечаем на вопрос: почему они не предложения?

Несколько дней, не выходил из дому, топил печь, смотрел в окно, время от времени, разукрасил окошко, приходилось залезать, замёрзшее стекло. разными узорами, тереть лапой, залезать на подоконник.

В этом задании также уместно обратиться к формированию общих компетенций. Для этого стоит попросить студентов выписать, а затем прочитать с правильным ритмико-фонетическим рисунком сначала глагольные словосочетания, повторяя при этом падежное управление, а затем именные, повторяя род и падеж.

2.2. Задание этого типа предполагает чтение предложений, расстановку ударений. Для формирования общих компетенций студентам предлагается восстановить правильный порядок предложений в тексте:

Мороз разукрасил окошко разными узорами. Ёжику время от времени приходилось залезать на подоконник и дышать и тереть лапой замёрзшее стекло. Стояли такие морозы, что ёжик несколько дней не выходил из своего домика. Была зима.

Заключительное задание предполагает чтение и пересказ текста.

Задание 3. Прочитайте и перескажите текст.

Благодаря проделанной работе, студентам не составит труда выполнить последнее (главное) задание этого кейса.

Кейс 2.

Этот кейс рассчитан на студентов уровня А2. Здесь собраны хотя и короткие адаптированные тексты, но лексика в них разнообразна и сложна. Задания этого кейса рассчитаны на уже сформированные компетенции фонетического анализа текста.

Текст

Город широко раскинулся по склонам гор, красивой группой обступивших бухту. Горы эти до самого горизонта покрыты густыми зелеными лесами. Узкие тропинки вьются по горам змейками, сбегая в глубокие овраги и исчезают в таинственной чаще леса. Звонкие ключи

и многочисленные холодные ручьи пересекают их серебристыми лентами. Одолейте крутой подъем, и вам откроется чудесная панорама. Направо и налево от вас серебрятся заливы, залитые ярким солнцем. Белые паруса яхт мелькают в синеватой дали.

Задание 1. Подчеркните в первом предложении буквы, обозначающие глухие согласные звуки.

Перед выполнение данного задания необходимо повторить глухие и звонкие согласные, используя следующие игровые задания:

1. Допишите пары: б..., в... г... д... и так далее
2. Назовите звуки – «одиночки».
3. Прочитайте пары по глухости-звонкости:

Звонкие и глухие согласные

В русском языке согласные делятся на звонкие и глухие. В звонких согласных больше голоса, в глухих – шума.

Русские звонкие и глухие согласные мы **условно** делим на парные и непарные.

Парные

Звонкие:	б	б'	в	в'	д	д'	з	з'	ж	к	к'
Глухие:	п	п'	ф	ф'	т	т'	с	с'	ш	г	г'

Парные

Только звонкие:	м	м'	н	н'	л	л'	р	р'	й
Только глухие:	ц	ч	щ	ф'	х	х'	с	с'	ш

Задание 2. Выпишите три слова, в которых йотированные буквы обозначают два звука.

Выполнение заданий этого типа предполагает повторение йотированных букв и звуков, которые они обозначают:

Я, ю, е, ё – это йотированные буквы. Вспомните, почему они так называются?

Йотированные буквы в русском алфавите могут обозначать один или два звука.

Вспомните, в каких случаях йотированные буквы обозначают один звук, а в каком два?

Проверьте свой ответ, используя таблицу.

Буквы я, ю, е, ё обозначают [а], [у], [э], [о]	Буквы я, ю, е, ё обозначают [йа], [йу], [йэ], [йо]
Если стоят после согласного: сюда [с'удá]; пять [п'áт']; мел [м'эл] мёд [м'от]	Если стоят • в начале слова: я [йá], юг [йу́к] • после гласных: моё [мáйó] • после ь и ъ: пью [п'йу]

Задание 3. Расставьте ударения и прочитайте текст.

Кейс 3.

Представленный кейс объединяет русские классические стихотворные тексты, обязательным заданием к которым является задание выучить стихи наизусть.

Текст 3

*Среди миров, в мерцании светил
Одной Звезды я повторяю имя...
Не потому, чтоб я Её любил,
А потому, что я томлюсь с другими.*

*И если мне сомненье тяжело,
Я у Ней одной ищу ответа,
Не потому, что от Ней светло,
А потому, что с Ней не надо света*

Задание 1. Прочитайте стихотворение, расставьте ударения.

Задание 2. Выпишите слова с оглушением.

Перед выполнением задания повторяем теоретический материал:

Оглушение звонких согласных – это переход звонкого согласного в глухой (фонетический процесс только для парных согласных).

Правило. Звонкие парные согласные оглушаются:

- 1) в абсолютном конце слова: зуб [зѹп] нож [нѹш]
- 2) перед глухим согласным: ошибка [ʌшыпкѹ]
- 3) предлог в перед глухим согласным тоже оглушается: в шкафу [ф шкʌфѹ]

Задание 3. Сделайте звуко-буквенный анализ выделенных слов. Под звуко-буквенным анализом слов мы понимаем фонетическую транскрипцию. Например: *Однажды* [ад\нАж\ды] - 773

*О [а] – гласный, безударный;
Д [д] – согласный, звонкий, твердый;
Н [н] – согласный, звонкий, твердый;
А [а] – гласный, ударный;
Ж [ж] – согласный, звонкий, твердый;
Д [д] – согласный, звонкий, твердый;
Ы [ы] – гласный, безударный.*

7 букв, 7 звуков, 3 слога

Задание 4. Выучите стихотворение наизусть.

Кейс 5.

Тексты из этого кейса предполагают полный фонетический анализ стихотворных текстов.

Задание 1. Прочитайте стихотворение, расставьте ударения.

Задание 2. Выпишите слова с оглушением и слова с озвончением. При этом повторяем теоретический материал: Озвончение глухих согласных – это когда глухой согласный становится звонким (фонетический процесс только для парных согласных).

Правило: если глухой согласный стоит перед звонким, то он озвончается: *сделать*

[з'д'эльт']

Но: 1) перед звонкими [в], [л], [м], [н], [р] глухие согласные не озвончаются: *снег смех*
слово светлый сразу

2) предлоги, которые заканчиваются на глухой перед [в], [л], [м], [н], [р] тоже не озвончаются: *от нас к Нине*

Задание 3. Выпишите слова с редукцией.

Задание 4. Сделайте звуко-буквенный выделенных слов.

Задание 5. Выучите стихотворение наизусть.

Все начинается с любви...

Твердят:

«Вначале

было

слово...»

А я провозглашаю снова:

Все начинается

с любви!..

Все начинается с любви:

и озаренье,

и работа,

глаза цветов,

глаза ребенка –

все начинается с любви.

Все начинается с любви,

С любви!

Я это точно знаю.

Все,

даже ненависть –

родная

и вечная

сестра любви.

Все начинается с любви:

мечта и страх,

вино и порох.

Трагедия,

тоска

и подвиг –

все начинается с любви...

Весна шепнет тебе:

«Живи...»

И ты от шепота качнешься.

И выпрямишься.

И начнешься.

Все начинается с любви!

Р. Рождественский

Таким образом работа с текстом формирует и углубляет фонетические компетенции студентов – инофонов.

Литература

Бодуэн де Куртенэ, И.А. (1963). Значение языка как предмета изучения. *Избранные труды по общему языкознанию*. Т. 2. Москва, с.129-138.

Кэтфорд, Дж. К. (1989). Обучение английскому языку как иностранному. *Новое в зарубежной лингвистике, выпуск XXV*. Контрастивная лингвистика. Москва, с. 366-386.

Потапова Г.М., Корновенко, Л.Г., Яцюк, С.М. (2021) Говорим, читаем, пишем: учебное пособие. Черкассы.

Тенчурина, Л.З. Ли, Си-Мей (2016). Изучение и преподавание русского языка в Китае и на Тайване: прошлое и настоящее. *Образование и наука*, 3 (132), с.177- 193.

Чжао, Ш. (2012). Преподавание русского языка в Китае в последние 15 лет. *Молодой ученый*, 9, с.200-201.

НАГЛЯДНОСТЬ – ЗОЛОТОЕ ПРАВИЛО Я.А. КОМЕНСКОГО: ОБНОВЛЕНИЕ ТРАДИЦИОННОЙ МЕТОДИКИ В КИТАЙСКОЙ АУДИТОРИИ

Abstract: The article presents some provisions of the didactic teaching of the outstanding teacher of the 17th century Jan Amos Comenius. According to the scholar, the use of visualization in teaching enables a teacher to present the subject of study accurately and comprehensively, and it facilitates the learning process as well. The use of modern technical means expands the possibilities of applying the principle of visuals in the study of the Russian language by the Chinese audience.

Keywords: Jan Amos Comenius, didactics, principle of visualization, Russian, Chinese audience.

В дидактическом наследии выдающегося чешского педагога XVII в. Яна Амоса Коменского (1592-1670) представлено научное описание дидактики и сформулированы общие принципы обучения. К подобным положениям методического характера относится наглядность.

Принцип наглядности обучения, как утверждал педагог, прежде всего предполагает усвоение учащимися знаний путем непосредственных наблюдений над предметами и явлениями, путем их чувственного восприятия. Я.А. Коменский считал наглядность золотым правилом методики преподавания.

Педагог придавал большое значение принципу наглядности в обучении, поэтому настоятельно рекомендовал, чтобы золотым правилом было предоставление всего для восприятия чувствами: видимое для восприятия зрением, слышимое – слухом, пахнущее – обонянием, имеющее вкус – вкусом, доступное осязанию – прикосновением. Лучшим результатом проведенного наблюдения будет, по словам Я.А. Коменского, если какие-либо предметы можно сразу ощутить несколькими органами восприятия, или, как он пишет, если они «схватываются несколькими чувствами» (Коменский, 1941, 87).

Ученый-педагог в книге «Великая дидактика» отмечал главное в обучении – показать предмет или явление в его многообразии, дать возможность почувствовать, попробовать, потрогать. Мы поддерживаем этот тезис и считаем его не только важным, но и основополагающим в передаче и получении знаний, поскольку человек познает окружающий мир в большей мере с помощью сенсорных органов, и прежде всего – визуально.

Для обоснования принципа наглядности педагог-новатор неоднократно приводил фразу: «Ничего не может быть в сознании, что заранее не было дано в ощущении» (Пережовская, 2015, 28). И с этим тоже невозможно не согласиться.

Необходимо уточнить, что на использование наглядности и экспериментальный опыт в обучении опирались еще первые педагоги-философы, их обращение к реалиям окружающего

мира непосредственно привлекалось в аргументации положений концепций. Такие значимые в процессе обучения основы были утрачены в период Средневековья. Распространение схоластики и догматизма мешало ученикам приобрести подлинные и крепкие знания, расширять свой кругозор. Я.А. Коменский возрождает идею наглядности в педагогической практике и теоретически обосновывает ее как общедидактический принцип (Фокина, 2016).

Заметим, что в современной педагогике под общими дидактическими принципами понимают исходные фундаментальные положения, которые педагог берет за основу в процессе своей деятельности, направленной на обучение и прогнозирование результатов овладения учебным материалом учащимися. Наряду с такими общеметодическими принципами, как научность и доступность изложения учебного материала, систематичность и последовательность передачи знаний, преемственность и перспективность освоения учебной информацией, активность обучаемых, наглядность занимает одну из ведущих позиций в современной дидактической науке и практике.

Согласно принципу наглядности, по Я. А. Коменскому, эффективность обучения зависит от степени участия разных органов чувств при перцепции и рефлексии, в данном случае – усвоении учебного языкового материала. Наглядные средства, вызывающие слуховые, зрительные, зрительно-слуховые ассоциации, образы, помогают учителю конкретизировать абстрактные понятия, или наоборот, от конкретных фактов перейти к обобщению и сформулировать правило. Я.А. Коменский замечал, что дидактический принцип наглядности упрощает обучение, поскольку для объяснения теоретического материала используются реальные предметы и непосредственное наблюдение над ними. Кроме того, педагог акцентировал внимание на том, что, если учитель стремиться привить ученикам истинные и прочные знания вообще, нужно учить всему только через личное наблюдение и чувственное восприятие. Личный пример, эрудиция, интеллектуальный уровень педагога, взаимоуважение и толерантность в процессе обучения является залогом успешного освоения учебного материала учащимися. К «наглядному» материалу можно отнести и звучащую в аудитории речь преподавателя, нормированный язык и высокохудожественные тексты, используемые для лингвистического анализа.

В условиях глобальной информатизации общества, включая систему образования, происходит соединение вековых педагогических традиций обучения с инновационными технологиями. Золотое правило Я.А. Коменского применяется в обновленной образовательной среде с использованием IT-технологий, что предполагает и предопределяет экономию времени на объяснение теоретического материала, соединение вербальной и визуальной информации. Особенно это становится значимым в работе с иностранцами, например, студентами из КНР.

Наглядность на занятиях русского языка в китайской аудитории позволяет поддерживать постоянный интерес обучающихся. В то же время эффективность наблюдения зависит от того, насколько удалось преподавателю донести учебную информацию, достигнуть понимания теоретического материала и сформировать навыки применения его на практике.

Привлечь и сохранить внимание на протяжении всего учебного процесса помогает педагогу обращение к различным средствам наглядности, которые классифицируются по следующим признакам:

- характеру подачи материала (схемы, конкретные языковые единицы и их модели, словесные и изобразительные);
- типу восприятия (слуховое, зрительное, зрительно-слуховое);
- способу подачи материала (с использованием технических средств обучения и без них).

В процессе обучения русскому языку иностранных студентов из Китая большое значение имеет наглядная запись на доске и в тетрадях (запись в столбик, распределение материала по колонкам, использование различных обозначений, подчеркиваний и т. п.). Это связано, прежде всего, с различиями в графических системах русского и китайского языков. На первых этапах обучения русскому языку китайские студенты испытывают трудности, связанные с письменным оформлением текста: написание начала предложения и имен собственных с заглавной буквы, расстановка знаков препинания, перенос с одной строки на другую.

Возможность использования мультимедийных технологий в методике проведения аудиторных занятий способствует повышению качества процесса изучения русского языка. Есть темы, которые нелегко понимаются и усваиваются не только студентами-иностранцами, но и носителями языка. Например, при изучении имен существительных общего рода, дающих моральную характеристику человека. Такие субстантивы оформлены как слова женского рода (флексия -а), хотя в предложении могут определять лицо мужского или женского пола. Существительные общего рода в основной массе относятся к разговорному стилю языка и имеют отрицательную экспрессивно-эмоциональную коннотацию. Но именно принадлежность к разговорному пласту лексики вызывает живой интерес студентов. Необходимо несколько раз акцентировать внимание иностранцев на официально-деловых ситуациях, в которых категорически неприемлемо использование данных слов.

В группах разного уровня владения русским языком можно предложить задания различной сложности. Многие примеры невозможно объяснить без визуализации. Также и сами примеры имен существительных общего рода целесообразно представить на экране, поскольку многие из этих слов студенты-иностранцы могли даже не слышать. Задания по освоению темы рекомендуется выполнять в аудитории с последующей проверкой каждого этапа.

Предложим следующее упражнение:

- 1)внимательно прослушать правильное произношение слов, записать в тетрадь, выделив ударный слог (в качестве наглядности используется звучащая речь преподавателя);
- 2)проверить значение слов по электронным словарям (рекомендуется обращение к программе «Переводчик» в гаджетах);
- 3)соотнести слова с предложенными картинками (предлагается визуализация слов с помощью подобранных преподавателем картинок);
- 4)найти и подчеркнуть синонимы (например, *заявка* и *задача*);
- 5)указать слова, которые не передают отрицательную оценку (можно визуализировать, выделив подчеркиванием, например: *умница*);
- 6)обратиться к электронной поисковой системе НКРЯ (национальный корпус русского языка) и найти примеры словоупотреблений в классической литературе;
- 7)составить предложения с данными словами.

Слова для лингвистического анализа из учебника по морфологии.

Балда, дылда, брюзга, егоза, рёва, ханжа, неряха, юла, притвора, проныра, растяпа, бродяга, выскочка, жадина, зазнайка, замарашка, зевака, злюка, копуша, кривляка, лакомка, левша, неженка, писака, непоседа, плакса, попрошайка, жадюга, растеряха, святоша, задавака, тихоня, торопыга, хапуга, надоеда, недоτροга, подлиза, пролаза, побирушка, белоручка, горемыка, бедняга, работага, сирота, умница (Гужва, 1987, 37–38).

Примеры толкования семантики слов в электронных словарях.

Брюзга – сущ. м. и ж. рода, разг., неодобрительное. О человеке, который имеет обыкновение надоедливо ворчать, сердито бормотать что-либо;

растяпа – сущ. м. и ж. рода, разг., неодобрительное. О человеке неловком, рассеянном и несообразительном, делающем все невнимательно, плохо. (Толковые электронные словари. URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/efremova/>)

Примеры словоупотреблений из произведений русских классиков, извлеченных из НКРЯ.

*Отец сказал, что она **сирота** и взята им на прокормление – он именно так и выразился* [И. С. Тургенев. Ася (1858)]; *«Я должен быть не сын моей матери и моего отца, не брат Володи, а **несчастный сирота**, подкидыш, взятый из милости» – говорю я сам себе, и нелепая мысль эта не только доставляет мне какое-то грустное утешение, но даже кажется совершенно правдоподобною* [Л.Н. Толстой. Отрочество (1854)]; *Землемер не проснулся, – он лишь простонал что-то, как **жалобная сирота**, и вновь опустился в сон* [А.П. Платонов. Государственный житель (1929)]; *Это была девка здоровая, смешиная, вертлявая, **непоседа**: то сядет, то встанет, а сидя поворачивается к соседу то грудью, то спиной, как **егоза**, и непременно зацепит локтем или коленом* [А.П. Чехов. Воры (1890)]; *– Да, он жив и лжет по-прежнему, – продолжал сын Марьи Дмитриевны, – и вообразите, вот эта **егоза** (он указал на институтку, сестру своей жены) вчера ему перцу в табакерке насыпала* [И.С. Тургенев. Дворянское гнездо (1859)]; *Конечно, всего скорее могла донести матери младшая дочка, четырнадцатилетняя лупоглазая Любочка, большая **егоза** и ябедница, шантажистка и вымогательница* [А.И. Kupрин. Юнкера (1932)] (Национальный корпус русского языка. URL: <https://ruscorpora.ru/>).

Фокусирование внимания на подобных примерах способствует развитию эмоционального интеллекта как составляющей компетентности студентов, что входит в одну из задач современного образования. Активизация работы в аудитории с помощью привлечения материалов классической художественной литературы способствует взаимодействию преподавателя и студента в команде на основе коммуникации, раскрывает потенциал самопрезентации и развития эмоционального интеллекта.

Не случайным является тот факт, что большая часть книги Я.А. Коменского «Мир чувственных вещей в картинках или изображение и наименование всех главнейших предметов в мире и действий в жизни» посвящена человеку и его жизнедеятельности, начиная от происхождения, возрастных этапов развития, моральных качеств, взаимоотношений людей в микро- и макро- социумах.

В языке зафиксированы наиболее типичные характеристики поведения человека, которые могут соответствовать или не соответствовать моральным нормам общества.



Пример визуализации слов *плакса, рёва*.



Пример визуализации слов *неряха, замарашка*.



Пример визуализации слов *бродяга, попрошайка, побирюшка*.

Положительные черты личности представляют собой ценности, выработанные в социуме, но нигде не закреплённые, одобряются. Отрицательные качества человека вызывают неодобрение окружающих. Соответственно существует и противоположная репрезентация номинативными единицами, определяющими ту или иную личность,

Последнее задание – составить предложения с анализируемыми существительными общего рода – позволит проверить результат освоения темы студентами из Китая. И здесь важным является не только усвоение лексико-грамматических особенностей категории рода субстантивов, но и понимание человеческих характеристик: достоинств и недостатков, положительных и отрицательных качеств личностей. Введение в предложение данных слов подведёт студентов к выводу об общих онтологических и аксиологических ценностях носителей русского и китайского языков. Осуждение, порицание, неодобрительную, отрицательную оценку и вербальную реакцию вызывают люди, которые не любят трудиться (*белоручка*), постоянно без причины проявляют злость (*злюка*), не следят за своим внешним видом и порядком в доме (*неряха*). Лучшие примеры необходимо обязательно представить визуально.

Считаем необходимым привести высказывание великого педагога Я.А. Коменского об изучении языков из «Великой Дидактики»: «Изучение языков должно идти параллельно с изучением вещей, особенно в молодости, чтобы мы усваивали речь постольку, поскольку мы изучаем вещи, чтобы мы учились выражать мысль постольку, поскольку мы понимаем предметы» (Коменский, 1939, 78).

Таким образом, суть обновления традиционной методики применения принципа наглядности в китайской аудитории состоит в привлечении сквозного методического компонента наглядности в процессе изучения конкретной темы по русскому языку, при этом особая роль отводится применению компьютерной техники.

В процессе познавательной деятельности иностранцам, изучающим русский язык,

предлагаются фрагменты живой речи, не оторванные от жизни речевые ситуации, в которых студенты, изучая русский язык, формируют свое отношение к действительности, речевой среде, сравнивают и сопоставляют лингвокультуры родного и иностранного, в данном случае – русского, языков.

Использование компьютерных технологий в методике проведения занятий по русскому языку поможет увлечь и заинтересовать темой, повысить мотивацию учения, раскрыть интеллектуальный потенциал как обучаемого, так и обучающего. Работая с текстовой информацией мультимедийных средств, совершенствуются коммуникативные навыки иностранцев (Veverkova, 2012).

Подводя итоги сказанному, отметим следующее. Современная педагогическая наука активно обращается к творческому наследию Яна Амоса Коменского, а использование введенного в дидактику ним принципа наглядности остается золотым правилом и сегодня. Данный принцип способствует повышению качества образовательного процесса, развитию ключевых компетенций студентов, соответствует требованиям времени и потребностям общества. Принцип наглядности содержит методический компонент, в котором сочетается традиция и новация, опыт и перспективы. Использование данного принципа в преподавании русского языка в китайской аудитории считаем не только обоснованным, но и результативным.

Литература

Коменский, Я. Мир чувственных вещей в картинках или изображение и наименование всех главнейших предметов в мире и действий в жизни. Москва, 1941. 352 с.

Пережевская, А. Вклад Я. А. Коменского в развитие педагогической науки. *Инновационные педагогические технологии: материалы II Междунар. науч. конф.* 2015. С. 27-30.

Фокина, А. Принципы обучения Я.А. Коменского. *Приоритетные научные направления: от теории к практике.* 2016. № 27. С. 83 – 88.

Коменский, Я. Избранные педагогические сочинения. 1939. Т.2. Москва, 288 с.

Гужва, Ф. Морфология русского языка. Киев. 1987. С. 37 – 38.

Толковые электронные словари. URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/efremova/>

Национальный корпус русского языка. URL: <https://ruscorpora.ru/>

Veverkova, K. Comenius' Ideas as an Inspiration for the Education. *Muldma, Maia., Talts, Leida. Haridus kuidialoog mitmekultuurilises ühiskonnas.* 1.vyd. Tallinn, 2012. 216 p.

ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Abstract: The article focuses on changing the essence of the sociocultural competence of the future teacher of a foreign language, which is caused by the social and academic mobility of a contemporary Ukrainian citizen, and is to help him deeply feel belonging to his native people, to realize himself a citizen of the homeland and at the same time as a subject of multicultural and multi-lingual world civilization.

In order to achieve the aim of the study general scientific methods, such as analysis, synthesis and generalization were used, which allowed to reveal the essence of the studied pedagogical phenomena.

It is proved that the use of integrated tasks of professional orientation with variational content as one of the pedagogical conditions simulates the future pedagogical activity of the future teacher of a foreign language, which provides the strength of the formation of the sociocultural competence.

It is shown that the discovery of connections between the language and culture of the person who is the bearer of this language, being extremely important in the recognition of the future teacher of socio-cultural knowledge, is not obvious to the student; it focuses on helping out with guidance and problem questions, as well as under the condition of group work of students. The comparative characteristic of traditional and innovative methods is presented and is indicated on their optimal combination in order to effectively form the sociocultural competence of the future teacher of a foreign language.

The author refers to the effective formation of the sociocultural competence of the future teachers of a foreign language: accentuation of the socio-cultural component in the process of teaching a foreign language, the use of integrated tasks of professional orientation with variational content and the complex use of traditional and innovative teaching methods that ensure the most effective formation of their sociocultural competence.

Key words: sociocultural competence, professional training, integration.

Постановка проблеми. У сучасних умовах глобалізації та інтеграції України до світового та європейського освітнього простору надзвичайно важливим є пошук засобу чи механізму, що дозволить перетворити різноманітні мови та культури з чинника, що заважає діалогу між представниками різних культур, у засіб, що сприяє взаєморозумінню, культурному збагаченню та творчому розвитку особистості. Саме тому засвоєння знань, умінь та навичок як мета професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови втрачає дієздатність. Майбутнім учителям іноземної мови для ефективної професійної діяльності потрібно мати високий рівень соціокультурної компетентності.

Соціальна та академічна мобільність сучасної молоді й продуктивних сил України спрямована допомогти їм зберегти й примножити свою приналежність до рідного народу й усвідомлювати себе громадянином батьківщини й одночасно забезпечити входження до полікультурної та мультилінгвальної світової цивілізації, продуктивної взаємодії,

компетентностей, пріоритетом формування яких є іншомовна освіта (Блазгіна, 2008, 169]. Безумовно, що головна роль у цьому процесі відводиться саме вчителю іноземної мови, професіоналізм якого стає умовою соціальних перетворень, зокрема завдяки сформованій соціокультурній компетентності.

Аналіз актуальних досліджень. Трансляція культури через освіту, результатом якого є зокрема високий рівень соціокультурної компетентності майбутніх фахівців, у процесі фахової підготовки майбутніх учителів іноземної мови носить особистісну орієнтацію, оскільки «заломлюється» через внутрішній світ особистості. Механізмом такої трансляції є інтеріоризація культурних особливостей носіїв іноземної мови майбутніми учителями. Ключовою в цьому процесі є особистість з її потребами, мотивами, цілями та прагненнями.

Головна функція освіти сучасними вченими визначається як соціокультурна адаптація людини в світі (В. Андрущенко, І. Бех, І. Зазюн, С. Максименко, О. Падалка та ін.). Саме цьому сприяє соціокультурна компетентність особистості.

Проблеми оволодіння відповідною культурою у процесі вивчення іноземної мови знайшли відображення у наукових дослідженнях Б. Блазгіної (Блазгіна, 2008), Р. Гришакової (Гришакова, 2011), І. Закір'янової (Зарірянова, 2006), О. Селіванової (Селіванова, 2002) та інших. Аналіз результатів, висвітлених у дослідженнях зазначених науковців, засвідчив, що більшість з них ефективність зазначеного процесу вбачають у формуванні в учнів чи студентів соціокультурної компетентності у процесі вивчення іноземної мови.

Мета статті: розкрити проблему формування соціокультурної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови.

Методи дослідження. Для досягнення мети дослідження були використані такі загальнонаукові методи, як аналіз, синтез та узагальнення, що дозволили розкрити сутність досліджуваних педагогічних явищ.

Виклад основного матеріалу. У контексті нашого дослідження важливим є бачення авторами наукових праць чотирьох аспектів засвоєння студентами іншомовної культури: пізнання, навчання, виховання та розвитку. Зокрема Ю. Пасов вважає, що: «пізнання спрямоване на оволодіння культурознавчим змістом (явища культури народу, мова як частина культури), розвиток – це оволодіння психологічним змістом (здібності, психічні функції тощо), виховання як оволодіння педагогічним змістом (моральний та етичний аспекти); навчання як оволодіння соціальним змістом, тому що мовленнєві вміння засвоюються як засоби спілкування в соціумі» (Пасов, 2009, 54).

Новий підхід до модернізації освіти, що пропонується сучасними вченими, базується на компетентнісній основі. Його сутність визначається конструюванням такого змісту, який передбачає цілісний досвід розв'язання життєвих проблем, виконання ключових функцій, соціальних ролей, компетенцій і не зводиться до знаннєво-орієнтувального компонента (Пасов, 2009, 19).

Терміном «компетентність» можна охарактеризувати рівень поінформованості фахівця у своїй професійній діяльності (Павленко, 2005, 165).

Тобто, компетентність – це результат професійного досвіду, який внаслідок його накопичення

впродовж професійної діяльності забезпечує глибоке знання своєї справи, знання різних способів і засобів досягнення цілей, а також здатність правильно оцінювати різні професійні ситуації та у випадку необхідності приймати відповідні рішення.

Зарубіжні дослідники (Р. Хайгерті, А. Мейхью та ін.) розглядають професіоналів як носіїв шести типів професійних компетенцій, які є стержнем (інваріантом) професійної кваліфікації (рис. 1.1) (Держак, 1991, 115).

Зрозуміло, що компетентність у педагогічному розумінні – це особистісна якість випускника закладу освіти, що формується у процесі навчання, який потребує використання особистісно орієнтованого підходу (Бобиєнко, 2005, 28).

З позицій елементно-структурного аналізу психолого-педагогічної компетентності вона запропонувала три основні компоненти психолого- педагогічної орієнтації:

- грамотність, тобто загальнопрофесійні знання;
- уміння як здатність учителя використовувати свої знання у педагогічній діяльності, організації взаємодії;
- професійно значущі особистісні якості, які невідривні від самого процесу педагогічної діяльності (Жежера, 2005). Треба зазначити, що у процесі розроблення структури психолого-педагогічної компетентності науковець акцентує свою увагу на психологічних компонентах системи (Дахін, 2003, 24).

З огляду на міжпредметний зміст, поліфункціональність, особливості формування, що передбачає залучення багатьох навчальних предметів і життєвопрактичну функцію соціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови, її, безумовно, слід віднести до надпредметної або ключової компетентності (Болозов, 2003, с. 12).

На основі запропонованих у педагогічній науці визначень Л. Карпова виділяє такі суттєві характеристики компетентності:

- ефективне використання здібностей, що дозволяє здійснювати професійну діяльність на належному рівні згідно з наявними вимогами;
- здатність оволодівати знаннями, вміннями й здібностями, необхідними для виконання професійних завдань при одночасній автономності й гнучкості, зокрема під час вирішення професійних проблем; розвинуте співробітництво з колегами й професійним міжособистісним середовищем;
- інтегроване сполучення знань, здібностей і установок, необхідних для якісного виконання фахових завдань в сучасному виробничому середовищі;
- здібність щось робити якісно, ефективно в широкому форматі контекстів з високою мірою саморегуляції, саморефлексії, самооцінки; гнучкої, швидкої й адаптивної реакції на динаміку обставин і середовища (Карпова, 2003, с. 44). На нашу думку, вказані характеристики компетентності притаманні й соціокультурній компетентності майбутніх учителів іноземної мови.

Перш ніж розпочати аналіз поняття «соціокультурна компетентність», звернемо увагу на той факт, що знання іноземної мови ще не гарантує вдалу участь у міжкультурній комунікації. Під час іншомовного спілкування між представниками різних культур, а тим більше – соціальних



Рис. 1.1. Основні типи професійних компетенцій

сфер, можливе виникнення повного непорозуміння, стану «культурного шоку» та переоцінки схожостей рідної та іноземної культури.

З метою з'ясування сутності досліджуваного поняття, а саме соціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови, важливо зупинитися на аналізі поняття, яке зустрічається в науковій літературі: «мовна особистість».

Визначення поняття *мовна особистість* С. Шехавцовой стало класичним: це особистість, яка має характер, зацікавлення, соціальні та культурні переваги і настанови, проявляє себе у мовленнєвій діяльності, володіє сукупністю знань та уявлень, є представником певної мовної спільноти (Шехавцова, 2009).

Мовна особистість, за С. Шехавцовой, має трирівневу структуру: вербально-прагматичний рівень (нульовий), лінгвокогнітивний (або тезаурусний) та прагматичний, що регулює соціально-групову поведінку людей. Дослідниця зазначає, що власне мовна особистість починається з другого, тобто з лінгвокогнітивного, рівня оскільки лише починаючи з цього рівня можливий індивідуальний вибір, особисте надання переваги тому чи іншому поняттю, присвоєння статусу більш важливого у суб'єктивній ціннісній ієрархії, тоді як нульовий рівень (рівень слова) приймається кожною мовною особистістю як безумовне існування» (Шехавцова, 2009, 10).

Науковцями виокремлено якості-характеристики, що здатні позитивно впливати на процес соціально-культурної трансформації: «мовна відкритість і доступність, соціально-діяльнісна спрямованість, адаптивно-акумуляуюча характеристика, соціально-культурна пізнавальна мотивація, мисленнєва індивідуалізація світу, культурно-репрезентативна, естетико-мовний профіль особистості» (Огарев, 1995, 34).

В. Топалова (Топалова, 1998) розглядає рівні мовної особистості студентів, що вивчають

англійську мову як іноземну. На «нульовому», вербально- семантичному, рівні організації мовної особистості відбувається опанування системно-структурними зв'язками мови, завдяки яким у студентів формуються вміння ідентифікувати висловлення або текст як продукт мовленнєвої діяльності. Зв'язок між вербально-семантичним і тезаурусним рівнями мовної особистості студента зумовлено тим, що сприйняти та зрозуміти певне висловлення означає «пропустити» його крізь свій тезаурус, співвіднести з особистими знаннями та знайти відповідне його змісту місце в мовній картині світу. Одиниці лінгвокогнітивного рівня – поняття, ідеї, концепти – складаються в кожній мовній особистості у більш чи менш упорядковану, систематизовану «картину світу», яка відображає ієрархію цінностей. Лінгвокогнітивний рівень упорядкування мовної особистості та її аналізу «передбачає розширення значення і перехід до знань, тобто охоплює інтелектуальну сферу особистості» (Козирєва, 2009). Тезаурусні зв'язки «відображають у вербальній формі зафіксований у пам'яті студентів минулий індивідуальний досвід (мовний та лінгвокогнітивний), який активно використовується у практичній діяльності студентів» (Овчарук, 2004). Третій рівень – прагматичний (мотиваційний) – містить у собі цілі, мотиви, інтереси, настанови й інтенціональності. Як одиниці тут виступають не мовно-орієнтовані структурні елементи – слова і не гностично- орієнтовані структурні елементи тезауруса – концепти, поняття, дескриптори, але орієнтовані на практику одиниці прагматичного рівня, які проявляються у комунікативно-діяльнісних потребах особистості. Автор вважає, що назвати їх тільки комунікативними неправомерно, тому що в чистому вигляді таких потреб не існує – особистісні, як і більш масштабні суспільні потреби, зумовлені екстрапрагмалінгвістичними чинниками. Відношення між одиницями прагматичного рівня регламентуються умовами сфери спілкування, особливостями комунікативної ситуації і комунікативних ролей, що виконують студенти. На прагматичному рівні мовна особистість (як об'єкт дослідження) поєднується з особистістю в найбільш загальному вигляді, глобальному соціально-психологічному значенні (Топалова, 1998, 14).

На підставі факту, що мова не існує поза культурою, більше того, мова як один з видів людської діяльності є невід'ємною складовою культури, І. Закірянова (Закір'янова, 2006, 11) робить висновок про те, що культура водночас із мовою, мовленням, мовленнєвою діяльністю – це один із об'єктів навчання. В результаті знайомства з культурою країни мови, що вивчається, студенти отримують знання, навички та вміння, які забезпечують можливість міжкультурної комунікації, тобто здатність до взаєморозуміння учасників комунікації, що належать до різних національних культур. Автор стверджує, що поряд з рідною культурою («культура № 1») під впливом вже існуючих стереотипів про культуру, що вивчається, («культура № 2») формується нова культура («культура № 3»). Вирішальним чинником у такому випадку буде вплив рідної культури на уявлення про культуру тієї мови, яка вивчається. У цьому зв'язку рідна культура у взаємодії з культурою країни, мова якої вивчається, знаходить відображення як у принципі навчання міжкультурної взаємодії, так і у «діалозі культур» як засобі міжкультурного спілкування. Результатом знайомства з культурою країни мови, що вивчається, та оволодіння способами міжкультурного спілкування є соціокультурна компетентність (Закір'янова, 2006, 21).

Варто зазначити, що всі компоненти соціокультурної компетентності взаємопов'язані через

поняття культурного та соціального контекстів. Якщо контекст культури передбачає знання реалій, загальних для всього народу-носія мови, то соціальний контекст – це знання конкретних соціальних умов спілкування, прийнятих у країні, мова якої вивчається (Колодько, 2005, 22).

Термін «соціокультура» означає, що кожна людина, залежно від віку, з одного боку, є певною субкультурою, а з іншого – конкретним результатом культурного становлення особистості, яка зумовлена середовищем, соціумом, у якому вона жила та формувалась (Мардахасєв, 2003, 108).

Одне з перших трактувань феномена «соціокультурна компетентність» було запропоноване фахівцями Ради Європи Jan van Ek та John L. M. Trim у дослідженні «Threshold 1990». Згідно з даним документом, соціокультурна компетенція визначається як аспект комунікативної здатності особистості, який містить ті специфічні особливості суспільства та його культури (здатність до адекватної взаємодії в ситуаціях повсякденного життя, становлення і підтримки соціальних контактів за допомогою комунікації), які проявляються в комунікативній поведінці членів даного суспільства. Науковці класифікують ці ознаки як «соціальні конвенції», «соціальні ритуали» та «універсальний досвід», оволодіння якими є необхідною умовою для успішної комунікації (Jan van Ek, 1996, 24).

У сучасних педагогічних дослідженнях соціокультурна компетентність трактується як властивість особистості, що характеризує її теоретичну і практичну готовність до соціокультурної діяльності (Т. Жукова); у тому числі знанням обґрунтованість (випереджувальну і рефлексивну) поведінкових актів на основі осмислено прийнятих рішень (С. Чехова); визначає ціннісні орієнтації особистості та сприяє їх формуванню (О. Жежера) (Процюк, 2016).

Соціокультурна компетентність – це вміння і готовність застосовувати сукупність соціопедагогічних, соціолінгвістичних, соціопсихологічних, країнознавчих та міжкультурних знань для досягнення порозуміння між особами або групами, які є представниками різних соціумів, мовними засобами та в межах соціокультурного контексту однієї із сторін, наголошує О. Жорнова (Жорнова, 2006, 94).

Оволодіння іноземною мовою передбачає не лише навчання іншомовної комунікації, а й формування особистості, готової до міжкультурного спілкування, до успішної участі в діалозі культур, який неможливий без соціокультурних знань. У зв'язку з цим актуалізується проблема формування соціокультурної компетентності як одного з показників готовності особистості до міжкультурного спілкування.

Інтенсивний розвиток міжнародного співробітництва України в економічній, освітній та культурній сферах на початку XXI століття, приєднання до Болонської конвенції в процесі загальноєвропейської інтеграції зумовлює становлення якісно нової парадигми освіти. Модернізація освіти відбувається у зв'язку з об'єктивною потребою суспільства у фахівцях зі знанням іноземних мов, щоб ефективно функціонувати у полікультурному просторі, використовуючи мову як засіб комунікації з представниками різних культур та народів.

Проаналізувавши визначення поняття «соціокультурна компетентність» зарубіжних і вітчизняних науковців та порівнявши структуру її компонентів, Т. Фоменко доходить висновку, що соціокультурну компетентність доцільно розглядати як якісну характеристику особистості, що базується на сукупності набутих знань соціальних та культурних сфер життя, ціннісних

орієнтацій; як здатність та готовність до міжкультурного спілкування з носіями інших мов та культур; як важливий фактор розвитку особистості, соціалізації її в сучасному суспільстві, самореалізації та культурного самовизначення (Фоменко, 2010).

Т. Жукова, обґрунтовуючи педагогічні умови формування соціокультурної компетентності, вважає, що остання може розумітися як «інтеграційна властивість особистості, що характеризує її теоретичну і практичну готовність до соціокультурної діяльності, вираженої в особистісно-усвідомленому позитивному ставленні до неї, в наявності глибоких і міцних знань і умінь, спрямованих на вирішення соціокультурних завдань» (Жукова, 2007, 7).

Ґрунтуючись на аналізі наукових джерел і власних спостережень, І. Закір'янова сформулювала таке визначення соціокультурної компетентності як інтегральної якості особистості, яка дозволяє людині на основі відрефлексованої наявної системи знань визначати свої ціннісні переваги, виходячи з яких конструювати свою поведінку і відносини з партнерами по взаємодії, надавати конструктивну відповідь на проблемні ситуації в системах відносин «людина – людина», самореалізуватися в конкретних культурно- історичних умовах власної життєдіяльності (Закір'янова, 2006).

Соціокультурна компетенція – це знання культурних особливостей носіїв мови, їхніх звичок, традицій, норм поведінки й етикету та вміння розуміти комунікативну поведінку носіїв іноземної мови й адекватно використовувати набуті знання у процесі спілкування, залишаючись при цьому носієм іншої культури (Азимов, 1999, 30).

У процесі реалізації соціокультурної діяльності виражаються суб'єкт- суб'єктні або суб'єкт-об'єктні відносини особистості в межах певного соціокультурного середовища, представленого сукупністю соціальних інститутів. Формування соціокультурної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови буде ефективно функціонувати та розвиватися за таких умов: забезпечення особистісно-розвивального характеру процесу навчання на основі ідей міжкультурної комунікації, тобто в дусі міжнаціонального взаєморозуміння і терпимості до своєї та чужої культури; організація відносин «викладач – студент», «викладач – група студентів», «студент – група студентів» на принципах взаєморозуміння та співробітництва; використання оптимального поєднання форм, методів і засобів у навчальній та навчально- професійній діяльності.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Таким чином, на підставі аналізу літератури з проблеми дослідження доходимо висновку, що *соціокультурна компетентність особистості* – це якість, яка дає змогу успішно спілкування з представниками іншомовної культури, почуватися впевнено та комфортно в іншомовному соціокультурному середовищі; характеризує теоретичну і практичну готовність до соціокультурної діяльності; визначає відповідні ціннісні орієнтації особистості та сприяє їх формуванню; є важливим фактором розвитку особистості, соціалізації її в сучасному суспільстві, самореалізації та культурного самовизначення.

Література

Азимов, Э. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). 1999.

- Блазгина, Б. Обучение языкам в диалоге культур. Запоріжжя. 2008.
- Бобиенко, О. Ключевые компетенции личности как образовательный результат системы профессионального образования: дис. ... канд. пед. наук. Казань. 2005.
- Болотов, В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе. 2003. № 10. – С. 8-14.
- Гришкова, Р. Педагогічні засади формування іншомовної соціокультурної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей у процесі фахової підготовки : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Чернігів. 2011.
- Дахин, А. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и ... неопределенность. 2003. № 4. – С. 21-26.
- Деркач, А., Щербак, С. Педагогическая эвристика: Искусство овладения иностранным языком. 1991.
- Жежера, Е. Социокультурная компетентность будущего специалиста: от сущности к технологии формирования. Режим доступа : www.sworld.com.ua/konfer30/894.pdf.
- Жорнова, О. Соціокультурна компетентність студентів в контексті оминання «слабких ланок» сучасного освітнього процесу. 2006. (Т. 3). – С. 93-100.
- Жукова, Т. Педагогическая технология формирования социокультурной компетентности будущих учителей : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Самара. 2007.
- Закір'янова, І. Формування соціокультурної компетентності у майбутніх вчителів іноземної мови в процесі професійної підготовки: автореф. дис. канд. пед. наук. Київ. 2006.
- Карпова, Л. Формування професійної компетентності вчителя загальноосвітньої школи: дис. ... канд. пед. наук. Харків. 2003.
- Козырева, О. Профессиональная педагогическая компетентность учителя : феноменология понятия. 2009. Вып. 2 (80). – С. 17-23.
- Колодько Т. М. Формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Т. М. Колодько. – К., 2005. – 24 с.
- Овчарук, О. Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи. Київ. 2004.
- Мардахаев, Л. Социальная педагогика: учебник [для студ. высш. учебн. завед.]. Москва. 2003.
- Огарев, В. Компетентное образование: социальный аспект. 1995.
- Павленко, О. Формування комунікативної компетенції фахівців митної служби в системі неперервної професійної освіти : дис. д-ра пед. наук. Київ. 2005.
- Пассов, Е. Терминсистема методики, или как мы говорим и пишем. 2009.
- Процюк, І. Формування соціокультурної компетентності особистості в науковій літературі. 2016. Режим доступу: <http://eprints.zu.edu.ua/22239/1/21.pdf>.
- Селиванова, Е. Основы лингвистической теории текста и коммуникации: Монограф. учеб. пособие. 2002.
- Топалова, В. Формування соціокультурної компетенції студентів технічного вузу (на матеріалі англійської мови): автореф. дис. ... канд. пед. наук за спеціальністю 13.00.02 – теорія та методика навчання (англійська мова). Київ. 1998.
- Фоменко, Т. Визначення поняття «соціокультурна компетентність» у сучасній парадигмі вищої освіти. Режим доступу: <http://journals.uran.ua/index.php/2312-1548/article/view/44124/40368>
- Шехавцова, С. Сутність соціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови у контексті компетентнісного підходу. Режим доступу: <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN14/11ssokkp.pdf>.
- Шехавцова, С. Формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови у позанавчальній діяльності університету. Луганск. 2009.
- Jan van Ek, Sociocultural Conference – Vantage Level, Council for Cultural Cooperation. Education Committee. 1996.

КРОСС-КУЛЬТУРНАЯ НЕВЕРБАЛЬНАЯ КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ

Abstract. The article highlights the communicative value of nonverbal behavior of people from the cross-cultural standpoint. The author provides some theoretical assumptions on nonverbal communication and some practical analysis of nonverbal signs used in different cultures, greetings in particular. The notion of cross-cultural nonverbal communicative competence is introduced, a classification of nonverbal signs into several culturally marked groups is offered.

Keywords: cross-cultural communication, nonverbal signs, nonverbal behavior, nonverbal communicative competence

1.1. Невербальное поведение в коммуникации

Антропоцентрический принцип исследования семиотического взаимодействия человека и окружающего мира направляет внимание филологов на изучение особенностей и закономерностей использования невербалики в коммуникации – такого несловесного знакового поведения людей, которое задействует разнообразные жесты, позы, выражения лица, модуляции голоса и т.п. На сегодняшний день коммуникативно-прагматические исследования доказали, что невербальная семиотическая деятельность человека синтезирует с помощью когнитивных операций фрагменты действительности, создаёт сложные вербально-невербальные конфигурации коммуникативного акта, отражает универсальные и национально-специфические черты общения. Посредством невербалики внутренний мир человека приобретает конкретное телесное выражение, обеспечивая экстеризацию эмоций и чувств, которые участники коммуникации переживают, интерпретируют и стратегически используют для достижения своих прагматических целей (Крейдлин, 2002; Серякова, 2012; Kendon, 1981).

Невербалику следует понимать как функционально мотивированное моторное и сенсорное изменение положения тела / части тела человека относительно чувственной системы отсчета, появляющееся в момент коммуникативного взаимодействия в результате осмысления ощущений, порождаемый процессами органической или поведенческой саморегуляции человека (Пиаже, 1983). Невербалика состоит из разнообразных невербальных знаков коммуникации (например, улыбок, взглядов, поклонов, объятий, рукопожатий), которые является своеобразным средством общения, прагматически рассчитанным на адекватное восприятие и интерпретацию участниками коммуникативного взаимодействия.

Использование невербалики в конкретной дискурсивной практике приобретает форму необходимого невербального поведения человека, которое является многофункциональным

в коммуникации. Во-первых, оно направлено на обозначение самого акта коммуникации и условий его протекания, во-вторых, на усиление содержательного, эмоционально-оценочного и прагматического планов дискурса, в-третьих, на обозначение и проявление референтных характеристик участников коммуникативного акта, в том числе и характеристик национально-культурных.

1.2. Невербалика как атрибут культуры

В контексте глобализации коммуникации невербалика является медиатором культур. Культура этноспецифична и социальна, она генетически не наследуется, а приобретается в процессе жизни в определенном сообществе и шлифуется социальным опытом. Культура – это система знаков, ценностей, отношений, ожиданий и норм поведения (Bovee, Trill, 1992, p. 562). В системе невербалики существует сильная культурная «привязка», по ней часто определяют принадлежность человека к определенному культурному сообществу. Именно в этом смысле невербальное поведение человека является культурно-маркированным коммуникативным средством, а невербалика – атрибутом культуры и социума (Серякова, 2012; Brosnahan, 1998; Efron, 1972).

Очень часто культурная маркированность определяется по таким прагматически освоенным человеком невербальным знакам, как жест-приветствие и жест-прощание, а также по тому, насколько близко располагаются собеседники, как громко они выражают свои эмоции, куда направлены их взгляды. В зависимости от качественных и количественных показателей поведения глаз, тактильных контактов, интенсивности жестикуляции, а также расстояния между собеседниками американский антрополог Эдвард Холл (Hall, 1966) условно поделил языковые культуры на контактные и неконтактные.

Так, в США, которая относится к контактной культуре, зрительное поведение входит в репертуар обязательных коммуникативных ассертивных действий. Зрительный контакт (eye contact) в нормативных ситуациях общения символизирует открытость и дружелюбие и потому воспринимается в американской культуре как символ вежливости (Brosnahan, 1998). В небольшом помещении, например, в лифте, зрительный контакт относится к нежелательным, даже агрессивным действиям, поэтому в таких ситуациях рекомендовано смотреть перед собой или на световые индикаторы этажей. Таким образом, невербалика входит в национальную картину мира лингвокультуры, создает систему невербальной коммуникации, непонимание или неправильное использование которой может привести к серьезным коммуникативным сбоям и неудачам.

1.3. Невербальная коммуникативная компетенция

Умелое и эффективное невербальное поведение формируется на базе общей коммуникативной компетенции человека. В «Психологическом словаре» коммуникативная компетенция определяется как “совокупность знаний, умений и навыков, необходимых человеку для общения с людьми” (Немов, 2007, 177). Это значит, что в состав коммуникативной компетенции входят знание личностных, социальных, национальных особенностей людей,

их понимание, умение правильно воспринимать и оценивать людей, предсказывать их поведение, оказывать на них влияние вербальными и невербальными средствами общения. Коммуникативная компетенция, таким образом, включает в себя несколько типов, к которым мы относим и кросс-культурную невербальную коммуникативную компетенцию.

Основой для формирования кросс-культурной невербальной коммуникативной компетенции являются знания и опыт о том, что существуют национальные особенности невербального поведения, которые понятны и прагматически освоены в одной лингвокультуре, но являются абсолютно незначимыми или значимыми по-иному в другой. Исходя из этого, национальная дифференциация невербальных знаков выглядит следующим образом:

К первой группе относятся такие невербальные знаки, которые различны как по форме, так и по значению. Примером таких жестов является знак согласия «да», который в европейских странах выполняется кивком головы вперед, т.е. вертикально, и жест несогласия «нет», который выполняется покачиванием головы из стороны в сторону, т.е. горизонтально. Известно, что в Болгарии эти жесты характеризуются противоположными чертами: «да» выполняется движением головы горизонтально, а «нет» - вертикально. Индийцы, проживающие в Малайзии, тоже имеют сходную форму выражения согласия: в знак подтверждения они покачивают головой из стороны в сторону.

Вторую группу культурно специфических невербальных знаков составляют те, которые по форме схожи, а по значению вариативны или имеют дополнительный национальный колорит. Те же жесты «да» и «нет», выражающие согласие и несогласие, исполняются по-иному представителями разных культур. Иранцы выражают «да» не просто кивком, а наклоном головы вперед. Турки, чтобы сказать «нет», прищелкивают языком, а арабы поднимают голову вверх.

Ярким примером невербальных знаков с особым (скрытым) культурным различием является ритуал приветствия. Во всех странах мира люди при встрече приветствуют друг друга, выражая этим доброжелательность и почтение. Они произносят фразы приветствия и выполняют различные ритуальные невербальные действия: рукопожатие, поклон, целование руки, снятие шляпы.

У многих народов Европы, а также американцев и канадцев, предки которых вышли из Старого Света, в жестах и мимике приветствия (рукопожатия, поцелуи, объятия) есть много общего. Вместе с тем, наблюдаются и национально специфические особенности. Так, французы приветствуют друг друга легким рукопожатием и двойным поцелуем в щеки. Итальянцы любят при этом эмоционально жестикулировать и повышать тон голоса. В Испании приветствие, кроме традиционного рукопожатия и обоюдных поцелуев, нередко сопровождается крепкими объятиями и громким выражением радости. В Великобритании же основным знаком приветствия остается рукопожатие, объятия и поцелуи не очень приняты. В Украине и других славянских культурах типичной формой приветствия является твердое рукопожатие и троекратный (православный) поцелуй в щеки.

Большинство китайцев успешно переняли западную привычку рукопожатия, хотя, может быть, не такого экспрессивного, как у европейцев. Объятие как способ приветствия не всегда приемлем в Китае, а поцелуи, даже самые невинные, отсутствуют. В то же время в китайской культуре используется особый жест приветствия и поздравления, когда раскрытая ладонь одной

Невербальные знаки коммуникации



Рис. 1. Классификация культурно специфических невербальных знаков

руки охватывает сжатый кулак другой.

Кросс-культурная невербальная коммуникативная компетенция очень важна, когда мы имеем дело с таким невербальным знаком, как поклон. В Корее и Японии приветствие нередко сопровождается церемониальным поклоном. Глубина поклона определяется социальным и возрастным статусом приветствующего и приветствуемого. В современном Китае кланяются меньше, хотя исторически сформировалась целая функциональная парадигма китайских поклонов.

В славянской культуре также есть разные виды поклонов, среди которых основными являются следующие – средний, глубокий, повторяющийся и коленный поклон.

Средний поклон обозначает почтение и признательность, он выполняется подачей корпуса вперед, с опущенной головой, поклон может иметь вариант прикладывания ладони к груди. В русском языке такой поклон передается глаголами *поклониться*, *раскланиваться* или словосочетанием *низко поклониться*, *склонить голову*. Глубокий славянский поклон выполняется в пояс, с большой амплитудой, имеет вариант широкого жеста рукой. Такой поклон передается языковыми единицами *кланяться в ноги (ножки)*, *поклониться в пояс*, *бить (земной) поклон*, *отвешивать поклоны*. Глубокий поклон органично смотрится в национальном костюмном оформлении и передает заливчатый славянский дух, обозначает искреннее почтение, приглашение, благодарность. Сегодня такой поклон широко используется как религиозный знак преклонения и почитания. Третий тип славянского поклона – повторяющийся. Это выполнение среднего или глубокого поклона в ритмичной манере, несколько раз. Г. Е. Крейдлин предлагает интерпретировать этот поклон «как способ усиления и подчеркивания тех смыслов, которые передает одинарный поклон» (Крейдлин, 2002, с. 113). Такие поклоны имеют культовое значение смирения и принятия на себя роли низшего по рангу. Четвертый тип славянского поклона выполняется, стоя на одном или обоих коленях. В первом случае так отдаются воинские почести (*преклонить колено*), во втором случае – это знак благодарности и любви (*встать на колени*, *упасть на колени*).

Невербальные знаки со скрытым значением требуют знания культуры, их верное

исполнение и интерпретация зависят от того, есть ли такой знак вообще в невербальном репертуаре нации (Kendon, 1981). На основании этого параметра данная группа знаков подразделяется на те, которые значимы в культуре 1 и незначимы в культуре 2, а также на те, которые значимы как в культуре 1, так и в культуре 2. Приведем некоторые примеры.

В Соединенных Штатах Америки правила хорошего тона, вежливое поведение называются «товарищеской вежливостью» (*camaraderie politeness*), что заключается в том, чтобы максимальным образом проявлять дружелюбие, открытость, заинтересованность к собеседнику. В формате невербального поведения это выражается такими знаками, как объятия, похлопывания по спине, дружеские прикосновения, открытые улыбки, громкий смех, вокализации восторга: *"I'll do that? Sarah," he said, sounding fatherly as he gave her a hug. They had become friends in a single morning, and felt nearly related* (D. Steel. *The House*, p. 140).

В США прямой контакт глазами сигнализирует открытость, честность. Соответственно, когда человек не смотрит в глаза, его считают нечестным, виноватым или незаинтересованным. А вот в некоторых странах Латинской Америки такое глазное поведение, особенно в ситуации социально неравноположенной (учитель:ученик), будет обозначать невоспитанность, неуважение, даже агрессию.

Расположение собеседников и дистанция между ними регулируются нормами поведения в социуме. Выбор дистанции зависит от того, к какой культуре принадлежат коммуниканты. Так, в ситуации делового разговора американцы и канадцы предпочитают находиться друг от друга на расстоянии вытянутой руки. Латиноамериканцы и арабы посчитают такое расстояние некомфортным и встанут ближе. А вот японцы, наоборот, предпочитают стоять дальше, чем это делают американцы, они направляют взгляд не в глаза, а ниже подбородка, в область шеи, проявляя тем самым свое глубокое почтение.

Таким образом, очевидно, что в контексте человеческого общения тело посредством невербалики превращается из собственно природной материи в атрибут культуры, понимание и уважение к которой основано на наличии у человека кросс-культурной невербальной коммуникативной компетенции, которой нужно посвящать специальное обучение и предлагать интерактивные тренинги.

Литература

Крейдлин, Г. Невербальная семиотика: язык тела и естественный язык. Москва: Новое литературное обозрение. 2002.

Немов, Р. Психологический словарь. Москва: Гуманитар. изд. центр «ВЛАДОС». 2007.

Пиаже, Ж. Схемы действия и усвоения языка. *Семиотика. Москва* : Радуга. 1983. С. 133–136.

Серякова, И. Невербальный знак коммуникации в англоязычных дискурсивных практиках. Киев : Изд. центр КНЛУ. 2012.

Bovee, C. L., Thill, J.V. *Business Communication Today*. New York : McGraw-Hill, Inc. 1992.

Brosnahan, L. *Russian and English Nonverbal Communication*. Moscow: Bilingua. 1998.

Efron, D. *Gesture, Race and Culture*. The Hague: Mouton. 1972.

Hall, E. *The Hidden Dimension*. Garden City, New York: Doubleday. 1966.

Kendon A. *Geography of Gesture. Semiotica*. V. 37, p. 129–163. 1981.

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА АНГЛИЙСКИХ ПАРЕМИЙ О ЛЮБВИ НА РУССКИЙ ЯЗЫК

Abstract. The article is devoted to the problem of translating English proverbs about love into Russian. The following groups of proverbs and sayings are distinguished according to the method of translation: proverbs and sayings that have full equivalents in another language; proverbs and sayings that have analogues in another language in content, but not in form; proverbs and sayings that have no analogues in another language either in content or in form. There are certain differences in the structural-stylistic and lexical-semantic design of proverbs and sayings. They reflect the cultural identity of native speakers.

Key words: proverbs, sayings, paremias, translation, semantic group.

Исследование эмоциональной сферы человека путём анализа её вербального воплощения в паремиях даёт возможность определить национально-культурные особенности представителей разных лингвокультур. Одним из основных эмоциональных концептов, имеющих экзистенциальное значение, выступает любовь.

Паремиологический фонд языка, содержащий многовековые знания об окружающей действительности и эмоционально-чувственном опыте носителей языка, представляет важный источник материала для изучения национально-культурного своеобразия представителей разных лингвокультур: Пословицы и поговорки «как своеобразные (микро)тексты обладают такой семантико-прагматической характеристикой, как образность, благодаря которой тот или иной эксплицированный концепт объёмно и глубоко отражается его носителями, с одной стороны, и, следовательно, обладает для них в коммуникации большой лингвопсихологической fascinaцией – с другой» (Красавский, 2000, с. 78-79).

Поскольку формирование английского и русского пословично-поговорочного фонда происходило под влиянием разных социально-исторических и культурных факторов, одни и те же явления действительности и эмоционально-чувственный опыт фиксируются в них по-разному. Это обуславливает определенные сложности в процессе перевода данных единиц с одного языка на другой: «с одной стороны, пословицы выражают национальный характер, «душу народа», с другой – значения большинства пословиц являются универсальными, и большинство пословиц имеет синонимы в других языках» (Левин, 1984, с. 123), что «свидетельствует об универсальности человеческого опыта» (Иванова, 2006, с. 131).

В процессе перевода английских пословиц и поговорок на русский язык, вслед за З. Е. Рогановой (1961, с. 106), можно выделить следующие группы паремий:

- 1) имеющие полный эквивалент в русском языке;

2) имеющие в русском языке аналог, соответствующий английской паремии по содержанию, но не по форме;

3) не имеющие соответствия в русском языке ни по содержанию, ни по форме.

Полная эквивалентность английских пословиц и поговорок о любви предполагает тождественность их коннотативного значения, отнесенность к той же грамматической категории в русском.

Пословицы и поговорки данной группы немногочисленны. Как правило, к ним принадлежат паремии, которые происходят из общего языка-источника. Например, из латинского языка происходят следующие варианты, являющиеся полными эквивалентами: *Love conquers all* / *Любовь побеждает всё* (из латинского *Amor Vincit Omnia*); *Love is blind* / *Любовь слеп* (из латинского *Amor caecus*). В русском языке есть и другой аналог второй паремии: *Любовь ни зги не видит*. Тут используется архаический фразеологизм «не видеть ни зги», что может значительно затруднить понимание её значения и требует обращения к лексикографическим источникам. Согласно этимологическим словарям (Даль, 1989; Этимологический словарь Крылова; Этимологический онлайн-словарь русского языка Макса Фасмера), «зга» происходит от славянского **стыга* и означает «дорога, тропа, стезя».

Универсальные, общечеловеческие представления о чувствах находят своё выражение в паремиях, имеющих одинаковое значение в разных языках. Однако при переводе многих паремий на другой язык, несмотря на соответствие в их смысловом содержании, часто присутствует определенный национально-культурный компонент, характерный для лингвокультуры конкретного народа. Следовательно, во время перевода следует обратиться к поиску относительного эквивалента, способного наиболее адекватно передать образно-смысловое содержание исходной единицы.

В английском и русском языках большую часть пословиц и поговорок о любви можно разделить на следующие семантические группы:

- 1) сила любви;
- 2) иррациональность любви;
- 3) влияние разлуки на любовь;
- 4) влияние материального фактора на любовь;
- 5) влияние брака на любовь.

Приведём несколько примеров перевода английских паремий каждой группы с помощью поиска аналогов в русском языке.

К первой группе «Сила любви» относятся пословицы, которые свидетельствуют о могуществе чувства любви.

Человек не в силах противостоять любви: *No herb will cure love* (дословно: (Никакая трава не вылечит любви) / *Любовь не пожар, а загорится — не потушишь*. Данные паремии передают сходные значения, но отличаются по лексическому наполнению.

Чувство любви настолько сильное, что его нельзя утаить: *Love laughs at locksmiths* (дословно: *Любовь смеется над слесарями*); *Love will go through stone walls* (дословно: *Любовь пройдет и сквозь каменные стены*) / *Любовь на замок не закроешь*. Данные паремии построены

с помощью приёма олицетворения. Однако русский вариант наделен семантикой безысходности.

Расстояние не преграда для влюбленных: *Love will find a way* / *Любовь сама проложит себе тропу*. В русском языке существует также близкий по значению вариант: *К милому другу семь верст не околица*. Он характеризуется большей экспрессией за счёт эмоционально окрашенного слова «милый», архаического обозначения измерения расстояния «верста», при этом конкретизированного «семь вёрст» (более семи километров), архаичной лексемы «околица» «окольный путь».

В английском и русском языках тождественны пословицы о длительности настоящей любви, которая в обоих языках определяется как «старая»: *Old love does not rust* / *Старая любовь не ржавеет*; *Old love will not be forgotten* / *Старая любовь не забывается*; Старая любовь долго помнится. Для англичан, в отличие от русских, более важной является именно долгосрочность любви, а не её интенсивность: *Love me little, love me long* (дословно: *Люби меня не сильно, люби меня долго*).

Бесконечность любви передается в пословицах *Love without end has no end* (дословно: *Любовь без конца не имеет конца*) / *Любовь — кольцо, а у кольца нет конца*. В русском варианте любовь сопоставляется с кольцом, одним из её символов.

При этом существуют пословицы и поговорки, свидетельствующие о быстротечности чувства любви. Например: *Hot love is soon cold* (дословно: *Горячая любовь быстро остывает*). В данном случае используется лексическая антонимия «hot» «cold». *Love makes time pass; time makes love pass* (дословно: *С любовью время проходит, со временем проходит любовь*); *The love of a woman and a bottle of wine, are sweet for a season but last for a time* (дословно: *Любовь и бутылка вина сладки в свое время, но их хватает ненадолго*). В русском языке используются аналогии: *Миловались долго, да расстались скоро*; *Был милый, стал постылый*. Данные паремии также построены по принципу антонимии. Фольклорный характер русских паремий подчеркивается рифмовкой.

Группа «Иррациональность любви» состоит из пословиц и поговорок, в которых отражается оппозиция «чувства разум». Например: *Affection blinds reason* (дословно: *Привязанность ослепляет рассудок*), *Love is without reason* (дословно: *Любовь не благоразумна*). Апелляция к рассудку и здравому смыслу не характерна для русских, поэтому аналогом в русском языке выступает пословица *Любовь слепа*.

Love is lawless (дословно: *Любовь не подчиняется законам*) в русском языке передается аналогичным, но более широким вариантом *Любовь закона не знает, годов не считает*, имеющим дополнительное значение «любви все возрасты покорны».

Объект любви воспринимается влюблённым как прекрасный, он не видит в нём недостатков: *Beauty lies in lover's eyes* (дословно: *Красота в глазах любящего*). В русском языке аналогами являются паремии: *Не красивая красива, а любимая*; *Милёнок — и не умыт белёнок*; *Хоть ряба, да мила*; *Милому мила — и без белил бела*; *Каждому своя милая — самая красивая*. Они имеют яркий фольклорный характер за счёт активного использования аллитерации, экспрессивно окрашенных лексем и суффиксов, рифмовки, ритмизации.

В английском языке часто употребляется пословица *If Jack's in love, he's no judge of Jill's*

beauty (дословно: *Влюбленный Джек — не судья красоты Джилл*). Так, под конкретными именами скрываются обобщенные образы влюбленных. В русском языке сходное значение имеет поговорка *Всякая невеста для своего жениха родится*, имеющая более обобщенный характер.

Сила любви также распространяется на всё, что связано с объектом любви. Об этом свидетельствует английская поговорка *Love me, love my dog* (дословно: *Любишь меня, люби и собаку мою*). Аналоги, которые представлены в русском языке, распространяются не только на отношения между мужчиной и женщиной, но и выступают универсальным обобщением, например: *Кто гостю рад, тот и собаку его накормит*; *Любишь тепло — люби и дым*; *Любишь смородину — люби и оскомину*; *Любишь кататься — люби и саночки возить*.

Любовь дается человеку независимо от его социального положения. Например: *Love makes all men equal* (дословно: *Любовь всех делает равными*) / Любовь чинов не различает. В английском языке также есть более экспрессивно окрашенные поговорки со схожим смыслом: *Love is above King or Kaiser, lord or laws* (дословно: *Любовь выше короля и кайзера, лорда и законов*), *Love lives in cottages as well as in courts* (дословно: *Любовь живёт и в лачугах, и в дворцах*).

В группу «Влияние разлуки на любовь» входят поговорки и поговорки, содержащие амбивалентное отношение к долгому отсутствию объекта любви.

Far from eye, far from heart / *С глаз долой — из сердца вон*. Однако в английском языке есть синонимичные варианты, которые ярко демонстрируют такую ментальную черту англичан, как рассудительность и рационализм по отношению к чувству любви *Out of sight, out of mind* (дословно: *Вне поля зрения, вне разума*).

При этом есть поговорки, которые выражают противоположные смыслы: *Absence makes the heart grow* (дословно: *Отсутствие заставляет сердце расти*) / *Реже видишь — больше любишь*; *Разлука для любви, что ветер для искры: маленькую затушит, а большую сделает еще сильнее*. Пословицы русского языка более экспрессивны за счёт наличия лексической антонимии в составе поговорок. В последней поговорке также используется сравнение, которое ярче и образнее передаёт её значение.

Группа поговорок «Влияние материальных благ на любовь» также включает амбивалентные по смыслу поговорки.

Так, в обоих языках есть свидетельства того, что материальный фактор не влияет на чувства, например: *Love converts a cottage into a palace of gold*; *Love makes a cottage a castle* (дословно: *Любовь превращает дом во дворец (из золота)*). Русский аналог *С милым рай и в шалаше* является более экспрессивным за счёт необычной лексической сочетаемости.

Любовь противопоставляется бедности: *When poverty comes in at the door, love flies out at the window* (дословно: *Когда бедность входит в дверь, любовь вылетает в окно*); *Love in a hut, with water and crust is cinders, ashes, dust* (дословно: *Любовь в лачуге с водой и коркой хлеба есть зола, пепел и пыль*); *Who marries for love without money, has good nights and sorry days* (дословно: *У женившегося без денег по любви хорошие ночи и жалкие дни*). В данных поговорках экспрессивность достигается благодаря олицетворению, противопоставлению и приёму градации, усиления значения за счёт последующих слов. В русском языке аналогичное значение передают поговорки: *Худ Роман, когда пуст карман, хорош Мартын, когда есть алтын*;

С деньгами мил, без денег постыл. В них используются личные имена, передающие обобщенный характер; рифмовка и ритмизация.

Любовь противопоставляется богатству: *A great dowry is a bed full of brambles* (дословно: Богатое приданое все равно, что постель полная колючек) / *Лучше на убогой жениться, чем с богатой браниться; Не бери приданое, бери милу девицу; Богатую взять — станет попрекать.*

Группа «Влияние брака на любовь» содержит ряд паремий, передающих отношение англо- и русскоговорящих к институту семьи и брака.

Часть пословиц и поговорок утверждает, что любовь приходит после заключения брака: *Marry first, and love will follow (come afterwards)* (дословно: Сначала женись, потом придёт любовь). Аналогичны в русском языке паремии: *Стерпится — слюбится; Что стерпится, то и слюбится*. Они, прежде всего, относятся к женщинам, которым, согласно давним русским традициям, зачастую приходилось мириться с выбором, навязанным им другими.

В английском языке часть паремий посвящена амбивалентному описанию брака: ср. *Love is a fair garden and marriage a field of nettles* (дословно: Любовь — прекрасный сад и брак — поле крапивы); *Marriage is the tomb of love* (дословно: Брак — могила любви) и *Love is a flower which turns into fruit at marriage* (дословно: Любовь — цветок, который в браке превращается в плод). В первом случае любовь и брак выступают в качестве оппозиционных понятий («прекрасный сад» и «поле крапивы»), во втором брак характеризуется как конец любви, её смерть; в третьем брак рассматривается как логический результат развития любовных отношений («цветок» «плод»). Аналоги подобных пословиц и поговорок в русском языке не зафиксированы. Однако есть паремии, негативно характеризующие взаимоотношения между мужем и женой, например: *Любить, как собака палку*. Этот вариант пословицы тесно связан с характерным для русской ментальности представлении о том, что «бьёт, значит любит». Паремии с данной семантикой зафиксированы лишь в русском языке: *Кого люблю, того и бью; Милый побьет, только потешит; Люби жену, как душу, тряси её, как грушу*.

Группа паремий, не имеющая аналогов в другом языке, представляет наибольшую трудность для перевода. В подобном случае переводчик может использовать дословный перевод (калькирование), описание, сравнение, объяснение и т. п., чтобы наиболее точно передать значение пословицы. В английском языке есть пословица *Love is a game in which both players always cheat* (дословно: Любовь — игра, в которой всегда жульничают оба игрока), которая характеризует влюбленных, как нечестных плутов и мошенников, ищущих собственную выгоду. Подобная семантика содержится в пословице *Never rely on love or the weather* (*Никогда не доверяйте любви или погоде*). Такое представление не характерно для русских, поэтому эквивалентов данным паремиям в русском языке нет, они переводятся дословно.

Не имеет в русском языке аналога английская пословица *A penny-weight of love is worth a pound of law*. На русский язык она переводится дословно *Пенни любви стоит фунта закона*. Поскольку название денежных единиц («пенни») и обозначение веса («фунт») являются собственно английскими номинациями, значение данной паремии также может быть неправильно истолковано носителем русского языка. Она имеет отношение не к отношениям между мужчиной и женщиной, а к тому делу, за которое человек решил взяться. Русские аналоги

данной пословицы: *Заварил кашу, так не жалея масла; Взялся за гуж, не говори, что не дюж.*

Английские паремии о любви к детям не имеют аналогов в русском языке, поэтому они требуют дословного или описательного перевода. Например: *He that has no children knows not what love is* (дословно: *Тот, у кого нет детей, не знает, что такое любовь*) или *He that loves the tree, loves the branch* (дословно: *Тот, кто любит дерево, любит и ветку, то есть Кто любит женщину (мужчину) — любит и её (его) ребёнка*).

Таким образом, определенные отличия в структурно-стилистическом оформлении паремий английского и русского языков свидетельствуют о национально-культурных и ментальных особенностях представителей разных лингвокультур.

Литература

Красавский, Н. А. Концепт 'ZORN' в пословично-поговорочном фонде немецкого языка. *Теоретическая и прикладная лингвистика*. Выпуск 2. Язык и социальная среда. Воронеж: Изд-во ВГТУ. 2000. Режим доступа: <https://lingvotech.com/konzeptzorn> (дата обращения: 27.12.2021).

Левин, Ю. И. Провербиальное пространство. *Паремиологические исследования: Сб. статей*. М., 1984. с.123.

Иванова, Е. В. Мир в английских и русских пословицах. СПб. 2006.

Роганова, З. Е. Пособие по переводу с немецкого на русский язык. М.: Изд-во литературы на иностранных языках. 1961.

Даль, В. И. Толковый словарь живого великорусского языка. Т. 1. М. 1989. Режим доступа: <http://slovardalja.net/word.php?wordid=10688> (дата обращения: 27.12.2021).

Этимологический словарь Крылова. Режим доступа: <http://endic.ru/krylov/Zga-2146.html> (дата обращения: 27.12.2021).

Этимологический онлайн-словарь русского языка Макса Фасмера. Режим доступа: <https://lexicography.online/etymology/vasmer/%D0%B7/%D0%B7%D0%B3%D0%B0> (дата обращения: 27.12.2021).

ЛИНГВИСТИКА ТРАНСФЕРА В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОГО ПЕРЕВОДОВЕДЕНИЯ

Abstract. The article contains an overview of the problems of modern translation studies as one of the directions of linguistics of cultural transfers. The theory of cultural transfer is considered as a development of the theory of translation, on the one hand, and as an integral direction of humanitarian research, far beyond the linguistic theory of verbal translation itself. The author has identified a number of aspects that define the vectors of linguistic transfer in the context of modern linguistic and post-semiotic research.

Keywords: transfer, linguistics, translation, universal sign, national specificity, linguoculturology.

Лингвистика культурных трансферов сформировалась как конвенциональное направление гуманитарных исследований к началу XXI века. Ее основной чертой стала ориентация на конвертацию знаний с учетом языковых и культурных традиций реципиента информации (Фещенко, Бочавер, 2016, 5). Выделение сегментов взаимного пересечения, адаптации и понимания в разных областях человеческой деятельности является одной из главных задач этого вектора гуманитарных исследований (Скоробогатова, 2020), который занял устойчивое место в системе современной лингвистики и теории перевода. Новая междисциплинарная теория исследует материал межнаучного трансфера идей и понятий, межъязыковое и междискурсивное взаимодействие и, наконец, взаимодействие языковых и культурных кодов как в рамках одной культуры в разных коммуникативных практиках, так и в пространстве разных культур.

Постепенно вырабатывается понятийный аппарат лингвистики культурных трансферов, основным понятием которой служит конвертация. В задачи этой дисциплины входит изучение механизмов и методов «культурного перемещения» смыслов, «концептуальных трансформаций», которые возникают при взаимодействии культур, языков и дискурсов. Методология новой дисциплины отвечает сложившейся современной интегративной информационной ситуации, процессам глобализации, которые происходят не только в лингвистическом и культурном пространстве, но и на междисциплинарном и общенаучном уровне.

Языковая реальность, связанная с неполной переводимостью на межъязыковом уровне, а также появление междисциплинарных терминов в рамках гуманитарных, физико-математических и естественнонаучных исследований, лингвистики и точных наук, с одной стороны, лингвистики и психологии, философии и искусствоведения, с другой, привела к необходимости создания и использования нового термина, которым стал термин «конвертируемость».

Методология трансферной лингвистики как в культурной и языковой, так и научной перспективе постепенно приводит к уничтожению традиционного противоречия «язык /

культура / наука – донор vs язык / культура / наука – реципиент». Движение и перемещение смыслов происходит в обе стороны: как взаимонаправленное и взаимообогащающее. Каждая из языковых систем и каждый из культурных кодов в рамках теории трансфера рассматривается как динамичная и проницаемая полисистема. Конвертация позволяет переводить информацию из одного культурно-языкового формата в другой, при этом в отличие от буквального перевода изменения не только принимаются как неизбежные, но и сознательно создаются и используются для достижения адекватности восприятия.

В рамках переводоведения и теории перевода идея конвертируемости (без употребления термина) информации существует с 60-70-х годов прошлого столетия. Она разрабатывалась исследователями тартуско-московской семиотической школы: Ю. Лотманом и его последователями, – и израильскими учеными: И. Эвен-Зохаром (Even-Zohar, 2005) и представителями Тель-Авивской школы перевода. Юрий Лотман считает, что двух носителей языка, которые бы обладали одинаковыми семиотическими кодами, не существует в принципе. Для выработки любой новой информации, утверждает исследователь, пересечение кодов необходимо, именно оно служит как фундаментом, так и механизмом появления нового. «Обязательным условием любой интеллектуальной структуры является ее внутренняя семиотическая неоднородность» (Лотман, 1992, с. 36). Основным ограничением при переводе в рамках этого подхода служит сама структура переводной системы, и в том случае, когда она отвечает принципам конвертации, происходит не только трансляция информации, а устанавливается взаимопонимание.

Концепция культурного трансфера представлена в работе В. Фещенко и С. Бочавер несколькими ключевыми тезисами, среди которых главными являются идеи продуктивности изменений в рамках постоянно развивающегося культурного пространства, толерантность к новым формам даже в случае их неполной или недостаточной предсказуемости, равенство и взаимонаправленность сфер взаимодействия (Фещенко, Бочавер, 2016, 22).

В силу того, что эти положения оказались очень созвучными духу времени, их активно восприняли и продуктивно развивают такие направления гуманитарных исследований, как философия, культурология, педагогика и теория образования. Теория культурного трансфера, выросшая из семиотики и теории перевода, постепенно стала одним из магистральных направлений переводоведения, где на смену концепции перевода, ориентированного на язык, пришла концепция перевода, ориентированного на культуру (Snell-Hornby, 2009), а затем перевод стал рассматриваться в рамках междисциплинарной концепции гуманитарных исследований. В этом случае мы наблюдаем реализацию принципа взаимодействия и взаимообогащения в условиях научного дискурса.

Перевод постепенно выходит за рамки собственно лингвистической проблемы, возникает проблема перевода вербально-визуального, ярко представленная, например, как проблема экранизации литературных произведений с господством, в одних случаях французской и английской, в других – голливудской традиции. Достаточно вспомнить известные случаи неприятия или одобрения автором экранизации литературного произведения: гениальный Станислав Лем отказал в адекватности экранизации «Соляриса» гениальным Арсением

Тарковским, а Джордж Рэймонд Ричард Мартин совершенно спокойно отнесся к изменениям сюжета, трактовки событий, характеров действующих лиц, диалогов в экранизации «Игры престолов». Кроме того, при решении вопросов вербально-визуальных соответствий исследователи активно используют теорию коннотативных и денотативных знаков Ролана Барта (Барт, 2009), а результаты их решения тесно связаны с практикой рекламы и проблемами современного маркетинга.

Еще одна вечная и в то же время современная проблема, которую пытается решить лингвистика культурных трансферов, – проблема зависимости восприятия того или иного феномена культуры (в том числе значения того или иного языкового знака) от степени владения языком и культурного уровня реципиента / реципиентов, а в связи с нею – вопрос выбора издательских и продюсерских стратегий в сфере книгоиздания и в киноиндустрии.

В системе глобализованного социума с новой силой звучат вопросы соответствия исходного текста автоперевода, возникшие первоначально в пространстве постколониальных стран, а современная ситуация интегральных научных исследований приводит к необходимости научного перевода и автоперевода идей, понятий и текстов в дискурсах разных наук, школ и направлений. Межнаучный трансфер требует не меньшего внимания лингвистов, чем трансфер межъязыковой и межкультурный, потому что необходимо преодоление межнаучного терминологического и концептуального барьера в современном глобализованном информационном пространстве.

Основы развития этих векторов трансферных исследований заложены в теории семантических универсалий Анны Вежбицкой (Вежбицкая, 2007). Охарактеризовав то или иное понятие как универсальное или культурно-специфическое, мы определяем необходимость его конвертации, степень и путь необходимых сближений.

Однако тут также возникает ряд вопросов и проблем, требующих решения:

- проблема субъективности любого знания;
- вопрос уровня языкового знания (уровень знания языка даже у его носителей различен, а у иноязычных пользователей принципиально отличается от базового);
- проблема значения и многозначности вербальных знаков, их соотношения со смыслами, формирующимися в тексте и дискурсе;
- вопрос характеристики специфики национального лингвокультурного значения универсального знака;
- проблема восприятия читателем и интерпретации специалистом (исследователем или переводчиком) индивидуального значения универсального или национально-специфического знака;
- проблема восприятия знаков и значений индивидуальных.

Некоторые из этих вопросов поставлены и частично рассмотрены в работе (Вдовиченко, 2016).

Еще одна проблема переводоведения, разработка которой весьма значима для теории трансфера, – это проблема понимания в достаточно типичной ситуации неполной переводимости. В лингвофилософском аспекте она подробно рассмотрена Натальей Автономовой. Исследователь утверждает, что перевод «парадоксальным образом <...> дает нам новые шансы приближения

к универсальному» (Автономова, 2008, с. 488). Это связано с тем, что перевод и выделение сегмента неполной переводимости позволяет, с одной стороны, выделить универсальное, сформировав доказательную базу этой универсальности, а с другой – определить объем и характер лингвоспецифического, нуждающегося в конвертации.

Очевидно, что одной из основ формирования лингвоспецифического является внутренняя форма слова, описанная украинским филологом Александром Потебней, которая связана с его историей, деривационными взаимодействиями и выражается в многообразии переносных значений, раскрывающихся в художественном, в первую очередь, поэтическом функционировании. Идеи Александра Потебни о поэзии как высшей форме существования языка развиваются Романом Якобсоном в оценке его поэтической функции. Установка на означаемое, характерная для языка в художественном функционировании, расширяет сегмент неполной переводимости и актуализирует задачу конвертации при переводе художественной прозы и поэзии. В то же время перевод художественного текста имеет свою специфику, конвертация или отказ от нее зависят от переводческой стратегии: приближения текста к читателю или приближения читателя к тексту.

Разработка принципов, методов и технологий трансферной лингвистики позволяет по-новому взглянуть на подходы к решению таких теоретических вопросов, значимых для переводоведения, как соотношение мифопоэтического и исторического мышления, вербального и невербального знака, иконического, индексального знака и знака-символа, соотношения знака и текста, значения и смысла и ряда других, а их современное осмысление в перспективе даст мощный толчок в решении общих и частных проблем теории и практики перевода. Вектор, намеченный в статье Владимира Фещенко и Светланы Бочавер: от переводоведения – через cultural studies – к теоретической лингвистике, – имеет и обратное направление: от теоретической лингвистики – через cultural studies – к переводоведению. Здесь тезис о равенстве и взаимообогащении при взаимодействии различных сфер филологической деятельности, знаковых и надзнаковых систем, нуждающихся в конвертации информации, кросс-культурного трансфера проявляется буквально и непосредственно.

Литература

Фещенко, В.В., Бочавер, С.Ю. Теория культурных трансферов: от переводоведения – через cultural studies – к теоретической лингвистике. *Лингвистика и семиотика культурных трансферов: методы, принципы, технологии Коллективная монография*. Москва, 2016. с. 5-34.

Скоробогатова, Е.А. Лингвистика культурных трансферов как конвенциональное направление филологической деятельности. *Русская филология. Вестник Харьковского национального педагогического университета имени Г.С. Сковороды*. Харьков. 2020. № 2 (72), с. 3-8.

Even-Zohar, I. Papers in Culture Research. Tel Aviv. 2005.

Лотман, Ю.М. Феномен культуры. *Избранные статьи в трех томах. Т. 1. Статьи по семиотике и типологии культуры*. Таллинн, 1992. с. 34-45.

Snell-Hornly, M. “What’s in a turn? On fits, starts and writhings in recent Translation Studies”. In *The Translational Turn*, Doris Bachmann-Medick (ed.). Special issue of *Translation Studies* 2 (1), 2009. p. 41–51.

Барт, Р. S/Z. Москва. 2009.

Вежицкая, А. Семантические универсалии и базисные концепты. Москва. 2007.

Вдовиченко, А.В. Лингвистические и нелингвистические основания «всеобщего», «универсального», «личностного», «национального», «культурно-специфического и прочего знания. *Лингвистика и семиотика культурных трансферов: методы, принципы, технологии: Коллективная монография.* Москва. 2016. С. 124-149.

Автономова, Н.С. Познание и перевод. Опыт философии языка. Москва. 2008.

АКТУАЛЬНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВИСТИКЕ КАК ПРЕДМЕТ ИЗУЧЕНИЯ В КИТАЙСКОЙ АУДИТОРИИ

Abstract. The article describes the subject “Current approaches in modern linguistics”. Chinese postgraduate students majoring in Russian, take this course in their first year of studying. The subject allows the students to get a virtual vision of the theoretical backbone of new developing approaches in modern linguistics. It discusses science orientation shift to pragmatics that was connected to anthropocentrism formation on the edge of millennium. The course allows the students to choose the methodological foundation of postdoctoral studies more deliberately.

Keywords: anthropocentrism, functional linguistics, cognitive linguistics, text, discourse.

Дисциплина «Актуальные направления в современной лингвистике» входит в цикл дисциплин профессиональной (специальной) подготовки китайских аспирантов-русистов. Она рассчитана на 60 часов (2кредита), в т.ч. на 20 часов аудиторных занятий. Соискатели ученой степени доктора философии (отрасль знаний 035 – филология, специальность 10.02.02 – русский язык) в результате изучения этой дисциплины получают представление о теоретических основах новейших направлений в языкознании, о парадигмальной переориентации науки о языке на грани тысячелетий, связанной с утверждением антропоцентризма в современной лингвистике.

Задачи курса вытекают из поставленной цели и заключаются в усвоении китайскими соискателями ключевых понятий когнитивной лингвистики, функциональной лингвистики, лингвистики текста, философии языка и других направлений в языкознании.

Важной задачей курса является подготовка аспирантами рефератов, в которых рассматриваются в описательном и сопоставительном плане методологические основы современных западных, отечественных и китайских лингвистических исследований антропоцентрической направленности.

В начале лекционной части курса анализируются основные черты современной лингвистики: антропоцентризм, экспансионизм, функционализм и экспланаторность (Кубрякова, 1995). Отмечается, что они взаимосвязаны и проявляются одновременно в теоретических основах разных современных направлений развития науки о языке. Например, все эти черты характеризуют когнитивизм.

В лекционной части курса подробно рассматриваются особенности лишь одного из направлений в современном языкознании, остальные характеризуются в реферативных докладах аспирантов. Рефераты состоят из двух частей – теоретической и практической. В первой части реферативного доклада китайским аспирантам предлагается представить общеметодологические и теоретические основы того или иного направления, получившего развитие в европейских

и американской лингвистических школах, и сопоставить их там, где это возможно, с теоретическими постулатами соответствующего направления в китайской лингвистике. Во второй части реферата на отдельных примерах предлагается раскрыть возможности использования теоретического материала в практике научно-исследовательской работы, в частности – при написании кандидатских диссертаций.

Предметом рассмотрения в лекциях является в основном функциональное направление в современной науке о языке в его проекции на теорию текста.

Критический анализ структурального определения текста, принадлежащего И. Р. Гальперину (Гальперин, 1984), позволяет прийти к выводу о необходимости рассмотрения текста в рамках иной методологической системы, иной лингвистической парадигмы, поскольку, во-первых, такие признаки, как завершенность и цельность текста, не относятся к внутренне присущим речевому произведению признакам и оцениваются различными реципиентами по-разному; во-вторых, членение текста на сверхфразовые единства может быть безоговорочно отнесено лишь к плану выражения и спорно по отношению к плану содержания, т.к. целостное содержание текста не является суммой содержаний сверхфразовых единств, оно идиоматично по своей природе, в разной степени определяется содержанием составляющих единиц и т.д. Решение этих проблем в рамках методологии структурализма вряд ли возможно.

Переход к иной, функциональной парадигме требует прежде всего ответа на вопрос о функциях текста в коммуникативном акте, частью которого он является. От этого зависит понимание сущности текста и выбор адекватной методики его анализа.

Как известно, функция текста в акте коммуникации определяется в лингвистике по-разному – как функция передачи мыслительного содержания или как функция генерирования содержания в сознании реципиента. Первый подход связан с идущей от кибернетики теорией кодирования мысли в слове, второй – с идеями, восходящими к трудам В. Гумбольдта и А. А. Потебни, о невозможности буквальной передачи мысли в процессе общения людей. В современной отечественной лингвистике, несмотря на активное развитие антропоцентризма, в основном господствует первая теория, однако и второе, собственно функциональное направление разделяется значительной частью лингвистов, в частности – психолингвистами. С этой точки зрения, будучи включенным в коммуникативный процесс, текст по существу превращается в дискурс, в понимании Н.Д. Арутюновой (Арутюнова, 1990) (см. об этом подробнее в: Степанченко, 2014).

Исследование текста в функциональном ключе подразумевает обращение к смежным с лингвистикой сферам знаний, т.е. характеризуется экспансионизмом. Экспланаторность функционального подхода к тексту определяется более глубокой связью функциональной модели с моделируемым объектом, которая достигается за счет взаимодействия науки о языке с философией, психологией, нейрофизиологией и другими науками. Так, например, постулируется динамический, процессуальный статус таких категорий, как значение, понятие и др. По-иному, в функциональной лингвистике решается одна из центральных методологических проблем науки о языке – проблема связи действительности, мышления и языка. В отличие от структурализма, где эта связь рассматривается как отражение одного мира в другом (действительность отражена

в мышлении, мышление отражено в языке), в функциональной теории каждый из этих миров рассматривается как диалектически противоречивый, включающий аспект абстрактного и конкретного, а связи между этими мирами не носят семиотического характера (Правдин, 1991).

С практической точки зрения рассматриваемая теория важна для аспирантов, диссертационные исследования которых связаны, в частности, с интерпретационным или компаративным парадигматическим анализом текстов. Как методологическая основа парадигматического анализа функционализм позволяет установить тесную связь между анализом текста и актом его рецепции. Переходя от восприятия текста на уровне оперирования вербальными образами (языкового уровня его содержательной структуры) к его восприятию на уровне оперирования «предметными» образами (образно-понятийному, мыслительному уровню), воспринимающий объединяет последние в микросистемы (парадигмы), которые в свою очередь формируют парадигмы парадигм, в т.ч. и гиперпарадигму текста в целом. Эти структуры являются предметом парадигматического анализа.

Большая часть китайских аспирантов воспринимает функциональную теорию как новую и малознакомую. Видимо, это связано с тем, что развитие теории текста в классическом и современном китайском языкознании осуществляется в ином направлении, теоретические основы которого рассматриваются в рефератах аспирантов (с обзором китайских исследований текста можно ознакомиться в: Нагибина, 2017; Нагибина, Куликова, 2021).

В рефератах анализируются также такие современные лингвистические направления в китайской филологии, как лингвистика текста и дискурс-анализ.

Эти направления в Китае затрагивают более широкие области научного поиска, чем в европейской лингвистике, в том числе и экстралингвистические. Дискурс-анализ в КНР развивается как синтетическое междисциплинарное учение о многочисленных типах дискурса, относящихся к разным гуманитарным наукам, включая социальную коммуникацию, переводоведение, философию, культурологию, политологию, социологию, юриспруденцию, экологию и много других наук. Каждая из этих областей знаний оперирует собственным определением термина «дискурс» как родовым понятием, объединяющим ядром которого, по мнению китайских ученых, является интеракция субъектов между собой и окружающей действительностью (Нагибина, Куликова, 2021, 8), предусматривающая не только речевое взаимодействие, но и воздействие отдельных людей или групп друг на друга, умение стать на позиции партнера по коммуникации и с этой точки зрения оценить акт общения.

Китайские ученые уделяют большое внимание истолкованию конфуцианских текстов, этимологии знаков, диалектологии, фонетике и т.д. В словарях также аккумулированы основы древней диалектологии, этимологии, иероглифики, комментарии к древним текстам, включающим семантику, лексикологию, экзегетику (толкование религиозных текстов). Герменевтическое направление, истолкование канонических текстов является одним из важнейших направлений развития классической китайской филологии, поскольку все последующие тексты, по мнению китайских ученых, в той или иной степени восходят к ним (Нагибина, Куликова, 2021, 17).

Новый, современный этап в развитии теории дискурса как филологического направления

начинается с 80-х годов XX в. в период реформ и открытости в Китае и связан с переводом на китайский язык западных работ по теории дискурса и использованию методов дискурс-анализа в китайском дискурсивном пространстве. Вслед за китайскими теоретиками И. Нагибина и Л. Куликова выделяют шесть направлений китайской дискурсологии, которые отличаются друг от друга предметом изучения и методами исследования. Сферами изучения дискурсологии, как отмечают И. Нагибина и Л. Куликова, являются «лингвистический дискурс, дискурс литературного произведения, массмедийный дискурс, дискурс культуры, к последнему направлению относят исследования дискурса политики, социальных отношений, феминизма, истории, коммерции, педагогики, психических феноменов» (Нагибина, Куликова, 2021, 20).

Таким образом, между западными теориями, которые рассматриваются в курсе «Актуальные направления современных лингвистических исследований», и традиционными китайскими направлениями в современной лингвистике (в частности, в лингвистике текста и дискурсологии) имеют место различия, которые являются предметом обсуждения на семинарских занятиях.

Курс «Актуальные направления в современной лингвистике» помогает китайским аспирантам ориентироваться в многообразии направлений, подходов и методологических принципов современной науки о языке. Основным практическим результатом изучения этого курса заключается в формировании предпосылок для четкого и осознанного выбора в диссертационной работе методологии, на которой основано лингвистическое исследование.

Дисциплина «Актуальные направления в современной лингвистике» позволяет аспиранту осмыслить связь между методологией, положенной в основу исследования, и используемыми методами анализа языкового материала. Методология обуславливает характер выводов, к которым приводит анализ, т.е. полученные результаты в значительной степени зависят от методологических основ работы. В конечном счете курс позволяет ориентироваться в разных направлениях и школах современной лингвистики, осмыслить характер эволюционного развития науки о языке.

Литература

- Арутюнова, Н. Дискурс. *Лингвистический энциклопедический словарь*. Москва. 1990. С. 136-137.
- Гальперин, И. Текст как объект лингвистического исследования. Москва: Наука. 1981. 143 с.
- Кубрякова, Е. Эволюция лингвистических идей во второй половине XX века (опыт парадигмального анализа). *Язык и наука конца XX века*, Москва: Институт. 1995. языкознания РАН. С. 144-238.
- Правдин М. Проблема абстрактного и конкретного в мышлении и языке. Москва: Вдохновение. 1991. 231 с.
- Степанченко, И. Функционализм как альтернативная лингвистическая парадигма. Харьков. 2014. 200 с.
- Степанченко, И. Лексическое значение слова как несемиотическая категория. *Русская филология. Вестник ХНПУ имени Г.С. Сковороды*. 2020. № 1 (71). С. 10-16
- Нагибина, И. Формирование дискурсивно-коммуникативной парадигмы в китайском языкознании: от теории к социальной практике: автореф. дисс. ... канд. филол. наук. Красноярск. 2017. 231 с.
- Нагибина, И., Куликова, Л. Китайский дискурс: концепция культурологического анализа: монография. Красноярск. 2021. 180 с.

МЕТОДИКА СОПОСТАВИТЕЛЬНОГО ПОЛИПАРАДИГМАЛЬНОГО АНАЛИЗА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ПЕРЕВОДУ: ПЕРЕВОДЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ТЕКСТА

Abstract. The article deals with contrastive multi-paradigmal analyses in translation studies. Having been developed in the 21st century in contrastive linguistics, it was applied in translator's text analyses, enriching it with conceptual-semantic, lexical-grammatical, functional-semantic, and psycholinguistic aspects.

Keywords: contrastive analyses, translation studies, theory and practice of translation, multi-paradigmal approach, multi-paradigmal translator's text analyses, methods of teaching

В условиях глобализации и интеграции современного социума все более значимым и актуальным становится не только перевод как таковой, но и методика обучения переводу и, в частности, переводческому анализу текста.

Развитие переводоведения в 1980-2000-х гг., а именно, лингвистики перевода, позволило в значительной мере решить проблему непереводимости в переводе путем внедрения новых техник перевода, эквивалентного перевода (при частичной эквивалентности), посредством дополнительной экспликации или описательного перевода, а также комплексного использования переводческих трансформаций, что существенно повышает качество перевода и не умаляет его адекватности (см. работы С. Влахова и С. Флорина (Влахов, Флорин, 1980), А.В. Федорова (Федоров, 2002), Л.С. Бархударова (Бархударов, 1975), В.Н. Комиссарова (Комиссаров, 1990), А.П. Чужакина и П.Р. Палажченко (Чужакин, Палажченко, 1999) и др.), И.В. Корунца (Корунец, 2003) и др.

В 2000-х гг. был разработан ряд вариантов предпереводческого (Брандес, Провоторов, 2007) и переводческого анализа текста (см., например, работы И.А. Цатуровой и Н.А. Кашириной (Цатурова, Каширина, 2008), С.Е. Максимова (Максимов, 2012), М.Р. Гараевой и А.Ю. Гиниятуллина (Гараева, Гиниятуллин, 2016), С. Nord (Nord, 2005) и др.). Это, безусловно, повысило требования к качеству перевода как такового и, соответственно, позволило переводчику более глубоко интерпретировать текст оригинала в переводе. Соответственно, были выдвинуты и более высокие требования к качеству подготовки переводчика. Решению этой задачи частично способствовала разработка типологии переводов (Терехова, 2014, 131-138). Однако ввиду перманентного развития социума и, как следствие, – национальных языков, которыми пользуется этот социум, а также языков международного общения, на рубеже XX-XXI вв. возникла необходимость разработки всеобъемлющей модели подготовки переводчика в высших учебных заведениях, который способен работать в условиях современной мобильности,

язык как иностранный; по выбору студентам предложены такие курсы: русская лингвистика: язык специальности, обучение аудированию средствами адаптированных книг на английском языке, выразительное чтение фрагментов англоязычных художественных текстов, русский фольклор. На втором курсе обязательными являются следующие учебные дисциплины: практика устной и письменной русской речи, история образования государства Украина, история русской литературы, введение в языкознание, введение в переводоведение, второй иностранный язык (английский), украинский язык как иностранный; по выбору студенты-иностранцы изучают русскую орфоэпию, переводческий анализ нехудожественных текстов, обучающее чтение англоязычных текстов, аналитическое чтение англоязычных текстов. На третьем курсе обязательному изучению подлежат такие дисциплины: практика устной и письменной русской речи, лексикология русского языка, история русского языка, теоретическая грамматика русского языка, история русской литературы, украинский язык как иностранный, второй иностранный язык (английский), а также студентам предлагается написать курсовую работу по русской филологии. По выбору на 3 курсе студенты-иностранцы изучают компьютерные ресурсы и инструменты для работы с русским языком, актуальные проблемы русского словообразования, основы коммуникативной лингвистики, функционально-семантические особенности модальных глаголов английского языка, основы английского языка для академических целей, современные теории перевода, техники запоминания в работе переводчика. На 4 курсе в обязательном порядке студенты-иностранцы изучают практику устной и письменной русской речи, теоретическую фонетику русского языка, общее языкознание, теоретическую грамматику русского языка, теорию и практику перевода (русский и английский языки), стилистику русского языка, украинскую литературу в мировом контексте, второй иностранный язык (английский). Кроме того, им предлагается отрывная производственная практика по первому и второму языкам (т. е. по русскому и английскому). По выбору студенты-иностранцы на 4 курсе изучают лингвокультурологию, лингвистический анализ языковых единиц, основы академического письма на английском языке, технику устного перевода в условиях осложненной коммуникации. Таким образом, обучение в бакалавриате имеет в значительной мере практическую направленность на овладение специальностью Перевод;

-в рамках подготовки по программе магистратуры для иностранцев «Отраслевой перевод: русский и английский языки» на первом курсе изучают как основные предметы культуру устной и письменной русской речи, теорию и практику письменного перевода (русский и английский языки), теорию и практику устного перевода (русский и английский языки), второй иностранный язык (английский), теорию литературы и следующие выборочные дисциплины: корпусная лингвистика, риторика профессионального общения, английский язык для делового общения, академическое письмо, сравнительная типология русского и английского языков, редактирование текста перевода, украинский речевой этикет. Как видно, подготовка переводчиков в магистратуре имеет большую теоретическую и узкоспециальную направленность, она включает множество специальных курсов по выбору, которые не только расширяют кругозор студентов-иностранцев, но и выступают достаточным подспорьем в написании квалификационных работ магистра.

В охарактеризованной учебно-методической парадигме учебных дисциплин особое

место занимает преемственность учебных предметов из курса в курс, их междисциплинарные взаимосвязи и всеобъемлющая многогранность. Интеграция в перевод идей когнитивной лингвистики, коммуникативной лингвистики, прагмалингвистики, психолингвистики, социолингвистики и лингвокультурологии позволили смоделировать для студентов-иностранцев учебные программы, отвечающие запросам времени. Названный конгломерат новых научных парадигм лингвистических знаний существенно дополнил и направил дальнейшее развитие современной лингвистики перевода, дополнил в значительной мере и углубил переводческий анализ текста.

В системе подготовки современного переводчика уместно использовать сопоставительный полипарадигмальный анализ, во-первых, при изучении иностранного языка методом перевода, во-вторых, в лингвокультурологии, литературоведческих дисциплинах, лексикологии и стилистике – для детального пояснения студентам-иностранцам не только сущности той или иной языковой единицы, но и ее специфики в данном языке, возможной неоднозначности понимания носителями одного языка или разных языков, особенностей ее ассоциирования носителями разных языков, что считаем весьма необходимым, поскольку ассоциации – это дополнительные коннотации в семантическом объеме слова, которые не только отображают национально-культурные особенности языковой единицы, но и специфику ее ментализации, и новейшие оттенки ее значения. В-третьих, в учебных курсах переводоведческого цикла для более четкого видения студентами-иностранцами изучаемого материала в триаде «понятие / концепт – слово – ассоциация» с точки зрения родного языка и культуры, а также изучаемых иностранных языков и культур. Фактически, таким образом, перед преподавателем университета стоит задача сформировать в лице студента – будущего переводчика три языковые личности – родного, русского и английского языков, которые могут четко дифференцировать соответствующие языковые картины мира и успешно использовать их как вспомогательный, фоновый материал в переводческой деятельности.

Поскольку в основе успешного перевода всегда лежит сопоставление, именно скрупулезный сопоставительный анализ текста оригинала и его перевода должен в обязательном порядке завершать профессиональную подготовку полноценного, адекватного перевода. Принимая во внимание многогранность самого переводческого процесса, на которой неоднократно акцентировали внимание современные переводоведы (Delisle, 1984; Newmark, 1981; Nida, 1964; Корунец, 2008, 10-35; Terekhova, 2014, 246-247), считаем оптимальным для подготовки переводчиков использовать сопоставительный полипарадигмальный переводческий анализ текста. Рассмотрим его преимущества детальнее.

Как правило, переводческий анализ текста состоит из таких этапов: 1) определение коммуникативных и прагматических параметров текста-оригинала и возможностей их передачи в переводе; 2) структурно-семантические параметры текста-оригинала, их значение и возможности для когнитивного и когерентного воссоздания в переводе; 3) семантико-стилистические особенности текста-оригинала и их значение для перевода; 4) переводческие трансформации и другие техники, необходимые для передачи данного текста в переводе (Максимов, 2006, 12-123).

Процедура сопоставительного полипарадигмального переводческого анализа текстов

оригинала и перевода включает такие этапы:

1. Этап предпереводческого анализа. На этом этапе следует рассмотреть не только общие коммуникативно-прагматические установки текста-оригинала. Необходимо предложить студентам просмотреть текст, определить его тему, идею, авторскую интенцию, категорию адресата (реципиента), соотнести содержание текста с его заголовком, определить способ(ы) отображения авторской интенции в заголовке текста-оригинала, определить жанрово-стилистическую принадлежность текста, тип и особенности его композиции, характерные типологические особенности языка оригинала (далее – ЯО) и языка перевода (далее – ЯП). На этом же этапе следует определить референциальные средства, используемые в тексте ЯО (собственно референциальные, номинативно-референциальные, анафорические, дейктические и др. (Ярцева, 1990, 32, 128, 410-411; Терехова, 2012). Следует также охарактеризовать и невербальные средства коммуникации, которые сопровождают текст ЯО, и с их учетом продумать способы презентации текста ЯП, а для устного перевода – и способы визуализации. В результате предпереводческого анализа текста студенты должны иметь своего рода концептуальную проекцию текста ЯО на ЯП.

2. Подготовка рабочего варианта текста ЯП. Когда студенты имеют определенное представление и о тексте ЯО, и о его формальной проекции и презентации на ЯП, следует предложить им написать свой вариант перевода анализируемого текста, выделяя в нем единицы перевода (что делает более легким выбор способов перевода для начинающих переводчиков). Далее переходим к собственно переводческому анализу текста.

2.1. Характеристика лингвальных особенностей текста ЯО и возможностей их передачи на ЯП. На этом этапе студенты учатся правильно вербализировать текст ЯО на ЯП, учитывая структурно-семантические, лексико-грамматические, функционально- семантические особенности оригинала в переводе.

2.1.1. Имея представление о жанрово-стилистических особенностях переводимого текста, студенты сориентированы на выбор соответствующей лексики в переводе. Характеризуя структурно-семантические особенности текста ЯО и проецируя их в переводе, не достаточно ограничиваться только анализом лексических и грамматических средств обеспечения когезии и когерентности текста на ЯО и ЯП. Принимая во внимание типологические свойства, например, русского и английского языков как отдаленно родственных, следует акцентировать внимание студентов на преимущественно лексико-грамматические способы выражения частей речи в русском языке и функционально-синтаксические – в английском, на наличие множества других лексико-грамматических, фразеологических, стилистических средств ЯП, способных также поддержать целостность и связность текста в переводе. Обязательными к рассмотрению считаем функционально-семантические особенности текста ЯО и возможности их передачи на ЯП, ведь они также несут в себе национально-культурную специфику (Бондарко, 2001; Арутюнова 1999; Стернин, 1973). В этой связи особенное внимание следует уделить и рассмотрению способов передачи в переводе функционально-семантических категорий локативности, аспектуальности, модальности, темпоральности, референции (в узком понимании этого термина), дейксиса, анафоры, которые зачастую играют ключевую роль в понимании имплицитного содержания

текста.

При определении семантического ядра текста ЯО ориентируем студентов-иностранцев на определение главных предложений и ключевых номинаций в тексте, на соблюдение этих же параметров в переводе. Необходимо показать студентам разницу в определении главных предложений в тексте ЯО при полном и сокращенных переводах (например, переводе-аннотации или реферативном переводе).

2.1.2. При анализе функционально-стилистических средств языка и групп лексики, представленных в тексте-оригинале, рекомендуем сразу же обращать внимание студентов на выбор способа перевода той или иной языковой единицы. В таком порядке студенты-иностранцы легче овладевают навыками подбора переводческих трансформаций, учатся их применять на практике. На этом этапе анализа необходимо рассмотреть не только традиционно выделяемые группы онимов, интернациональной лексики, реалий, идиом, кластеров (т. е. атрибутивных именных сочетаний) (Корунец 2003, 91-243; Максимов, 2006, 122-123; Цатурова, Каширина, 2008, 54-72), терминов, сокращений, аббревиатур, псевдоинтернациональной лексики, но и сравнить лингвострановедческий потенциал данных единиц перевода, обращая внимание студентов на возможную разницу в их понимании природными носителями ЯО и ЯП. При сопоставительном полипарадигмальном анализе текстов ЯО и ЯП важно разъяснить студентам возможные несовпадения эксплицитного и имплицитного содержания текстов ЯО и ЯП вследствие различных способов ассоциирования предметов и явлений окружающей действительности природными носителями ЯО и ЯП, что нередко детерминировано особенностями их способов мышления, концептуально-семантической и языковой картинами мира, а также несовпадением ассоциативных полей анализируемых единиц ЯО и ЯП. Сопоставительный анализ фактического материала ассоциативных словарей ЯО и ЯП здесь уместен, он служит необходимой наглядностью для правильного понимания студентами-иностранцами особенностей текста ЯО. Без такого анализа студенты, для которых ЯО и ЯП являются, как правило, неродными языками, могут ошибочно ассоциировать описываемую автором текста ЯО действительность и, соответственно, вносить эти же ошибки в свой перевод. Другой ошибкой в переводе возможно и отклонение от авторской интенции, символики, изменение лингвокультурной основы текста-оригинала в переводе. Учитывая особенности межкультурной коммуникации, необходимо обратить внимание студентов и на возможную разницу в национально-культурной принадлежности автора, реципиента и переводчика, что создает барьеры межкультурной коммуникации при описании малоизвестной для коммуникантов национально-культурной среды или нового научного открытия (в этом случае необходимо дополнительно проверить семантическое соответствие терминов в ЯО и ЯП).

2.2. Выбор переводческих трансформаций и других способов и техник перевода. На данном этапе рекомендуется обобщить, какие способы и приемы перевода являются оптимальными для передачи данного текста на ЯП, какие из них детерминированы жанрово-стилистической принадлежностью текста ЯО, его лексико-грамматическими, лексико-семантическими, функционально-стилистическими, функционально-семантическими и другими особенностями. На этом этапе переводческого анализа обращаем внимание студентов и на способы восполнения

лакун в переводе.

3. Вычитывание и сверка текстов на ЯО и ЯП. Редактирование текста ЯП. Данный этап завершает комплексный, сопоставительный полипарадигмальный анализ текста на ЯО и ЯП. Здесь важно проверить не только соблюдение в переводе собственно языковых норм, но и информационных, политических, юридических, этических, эстетических, религиозных и композиционных (о нормах редактирования см. подробнее в (Партико, 2012)). На завершающем этапе сопоставительного анализа текста на ЯО и ЯП рекомендуем также определить литературный тип текста ЯО и ЯП, вид перевода.

Таким образом, сопоставительный полипарадигмальный анализ текстов ЯО и ЯП позволяет более глубинно проникнуть начинающему переводчику в имплицитное и эксплицитное содержание текста, проследить его структуру в параметрах «концептуальная модель – текст – ассоциирование текста», более широко рассмотреть особенности текста ЯО и увидеть возможности его передачи средствами ЯП.

Сопоставительный полипарадигмальный переводческий анализ в полном объеме или частично также применяем как методологическую основу квалификационных работ магистров (например, в (Линь Нань, Лю Веньжи, Терехова, 2021)).

Дальнейшие исследования в области сопоставительного полипарадигмального переводческого анализа усматриваем в рамках лингвистики перевода, сопоставительного переводоведения, частично в лингвистической типологии, текстологии.

Литература

- Влахов, С., Флорин, С. *Непереводимое в переводе*. Москва. 1980.
- Федоров, А.В. *Основы общей теории перевода (лингвистические проблемы)*. Санкт-Петербург. 2002.
- Бархударов, Л.С. *Язык и перевод (вопросы общей и частной теории перевода)*. Москва. 1975.
- Комиссаров, В.Н. *Теория перевода (лингвистические аспекты)*. Москва. 1990.
- Чужакин, А.П., Палажченко, П.Р. *Мир перевода, или Вечный поиск взаимопонимания* Москва. 2002.
- Корунець, І.В. *Теорія і практика перекладу : підруч.* Вінниця. 2003.
- Брандес, М.П., Провоторов, В.И. *Предпереводческий анализ текста*. Москва. 2007.
- Цатурова, И.А., Каширина, Н.А. *Переводческий анализ текстаю Английский язык*. Санкт-Петербург. 2008.
- Максімов, С.Є. *Практичний курс перекладу (англійська та українська мови). Теорія та практика перекладацького аналізу тексту*. Київ. 2012.
- Гараева, М.Р., Гиниятуллин, А.Ю. *Переводческий анализ текста*. Казань. 2016.
- Nord, C. *Analyses in translation : theory, methodology, and didactic application of a model of translation-oriented text analyses*. Amsterdam. 2005.
- Терехова, С.І. *Основи перекладознавства*. Київ. 2014.
- Terekhova, S. *Gnoseological aspects of referential representations studies in Ukrainian, Russian and English (multy-paradigmal approach). International Science Ukrainian Eddition. Humanities and Medical Science*. New York. 2010. Vol. 2. Pp. 89–101.

Терехова, С.І. *Референція в системі орієнтаційних репрезентацій української, російської та англійської мов (поліпарадигмальне дослідження)* : автореф. дис. ... докт. філол. н. / 10.02.17. Донецьк. 2012.

Корунець, І.В. *Вступ до перекладознавства*. Вінниця. 2008.

Terekhova, S.I. Modern Approaches in Linguistics and the Theory of Translation: Multy-paradigmal Translator's Text Analyses. *Beitrage zum 17. Arbeitstreffen der Europäischen Slavischen Linguistik (Polyslav)*.. 2014. Vol. 57. Pp. 246–252.

Delisle, J. *L'analyse du discours comme methode de traduction*. Ottawa. 1984.

Newmark, P. *Approaches to translation*. Oxford. 1981.

Nida, E. *Torward the science of translating*. Leiden. 1964.

Максімов, С.С. *Практичний курс перекладу (англійська та українська мови)*. Київ. 2006.

Ярцева, В.Н. (ред.) *Лингвистический энциклопедический словарь*. Москва. 1990.

Бондарко, А.В. *Основы функциональной грамматики: Языковая интерпретация идеи времени*. Санкт-Петербург. 2001.

Арутюнова, Н.Д. *Язык и мир человека*. Москва. 1999.

Стернин, И.А. *К проблеме дейктических функций слова* : автореф. дисс. ... докт. филол. наук: спец. 10.02.19 «Теория языка». Москва. 1973.

Партико, З. *Редагування тексту*. Львів. 2012.

Линь Нань, Лю Веньжи, Терехова, С.И. Інтернаціоналізми лексико-семантичного поля «особа» в українській, російській та англійській мовах. *Материалы Международной научно-практической онлайн-конференции «Problems of modern science and practice»*. Бостон. 2021.

РОЛЬ ЭМОТИВНОСТИ В АКТИВАЦИИ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ

Аннотация: В статье предлагается лингводидактический подход к использованию эмотивности в функции активатора запоминания при обучении практической грамматике на материале русского языка как иностранного. В отличие от большинства исследований, выразительность синтаксиса рассматривается не с точки зрения экспрессивности фразеологизмов или фигур речи. Объектом исследования являются нормативные, стилистически нейтральные структуры, приобретающие эмотивное содержание либо за счет коммуникативного контекста, либо за счет познавательной задачи, активирующей эмоциональную вовлеченность студентов. Эмотивность содержания тренировочных грамматических упражнений трактуется в тесной связи с интонационным оформлением речи, поскольку лишь естественное звучание с определенным настроением превращает предложение как единицу языка в высказывание как речевой акт, погруженный в коммуникативный контекст. Эмотивность сопутствует интегративному подходу к структурированию занятия, когда формирование грамматических навыков выступает и как одна из целей занятия, и как необходимое условие решения интеллектуальных или этических задач, что крайне важно, поскольку навык успешно функционирует лишь в тех условиях, в которых он формировался.

Ключевые слова: нормативный синтаксис, эмотивный контекст, естественность интонации, передача настроения, познавательная задача, интегративность, структура урока, совмещение грамматики и этической проблемы

Abstract: The paper offers a linguo-didactic approach to using the emotive function of language as an activator of memory and retrieval in teaching the grammar of a foreign language. Unlike most research on the subject, the expressiveness of syntax is not regarded in terms of phraseological units or figures of speech. The article focuses on stylistically neutral structures acquiring emotiveness by their immersion in a communicative context. Another source of emotional involvement is a cognitive task aimed at detecting the axiological difference between allegedly similar messages or identifying and correcting language-users' mistakes that distort the message. The emotive impact of grammar "drills" is, to a great extent, ensured by their intonation. It is shown that authenticity of intonation (tones, pauses, logical stress etc.) turns a language chunk from a sentence (a unit of language) into an utterance (a unit of communication). Emotional involvement is also a vital factor of integrative lesson planning, when grammar skills are viewed as a means to an end rather than the sole aim of the lesson. It is proved by a case study that a language class may gain integrity by a fusion of seemingly incompatible goals, such as learning to use Russian participles (past and present, active and passive) and learning to debate an ethical issue.

Key words: standard syntax, emotive context, authenticity of intonation, rendering a mood, cognitive task, integration, lesson structure, fusion of grammar and ethics

Введение.

Цель статьи состоит в том, чтобы выявить потенциал эмотивности содержания обучения иностранному языку (на материале грамматики русского языка как иностранного) и показать

методические возможности опоры на эмотивность. Эмотивность принято рассматривать, в противовес эмоциональности, не как психологическое явление, а как характеристику языковых единиц и их употребления в речи.

Грамматика избрана на том основании, что эмотивный компонент синтаксиса в большинстве случаев выражен не столь явно, как эмотивность лексических единиц или интонационных моделей. Поэтому легче выделить «в чистом виде» эмотивность, обусловленную контекстом, в отличие от семантической структуры лексических единиц, частично заложенной в самой системе языка, а частично модифицируемой контекстом.

Безусловно, и вне контекста многие синтаксические конструкции обладают языковой эмотивностью, экспрессивностью и оценочностью, но это в основном касается восклицательных предложений: *Oh, how my tooth aches!*" [Michal Ptaszynski et al., 2014], фразеологических синтаксических сочетаний: «*Тоже мне, умник нашелся!*» «*Ну и дела!*», [Стрельническая 2010], а также стилистического употребления инверсии, транспозиции и других синтаксических приемов [Парсиева, Гацалова 2012; Турбина 2013; Чернышов, 2016; Пиотровская 2019].

В данном случае речь идет не об эмотивном содержании синтаксических структур как единиц языка, а о *контекстуальной эмотивности* синтаксиса. Так, сослагательные конструкции сами по себе, вне контекста, ничуть не эмотивнее, чем изъявительные, а совершенный вид глагола не обладает сам по себе большим потенциалом для выражения чувств, чем несовершенный. Иными словами, «собственно эмоционального содержания у определённой синтаксической конструкции чаще всего нет. То есть, опуская лексические значения, по одним синтаксическим моделям нельзя судить о том, какая именно эмоция может быть передана той или иной конструкцией» [Ван Шупин, 2016, 100].

Итак, мы рассматриваем не экспрессивные фразеологические синтаксические модели, а нормативные общеупотребительные конструкции. Эмотивность привносится в учебный процесс либо смыслом связного высказывания, либо оценкой ситуации (реальной или игровой).

Отсюда и основные методические положения, раскрываемые ниже.

Основная часть.

1. Эмоциональная вовлеченность в процесс тренировки, связанная с организацией учебного материала.

При прочих равных условиях обучение грамматическим навыкам (особенно синтаксическим) может быть успешнее при наличии эмоциональной вовлеченности в осмысление или порождение высказывания, характеризующегося стилистически нейтральным синтаксисом.

Подчеркнем, что речь идет не столько о свободном общении (речевой практике), сколько о тренировке как важнейшем этапе овладения грамматикой, ведущем от осмысления материала к его свободному употреблению. Основная функция тренировки – обеспечить незатрудненное употребление изучаемого материала в связных интонационно оформленных, естественно звучащих, коммуникативно осмысленных высказываниях, сочетающих повторяемость структуры

с варьированием её наполнения. [Колкер и др., 2004; Ван и др., 2019]. Коммуникативная направленность задания демонстрирует роль грамматической структуры в осуществлении акта общения, а эмотивность контекста вовлекает личностную оценку ситуации, тем самым способствуя запоминанию структуры.

Эмотивность может обеспечиваться даже материалом обратного перевода, то есть воспроизведения коротких иноязычных контекстов по памяти с опорой на родной язык или язык-посредник. Микротексты для обратного перевода грамматически представляют собой склонение существительного или спряжение глагола, а коммуникативно являются эмоциональным высказыванием. Благодаря контексту монотонность «муштры» заменяется оценкой жизненной ситуации.

У них есть большой дом, новая машина, но нет детей . Счастливы ли они? Не знаю. Конечно, с детьми нелегко. О детях надо всё время заботиться. Детям нужно внимание родителей. Но разве семья без детей – это семья?	They have a big house and a new car, but no children. Are they happy? I don't know. Of course, having children means having trouble. Children need looking after. They need a lot of parental attention. But can a childless couple be called a family?
--	---

Воспроизведение связной речи в любых учебных условиях, будь то обратный перевод, расширяющиеся высказывания для развития памяти, микро-монологи на основе подстановочной таблицы и т.п., *должны быть обращенной речью, то есть предполагать зрительный контакт (eye contact) со слушающим и выражать определенное отношение*. Если потенциально отношение может быть различным, это надо продемонстрировать интонационно. Поэтому задания могут состоять из двух частей: собственно воспроизведение по памяти с определенным отношением и преобразование высказывания с измененным отношением к ситуации.

• Работа над памятью. Read, look up and say!

(Запомните: утром = *in the morning*, с утра = *since the morning*)

Сегодня идёт дождь. Сегодня с утра идёт дождь. Сегодня с утра идёт дождь, и дует ветер. Сегодня с утра идёт дождь, и дует холодный ветер. Сегодня с утра идёт дождь, и дует холодный осенний ветер. Вчера было солнечно, а сегодня с утра идёт дождь, и дует холодный осенний ветер.

• В задании 8 с нами говорит пессимист (a person who always sees the bad side of things). Составьте похожее описание (Make up a description of the same kind – oppose yesterday and today). But try to sound more optimistic!

Примечание: Описание от лица оптимиста либо потребует лексических замен, либо, оставив финальную фразу без изменений, студент может радостно заявить, что в такую погоду можно спокойно провести день на диване перед телевизором. В любом случае тон высказывания должен выражать удовлетворение ситуаций.

Настроение говорящего должно отчетливо проявляться даже в начальном задании, выполняющем роль фонетической зарядки и помогающем припомнить изучаемые грамматические формы в контрасте структур первого и второго лица, единственного и множественного числа, прошедшего и будущего времени, совершенного и несовершенного вида,

положительной и сравнительной степени и пр. Сначала преподаватель озвучивает иноязычные высказывания и просит студентов определить (на родном языке или языке-посреднике) настроение говорящего, причем каждое высказывание может прозвучать дважды или трижды, с разным отношением к ситуации. Так, третий из приводимых примеров может выражать либо раздражение, либо волнение и беспокойство, либо любопытство и желание посплетничать.

- *Зашел на минуту, скоро уйду.*
- *Пришел утром и никак не уходит!*
- *Уехал на три дня - и до сих пор не приехал! И т.п.*

Эмотивностью желательно насыщать и упражнения в трансформации исходной структуры (например, трансформацию вида или времени глагола). Эмоциональное отношение может быть задано преподавателем (подобно режиссерским указаниям актерам, как произнести конкретную реплику); или же настроение говорящего однозначно угадывается по лексическому наполнению изучаемой структуры.

Закончите высказывания по модели. Человек, о котором идет речь, интересен и дорог говорящему(-ей). Сегодня он повел себя не так, как обычно. Покажите вашу радость – или, напротив, разочарование и уныние.

- *Всегда здоровался со мной, а сегодня прошёл мимо и не.....*
- *Никогда ничего мне не дарил, а сегодня цветы.*
- *Никогда не просил меня о помощи, а сегодня*
- *Всегда уступал мне место в автобусе, а сегодня не*
- *Никогда не отвозил меня домой на машине, а сегодня*
- *Всегда обижался на шутки, а в этот раз не*
- *Всегда прощал меня, а в этот раз не и т.д.*

Примечание: Даже внутри одного задания желательно соблюдать градацию трудностей. Так, в первых трех примерах для преобразования вида глагола используется приставка «по-», а далее – чередование гласных и/или согласных, а также усечение.

Эмотивно заряженным может быть и самостоятельный устный перевод на иностранный язык, когда его результат надо воспроизвести с учетом эмоционального состояния говорящего на языке-источнике.

Воспроизведите этот грустный монолог по-русски.

I am staying (букв.: “sitting”) at home. I feel very sad. I want to see my friend. But he is far away. He doesn't phone me. He doesn't write to me. I think he can't forgive me. It's bad. One must (надо, нужно) always forgive one's friends – even if (даже если) they do something bad. I must write him a letter or phone him. I want to explain everything to him.

2. Эмоциональная вовлеченность за счет когнитивной активности

Познавательная задача, если она не связана со стрессом контрольной работы, вызывает положительные эмоции: радость догадки о структуре неоднозначной фразы, радость угадывания ее завершения, удовольствие от оценки тонкой иронии, от способности оценить мелкую деталь как маркер ситуации, от готовности поправить высказывание, неправильно употребленное носителем языка и т.д. Ниже приводятся некоторые типы познавательных задач.

Анализ грамматической структуры, позволяющий объективно осмыслить ситуацию.

Прочитайте пары предложений и ответьте на вопросы после каждой пары.

- Как только они нашли свои места и сели, пьеса началась.
- Когда они нашли свои места и сели, пьеса уже началась.

Они опоздали на спектакль или пришли вовремя?

- Она говорит, что будет с ним, пока он здоровый и сильный.
- Она говорит, что будет с ним, пока он не станет здоровым и сильным.

Она добрая или думает только о себе?

• Полиция задержала шесть участников демонстрации. Четверо из них за неделю до этого были освобождены по амнистии.

• Полиция задержала шесть участников демонстрации. Четверо из них через неделю были освобождены по амнистии.

Повезло ли этим четверым в каждом случае?

Эмотивность познавательной задачи (определение иллюкутивного намерения в сходных высказываниях) иногда бывает неотъемлемой от эмотивности логического удара, которое и проясняет смысл сказанного:

- Я сначала подозревал Антона.
- Я с самого начала подозревал Антона.

Которое из высказываний показывает, что говорящий зря //не зря подозревал Антона? Произнесите каждое высказывание с нужным логическим ударением и настроением: с гордостью или с раскаянием.

Эмотивность как выявление драматической иронии (то есть логической уязвимости реплики, которая выставлена на смех самого говорящего.)

Обнаружение драматической иронии всегда эмоционально, а если она строится на изучаемой грамматике, то вдвойне!

Прочитайте предложение так, как оно реально прозвучало на ТВ. Как, скорее всего, оно должно было прозвучать? (Устное объявление 1 января 2018 г.) о предстоящем показе «Гарри Поттера» на канале СТС):

Мальчик, который выжил после праздников

(Возможно, что отсутствие падения тона и паузы после «выжил» - нарочитая двусмысленность: как реальный телевизионный анонс и как иронизирование над новогодними гастрономическими или пиротехническими излишествами).

Редактирование высказываний на русском языке, ошибка в которых, сделанная носителями языка, может только позабавить русских студентов, но для иностранцев может стать рецептивным грамматическим заданием. В следующем примере искажение грамматической

формы одного слова полностью меняет смысл всего высказывания:

• Прививка (от гриппа) эффективна, и оспорить ее эффективность может только неграмотный человек! (Радио Рязани, 06.11.2019).

• *Личные подсобные хозяйства у нас с каждым годом всё меньше и меньше* (Радио Рязани – 31.08.2015).

В первом случае студенты должны обнаружить абсурдность утверждения, что якобы только неграмотный человек может убедительно доказать бесполезность прививок. Говорящий явно хотел выразить противоположную мысль: только необразованный человек может считать прививки бесполезными. Иными словами, иллокутивный акт (намерение говорящего) и его перлокутивный эффект (восприятие слушающими) противоречат друг другу, и корень ошибки – в использовании совершенного вида глагола («оспорить») вместо несовершенного («оспаривать»).

Во втором примере также наблюдается несовпадение интенции говорящего и выраженного смысла, хотя найти ошибку можно только за счет знания общего контекста: речь шла не о размерах подсобных хозяйств, которые якобы постоянно урезаются, а об их *количестве*. На английском языке смысловая разница выражается лексически: *“Private subsidiary plots are getting smaller and smaller”* (in size - по размеру) // *“... are getting fewer and fewer”* (in number – по количеству). На русском же языке различие в смысле передается падежными окончаниями: констатация сокращения количества участков требует родительного падежа (не «что», а «чего» становится все меньше и меньше). Таким образом, поиск и исправление грамматической ошибки выступает как ключ к пониманию смысла сообщения, что благотворно сказывается на формировании навыка употребления грамматической конструкции и на готовности к самокоррекции.

Даже если ошибка, подлежащая исправлению, не приводит к искажению смысла, в самом процессе редактирования заложен триумф выявления ошибки, реально допущенной носителем языка. Кроме того, коллективная работа на занятии позволяет выявить *разнообразные способы устранения* ошибки, что также стимулирует активность мышления и радость «лингвистических открытий», параллельно совершенствуя умение парафраза. Например:

• «Эта зима станет рекордно теплой за всю 140-летнюю историю наблюдений, о чём мы обещали еще несколько месяцев назад» (Радио России, 29.02.2020).

Варианты редактирования: «... *что мы обещали*» // о чем мы сообщали/говорили...»

• «Как учитель начальных классов мне хотелось бы отметить, что ...» (о пользе и вреде электронных учебников. - Радио Рязани, 16.08.2017)

Варианты редактирования: *Как учитель начальных классов я хотел бы// Так как я преподаю в начальных классах, мне хотелось бы ...»* и др.

• Вы поймёте, что всему, чему вас учили, было враньё! (Вести FM, 19.05.2020).

Варианты редактирования: «...*что всё*, чему вас учили, ...» // «...*что всему*, чему вас учили, *нельзя (было) верить!*» // ...*что не всему*, чему вас учили, *можно было верить!*»

• Такого мороза, как мы наблюдали прошлой ночью, в этом году уже вряд ли будет (Радио России, 09.02. 2020)

Варианты редактирования: «*Такой мороз ...уже вряд ли будет*» // «*Такого мороза ... уже не*

будет».

Таким образом, множественное редактирование выступает как увлекательный творческий процесс, как профилактика подобных грамматических ошибок, как путь к самокоррекции и как способ выражения одного и того же смысла разнообразными лексико-грамматическими средствами, что способствует беглости формулирования иноязычной речи и перевода с родного языка на русский как иностранный.

3. Принцип интегративности в обучении грамматике и роль эмотивности в его реализации.

Эмотивность постижения грамматики связана с интегративностью построения занятия, когда формальные задания образуют единый комплекс с коммуникативными и используются как трамплин для погружения в этическую проблему.

В качестве примера (case study) приведем педагогическую ситуацию 2018 г. Китайские магистранты-второкурсники, обучающиеся в Рязани в педагогической магистратуре по профилю «Методика обучения иностранному языку и переводу», выходят на педагогическую практику в группу иностранных студентов 3 курса переводческого отделения. Группа смешанная (китайцы, туркмены, узбеки и представители других этносов), поэтому магистранты могли опираться не на родной китайский язык, а только на английский как язык-посредник. На первом занятии, в соответствии с глобально-ориентированной когнитивно-коммуникативной методикой, которой они овладевали в теории, им предстояло плавно интегрировать то, что делалось двумя различными преподавателями по практической грамматике и по аудированию. На предшествующем занятии по грамматике изучались формы причастий – действительного и страдательного, настоящего и прошедшего времени. На нескольких предшествующих занятиях по аудированию обсуждалась конфликтная ситуация, возникшая между школьниками в фильме Ролана Быкова «Чучело». Героиня фильма – Лена Бессольцева, человек открытый, добрый и честный – принимает на себя чужую вину и подвергается остракизму и унижениям со стороны предубежденных против нее одноклассников. Острота конфликта, возможность неоднозначных оценок поведения героев создает эмотивность содержания занятия, и мы с магистрантами попытались запланировать и провести интегрированный урок, где формируемые навыки использования причастий выступали как средство решения этических задач. Приводим основную часть конспекта занятия.

Роберт Рождественский. «Бессонница 90».

(грамматика + обсуждение этических проблем)

Введение в тему занятия.

Сегодня мы прочитаем стихотворение, написанное 30 лет назад, в 1990-ом году. В девяностых годах жизнь в нашей стране быстро менялась, и люди плохо понимали, что их ждёт. Имя поэта, написавшего это стихотворение, - Роберт Рождественский. (Стихотворение дано в сокращённом виде). Поэт показывает, что все люди, жившие в стране в то время, и похожи, и не

похожи друг на друга. Он широко использует контраст. Поэт с горечью говорит о *происходящем*, но не отделяет себя от народа. Мы – это все: молодые и старые, умные и не очень, смелые и трусливые, *верящие* в будущее и *потерявшие* надежду.

Задание 1. Найдите во введении и прочитайте вслух эквиваленты этих английских фраз:

- *A poem written thirty years ago*
- *The name of the poet who wrote this poem*
- *Those who lived at that time*
- *Those believing in the future*
- *Those who lost hope*
- *The poet speaks about what is happening.*

Задание 2. Раскройте скобки в предложенном отрывке из этого стихотворения:

Мы –

работающие и _____ (бастовать)

_____ (стареть) и _____ (расти),

_____ (говорить) на трех языках

и не _____ (знать) своего,

готовые примкнуть к пятерым,

если пятеро – на одного,

мы –

вперед и назад _____ (смотреть),

непрерывно _____ (искать) врагов (*непрерывно = всё время, всегда*)

и все время их _____ (находить),

мы –

_____ (одеть) в шубы и ватники, (*тёплая куртка на вате, дешевая, для работ в поле*)

_____ (шагать) на работу с утра,

_____ (стиснуть) в вагонах метро,

_____ (слушать) и не _____ (слышать),

мы –

_____ (равняться) на красное,

черное

или белое знамя, (*то есть мы – люди разных политических взглядов*)

спрашиваем у самих себя:

что же будет

со всеми нами?

Комментарий. Задание 2, казалось бы, чисто формальное. Но, во-первых, раскрытие скобок осуществляется на эмотивном материале. А во-вторых, это задание воспринимается не как «вещь в себе», а как предпосылка к смысловому анализу послания поэта не только своим современникам, но и человечеству вообще.

Задание 3. Поиск и оценка значимых деталей.

а) Найдите и прочитайте самые яркие примеры контраста, которые говорят о том, что все мы разные и живём по-разному.

б) Какие фразы, строчки характеризуют людей отрицательно?

с) Прочитайте характеристики (слова, фразы), которые вы можете сказать и о себе.

Вы – человек, (как себя ведущий? Что делающий каждый день? Во что верящий? И т.д.)? Например: *Я человек растущий, верящий в будущее, ...*,

Задание 4. «Подхват» второго смыслового компонента – фильма «Чучело».

а) Что можно сказать об одноклассниках Лены Бессольцевой, *смеющихся над* ней и *над её дедушкой, объявляющих ей бойкот*, жгущих её платье (что еще делающих)? Какие строки из стихотворения характеризуют их? Какие детали их поведения оправдывают такую характеристику?

б) А что можно сказать почти обо всех её одноклассниках в самом конце фильма? Почему их отношение к Лене меняется? Но девочка и ее дедушка уже уехали из города. Значит, просьба о прощении уже не имеет смысла? Или всё же имеет?

Задание 4 (б) не тренировочное, оно относится к этапу свободной речевой практики. При этом часть “а” выступает как переход от тренировки к свободной коммуникации: хотя целевая грамматика здесь уже не навязывается как обязательная для употребления, она подсказывается как важная для решения коммуникативной задачи. А задание 4 “б” дает полную свободу формирования и формулирования мысли, то есть представляет собой, в терминологии Б.А. Лапидуса, «ненаправляемую активизацию материала».

Заключение.

- Эмотивность в методике преподавания грамматики означает обеспечение эмоциональной вовлеченности студентов в решение познавательных и коммуникативных задач. А то, что увлекает обучающегося, запоминается быстрее и прочнее.

- Грамматические навыки требуют естественности интонирования. Тон, в соответствии с коммуникативной ситуацией, может быть серьезным или ироничным, грустным или веселым, возбужденным или бесстрастным, но он не должен быть искусственным, как у робота. Только в случае естественной интонации, с нужным логическим ударением, фонетической цельнооформленностью речи и адресованности сообщения конкретному слушателю (с соблюдением зрительного контакта) студент действительно приобретает навыки владения изучаемой грамматикой.

- Интегративность грамматики и решения этических проблем, грамматики и оценки логики высказывания, грамматики и юмора и т.п. делает изучаемую грамматику значимой для коммуникации. При этом увлекательность задачи совмещается с параметрами тренировки, профилирующей ошибки (в отличие от свободной речевой практики). Грамматика становится средством решения познавательных и речевых задач, то есть формируется в условиях, адекватных реальным.

Список литературы

Ван Цзиньлин, Колкер Я.М., Устинова Е.С., Марьяновская Е.Л. Русский как иностранный: преподавание с опорой на родной язык и язык-посредник. СПб. : Алеф-Пресс, 2019. – 380 с.

Ван Шупин. Выражение эмоций на синтаксическом уровне в русском языке (на материале произведений И. С. Тургенева) Филологические науки. Вопросы теории и практики Тамбов: Грамота, 2016. № 1(55): в 2-х ч. Ч. 1. С. 100-102.

Колкер Я.М., Устинова Е.С., Еналиева Т.М. Практическая методика обучения иностранному языку. Рязань: ЗАО «Приз», 2011. 3-ье изд.- 332 с.

Парсиева Л.К., Гацалова Л.Б. Грамматические средства выражения эмотивности в языке. Владикавказ: ИПО СОИГСИ, 2012. – 181 с.

Пиотровская Л.А. Эмотивный синтаксис: типология фразеологизированных синтаксических моделей, с. 138-143, // Известия Волгоградского государственного педагогического университета, 2019, № 1(134). URL:<https://cyberleninka.ru/article/n/emotivnyy-sintaksis-tipologiya-frazeologizirovannyh-sintaksicheskikh-modeley> (дата обращения: 28.11.2021)

Стрельницкая Е.В. . Эмотивность и перевод: особенности языковой передачи эмоций при художественном переводе с английского языка на русский. Автореф. дис. ... канд.филол.наук. М., 2010. URL: <http://www.philol.msu.ru/~ref/avtoreferat2010/strelnitskaya.pdf> (дата обращения: 01.12.2021)

Турбина О.А. Природа эмотивного синтаксиса и его категорий //Вестник ЮУрГУ. Серия «Лингвистика» 2013, том 10, № 2, с.4-9.

Чернышов С. В. Эмотивно-концептная модель обучения иностранным языкам в лингвистическом вузе (английский язык). Нижний Новгород, 2016 -450 с.

Michal Ptaszynski, Michal, Fumito Masui , Rafal Rzepkab, Kenji Araki. Detecting emotive sentences with pattern-based language modelling // Procedia Computer Science, № 35, 2014, pp. 484 – 493. Doi: 10.1016/j.procs.2014.08.129.

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ КОНТРОЛЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ В БОЛЬШИХ ГРУППАХ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Abstract: The article is dedicated to the problems of control realization in teaching of Russian as a foreign language in large groups in the conditions of distance learning. The author considers that control is an integral part of the educational process, reasons about the implementation of various forms of control, its functions, identifies the problems that arise with this type of teaching and suggests solutions.

Keywords: control, distance learning, Russian as a foreign language.

Контроль – важная неотъемлемая часть образовательного процесса. Обучение иностранному языку не может быть успешным без четкой системы контроля.

Словарь иностранных слов современного русского языка даёт следующее определение понятию контроль: «систематическая проверка, постоянное или периодическое наблюдение» (Егорова, 2014). Согласно педагогическому терминологическому словарю, контроль – «наблюдение за процессом усвоения знаний, умений, навыков» (Крившенко, 2005). А.Н. Щукин подразумевает под этим термином «часть урока, во время которой преподаватель оценивает, как учащиеся усвоили пройденный материал и могут им воспользоваться в практических целях» (Щукин, 2012, 276).

В.А. Звонников даёт наиболее точное и ёмкое определение, представляя педагогический контроль как «единую дидактическую и методическую систему проверочной деятельности, которая протекает при руководящей и организующей роли педагогов, носит совместный характер, объединяя преподавателей и обучаемых, и направлена на оценку результатов учебного процесса» (Звонников, 2007, 224). В.В. Добровольская подчеркивает, что «обучающая и контролирующая сторона учебного процесса протекают параллельно и взаимосвязано. При этом текущий контроль, проводимый на каждом занятии, как бы пронизывает весь процесс обучения, а промежуточный контроль по циклу занятий и итоговый экзаменационный контроль выступают как стадии обобщения текущего контроля и самого процесса обучения» (Добровольская, 2013, 200).

Каждый элемент, будь то единица языкового материала любого уровня или информативная единица любого состава, должен возвратиться в процессе обучения по каналу обратной связи, т. е. пройти стадию контроля.

Объекты контроля – это степень сформированности разного рода компетенций, умения аудирования, чтения, говорения, языковой материал (лексический и грамматический). Главное,

чтобы объекты контроля были идентичны объектам усвоения в каждый данный момент обучения.

Контроль оказывает большое влияние на качество преподавания и усвоения материала, поскольку его основными функциями, по мнению Е.И. Пассова, являются следующие: обучающая, собственно контролирующая, диагностирующая, управленческая, мотивирующая, оценочная, воспитывающая, развивающая (Пассов, 1993, 76).

Чтобы контроль считался объективным, он должен отвечать определенным требованиям: систематичность, чёткость, объективность, целенаправленность, учёт количественной и качественной оценки результатов и дифференцированность подхода.

Актуальность темы контроля обусловлена проблемой реализации различных форм и видов контроля на занятиях по русскому языку как иностранному в больших группах (25-30 человек) в условиях онлайн-обучения.

Является неоспоримым тот факт, что текущий и итоговый контроль осуществляется сложнее в группах с большим количеством студентов. Кроме того, дистанционное обучение вносит свои коррективы. В учебных заведениях в силу различных обстоятельств онлайн-занятия проходят по-разному. Мы говорим о ситуации, когда студенты находятся в одной аудитории, видят преподавателя на экране, слышат его голос из динамиков; в аудитории имеется одна камера и один микрофон. В таких условиях возникают следующие сложности:

1) активные студенты постоянно садятся рядом с камерой и микрофоном, отвечают быстрее и громче, заглушая голоса других, поэтому преподаватель фактически видит и слышит одних и тех же на каждом уроке. Получается, что небольшая инициативная группа «оккупирует» пространство урока, при этом у остальной части обучающихся снижается мотивация и желание заниматься и выполнять задания.

2) преподаватель не имеет возможности одновременно видеть всех студентов, чем они занимаются и находятся ли вообще в аудитории.

3) в силу возможных технических проблем не всегда преподаватель может правильно услышать, а следовательно, и исправить речь студента. Особенно трудно корректировать и формировать фонетические навыки.

4) во время проведения письменных контрольных преподаватель не может следить, пользуются ли студенты вспомогательными материалами, интернетом, онлайн-переводчиками.

Мы бы хотели предложить некоторые возможные решения данных проблем. Согласно способу проведения контроля, выделяется несколько различных его форм: фронтальный, индивидуальный, парный и групповой. Индивидуальный контроль – наиболее удачная форма для проверки навыков каждого учащегося по отдельности, но недостатком является пассивность всей группы в процессе ответа одного из студентов. Фронтальный контроль позволяет обеспечить высокий темп работы и одновременно опросить большое количество обучающихся, но носит поверхностный характер и позволяет многим студентам «отсидеться и отмолчаться». Использование парной и групповой работы позволяет вовлечь всех в процесс обучения, тренировать и проверять коммуникативные навыки. Самой эффективной формой контроля, особенно в условиях онлайн-обучения, можно считать комбинированный контроль, поскольку

сочетание разных форм помогает задействовать всех студентов вне зависимости от степени их активности. При этом у обучающихся повышается мотивация к выполнению заданий и изучению языка.

Кроме того, самых активных студентов можно наделить некоторыми управленческими функциями, сделать заместителем преподавателя в аудитории. Они могут выполнять как техническую работу, следить за дисциплиной, так и исправлять ошибки отвечающих.

В ходе устных опросов необходимо учитывать местоположение студентов в аудитории, поскольку требуется больше времени, чтобы передать микрофон между рядами, чем между рядом сидящими студентами. Если же микрофон находится на одном месте, то сидящим далеко студентам для ответа нужно подходить к нему, что тоже занимает время.

При составлении письменных проверочных работ нужно учитывать отсутствие преподавателя в аудитории и давать задания, которые требуют индивидуальной творческой мыслительной работы, то есть не тесты, результаты которых можно списать или угадать, не переводные задания, которые можно выполнить с помощью онлайн-переводчика. Это могут быть задания на составление предложений, диалога или текста с определенными изученными словами/фразами/грамматическими конструкциями, сочинения на заданную тему, задания на перефразирование или подстановку подходящих по смыслу фраз. Кроме того, обязательно вводить ограничения по времени, которого должно хватать только на выполнение задания. Если обучающийся сдаёт свою работу позже положенного срока, то баллы необходимо снизить.

Современные технологии также могут помочь преподавателю в проведении текущего и итогового контроля. Существует большое количество приложений и сайтов, в которых можно создавать тесты, опросы, викторины, при этом есть возможность как проводить их на уроке, так и давать в качестве самостоятельной работы. Кроме того, использование подобных технологий позволяет сэкономить время преподавателя (присутствует функция подсчета баллов и статистики) и повысить мотивацию учащихся благодаря соревновательному моменту.

Отдельное внимание хочется уделить проверке домашнего задания. Для нас кажется бесспорным утверждение, что домашние задания студентов должны проверяться систематически. Это дисциплинирует и мотивирует обучающихся, они знают, что их усилия будут оценены, ошибки исправлены. Но для того, чтобы опросить всю группу (около 30 студентов) преподаватель вынужден будет потратить большое количество драгоценного аудиторного времени. В случае, если попросить всех студентов отправить фотографию выполненного задания в чат, для проверки преподаватель затратит много личного времени. Потому нужно искать компромиссы.

Мы предлагаем следующие варианты. Очень удобным представляется организовать групповые чаты по каждому предмету, куда преподаватель может отправлять задания, скидывать различные материалы, а студенты в свою очередь пишут свои вопросы и отправляют домашние задания. Это могут быть видеофайлы (монологическое высказывание или разыгранный диалог), аудиофайлы (чтение текста, чтение текста на скорость) или фотографии (иные виды заданий).

На каждом уроке спрашивать 5-7 студентов (в зависимости от объема задания), при этом не создавая определенную очередность, чтобы не смущать студентов. Для проверки общего уровня готовности группы можно попросить обучающихся отправить фотографии тетрадей в чат до

урока или непосредственно на паре, при этом дать на выполнение этого требования пару минут. Временные рамки нужны и для того, чтобы не нарушать ход занятия, и для того, чтобы студенты не начали выполнять или списывать задание прямо на занятии.

Таким образом, контроль применяется, чтобы установить, как студенты владеют изучаемым языком, насколько они продвинулись в его изучении или диагностировать имеющиеся у них проблемы и обеспечить им необходимую обратную связь. При этом контроль должен носить непрерывный характер и осуществляться на всех этапах обучения языку, поскольку это позволяет вовлечь студентов в процесс обучения, повысить уровень их самодисциплины, самоконтроля, мотивацию к изучению языка и выполнению заданий. Это является особенно актуальным при дистанционном обучении в больших группах, так как в таких условиях у преподавателя нет возможности наладить визуальный контакт, возникают трудности с тем, чтобы уделить внимание каждому обучающемуся.

К тому же, по результатам контроля преподаватель также может проанализировать собственную деятельность, эффективность приёмов обучения и внести соответствующие коррективы. Контроль может преследовать различные цели, но во всех случаях он носит обучающий характер. Контролируются как знания, получаемые в процессе обучения, так и речевые навыки и умения. Качество преподавания языка зависит от правильной организации и управления учебным процессом.

Литература

Добровольская, В.В. Место и роль контроля в системе обучения РКИ. Москва: ООО «МАКС Пресс». 2013.

Егорова, Т.В. Словарь иностранных слов современного русского языка. Москва. 2014.

Звонников, В.И. Чельшкова, М.Б. Современные средства оценивания результатов обучения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва. 2007.

Крившенко, Л.П. Педагогика. Учеб. под ред. Крившенко. Москва. 2005.

Пассов, Е.И. Концепция коммуникативного обучения иноязычной культуре в средней школе. Москва. 1993.

Щукин, А.Н. Теория обучения иностранным языкам (лингводидактические основы): учебное пособие для преподавателей и студентов языковых вузов. Москва. 2012.

КОНЦЕПТ «СТАРСТЬ» В РУССКОЙ И КИТАЙСКОЙ КАРТИНЕ МИРА И ЕГО ЭВФЕМИЗАЦИЯ

* 论文为吉林省教育厅人文社科项目《基于关联理论的俄语委婉语文本翻译研究》
(批准号 JJKH20200593SK) 的阶段性成果

Abstract: The article is devoted to the concept of "old age" in Russian and Chinese languages. In the Chinese worldview, an old person is much regarded, while in the Russian language it is more commonly to come across such representations as worsening of mental and physical abilities, as well as uselessness of senior people. The analysis of euphemisms within the concept "old age" indicates that the Russians are not inclined to tell the truth, especially about such a taboo topic as "old age". The results of the study allow us to reveal the general and cultural-specific features of an old age verbalisation from the point of view of Russian and Chinese linguacultural.

Key words: concept "old age", Chinese language, Russian language, euphemism, Chinese culture, national specificity

Старость, являясь важным психосоциокультурным феноменом в современном обществе, обладает высокой номинативной плотностью в языке. Под старостью понимают «возрастной период в жизни организма, неизбежно наступающий за зрелостью и характеризующийся существенными обменными, структурными и функциональными изменениями в органах и системах, ограничивающими приспособительные возможности организма» (БСЭ. URL: <http://gufo.me/dict/bse/Старость>). В русском языковом сознании отражается неоднозначное отношение к старости: с одной стороны, старость ассоциируется с мудростью, жизненным опытом, преклонением перед почтенным возрастом; с другой — с болезнью, немощностью, неприятием и непониманием нового, а порой и утратой умственных способностей. См. русские пословицы: *С годами человек ума наживает; Старость не радость; Старый что малый; Старость придет — веселье на ум не пойдет; Старость с добром не приходит.* и т.д. (Соболев, 1983).

В Русском ассоциативном словаре на стимулы старый, старость, старик находим 104 реакции, характеризующие физические особенности, и 110 реакций, характеризующих внешность (РАС, 2002, 626). При этом самой частотной ассоциацией оказалась дряхлость: дряхлый, дряхлеть, дряхлость — всего 53 реакции. На втором месте по частотности находятся реакции, характеризующие старого человека как слабого и беспомощного: *слабый, слабость, беспомощный, беспомощность, немощный, дохлый, немощь* и др. — всего 23 реакции; Редкие реакции *бодрый* и *здоровый* основаны на антонимических представлениях. Среди реакций, описывающих ситуации и явления, связанные с данным возрастным периодом, на первом месте по частоте упоминания находится тема смерти (реакции *умер, скончался, смерть* и др. — всего 14 реакций), затем следует тема одиночества (*одиночество, один, одинокий* — всего 6 реакций). Актуальной оказывается также тема болезни (*болезнь, болен, боль, болеет* — всего 5 реакций).

Как видим, лексическая система русского языка объективирует связь представлений о старости с такими признаками, как «слабость, немощность», «давность, длительность существования», «угасание, разрушение», «изношенность» (Крючкова, 2006, 78). Притом еще заметим, что в русском языке преобладают отрицательно-оценочные наименования старого человека: *старый гриб, сморчок, старая перенница, старая калоша, старый пен* и т.д.

В связи с тем, что старость является болезненным возрастом потерь и изнашивания организма, она ассоциируется с чем-то неприятным, нередко с чем-то бедственным, в современном русской лингвокультуре принято эвфемизировать данное понятие. К эвфемизмам, закрепившимся в русском языке, можно отнести следующие: *пожилой, почтенного возраста, в зрелых годах, не в первом цвете лет, не первой молодости* (Москвин, 2010: 121). См. пример из художественного текста:

Я бы сказал, медицинский нигилизм. Решаясь на то, чтобы родить ребёнка, надо всерьёз думать о наследственности. Тем более такого позднего ребёнка, как ваш. Ведь вы, как бы это сказать поделикатнее, дама не первой молодости. (И. Грекова. Перелом, 1987)

Интересно заметить, что русский фразеологизм «вторая молодость» может вызывать смех в китайской аудитории, поскольку дословно переведенный на китайский язык — 第二春, он означает «романтические отношения человека в среднем возрасте; второй брак». Известное значение русскому человеку фиксируется китайскими выражениями, переводимыми как 第二个春天 «вторая весна» и 人老心不老 «старый человек с молодой душой».

В России невежливо прямо говорить человек «старый», особенно о женщине. В русском языке даже имеется шутивное выражение: «У русских женщин только три возраста — девочка, девушка, молодая женщина» (丁树杞, Н.Н. Римской, 1994). О даме непервой молодости упоминают еще более деликатно: девица вышесреднего возраста. Отмечая очередной юбилей таких дам и девиц, их обычно поздравляют с совершеннолетием или восемнадцатилетием:

Лена, поздравляю Вас с восемнадцатилетием, потому, что женщине ВСЕГДА восемнадцать, желаю здоровья, счаст, удачи и всегда такой же детской непосредственности и отличных снимков!!! (из форума «Lumix»)

В английском языке для именованья возраста после 65 лет используется выражение *third age* ‘третий возраст’. Для обучения и общения пожилых людей создаются так называемые университеты третьего возраста. Эти новые формы работы с пожилыми людьми, направленные на сохранение их социальной и интеллектуальной активности и физического благополучия, в последнее время получили распространение и в России.

Следует отметить, что в китайской культуре тема возраста человека не так остра, как в западном и российском обществе. В китайском языке слово «лао» (старый, старость) записывается одним иероглифом — 老, который восходит к архаическому рисунку, изображавшему согбенного человека с длинными волосами (возможно, символ мудрости), который опирается на палку (см. рис. [1]). Современное слово охватывает широкий круг значений от основных ‘старый, пожилой, дряхлый, почтенный, уважаемый, изношенный,



рис. [1]

ветхий', а также образует множество сочетаний со значением старшинства и родства, например, 老祖宗 — предок.

В Китае существует отношение к старости, вытекающее из философии конфуцианства. Конфуций четыре тысячи лет назад ввел в китайский обиход понятие 孝 «сяо» (сыновняя почтительность). Сяо — это комплекс этических правил (ритуал), которые предписывают не только испытывать любовь к своим родителям и глубочайшее почтение к старшим, но и постоянную демонстрировать эти чувства, оно было неразрывно связано всей системой общественных отношений (沈善洪, 2005). Этика «сяо» настолько укоренена в сознании китайцев, что безусловное уважение и послушание старшим становится одной из главных моральных норм. В Китае возраст всегда заслуживает уважения. Поэтому понятия 'старый' и 'уважаемый' выражаются у китайцев одним словом «лао». См. отрывок интервью с китайским артистом Ма Санли:

倪萍: 您老高寿? 身体怎样?

马三立: 不高, 88岁。就是瘸了点。我最重时92斤, 现在86斤了。大家都关心我。(《追忆大师马三立》, 《西南都市报》2003年2月12日)

Ни Пин: (Вы) Ваша милость, каково Ваше долгожитие (Сколько Вам лет)? Как ваше здоровье?

Ма Санли: (скромно) Не надо говорить «долгожитие», мне 88. Хромаю немного. Максимальный вес тела был 92 цзиня, а теперь 86 цзений. Все заботятся обо мне.

Так как уважать старших в китайской культуре является важной традицией, то слово 'старый' не считается негативным. Наоборот, в речи бывает много элементов, связанных с этим словом, они выражают уважение к старшим. Иероглиф 老 входит в состав многих китайских слов. Например, слово 老师 'учитель' дословно «старый наставник». Лексема 老人家 'старик' функционирует как обращение, выражающее уважение к собеседнику. Наряду с этим, старшее поколение символизирует опыт, авторитет и высокую нравственность. В китайском языке имеется значительное количество фразеологизмов со словом «老»: 老当益壮 — сохранить душевную бодрость в старости; 老马识途 — старый конь дорогу знает (т.е. довериться опытности старшего); 老成持重 — с большим опытом и с точным учётом обстановки; 老骥伏枥 — старый рысак клонится к яслям, желая скакать далеко (т.е. сохранить силу и энергию в старости, рваться к делу) и т.д. Китайская поговорка «活到老, 学到老» переводится как «Живи до старости, учись до старости», которая соответствует в русском языке поговорке «Век живи, век учись».

В современной жизни употребляется «老» (старый), прибавляющееся к фамилии человека как теплое, даже фамильярное обращение к другу — 老李 (милый Ли) или к родителям — 老爸, 老妈 (милый папа, милая мама).

Следует заметить, что глагол «老了» (постареть) в определённой ситуации общения может употребляться в качестве эвфемизма вместо «умереть».

<...> 至今还有香火地亩, 以备京中老了人口, 在此停灵。(曹雪芹, 《红楼梦》)

<...>... здесь и поныне возжигали благовония и было родовое кладбище, где хоронили членов семьи Цзя, умерших (букв. постаревших) в столице.

Совпадения оценочного значения отмечены нами в русской и китайской номинации старости — вечер жизни. Интересно, что для русского языка выражение осень жизни соотносимо с периодом пожилого возраста, старости, а менее распространенное сочетание *зима жизни* — с периодом глубокой старости, дряхлости, тогда как в китайском языке *осень жизни* больше ассоциируется с периодом зрелости, а *зима жизни* — с периодом старости. Метафора о возрасте человека, выполняющая эвфемистическую функцию, может существовать как индивидуально-авторская:

Живешь ты в июне, а я в сентябре. Ты в зелени юной, а я в серебре. Есть время ромашек, И время наград. Ты — поле ромашек, А я листопад. («Приговор», В. Солоухин).

Старость представляет собой не просто биологический, но сложный культурно- и социально-обусловленный феномен. Как видим, в каждом языке объективировано свое представление о мире. Картины мира, создаваемые и отражаемые национальными языками, существенно различаются. Русских старость пугает, она негатива оценивается, в то время как у китайцев старость имеет ярко выраженную позитивную оценку. Лексическая система русского языка объективирует связь представлений о старости с такими признаками, как слабость, немощность, длительность существования, угасание, разрушение. Русские говорят *бывалый, человек с большим опытом, очень взрослый* как эвфемизмы вместо старей. Хотя в последние годы женщины в Китае заметно тоже не хотят называться *старыми*, на наш взгляд, в китайской лингвокультуре тема возраста человека не так чувствительна, как в российской лингвокультуре, и в большинстве случаев, высказывание о старости человека в эвфемизации не нуждаются.

Литература

Соболев, А.И. Русские пословицы и поговорки / Науч. ред. и авт. предисл. Ф.М. Селиванов. - М.: Сов. Россия, 1983. - 304с.

РАС = Русский ассоциативный словарь. Т. 1.: от стимула к реакции. / Ю. Н. Караулов, Ю. А. Сорокин, Е. Ф. Тарасов, Н. В. Уфимцева, Г. А. Черкасова. - М.: ООО «Издательство Астрель»: ООО «Издательство Аст», 2002. - 781с.

Крючкова, Н.В. Специфика проявления концептуальных признаков в лексической системе языка и в ассоциативных связях (на материале концепта старость в русском языке) / Н.В. Крючкова // Вестник Томского государственного педагогического университета. - 2006. - № 5. - С. 75-79.

Москвин, В.П. Эвфемизмы в лексической системе современного русского языка. / В.П. Москвин -М.: ЛЕНАНД, 2010. -264 с.

丁树杞, Н.Н. Римская «大学俄语» 东方系列教材 / 丁树杞, Н.Н. Римская - 外语教学与研究出版社, 1994 年.

沈善洪, 王凤贤, 中国伦理思想史 / 沈善洪, 王凤贤 - 人民出版社, 2005 年.

ЗАСТОСУВАННЯ КОРПУСУ У ВИКЛАДАННІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Abstract. The article describes the applications of General Regionally Annotated Corpus of Ukrainian (GRAC: uacorporus.org) in teaching Ukrainian as a foreign language. The importance of using authentic language material in teaching Ukrainian as a foreign language is emphasized. The following issues are discussed: frequency criteria in building the lexical minimum lists, searching for collocations, idiomatic variants and words unattested in dictionaries, using the corpus for specifying grammatical features, analyzing frequencies of synonyms and their historical change.

Keywords: Ukrainian as a foreign language, corpus, vocabulary, collocations, frequency.

Словники й нормативні граматики представляють літературну норму і, безперечно, є основними джерелами для тих студентів, які вдосконалюють знання рідної мови, опановують її літературний варіант. Для тих, хто вивчає мову як іноземну, вкрай важливими є не лише нормативні джерела, а й описативні – такі, за допомогою яких можна скласти уявлення про різні лексичні й граматичні варіанти та особливості їх уживання, поширені відхилення від норми, знання яких зазвичай є частиною компетенції пересічного носія мови. Тому саме при вивчанні мови як іноземної особливо цінними є ресурси, які дають змогу працювати з автентичними текстами й зручно аналізувати великі масиви таких текстів. Такими ресурсами є корпуси та інструменти, основані на корпусах.

Корпус – велика колекція автентичних текстів, призначена для лінгвістичного пошуку – дає широкі можливості для вивчання іноземної мови на основі аналізу реальних текстів. На базі корпусів створюють частотні словники й лексичні мінімуми, словники колокацій, тезауруси, навчальні вправи з використанням прикладів з реальних текстів, програми зі спрощеним інтерфейсом для швидкої перевірки слова чи фрази в корпусі на зразок Skell, CoCoCo, які фактично є сучасними довідниками сполучуваності (Baisa, Suchomel, 2014; Копотев, 2020).

Найбільшим загальнодоступним корпусом української мови є ГРАК (Генеральний регіонально анотований корпус української мови: uacorporus.org). ГРАК охоплює тексти різних стилів за останні двісті років, містить українські переклади з інших мов, тексти з різних регіонів України, а також тексти, написані українською мовою в інших країнах. Обсяг останньої версії корпусу (ГРАК-14) понад 860 млн токенів. Такий корпус дозволяє робити якісні частотні списки слів на основі текстів різних років і стилів; ці списки можна використати при укладанні лексичних мінімумів, відборі лексики для навчальних матеріалів і посібників з української мови як іноземної. Корпус дає можливість урахувати критерій частотності також при виборі сполучень, граматичних форм, синтаксичних конструкцій.

У практиці викладання української як іноземної, наскільки нам відомо, корпусний підхід ще мало застосовують. Зокрема в наявних лексичних мінімумах під час відбору лексики враховують передусім не її частотність, а практичну функціональність та методичну доцільність («спілкування у реальних життєвих ситуаціях, потреби усної та письмової комунікації»), а також конкретний перелік комунікативних тем (Самусенко, 2018). Укладені за таким принципом списки не включають цілі групи лексики абстрактної семантики, яка, втім, є дуже вживаною в письмовому мовленні, зокрема в навчальній літературі, і входить в перші тисячі загального частотного словника. Цей висновок зроблено на основі порівняння лексичного мінімуму з російської мови як іноземної з частотним словником російської мови, укладеним на основі корпусу (Шведова, 2018).

Крім власне лексики, для засвоєння мови як іноземної важливими є колокації – регулярні комбінації слів, від володіння якими залежить природність, ідіоматичність мовлення. Цього року вийшов перший для української мови словник колокацій: «Українсько-англійський словник колокацій» Юрія Шевчука (Shevchuk, 2021). Словник цей досить повний, проте слід зазначити, що, принаймні в українській частині, автор обирає радикальний прескриптивний підхід («Із пари синонімів, один із яких не має однокореневого відповідника в російській, а другий має, перевагу віддано першому: автівка, а не *машина*, вродливий, а не *красивий*, горішний, а не *верхній*...» та ін. (с. XXIII)) і не завжди дотримується принципу частотності. Тепер, з появою загальнодоступних корпусів української мови зі зручним інструментарієм для виокремлення колокацій, можна автоматично створити список найчастотніших або найтиповіших сполучень з корпусу для будь-якого українського слова. Порівняймо, наприклад, колокації підсилювальної частки *ж* (*же*) з «Українсько-англійського словника колокацій» і з корпусу (ГРАК) (Таб. 1).

Таблиця 1. Колокації частки *ж* (*же*) в «Українсько-англійському словнику колокацій» і в корпусі.

Ukrainian-English Collocation Dictionary	Приклади частотних сполучень, автоматично виведених з ГРАКу (після кожного вказано частотність на мільйон)		
	Два слова	Три слова	Три слова з дієсловом
« <i>Ж</i> , part., conj., var. <i>Же</i> after consonants <...> <i>◇</i> зараз же right this moment, <i>◇</i> тут же right here, <i>◇</i> сьогодні ж this very day, <i>◇</i> тоді ж right then; <i>◇</i> Чому ж він не дзвонить? Oh why doesn't he call? <i>◇</i> Василина ж просила її . It was Vasylyna who asked her: <...> <i>◇</i> Іван же розказав вам про це . Ivan told you about it, didn't he? <i>◇</i> Не робитиму ж я це сам? I won't do it myself, will I?» (Shevchuk 2021, 223)	<i>Що ж</i> (132.77), <i>все ж</i> (103.52), <i>але ж</i> (94.51), <i>те ж</i> (92.22), <i>це ж</i> (70.80), <i>я ж</i> (55.59), <i>таке/така ж</i> (54.00), <i>як же</i> (49.45), <i>або ж</i> (40.08), <i>ти ж</i> (37.46), <i>коли ж</i> (34.31), <i>хто ж</i> (31.40), <i>ви ж</i> (27.85), <i>де ж</i> (27.84), <i>одразу ж</i> (27.65), <i>бо ж</i> (27.11), <i>тут же</i> (25.66), <i>відразу ж</i> (19.83), <i>якщо ж</i> (18.24), <i>знову ж</i> (17.62), <i>такий же</i> (17.15), <i>хіба ж</i> (14.59), <i>зараз же</i> (13.80), <i>звичайно ж</i> (11.55), <i>еге ж</i> (11.33) <i>тощо</i>	<i>Все/усе ж</i> <i>таки</i> (43.07), <i>(в/у) той же час</i> (24.28), <i>Що ж до</i> (12.26), <i>знову ж</i> <i>таки</i> (11.24), <i>те ж саме</i> (10.09), <i>того ж дня</i> (7.89), <i>що ж це</i> (6.87), <i>(в/у) ту ж</i> <i>мить</i> (4.33), <i>того ж року</i> (4.09), <i>ті ж самі</i> (3.40), <i>того ж</i> <i>таки</i> (3.20), <i>Ну ж бо</i> (2.43), <i>Це ж треба</i> (2.27) <i>тощо</i>	<i>Що ж стосується</i> (4.36), <i>Ти ж знаси</i> (3.01), <i>Ви ж знаєте</i> (2.15), <i>Що ж робити</i> (1.96), <i>Я ж казав</i> (1.37), <i>треба ж було</i> (0.89), <i>що ж буде</i> (0.88), <i>Я ж кажу</i> (0.83), <i>Ви ж розумієте</i> (0.74), <i>Якщо ж говорити</i> (0.67), <i>Що ж сталося</i> (0.64), <i>все ж є</i> (0.64), <i>Ви ж бачите</i> (0.56), <i>як же бути</i> (0.49), <i>що ж виходить</i> (0.26) <i>тощо</i>

Видно, наприклад, що для англійської колокації *right this moment* найуживанішими відповідниками, за ГРАКом, є *одразу ж* (27.65 вживань на мільйон), *відразу ж* (19.83) і *тільки*

на третьому місці зараз же (13.80), варіант, який, судячи з корпусу, застаріває (Рис. 1). Подані в словнику колокації з дієсловом: Василина ж просила, Іван же розказав – є текстовими прикладами (як у традиційному тлумачному словнику), а не регулярними комбінаціями, як, наприклад, *Що ж робити* (1.96), *Я ж казав* (1.37), *Ви ж розумієте* (0.74) тощо.

Корпус не тільки містить більше матеріалу (слів, сполучень, прикладів вживання), ніж будь-який словник, а й дає змогу оцінити частотність мовних явищ, відібрати для вивчення спочатку найуживаніші варіанти, навести найхарактерніші приклади. Корпусна програма NoSketchEngine, яка супроводжує ГРАК, дає змогу шукати не тільки найчастотніші, а також найтиповіші колокації з використанням різних статистичних критеріїв (Statistics used in the Sketch Engine, 2015).

Корпус є потужним інструментом для аналізу фразеологічних виразів, зокрема зі змінними компонентами. Працюючи з ГРАКом, можна укладати списки варіантів таких виразів, сортувати їх за різними критеріями. Наприклад, в українській мові немає єдиного усталеного перекладу латинського крилатого виразу *Homo proponit, sed Deus disponit* (рос. *Человек предполагает, а Бог располагает*, нім. *Der Mensch denkt, Gott lenkt*), різні компоненти цієї фрази можуть варіюватися, але, ввівши для пошуку синтаксичну модель («іменник, істота, але не Бог у називному відмінку» + «дієслово, 3 ос.» + «а» + «а»? + «Бог» + «дієслово, 3 ос.»; CQL: [tag="noun:anim.*v_naz.*"&lemma!="[Бб]or"] [tag="verb.*3.*"] [word=","] [word="a"]? [word="[Бб]or"] [tag="verb.*3.*"]), можна знайти такі варіанти: *Чоловік мислить, а Бог рядить* (Матвій Номис, 1861); *Чоловік крутить, а Бог розкручує* (Там само); *Людина загадує, а Бог приказує* (Дніпрова Чайка, 1909); *Чоловік мислить, а Бог керує* (Словарь української мови, 1907-1909); *Чоловік мислить, а Бог робить* (Ярослав Гашек. Пер. Степан Масляк. 1958); *Людина міркує, а Бог вирішує* (Макс Шулмен. Пер. Микола Мещеряк. 1960); *Людина гадає, а Бог чинить свою волю* (Михайло Старицький. Пер. Микита Шумило & Євген Михайлюк. 1968); *Чоловік припускає, а Бог посилає* (Андрій Химко. 1977); *Чорт стріляє, Бог влучає* (Богдан Когут. 1984); *Людина радить, а Бог надихає* (Віктор Гюго. Пер. Степан Пінчук. 1985); *Людина міркує, а Бог керує* («День». 1998); *Людина гадає, а Бог дає* («День». 1999); *Людина планує, а Бог керує* («Високий замок». 2001); *Людина думає, а Бог вирішує* («День». 2002); *Людина розраховує, а Бог керує* («Високий замок». 2003); *Людина мудрує, а Бог керує* (Еліас Канетті. Пер. Олекса Логвиненко. 2003); *Людина замишляє, а Бог управляє* (Франсуа Рабле. Пер. Анатоль Перепадя. 2004); *Чоловік гадає, а Бог розпоряджає* («День». 2005); *Людина передбачає, а Бог розпоряджається* (Валентин Чемерис. 2005); *Людина гадає, а Бог рядить* (Мішель де Монтень. Пер. Анатоль Перепадя. 2007); *Людина планує, а Бог коригує* («Високий замок». 2008); *Людина мислить, а Бог вирішує* (Валентин Чемерис. 2010); *Чоловік гадає, а Бог розпоряджає* (Леонід Ушкалов. 2013); *Людина припускає, а Бог допускає* (Анатолій Сахно. 2014); *Чоловік мислить, а Бог креслить* (Ганна Трегуб. 2018). Загалом знайдено 25 варіантів у текстах XIX-XXI ст., а в реальній мовній практиці їх має бути ще більше.

За допомогою корпусу можна уточнити граматичну інформацію про слово, проаналізувати вживання граматичних варіантів. Наприклад, слово *коноплі*, згідно з літературною нормою, вживається тільки в множині, однина – *коноплина* (СУМ-2012, 454), а в текстах можна знайти також численні приклади вживання цього слова в однині, конопля (пор. кількість форм орудного

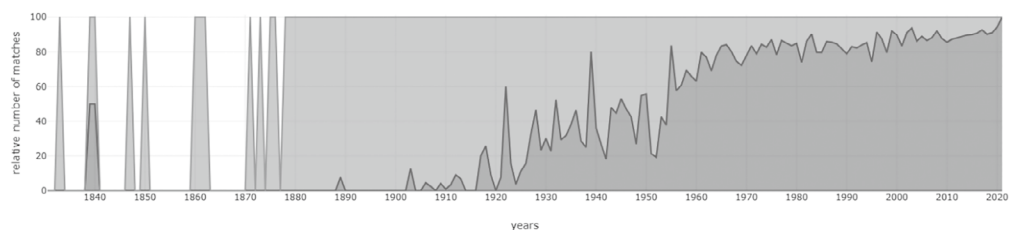


Рис. 1. Графік відношення кількості вживань варіантів *зараз же* і *одразу/відразу ж* у ГРАКу за роками.

відмінка в ГРАКу: *коноплями* – 151, *коноплею* – 65), напр., у художній літературі: ...*Листатий любисток тут побратавсь з жменькою конопель, а конопля знов побралася між маки повні...* (Марко Вовчок. 1865); ...*Майбороді біляві патли, як вимочена конопля, звисають аж на самі очі — маленькі, підсліпуваті очі* (Майк Йогансен. 1925); *Дика конопля хитала стрункими стеблинами* (Олесь Донченко. 1940); *Розпарена теплінь віє соняшником, коноплею і яблуками* (Михайло Стельмах. 1951); — *Тобі сорочки не шкода, бо не сієш коноплю і не вибираєш, стебло не миєш, не прядеш і не тчеш* (Роман Федорів. 1972). З корпусу можна побачити, що є принаймні два стійкі порівняння, у складі яких слово *конопля* вживається в однині. **Мокрий, як конопля:** *А коли прокинувся, то вимок, як конопля, і посинів, як курячий пуп* (Михайло Івасюк. 1973); *Дощ лив безугавно вдень і вночі, і люди мокли у воді, як конопля* (Павло Загребельний. 1983); *На порозі стала бліда, гейби вимокла конопля, дівчина з пласкою пазушиною, худя мов терлиця, з великими сполоханими очима* (Роман Іваничук. 2005). **Тонкий (високий), як конопля:** ...*Щоб Ганька не йшла, бо ще гірше з нею буде. Вигналося то таке, як конопля, та й хорує* (Богдан Лепкий. 1903); ...*Повз церков св. Пантелеймона перемигнув на своєму чорному коневі високий, як конопля, мовчан, намісник Молибожич* (Катря Гриневичева. 1928); *Йшли по голому зрубі, обминали поодинокі тоненькі, мов груба конопля, стовбурчики...* (Богдан Козут. 1984); *пор.: Господар, чи може його син, бо молодий і як коноплина тоненький, наставив апарат і по хвилині вийшов* (Улас Самчук. 1936). Корпус демонструє фактичну різноманітність мови, багатство варіантів, у тому числі таких, що виходять за межі літературної норми.

Буває так, що в нормативному словнику зафіксовані варіанти, але він не дає достатньої інформації для їх активного вживання. Наприклад, слова *безплатний*, *безоплатний* і *безкоштовний* мають в академічному словнику практично однакові тлумачення, подібні приклади вживання, не мають жодних стилістичних поміток (СУМ-2012, 50-51), і носію іншої мови може бути важко зорієнтуватися при виборі слова. Побудувавши графік відношення кількості вживань цих слів у ГРАКу за роками (Рис. 2), можна побачити історію розвитку цього ряду.

Слово *безплатний* було основним варіантом у XIX – першій половині XX ст., з другої половини XX ст. збільшується частка варіанту *безкоштовний*, варіант *безоплатний* найновіший, він поширюється після 1991 року, вже в роки незалежності. Видно, що в сучасних текстах частка варіанту *безплатний* найменша, а найуживанішим варіантом є *безкоштовний* – він і має бути рекомендований як основний для студентів, що вивчають українську як іноземну.

Нарешті, нормативні джерела з української мови фіксують переважно загальномовну лексику. Закономірно, багато рідковживаних слів залишається за межами словників, часто знайти якісь відомості про такі слова можна тільки в корпусі.

До нормативних словників не потрапляють слова, які вживалися короткий час, але не закріпилися в мові. Такі слова, як правило, пов'язані з певними суспільними явищами, які тривали недовго. Наприклад, в академічних словниках є офіційні назви українських грошей, які були в обігу в 1992-1996 рр.: *купони* (СУМ-2012, 481), *купонокарбованці* (СУМ-11, дод. т. I, 513), але не зафіксовано розмовну назву *купованці*. *Купованець* – слово, утворене злиттям слів *купон* і *карбованець* із додатковим семантичним наближенням до *купувати*. Приклади його вживання можна знайти в корпусі: *Статутний фонд оцих всіх засновників складає близько семиста мільйонів купованців, а заборгували людям 170 мільярдів купованців. Обманутими залишились, як правило, люди похилого віку, соціально незахищені (Стенограми засідань Верховної Ради України. 1995). У кінці ... місяця комп'ютер чітко видасть на гора підсумок вашого "цивілізованого спілкування": за міжнародне — у баксах, себто доларах США, за міжміське — у рідних українських купонах. Та якщо не маєте "баксів" — оплата в тих же "купованцях" у перерахунку за офіційним курсом валюти Національного банку України («Новини Закарпаття», 1995, №30-31). Жирибельський захистив її від прискіпливої уваги КГБ, пардон, СБУ і шостого управління міліції. З його допомогою вдалося уникнути багатомільярдних у купованцях штрафів, які мали накласти чиновники з інспекції охорони природи (Анатолій Власюк. 2014).*

У нормативні словники не потрапляє більшість регіональних слів та рідковживаних історизмів. Розглянемо такий приклад. Слово *горожанка*, за словником має два значення – ‘жителька міста’ і застаріле ‘громадянка’ (СУМ-11, II, 137), а в текстах корпусу, крім цих, є третє, яке вживалося на Закарпатті перед Другою світовою війною – ‘горожанська школа’ (державна середня школа): *Перша сходинка майбутнього вченого до фундаментальної освіти — це народна школа в с. Росвигове поблизу Мукачєвого на Закарпатті, куди переселилася сім'я, наступні — так звана горожанка в м. Мукачєве та педагогічне училище, яке успішно закінчує на «відмінно» (Г. Ярун, А. Лучик. 2010). ...Горожанка виховала ... чимало працівників пошти і телеграфу,*

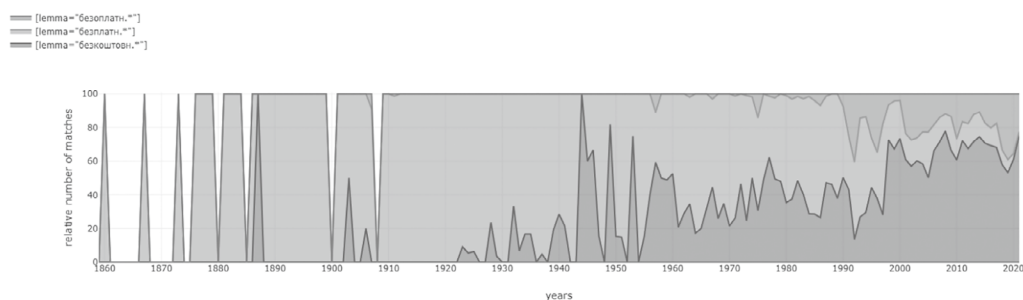


Рис. 2. Графік відношення кількості вживань слів *безоплатний*, *безплатний* і *безкоштовний* у ГРАКу за роками.

виховательок, кандидатів у вчителі, швачок (Виноградівець розповів історію та передісторію будівництва першої державної школи у Севлюші. «Новини Виноградівського району» (онлайн-ЗМІ). 2017). Такі рідковживані історизми та регіональні слова дуже часто бувають не зафіксовані в жодних словниках, але їх можна знайти в текстах корпусу, який містить достатньо старих, історичних та регіональних текстів.

Отже, корпус є важливим ресурсом для вивчення української мови як іноземної. Корпус це інструмент для аналізу великого масиву текстового матеріалу, складання на його основі різних типів словників, зокрема лексичних мінімумів, створення навчальних матеріалів з залученням прикладів з автентичних українських текстів, дослідження конкретних слів, їх сполучуваності, семантики, частотних і граматичних характеристик, доповнення даних словників та мовних посібників власними спостереженнями, зробленими на великому та репрезентативному матеріалі.

Література

ГРАК: М. Шведова, Р. фон Вальденфельс, С. Яригін, А. Рисін, В. Старко, Т. Ніколаєнко та ін. (2017-2021) Генеральний регіонально анотований корпус української мови. Київ, Львів, Єна. Одержано з: uacorpus.org (Дата звернення: 26.12.2021).

Копотев М. В. О самом сложном: изучение сочетаемости слов онлайн. *Русский язык за рубежом*. 2020. № 6. Москва. с. 36-43.

Самусенко О.М. Лексичні мінімуми з української мови як іноземної: основні підходи до укладання. *Мовні і концептуальні картини світу*. Випуск 2 (64). Київ. 2018. С. 144-150. Одержано з: <http://mova.knu.ua/wp-content/uploads/2019/11/22-1.pdf> (Дата звернення: 26.12.2021).

СУМ-11: Словник української мови в 11 томах (1970–1980). Київ.

СУМ-11, дод. т.: Гриценко П. Ю. (Гол. ред. колегії). та ін. Словник української мови в 11 томах. Додатковий том: у 2-х кн. Київ. 2017.

СУМ-2012: Жайворонок В. В. (Відп. ред.) та ін. Словник української мови. Київ. 2012.

Шведова М. Лексический минимум по РКИ с точки зрения частотности лексики в письменных текстах. *Новітні технології у викладанні мов іноземним студентам (матеріали семінару) 15–16 лютого 2018 року*. Харків. С. 303–306.

Baisa, Vít a Vít Suchomel SkELL – Web interface for English Language Learning. *In Eighth Workshop on Recent Advances in Slavonic Natural Language Processing*. Brno: Tribun EU, 2014. pp. 63-70. ISSN 2336-4289.

Shevchuk, Yuri I. Ukrainian-English Collocation Dictionary. New York. 2021.

Statistics used in the Sketch Engine. 2015. Retrieved from: <https://www.sketchengine.eu/wp-content/uploads/ske-statistics.pdf> (Дата звернення: 26.12.2021).

付何珍

长春大学, 长春, 中国,

1546298730@qq.com

高校俄语专业学生跨文化思辨能力培养策略研究 ——以“大学俄语5”精读课为例

摘要: 结合 21 世纪的时代特点和要求, 跨文化能力和思辨能力是高素质外语人才不可或缺的能力, 也是目前高等院校俄语专业教学改革的重要议题。但学生的思辨能力在实际的课堂教学中没有得到有效地培养和锻炼, 导致俄语专业学生普遍存在“思辨缺席”的问题。“大学俄语5”精读课是俄语专业必修核心课程, 在培养学生的跨文化思辨能力方面扮演着重要的角色。本文以学生跨文化思辨能力的培养现状为出发点, 结合“大学俄语5”精读课的特点, 提出一些精读教学中跨文化思辨能力的培养对策。

关键词: 俄语专业; 跨文化思辨能力; 培养策略; 精读教学

Abstract: Considering the characteristics and requirements of the 21st century, cross-cultural ability and critical thinking ability are indispensable for high-quality foreign language talents, and are also important issues in the teaching reform of Russian specialty in universities. However, students' critical thinking ability has not been effectively cultivated and exercised in the actual classroom teaching, which leads to the problem of "critical absence" of Russian major's students. The intensive Reading course of University Russian 5 is a required core course for Russian majors, which plays an important role in cultivating students' cross-cultural thinking ability. Therefore, based on the current situation of the cultivation of students' cross-cultural thinking ability, this paper proposes some countermeasures for the cultivation of students' intercultural critical thinking ability in intensive reading teaching combined with the characteristics of University Russian 5 intensive reading course.

Key words: Russian majors; cross-cultural thinking ability; cultivation strategy; intensive reading

21 世纪是世界经济快速发展的时代, 是科学力量不断加强的时代, 是全球化进程势不可挡的时代, 培养具有创新精神、实践能力、跨文化思辨能力的高素质复合型外语人才成为我国各高校外语专业人才培养的责任和使命, 也一直是外语专业教学改革的重要议题。由国家主席习近平提出的“一带一路”重大倡议, 为中国实行更加开放的经济战略搭建了有效的平台, 同时也为世界经济的发展注入了活力。中国一直秉承着“和平、平等、开放、合作、互利、共赢”的精神与原则同“一带一路”沿线国家进行全方位多方面的交流与合作。在“一带一路”倡议不断深化的大背景下, 俄语作为其中一种战略语言, 对推进中国与“新丝绸之路经济带”和“21 世纪海上丝绸之路”沿线的俄语国家在经济、政治、文化、教育、科学研究等领域不断进行深入交流与合作发挥着重要作用。对我国高等学校俄语专业来说这既是一种机遇又是一种挑战。为培养出高质量优秀的应用型俄语人才, 高校俄语专业越来越重视对学生跨文化思辨能力的培养。

1. 跨文化思辨能力的内涵

跨文化思辨能力是跨文化能力和思辨能力的合成术语。早在春秋战国末期, 我国

伟大的思想家、教育家孔子就说过：“不愤不启，不悱不发。举一隅不以三隅反，则不复也。”（《论语·述而》）可以理解为：作为一个老师，你教育学生，传授他知识，不到学生百思不得其解的时候，不给他讲解；不到学生欲言又止、有口难言的时候，不去启发他；如果他还不能由此举一反三的话，干脆就不要再继续教下去了（杨伯峻，2008）。孔子的启发式教学法和2500年前古希腊著名哲学家苏格拉底的提问法两者的思想内涵有相似点：都是强调在学生学习的过程中，教师不要着急直接进行知识灌输，一万次的知识灌输，不如一次内在的唤醒。教师要抛砖引玉，引导学生开动脑筋、举一反三、联想类推、融会贯通。在引导的过程中教师要不断追问，让学生自己思考，从而获得问题的正确答案（蒋学艳，2019，15）。而如何思考，怎样才能提高学生的逻辑分析能力和思维能力是教育界十分关注的一个重要议题而且值得深入研究。1910年美国著名实用主义哲学家、教育家杜威出版了一本名叫《我们怎样思维》的书，使人们对“思维”两个字有了更深刻的理解。思维是人的本能，是先天的、自生的，但科学上研究的思维，绝不仅限于先天思维，更多的指的是靠后天努力培养出的思维。在杜威看来，问题是思维的钥匙。他称其为“反思性思维”（Dewey, 1933, 265）。千万不要连想都不想就轻松地接受别人的观点，遇事要多问一个为什么。思维来源于困惑，它是一种疑难的困境，不是完全不懂也不是完全懂的一种两难处境。真正的问题就来源于这种两难处境，引起人思维的兴趣。不要害怕思维折磨人的头脑，只有经受问题的困惑，处于两难的矛盾中，不辞辛苦地对问题进行探究，才会形成反思性思维（单中惠，2002，56）。杜威的“反思性思维”其实就是现代意义上的思辨能力。对教师来说比教会学生书本上的专业知识更重要、更有益处的，是引导学生养成思考的习惯，培养学生一种思辨能力。

1998年黄源深提出外语专业学生有“思辨缺席症”的问题，在我国外语界影响十分广泛（黄源深，1998，1）。如今在我国外语教育教学中已有很多专家学者对思辨能力进行了研究、定义和阐释，比如孙有中教授认为思辨能力要从情感层面、认知层面等不同角度去分析，它是一个一言可蔽之的概念，是一个综合素质（孙有中，2015，1）。文秋芳、孙晏认为，“思辨”的核心目的是做出有理据的判断；同时要掌握良好的思辨技能，还要有策略地在实践中加以运用，要不断地对自己的思维过程进行监控、调整和修正（文秋芳，孙晏，2015，1）。我国一些学者对思辨能力的研究与探索主要集中在对思辨理论的研究，较少涉及课程实践应用环节中学生的思辨能力培养。

2019年6月5日中国国家主席习近平和俄罗斯总统普京决定将中俄两国关系提升为“新时代中俄全面战略协作伙伴关系”，这意味着中俄两国之间在保持政治上相互尊重、和平共处，经济上平等互利、共同发展，文化上和睦交流、互通往来的基础上，还将不断拓展合作领域，经贸往来也会日益密切，两国的合作前景十分广阔，最终实现发展共赢。对于俄语专业学生而言，在当前两国关系日益密切，就业前景乐观的时代，学

习俄语本身不仅要学习词汇、语法,还要学习俄罗斯文化,学生俄语水平的高低和其跨文化能力的强弱并不是正相关的关系。在跨文化研究领域经常使用的两个概念,一个是“跨文化能力”,另一个是“跨文化交际能力”。国内学者杨盈和庄恩平在共同完成的论文《构建外语教学跨文化交际能力框架》中认为跨文化交际能力和跨文化能力是同一个概念(杨盈,庄恩平,2007,16);北京外国语大学文秋芳教授则认为“跨文化交际能力包括交际能力和跨文化能力,跨文化交际能力和跨文化能力是两个不同的概念”(Wen, 2004, 175)。孙有中教授在《外语教育与跨文化能力培养》一文中认为跨文化能力是要尊重世界文化的多样性,并要有批判性的文化意识,要能有效、得体的与具有不同文化背景的外国人进行跨文化沟通并在他们有需要时提供必要的帮助(孙有中,2016,1)。本文视跨文化能力和跨文化交际能力为同一种能力。在跨文化交际的过程中一定离不开思维,面对不同的文化我们要有辨识能力,要相互借鉴、求同存异、去其糟粕取其精华并尊重世界文化的多样性。在用外语与外国人士进行交际的过程中一定离不开“问与答”,良好的思辨能力,能提高跨文化交际的效率与效果,反之,良好的跨文化交际能力,能展示我们强有力的思辨能力,因此两者是缺一不可的。高校俄语专业要培养出高素质的复合型俄语人才,必须培养学生的跨文化思辨能力。

3. 跨文化思辨能力的培养策略

3.1 提高教师自身的跨文化思辨能力

从跨文化思辨能力的培养现状来看,外语专业学生跨文化思辨能力没有得到有效的锻炼,造成这一现象的一部分原因首先是教师本身思辨教学能力不足。高校各专业课教师作为课堂教学的重要引导者、组织者和参与者有着十分重要的作用。在俄语教学中对学生思辨能力的培养也是对俄语教师提出的新要求和新挑战。只有俄语教师具备思辨能力并将其应用于相应的教学实践环节,才能有效地培养俄语专业的学生思辨思维。但目前国内缺乏对教师思辨能力的培养,导致教师无法获得系统的思辨思维指导和支持,使思辨教学大多停留在理论层面,较少应用于课堂教学实践。为了有效解决这个问题,笔者认为,首先从国家层面要提高对培养教师思辨思维的重视,其次各高校应组织相应的培训或开展与之相关的活动,如演讲、比赛等,各教研室教同一门课程的教师可以成立思辨教学能力工作坊、成立研修小组,通过讨论与经验分享的模式,切实提高教师自身的思辨能力。

教师想要培养学生的思辨能力,首先自己必须成为一个合格的思辨者,要不断学习,树立终身学习的观念,接受新思想,与时俱进。除了成立研修小组的方式,也可以通过阅读和网上查阅等多种手段与途径,首先弄清楚一个概念“什么是思辨能力”,然后进行自我反思“自己是否是一个合格的具有思辨能力的教师”,如果认为自己具有思辨能力,则需要继续思考“如何培养学生的思辨能力”;反之,如果认为自己不具备或思辨

能力缺乏,则应立刻开始相关知识的学习。教师在备课时要思考“如何将思辨能力和跨文化交际能力训练与本课的教学重点有机地融合”,要设计难易度和复杂度适当的教学任务来培养学生的跨文化思辨能力,让学生主动思考、分析问题,鼓励学生自信地表达想法,以开放的心态接纳评价,最终使语言能力、思辨能力和跨文化交际能力协同发展。

3.2 选择适合的教学内容和教学方法

“大学俄语5”精读课所用教材为王凤英主编的《大学俄语(东方)》(新版)第五册,其中包含了5个社会政治生活专题和3个文艺作品专题。涉及的主题有职业选择、婚姻中的爱和年龄问题、交通问题、经济与社会问题、高等教育问题和老年人的赡养问题等。《大学俄语(东方)》(新版)第五册是以教育部颁发的《高等学校俄语专业教学大纲》为指导思想编写的供高等学校俄语专业第五学期(三年级第一学期)精读课教学使用的教材。“大学俄语5”精读课一周6学时,作为高校俄语专业核心课程之一是学生课程的重要组成部分,其重要性不言而喻。所有素材均选自俄罗斯最新出版物:报纸、杂志及不同时期作家的文艺作品。经笔者在俄罗斯 Яндекс 网站上查询发现:第四课《交通问题及其解决途径》第一篇课文«В Москве, как в Лондоне?»部分内容选自在俄罗斯《论据与事实》(«АиФ»)2010年第13期(3月31日)。第六课《经济与社会》第一篇课文«История мира – История кризисов»部分内容选自《论据与事实》(«АиФ»)2009年第47期(11月18日)。第七课《高等教育》第一篇课文«Детей нужно заразить правильным отношением к учёбе и труду»部分内容选自《论据与事实》(«АиФ»)2009年第13期(3月25日)。《大学俄语(东方)》(新版)第五册于2011年8月出第一版,以这三篇课文为例,从该教材第一版问世的时间来看确实均选自俄罗斯最新的出版物,教材编委会的专家、学者为此付出了巨大的努力。但受到教材出版时间,教材内容和教学任务等的局限,在培养和激发学生的跨文化思辨能力时,教师可以有针对性地选取与教学内容相关的时事新闻或国家领导人的政治讲话语篇,将其融入教学素材中。这些素材的选取要以紧跟时代的发展和变化,反映时代特征和价值观念,促进学生的全面协调可持续发展为指导方针。不但可以巩固学生听、说、读、写、译的基本技能,还可以掌握一定的俄罗斯、中国文化国情知识,优化知识结构。只有提高俄语专业学生对国家、对世界的认知,他们才能更好地顺应时代发展,不断开拓进取、砥砺前行、乘风破浪。

“大学俄语5”精读课作为高校俄语专业核心课程之一,教师是教学活动的组织者,应当在教学过程中注重学生跨文化思辨能力的培养。首先,“授人以鱼,不如授人以渔”的道理我们都懂,教会学生学习俄语的方法比强行的知识灌输对学生来说更有益。其次,俄语教师还要培养学生的俄语思维和发现并解决问题的能力,提高学生的整体素养是高年级俄语教学的最终目标。高年级俄语教材“大学俄语5”的语料相对于低年级“大学俄语4”在难度上有了较为明显地提升,另外由于精读课综合性和基础性的特点,教师

很容易采取“讲座式”——一讲到底的教学模式。这个时候教师要注意在教学的各个环节中学生才是主体，自己只起引导作用。有一个很好的比喻：一堂课就像一场演出，教师就像节目主持人，负责各个节目的开展和节目间的有效衔接，要把握节奏、防止冷场、善于总结，保证整场演出的顺利进行，而学生才是真正的表演者。

在俄语精读课的课堂教学中，教师应将大部分的时间用在培养学生的俄语思维能力、思辨能力和跨文化能力上，而不是用大量的时间过多地讲解词汇，罗列其派生词组的用法，因为完全可以由学生自己在课下查阅的内容，完全没有必要大量占用课堂的宝贵时间。在补充材料的选择上，教师可以利用丰富的互联网资源选取优秀的同类型文本提供给同学们，这样通过多次重复不仅可以加深对知识的理解和记忆，也能较好地根据上下文学习其用法。

课堂上教师可以采取“精讲多练”“生问师答”等多种教学模式，注重培养学生的问题意识，改变“白板教学法”的传统教学模式。通过学生提问，老师讲解的方式，引导学生用主人翁的态度去思考问题，让课堂气氛活起来，让学生积极主动、情不自禁地投入课堂教学中。问题意识是学生学习过程中不断进步的源动力。正如爱因斯坦所说“提出一个问题往往比解决一个问题更重要”。要让课堂活起来，听到更多同学的声音，充分调动学生的积极性。鼓励学生积极主动地去问、去学、去思。帮助学生认识到思辨能力的重要性，从而让同学们在课堂中得到思辨能力的有效锻炼。要避免单纯地翻译法教学，有些教师认为：“如果不带着学生将整篇文章或某些经典段落翻译一遍，学生就无法准确理解作者的想法。”其实是“如果老师不能正确地引导学生阅读理解原文，学生的翻译就会出现偏差”（骁骥，1984，62）。在正确引导的前提下，教师可以采用任务式、合作式、启发式、讨论式等教学法。引导学生用批判的眼光看待问题，不断进行自我反思。

课堂上教师可以增加导入性环节，即把学生的注意力集中到课堂上的教学组织环节，这样做可以有效地提高学生的情感注意力（王金玲，2020，321）。高年级精读课导入环节可以采用提问加名人名言俄汉互译的方式，以提高学生的跨文化思辨能力。名人名言一般言简意赅，可以给青年启迪并指明前进的道路。以《大学俄语（东方）》（新版）第五册第一课“Выбор профессии（职业选择）”为例。教师可以提出这样的问题供同学们思考并回答：Как молодежь должна выбирать профессию?（青年人应该如何选择职业？）并结合名人名言引导学生树立正确的择业观和就业观。可选择的名言有很多，例如：1. 检验一个人是否具备某种职业才能，就看他是否热爱其中包含的枯燥劳动。——洛根·皮尔索斯·史密斯（参考译文《Доказательство истинности любого призвания – любовь к тяжелой работе, которой оно требует》—Логан Пирсолл Смит）2. 能给人以尊严的只有这样的职业，在从事这种职业时我们不是作为奴隶般的工具，而是在自己的领域内独立地进行创造。——卡尔·马克思（参考译文《Уважения достойна лишь та профессия, в которой

мы не являемся рабскими орудиями, а самостоятельно занимаемся творчеством в своей сфере» — Карл Маркс)

高年级精读课导入环节还可以采用观看视频加提问的方式。以《大学俄语（东方）》（新版）第五册第二课“Спасибо, профессор（谢谢，教授）”为例。教师可以先播放一遍视频，并根据视频提出如下问题：Как Чжан Гуймэй своими силами изменила судьбы тысячи девочек?（张桂梅如何用一己之力改变了千余女孩的命运？）结合张桂梅的先进事迹不仅可以加深学生对教师这一职业爱岗敬业、无私奉献的认识，还可以让同学学习到她身上顽强拼搏，攻坚克难的意志品质。可以继续提问：Если бы ты был преподавателем, наотрез отказался бы ты от просьбы влиятельного родственника студента?（如果你是一位教师，你会断然拒绝大学生有权威的亲戚提出的要求吗？）让学生展开课堂讨论，就其中教师职业操守表达自己的观点，引导学生形成正确的价值观。

3.3 建立形成性评价机制

评价机制既是学生正确认识和评价自我的方法，也是考核学生对知识掌握程度的有效手段。如何从考核目标、考核内容、考核形式等多角度出发，建立多元化的评价机制，将过程性考核的目的落到实处，是思辨能力培养的有力保障。如增加口试的比重，建立思辨与跨文化能力培养的开放性语料库、习题库、学生自我检测与评价微信小程序。通过课堂辩论、学生即兴演讲与互评的模式，培养学生主观表达与即兴拓展和压缩能力。语言的背后是文化，文化的背后是价值观，价值观的背后是一个民族的特性和精神（王镇平，金利民，2014，8）。用俄语传播中国传统文化、讲好中国故事的跨文化交际能力，也应当通过课堂展示、撰写读后感等活动，以学生小组自评、互评、师生互评等形式纳入过程性评价机制之中。

4. 结束语

总之，为加强中国同“一带一路”沿线俄语国家进行全方位多方面的交流与合作，大学俄语教师要肩负起培养跨文化思辨能力强、国际视野广、中国文化自信力高、能讲好中国故事的复合型俄语人才的重任。大学俄语教师在大学俄语教学中要高度重视学生跨文化思辨能力的培养，并将其作为课程目标之一，写进教案并竭尽全力去实现它。

参考文献

- [1] 杨伯峻. 论语译注 [M]. 北京：中华书局，2008.
- [2] 蒋学艳. “愤悱启发”与“产婆术”思想解读和教学启示 [J]. 教学研究，2019(6):15-17.
- [3] Dewey, J. How We Think [M]. Boston: D.C. Heath and Company, 1933.
- [4] 单中惠. 杜威的反省性思维与教学理论浅析 [J]. 清华大学教育研究，2002(1): 55-62.
- [5] 黄源深. 思辨缺席 [J]. 外语教学与研究，1998(7):1, 19.
- [6] 孙有中. 外语教育与思辨能力培养 [J]. 中国外语，2015(2):1, 23.
- [7] 文秋芳，孙晏. 评述高校外语教学中思辨力培养存在的问题 [J]. 外语教学理论与实践，

2015(3): 6-12.

[8] 杨盈, 庄恩平. 构建外语教学跨文化交际能力框架 [J]. 外语界, 2007(4):13-21.

[9] Wen Q. Globalization and intercultural competence[A]. In Tam K & Weiss T (eds.). English and Globalization: Perspectives from Hong Kong and Mainland China[C]. Hong Kong: The Chinese University Press, 2004 PP: 169-180.

[10] 孙有中. 外语教育与跨文化能力培养 [J]. 中国外语, 2016(3):1,17-22.

[11] 骁骥. 对英语专业高年级精读课教学的一点看法 [J]. 外语教学与研究, 1984(4): 59-63.

[12] 王金玲, 雅·莫·科尔克尔, 等. 依托母语和中介语的外语教学法 [M]. 北京: 外语教学与研究出版社, 2020.

[13] 王镇平, 金利民. 英语知识课堂教学与思辨能力培养研究 [M]. 北京: 外语教学与研究出版社, 2014.

付何珍

长春大学, 长春, 中国,

1546298730@qq.com

高校课程思政建设在“俄语语法”课堂教学中的实施路径研究

摘要:党中央十分重视高等教育工作,自2012年11月8日党的十八大召开以来,进一步明确了高等学校立德树人的根本任务。“俄语语法”课程是高校俄语课堂教学的重要组成部分之一,不掌握俄语语法就很难用俄语进行交际。本文从多角度探讨如何将高校课程思政与“俄语语法”课堂教学有机结合,以期构建高效的俄语语法课堂,全面提升教学质量,培养出符合当代社会需要的实践型俄语人才助力。

关键词:高校课程思政建设;俄语语法;课堂教学;实施路径

Abstract: Since the 18th CPC National Congress held on November 8, 2012, the CPC Central Committee has attached great importance to the work of higher education and defined the fundamental task of moral education in institutions of higher learning. “Russian grammar” course is an important part of Russian classroom teaching in universities. It is difficult to communicate in Russian without mastering Russian grammar. This paper discusses how to combine the ideological and political courses with “Russian grammar” teaching organically from multiple angles, in order to build an efficient Russian grammar class, comprehensively improve the teaching quality and cultivate practical Russian talents in line with the needs of the contemporary society.

Key words: university courses for ideological and political education; Russian grammar; classroom teaching; implementation measures

1. 高校课程思政建设的背景和内涵

党中央十分重视高等教育工作,自2012年11月8日党的十八大召开以来,更是进一步明确了高等学校立德树人的根本任务。2016年12月7—8日在北京召开的全国高校思想政治工作会议上习近平总书记特别指出“要坚持把立德树人作为中心环节,把思想政治工作贯穿教育教学全过程,实现全程育人、全方位育人,努力开创我国高等教育事业发展新局面”。2018年9月10日的全国教育大会上习近平总书记强调:“要把立德树人融入思想道德教育、文化知识教育、社会实践教育各环节,贯穿基础教育、职业教育、高等教育各领域。”在总书记的重要指示和重要论述基础上,2019年8月,中共中央办公厅和国务院办公厅印发了《关于深化新时代学校思想政治理论课改革创新的若干意见》;到2020年5月教育部印发了《高等学校课程思政建设指导纲要》(以下简称《纲要》),国家对于课程思政建设的指导越来越明确和具体。2020年6月教育部召开全面推进高校的课程思政建设工作视频会议,标志着课程思政建设进入了新阶段。之后各地各高校纷纷出台实施方案,召开本省、本校工作部署会议。高校课程思政建设取得了显著成效。

为深入实施《纲要》，提升各高校教师的课程思政教学能力，2021年11月24—26日全国高校教师网络培训中心为全国的高校教师举办了课程思政教学能力培训课程，据统计，11月24号开班仪式当天参加网络培训的人数达40万（高校教师课程思政教学能力培训开班，新华网，2021-11-24）。由此可见，各高校对课程思政建设的高度重视，这有利于提升高校教师课程思政的意识和能力，有利于各专业课与思想政治理论课同向而行，形成协同效应；有利于建立健全课程思政建设质量评价体系和激励机制为课程思政工作的组织和实施提供了有力保障。

《纲要》作为一份纲领性且内容翔实的文件，对广大一线专业课教师提出了基本要求，要将思政工作融入课堂教学。“师者，所以传道、授业、解惑也”（韩愈《师说》），作为一名高校教师不仅要能够讲授专业课知识，解答学生的疑问，还要传授学生做人、做事的道理。习近平总书记在很多重要讲话中都谈到：教师要成为大先生，要以身作则，成为学生做学问、做事、做人的榜样，帮助学生全面发展（习近平总书记在清华大学考察时的重要讲话激励高校师生砥砺前行，人民网，2021-04-25）。思政工作的教师主要以专业课教师为主，在教学过程中，专业课教师要不断提升自己的育德能力，同思想政治理论课教师一道，促进当代大学生思想道德水平和综合素质的全面提高。而课程思政建设的难点在于专业课一线教师是否能挖掘和开创出一套独特的将思政元素融入课堂教学内容的、符合教育学规律的可实际操作的教学模式。

2. “俄语语法”课程思政建设初探

在经济全球化，人才国际化，信息社会化、文化多元化、科学技术水平不断进步的21世纪，随着习近平总书记“一带一路”倡议的不断深化与发展，培养具有创新精神、实践能力，社会责任感强、专业技术能力过硬、综合素质突出的高质量复合型外语人才成为我国各高校外语专业人才培养的目标。“一带一路”沿线使用俄语作为官方语言（或之一）的国家一共有4个，分别是哈萨克斯坦、吉尔吉斯斯坦、白俄罗斯和俄罗斯（王辉，王亚蓝，2016，14），另外，除将俄语视为官方语言以外，“一带一路”沿线国家使用俄语作为通用语的国家还有乌克兰、塔吉克斯坦、土库曼斯坦和乌兹别克斯坦等。苏联解体后这些国家已不再将俄语作为官方语言，但仍是主要的交际用语。俄语作为“一带一路”建设中的常用语言之一，在推进中国与俄语国家在经济、政治、文化、教育、科学研究等领域进行深入交流与合作扮演着极其重要作用的角色。这对我国高等学校俄语专业来说既是一种机遇又是一种挑战。融入了思政工作的高校俄语教育除了为俄语专业学生听、说、读、写、译等专业技能培养奠定坚实的基础之外，丰富的课程资源还有利于引领大学生深入思考个人和社会，树立“四个自信”，加强家国意识，有效传导正确的价值追求和理想信念。

2.1 “俄语语法”课程选择的依据与可行性

在选择一门专业课进行课程思政建设之前,要先判断该门课程是否含有丰富的思政元素。与高校思想政治教育相比,融入“俄语语法”课程教学全过程的思想政治教育进行的是隐性教育。隐性教育是指教育者通过隐蔽的、潜藏的、间接的方式,有意识地引导被教育者,使之在潜移默化中接受教育(刘海燕,2014,54)。“俄语语法”是俄语专业的核心课程也是必修课程之一。本课程主要研究俄语词法和句法的具体实践和应用。教学目的是使学生掌握基础的俄语语法知识,为学生在今后的俄语学习和工作中打下坚实的基础。“俄语语法”课程的定位与俄语专业人才培养目标相适应,“俄语语法”课程功能对人才培养的专业、素质、人文等方面的养成具有强有力的支持作用。

从教育教学的最终目标来讲,“俄语语法”和其他各门课程一样都承担着提高学生思想政治素质的重要任务,将专业知识和思想政治理论结合,不仅可以增强学生对思想政治理论和专业知识的理解,同时还可以达到立德树人的目的。人们学习语言不仅可以学习习近平新时代中国特色社会主义思想与理论的过程,还可以了解到当前以习近平总书记为核心的党中央在治国理政上采取的大政方针。学习“俄语语法”课程掌握俄语语法,就可以用俄语传达中华优秀传统文化,讲好中国故事,传播好中国声音。通过深入挖掘“俄语语法”课程中隐藏的思政元素,在不破坏原有课程教学体系连续性的基础上,引导大学生坚定对习近平新时代中国特色社会主义思想的道路自信、理论自信、制度自信和文化自信,培养大学生的爱国主义精神、人文与科学精神、独立思考能力、沟通与交流能力及社会责任感,提升学生的人文素养和跨文化交际能力。

2.2 “俄语语法”课程中思政元素的挖掘与融合

课程是课程思政建设的源头,离开课程设计与课程建设,课程思政建设就是无源之水、无本之木。“俄语语法”课程围绕教学大纲,授课内容涉及俄语的词法与句法。在帮助学生了解俄语语法体系的过程中,对比俄汉两种语言语法上的差异,或是对比中俄两国人民在思维方式方面的差异,以学生知识理论学习为主要内容,以培养学生跨文化交际意识和树立对本国文化的认同感,传播弘扬中国优秀历史与传统文化为主要目标,达到思政育人的目的。可以将习近平新时代中国特色社会主义思想、社会主义核心价值观、家国情怀、社会责任、文化自信、人文情怀、工匠精神等思想政治元素有机融入“俄语语法”课堂教学,除此之外《纲要》中还有明确指示,课程思政建设还要融入道德修养、心理健康、职业伦理道德等多方面的内容。

俄语教师要有目的地对“俄语语法”课程教学使用的素材(词汇、句子及语篇)进行选择;通过教师引入话题,学生查找资料和小组讨论的方式分析俄语和汉语语法体系的异同;可以通过对比俄罗斯与中国的发展情况,分析中俄两国不同的政体形式,同时了解苏联解体的历史知识,明确中国能够取得如今的建设成就的原因,明确党在中国特

色社会主义发展的过程中起到的意义和作用。通过阅读材料了解中国与俄罗斯之间的战略合作伙伴关系，并思考问题：在如今推动新型国际关系、建立人类命运共同体的大背景下，师生应该如何推动中俄两国在文化交流及外交合作等方面的发展。在此必须指出的是专业课教师要平衡好课程思政工作与专业课之间的关系。课程思政工作只是专业课课堂教学的一个部分，甚至可以说是一小部分，仅仅是画龙点睛、锦上添花的部分，因此一线专业课教师在授课过程中不能顾此失彼，要正确认识到课程思政工作相对于整个课堂教学的地位和功能，在确保不影响专业课教学的情况下，有的放矢地融入思政元素。部分教学内容与安排见表1。

表1 部分教学内容与安排

授课要点	思政内容融入点	授课形式与教学方法	预期效果
俄语语法的结构特点	对比汉语和俄语不同的语法体系，感受不同语言的魅力所在	教师讲授，学生分小组讨论并发言	让学生了解俄语语法体系，及相关历史文化，对俄语语法形成初步的概念，树立正确的学习目标
定向动词和不定向动词	一个人只有相信自己的能力，才能在各种考验前充满信心	对比教学法和情景教学法（一个人比画一个人猜）	让学生自主地参与教学活动，增强学生俄语应用与表达能力，提高学生的自信心和积极性
动词体的对应形式和基本意义	在对知识的求索中实践和发扬工匠精神	学生自行查找资料，完成中俄文互译练习	通过俄语动词完成体与未完成体的学习，在知识传授和技能训练的同时，培养学生严谨治学的精神和精益求精的学习态度
年、月、日、时表示法	了解俄罗斯与中国的历史，举例说明中俄关系经历了怎样的发展历程，俄罗斯和中国在进入21世纪后取得了哪些辉煌成就	线上线下相结合的教学模式，学生小组合作完成PPT汇报演讲	在“一带一路”背景下，让学生了解中俄两国之间的战略合作伙伴关系，培养学生跨文化交际意识，并思考如何为推动中俄两国及“一带一路”沿线俄语国家间的文化交流与合作贡献自己的力量

2.3 构建“俄语语法”课程思政教学评价体系

课程思政教学作为一种隐性教育，是否行之有效，需要有相对客观、更加全面有效的考核标准和评价体系。教学评价不仅可以促进学生的成长，而且可以提高教师的教学质量。教学评价除了包含对教学内容、教学方法和手段、教学管理等诸因素的评价，最主要是对教学过程中教师的“教”，学生的“学”，进行评价，它们是教学评价中最重要的组成部分。本文主要围绕在“俄语语法”课堂教学中教师选择的思政元素是否合理、准确，思政元素的融入是否自然、如盐在水、润物无声，来设计教师的教学工作评价指标体系和评价标准（见表2）。

表2 教师从事课程思政教学过程的评价

评价内容	评价指标	评价标准
思政元素的挖掘	思政元素的切入点是否准确	好(5分),较好(4分),中等(3分),一般(2分),不好(1分)
	思政元素与专业课内容联系是否紧密	好(5分),较好(4分),中等(3分),一般(2分),不好(1分)
思政元素的融入	思政元素的传递是否恰当且符合学生的认知水平	好(5分),较好(4分),中等(3分),一般(2分),不好(1分)
	思政元素是否有助于专业知识的吸收	好(5分),较好(4分),中等(3分),一般(2分),不好(1分)
课程思政教学的策略	教学形式选用是否得当	好(5分),较好(4分),中等(3分),一般(2分),不好(1分)
	教学方法选用是否得当	好(5分),较好(4分),中等(3分),一般(2分),不好(1分)

(评价说明:得分越高,说明思政学习效果越好。)

对大学生而言,在“俄语语法”课程中融入课程思政元素,不仅有助于强化大学生的学习动力,提高学习内驱力,还可以引导大学生认识到学习的重要性和价值,帮助大学生养成勤奋刻苦的学习态度,进而提高俄语专业课的教学效果。同时,将思政工作融入“俄语语法”专业课教学中,需要教师不断创新教学方法,通过对比教学、学案导学教学模式、微课、情景教学、翻转课堂等多种教学方法与手段,并融入教师的情感,以晓之以理动之以情的方式,让“冰冷”的专业课知识,复杂的俄语语法知识点带有温度,向学生传递正能量,形成思维开放的高效俄语课堂。学生从事课程思政学习过程的评价见表3。

表3 学生从事课程思政学习过程的评价

评价内容	评价指标	评价标准
专业内容的理解与掌握	专业知识的理解情况	好(5分),较好(4分),中等(3分),一般(2分),不好(1分)
	专业知识的掌握情况	好(5分),较好(4分),中等(3分),一般(2分),不好(1分)
对课程思政教学的感知	是否理解了思政目标	好(5分),较好(4分),中等(3分),一般(2分),不好(1分)
	是否能意识到专业知识与思政元素之间的联系	好(5分),较好(4分),中等(3分),一般(2分),不好(1分)
学生在学习小组中的表现	在小组讨论中是否发挥积极作用	好(5分),较好(4分),中等(3分),一般(2分),不好(1分)
	是否积极参与小组作业的完成	好(5分),较好(4分),中等(3分),一般(2分),不好(1分)

(评价说明:得分越高,说明思政学习效果越好。)

评价的方式可以采取问卷、测验、完成作业、同学互评甚至是课上随机提问等方式进行,但评价之后的结果要及时反馈给学生,学生结合反馈结果最终进行自我评价。教师之间可以组建课程微信群,进行教学反思与评价,完善“俄语语法”课程思政建设的教育改革实践方案,优化课程设计与教学方法,最终提高教师的课程思政教学能力。

3. 结束语

综上所述,在高校“俄语语法”课堂教学中教师应避免生搬硬套思政元素,大前提还是要保证专业课的教学水平,并源源不断地将课程中能挖掘到的思政元素如盐在水、自然有机地融入俄语课堂教学中,使塑造学生的个人价值内生为俄语课堂教学不可或缺的组成部分。这需要教师在教学方法、教学模式、教学内容等方面进行不断地改进与创新,并通过教师的言传身教,让学生耳濡目染,达到春风化雨、润物无声的育人效果,为祖国培养出更多优秀的俄语人才和合格的社会主义建设者和接班人。

参考文献

- [1] “习近平在全国高校思想政治工作会议上强调:把思想政治工作贯穿教育教学全过程,开创我国高等教育事业发展新局面” [N].《人民日报》,2016-12-9.
- [2] “习近平在全国教育大会上强调:坚持中国特色社会主义教育发展道路,培养德智体美劳全面发展的社会主义建设者和接班人” [N].《人民日报》,2018-9-11.
- [3] 高校教师课程思政教学能力培训开班. (2021-11-24) [2022-01-05]. 新华网. http://education.news.cn/2021-11/24/c_1211460446.htm.
- [4] 习近平总书记在清华大学考察时的重要讲话激励高校师生砥砺前行. (2021-04-25) [2022-01-05]. 人民网. <http://edu.people.com.cn/n1/2021/0425/c1006-32086988.html>.
- [5] 王辉,王亚蓝.“一带一路”沿线国家语言状况[J].语言战略研究,2016(2):13-19.
- [6] 刘海燕.隐性教育在高校思政理论课中的价值探索[J].科教论坛(中旬刊),2014(4):54-64.

王 宁

长春大学, 长春, 中国,

810823186@qq.com

学案依托式课堂教学法与零起点俄语专业学生逻辑思维能力的培养 ——以“基础俄语”课程教学为例

摘 要: 本文以交际-认知外语教学法理论指导下的“基础俄语”课程课堂教学的学案编制及练习类型设计为例, 提出将逻辑思维训练任务融入练习之中, 帮助零起点俄语专业的学生在俄语学习与思维之间建立联系。文中按照循序渐进的原则给出了练习设计的示例, 以期达到学生俄语言语技能、交际能力及逻辑思维能力同步发展的教学目标。

关键词: 交际-认知外语教学法; 学案设计; 逻辑思维能力; 练习类型; 教学目标

Abstract: This paper sets examples of the compilation of the guided learning learning plan and design of the types of practice in the Course of Basic Russian under the direction of the theory of communicative-cognitive foreign language teaching approach. This paper is intended to convey the message of integrating the task of logical thinking training into the practice to help the students of Russian major who have very limited or no Russian learning skills to establish a relationship between learning and thinking. According to the principle of step-by-step, this paper gives an example of practice design in order to achieve the teaching goal of simultaneous development of students' Russian speech skills, communicative competence and logical thinking ability.

Key words: communicative-cognitive foreign language teaching approach; the design of guided learning plan; logical thinking ability; types of practice; instructional objectives

引言

随着全球化教育思想的发展及教育全球化进程的推进, 高等学校外语专业教育目标的内涵也得到了扩展。发展性目标成为人才培养的重要目标之一, 与实践技能目标、文化知识目标、思想道德目标、职业能力目标共同构成了外语专业教育目标的核心要素。

“发展性目标是与发展思维的各方面能力相关的目标, 包括逻辑能力、联想能力、形象思维能力、推理能力以及记忆、想象、猜测、预判等能力。在能力层面, 发展性目标最核心的是逻辑推理能力的培养, 也就是说, 根据语言表达的各种原则, 包括生动性、得体性、逻辑性、经济性等进行有效口头和书面交际的能力。”(王金玲, 科尔克尔, 2020, 6) 发展性目标要求教师在外语教学的过程中帮助学生建立起外语学习与思维的联系并逐步形成用所学外语进行思维的能力。

目前, 我国高校俄语专业本科多为零起点教学, 在以往的基础阶段(本科一、二年级)教学实践中, 教师更多关注的是学生实践技能目标和文化知识目标的培养, 即听、说、读、写技能的培养, 教学的重点是词汇、语法形式、句法结构的正确理解运用, 俄语与学生逻辑思维能力之间联系的建立问题并未得到应有的重视, 也缺少有效的思维训练方

法和手段。这就导致在基础阶段的教学中，部分学生掌握了词汇和语法知识，却依然无法利用其正确地表达自己的思维过程，口头和书面表达经常出现逻辑混乱或逻辑错误。本文试图在交际-认知外语教学法理论的指导下，结合学案依托式教学方法改革的实践，探讨俄语专业本科基础阶段学生逻辑思维能力培养的策略和方法。

1. 交际-认知外语教学法与学案依托式课堂教学

交际-认知外语教学法以交际原则和认知原则为基础，强调外语教学要同时培养学生的认知能力和交际能力。根据认知教学原则，语言知识的讲授应先于训练，要先讲授规则，再训练规则的用法，在可能的情况下，在训练之前要给学生时间根据例句推导出规则；在做练习之前学生要清楚每个练习的目标及练习的完成要求，要学会在不同交际场景中选择适当的表达方式，要清楚言语和非言语行为的约定俗成，要意识到有效言语交际对语言的要求，要学会在每堂课的结尾做反思性总结，要形成对自主学习的理性认识；交际原则要求言语训练性练习要具有交际价值和交际目的，要有交际情景、交际对象，同时言语表达要真实自然，要反映说话人的情绪特点。（王金玲，科尔克尔，2020, 37-53）因此，在外语教学过程中贯彻认知原则和交际原则事实上就意味着培养学生用所学的语言进行思维的技能与能力。

交际-认知外语教学法理论在教学实践中的应用需要行之有效的、能促进学生俄语言语技能与用俄语进行思维的技能同步发展的方法与手段。我校近几年推行的外语专业课堂教学方法改革的实践经验表明，采用学案依托式课堂教学方法，能帮助学生“切实提高言语技能、技巧和语言知识、逻辑记忆能力和外语的思辨能力。”（王金玲，王宁，2017, 100-106）学案即课堂教学实施方案，是授课教师根据每次课的教学目标，结合教学班的特点，对包括教材、教辅材料及其他来源的资料在内的所有教学材料进行整合之后，为其专门设计制定的学习方案。学案由相互关联的练习组成，按渐进性原则接近教学目标。（Колкер Я.М., Устинова Е.С., Еналиева Т.М., 2011, 259）学案的灵活性及动态性的特点使其成为实现学生言语技能和思维能力同步发展这一教学目标的有效手段。

2. 兼顾学生逻辑思维能力的培养的学案编制与练习设计

基础阶段零起点俄语专业的学生在课堂上体现出来的逻辑思维能力往往并不是他们真实的逻辑思维能力，因为绝大多数的学生在开始学习俄语前就已经具备了用母语准确且有条理地表达自己思维过程的能力，也就是说学生的逻辑思维能力已经形成。因此，在逻辑能力培养方面，教师最主要的任务是要帮助学生成功地建立起俄语学习与思维之间的联系。

有部分学生在俄语学习中能够将其已经具备的逻辑思维能力自然地迁移到外语的表达中，其外语表达有条理而且合乎逻辑，但也有很多学生的口语和书面表达中会出现一些看似可笑的、风马牛不相及的“搭配错误”。例如，在回答“Какие фрукты ты

любишь? (你喜欢吃哪些水果?)”这个问题时,有的同学会回答“Я люблю яблоко и рыбу. (我喜欢吃苹果和鱼。)”产生类似错误的原因是学生在外语表达中出现了逻辑缺位现象,是学生没能在外语和思维之间建立起联系的结果,如果长期处于这种状态,那他就无法形成用外语思维的能力,这就意味着他不可能真正地掌握外语。因此,在编制学案和设计练习的类型时,教师要始终兼顾学生逻辑思维能力的培养,要有意识地对 学生进行逻辑思维训练,使学生意识到外语与思维之间的联系,学案练习的设计要导入逻辑思维训练任务。

用外语准确而且有条理地表达自己思维过程的能力是建立在学会使用所学语言对事物进行观察、比较、分析、判断、推理等能力的基础之上的,基础阶段学案编制和练习设计时可以使用以下类型的包含逻辑思维训练任务的练习:

(1) 读一读,划去每组中不是同一类的词语

该类型的练习是小学阶段语文学习中的常见题型,将其使用在零起点俄语教学中可以帮助学生激活其已具备的逻辑思维能力,并将其迁移到外语学习中。

例如,大一下学期在学习“Климат, погода”这个主题时,遵循交际-认知教学法原则,在编制学案时我们将其中一次课的教学目标定为:本次课你们将学会用俄语表达你为什么喜欢或不喜欢某个季节,喜欢或不喜欢某种天气;还要学会建议朋友在不同的季节可以做什么。学案的第一个练习设计为:

Прочитайте слова. Исключите лишнее слово в каждом ряду.

- Осень, ноябрь, зима, весна, лето (秋季、十一月、冬季、春季、夏季)
- Тепло, жарко, холодно, весело, солнечно (暖和、炎热、冷、开心、晴朗)
- Дождь, ветер, снег, туман, смог (雨、风、雪、雾、雾霾)
- Деревья, травы, горы, цветы (树木、草、山、花)
- платье, пальто, шарф, шапка, перчатки (连衣裙、大衣、围巾、帽子、手套)

该练习由五组与本次课教学目标密切相关的、学生必须积极掌握的词汇组成,每组中都包含一个与其他词不属于同一类的词语,学生需要在朗读词语的同时进行思考和分析,迅速地掌握问题的核心并作出合理正确的选择。该练习可以帮助学生将已经具备的逻辑思维能力迁移到外语的学习当中,在学习外语词汇时意识到词义背后隐藏的概念分类信息,然后按季节名称、天气冷暖状况、天气现象、植物、保暖衣物等类别判断出同类的词语并剔除不属于同一类的词语。

(2) 写出(说出)对应词

该类型的练习也可以在词汇训练时兼顾学生的逻辑思维训练,可以结合每次课的主题,以表格的形式呈现在学案中。还是以“Климат, погода”主题的学案编制为例,该学案的第二个练习的题型设计为:在横线处写出对应的词语,需要学生根据所给的

应词语之间的逻辑关系，推理出横线处应该填写的词语，只有正确判断出词语之间的逻辑关系，才能完成此任务。

Летом: зимой = жарко: _____	Футболка : летом = _____ : зимой
Январь : зима = апрель : _____	Летом: велосипед = зимой : _____
зима : лето = ночь : _____ = весна : _____	

表格中同样包括五组对应的词语，学生需要根据已知的对应词语之间的逻辑关系，推断出同组的另一个词语所对应的词语。如第二组中的逻辑关系为：T 恤（Футболка）：夏季（летом）= _____：冬季（зимой），需要正确判断出该组对应词语之间的逻辑关系是夏季和冬季穿着的衣物之后，才能在横线之处填上正确的词语：大衣（пальто）或裘皮大衣（шуба）等。需要指出的是，在设计这一类型的练习时，除了逻辑思维训练任务之外，教师要充分考虑所选词语以及它们之间的逻辑对应关系要同时服务于教学目标，即本次课要完成的言语知识任务和交际任务，该练习要为后续的练习解决语言及逻辑上的难点，而且所选的语料要在后续的练习中不断重复出现。我们在上文例子中选择该五组词语的目的是：思维训练目标：帮助学生用俄语将季节与冷暖对应，将衣物与季节对应，将运动项目与季节对应；围绕本次课的教学目标，为学生最终完成“用俄语表达你为什么喜欢或不喜欢某个季节，喜欢或不喜欢某种天气”解决语言难点；为完成本次课的交际目标“建议朋友在不同的季节可以做什么”提供范例和启发。

（3）使用正确的连接词连接词语或句子

该类型的练习可以在训练学生思考词语或句子之间的逻辑关系的同时兼顾言语技能和交际能力的训练。在“Климат, погода”主题的学案编制时，我们将第三个练习设计为：使用连接词“и”“но”“или”连接词语或句子。

Соедините слова союзами «и», «но», «или».

- На улице сыро, ... тепло.
- Сегодня сыро ... сухо?
- На улице холодно ... тепло?
- Завтра будет облачно ... солнечно?
- Сегодня солнечно, ... холодно.

学生需要正确地判断出词语或短句之间的逻辑关系，才能完成该练习。在做此类练习之前，需要遵循“先讲规则再训练规则”的原则，要先讲授连接词的意义，在训练时要及时纠正学生的逻辑错误。

（4）借助表格完成观点表达

该类型的练习是“连词成句”的变形。各类教科书和教学资料中的“连词成句”习

题以单个词的形式给出，考察的重点是语法知识的掌握，在制定学案时，教师可以根据教学目标、要完成的交际任务和思维训练任务，将语料片段填入表格中，学生可以借助表格中的信息，选择语料表达自己的观点，但只有在逻辑关系正确的情况下，学生才能完成观点的表达。在编制在“Климат, погода”主题学案时，第四个练习的类型我们设计为：借助表格，说一说你喜欢或不喜欢的季节及原因。

Скажите, с помощью таблицы, как вы относитесь к разным временам года.

Я не очень люблю	весну	потому	это несвѣдѣное, но красивое время года. это самое свѣдѣное и красивое время года. часто идут дожди. в это время почти нечем заняться. впереди отпуск (каникулы). погода часто меняется. природа просыпается. я люблю купаться (ходить за грибами). впереди целый год работы. это лучшее время для отдыха. я люблю плавать (ходить на лыжах).
Я очень люблю	осень	что	
Я очень не люблю	зиму	так как	
	лето		

该表格共有4列，第1列中有3个语料片段供学生使用，分别是：“我不太喜欢……”“我非常喜欢……”“我非常不喜欢……”；第2列给出的是四季名称的第四格形式，不以第一格而是以第四格的形式给出该列的语料，其目的是让学生直接使用正确的形式，减少口语表达中出错的概率；第3列给出的是表示原因关系的连接词；第4列以句子的形式给出，句子内容包括人对某些季节的共同感受：Это несвѣдѣное, но красивое время года.（这是一个忧伤又美丽的季节。）Это самое свѣдѣное и красивое время года.（这是最让人欣喜，也最美丽的季节。）Это лучшее время для отдыха.（这是最适合度假的季节。）包括和某一季节相对应的活动：Я люблю купаться (ходить за грибами). [我喜欢戏水（喜欢采蘑菇）。] Я люблю плавать (ходить на лыжах). [我喜欢游泳（滑雪）。] 还有包括某个季节特有的天气特点的句子。第4列的句子与连接词一起使用就可以构成原因从句，但只有在逻辑关系正确的前提下，才能完成表达观点的任务，因此学生需要进行积极的思维活动，来分析并判断哪些组合合情合理，而哪些组合会有悖于常理。此外，该类型练习的设计需要考虑“滚雪球”原则，学生可以先选择表格第1列中的一个语料与其他3列中语料组成正逻辑正确的语句，完成“我不太喜欢某个季节，因为……”的口语表达；然后再加上第二个句子和第三个句子进行“滚雪球”练习，并最终达到用俄语连贯地表达“我不太喜欢某个季节，因为……”“我非常喜欢某个季节，因为……”“我非常不喜欢某个季节，因为……”的教学目标。

结束语

在交际-认知教学法理论的指导下,采用学案依托式外语课堂教学法改革的实践经验证明,以教材为总体导向,以达成课堂教学目标为目的,根据教学班学生的特点设计编制的学案可以帮助教师在俄语学习的基础阶段将思维训练任务巧妙地融入练习之中,在不额外增加学生心理负担的情况下,帮助学生建立起外语与思维之间的联系,将其已经具备的逻辑思维能力迁移到俄语学习的过程中,使学生习惯并最终学会用俄语思维。

参考文献

- [1] 王金玲,雅·莫·科尔克尔,等. 依托母语和中介语的外语教学法[M]. 北京: 外语教学与研究出版社, 2020.
- [2] 王金玲,王宁. 外语专业学案式课堂教学方法改革研究——以俄语专业的零起点教学的学案编制原则为例[J]. 长春大学学报, 2017, 27(6): 100-106.
- [3] Колкер Я.М., Устинова Е.С., Еналиева Т.М. Практическая методика обучения иностранному языку. 3-е издание, дополнение. Рязань: ЗАО «Приз», 2011.

原丽莹

长春大学，长春，中国，

1271766319@qq.com

概念型教学法在高校俄语课堂中的应用及研究

摘要：概念型教学法是一种基于认知语言学和社会文化论的新型外语教学法，强调通过显性的方式对概念进行科学解释，专门用于成人的二语教学。本文根据概念型教学法的五个步骤：“解释——物化——交际活动——言语化——内化”，针对俄语中的具体知识点进行课堂教学环节设计，通过实例展示，探寻概念型教学法应用于高校俄语课堂的可行性及存在的不足。

关键词：概念型教学法；俄语教学；概念导入；物化

Abstract: Concept-Based Instruction is a new foreign language teaching approach based on cognitive linguistics and social culture theory. It emphasizes the scientific explanation of concepts in an explicit way and is specially used in second language teaching for adults. According to the five steps of Concept-Based Instruction: “explication-materialization - communicative activity-verbalization - internalization”, this paper designs classroom teaching links for specific knowledge points in Russian, and explores the feasibility and shortcomings of Concept-Based Instruction applied to Russian classroom in colleges and universities through examples.

Key words: Concept-Based Instruction; Russian teaching; concept introduction; materialization

概念型教学法的理论基础

概念型教学法是 21 世纪由兰道夫（Lantolf）等学者提出的新型外语教学法，其理论基础是认知语言学和社会文化论，专门用于成人的二语教学。（Lantolf, 2011, 26-47）概念型教学法主张“概念先行”，强调通过显性的方式对概念进行科学解释，从而摆脱机械地模仿。与母语学习不同，二语学习缺乏母语学习者自然、真实的社会文化环境，所以需要借助多种手段使学生理解和内化这些概念，具体包括五个步骤：“解释——物化——交际活动——言语化——内化”。解释，即教师针对某个概念进行系统化的解释；物化是指教师通过形象的图式、实物、手势等使所讲授的抽象概念具体化；交际活动是指教师与学生之间，或学生之间进行的一些口头的或书面的语言实践活动，以帮助学生理解和吸收所学概念；言语化是要求学生用元语言描述语言概念本身；内化是个体从社会交流平台转换到个体心理活动平台。（文秋芳，2013, 3）在具体的教学活动中，教师可以根据实际情况，按步骤完成所有环节，也可以根据需求选择某一突出的环节进行教学。

与传统二语教学在教学观方面的不同

传统的二语教学将一个概念分解为碎片，零星地教授给学生，学生只见树、不见林。

(文秋芳, 2013, 2)以俄语语法中的时态为例,根据教材安排,学生先学习现在时,再学习过去时,然后是将来时,每一种时态对应一种动词的体和变位。表面上看,这是一个循序渐进的过程,因为学生无法在一堂课的时间内掌握所有的知识点,但这也会使得学生认为,某个动词的变位只对应一种时态,表达一种语境。而语言是非常灵活的,如:Я уезжаю через месяц(我过一个月动身)。遇到这种句子,学生就会质疑:“为什么将来时用未完成体动词变位表示呢?”而这里其实涉及另一个语法点:当说话者强调某一行为在将来肯定会发生时,可以用现在时表将来。再如,在讲解俄语名词格的时候,传统教学法通常是将格分开来讲,先讲1格,再讲6格,然后是4格、2格、3格、5格,学生学习每一个名词格都是碎片化的,在实际运用过程中通常难以区分,一团乱麻。因此,概念型教学法主张将语言概念作为外语教学的基本单位(Lantolf, 2011, 26)在教学课程中,应帮助学生建立全面的、系统的概念化知识体系。通过这样的教学,可以打破长期形成的“非对即错”的思维定式,培养灵活的辩证思维。(Lantolf, Thorne, 2006, 29)

概念型教学法的研究现状

概念型教学法最初多用于西班牙语语法教学,2013年国内学者文秋芳首次从理论和实践两个方面对“概念型教学法”进行了评析,既肯定了概念型教学法兼具系统的理论指导和丰富的理论实践两大优势,也指出了在概念型知识教授时所存在的不足:①外语课堂时间有限,讲授概念和语言活动有时无法兼顾;②概念过于抽象、枯燥,难以调动学生的积极性,并指出概念型教学法中的“概念”指的是什么尚且没有清晰的定义(文秋芳, 2013, 5)。谢亚军在《概念型教学法视域下的大学英语教学》一文中将概念分为:词汇概念、语法概念、语音概念、翻译概念、思维模式概念、篇章结构概念等(谢亚军, 2018, 119)。贾光茂从认知语法理论角度对英语概念型教学法进行了研究,指出概念型教学法与传统型教学法的不同点在于,它聚焦于“概念”,以“讲授+记忆+互动”为主,目标在于“语言的地道性”(贾光茂, 2021, 80)。国内现有的有关概念型教学法的研究多集中在英语、汉语的教学中,针对俄语概念型教学法的研究极少,因此本文选题具有一定的探索意义。下面将针对俄语中的具体知识点进行课堂教学环节设计,通过实例展示,探寻概念型教学法应用于高校俄语课堂的可行性及存在的不足。

案例1 “пользоваться, использовать, применять, употреблять”词义辨析

教学内容描述及分析:本节课的主要内容为“пользоваться, использовать, применять, употреблять”词义辨析。近义词辨析是俄语词汇教学中的重点和难点,学生是否能够正确选用近义词直接反映了他们学习俄语的地道程度。然而俄语的某些近义词之间除了明显的接格区别,意义上差别极为细微。不仅教师在进行概念讲述时费时费力,学生在记忆和理解上也经常事倍功半,即使完全记住了,具体使用时又经常会混淆。如词汇“пользоваться, использовать, применять, употреблять”皆有“用”的含义,但在不

同的语境中用法又各不相同，二语学习者很难将其分辨清楚。

教学目标以及教学方法设计：本节课旨在通过深入学习词汇的概念，准确理解各个词汇的词义和差别，掌握用法，并在此基础上积极输出，最终实现词汇概念的內化。本次教学先由问题和图片引出概念，然后“解释”和“物化”并行，借助图片对概念进行解释，设计交际活动，理解并吸收概念，引导学生用元语言归纳总结概念，最后设计练习题內化概念。

教学流程以及学习活动分析：

этап 1 问题导入

请使用“пользоваться, использовать, применять, употреблять”对下列图片分别进行描述。此问题可以让同学积极思考，自主辨析，增加下一个“概念解释”环节的参与感。



1



2



3



4



5



6



7



8

этап 2 解释和物化

单纯的解释概念过于抽象、枯燥，不利于学生记忆。通过实体图片进行解释，并对比分析，更容易将学生代入语境，清晰地了解各个词汇之间的异同，还可以将语境和概念紧密结合在一起，与语块教学法有异曲同工之妙。

пользоваться чем, 其后不可接人，意思为：① 表示使用、运用，一般用来表示使用物体的直接用途，表达经常性的、习惯性的行为，如图1“пользоваться палочками(用筷子)”，图2“пользоваться банковскими карточками(用银行卡)”；② 利用某个机会、机遇，得到某种好处；③ 拥有、享有。

对比式解释，有以下示例。

пользоваться, использовать 的区别：

пользоваться 表示使用物体的直接用途，其后接 5 格，而 использовать 强调用非

所长，其后接4格。请对比图片3“пользоваться лампочками”和图片4“использовать лампочки”。

употреблять 和 применять 的区别：

употреблять 可以表示服用药物，有“пить”的意思，而 применять 则用来表示服用药物的方法和剂量，请对比图片7“употреблять таблетки”和图片8“способ применения и дозы таблеток”。此外，употреблять 在表示使用语言，强调使用具体的语言，而 применять 则用来使用抽象的语言理论。

применять 和 использовать 的区别：

применять 强调广泛、普遍使用，использовать 则强调利用什么达到某种目的。试比较：

В медицине широко применяют лазер.

在医学上激光被广泛应用。

В медицине используют лазер для операций на глазах.

在医学上激光被应用于眼科手术中。

этап 3 设计交际活动，强化对概念的理解和吸收

再次提出之前的问题“请用所学单词描述上述图片”。到此处，学生之前所有的疑惑已消除，重复之前的问题，可以让学生自我检验，查缺补漏，增强他们的自信心，同时也可以提高成就感。

этап 4 归纳总结

“пользоваться, использовать, применять, употреблять”总结此四个词的异同。每讲完一个知识点后，及时梳理所学知识点是提高学习效率起着至关重要的作用，可以把分散的知识点结成网，使所学知识系统化。

этап 5 设计练习题，内化概念

本练习题将所讲概念融合在一个小短文中，有针对性地帮助学生辨析各个词语，最终为己所用，实现内化。

Эта ягода называется малина. Ее _____ в пищу в свежем, сушеном и приготовленном виде. Малину _____ в пищевой промышленности, а также в домашнем хозяйстве для приготовления варенья, джема, сиропа, сока и т.д. В народной медицине малина широко _____ в качестве жаропонижающего средства. Малина _____ пользуется большой популярностью у детей и большим спросом у хозяек.

案例 2 俄语运动动词前缀辨析

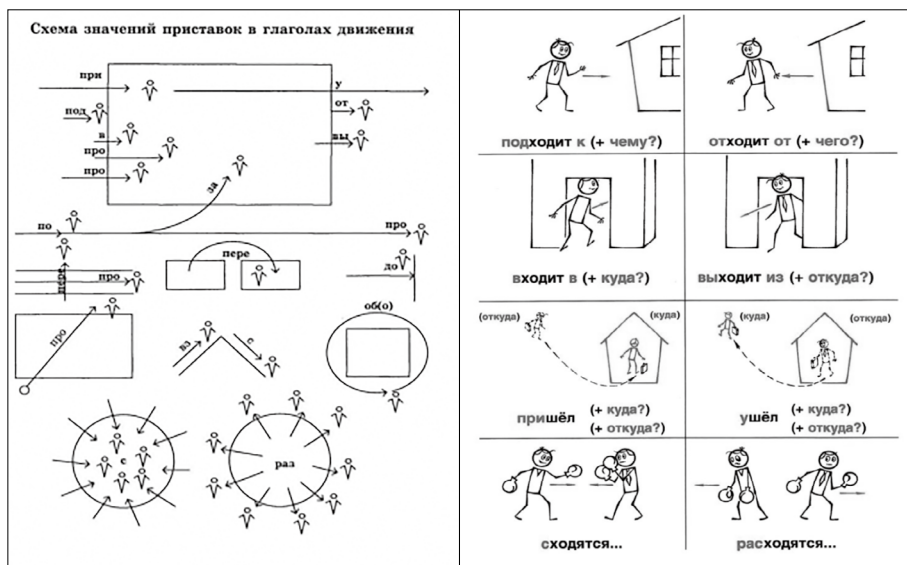
教学内容描述及分析：带前缀的运动动词在俄语中的使用频率较高，因前缀较多，且有些前缀翻译成汉语是一样的，如“у-”和“от-”都表示“离开”，但彼此之间又有区别，

所以是俄语学习的一大难点。

教学目标以及教学方法设计：学生可以理解和掌握各个前缀的意义和区别，并能够积极运用到实际的交流过程中。教学环节设计如下。

этап 1 问题导入

问题 1 请使用带前缀的运动动词描述“你今天是怎么从宿舍走到教室的”，如“先走出房间，离开宿舍楼，顺便去了一趟食堂，然后穿过天桥，来到学校，走进教室，走到桌旁”等。



问题 2 请仔细观察下图，分析运动动词各个前缀之间的含义和区别。

этап 2 概念解释、物化

根据图片我们可以看出，“При-”指从别处来到这里，“Под-”指逐渐靠近，并未进入，“В(о)-”表示进入，强调由外向内的运动；“Вы-”表示出去，强调由内向外的运动；“Про-”表示经过一段距离，或从一旁经过，“Пере-”表示从一面到另一面的运动，有“穿越”的意思；“У-”表示离开，与“При-”相对应，回答 откуда、куда 的问题；而“От-”也表示离开，与“Под-”相对应；“За-”顺便去一趟某处；“По-”强调动作的开始，要去某处，“До-”表示到达；“вз-”表示自下而上的运动；与之对应的“с-”表示自上而下的活动；“Обо-”表示绕行；сойтись表示从各个地方聚集在一起，разойтись表示朝四面八方散开。

этап 3 交际活动

“请用我们刚学过的带前缀的运动动词描述一下你从教室返回宿舍的一系列动作。”

этап 4 归纳总结

этап 5 设计练习题

Наши гости _____дут в 6 часов.

Борис _____шёл в комнату.

Девочка _____шла через дорогу.

.....

案例 1 和案例 2 的不同之处在于, 案例 2 的“物化”更为具体、形象、系统, 学生可以通过图式自主学习概念, 教师对意思极为相近的前缀稍作讲解即可。这不仅增加了概念解释的趣味性, 也极大地缩短了学生从理解到产出的时间。

结语

综上所述, 概念型教学法的五大步骤集合了语法翻译法的“教师教授”, 交际法的“学生互动”及语块教学法的“词块记忆”, 笔者认为, 如再引入学导式教学法的“概念引入”, 如以“诗歌的一个片段、一句格言、一个寓言故事、一个谜语、一个认知性任务”等开始课堂(王金玲, 2020, 321), 使学生“学起于思, 思源于疑”, 激发学生探索的兴趣, 发现自己的不足, 在接下来的概念教授环节, 可以做到有的放矢, 抓住重点, 提高学习效率。

随着国内外学者的研究, 概念型教学的理论和实践将得到进一步的发展和完善, 同时也会受到学术界更多的质疑与挑战。需要说明的是, 任何一种教学方法都是围绕一个核心建立起来的, 同一种教学法可以应用于不同课堂的教学之中, 但切忌不假思索地生搬硬套, “现行的教学方法应该从它们的目的、在课堂结构中的地位以及它们与教学原则是否相符的角度来思考。”(王金玲, 2020, 36)

参考文献

- [1] Lantolf J P. The sociocultural approach to second language acquisition: Sociocultural theory, second language acquisition, and artificial L2 development[M]// D. Atkinson. (ed.), Alternative Approaches to Second Language Acquisition. New York: Routledge, 2011: 26-47.
- [2] Lantolf J P, Thorne S L. Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development[M]. Oxford: Oxford University Press, 2006.
- [3] 高艳. 从社会文化理论的角度论语言教师的中介作用[J]. 外语教学理论与实践, 2008(3): 93-96.
- [4] 贾光茂. 基于认知语法的英语概念型教学法: 理论与实践[J]. 外语教学理论与实践, 2012(2): 76-84.
- [5] 李琳. 二语习得概念型教学法的中介探究——活动理论视角[J]. 现代外语, 2016(1): 86-96.
- [6] 王金玲, 雅·莫·科尔克尔, 等. 依托母语和中介语的外语教学法[M]. 北京: 外语教学与研究出版社, 2020.
- [7] 文秋芳. 评析“概念型教学法”的理论与实践[J]. 外语教学理论与实践, 2013(2): 1-6.
- [8] 谢亚军. 概念型教学法视域下的大学英语教学[J]. 当代教育论坛, 2018(2): 117-121.

林 宇

长春大学，长春，中国，

1310843476@qq.com

波兰语动词“BYĆ”使用常见错误分析 ——以长春大学教学实践为例

摘 要：Być 是最常用的波兰语动词，也是波兰语学习中最基础、最重要、最难掌握的语法点之一。本文通过分析动词 być 的用法以及长春大学波兰语专业学生在运用该动词时常见的错误，给波兰语零基础的学习者提供这一模块的学习参考，进而帮助波兰语学习者避免类似的语法错误，更好地掌握动词 być 的使用。

关键词：波兰语；动词 być；常见错误；分析；教学

Abstract: Być is the most commonly used Polish verb. It is one of the most basic, most important, and most difficult grammatical points in Polish learning. This article analyzes the usage of the verb być and the common mistakes made by the Polish students of Changchun University when using the verb, and provides a reference for students with zero foundation in Polish to help Polish learners avoid similar grammatical errors. Better grasp the use of the verb być.

Key words: język polski; czasownik być; najczęstsze błędy; analiza; nauczanie

在现代波兰语中，być 整体可分为两种情况使用：一是作为独立的动词；二是与其他词语搭配使用。当 być 单独使用时，包括多种词义和用法，而当 być 作为固定词组的一部分，用法更加广泛。因此在“基础波兰语”和“波兰语语法”两门课程学习的过程中，学生常常会犯很多与 być 有关的错误。本文旨在概括 być 的用法，分析学生的常见错误，总结教学方法与学习策略。

1. być 的用法

1.1 词形变化归纳

波兰语未完成体动词 być，无论是作为独立的单词，还是作为词组的一部分，尽管词义各异，但在使用时词形变化是一致的。具体见表 1～表 7。

表 1 陈述式现在时 (tryb oznajmujący - czas teraźniejszy)

	Liczba pojedyncza	Liczba mnoga
1 os.	jestem	jesteśmy
2 os.	jesteś	jesteście
3 os.	jest	są

表 2 陈述式过去时 (tryb oznajmujący - czas przeszły)

	Liczba pojedyncza			Liczba mnoga	
	m	ż	n	mo	-mo
1 os.	byłem	byłam	-	byliśmy	byłyśmy
2 os.	byłeś	byłaś	-	byliście	byłyście
3 os.	był	była	było	byli	były

表 3 陈述式将来时 (tryb oznajmujący - czas przyszły)

	Liczba pojedyncza	Liczba mnoga
1 os.	będę	będziemy
2 os.	będziesz	będziecie
3 os.	będzie	będą

表 4 命令式 (tryb rozkazujący)

	Liczba pojedyncza	Liczba mnoga
1 os.	-	bądźmy
2 os.	bądź	bądźcie
3 os.	niech będzie	niech będą

表 5 假定式 (tryb warunkowy)

	Liczba pojedyncza			Liczba mnoga	
	m	ż	n	mo	-mo
1 os.	byłbym bym był	byłabym bym była	-	bylibyśmy byśmy byli	byłybyśmy byśmy były
2 os.	byłbyś byś był	byłabyś byś była	-	bylibyście byście byli	byłybyście byście były
3 os.	byłby by był	byłaby by była	byłoby by było	byliby by byli	byłyby by były

表 6 动名词的变格 (gerundium) - bycie

	Liczba pojedyncza	Liczba mnoga
M.	bycie	bycia
D.	bycia	być
C.	byciu	byciom
B.	bycie	bycia
N.	byciem	byciami
Ms.	byciu	byciach
W.	bycie	bycia

表 7 主动形动词变格 (imiesłów przymiotnikowy czynny) – będący

Liczba pojedyncza				
	rodzaj męski żywotne	rodzaj męski nieżywotne	rodzaj nijaki	rodzaj żeński
M.	będący	będący	będące	będąca
D.	będącego	będącego	będącego	będącej
C.	będącemu	będącemu	będącemu	będącej
B.	będącego	będący	będące	będącą
N.	będącym	będącym	będącym	będącą
Ms.	będącym	będącym	będącym	będącej
Liczba mnoga				
	rodzaj męskoosobowy		rodzaj niemęskoosobowy	
M.	będący		będące	
D.	będących		będących	
C.	będącym		będącym	
B.	będących		będące	
N.	będącymi		będącymi	
Ms.	będących		będących	

此外, 同期副动词 (imiesłów przymiotnikowy czynny) 为 *będąc* 形式。综上所述, 动词 *być* 共有 100 余种词形变化。

1.2 作为独立动词的含义和用法

(1) 表存在。如 *Jest miłość, prawda, sprawiedliwość. Są na świecie ludzie rozumni i przywoici, którzy podejmą jej trud i doprowadzą dzieło do końca. Był raz pewien człowiek. Było wielu królów.*

(2) 表示在某个地方出现。如 *Być na stole, w pracy, w domu, przy chorym; być na wczasach, w górach, nad morzem; być blisko, daleko, tutaj, tam* 等。当表示在某个地方没有某人或某物的时候, 会用到否定形式: *nie ma, nie było, nie będzie, nie byłoby, niech nie będzie, (może) nie być*, 否定形式后边名词须用第二格。如 *Chleb jest w kuchni. Banana nie ma na stole. Dziś wszyscy są na zajęciach. Wczoraj nie było Piotra w szkole. Wiadro jest w łazience – powiedział ojciec. Jesteśmy od trzech dni nad jeziorem. Chciała się umyć, lecz nie było wody w dzbanie.*^①

(3) 表示与某人一起, 通常后面接第五格使用。如 *Dziecko było z ojcem.* 否定形式与第二格连接。如 *Dziecka nie było z ojcem. Pajacyk był ze mną właściwie od zawsze, czyli odkąd sięgam pamięcią.*^②

(4) 表示发生某事。如 *Maria B. zaczęła się niepokoić około godziny 19, gdy usłyszała, jak*

① NKJP: Tadeusz Konwicki: *Bohiń*, 1992.

② NKJP: Monika Rakusa, *Baśnie dla Antosia*, 2010.

sąsiadki opowiadają, że był wypadek. Samochód potracił chłopaka.^① Wczoraj był koncert Magazine? Reaktywowali się?! Dlaczego mi nie powiedziałeś?^②

(5) 表示句中主体某人或某个样子的, 译为“是”, 后面通常搭配第五格。如 być malarzem, aktorem, naukowcem; być miłym, głupim, ładnym; Jego dziadek, książę Fumimaro Konoë, był premierem w latach 1937-1939 i 1940-1941.^③ Tak, tak, krawat musi być w paski - zgodził się Ferdynand.^④

(6) 用于无人称句, 表示某种客观状态。如 Był pogodny wieczór. Było to dawno. Wtedy był listopad. Jest ciepło, upalnie, mroźno. W nocy sam rozsunał kotary, bo było mu za duszno i za gorąco [...].^⑤ 句型为 Ø + być + KOMU + JAK 或 Ø + być + GDZIE + JAK。

(7) 表示参加某事 (brać w czymś udział, uczestniczyć w czymś)。如 Być na weselu, na pogrzebie. Być na wojnie, w powstaniu。

(8) 表示在某地、某个阶段上学。如 Być w gimnazjum, liceum, na politechnice. Być na kursie językowym. Być na trzecim roku polonistyki. Być przed egzaminem. Być po studiach。

(9) 表示达到某种高度 (sięgać, dostawać do jakiejś wysokości)。如 Woda była do kostek. Sukienka jest poza kolaną。

(10) 表示处于某种 (精神) 状态中 (znajdować się w jakimś stanie, ulegać czemuś, doznawać czegoś)。如 Być w ciąży. Być pod czyimś urokiem. Być pod wpływem alkoholu. Być w strachu。

1.3 作为非独立动词的含义和用法

(1) 用作系词。如 W młodości był taternikiem. To jest poważny zarzut. Mięso było nieświeże. Jestem inteligentna, atrakcyjna i ambitna。

(2) 在复合将来时 (czasownik posiłkowy do tworzenia złożonych form czasowników) 的结构中作为辅助动词, 没有词汇意义, 具有语法意义。如 Będę myślał o tej sprawie. Będziesz chciał tu wrócić. Nie będzie Pan żałował。

(3) 在动词被动态 (strona bierna) 中作为辅助动词, 没有词汇意义, 具有语法意义。如 Jest lubiana przez koleżanki. Referat był gotowy już wczoraj。

(4) 用于无人称句, 无词义, 通常句中主体要变成第三格 (如有)。如 Było coraz chłodniej. Nie było kogo zapytać. Trzeba będzie mu o tym powiedzieć. Jest mi gorąco。

① NKJP: Leszek K. Talko: Wody było po kostki, Gazeta Wyborcza, 1994-08-19.

② NKJP: Tomasz Konatkowski, Nie ma takiego miasta, 2010.

③ NKJP: Japonia żegna się z systemem rządów jednopartyjnych, Gazeta Wyborcza, 1993-07-30.

④ NKJP: Ludwik Jerzy Kern: Ferdynand Wspaniały, 1995.

⑤ NKJP: Iwona Surmik: Ostatni smok, 2005.

2. 学生常见错误分析

2.1 Być + Mianownik czy Narzędnik?

在大一上学期“基础波兰语”和“波兰语语法”课程中，会讲到第一格（Mianownik）和第五格（Narzędnik），这是基础阶段最重要的语法之一。学生常常会混淆，说出错误句子，如 *Jestem ładną i inteligentną. Mój brat jest przystojny student. On jest Polak* 等。

正确句型如下：

（1）*To jest/są + Mianownik*. 如 *To jest znany artysta. To są nowe niemieckie samochody. Moje hobby to (jest) sport.*

（2）*... jest / są + 形容词第一格*。如 *Tamta kobieta jest atrakcyjna. Moje auto jest nowe i eleganckie. Jogurt jest przepyszny.*

（3）动词不定式 *być + 形容词第五格*。如 *W Japonii być miłym dla innych to priorytet*。^① 需要注意，仅在 *być* 前面没有主语的时候，后面形容词才用第五格；当句中有主语时，动词按照主语变位，后面所接形容词不变化，同 2.1.2。

（4）*... jest / są + 名词第五格*，如果名词有形容词定语，形容词须与名词一起变成第五格。如 *Ona jest popularną aktorką. Oni są pracowitymi pracownikami. Andrzej Wajda jest polskim reżyserem.*

（5）*... być + 人名*，一般用于初次见面自我介绍，人名不变。如 *Jestem Julia. Jestem Krzysztof.*

2.2 Być czy Mieć?

（1）在《HURRA PO POLSKU 1》课本第 9 课 2c *sklep bankrut* 对话中，“*Czy jest...?*” “*Nie ma....*” 是学生常出错的句型之一。在购物或点餐的日常会话中会问“有没有……？”，受母语影响，学生常常会说“*Czy masz/ ma pan / ma pani / mieć woda mineralna?*”或者“*Czy sklep ma mleko?*” “*Czy kawiarnia ma lody?*”等。以上三个问句都是母语负迁移引起的错误句式，正确的问法应是“*Czy jest...?*”（单数）或“*Czy są...?*”（复数），回答则是“*Tak, jest....*”或“*Tak, są....*”表肯定；“*Nie, nie ma + Dopełniacz*”表示否定，即没有。如：- *Czy jest wino?* - *Nie, nie ma wina.*

（2）学生在介绍自己或他人的时候，会提到年龄。年龄表示法由动词 *mieć + 数词 + 岁 (rok/ lata/ lat)* 构成。如 *Mam 20 lat. Moja matka ma 42 lata. Profesor ma 56 lat.* 常见错误是用 *być* 替代了 *mieć*。如 *Jestem 31 lat. Moja siostra jest 22 lat.* 也有学生直接省略动词，句子变成 *Ja 18 lat. Pani Julia 30 lat.* 以上错误都是受汉语的影响产生的。

^① Anna Stelmach. Czytaj krok po kroku 1. 2018. S. 38.

2.3 Liczba pojedyncza czy liczba mnoga?

在有数词的句中,学生经常会错用动词的变位,原因在于没有熟练掌握波兰语数词的语法。

(1) 当句中名词的数量为1时,需要根据名词的性选择数词1,即 jeden, jedna, jedno。通常1可以省略,动词要用单数形式 jest/będzie/był/była/było。如 Chłopak, który kocha tamtą dziewczynę, jest kawalerem. To dziecko było wcześniej niegrzeczne, ale teraz jest bardzo uprzejme.

(2) 当句中名词的数量为2-4或X2-X4(不包括12-14)的时候,名词变复数第一格,动词用复数形式 są/będą/byli/były。当名词本身是复数形式的时候,动词也要用上述四种变位。如 Te dwa komputery są nowe. Rano cztery ciastka były na stole, a teraz ich nie ma. Dwaj policjanci będą mieć dyżur. Trzej mężczyźni byli aresztowani.

(3) 当句中名词的数量为5-21或X5-X1的时候,名词变复数第二格,动词用单数第三人称变位形式,即 jest/będzie/było。如 Pięciu studentów będzie na urlopie. Na konferencji było 55 osób. Ile tam jest dziewczyn?

3. 教学方法反思

“基础波兰语”和“波兰语语法”课程的语法知识具有一定的抽象性和枯燥性。在以往的教学中,以灌输式教学方式为主,学生跟随老师的讲解和教学大纲的安排学习语法知识,主要依靠死记硬背,难以产生深刻的思考,无法做到举一反三,甚至容易把相似的语法点记忆混淆,出现错用的现象。在这种课堂模式下,学生很难体会学习知识的乐趣,难以建立完整的知识框架结构。

在教学过程中,需要注重教学方式方法的选择,激发学生的学习兴趣。因此,教师必须合理安排课堂时间,将理论教学与实践教学联系起来,可以采用小组合作探究、讨论、辩论等多种方式,让学生通过自己的努力解决问题,掌握语法知识的具体应用技巧。在教学中,也要培养学生的情感态度、思辨能力和创新能力。学生经过一段时间的学习后,已经积累了一定的知识,但是很多语法如果不经常应用,也会被遗忘。因此,在教学过程中,应鼓励学生对各种所学的语法知识进行自由组合和搭配,不断巩固新旧知识点。注重积累,将新的语法知识填充到学生自己的语法知识框架中,随着积累量的增加,学生在应用时也会更加灵活。

目前运用的教学方法之中,最能激发学生学习兴趣的手段莫过于游戏和竞赛,针对不同教学内容要合理选择不同的游戏和比赛。如在讲到 być+ 第五格的语法时,可以开展 Jestem aktorem(我就是演员)的游戏。学生分小组进行情景对话表演,要求表演真实生动、语言流畅。学生可选择课本里给出的职业,也可以选择自己梦想要成为的人,在有趣的对话表演中,反复练习第五格,同时还可以增进同学之间的情感,使学生在愉快的氛围中达到较好的学习效果。每一章节都可以设置不同的游戏环节,需要老师用心

琢磨,不断地尝试、创新,力求将学生的学习热情最大程度调动起来。

4. 学习策略

外语学习策略分为直接与间接策略,直接策略包括记忆、认知和补偿策略,间接策略包括元认知、情感和社会策略。例如,采取记忆策略是通过在大脑中创建信息,运用形象、声音和动作记忆等方法进行有计划的外语复习;采用补偿策略是为了克服说与写方面的不足;采用元认知策略是确定外语学习重点和难点,事先安排与计划好学习内容,最后做好评价学习效果的准备工作;情感策略是通过克服外语学习焦虑情绪和心理,控制好情绪,积极鼓励自己的一种学习方法与策略;社交策略是通过问问题,积极理解他人与之进行合作。

从长春大学波兰语专业建设现状、学生的水平和特点、教材使用情况等方面来看,建议学生采用以下方法进行基础阶段的学习。

4.1 总结与归纳

目前长春大学波兰语专业精读课使用的教材是《Hurra po polsku》,参考书包括《Polski jest cool》《Polski krok po kroku》,这三套书是使用最多的对外波兰语教学用书。所有课本都是纯波兰语版,虽然实用性很强,但是没有单词表,语法也比较分散,学起来有些费力。对此建议学生在每单元开始前,先对生词进行梳理,大致查清楚词意,做好预习。在结束单元的课后,学生分个人或小组归纳本单元生词表和总结语法点。生词可分为三类:基础类(熟练掌握)、拔高类(大体掌握)、生僻类(积累)。基础类为必会的词汇,需要写出单词的基本性质(如名词——阳、阴、中;动词——ja、ty、oni 变位等)、词意、用法及示例。学生整理完全班共享,并整合出最佳版本,以供大家复习。应对总结最好的学生或小组进行嘉奖。每单元结束后进行测试,进而有效地提高学生学习成绩。

4.2 五步学习法

五步学习法,英文称作SQ3R,原文的意思是Survey(浏览)、Question(提问)、Read(阅读)、Recite(背诵)、Review(复习)。该方法无论对于外语基础好的,还是基础差的,都有一定的裨益。

例如当学生翻开一篇新课文,首先应浏览标题、简介、插图等内容,了解文章背景,然后通读一遍,有个总体的印象。然后进行第二步提问。可以进行自我提问,也可以直接看课后问题(多数课文后自带习题)。通过这一步,便可以知道在阅读中需要寻找的东西,有助于加深对材料的理解和记忆,可以培养学习者积极投入学习的意识,以此提高学习效果。接下来需要逐字逐句阅读,回答所有的问题。在理解整篇课文之后,应反复阅读,直至背熟。最后一步至关重要,需要经常复习所学材料,最佳复习时间是:①一边学、一边背;②学完立即复习;③一周以后复习一次。此方法不仅适用于“基础波兰语”课程中的课文和对话,也适用于“波兰语阅读”“波兰国情文化”等课程。

参考文献

- [1] 李金涛. 波兰语语法 [M]. 北京: 外语教学与研究出版社, 1996: 25.
- [2] 袁刚. 外语学习效率策略与方法研究——评《外语学习策略与方法》[J]. 教育发展研究, 2018, 38(21):88.
- [3] 张志明. 一种行之有效的学习方法——外语学习方法系列谈之一 [J]. 中国工程师, 1996(01):35.
- [4] Lidia D, Aleksandra K, Elżbieta S, Lidia W. Słownik Języka Polskiego[M].Warszawa:Wydawnictwo Naukowe PWN SA, 2019:78-79.
- [5] Mirosław B, Renata P, Maciej G, Jadwiga, W. Wielki słownik języka polskiego. https://wsjp.pl/haslo/do_druku/31129/byc
- [6] Małgorzata M. Hurra po polsku I[M]. Kraków: PROLOG Szkoła Języków Obcych, 2002:77-79.

刘媛菁

信息工程大学洛阳校区, 洛阳, 中国,

mobeiyingying@sina.com

乌克兰语教学中的跨文化意识培养

摘要: 本文以中国和乌克兰学生价值等级序列的实证研究为依据, 借助语言与文化相关性理论、词义学概念以及高、低语境理论, 结合部分高校乌克兰语专业的教学状况, 选取文化元素丰富的词汇课、文化课、文学作品鉴赏课、口语交际课以及写作课, 根据课型特点和外语教学规律, 有针对性地提出利用文化浸润、文化对比、文化体验等多种教学方法和手段培养学生的跨文化意识, 帮助学生顺利开展跨文化交际。

关键词: 跨文化意识; 乌克兰语教学; 跨文化交际; 价值等级序列; 异质性障碍

Abstract: The article is based on an empirical study of the value hierarchy sequence of Chinese and Ukrainian students, this paper draws on the language and cultural relevance theory, the concept of lexicon and the theory of high and low contexts, taking into account the teaching situation of Ukrainian language majors in some universities with the observation in vocabulary classes, culture classes, literature appreciation classes, oral communication classes and writing classes that are rich in cultural elements. According to the characteristics of the class and the rules of foreign language teaching, it is pointed out that the use of cultural immersion, cultural comparison and cultural experience and other teaching methods can help the students to cultivate their intercultural awareness and successfully carry out intercultural communication.

Key words: intercultural awareness; Ukrainian language teaching; intercultural communication; value hierarchy sequence; heterogeneous disorder

一、引言

2019年3月, 在“第四届全国高校外语教育改革与发展高端论坛”上, 教育部高等教育司吴岩司长提议, 要站在中外文明互鉴、参与全球治理的高度上, 去认识当今新时代外语人才培养的重要性, 给外语教学指明了“新使命、大格局、新文科、大外语”的新方向。在此背景下, 地方高校主动与国家战略接轨, 为“一带一路”倡议输送“新鲜血液”。但在长期的文明互鉴过程中, 因文化差异而造成的“文化休克”“文化偏见”制约了跨文化交际的顺利开展。这就给新时期的外语教学提出了更高的要求, 外语院校要把提高学生的跨文化交际能力贯穿于外语教学的全过程, 要教会学生在面对东西方文化和价值观念差异时, 能够保持兼容并蓄的态度, 在“求同存异”中克服文化偏见、民族中心主义, 顺利完成异文化磨合、跨文化调试, 在文化交往和碰撞中增进互信, 凝聚共识。

二、跨文化意识及能力的意涵

(一) 跨文化研究的发展历程

跨文化能力研究滥觞于美国, 经历了五个发展阶段。20世纪60年代是萌芽与起步

阶段,外语与文化学习处于相对割裂的状态;70年代后,以实证主义为核心的定量研究蓬勃兴起,跨文化交际的有效性成为关注焦点;80年代,既有效性的探讨后,得体性研究进入学者视野,在此期间,跨文化意识的理论体系、研究范式逐步构建,形成了百家争鸣的局面;90年代,西方学界主导跨文化研究领域的话语权;直到21世纪,非西方理论及多元研究视角逐步崭露头角;2000年至今,随着经济全球化和文化多样性的发展,西方与非西方理论相互借鉴,跨文化研究进入整合阶段。

自20世纪90年代起,中国跨文化能力研究也稳步推进,学者借鉴中国传统文化思维解读跨文化能力,对跨文化能力的概念、构成要素和运作机制进行了理论探索;2000年之后,中国跨文化交际进入快速发展期,学界从一般跨文化能力的探讨深入特定跨文化能力的解析,文化价值观、文化适应、文化认同及人际伦理等议题进入了研究视野;2010年至今,跨文化研究范畴持续扩宽,但外语教学与跨文化能力的关系仍然是主要议题,除此之外,教师信念(张淳2014)、远程协作课程(任仕超、梁文霞2014)等与跨文化能力培养相关的研究也取得较大进展。

(二) 跨文化研究的理论共识

西方学界目前就跨文化能力达成了一些共识:跨文化能力既是交际者的个人特性(克里夫兰 Cleveland 1960),也是一种互动技能(哈里斯 Harris 1973),会在经历蜜月、危机、调整、双文化、回归及再适应六个阶段后,形成文化适应能力(古拉霍恩 Gullahorn 1963);跨文化能力是在情感、知识和行为的三位一体动态框架下相互作用而发展的,得体且有效是成功交际必备的两大要素(拉尼根 Lanigan 1989);摒弃文化偏见,汲取多元文化价值,才能促进跨文化研究取得长足发展(德费尔 Doerfel 2005);融合多元文化视角,有利于形成跨文化协同效应(阿拉萨拉特南 Arasaratnam 2010)。

2010年后,中国的跨文化研究也呈现整合态势,并取得了不少成果:张卫东、杨莉(2012)立足外语教学构建了文化知识、文化意识和文化实践三位一体的跨文化能力模型;杨建培(2012)提出跨文化能力是由经验和知识两个维度以及文化感知、文化解读、文化批判和文化互动四种能力共同组建的;钟华、樊葳葳(2013)进一步扩充了跨文化能力的构件,跨文化交际从语言、社会语言、语篇拓展到策略能力层面,而跨文化能力由技能、知识、态度和意识四个层面构成;高永晨(2014)结合本土理论,提出“知行合一”模型,她认为跨文化能力体系在知识体系层面由文化知识、意识和思辨构成,行为体系由态度、技能和策略构成。

三、跨文化意识视野下的中、乌语言文化差异探究

(一) 中国、乌克兰学生价值观念等级序列调查

2021年1月,乌克兰国家科学院社会学研究所文化与大众传播系联合塔拉斯舍甫

琴科国立大学、基辅国立文化艺术大学及德拉霍马诺夫国立师范大学以谢洛姆·施瓦茨（Shalom H.Schwartz）的“施瓦茨价值量表”（Schwartz Values Survey，简称 SVS）为测量工具，针对大学本科二、三年级的中国学生（116 人）和乌克兰学生（131 人）做了一项价值观等级序列的调查。

结果显示，在中国学生的价值等级序列中，排在第一序列的依次为安全、慈善、成就，排在第二序列的依次为传统、享乐主义，排在第三序列的依次为遵从、普通型，排在序列末尾的依次为权力、自我定向、刺激；在乌克兰学生的价值等级序列中，排在第一序列的依次为独立（补充项）、享乐主义、慈善；排在第二序列的依次为安全、普通型；排在第三序列的依次为成就、自我定向、刺激；排在末尾的依次为权力、传统、遵从。

（二）差异的渊源

每个民族受其地理、人文环境影响，都在历史长河中沉淀了独具特色的文化，形成了风格迥异的价值体系。在处理人与自然关系方面，“天人合一”的审美观深入中国人的精神世界，因此中国人自古就追求和谐友好的睦邻关系和海纳百川的胸襟气度；乌克兰受“天人对立”的审美标准影响，更加注重对事物进行客观的观察、分析和研究。在处理个人与集体的关系时，中国人追求集体归属感和认同感，主张集体主义价值观；乌克兰人受西方自由主义影响，强调个人意志，注重自我价值的实现。涉及家庭关系方面，中国是宗法性社会，重视血缘关系，强调“伦理本位”，有堂兄、表哥，婶婶、舅舅等详细的宗谱划分；但乌克兰人家庭概念相对松散，乌克兰语中兄弟、姐妹是相对笼统的概念，因此乌克兰人更注重个人的人格完整与尊严独立，这对于促进人的创造性与开拓性，挖掘个性潜能有一定的积极影响。

另外，语言文字也会对思维方式和价值观念产生影响，萨维尔·特罗伊克（Saville Troike 2006）提出了语言与文化的关系：“任何语言的形式都与其内容有对应关系，与该文化中体现出的信仰、价值观和需求也有关系。”作为意象化语言的汉字更容易引起联想与想象，这使得中国人在思维层面呈现螺旋形的结构，螺旋结构的特点是通过重复来深化某一观点，所以中国人的表达更加含蓄、迂回；乌克兰的西里尔字母属于线性连接、排列的文字符号，这导致乌克兰人的思维方式呈直线型，因此乌克兰人在表达时更加直截了当，喜欢直奔主题。基于中乌两国都有历史悠久的农耕文明，带有明显的“重农主义”色彩，更加提倡互助协调的和谐关系，因此慈善这一选项均处于两国学生价值等级序列的首选项中。

四、教学实践中的跨文化意识培养策略探析

（一）词汇教学

词汇是语言中最活跃、最敏感的部分，词汇教学中必然会涉及大量的文化浸润。英国著名语言学家杰弗里·利奇（Geoffrey Leech）提出，词义包括概念意义、内涵意义、

风格意义、情感意义、联想意义、搭配意义、主题意义。除了概念意义，其他六个层面的理解都离不开背后的文化意蕴。外语教学客观上要求语言技能的训练与目标语文化的培养紧密相连，但早期传统的教学观认为：“文化即信息，语言即工具”，将语言和文化人为地割裂开来，把词汇背后的文化意蕴作为可有可无的补充环节，这就造成了词义教学其他六个层面的缺失。

对中国学生而言，乌克兰语词汇教学的一大难点是帮助学生准确地理解词汇中的文化意义，实现有效且得体的跨文化交际。在教学实践中，对于刚刚接触乌克兰语的中国学生来讲，接受名词的性这个语法范畴有一定的难度。这是因为学生们受母语文化模式干扰，习惯用母语文化去解释目标语文化，当解释不通时，他们会提出质疑：为什么像桌椅板凳、锅碗瓢盆这些词没有生物特质，却不属于中性名词呢？同样，就名词的性这个概念而言，乌克兰人学习汉语时也会有困惑，他们难以理解为什么不能通过中国人的姓名直接判断出性别。面对这些文化差异，大水漫灌、死记硬背的教学并不能起到有效的教学效果，反而会削弱学生的学习兴趣。这就要求教师以学生为中心，不断提升自己的语言文化素养、专业水平和跨文化意识与能力。

另外，习语中也存在大量非等值的情况，这种文化异质性障碍会导致意思表达的空缺或偏差，以及对目标语的误读、误判。中乌表达中呈现完全对应的有：“кувати залізо поки гаряче”（趁热打铁）、“як риба у воді”（如鱼得水）、“підливати масла у вогонь”（火上浇油）这一类短语蕴含了自然常识，符合人类基本认知，因此能够做到两种语言间的高度对应；但除此之外却存在大量词义不对应的情况，例如，在表达相同功能类比时中文和乌克兰语选用的对象不同：“метати бісер перед свинями”直译成中文是“不要在猪面前撒珍珠”。这句话出自《马太福音》第七章第六节，在西方文化中猪是粗鲁的、不雅的，而珍珠是非常珍贵的，这句话的含义是不要在一个不会理解你、欣赏你的人面前分享心声，然而如果脱离文化背景就很难理解。中文也有类似的表达：“对牛弹琴”，如果直译成“грати на люті перед буйволами”也会造成理解上的困扰。类似的习语还有“піймавши облизня”，直译是“捕捉蜥蜴”，但这样理解会造成阅读障碍，翻译为“一无所获”才能够有利于上下文衔接，类似的习语还有“ні сном, ні духом”（既不睡觉，也不精神），要翻译成“一无所知”。中乌习语可能在外延范围、感情色彩、搭配关系中存在差异，因此教学中不能剥离文化意义的传授，教师要让学生充分认识到目标语中的文化内涵，欣赏乌克兰语词汇中的生动之美、严谨之美，逐步提高文化移情能力。同时在教学中也要注意循序渐进，分阶段逐步增加难度。文化浸润本来就是一个潜移默化的过程，需要大量的知识积累、观念内化、才能实现文化移情，教师不能把文化要素一股脑地抛给学生，因噎废食。

（二）文化与文学教学

目前国内高校的乌克兰语阅读课程大体分为专业主干课和模块课，其中《乌克兰语基础阅读》《乌克兰语高级阅读》《报刊文章选读》属于专业主干课，《文化概况》《乌克兰文学》属于文学与文化模块课，《乌克兰政治与外交》《乌克兰旅游》属于专业拓展模块课。阅读课程拓宽了教学空间，教师在选取材料时要把握广泛涉猎且重点突出的原则，筛选材料时不仅要涵盖人物传记、风俗礼仪、自然风光、时政热点等方方面面，更要注意选取具有典型文化代表性的内容。

文化课一般开设在高年级阶段，这一阶段学习难点已不再是词汇、语法，而是语篇中蕴含的思维与文化现象。就色彩这个概念而言，中国人和乌克兰人有着不同的认知，这源于不同的自然环境、政治制度、历史沿革、文化背景等诸多因素赋予了颜色丰富的文化象征意义。在中国文化中，白色代表着悲伤、消极的含义，付出劳动却没有收获叫白忙、白干、白费，在京剧表演中象征阴险狡诈的叫“唱白脸”，人死后要披麻戴孝办“白事”，在网络流行语中形容新手叫“小白”，讽刺他人智商低下的词有“白痴”，战败方投降要举“白旗”；但白色在乌克兰文化中象征着纯洁、高贵，这一概念与太阳有关，乌克兰人眼中太阳能够带来光明、温暖和喜悦，对于常年降雪的乌克兰来说，白色也是雪的颜色，代表着干净、纯洁，乌克兰的民族服装“вишиванка”也是配着彩色绣花图案的白衬衫。再比如黄色，黄色在中国传统文化中是帝王之色，象征着权力与财富，源于古代的阴阳五行之说。金黄色、明黄色的服装是皇家专属，关于黄色的成语有“黄袍加身”“黄道吉日”这其中都蕴含着权势、命运的意义，但在乌克兰人眼中，黄色意味着悲伤、不健康、不忠诚，“жовтий будинок”特指精神病院。还有一些更加细微的色彩概念，汉语中青出于蓝而胜于蓝的“青”，在鸟语中没有完全对应的词，“青”不能用“синій”来对应，这样就无法表现出后人超越前人的程度，要用“темно-блакитний”或是“яскраво-синій”来表示。另外，中国人和乌克兰人对于肤色的喜好也是截然相反的，中国人自古追求白皙的皮肤，从古时候的“肤若凝脂”到现在的“白富美”都用来形容女孩子容貌姣好；而乌克兰人以深色和古铜色的皮肤为美。还有一些意象在两国文化中是不等值的，甚至是完全相反的。例如，喜鹊在中国人心目中是报喜鸟，喜鹊出现是祥瑞，古人有诗云：“腊雪初销梅蕊绽。梅雪相和，喜鹊穿花转。”而在乌克兰文化中，喜鹊、响尾蛇都是聒噪、无礼、易怒的代名词。

因此在文化课的教学中，教师要善于通过提问、小组研讨、分析比较等方法来帮助学生构建对象国的历史脉络和文化图景，对比中乌思维方式和文化背景的差异，了解文化现象背后的根源。对于从小在东方文化熏陶下长大的学生而言，要想跨越文化障碍，顺利进入异文化的精神世界是很困难的，因此教师作为目标语文化的引领者和文化调试阶段的陪伴者，要从技术上解决好文化异质性障碍的问题，做好跨文化诠释，引导学生

以开放、包容的心态面对异文化，接受文化差异。例如开设专门的文化课，向学生介绍乌克兰的社交礼仪、服饰礼仪、餐饮礼仪、节日习俗；针对某一文化专题，设计课堂翻转环节，让学生查阅资料，上台讲解中乌两国文化现象的异同；还可以设置情景，利用AR、VR虚拟现实技术进行语言文化环境模拟、角色扮演，让学生沉浸式体验民族风俗，通过亲身体验来增进对乌克兰文化的了解和认同；还可以结合第二课堂活动，创设多元文化学习环境，开展模拟联合国会议、跨文化辩论比赛、线上博物馆游览等形式丰富、种类多样的活动。

在文学教学中，要想减少因文化偏差而造成的异质性障碍，读懂读通文章，词汇储备和语法知识必不可少，同样，面对异文化的包容性、敏感度和移情能力也是不可或缺的。文化移情能力包含心理体验、情感位移与认知转换能力，即有意识地超越民族本土语言文化定势的心理束缚，站在另一种文化模式中进行思维的心理倾向（高永晨2005）。在这类课程的教学中，可以通过播放影视作品、开展读书研讨、为教材配插画等活动，让学生实现文化移情，能够站在乌克兰文化视角去看待基辅罗斯公国的昔日荣光，去体会哥萨克兵团往日的骁勇善战，从大国夹缝中的民族割裂中感受乌克兰独立之路的坎坷崎岖，在大量阅读中建立异文化理解的桥梁和纽带，跨越本族视角，在乌克兰文学作品的海洋中自在遨游。还可以将同一时期或同种风格的中国文学作品与乌克兰文学作品进行对比，或者组织学生参观国内举办的文化展。例如2021年7月由国际著名雕塑家、中国美术馆馆长吴为山创作的《灵魂之门——塔拉斯·舍甫琴科与杜甫对话》，在欣赏雕塑作品的同时，学生能够从耳熟能详的《茅屋为秋风所破歌》中尝试做到文化移情，去理解诗人舍甫琴科在流放路途中为人民疾苦的呐喊声。看到《заповіт》中同样的悲天悯人和家国情怀。还可以配合阅读乌克兰国内的书评、文学评论等文章，加深对乌克兰文学作品的理解，之后再分小组进行心得体会的交流，极大地促进了学生的自主学习与多元互助能力的开发。

（三）口语与写作教学

口语与写作教学是相辅相成的，都属于语言学习中的产出环节。无论是口头还是书面的表达，都离不开目标语所蕴含的文化因素，离不开跨文化意识的培养和构建。曹德明指出：“外语人才培养应找准定位，立足于培养具备良好跨文化交际能力的国际人才。”（曹德明2011）在新文科、大外语的背景下，人才培养要走出传统教学模式的拘囿，依靠死记硬背、题海战术拿高分、拼绩点的时代已经过去了，如若我们培养的学生仍旧操着“中式外语”“哑巴外语”，又如何能担当参与世界文明交流互鉴、参与全球治理体系的重任呢？就语言交际而言，学生要在目标语学习中掌握话语表达体系、语言规则以及交际策略，教师应从语言应用、语言技巧和语言能力等多方面提高学生的跨文化意识（钟伟轩2017）。当然，最直接有效的方法是赴目标语国家开展语言实践，让学生直

接与当地人进行交流和沟通,但目前受疫情影响,出国访学难度增大,很多地方高校的访学项目处于停滞状态。退而求其次,高校可以聘请外教、借助留学生资源开展本土化的语言实践,通过举办外语角、目标语文化沙龙等活动搭建交流平台;也可以利用互联网与国外高校合作,开展双向的在线语言交流,通过线上一对一结对子的方式,让我们的学生了解目标语文化、提高语言交际能力。另外,跨文化意识培养要纳入人才培养方案、教学计划、课程目标中,可以开设专门的跨文化交际学(Intercultural Communication,简称IC)系列选修课,用以补充和支撑外语专业核心能力素养课程体系的构建。

在写作课上也会出现一些异质性障碍。例如,中乌两国文化中对于情感的表达方式也是截然不同的。中国社会的文化与审美更偏向于含蓄深沉,拿《梁祝》来说,故事情节层层铺垫,爱情观委婉含蓄;而乌克兰的爱情作品如《Маруся》《Лісова Пісня》中主人公的情感更加炙热和外显,作品风格热烈而浪漫,语言表达上更加直抒胸臆。这可以用美国人类学家爱德华·霍尔(Edward T. Hall)提出的高低语境理论来解释,高、低语境取决于个体对内化信息的依赖程度,中国文化是典型的高语境文化,乌克兰文化属于低语境文化,前者需要在话语之外更多地揣摩说话者所传达的意义,后者更注重使用规范的话语和文字传递确切的信息(哈里斯,莫兰 Harris & Moran 1996)。因此,中国人更加关注关系的和谐、表达的委婉、信息接收者的心理状态,尤其是在传递一些负面评价或是难以启齿的话题时,往往会层层铺垫,最后点到为止,而在高语境文化下,基于高度相似的价值观念、风俗习惯和行为准则,在语言代码负载较少信息量的情况下,对话者之间也能做到心领神会。但在乌克兰语的交际中恰好相反,绝大多数信息交流是由明确编码的语言来完成,因此交际风格更加直截了当。基于以上理论,教师要不断提醒学生加强对低语境文化的敏感度,在口语交际和书面表达的过程中,注意开门见山、直截了当,用清晰明白、准确无误的方式表达有效的信息。

在写作教学中,教师除了布置常规的小作文还可以让学生准备一个反思总结,总结外语表达中的语病、文化异质性障碍及相关反思。另外,在学期末教师可以就学生的跨文化交际能力进行测试,钟华(2013)创建的跨文化交际能力自测量表(ICCSRS)以及吴卫平等(2013)创建的中国大学生跨文化能力评估量表(ICCAS)都是针对中国大学生的量表,当然也可以使用国外量表进行测量。这类功能多样的量表为我们评估跨文化能力、改进教学方法、完善课程考核评价体系提供了可靠的工具。

五、结语

外语院校服务于“新文科、大外语”的新使命、新格局,立足于国家“一带一路”的战略部署,要提高站位,构建“外语+跨文化交际能力”的复合型人才培养模式。但跨文化意识培养是一个系统性、长期性、复杂性的教育工程,仅仅通过知识传输是不能实现的。因此在外语教学中,要综合运用跨文化学习的方法和手段,多措并举,将跨文

化意识培养贯穿于词汇教学、阅读教学、口语及写作教学的全过程,教师也要不断精进,提高自身的跨文化能力,以便为复合型外语人才培养提供有力支持。

参考文献

- [1] 吴岩.新使命大格局新文科大外语[J].外语教育研究前沿,2019,2(02):3-7+90.
- [2] 戴晓东.跨文化交际理论[M].上海:上海外语教育出版社,2011:45-51.
- [3][美]拉里·A.萨默瓦.新闻与传播学译丛·国外经典教材系列[M].北京:中国人民大学出版社,2004:143.
- [4] 曹德明.“多语种+”卓越国际化人才培养理念与实施路径分析[J].外国语言与文化,2017,1(01):11-17.
- [5] 钟伟轩.基于跨文化意识培养的英美文学教育研究[J].教育评论,2017(03):142-144.
- [6] 赵一凡.培养来华留学生跨文化意识的教学策略探讨[J].继续教育研究,2016(10):120-122.
- [7] Bardi A. Schwartz S.H. Values and behavior: Strength and structure of relations[J]. Personality and Social Psychology Bulletin, 2003.
- [8] Saville-Troike Muriel. Introducing Second Language Acquisition[M]. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.
- [9] Theodore Michael Christou, Robert Kruschel, Ian Alexander Matheson, Kerstin Merz Atalik. European Perspectives on Inclusive Education in Canada: Critical Comparative Insights[M]. Taylor and Francis, 2021.

王新茹

长春大学, 长春, 中国,

1143359069@qq.com

浅析波兰语中动词体的性质及应用

摘要: 动词体这一关于动词形态的专业术语最早源于俄语语法研究, 它所涵盖的关于动词体的现象却超越俄语而广泛存在于其他语言中, 波兰语作为与俄语同属于斯拉夫语系的语种之一, 动词体的性质与其极其相似。动词体是波兰语语法中最复杂和最难以熟练运用的语法点之一, 尤其是动词的体在不同的时态的使用上还有差别, 即相互联系又相互区别, 有时仅仅因为不同动词体的使用会造成理解和表达上的错误。本文主要从时态的角度区分动词体在使用及表达上的区别及联系。

关键词: 动词体; 动词形式; 时态; 动词的使用和表达; 波兰语语法

Abstract: Aspect, a professional term about verb form, originated from the Russian grammar. The phenomenon covers about verb aspect, which not only exists in Russian and exists in other languages. Polish, as a language belonging to the Slavic, grammar is similar to Russian. Polish verb body is one of the most complicated and difficult to use grammatical points in Polish grammar. In particular, the verb body is connected and distinguished from each other in different tenses, sometimes just because the use of different verb body will cause misunderstanding and the error in expression, this article mainly distinguishes the difference and connection between the use and expression of verb body from the perspective of tense.

Key words: aspect; verb form; perspective of tense; use and expression of verb; Polish grammar

一、动词体的性质及定义

斯拉夫语族动词特征之一是将单词以所表达含义进行划分。根据动词词义而进行形体的区分的理论在当今语言教学中很常见。Henryk Wróbel 以此作为理论基础, 将所有波兰语动词分为完成体 (czasownik dokonany) 和未完成体 (czasownik niedokonany)。Renata Grzegorzczkova 也将动词的完成体与未完成体与其意义联系起来, 将其视为一种语义和构词现象, 并认为:

“W tym ujęciu aspekt jest więc dla czasownika kategorią gramatyczną klasyfikującą (tzn. każdy czasownik słowiański ma aspekt, tak jak rzeczownik ma rodzaj, ale się przez aspekt nie odmienia), natomiast wartości tej kategorii (dokonaność /niedokonaność) są wyrażane leksykalnie, np. (brać – wziąć), bądź słowotwórczo – za pomocą prefiksów (pisać – napisać, szyc – uszyć) lub sufiksów (dać – dawać).”(Grzegorzczkova R. 1997, 25–26)

在这种原理下, 动词的变体是以语法区别使用为基础而进行的分类。每个斯拉夫

语系中的动词都有“体”这一概念，就像名词有词性一样，不受其他因素的影响，而该概念的分类（完成体 / 未完成体）从词义表达上看并无区别，例如“采取 – 采取”，根据构词法它是未完成体变成完成体依靠前缀（写 – 写，缝 – 缝，给予 – 给予）或后缀的帮助完成“体”的变化的。（GrzegorzycykowaR.1997, 25-26）。

区分动词“完成体”和“未完成体”的方法，主要从语义功能方面的定义来着手。在关于这方面的著作中，可以找到各种基于大量的假设尝试解决这一问题的例子。主要通过找到所有动词未完成体和完成体的共同点，寻求与语义问题有关的答案（特别是以结构为主导的方法论）。得到初步结论，即将动词完成体视为动作的结束、将动词未完成体视为动作的持续。然而这种形式意义的结论并没有得到广泛认可，因为找到一个包含所有动词的精细度的定义实际上是不可能的。Witold Śmicch 从现代波兰语动词的功能角度来看，对以语义为基础区分动词体的考虑如下：动词体的划分没有单一的、普遍认可的、完全令人满意的定义。根据一些学者的说法，动词完成体表示动作的结束，或者强调完成动作的准时性和及时性。动作的未完成体表示动作的持续，或者强调动作持续的过程和发生的频率等。

这个区分方法直到今天仍然有效。在关于区分未完成体动词和完成体动词的作品及有关波兰语语言教学领域的大量作品中（如 Lewiński 1993; Oberlan2004; Karolczuk 2004, 2010），仍优先利用此方法区分动词的体。

二、动词体在过去时中的用法及使用区别

1. 未完成体

a: 表示在过去某一时刻正在进行的行为。

Kiedy moi rodzice byli młodzi , mieszkali w mieście .（当我父母年轻的时候，他们住在城市里。）

Było im ciężko , babcia nie zarabiała dużo , mieszkwały w obskurnym pokoiku na ulicy Smoleńsk.（他们过得很艰苦，奶奶挣得不多，他们住在斯蒙克街边的破败的屋子里。）

b: 表示在过去某一时刻发生过的行为，强调动作的过程。

Dziadek pracował nielegalnie, publikował artykuły i uczył studentów podziemnego uniwersytetu , babcia studiowała historię .（我的爷爷非法工作，发表文章并且教夜校的学生，奶奶在那个时候学历史。）

Między 12:00 a 13:00 pisałam listy i słuchałam muzyki .（我在 12 点到 13 点间写信听音乐。）

c: 表示在过去某一阶段内经常地、反复地、持续发生的行为。

Kiedy byłam mała , moja mama często czytała mi bajki przed snem .（小时候，我的妈妈给我读睡前故事。）

Podczas studiów zawsze spotykałam się z moją przyszłą żoną .（在上学的时候，我经常和

未来的妻子见面。)

d: 表示在过去某一时刻的事实。

Matka babci miała dwóch mężów. (祖奶奶有过两任丈夫。)

Matka i ojciec nie interesowali się polityką. (爸爸妈妈对政治不感兴趣。)

e: 表示人在过去某一阶段的状态。

Kiedy Kasia miała 8 lat, nie umiała jeździć na nartach. (当卡西亚八岁的时候, 她不会滑雪。)

2. 完成体

a: 表示在过去某一时刻完成某件事, 强调结果。

Poznałem moją przyszłą żonę podczas studiów. (我和我未来的妻子在上学的时候认识。)

Mój ojciec zarobił dużo pieniędzy podczas studiów. (我的爸爸在上学的时候就赚到了很多钱。)

b: 表示在过去某个时刻只发生过一次。

Kiedy byłem mała, przeprowadziliśmy się z rodzicami na wieś. (小时候, 我们和家人搬去了乡镇。)

Nigdy po raz drugi nie wyszła za mąż. (她从没有再嫁过人。)

三、动词体在现在时中的用法及使用区别

在波兰语中, 只有动词的未完成体有现在时。

a: 表示在当下某一时刻正在进行的行为, 强调动作的过程。

Studenci pierwszego roku głośno czytają książkę. (大一的学生在 大声地朗读课文。)

Mój tata idzie z psem na spacer. (我的爸爸在和狗一起散步。)

b: 表示在当下某一阶段内经常地、反复地、持续发生的行为。

Anna codziennie chodzi z Sandrą do szkoły. (Anna 每天和 Sandra 一起走着上学。)

Marcin lubi grać w szachy w wolnym czasie. (Marcin 喜欢在空闲时间下象棋。)

c: 表示在当下某一时刻的事实行为。

Słońce wschodzi na wschodzie i zachodzi na zachodzie. (太阳东升西落。)

Padadeszcz. (在下雨。)

d: 表示人在当下的某一阶段的状态。

Ona bardzo kocha swoją pracę. (她非常热爱自己的工作。)

Myślę, że moje kwalifikacje gwarantuje dobrą pracę. (我认为, 证书是好工作的保证。)

四、动词体在将来时中的用法及使用区别

1. 未完成体

未完成体表达将来时的两种方式, 第一种表达方式 czasownik być w czasie przyszłym + bezokolicznik czasownika niedokonanego (动词 być 将来时 + 动词未完成体不定式); czasownik

być w czasie przyszłym + 3osoba liczby pojedynczej lub liczby mnogiej czasownika w czasie przeszłym

(动词 być 将来时 + 动词未完成体过去时的第三人称单数或者复数。)

a: 表示计划在将来的某一时刻或阶段去做某事。

Teraz mam 23 lata , ale za rok będę szukać pracy . (现在我 23 岁 , 一年之后我将要去找工作。)

Moja córka jutro będzie zdawała maturę z matematyki . (我的女儿明天将参加数学高考。)

b: 表示在将来的某一时刻做某事, 强调过程。

Kto będzie mógł podróżować , poznawać nowych ludzi . (在未来哪一类人将可以旅行、认识新的人。)

Nauczyciele będą mogli kontaktować się z uczniami przez Internet . (在未来老师可以在网上跟学生沟通。)

c: 表示在将来某一阶段经常地、反复地、持续发生的行为。

W nowej szkole , podobnie jak dzisiaj , dzieci będą pisać / pisały recznie i będą czytać / czytały książki .

Na pewno będę długo szukać pracę . (我一定要找很久的工作。)

d: 表示在将来某一阶段发生的真实情况。

Będzie więcej komputerów . (未来将会有更多电脑。)

Dzieci będą robić / robiły więcej błędów ortograficznych . (孩子们将会犯更多拼写的错误。)

2. 完成体

a: 表示将来既定要去做的事。

Za rok skończę studia . (明年我将结束学业。)

Elżbieta na pewno pójdzie na kursy językowe . (Elżbieta 肯定会去上语言课。)

b: 表示在将来某一个时刻会完成的事。

W przyszłym roku na pewno przeczytam ‘ Pana Tadeusza ’ w oryginale . (明天我一定要读完塔戴士的原译本。)

Jeśli nauczy się francuskiego , to będzie mogła pojechać na staż do Francji . (如果我学会说法语 , 我将去法国实习。)

c: 表示在将来某一时刻只发生一次的事, 强调结果。

Pewnego dnia poszła na premierę do jednego z nowojorskich teatrów i tam poznała mojego dziadka . (有一天她去参加了一个新剧院的首映会 , 在那她认识了我的爷爷。)

Mariola wyidzie za mąż za bogatego biznesmena za rok . (Mariola 明年要嫁给有钱的商人。)

Moja babcia umarła 5 lat temu . (我的奶奶五年前死了。)

五、关键词总结

根据以上区分使用动词完成体和未完成的情形, 可以初步得出结论, 当出现以下

关于时间及频率的关键词时，可以直接选定动词的未完成体。

如：zawsze (总是，一直)；zwykle (通常，平常)；często (常常，经常)；rzadko (不常地，罕见地，少有地)；długo (长时间，久)；od czasu do czasu (时不时)，dawniej (很久，好久)；raz na dziennie (一天一次)；raz na tydzień (一周一次)；raz na miesiąc (一年一次)；raz na rok (一月一次)；codziennie (每天)；co godzinę (每小时)；co tydzień (每周)；co miesiąc (每月一次)；co rok (每年一次)；co dwa lata (两年一次)；od ... do ... (从……到……)；przez cały tydzień (一整周)；całą noc (一整晚)等。

当出现以下时间及频率的关键词时，可以直接选定动词的完成体。

如：nagle (突然)；w pewnej chwili (在那时)；w pewnym momencie (在那个时刻)；wreszcie (终于)；w końcu (最后)；pewnego razu (有一次)；pewnego dnia (有一天)

六、其他关键词

若出现的是以下有关时间或者频率的词：kiedy kiedyś (当……时)；nigdy (从不)；dawno temu (很久之前)；ostatni raz (最后一次；最近一次)；między ... a ... (在……和……之间)；jeszcze (仍，还)；już (已经)；w czasie (在……时候)；podczas (在……期间)，在选择动词的体时就要从句子所表达的意思着手，以以下几个单词为例。

1. jeszcze

a: W styczniu jeszcze pisałam mój doktorat. (在一月，我还在写博士论文。)

b: Jeszcze nie napisałam mojego doktoratu. (我还没写完我的博士论文。)

以上两个例子都用到了 jeszcze，a 中的句子侧重的是写这个过程所以使用动词未完成体更能表达出句子的意思；b 中的句子侧重的是写这个结果，即写没写完这个结果，所以用动词完成体会更加合适。

2. dawno temu

a: Dawno temu uczyłem się języka polskiego, ale nie mówię dobrze w tym języku. (很久之前我学了波兰语，但是我说得不好。)

b: Poznałem mojego przyjaciela dawno temu, jeszcze na studiach. (很久之前还在上学的时候我认识了我的朋友。)

以上两个例子都用到了 dawno temu，a 句使用动词未完成体 uczyć się，因为从后半句可知“他说得不好”，强调动作发生的过程而非结果。如果前半句使用动词完成体，表达学完了波兰语，但是说得不好，从语义的角度看前后意思表述产生了矛盾，所以前半句应该用动词未完成体，强调动作在过去某个时刻发生过。

b 句使用动词完成体 poznać (认识)，根据句意可知，想要表达的是认识这一结果。

3. między ... a ...

a: Między 12:00 a 13:00 pisałam listy i słuchałam muzyki. (我在12点到13点间写信听音乐。)

b:Między 12:00 a 13:00 napisałam e-mail i wysłałam go do koleżanki. (我在12点到13点之间把信写完并把它发给了我朋友。)

以上两个例子都用到了 *między ... a ...*, 从语义来看 a 句子表达写信和听音乐这两个动作的过程, 所以使用动词未完成体。b 句子表达在一个小时内写完邮件并且发邮件, 强调的是结果所以用动词完成体。

波兰语中动词体的使用受到多种因素的影响, 比如时态、上下文的含意、作者的表达意图等, 本文只总结了基础阶段中动词体的常见使用情况, 在对中国学生的波兰语教学中, 对于如何区分动词体及其与汉语的对应关系始终是中国学生掌握的教学难点, 在教学中需要不断探索新的教学策略与方法。

参考文献

- [1] Wróbel H. Gramatyka języka polskiego, Kraków. 2001, s. 99-98.
- [2] Grzegorzczkova R. Nowe spojrzenie na kategorię aspektu w perspektywie semantyki kognitywnej, w: Semantyczna struktura słownictwa i wypowiedzi, red. R. Grzegorzczkova, Z. Zaron, Warszawa, 1997, s. 25-38.
- [3] Śmiech W. Funkcje aspektów czasownikowych we współczesnym języku ogólnopolskim. Łódź. 1971.
- [4] Lewiński P.H. Aspekt czasownikowy w glottodydaktyce języka polskiego, w: Metodyka kształcenia językowego Polaków ze Wschodu. Referaty i komunikaty z konferencji nt. „Metodyka nauczania języka polskiego dla Polaków ze Wschodu i Polonii. J. Mazur, Lublin, 1993, s. 57-63.
- [5] Oberlan E. Aspekt czasownika w nauczaniu początkujących, w: Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym, Wrocław, 2004, s. 191-201.
- [6] Karolczuk A. Sposoby nauczania aspektu czasowników polskich, w: Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym. Wrocław, 2004, s. 203-209.
- [7] Karolczuk A. Teksty. „podteksty” i konteksty a przyswajanie aspektu, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 17, 2010, s. 251-256.
- [8] Małgorzata M. Hurra ! Po polsku 2 Prolog sykoła języków obcych , Kraków , 2006, s.25-26
- [9] 郑宁. 俄语动词过去时中体的用法和意义 [J]. 郑州大学学报 (哲学社会科学版), 1986 (05): 37-42.

张慧玲

浙江外国语学院, 杭州, 中国,

huiling.zhang@zisu.edu.cn

母语为汉语的波兰语专业大学生在波兰语课堂上的教学语言 和教学方法需求分析

摘要: 本文以汤姆·哈钦森和艾伦·沃特斯的需求分析理论为基础, 通过问卷调查了解母语为汉语的波兰语专业大学生在波兰语课堂上对教学语言和教学方法的需求。结果发现: 学生希望教学语言以目标语, 即波兰语为主; 对本文所涉及的语法课、词汇课、听力理解课、口语课、阅读理解课和写作课 6 种课型学生均有着自己明确的需求。

关键词: 需求分析; 教学语言; 教学方法; 波兰语; 大学生

Abstract: Based on the needs analysis theory of Tom Hutchinson and Alan Waters, this article uses a questionnaire survey to know the needs of Chinese-speaking university students majoring in Polish language for the language of instruction and teaching methods in Polish classes. It turns out that the students need the target language, which is Polish, as the main language of instruction. The students know very well about their own needs for the 6 types of lessons discussed in this research, which are grammar, vocabulary, listening comprehension, speaking, reading comprehension and writing.

Key words: needs analysis; the language of instruction; teaching method; Polish language; university student

1. 引言

2017 年以来, 在“一带一路”倡议和中国 - 中东欧合作机制持续推进落实、中波两国关系上升为战略合作伙伴关系的背景下, 国内许多外语类院校纷纷开设波兰语专业, 并与波兰各大高校展开专业学生培养方面的合作, 由此催生出一批赴波兰交流学习或进修深造的中国留学生, 而构成这一群体的最主要成员是以本科插班生的身份参加由波方高校举办的、面向母语非波兰语的学习者的语言班的波兰语专业大学生。实际上, 母语为汉语的波兰语学习者在更早以前就已经引起了波兰学界的关注 (Malejka, 2008, Młynarczyk, 2013, Młynarczyk, Król, Mądrecka, 2014, Jasińska, 2015), 随着学习波兰语的中国人逐渐增多, 波兰教师对其进行的相关研究也在不断深入 (Gworys, 2017, Jasińska, 2017, Wardęga, 2017, Oczko, 2020)。国内展开相关方面研究讨论的代表是李怡楠 (2012) 和毛蕊 (2018), 其中, 毛蕊所调查的对象与本文对象属同一类, 即赴波参加一年期语言文化课程的中国波兰语专业大学生, 但毛蕊的研究旨在收集受访者对课程的意见和看法, 不属于需求分析。以上所列其他国内外关于母语为汉语的波兰语学习者的研究也与需求分析无关, 由此, 本文试图抛砖引玉, 一方面弥补该领域的空白, 另一方面引起国内波兰语教学界对需求分析的重视。

2. 理论背景

20 世纪 80 年代末汤姆·哈钦森 (Tom Hutchinson) 和艾伦·沃特斯 (Alan Waters) 在其针对专门用途英语教学的研究中 (Hutchinson, Waters A, 2001) 提出了后来被广泛应用的需求分析理论。他们将学习者的需求分为目标需求 (target needs) 和学习需求 (learning needs), 由此产生了相应的需求分析, 即目标需求分析 (target needs analysis) 和学习需求分析 (learning needs analysis)。如果把学习的过程比作一场旅行, 目标需求分析旨在指明目的地, 即明确学习者在目标情境中必须具备的语言知识和技能; 而学习需求分析则要根据现实情况选出合适的路线, 以抵达目的地, 这里强调的是语言学习的过程, 包括学习者学习语言的环境条件、已具备的学习能力和策略、已习惯的学习方法以及教学实施条件等。尽管哈钦森和沃特斯的需求分析理论针对的是专门用于英语的教学课程设计, 但正如他们自己在研究中提到的, 需求分析应当应用于所有课程设计。这其中自然包括综合性的一般语言课程。综合性的一般语言课程, 顾名思义, 所教授的语言不针对专门用途, 可以涵盖多种目标语境, 本文所讨论的也并非“外语+方向”的复合型专业培养, 因此本研究不做目标需求分析, 仅做学习需求分析。哈钦森和沃特斯指出, 需求分析可以从教学者的视角出发, 也可以从学习者的视角出发, 通过这两种视角做出的需求分析结果未必一致, 甚至存在明显差异。本文暂且仅从学习者视角出发。

3. 研究方法

3.1 研究说明

本研究由两部分组成。第一部分, 也是主体部分, 以本人于 2021 年 6 月完成的波兰语硕士论文《参加克拉科夫一年期波兰语言文化课程的母语为汉语的大学生的需求分析》(Analiza potrzeb chińskojęzycznych studentów rocznego kursu języka i kultury polskiej na Uniwersytecie Jagiellońskim w Krakowie) 所介绍的调查研究为基础。教学语言是传授知识的载体, 教学方法是传授知识的手段, 两者皆为外语教学过程的重要组成部分, 直接影响教学效果。因此, 本研究主要选取了笔者硕士论文中涉及调查对象情况、教学语言和教学方法需求三方面的内容; 第二部分是运用该调查研究的原理面向另一组对象, 但仅针对调查对象情况、教学语言和教学方法三方面展开的调查, 这部分内容没有列入我的硕士论文当中。

3.2 研究对象

正如上一小节所介绍的, 本研究包含两组研究对象。两组对象均为我国外语院校派出的、参加由波兰克拉科夫雅盖隆大学组织的一年期波兰语言文化课程的波兰语专业大学生。其中, 第一组于 2018 至 2019 学年度派出, 共 20 人, 分别来自北京外国语大学、上海外国语大学和广东外语外贸大学; 第二组于 2019 至 2020 年度派出, 受新冠肺炎疫情影响, 这组对象仅有 3 人, 分别来自广东外语外贸大学和北京第二外国语学院。除了

第一组中来自北京外国语大学的学生为大学二年级的在读生外,其余学生均为大学三年级在读生。在接受调查时,仅第一组中有5名学生被波方院校分配到了级别为B1的班级,其余学生均在B2班。除了英语和波兰语,本研究的部分调查对象表示还了解、掌握或同时在学习其他外语,例如日语、德语、韩语,甚至包括挪威语、乌克兰语和世界语。绝大部分调查对象希望在波兰参加完一年期的语言文化课程后至少达到由波兰国家波兰语认证事务委员会划定的B2级波兰语水平^①。

由于疫情,第一组调查对象自2019年3月底起从线下上课转为线上上课,但笔者在正式展开调查时要求其结合自己线下上课的经历回答问题;第二组调查对象是笔者当时了解到的全部抵达波兰境内参加由同一所院校组织的同类课程的波兰语专业大学生,她们的一年期课程全部在线上完成。尽管人数很少,但笔者还是面向她们展开了调查。

3.3 研究方式

3.3.1 调查工具

本研究采取问卷调查的形式,利用“问卷星”制作问卷,通过社交通信软件向调查对象发放问卷。共发放问卷23份,收回有效问卷23份。

3.3.2 问卷设计与内容

本研究所用问卷中关于教学语言和教学方法的问题设计依据如下:

(1) 哈钦森和沃特斯的学习需求分析框架(A framework for analysing learning needs);

(2) 按照调查对象参加的语言班所安排的课程类型,将本研究所调查的课程分为语法课、词汇课、听力理解课、口语课、阅读理解课和写作课;

(3) 参照《欧洲语言共同参考框架:学习、教学、评估》(波兰语版)第六章《语言教学与学习》设计教学方法部分的问题选项;

(4) 参考笔者在硕士研究生阶段的必修课“发展学习者的能力”(Rozwijanie kompetencji uczących się)中所介绍的内容,授课教师为伊沃娜·亚诺夫斯卡(Iwona Janowska)教授;

(5) 借鉴对外波兰语教学专家安娜·赛赖特尼(Anna Seretny)和艾娃·利平斯卡(Ewa Lipińska)的合著《对外波兰语教学法ABC》(«ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego»)中涉及教学法的内容;

(6) 在正式展开调查之前,笔者曾邀请一小部分调查对象进行过两次试调查,并根据试调查结果制定了最终版问卷,因此试调查结果也是本研究问卷设计的依据之一。

^① 波兰国家波兰语认证事务委员会(Państwowa Komisja do spraw Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego)所制定的语言能力评估标准与欧洲理事会在欧洲语言共同参考框架中所制定的语言能力标准体系相一致。

本研究选取的问卷内容分为3个部分：第一部分是调查对象的基本信息，包括年级、在波分班等级、所掌握的其他外语和期望达到的波兰语水平等，这部分的结果已经在前面介绍过；第二部分是调查对象对教学语言的需求，这部分针对上述6个课型的问题表述与选项全部一致，即“在某种课上，你希望老师用哪种语言讲解材料？①只用波兰语 ②以波兰语为主，用一点英语辅助 ③以波兰语为主，用一点汉语辅助 ④只用英语 ⑤只用汉语 ⑥其他：_____”被调查者只能选择一个选项；第三部分则是调查对象对教学方法的需求，这部分的问题表述与选项各不相同。问卷原题详见附件。

4. 结果与讨论

4.1 对教学语言的需求

面向母语为汉语，且熟练掌握英语的学习者，在外语教学过程中使用汉语或英语作为中介语似乎不可避免，有时甚至是必要的。然而，调查结果显示，在已经有一定的语言基础的条件下，我们的学生乐于接受挑战，更希望授课者只用目标语授课。围绕上述6种课型，第一组调查对象中选择“只用波兰语”的学生至少占70%，而第二组调查对象中只有词汇课和阅读理解课两门课下该选项的占比小于半数。值得注意的是，尽管选择仅用目标语授课的学生占绝大多数，每门课都依然有小部分学生希望课堂上能有汉语或英语介入。针对词汇课，第二组甚至没有人选择“只用波兰语”。可见，一方面，学生渴望充分利用在对象国学习的宝贵机会，让自己最大限度地接触目标语，在原汁原味的语境中迅速提高外语水平，建立起相对独立的外语体系，尽量排除母语和其他语言的干扰；另一方面，完全“用波兰语学波兰语”造成的困难会让部分基础较为薄弱的学生在以波兰语为主要授课语言的前提下寻求母语和英语作为中介语的辅助。

4.2 对教学方法的需求

在试调查阶段，受访者表示希望授课者布置课前预习作业以跟上课堂进度，但最终调查结果显示，总体而言两组学生对课前预习作业的需求并不大。

对于语法课，综合两组的选择偏好，调查对象更希望学习含有新语法点的形式、功能和意义的，专供语法学习的文本，以归纳法学习，然后在此基础上配以讲解与常规练习。

在词汇课上，调查对象希望授课者把词汇放在上下文中，比如放在课文中，然后通过练习和实操复习，或者用波兰语讲解词汇并做练习（包括造词法、词汇搭配、动词表达、俗语等练习），但最受第一组学生欢迎的教学方法是围绕特定的主题学习词汇并构建“思维导图”。绝大部分学生需要在一堂词汇课上学习20个以上的生词。

两组调查对象都表示听力课应该从听录音做习题开始，但在这之后第一组大部分学生希望授课者讲解听力材料中出现的生词和重要词汇，在核对答案和评分之后再重新听录音中较难的片段；而第二组大部分学生则希望在第一个环节之后授课者马上重新播

放并讲解在解题时遇到的比较难或不清楚的地方,然后再讲解词汇并评分。两组调查对象都认为授课者应当在听力课最后发放听力原文文本。部分学生在问卷中表达了自己在听力课上的其他需求,这些需求主要围绕听力文本中的词汇学习、听力材料主题和应试技巧展开。有的学生表示需要更多时间消化所学词汇;有的学生希望听力材料的主题更加多样化;有的学生对提高应试技巧有迫切需求。

对于口语课,结合两组的选择,绝大部分调查者需要在授课者的指导下和同学们围绕特定话题展开讨论。

两组学生为阅读课环节排序的结果一致性较高。授课者可以先要求学生阅读并完成习题,再讲解阅读材料中出现的生词和重要词汇,也可以将这两个环节的顺序对调,接着核对答案并评分,最后讲解文本中较难的或值得深入欣赏的片段。部分学生有“输出”型需求,指出阅读课还应增加发表读后感或就所阅读文本展开讨论的环节。

两组关于写作课的调查结果差异较大。第一组中认为应该安排课前环节的学生(占比50%)大都需要在课前进行试写,而在第二组的3名学生中有2名需要授课者在课前就展示并分析范文。第一组大部分调查对象认为展示并分析范文、讲解某种文体的写作规律、点评分析及正式写作这些环节应当在课堂上进行,而第二组则对在课堂上讲解某种文体的写作规律和试写达成高度一致。两组在课后环节方面的结果相似性较高,调查对象基本都需要在课后完成正式写作,并由授课者对正式完成的作文进行修改、点评和分析,然后完成最终修订。部分调查对象提出了其他需求,例如加强词汇的积累,学习同班同学的优秀范文等。

从以上分析可知,与以往中国留学生只会“逆来顺受”的刻板印象不同,本研究所调查的学生对于自己在某类课堂上的学习需求有着十分明晰的认识。学生们对自己在对象国的语言学习有着很高的要求与期待,同时,从不少调查对象希望提高应试技巧这一点可以看出波兰语等级考试在学生们心目中的重要意义,也印证了他们以通过该考试为目标的事实。

5. 结论

综上所述,我国培养的母语为汉语的波兰语专业大学生对外语学习有着浓厚的兴趣,对出国留学的效果有着较高的期待,对适合自己的教学方法有着清晰的认识。无论是线下上课还是线上上课,学生都非常珍视在对象国学习目标语的宝贵机会,希望通过“沉浸式”学习迅速提高外语水平,而能否通过波兰语等级考试对他们而言是衡量留学效果的一把重要标尺。

尽管本研究的调查范围仅限于某一所波兰高校组织的某一类课程,但所有教授中国波兰语专业学生波兰语的老师都可以对照本研究所反映的教学语言和教学方法需求,反观自己的教学,开展教学改革。外语教学是一个双向互动的过程,教师可以对学习者

的需求有自己的预判,但也绝不能忽视学习者自己对这个问题的看法。尤其是面对对自身学习需求有明确认识的学习者,教师应当以合作者的姿态加强与学生的交流,借助需求分析等形式广泛收集并充分了解学生的心声,不断调整和改进针对不同学习群体与个体的教学方式,做到因材施教,有的放矢。

参考文献

- [1] Malejka J. Potomkowie smoka o sobie samych, czyli o autostereotypie Chińczyków [J]. *Postscriptum Polonistyczne*, 2008, 1:207-225.
- [2] Młynarczyk M. Artykulacja polskich głosek u chińskich studentów uczących się języka polskiego [J]. *Acta Universitatis Wratislaviensis. Studia linguistica*, 2013, 3551:133-145.
- [3] Młynarczyk M, Król D, Mądrecka A. Co to jest biedlonga, czyli o błędach pisowni w pierwszym roku nauki JPJO studentów z Chin. Wyniki analizy jakościowej [C]. Wrocław: Uniwersytet Wrocławski, 2014: 93-111.
- [4] Jasińska A. Po polsku za Wielkim Murem [J]. *Języki Obce w Szkole*, 2015, 1:95-98.
- [5] Gworys M. W poszukiwaniu złotego środka – wybór metody nauczania języka polskiego jako obcego studentów z Chin [J]. *Kwartalnik Polonicum*, 2017, 25:39-42.
- [6] Jasińska A. O mnie się nie martw i Powiedz TAK!, czyli jak wykorzystać seriale do nauki języka polskiego w Chinach [J]. *Języki Obce w Szkole*, 2017, 4:37-41.
- [7] Wardęga J. Chińczycy w Polsce – niewidoczna mniejszość [J]. *Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny*, 2017, 2(164):121-141.
- [8] Oczko P. Studenci chińscy i lektorzy języka polskiego jako obcego: trudności w interakcjach [J]. *Języki Obce w Szkole*, 2020, 3:51-56.
- [9] Li Y. Po polsku nie tylko się mówi! Metodyka nauczania kultury w dydaktyce polonistycznej w Chinach [J]. *Postscriptum Polonistyczne*, 2012, 2:263-273.
- [10] Mao R. Chińscy studenci o rocznych stażach językowych w Polsce [J]. *Kwartalnik Polonicum*, 2018, 30:57-66.
- [11] Hutchinson T, Waters A. *English for Specific Purposes: a learning-centred approach* [M]. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- [12] Zhang H. Analiza potrzeb chińskojęzycznych studentów rocznego kursu języka i kultury polskiej na Uniwersytecie Jagiellońskim w Krakowie [D]. Kraków: Uniwersytet Jagielloński, 2021.
- [13] Council of Europe. Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie [M]. Warszawa: Wydawnictwa CODN, 2003.
- [14] Seretny A, Lipińska E. ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego [M]. Kraków: Universitas, 2005.

附件：关于教学方法需求的问题

1. 你觉得语法课应该怎么上？（单选）

- ① 阅读含有新语法点的真实材料（非教学材料，如：报刊原文），以归纳法学习。
- ② 学习含有新语法点的形式、功能和意义的，专供语法学习的文本，以归纳法学习。
- ③ 在第②点的基础上配以讲解与常规练习。
- ④ 举例或通过表格等说明变型规律，视具体情况用波兰语、英语或汉语讲解，并配以语法练习。
- ⑤ 鼓励学生自己对某一语法规律建立假设猜想，并通过观察思考修正完善已有的猜想，如果有必要的话。
- ⑥ 其他方法：_____

2. 你希望在词汇课上如何拓展自己的词汇量？（单选）

- ① 直接接触原版口头或书面文本中使用的词汇和表达。
- ② 由老师给出词汇或在完成作业和任务的过程中在字典里查阅这些词汇。
- ③ 把词汇放在上下文中，如放在课文中，然后通过练习和实操复习。
- ④ 背配有英语或汉语译文的单词表。
- ⑤ 用波兰语讲解词汇并做练习（包括造词法、词汇搭配、动词表达、俗语等练习）。
- ⑥ 围绕特定的主题学习词汇并构建“思维导图”。
- ⑦ 其他方法：_____

3. 你需要在一堂课上学习多少词汇？

- ① ≤ 10
- ② 10~20
- ③ > 20
- ④ 其他数量：_____

4. 请根据你的需求为下列听力课环节排序（如果你认为下列某一环节是多余的，请不要将它排进序列当中）^①

- ① 讲解听力材料中会出现的生词和重要词汇。
- ② 听一到两遍录音，完成练习题。
- ③ 核对答案，评分。
- ④ 重新播放并讲解在解题时遇到的比较难或不清楚的地方。
- ⑤ 发放听力原文文本。

排序：_____

5. 你认为听力课还需要安排什么环节？

6. 你觉得口语课应该怎么上？（单选）

- ① 老师提问，学生口头回答，通过这种一问一答的形式练习口语。
- ② 在老师的指导下与同学们围绕特定的话题展开讨论。
- ③ 围绕特定话题做 presentation，以此提高口语水平。
- ④ 其他方法：_____

7. 请根据你的需求为下列阅读课环节排序（如果你认为下列某一环节是多余的，请不要将它排进序列当中）：

- ① 讲解阅读材料中会出现的生词和重要词汇。

① 排序题结果参照“问卷星”排序题记分规则得出。该规则反映的是选项的综合排名情况，得分越高表示综合排序越靠前。

- ② 阅读并完成习题。
 - ③ 核对答案，评分。
 - ④ 讲解在解题时遇到的比较难或不清楚的地方以及值得鉴赏分析的片段。
- 排序：_____

8. 你认为阅读课还需要安排什么环节？

9. 以下是为写作课设计的环节。你认为，哪些环节应当在课前进行，哪些在课上进行，哪些在课后？

如果你认为这三个阶段中有的阶段根本不需要安排任何环节，请留空^①：

- ① 展示并分析范文。
- ② 讲解某种文体的写作规律。
- ③ 试写（打草稿）。
- ④ 老师对试写的作文进行点评分析。
- ⑤ 正式写作。
- ⑥ 老师对正式完成的作文进行修改、点评和分析。
- ⑦（学生）修订老师批改过的正式作文。

课前	课上	课后

10. 你认为写作课还需要安排什么环节？

^① 该题按照每栏出现频率最高的选项得出结果。

张羽锋

波兰华沙大学对外波兰语言文化中心 Polonicum,
y. zhang7@uw. edu. pl

跨文化视域下波兰文学在波兰语教学中的问题探析

摘 要: 文学作品这一艺术形式带有强烈的民族文化色彩和底蕴, 不仅能展现某个民族社会的价值观念、信仰习俗, 也能显示这个民族的历史传统和思维方式。了解波兰文学是波兰语专业学生了解波兰文化、深化语言学习的必经之路, 但由于中波文化存在较大差异性, 其教学质量和效果不可避免地会受到影响。因此, 在波兰文学教学中应该树立跨文化意识, 从跨文化角度逐渐帮助学生构建对波兰文化的认知模式, 进而帮助学生化解波兰文学的学习障碍。

关键词: 跨文化; 文化差异; 波兰语教学; 波兰文学; 波兰文化

Abstract: The artistic form of literary works always reflects the character of national culture. It can not only serve to demonstrate the values and beliefs cherished by a society, but also to embody its historical traditions as well as ways of thinking. Understanding Polish literature may help comprehend Poland's culture and facilitate language acquisition. However, large differences between Chinese and Polish cultures often affect the quality and effectiveness of teaching Polish as a foreign language. Therefore, this paper emphasizes the importance of raising cross-cultural awareness in the process of teaching Polish literature. This could gradually help students build a comprehensive model of Polish culture from a cross-cultural perspective, a step necessary to overcome obstacles they may meet when studying Polish literature.

Key words: cross-cultural communication; cultural differences; teaching Polish as a foreign language; Polish literature; Polish culture

一、中波跨文化差异从何而来

每个国家文化的独特性导致了两个国家之间文化的差异性, 主要体现在地理位置和环境、民族历史、宗教文化和习俗、社会制度和政治情况、语言习惯和思维等方面。

第一个波兰王朝——皮雅斯特王朝 (Piastowie) 建立于 10 世纪, 王朝第一位大公梅什科一世 (Mieszko I) 于 966 年受洗并确定天主教为波兰的国教。但历史上的波兰是个文化多元、多宗教的国家, 16 世纪波兰贵族曾普遍接受新教, 天主教真正“入主”波兰是 17 世纪反宗教革命和后期浪漫主义的产物; 波兰也是欧洲最为宽容的国家之一, 犹太人曾占总人口的 10% 之多, 犹太文化也对波兰文化产生了深远的影响。20 世纪后期, 波兰也逐渐失去了其文化多样性, 目前绝大多数有信仰的波兰人都信奉天主教, 波兰的很多节日和习俗都与宗教有关。而我国仍是个宗教多元化国家, 传统节日和习俗多与神话、历史典故等有关。

地理位置与一个民族文化的形成与变化息息相关, 当今波兰地处中欧, 作为东西欧联系的直接纽带, 西临德国, 西南毗邻捷克, 南接斯洛伐克, 东南接壤乌克兰, 东接

白俄罗斯,东北临立陶宛、俄罗斯,北靠波罗的海,但在其漫长的历史进程中波兰也经历过多次的国土变迁。1569年波兰和立陶宛大公国成立卢布林联合,波兰立陶宛联邦是当时欧洲最大的国家,国土覆盖今日的波兰(西部除外)、立陶宛、拉脱维亚、乌克兰、白俄罗斯,延伸到俄罗斯,直到1795年波兰第三次被瓜分,经历了一百多年的亡国时期。了解这一历史和地理背景,才能理解波兰诗人亚当·密茨凯维奇(Adam Mickiewicz)在他的代诗作《塔杜什先生》(«Pan Tadeusz»)中为何会以“立陶宛!我的祖国!”(Litwo, ojczyzna moja!)为开端。

1918年第一次世界大战结束之后,胜利同盟国在凡尔赛条约中确立了波兰的独立,波兰复国。经过第二次世界大战波兰版图又发生了变化,波兰边界按寇松线(Linia Curzona)整体向西推移,什切青(Szczecin)、西里西亚(Śląsk)、弗罗茨瓦夫(Wrocław)等地被划入波兰领土,而利沃夫(Lwów)被划入乌克兰,维尔纽斯(Wilno)被划入立陶宛。二战结束后,波兰统一工人党(Polska Zjednoczona Partia Robotnicza)掌权,波兰改名为波兰人民共和国,波兰进入社会主义时期,直到1989年莱赫·瓦文萨(Lech Wałęsa)领导的团结工会(Solidarność)赢得大选,议会修改宪法,更改国家性质,国名也修改为波兰共和国(Rzeczpospolita Polska),也称波兰第三共和国。

文化本身包含多元内容,如历史、宗教、政治等,其发展变化是动态的,具有区域特性和时代特性,这些方面相互影响共同展现了某一民族的文化形象,如果波兰语教育中不将这些内容囊括其中,学生的波兰语水平将无法精进。

二、跨文化意识于波兰文学教学的意义

早在1992年联合国教科文组织在其颁布的《教育对文化发展的贡献》中就指出了跨文化教育思想,提出对其他文化的尊重 and 了解之于提高世界多元文化健康发展和学生跨文化交际能力的重要性。近年来,将跨文化意识融入外语教学这一课题无论是在理论上还是在实践上都有所发展,受到的重视度加大。但由于波兰语教育在我国仍处于初始阶段,尤其是2013年“一带一路”倡议践行以来,中波在政治、经济、贸易、文化、教育等方面的交流合作日益频繁,对波兰语人才的需求也日益加大,如何培养出符合国家发展要求的复合型人才仍面临诸多挑战。

整体而言,我国外语教育方式仍以语言知识体系为主,对波兰文化教育重视度仍然不够,影响学生对波兰文化的了解,进一步影响了学生跨文化交际能力水平的提升。语言是文化的符号,外语学习要结合文化背景学习才能更深入更高效。文学课程作为外语教学中了解外国文化的重要途径之一,应该以此为重点和切入点,将文化意识培养融于波兰语教育的各环节。

三、波兰文学教学中跨文化问题的表现形式

1. 宗教色彩

根据波兰 2011 年人口普查^①的结果,波兰天主教徒占总人口数量的 87.6%,在已知宗教信仰状态的人群中,96% 都是天主教徒,这足以证明天主教的主导地位(波兰国家统计局,2020)。由于绝大多数波兰人在幼时受洗成为天主教徒,但实际上认同自己天主教徒身份的波兰人比例要远低于以上数据。尽管如此,天主教在波兰文化中也扮演着举足轻重的角色,首先,波兰很多重要节日都与宗教有关,如三王节、复活节、圣体日、圣母升天节、诸圣节、圣诞节等。其次,很多事物、词汇等具有宗教含义。如绵羊在中文的意象中,有乖巧、温顺、软弱之意,而三只羊同时出现,则取同音寓意“三阳开泰”;而在基督教中,绵羊寓意为信徒,耶稣则是为之献身的牧羊人。

波兰文学作品有很多与宗教有关,以在国内广有知名度的显克维奇为例,其作品多宣扬爱国主义,也不乏与天主教有关的内容。在《洪流》(«Potop»)中,作者不吝笔墨描写了波兰人抵抗瑞典人的侵犯,守卫光明山修道院(Jasna Góra),信仰和宗教以及强烈的爱国情怀将波兰人团结起来,深深的信仰让人们重燃希望的火光,最终取得胜利,书中充斥着对天主教精神价值的颂扬。而在《你往何处去》(«Quo Vadis»)中作者呈现了两个对立的世界,即异教与基督教,作者描写了罗马帝国如何走向没落,基督教又是如何兴起的。波兰文学也深受犹太文化的影响,两战期间就涌现出了很多与犹太文化相关的作品以及一些杰出的犹太裔作家,如布鲁诺·舒尔茨(Bruno Schulz)、尤利安·图维姆(Julian Tuwim)等。不了解作品中内含的宗教背景,不了解宗教对于波兰的意义和影响则很难准确把握作品的核心,并深入了解其中蕴含的波兰文化。

2. 政治态度

波兰采取三权分立的政治制度,议会由下议院和参议院构成,议员由民主选举产生,众议院中获得支持率最高的党派中产生总理,每届任期为四年;总统也由民主选举产生,每届任期为五年,可连任一次;目前波兰的执政党为右派党派——法律与公正党(Prawo i Sprawiedliwość)。由于波兰采取多党制,各党派之间的纲领和宗旨不同,党派之争经常发生,不同新闻媒体政治态度的不同也对舆论产生了不同的导向。

2019 年诺贝尔文学奖得主奥尔加·托尔卡丘克(Olga Tokarczuk)并不受波兰右派的欢迎,甚至有人发起了抵制奥尔加·托尔卡丘克,退还书籍的行动。奥尔加·托尔卡丘克的作品中少有政治色彩,这一情况与她的作品关系并不大,更与她本人作为公众人物的观点和言论有关,如她支持 LGBT 群体追求自己的合法权益。

波兰语中的很多词汇也被赋予了一些政治意义,如 Julka 原为女性名字 Julia 的指小

^① 波兰人口普查每十年进行一次,最近一次为 2021 年。

形式，现在右派认为这一名字非常符合参加女性游行^①的年轻女性形象，这是具有贬低意味的刻板印象。

3. 成语、谚语、方言、俚语等

波兰语与中文一样，千百年间诞生出很多浓缩民族文化的成语、谚语、俗语、熟语，在文学作品中很常见。有些与中文有着异曲同工之妙，如“trzeba kuć żelazo, póki gorące”为“趁热打铁”之意。但更多则是展现了不同的民族特色，如波兰语谚语“kto pod kim dołki kopie, ten sam w nie wpada”可直译为“给别人挖坑的人，他自己会掉进去”，指想要陷害别人的人，往往会掉进自己的陷阱，为自己招致不好的后果。又如“piąte koło u wozu”，即马车的第五个轮子，指多余的、不必要的、令人不安的或不受欢迎的人或事物。

波兰语方言主要表现为语音和词汇的不同，主要分为五种：大波兰方言（wielkopolski）、小波兰方言（małopolski）、西里西亚方言（śląski）、马佐夫舍方言（mazowiecki）以及被许多专家学者视为独立语言的卡舒布方言（kaszubski）。如显克维奇的多部历史长篇小说中都出现了很多方言，如为国内读者所熟知的《火与剑》（«Ogniem i Mieczem»）。

俚语一般与特定环境或职业有关，或指口语化、转瞬即逝的新词，如网络流行词、年轻人流行词。由波兰科学出版社（Polskie Wydawnictwo Naukowe）发起的2021年度年轻人俚语竞赛中，“śniulolot”获胜，指“睡觉的地方”，该词的前半部分词根源自动词“spać”，意为睡觉、睡眠，而“lot”指飞行、航班。该词通过网络图文表情包流行，一般搭配可爱的动物图片，表达“想要去休息”的意思。

4. 相同事物或词汇的不同意象或感情色彩

由于文化的不同，中波词汇中有很多意象不同或感情色彩不同的情况，如人们所熟知的苹果、蛇、龙等；中波文化间的数字禁忌与喜好也不相同，对兼具物理属性的颜色词汇的文化内涵也不相同，如果忽视这些差异，则会很难理解其中内涵的文化意蕴。

白鹳（bocian biały）实为波兰非官方性质的国鸟，白鹳冬季离开波兰迁徙到非洲，次年春季返回，是春天来临的象征（Magdalena Bear, 2021）。在民间，白鹳的出现也预示着爱情、结婚或孕育后代，人们相信，远方归来的白鹳会给人们携带一份礼物——孩子（Kulczycka, D., 2015）。因此，当小孩子好奇自己从何而来时，父母也常常告诉他们：是白鹳送来的。除白鹳外，柳树（wierzba）也被认为是象征波兰的树，在棕枝主日（Niedziela Palmowa）人们用柳枝抽打身体以激发生命力，同时净化身体以防止恶魔和邪灵的侵害（Krystyna Harmata, Jacek Madeja, Alicja Zemanek, Bogdan Zemanek, 2011）。

除此之外，有些词汇由于历史原因或词源不同，在中文和波兰语中尽管意思或应

^① 波兰语：Strajk Kobiet，2020年10月波兰宪法法院通过反堕胎法案，反对者多次发起女性游行活动，纷纷走上街头表示抗议。

用的场景相同,但是在两种文化中会引起不同的联想,如词汇“同志”在中文中原指志同道合的人;新中国成立前后,该词指共同为理想奋斗的同一政党成员,包括群众;今也被认为是同性恋者的称代。而在波兰文化中,由于国体变更,towarzysz/towarzyszka一词已不再活跃,该词会使波兰人联想到波兰社会主义时期。

5. 词汇及语义缺省

另一个常见的问题是词汇即语意的缺失,如“孝顺”一词,在波兰语中则没有这一词汇,波兰语中常用的翻译方式为 cnota synowska 或 nabożność synowska,最初由来华耶稣会传教士翻译而来。又如“运动”一词,波兰语中有两个词汇对应——kampania 和 ruch,新文化运动波兰语翻译为 Ruch nowej kultury,破四旧运动波兰语翻译为 kampania niszczenia czterech starych rzeczy,单词 kampania 强调政府行为,单词 ruch 则强调公众行为,在中文中则没有这一差异。

中国历史相对于波兰历史更为源远流长,文化差异也体现在面对不同对象的不同称谓上,如从古至今表达“我”这第一人称的说法,因客观对象的不同用词也不同。在波兰语中表达关系、身份的词汇则相对简单,如表示亲属关系的词汇叔伯、姑娘用同一词汇表示,表达堂表关系是也需要直白解释。

6. 语言表达思维方式差异

波兰语中逻辑关系强,结构严谨,名词有阳性、阴性、中性之分,又有单数和复数两种形式,名词要根据所在句子或语境的要求有七种格位的变化,而形容词要和名词保持性、数、格的一致关系,此外形容词和副词也有比较级变化,而动词则有完成体、未完成体之分,有人称、时、态的变化,语法虽然复杂,但却有规律可循。与之相对,汉语的结构则比较松散,变化灵活,表达中词汇的顺序也十分重要,而波兰语中改变词汇顺序可能不符合一般的表达习惯,但并不一定会影响句子的意思。

表达类差异在文学作品中十分常见,如贡布罗维奇(Witold Gombrowicz)作品《横渡大西洋》(«Trans-Atlantyk»),小说采用仿古波兰语写就,作者更改句子中单词的顺序,将某些词汇首字母大写,故意采用“文言文”感的词汇或后缀来增加阅读趣味。此类文学作品为素材不仅考验教师的波兰语专业水平,也对教师在语言学方面的知识有所要求。

四、教学实践中化解跨文化问题的方式

1. 科学引导与因材施教

教师需要深入讲解词汇、语法、语义等差别,如详细讲解近义词辨析,词汇的感情色彩,学习材料除词汇和语法之外的潜在知识和语言逻辑,尤其是成语、格言、典故等具有特殊文化背景的内容,培养学生语感,让跨文化意识贯穿学习的各个阶段。除此之外,教师也应引导学生思考一系列跨文化问题,例如:什么是文化,如何理解个人与文化的关系,如何理解语言与文化的关系,什么是跨文化交际,什么是文化身份,什么

是跨文化能力，全球化对国别文化会产生什么影响等问题（孙有中，2016）。文化是复杂和动态的，学生需要了解波兰带有对外宣传性质的官方文化，深入思考其成因与影响，也有必要了解复杂多样的非官方文化，教师应给与适当引导，鼓励学生换位思考，置身于波兰文化思考波兰文化，这有助于学生达到真正意义的文化理解。

同时在教学过程中也应遵循因材施教的原则，尊重学生的个人的价值观念、感情、体会等，还应了解学生的个性、特点、学习风格、学习基础等，选择恰当的素材与合适的教学方法（张红玲，2007）。

2. 替换与形式代偿

虽然中国文化和波兰文化是两种不同的文化系统，但是有很多方面是相似的、共同的，存在类似的表达方式与文化意象。教师应灵活运用科学的方式进行讲解和引导，如采用替换法，找到两种语言中相似的文化意象，即使用中文中相近的现象或词汇来解释某一跨文化具体问题。如波兰语中说 *pod samym nosem kogoś*（在谁的鼻子底下），中文可以用“在谁眼皮底下”来进行替代；又比如密茨凯维奇的十四行诗《阿克曼草原》，采用了交错押韵、变换韵脚、隔行押韵的方式，可以着重介绍这些特点，中文释义也可以保留以上押韵方式进行文化补偿。在教学中可以灵活运用替换法，通过对比帮助学生发现和深入了解中文和波兰语在文化方面和表达方式上的异同。

3. 联想与背景还原

拓展教材之外的语言、文化背景，通过向学生讲解作者的生平和创作特色，作品的背景和时代，与之相关的重要事件、社会风俗等，引导学生使用联想法帮助学生搭建语境进行背景还原，让学生深入作品的文化背景之中进行学习思考，后由教师进行分析和讲解。当学生理解掌握实际背景，置身于原文语境，才能真正理解作品所要表达的主题和思想，实现文化对话。

4. 情景教学

情景教学一直以来都是高校外语教学中比较普遍，应用也比较广泛的方式，很多高校也都设置了文化相关的鉴赏类课程，教师还可充分利用原有课程设置，带领学生感受中波文化差异，对其中展现的波兰风俗习惯、语言表达方式、时代背景等进行深入的讲解和分析，帮助学生了解波兰的信仰。除此之外，教师还可适当组织开展一些如诗歌朗诵、戏剧角色扮演、电影鉴赏、采访、演讲、辩论等活动并进行集体或分组讨论，让学生在文化场景中学习波兰语，包括词汇、语法在特定语境中的意义和用法等，同时让学生体会、理解并加深对波兰文化的认识，逐渐养成跨文化意识。

5. 语伴互动

外语学习者需要和母语者交流，在语境中学习，是可以有效避免“哑巴外语”这一现象的方式之一。近年来，语伴互动模式的合作学习方法越来越成为外语学习的新方法，

通过和语伴一起学习,提高语言能力。学校应该多为学生创造丰富的合作学习机会以及有效实用的平台,组织中波学生参加线上、线下互惠学习活动。合作学习不仅能培养学生建立良好人际关系和团体协作的技能,使学生学会接受和理解文化、种族及个体间的差异,也能在帮助学生形成多元、民主的价值观,减少偏见和成见(刘金梅,2010)。语伴互动是课堂学习的补充,固定的联系和合作学习也更有针对性和连贯性,与母语者合作学习直接接触目的语国家文化,更有助于学生认知文化事实,形成跨文化意识,提高文化理解能力。

参考文献

- [1] Główny Urząd Statystyczny. Wyznania religijne w Polsce 2015–2018. (2020-02-28) [2021-12-31]. GUS 官网, <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/inne-opracowania/wyznania-religijne/wyznania-religijne-w-polsce-20152018,5,2.html>
- [2] Magdalena Bear. Bocian biały jako okaz językowy, czyli polsko-chorwackie wędrówki lingwistyczne [J]. Adeptus, 2021(17).
- [3] Dorota Kulczycka. Bocian w kulturze dziecka. (2015-07-29) [2021-12-30]. Encyklopedia dzieciństwa. http://encyklopediadziecinstwa.pl/index.php/Bocian_w_kulturze_dziecka.
- [4] Krystyna Harmata, Jacek Madeja, Alicja Zemanek, Bogdan Zemanek. Wybrane rodzime drzewa i krzewy w polskiej botanicznej literaturze, zwyczajach i sztuce (jałowiec, wierzba, brzoza, topola osika, sosna, dąb, lipa, świerk, jodła)[C]. Wszechświat, 2011, 112(10-12):281-291.
- [5] 张红玲. 跨文化外语教学 [M]. 上海:上海外语教育出版社, 2007:241.
- [6] 孙有中. 外语教育与跨文化能力培养 [J]. 中国外语, 2016, 13(3):17-21.
- [7] 刘金梅. 合作外语学习的跨文化交际诠释 [A]. 湖北师范学院学报, 2010, 30(1):149-151.

第 二 部 分
Ч а с т ь 2

学 生 研 究 成 果

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ МАГИСТРАНТОВ

2 0 2 0 级

硕士研究生论文

姜林琳

长春大学 2020 级俄语笔译专业翻译硕士研究生,

15754324043@163.com

归化异化翻译视域下的儿童文学翻译实践 ——以《小虫子的一生》汉译为例

摘要: 受文化全球化的影响,国内外文化交流不断深入,学者们对外国文学的汉译研究呈上升趋势,而作为文化交融的一部分,儿童文学的翻译也呈现蓬勃发展之势,研究的视角也日渐丰富。归化和异化作为两种翻译视角,各有各的优缺点,不能一概而论,合理运用能够使得译文在能够体现作者所传达的思想的同时更容易被受众群体所接受。文章主要以俄罗斯作家弗·费·奥多耶夫斯基的儿童文学作品《小虫子的一生》汉译为例,在归化和异化的视域下,对儿童文学翻译的趣味性、接受性、逻辑性以及原文的一些保留进行对比分析。本文认为,在儿童文学的翻译中应该秉承归化为主、异化为辅的翻译手段,并适当运用翻译策略,以在传播外国文化的同时达到译文行文流畅、明白易懂。

关键词: 儿童文学;归化;异化;《小虫子的一生》;翻译策略

Abstract: Affected by cultural globalization, cultural exchanges at home and abroad continue to deepen, and scholars' research on Chinese translation of foreign literature is on the rise. As part of cultural integration, the translation of children's literature is also showing a trend of vigorous development, and the research perspective is also become richer. As two translation perspectives, domestication and foreignization have their own advantages and disadvantages. They cannot be generalized. Reasonable use can make the translation more easily accepted by the audience while reflecting the ideas conveyed by the author. This article mainly takes the Chinese translation of the children's literature *The Life of Little Bug* by Russian writer V. F. Odoyevsky as an example, from the perspective of domestication and foreignization, discussed and took comparative analysis from the interestingness, acceptability, logic and some reservations of the original text of translation of children's literature. This article believes that in the translation of children's literature, we should adhere to the translation method of domestication as the main and foreignization as the auxiliary, and appropriately use translation strategies, so as to achieve smooth and easy-to-understand translations while disseminating foreign cultures.

Key words: children's literature; domestication; foreignization; *The Life of a Little Bug*; translation strategies

随着国内外文化交流的日渐深入,我国在外国儿童文学作品汉译数量方面呈上升趋势。为了更加忠实、准确地翻译外国儿童文学作品,促进儿童文学翻译事业的发展,在翻译过程中,译者需要运用适当的翻译方法和策略,灵活处理文本翻译中的具体问题。而儿童文学作品的主要受众群体为儿童,其认知能力和接受外国文学表达方式的能力均有限。因此,在儿童文学的文本翻译中,译者应根据实际情况在归化和异化翻译策略的视域下合理选择翻译策略,使译文在不失原语意义表达的基础上更易于为儿童读者群体所接受。本文主要以俄罗斯儿童读物《小虫子的一生》汉译为例,简要对比分析了归化异化翻译策略视域下的儿童文学翻译的具体策略和方法。

1. 儿童文学及作家作品介绍

儿童文学是指专门为少年儿童创作的文学作品，包括儿童诗歌、儿童戏剧、儿童小说、儿童寓言故事等多种形式。具有教育性、形象性、趣味性、故事性、知识性的特点。所以儿童文学翻译不但要求作品的主题明确突出，形象具体鲜明，结构单纯，语言浅显精炼，情节有趣，想象丰富，还要求其内容、形式及表现手法都尽可能适合于少年儿童的生理、心理特点（童敏君，2011，126）。

弗拉基米尔·费多罗维奇·奥多耶夫斯基（1803—1869），是俄国古老的公爵家族中最后的一位公爵（留里克王朝的直系后裔），是19世纪俄国著名的作家、思想家、哲学家、音乐评论家、教育家、社会活动家、慈善事业家。代表作有《鼻烟壶里的小城》《严寒老人》和《伊利涅伊爷爷的童话》等，其中，《鼻烟壶里的小城》被认为是世界文学作品中最优秀的童话之一。《小虫子的一生》是其发表在《儿童星期日读物》上的作品，用可爱风趣的语言描述了一条小虫子从最开始的精力充沛到懒懒散散再到死去，最终又破茧成蝶重生的故事。作品的最后给我们以启示：蝴蝶的变化与人们的永生之间有着相似之处，在经历了悲欢离合之后，人们又会像蝴蝶一样，回到生命中，而死亡只是衣服的变化，作品富有一定的哲理，耐人寻味。

2. 国内外对归化和异化的定义

德国学者施莱尔马赫（Schleiermacher）在《论不同的翻译方法》中提出：翻译的途径只有两种，一种是尽可能让作者安居不动，而引导读者去接近作者；另一种是尽可能让读者安居不动，而引导作者去接近读者。（施莱尔马赫，2010，143-144）1995年，劳伦斯·韦努蒂（Lawrence Venuti）在《译者的隐形——翻译史论》一书中，将第一种称为“异化”，另一种则称为“归化”，韦努蒂从社会文化、政治、意识形态和历史背景等方面去分析17世纪至今的翻译，指出美国翻译家大多采用归化法来翻译外国文学，他们的译文通顺易懂、语言流畅，似乎是用英语写作的一般，没有翻译的痕迹。韦努蒂认为这种方法弊端甚多，呼吁翻译界采用异化法来抵抗这种归化翻译（劳伦斯·韦努蒂，2009）。

在中国，早在1935年，鲁迅在《且界亭杂文二集·“题未定”草》中就提出“动笔之前，就得先解决一个问题，竭力使它归化还是尽量保存洋气呢？”之后，中国许多翻译理论家如钱钟书、刘应凯、叶子南、许建平、张荣曦等，就归化和异化提出了个人见解。许建平、张荣曦如此定义归化和异化：“所谓异化、归化是就翻译中所涉及的文化转化而言，前者以原语文化为归宿，后者以目的语文化为归宿。即，异化提倡译文应当尽量去适应、照顾原语的文化及原作者的遣词用字习惯。而归化恰恰相反，主张译文应尽量适应、照顾目的语的文化习惯，为读者着想，替读者扫除语言文化障碍。”（许建平，张荣曦，2002，36。）

因此,归化和异化主要是用来解决翻译中的文化差异性问题的两种翻译手段。归化更偏向于目的语,舍弃原语中不符合目的语文化的语言表达形式,将其转换为目的语文化中相同或相似的表达形式;而异化则是更偏向于原语,在翻译中保留原语文化中特有的语言表达形式,而不是用目的语文化中相同或相似的表达形式替代。

3. 译例分析

由于原语和目的语的文化不同、原作者和译者的思维方式也各不相同,这就要求译者在翻译时在归化的视域下适当地运用翻译策略。以下将以作品《小虫子的一生》汉译为例,从趣味性、接受性以及逻辑性角度对归化视域下的儿童文学翻译策略进行分析。

3.1 趣味性

儿童文学作品的受众群体是充满童真、童趣的儿童群体,所以其作品中会有大量体现童真童趣的语句、行为以及想法。而这些将会引发孩子的想象,从而引起共鸣。这些充满童趣的表达符合孩子们的心理发展特点和接受能力。因此,在翻译的过程中,可以使用大量的语气词、叠词以及一些词汇的褒贬色彩来体现儿童文学这些最基本的特征,从而达到译文的归化。

例 1: – Где Володе это сделать? – продолжала Лизанька, – посмотри, как искусно растянуты эти тоненькие ниточки и как крепко держатся на зелёном листке.

译文一:“瓦洛佳在哪做的这个?”利赞卡继续说,“看,这些细线是如何巧妙地拉长的,是如何牢牢地粘在树叶上的。”

译文二:“瓦洛佳怎么能做出来这个呢?”利赞卡继续说,“瞧瞧,这些细线被拉得多么巧妙啊!又是多么牢固地粘在绿叶上面的呀!”

对比以上两种译文,译文二通过运用语气词:“瞧瞧”“呢”“啊”“呀”,使得译文更加生动、俏皮、富有童趣,可以增强文章的可读性,更加能激发儿童的阅读兴趣。相比之下译文一就稍显逊色,略微生硬,缺少童趣。

例 2: Вот наш червячок посмотрел, посмотрел да и принялся подтачивать то ту ниточку, то другую; работал, работал, и, наконец, поднялась занавеска; червячок подлез под неё и напился сладкой водицы.

译文一:我们的小虫子看看去,然后就开始磨起窗帘的线,一会儿这根,一会儿那根;一直在磨,最后窗帘拉起来了;小虫子爬到它的下面,喝了点甜甜的水。

译文二:我们的小虫子左看看,右看看,然后就开始磨起窗帘的线来,一会儿磨磨这根,一会儿磨磨那根。它一直在不停地磨啊磨,最后窗帘拉起来了,小虫子爬到它的下面,尽情喝了甜甜的露水。

对比以上两种译文,译文二运用了大量的叠词:“左看看”“右看看”“一会儿磨磨这根”“一会儿磨磨那根”“磨啊磨”“甜甜的”,阅读起来朗朗上口,使得译文更

加生动形象,更能让读者感知“小虫子”活泼好动的形象,激发儿童的想象,形成画面感,从而更加贴合儿童的语言表达习惯,易于儿童理解。而译文一则稍显生硬,虽忠实原文,但却显得呆板无趣,没有将“小虫子”活泼好动的形象体现出来。

例 3: Ветер ли пахнет, он прикорнёт к паутинке; тучка ли набежит, его шубка дождя не боится; солнышко ли сильно печёт, он под листок, да и смеётся над солнцем, насмешник!

译文一: 要是风吹来,它就会靠在网上;要是突然乌云密布,它身上的皮大衣不会害怕下雨;要是太阳晒得厉害,它就待在叶子下面,还嘲笑太阳,这个小淘气!

译文二: 要是风吹来,它就会靠在网上;要是突然乌云密布,它身上的皮大衣也不害怕下雨;要是太阳晒得厉害,它就待在叶子下面,还在心里嘲笑起太阳来,这个小淘气鬼!

对比以上两种译文,译文二将“...да и смеётся над солнцем, насмешник!”翻译为:“……还在心里嘲笑起太阳来,这个小淘气鬼!”用原是贬义的“淘气鬼”一词来体现出“小虫子”调皮,加上名词指小表爱形式的运用,更能引起儿童读者的阅读兴趣,也使这种表达带上了戏谑的色彩,而贬义的语气也没有了,拉近了与小读者的感情,使其更容易把自己想象为“小虫子”。相比之下,译文一虽没有翻译上的错误,但是在形象的表达方面就显得有些逊色,缺少一些童趣和语气上的对话性和亲切感。

与其他文学作品不同,儿童文学作品需要采用生动有趣的语言来吸引儿童读者。在翻译过程中可以大量运用语气词、叠词、词的褒贬色彩等来增加译文的趣味性和生动性,让译文读起来更加符合儿童的表达习惯,实现译文的归化。

3.2 接受性

儿童文学的受众群体大多为儿童,其接受和感知语言的能力有限,这就要求译者在翻译过程中在归化的视域下适当地运用翻译策略,以目的语为主,避免翻译腔,尽量使用短句和易于儿童读者群体的语言,从而达到译文的归化,使译文在易于被读者群体接受的同时也能够达到忠实原文。

例 4: Разговор детей пробудил червячка; он просверлил окошко в своей скорлупке, выглянул на божий свет, смотрит – светло, хорошо, и солнышко греет; задумался наш червячок.

译文一: 孩子们的谈话把它吵醒;它在壳上钻了一扇小窗户,看一看这世界,看一看这明亮、美好、阳光温暖的世界;我们的小虫子想着。

译文二: 孩子们的谈话把它吵醒了。它在壳上钻出了一扇小窗户,探出头来向外看一看这世界,它一看,外面明亮、美好、阳光很暖和,我们的小虫子陷入了沉思。

对比以上两种译文,译文二对“...смотрит – светло, хорошо, и солнышко греет”的处理更为巧妙,上文的翻译中已经将“看一看这世界”翻译出来了,此处再像译文一那样翻译成“看看这明亮、美好、阳光温暖的世界”就显得有些累赘,而译文二中将这句话处

理成短句，同时变换了句式将一个看着外面世界动作转换成了对外面世界的描述，更简洁易懂，易于儿童读者群体所接受。

例 5: Весело ему на свежем воздухе; тёплый ветерок пышет на червячка, колышет струйку росы и с цветов сыплет на него душистую пыль.

译文一：它在新鲜的空气中玩得很开心；温暖的微风轻轻地吹拂着它，摇曳一滴露水，把芬芳的尘土从花儿洒向小虫子。

译文二：它在新鲜的空气中玩得很开心，温暖的微风轻轻地吹着，摇曳着一滴露水，把芬芳的尘土吹拂到小虫子的身上。

对比以上两种译文，译文一将“...колышет струйку росы и с цветов сыплет на него душистую пыль.”处理成了“把芬芳的尘土从花儿洒向小虫子”，虽是忠实于原文，但显得翻译腔较重，不符合汉语的表达习惯。而译文二省略掉“с цветов”的中文意思：“从花儿”，使译文读起来更加通顺，更符合汉语表达习惯。

例 6: – Ге! ге! – сказал червячок сам себе, – неужели, в самом деле, мне целый век лежать в моей постельке да смотреть на занавеску?

译文一：“天啊！天啊！”小虫子自言自语道，“难道我真的要在我的小床上看一个世纪的窗帘吗？”

译文二：“天啊！天啊！”小虫子自言自语道，“难道我真的要在我的小床上躺上一辈子，永远去看这个窗帘吗？”

对比以上两种译文，译文一将“целый век”译成“一个世纪”，而对于语言知识有限的儿童而言，未必有“世纪”这个词的概念，可能出现不理解的情况，从而影响阅读。相比之下译文二将其译成“一辈子”，就考虑到了儿童的认知情况，更通俗易懂。同时，译文二将“...мне целый век лежать в моей постельке да смотреть на занавеску?”拆分成两个短句，使译文读起来更加通顺，易于读者群体接受。

相对于成人而言，儿童的知识面较窄，认知能力和接受能力都有限。因此，在翻译过程中，应尽量避免生僻难懂的词汇和冗长的句子，使译文能够更加符合儿童的表达习惯，实现译文的归化。

3.3 逻辑性

由于每个国家的文化不同，人们的思维方式也会有差异。而儿童的逻辑思维能力比较薄弱，接受起来更显困难。因此，在翻译过程中，可以使用表示逻辑性的衔接词和体现先后顺序的词汇等来体现文章或段落的整体逻辑性，从而达到译文的归化。

例 7: Не успел червячок выговорить, как вдруг – смотрит, листья между собой зашумели и мошки в тревоге жужжали; небо потемнело, само солнышко со страха спряталось за тучку; вороны каркают; утки гогочут; и вот дождик полился ливнем.

译文一：小虫子还没来得及说完，突然一看，自己周围的叶子在沙沙作响，蚊子在惊慌失措地嗡嗡叫；天变暗了，太阳因为恐惧而躲在乌云后面；乌鸦在哇哇叫；鸭子在咯咯叫；下起了倾盆大雨。

译文二：小虫子还没来得及说完，它突然发现自己周围的叶子在沙沙作响，蚊子在惊慌失措地嗡嗡叫。天暗了起来，太阳也吓得躲在了一朵云彩的后面。乌鸦在哇哇叫，鸭子在嘎嘎叫，紧接着下起了倾盆大雨。

本段文字描述的是倾盆大雨来临前的景象，需要体现一定的逻辑性，可以适当加入一些逻辑性的衔接词。因此，译文二中用“起来”“也”“紧接着”这样的衔接词将倾盆大雨前的场景更加鲜明地呈现给读者，激发读者的想象力。

例 8：Он спустился с листка, протянулся мимо блестящей капли росы, вспомнил, как её струйки веселили его, малютку, и пополз далее в чащу зелени. Он стал искать тенистого, скромного места, удалённого от шума и света; нашёл его, приютился и начал важную работу в своей жизни.

译文一：它从叶子上下来，向一滴闪闪发光的露珠附近伸过去，回想起露珠的细流是如何让它这个小虫子快乐起来的，之后就爬到绿荫深处。它开始寻找一个阴凉、简单、远离噪声和光线的地方；找到了这个地方，在那里安身，开始了它一生中重要的工作。

译文二：它从叶子上爬下来，向一滴闪闪发光的露珠附近爬了过去，它想起露珠的细流是如何让它这个小虫子快乐起来的，然后又爬到了绿荫深处。它开始寻找一个阴凉、简单、远离噪声和光线的地方。找到了这个地方之后，它在那里安顿下来，开始了它一生中最重要的工作。

本段文字为一连串的动作描写，需要体现动作的先后，具有一定的逻辑。因此，译文二运用“爬下来”“爬了过去”“然后”“之后”“安顿下来”这些逻辑性的词汇，更好地体现出了动作的先后顺序，更能将整段文字的逻辑性表现出来，使译文更加通顺。

例 9：Но недолго спал червячок! Вдруг он чувствует – забилося в нём новое сердце, маленькие ножки пробились из-под брюшка и на спинке что-то зашевелилось; ещё минута – и распалась его могила. Червячок смотрит: он уже не червяк; ему не надобно ползать по земле и цепляться за листки; развились у него большие, радужные крылья, он жив, свободен; он гордо поднимается на воздух.

译文一：但是小虫子没睡多久！它突然感觉到有一个新的心脏在跳动，小腿从它的肚子下面伸出来，它的背上有什么东西在动；再过一分钟，它的坟墓就倒塌了。小虫子看了看：它已经不是虫子了；它不用在地上爬行，不用再紧贴着叶子；它长出彩虹般的大翅膀，它还活着，很自由；它骄傲地飞上天空。

译文二：但是小虫子没睡多久！突然，它感觉到有一个新的心脏在跳动，几只小

腿从它的肚子下面伸了出来，它的背上有什么东西在动。又过了一分钟，它的坟墓就倒塌了。小虫子一看：它已经不再是虫子了，它不用在地上爬行了，不用再紧贴着叶子了。它长出了彩虹般的大翅膀，它还活着，还很自由。它骄傲地飞上了天空。

本段文字为“小虫子”死去之后感受到自己要变成蝴蝶的场景，译文需要体现“小虫子”变成蝴蝶过程中的逻辑性。因此，译文二通过运用“伸了出来”“又过了”“不再是虫子了”“不用在地上爬行了”“不用再紧挨着叶子了”“长出了”“飞上了”一系列带“了”的短句，更加生动地体现了小虫子变成蝴蝶过程中每个部位变化的先后顺序，更好地将其中的逻辑性体现出来。

由于儿童自身的年龄特点，其逻辑思维能力较弱，接受新鲜事物较为困难。这就需要译者在翻译时考虑到文章或段落的整体逻辑性，在翻译时可以使用表示逻辑性的词汇来使译文更容易被儿童这一受众群体接受，实现译文的归化。

4. 异化翻译策略视域下的儿童文学翻译

在儿童文学的翻译过程中，考虑到其受众群体的年龄特点、心理特点以及认知能力，译文大多采取归化的翻译手段。而外国文学作为文化传播的载体，可以展现异于我们的文化和经典形象。因此，为了带给儿童读者新奇感和异域色彩，满足儿童读者的求异心理，在翻译的过程中，译者可以在异化的视域下将原语中的意象适当保留。这样可以保留我们与其他国家的文化差异，展现文化的异域美，拓展儿童读者的文化视野，促进文化的交融（胡潇霖 2013，172-173）。

例 10：- Смотри-ка, Миша, - говорила Лизанька, остановившись возле цветущего кустарника, - кто-то наклеил на листок хлопчатую бумагу; не ты ли это?

译文：“快看啊，米沙，”利赞卡在鲜花盛开的一棵灌木旁停了下来，说道，“有人在叶子上贴了一层棉纱纸，是你贴的吗？”

译文中的“棉纱纸”一词，在本句翻译中显得有些格格不入，但是随着继续阅读原文，可以理解“棉纱纸”为树叶上“小虫子”的“房子”，之所以保留原文的意思，是因为这段话是小孩子之间的对话，这样可以体现出小孩子懵懂的状态和对事物认知的局限性，体现了小孩子的童真、童趣。

例 11：- Ну, что ж, - думает, - беда ещё не велика; оплошал так оплошал! В другой раз наука;

译文：“好吧，”它想着，“麻烦还不算大。做错了事，错就错吧！这也是一次教训。”

本段文字中包含一句俄罗斯的谚语：“做错了事，错就错吧！”相当于我们汉语中的“将错就错”的意思。在这里将谚语的原意予以保留，符合当时的语境，体现了不同于我国的文化。

作为文化传播的载体，外国文学作品中展现出大量异于我们本国的文化。为满足

儿童受众群体的好奇心，译者在翻译过程中可以采用异化的翻译手段。尽管这样可能会使译文表达生硬、晦涩难懂，甚至会带来阅读上的困难，但是这种手段有利于读者了解异域文化，有利于拓展读者的文化视野，让读者在译文中感受语言的魅力。

5. 结语

本文以俄罗斯作家弗·费·奥多耶夫斯基的儿童文学作品《小虫子的一生》汉译为例，在归化和异化的视域下对比、分析了儿童文学翻译过程中的策略。本文认为：在儿童文学的翻译中应该秉承归化为主、异化为辅的翻译手段，在翻译的过程中考虑到儿童读者的年龄特点、心理特点和感知能力，适当地运用翻译策略使译文更多地贴近我们的译入语言，符合我们的表达习惯；同时，适当保留原语的表达方式和原文作者的写作手法。这样才能在翻译中既能够传播外来文化，又能够使译文的行文更加流畅、明白易懂，文本更容易激起儿童读者群体的阅读兴趣和想象力，更易于为他们所接受。

参考文献

- [1] 童敏君. 浅谈儿童文学的特点及其翻译原则 [J]. 新乡学院学报 (社会科学版), 2011, 25 (03).
- [2] 施莱尔马赫. 论翻译的不同方法 [A]// 勒菲弗尔. 翻译、历史与文化论集 [C]. 上海: 上海外语教育出版社, 2010: 143-144.
- [3] 劳伦斯·韦努蒂. 译者的隐形——翻译史论 [M], 张景华, 白立平, 蒋骁华, 等, 译, 北京: 外语教学与研究出版社, 2009.
- [4] 许建平, 张荣曦. 跨文化翻译中的异化与归化问题 [J]. 中国翻译, 2002 (05).
- [5] 胡潇霖. 文化全球化背景下儿童文学翻译的归化与异化策略——从译者主体性的角度分析 [J]. 才智, 2013, (21).

李婉莹

长春大学 2020 级俄语笔译专业翻译硕士研究生,

1710118175@qq.com

T.A. 纳巴特尼科娃小说 《祖母出差见闻》的词汇翻译策略

摘要: 本文以俄罗斯作家 T. A. 纳巴特尼科娃 (Татьяна Алексеевна Набатникова) 的短篇小说《祖母出差见闻》(«Бабушка в командировке») 俄译汉文本为分析语料, 从词汇翻译角度出发, 分析作品中词汇翻译的增译、减译策略, 使译文最大程度兼顾原作的风格和内涵意义, 使译作与原作在情感表达上并行不悖, 流畅易懂, 令读者如行云流水般领略到异乡风情。

关键词: 翻译策略; 增译; 减译

Abstract: This article uses the Russian writer Tatyana Nabatnikova (Татьяна Алексеевна Набатникова)'s novel "A grandmother on the business trip" («Бабушка в командировке») as the corpus and analyzes the translation of the works from the perspective of lexical translation. The vocabulary increase and decrease translation strategies allow the translation to take into account the style and connotation of the original text to the greatest extent, making it compatible with the emotional expression of the translation, fluent and easy to understand, so that readers can appreciate the foreign customs like a flowing water.

Key words: translation strategy; augmented translation; reduced translation

汉语与俄语属于完全不同的语言体系, 无论是在语音语貌方面, 还是在词汇、语法构成方面都存在巨大差异, 每种语言都具有自己的特点。词汇是构成句子的基本要素, 是语言体系中不可或缺的环节。语言通过词汇来展现民族特点、人文特征, 也通过词汇单位来反映一个民族独特的文化内涵。

“俄汉两种语言词语使用习惯不完全相同, 除一部分词能找到等值的对应翻译外, 绝大部分词汇的词义范围、词的组配能力、语法功能、修辞特点等方面不尽相同。”(吴克礼, 2012: 88) 因此, 只有在充分了解词汇在各个方面的不同含义, 在词汇层面正确理解的基础上进行不同文化间的交流碰撞, 才能够使翻译这项活动顺利地进行下去。

1. 作品及作家简介

1.1 作家简介

小说《祖母出差见闻》的作者塔季扬娜·阿列克谢耶芙娜·纳巴特尼科娃是苏联和俄罗斯著名的德语翻译、作家, 1983 年起担任俄罗斯作家协会成员, 1988 年获奥斯特洛夫斯基全苏文学大赛奖, 1990 年获肖洛霍夫文学奖, 1992 年获瓦西里·舒克申文学奖。主要作品有小说集《家庭教育》《坐在金色台阶上》《许愿》《城里》《不要生得漂亮》《小猫的生日》和长篇小说《每个猎人》等。

1.2 《祖母出差见闻》的写作特色

该小说为一部随笔作品,记录了祖母在工作和生活中的所见所闻所想,属于俄罗斯当代女性文学作品。俄罗斯当代女性作家作品在叙事风格、语篇建构、美学表现等方面都具有自己独到的见解,给广大读者的感受通常是结构松散,内容晦涩难懂,此特点在《祖母出差见闻》中也得到了充分的体现。(刘娟,2012,137)

本篇小說主要以独白为线索,叙述视角独特,以设问句方式向读者展现自己的独到见解,引人深思。本文用词简练,除了诙谐幽默也有晦涩难懂之处,全文篇幅不长,故事情节相对独立。基于这样的行文特点,译者要充分考虑到词汇的重要性,恰到好处地对词汇进行处理,避免表意不清或者赘余重复,有的放矢才能使译文不失原作的风采。因此,在进行本部作品的翻译时,对词汇进行增译和减译的技巧处理是非常有必要的。

2. 小说词汇翻译策略

词汇的翻译技巧是一门很值得研究的学问,由于俄语和汉语在语法及语言习惯上的区别,翻译时经常要根据俄汉两种语言的表达习惯以及语法特点,在不改变原语意义的同时对译语进行适当地增译与减译,使文章更加通顺,也便于读者的理解。(刘其琪,2018,328)文学作品思想情感的塑造主要是通过不同的词汇体现出来,就本部作品而言,通过词汇翻译对整篇文章进行把控,考虑女性文学的特点,在翻译过程中为了保留住“原汁原味”,则需要借助增译和减译对词汇进行适当地处理。

“增译,即增加式全译,指从原文出发,根据逻辑、句法、修辞的需要,在译文中增加一些必要的语言单位的全译方法。”(黄忠廉,白文昌,2014,200)黄忠廉教授在《俄汉双向全译实践教程》中对增译进行了这样的定义,并进一步划分出“语法性”“语义性”和“语用性”三种增译方法,使译语在语法层面、语义层面以及修辞色彩层面均符合规范。增译需遵循“增形不增意”的原则,在翻译的过程中根据构词、语法等方面的差异,适当地增加一些字、词、短语来弥补表达上的词不达意,才能为翻译活动锦上添花。

与增译相对,减译作为词汇翻译策略的另一种重要手段,对翻译活动也起着至关重要的作用。“减译,即删减式全译,指从原文出发,根据逻辑、句法、修辞的需要,在译文中删减一些不必要的语言单位的全译方法。”(黄忠廉,白文昌,2014,220)在将原语转换为译语的过程中,省去不符合汉语习惯的虚词,能够避免内容冗杂赘余,使译文更加符合译入语的习惯。与增译相同,减译也被细分为“语法性减译”“语义性减译”“语用性减译”,适当省去某些语言手段,使译语达到语法、语义、修辞色彩等层面符合译入语的标准和习惯。

2.1 增译

2.1.1 语法性增译

语法性增译是基于俄语与汉语在语法方面的差异,为使译入语更加符合语法规范

所进行的适当增译，主要以增加词语为主。例如，在俄语中名词利用本身格的变化就可表达出复数的含义，而汉语中就无法做到这一点，只能在名词前增加数词和量词或者在名词后增加“们”等词来表示复数。

译例 1: Кто бывал в Индии, знает, на каком жеваном английском говорит вся страна.

译文一：去过印度的人都知道，整个国家都是嚼着口香糖说英语的。

译文二：去过印度的人都知道，整个国家的人都是嚼着口香糖说英语的。

分析：本例为词汇的增译用法，属语法性增译。“страна”意为“国家，地方，地区，地域”，因前半句提到印度，所以本例中“страна”取“国家”这层含义。从俄语语法角度出发，原文中用“страна”代指整个国家的人与动词“говорить”搭配，意为整个国家的人都嚼着口香糖说英语，符合俄语语法关系。译文一直接将“вся страна”译为“整个国家”，从汉语的语法习惯来看，“国家”这一词也无法与“说”这一动词相搭配，“国家”作为主体是无法说话的，直译过来不符合汉语的语法规则，语法逻辑错误。所以，在翻译时需考虑到汉语的语法特征，需要将说英语的动作发出者增译出来，故译文二中将从句中的主语具体指出，将整个国家“的人”增译出来，整句话为“去过印度的人都知道整个国家的人都是嚼着口香糖说英语的”，符合汉语语法规范。

2.1.2 语义性增译

语义性增译是为了弥补俄汉语义的不同所进行的增译方式。俄语与汉语属不同的语言体系，直接将俄语翻译成为汉语，也许会造成逻辑不通，句义不顺，不符合译入语的语境。在翻译时，对某些词汇进行适当增译会使整句话表达得更加清楚明白，理顺句子层次。

译例 2: Аэрофлот — как выяснилось в полете на Берлин — теперь тоже экономит, как и каждый из нас: на обед дали сверток с сэндвичем и яблоком. Мне это только на пользу, но за державу обидно.

译文一：在飞往柏林的航班上我弄明白一件事，俄罗斯国际航空公司像我们一样开始节约用度：午餐只给了一个三明治和苹果。这对我是有利的，但我却为这个大国感到耻辱。

译文二：在飞往柏林的航班上我弄明白一件事，俄罗斯国际航空公司像我们一样开始节约用度：午餐只给了一个三明治和苹果。这对于正在减肥的我来说是有利的，但我却为这个大国感到耻辱。

分析：本例为词汇的增译用法，属语义性增译。本例主要针对最后一句进行分析，译文一直接将原文逐字逐句地翻译过来，译后的版本为：“这对我是有利的，但我却为这个大国感到耻辱。”虽然没有任何错误，但是语义缺失，逻辑不通。所以，为了阐明事理，应适当增译，将原作中的隐含之意表达完整。故译文二中将我“正在减肥”的状

态增译出,原语的事理性被描述清楚,语义完整。

2.1.3 语用性增译

语用性增译主要表现为修辞性增译。(黄忠廉,白文昌,2014,203)对词汇的适当增译可以使译文变得灵活生动,对词汇进行适当的修饰而不违背原文的内涵,利用译语的语言习惯将隐藏在原文中的情感色彩以增译的方式表达出来。相对于生硬的、一字不差的翻译,语用性增译更能使译语在感情色彩方面贴近原文,同时不失翻译的准确性。

译例3: Трое небольших внуков у меня на даче. Шум, возня, ссоры, ушибы, занозы, вопросы, просьбы. Мешают работать, черти.

译文一:我的三个小孙子和我一起住在别墅里。喧哗、吵闹、拌嘴、摩擦、问题、麻烦不断,不停地打扰我工作。

译文二:我的三个小孙子和我一起住在别墅里。这几个臭小子就没有消停的时候,“疯起来”的喧哗声都能把房顶掀起来,不是吵闹就是拌嘴,不是这儿碰伤了就是那儿扎刺了,总是有各种问题和请求,简直让我无法工作。

分析:本例为词汇的增译用法,属于语用性增译策略。此例中“шум”一词表“噪声、杂波、嘈杂声、喧哗声”等,这里的“шум”可选任何词义,如译文一中就选择了“喧哗声”这一层含义,虽然可以准确地翻译出“шум”一词的意思,却未能体现出作者想表达的情感。结合上下文分析,可以清楚地领会到三个小孙子的祖母对他们调皮捣蛋的淘气行为是哭笑不得,言语中满含宠溺,虽然产生的噪声非常刺耳,但绝不是嫌弃厌恶之情。因此,在译例二中,对“шум”一词进行了适当地修饰,显然“噪声、喧哗声”都是小孙子们在淘气时制造出来的,所以先增译出“疯起来”的情景,再将“都能把房顶掀起来”的程度增译出来,既生动形象,又传神地表达出祖母对孙儿们的宠溺之情,避免生硬之感。

2.2 减译

2.2.1 语法性减译

语法性减译是使译语符合语法规则的一种减译方法。由于俄语的语法特点,一些俄语词汇本身具有构建句式的作用,其具有的独特语法与汉语并不对应,逐字翻译后也许会表意错误。所以,在进行汉译的过程中,根据俄语与汉语各自的语法特点,可以将前置词等一些虚词减译。

译例4: Известно ли вам, что женщина покупает себе в среднем шесть пар обуви в год. И что, после этого мы, мужчины, не можем себе позволить одну новую машину раз в несколько лет?

译文一:您知道吗,一个女人平均每年购买六双鞋子。而我们男人难道不能允许自己在几年之内才换一辆新车吗?

译文二:您知道吗,一个女人平均每年购买六双鞋子。而我们男人难道不能允许

自己几年才换一辆新车吗?

分析:本例为词汇的语法性减译策略。本句中“в”作前置词,意为“在……时候;在……时间内”。“раз”在本例中取“次”这一层含义。“в несколько лет”整个短语的意思是“在几年之内”,与前面“раз”相搭配,表达出了时间频率的含义。译文一中照译出来的译文并不符合汉语语法的规范,将译文译得复杂无章。按照原文中“раз”与“в несколько лет”同时存在的情况对应翻译过来,从汉语语法角度来看,将每一个词汇翻译过来却完全表达成了另一含义,将时间频率含义误译为时间范围含义。再观译文二,根据汉语的语法结构做出相应调整,适当地将前置词“в”减译,仅用“几年”两字就可正确表达时间频率这一层含义。

2.2.2 语义性减译

语义性减译是使译文语义符合规范的一种减译方式。根据俄语原文对应翻译成汉语之后,虽然意义相同,但有时整句话会累赘复杂,此时为符合汉语规范,可将一些重复的近义词减译,使句意表达流畅。

译例 5: Как видно, я не подвела актера, потому что когда я со своей шестилетней Аришкой поднялась выходить, он одарил моего ребенка своей неповторимой обаятельной улыбкой.

译文一:显然,我没有让这位演员失望,因为当我和我六岁的阿丽什卡下车走过去时,他给了我的孩子一个他自己的独特又迷人的微笑。

译文二:显然,我没有让这位演员失望,因为当我和六岁的阿丽什卡下车走过去时,他给我的孩子一个独特而迷人的微笑。

分析:本例为词汇的语义性减译用法。本句中“свой”一词两次出现,前一处为“со своей шестилетней Аришкой”,第二处为“своей неповторимой обаятельной улыбкой”,两处都应该以词汇的减译用法处理。“свой”用作物主代词时译为“自己的,自己所有的;个人的;亲自的”,本例中两处均取 свой 的物主代词时含义。在译文一中没有对“свой”一次作减译处理,将词的含义直接译了出来,如“和我六岁的阿丽什卡”及“他自己的独特又迷人的微笑”,并不符合译入语的习惯,把整句话译得冗杂累赘,甚至有些表意不清。而译文二中对这一词作了减译处理后,修改为“和六岁的阿丽什卡”及“独特而迷人的微笑”,就通顺得多。联系上下文可知六岁的阿丽什卡就是“我”的小孙女,不用特意强调出来也不会使读者的理解出现空缺,这个独特而迷人的微笑就是这位演员发出的,也不用特意强调出来,为使语义通顺,两处均作减译处理。

2.2.3 语用性减译

语用性减译省去一些不符合译入语语境的词语,达到修辞上简明的减译方法。因为俄语特有的语言表达习惯,在表述时各种连接词的使用会比在汉语中出现的频率高,将这些连接词减译也不会对原意有任何的影响,此时我们对这种情况做减译处理。

译例 6: Но трое моих внуков приносят мне с улицы много сокровищ детского фольклора.

译文一: 但是我的三个孙子从街上给我带回来了一些低俗不堪的粗话。

译文二: 我的三个孙子从街上给我带回来了一些低俗不堪的粗话。

分析: 本例为词汇的语用性减译用法。连接词“но”表转折的含义。结合上下文分析, 原文中的“но”只是作者另起话题论证前文所说的观点表达出来的, 本句话和上文无明显的转折含义。译文一中将“但是”直接译了出来, 译文略显突兀, 生硬且无厘头, 对比译文二中将“но”减译, 译文就显得更加简洁流畅了。

3. 结语

增译、减译作为重要的翻译策略, 为俄语词汇的翻译提供了切实可行的处理技巧, 根据具体的语言环境对词汇选择使用语法性、语义性和语用性的增译、减译方法会使译文变得更加准确生动。增译将俄汉语之间各个方面的差异补足, 减译将俄汉语之间的赘余部分减掉, 适当运用增译、减译才能将译文表达得恰到好处, 本文中举出的译例也只是部分典型案例, 为大家提供参考。《祖母出差见闻》在字里行间之中隐藏了作者诸多情感, 许多言外之意看似只可意会, 但适当地使用词汇的翻译策略, 就可以将这些话外之音呈现在读者的面前, 使译文的情感也同样的丰富充实。

参考文献

- [1] 丛亚平, 谢云才, 杨仕章, 等. 俄汉翻译教程 [M]. 上海: 上海外语教育出版社, 2012.
- [2] 刘娟. 当代俄罗斯女性文学研究之我见 [J]. 外语学刊, 2012 (02).
- [3] 刘其琪. 增译法在翻译实践中的应用 [J]. 佳木斯职业学院学报, 2018 (12).
- [4] 黄忠廉, 白文昌. 俄汉双向全译实践教程 [M]. 哈尔滨: 黑龙江大学出版社, 2014.

刘晓铭

长春大学 2020 级俄语笔译专业翻译硕士研究生,

928718734@qq.com

浅析词类转换在文学翻译中的应用 ——以 Л.Н. 格利高里耶娃《神父亚历山大》汉译为例

摘要: 由于俄语和汉语在词汇构成和造句习惯等方面存在颇多差异,在翻译时很难实现两种语言词类的完全对等。因此,译者在翻译过程中,不能一味地对原文进行逐词对译,要突破源语的词类限制,在忠实于原文整体意思的基础上需要运用词类转换这一翻译方法和技巧,符合译入语的表达习惯,实现译文的通顺达意。本文以翻译俄罗斯现代作家莉季娅·尼古拉耶夫娜·格利高里耶娃的短篇小说《神父亚历山大》过程中遇到的词汇难点为例,归纳总结出在本小说汉译过程中针对词类转换遇到的问题及解决策略。

关键词: 词类转换; 俄语; 汉语

Abstract: Due to the many differences between Russian and Chinese in terms of lexical composition and sentence-making habits, it is difficult to achieve complete equivalence of parts of speech between the two languages in translation. Therefore, in the translation process, the translator cannot blindly translate the original text word by word. It must break through the limitations of the source language. On the basis of being faithful to the overall meaning of the original text, it is often necessary to use the translation method and technique of part-of-speech conversion. The expression habit of the target language realizes the fluent and expressive meaning of the translation. This article takes as an example the vocabulary difficulties encountered in the process of translating the short story "Priest Alexander" by the modern Russian writer Lydia Nikolaevna Gligoryeva, and summarizes the process of the Chinese translation of this novel Aiming at the problems encountered in part-of-speech conversion and their solutions.

Key words: part-of-speech conversion; Russian; Chinese

1. 作家作品简介

莉季娅·尼古拉耶夫娜·格利高里耶娃是俄罗斯诗人、散文家和摄影艺术家,苏联作家协会、欧洲文化协会和国际笔会的成员,俄罗斯文学学会正式会员,也是许多国际文学会和世界诗歌大会的参与者。她的传记被收录在《世界知识分子名人录》第9版、美国传记中心百科全书第5版和国际杰出人才目录中。她的一些作品的主题是性别问题研究,《神父亚历山大》这部短篇小说是女性主义小说,主要讲述女主人公伊拉伊达去教堂做礼拜,在等待忏悔期间发生的一系列事情,使她对内心的罪孽有更深刻的认识,她的内心有过挣扎,邪恶的力量与正义的力量在她的心里抗争过,在小说的最后她完成了忏悔,得到了救赎。小说与宗教有关,作品中的情节与教堂的礼拜仪式紧密相连,也有大量的宗教词汇和宗教术语。作者运用了大量的独白与心理描写,回忆与现实穿插,刻画出一个心思细腻,渴望内心得到救赎的女性形象。

2. 作品语言特点

为了更好地理解与把握小说的语言,需要对整篇小说的词汇进行全面分析,从而

梳理出作家在本部作品中使用的语言特点。

2.1 词汇层面加重

本作品的词类使用情况统计：

名词	419
副动词	12
形动词	59
宗教词汇	15

在语言方面，本小说以叙述性语言为主，使用一些宗教词汇和宗教节日的特殊文化负载词，如“бадюшка（神父）”“Крещенская служба（主显节洗礼）”“Чаши（圣杯）”等。因俄语有自己独特的词汇类型，文中经常出现副动词、形动词、形容词短尾形式等来丰富句子结构，还会使用前置词与名词组合作修饰动词。总体上选词和用词方面对汉译来说难度适中，多为普通词汇，夹杂一些宗教词汇。本文主要的词汇难点是宗教词汇，对于非信奉基督教的译者来说构成了完全符合原文、准确再现原文宗教色彩的难度。

2.2 句法层面

句子结构类型统计：

长句	93
短句	28

长句是指结构复杂、词语较多的句子；短句是指结构简单、词语较少的句子。统计长短句在文中的数量，对于梳理整篇小说的结构脉络与情节发展具有重要作用。

本小说句式以长句为主，中短句为辅。因俄语句法的特殊性，本小说的长句多为复合句，主要类型包括说明从句、时间状语从句、目的状语从句等，也存在一句话中有多个从句的复杂结构情况。作品语言细腻，大部分是对女主人公的心理描写，掺杂了少量对话。对女主人公心理描写的句子基本是复合长句，对话多为中短句。

3. 作品的汉译难点

本小说以宗教题材为背景，涉及大量的宗教文化，在翻译过程中需要查阅与宗教相关的资料。小说运用了大量的复合长句，具有典型的俄语句法特点，而中文习惯用短句及简单句，在翻译过程中需要对句意进行剖析、分解，适当增译或减译；而俄语词法的特殊用法和不同词类的词型变化在句子中具有多种句法功能，可做多个句子成分，使得翻译时需进行词类转换才能使译文与原文传递的信息对等。翻译小说时需运用多种

翻译方法，方能使得译文更加贴近原文。

4. 汉译案例分析——以词类转换翻译法为例

世界上每一种语言都有着自身所特有的词性特质，每个词汇在一种语言中所处的位置、所具备的功能以及所担当的成分角色都有着独特的规范与标准，汉语与俄语也不例外。转译，即转移式全译，指照顾译语结构和表达习惯，转移原文语言手段位置的全译活动。（黄忠廉，白文昌，2010，245）词类转换是一种常见的俄汉翻译技巧。词类转换指的是以不改变单词形态为前提，实现一个词类向另一个词类的转换。比如把动词转换成名词或者副词；形容词转换为副词或者名词；名词转换为副词或者动词；副词转换为名词或者形容词等。在不改变源语言词汇实际意义的基础上，转换汉语中缺少对应词语的一些单词的词类，将源语言的意义表达出来，使译文通顺流畅。既符合汉语表达习惯，又保留原文风格。以下内容是对 Л.Н. 格利高里耶娃短篇小说《神父亚历山大》中一些词类的转换的情况进行具体案例分析。

4.1 名词转译为动词、形容词、副词

由于语法和文化背景不大相同，在翻译过程中往往需要将俄语中的名词转译为动词、形容词等，这样会更加符合汉语的句法和表达习惯。

4.1.1 名词转译为动词

俄语中有一些名词是由动词变化而来的，在俄语语法中称为动名词，具有动态的含义，在翻译时这些名词往往可以转译成汉语中的动词。

例 1: Ираида старалась ничего не видеть и не слышать, бережно кутала теплое цыплячье чувство любви ко всем, кто стоял рядом, кто некогда обижал ее или был ею самой когда-то проклинаем, а сейчас вот нежно и тянуще любим.

译文一：伊拉伊达试图不看也不听任何东西，用温暖的爱包裹着她身边的所有人，这些人没有欺辱过她或责骂过她，现在她被小心地爱着。

译文二：伊拉伊达尽可能地不去看，也不去听，她小心翼翼地想要去爱站在她身边的每一个人，每一个曾经伤害过她的人，甚至是那些曾经被她诅咒过而现在被她深爱和无比眷恋的人。

译文一属于直译，译文二将名词转译成了动词。“теплое цыплячье чувство любви”在译文一中译为“用温暖的爱”，而在译文二中译为“小心翼翼地想要去爱”。译文二与译文一相比情感表达得更加浓烈，更生动形象，表达力更强。

4.1.2 名词转译为形容词

在俄语中有一种结构为“名词 + 名词第二格”，二者是说明与被说明的关系，译成汉语时通常根据具体情况将后者转译为形容词。

例 2: Ей казалось, что священник и слушал ее впол-уха, и смотрел как бы поверх головы, а

думал, может быть, об этом кремнистом, приземистом носителе страшной и опасной тайны.

译文一: 在她看来, 牧师没仔细地听她的话, 抬头看着上面, 然后也许想着这个危险而有可怕秘密的人。

译文二: 她觉得, 亚历山大神父当时并没仔细地听她的话, 而且目光掠过她的头顶向后看, 可能他心里一直在琢磨着她身后那个有可怕秘密的倔强的矮个子中年男人。

译文一与译文二都将“носителя страшной и опасной тайны”译为“有可怕秘密的人”, “тайны”是“тайна”的第二格形式, “тайна”与“носитель”都是名词词性, 前者是用来说明前者的, 不能将两个名词简单地罗列来进行翻译, 译文与意思会传达错误, 因此将其翻译成汉语中的形容词“有秘密的”。

4.1.3 名词转译为副词

为了使译文更加符合汉语的表达习惯, 更加符合汉语语法, 一些俄语名词在翻译过程中可转换为副词。

例 3: Облегченная исповедью и осчастливленная причастием, она с рассеяной полуулыбкой смотрела из окна троллейбуса на почти безлюдные, пыльные летние улицы.

译文一: 忏悔减轻并感到幸福的她微笑着从无轨电车的窗户望出去, 看着几乎是空无一人的, 尘土飞扬的夏日街道。

译文二: 她完成了忏悔, 心里如释重负, 在享用了圣餐之后, 坐上了回家的无轨电车, 她微笑着望着窗外, 望向尘土飞扬的几乎空无一人的夏日街道。

译文一与译文二都将“с рассеяной полуулыбкой”译为“微笑着”, 直译应为“带着微笑”, 它在俄语语句中用来修饰动词, 在汉语语法规则中, 副词用来修饰动词, 因此需要将其翻译成副词。

4.2 形容词转译为名词、动词

俄语与汉语的词类搭配习惯有很大的不同, 在翻译过程中可以将俄语的形容词转译为名词、动词等, 使译文更加准确地表达原文含义。

4.2.1 形容词转译为名词

例 4: Вид у него был измученный, он был такой щупленький и худой, что этого не могло скрыть даже парчевое облачение, обычно прибавляющее священнослужителям и веса, и объема.

译文一: 他看上去精疲力竭, 又纤细又瘦弱, 以至于通常为神职人员增加重量和体积的锦缎外套也无法掩饰这一点。

译文二: 他的样子看起来疲惫不堪, 即使身穿锦缎的法衣, 也无法掩饰他的瘦小身材, 虽然, 穿上这样的法衣, 能增添神职人员的高大魁梧。

“щупленький и худой”直译应为“纤细的和瘦弱的”, 用来修饰神父, 译文二将其译为“瘦小身材”, 将形容词巧妙地转译为名词, 使译文更加通畅, 句子更通顺, 符合

汉语的表达习惯。

例 5: То, что в мире делало ее личностью заметной и преуспевающей, было здесь совершенно неуместным и, как ей представлялось, богопротивным...

译文一：世俗中使她杰出的和富裕的在这里完全不合适，而且在她看来，这是渎神的……

译文二：这个世界上那些让她成功、让她取得成就的东西，在这里是完全不合时宜的，在她看来，甚至是有悖神明的……

译文一直接将“заметной и преуспевающей”直译为了“杰出的和富裕的”，使得这句话没有主语，不符合汉语语法。而译文二将其翻译为“让她成功、让她取得成就的东西”，将形容词转译为名词，使译文更加通顺，补齐了汉语句子的结构，更符合汉语表达习惯。

4.2.2 形容词转译为动词

例 6: Ираида убеждена была в материальности мысли, издавна изо всех сил старалась ни о ком и ни о чем не думать дурно.

译文一：伊赖达坚信思想的物质性，向来她尽力不对任何人或任何事情进行认真的思考。

译文二：伊拉伊达一直坚信思想的物质性，并且一直竭尽全力地不去想任何人和任何事的坏处。

在俄语中形容词短尾形式在句子中作谓语，译文一与译文二都将本身形式为形容词的“убеждена”翻译为动词“坚信”，既符合俄语语法，又符合汉语语法，也符合汉语表达的语言逻辑。

4.2.3 副词转译为形容词

因俄语与汉语表达方式不同，在文学作品中描述事物或场景时的用词也不相同，在翻译时为了使中文读者更加容易理解文章，在不改变原文意思的同时，可根据情况将俄语中的副词转换成名词、形容词等。

例 7: Был ли монолог незнакомца покаянным или это было простое сообщение о соделанном, вольно или невольно — не нам решать, но отец Александр не дал ему разрешительной молитвы, не допустил, как видно, к причастию.

译文一：是陌生人的独白忏悔，还是关于他所做的事情的简单阐述，他愿意还是不愿意不是我们决定的，而是神父亚历山大没有允许他祈祷，没有允许他参加圣餐。

译文二：不论陌生人的独白是忏悔还是简单的倾诉，无论是故意的还是无心的，这都不是我们能评判的，但是亚历山大神父既不允许他祷告，也不让他靠近圣餐。

在俄语原文中“вольно или невольно”的词性为副词，译文一将其翻译成了动词，并

没有准确理解这句话，并且也不能将其直接译为汉语中的副词。译文二将其翻译为形容词性，使内容与上句进行了连接，这样使得译文更加通顺，读者更能清晰地理解这句话的意思。

5. 结语

综上，汉语与俄语两种语言存在很大的差异，因此在翻译的过程中不能受限于源语词汇的表达，也不能逐词逐句地进行直译，这样会偏离俄语的原本意义，也不符合汉语的表达习惯。名词、动词、形容词和副词在翻译时进行转换是很正常的一个现象，在翻译过程中会频繁使用词类转换这一技巧。但是，进行词类转换是为了更好地表达原文的内容和衔接上下句句意，也使译文更加符合汉语的表达习惯。在翻译当中，要灵活地运用词类转换，保证原文含义的准确性和完整性，同时也能促进中文读者更好地理解俄文的原文，促进中俄语言文化的传播与交流。

参考文献

- [1]. 黄忠廉，白文昌. 俄汉双向全译实践教程 [M]. 哈尔滨：黑龙江大学出版社，2010.

马 坤

长春大学 2020 级俄语笔译专业翻译硕士研究生,
2191603475@qq.com

生态文学作品中环境描写特点及汉译策略 ——以阿尔谢尼耶夫《乌苏里边疆区游记》（节选）为例

摘 要: 本文通过分析《乌苏里边疆区游记》这部生态文学作品的结构、语言特点及环境因素在生态作品中的作用,提出功能对等理论能够指导生态文学兼游记这类体裁作品的翻译实践。阿尔谢尼耶夫《乌苏里边疆区游记》这部作品的环境描写特点主要包括:动静结合,绘声绘色,种类繁多,角度多变,长短句结合,少情感表达。在俄译汉实践中,我们通过增译、减译、词义引申、断句法、语序移位等翻译策略,实现原文与译文的对等。

关键词: 生态文学;环境描写;实例分析;汉译策略

Abstract: This article analyzes the structure and language characteristics of the ecological literary work "Travel Notes of the Ussuri Territory" and the role of environmental factors in the ecological works, and proposes that functional equivalence theory can guide the translation practice of such genre works as eco-literature and travel notes. The environmental description features of Arsenyev's "Travel Notes on the Ussuri Territory" mainly include: a combination of movement and static, sound and color, a wide variety of angles, a combination of long and short sentences, and less emotional expression. In the practice of Russian-Chinese translation, we realize the equivalence between the original text and the target text through translation strategies such as addition, subtraction, word meaning extension, syntactic segmentation, and word order shift.

Key words: ecological literature; environmental description; case analysis; Chinese translation strategy

1. 引言

《乌苏里边疆区游记》是俄罗斯民族学家、地理学家、作家、远东探险家、俄国地理学会阿穆尔(黑龙江)分会会长弗拉基米尔·阿尔谢尼耶夫(1872—1930)的著作。阿尔谢尼耶夫曾耗时 30 年时间,先后进行了 20 多次探险,研究俄罗斯远东地区及当地居民的习俗特点,完成了多部游记作品,此书为其最重要的作品之一。这本书填补了当时地图上滨海边疆区和哈巴罗夫斯克边疆区的空白。书中有大量的环境描写,有简单的寥寥数语,有成段精细的遣词造句,有声有色,有动有静,有远有近,有光有影。这不仅是客观自然的再现,对全书的描写也起到了烘托氛围的作用,更体现了叙事的时间变化和作品的整体空间感。

2. 生态文学作品特点——以阿尔谢尼耶夫《乌苏里边疆区游记》（节选）为例

2.1 生态文学特点

20 世纪世界文坛上诞生了一个新的文学现象——生态文学,此类文学是一种反映生态环境与人类社会发展关系的文学,从伦理道德的角度关注人与大自然的关系,关注

地球生态平衡和人类的生存环境问题。它以人的精神世界和道德内心为基石,探索人与大自然之间的新关系、新法则和新内涵。俄罗斯作家在反映人与自然关系为主题的文学创作大体上可分为两个派别:其一是通过描绘大自然,歌颂大自然的美来表现人的内心世界。另一派则是利用作品来寄托人们对大自然仿佛亲人一般的关怀,并关注人与自然的共同命运,由此揭露出当时社会的冲突和悲剧。很多家喻户晓的俄罗斯作家都写过有关人与自然主题的生态文学作品,如:普里什文、布尔加科夫、叶赛宁、高尔基等(杨素梅,2002,82)。

《乌苏里边疆区游记》中作者借用主人公之一德尔苏的言语,表达了自己反对猎杀、破坏野生动植物,认为大自然是鲜活的生命,像人一样,是有知觉、有情感的。

另一方面,俄罗斯生态文学作品中有很多关于动植物的描写,展现了俄罗斯生态独有的特点,比如五虎草、水胡桃、红色田鼠、管家鼠、乌苏里鼠、鹇、东南亚角鸮、阿穆尔红脚隼杓鹬、麻鸭、秃头鸡、无尾水鸟、苇莺……

2.2 《乌苏里边疆区游记》的写作特点

通过对《乌苏里边疆区游记》的阅读分析,笔者总结出该部作品的语言有以下特点:

①语言精练,内涵丰富,景物状貌特征描写细微;②轻松朴实,晓畅明白;③生动形象,富有表现力,感染力强。

《乌苏里边疆区游记》作为一篇游记,具有游记类文学移步换景的普遍特点,作者按照地点的转移和视角的变化,把所看到的景物如实描述出来,视角和描述的对象具有动态移换的特点(袁昌文,2001,39)。

任何一篇游记,都离不开对自然环境的描述,原作想传达给读者是怎样的自然景色,是作品所有情景发展的前提,这一任务的完成必须通过形象化的描述,描述得越生动形象,越能激发读者对这一风景的欣赏、感叹与向往之情。

2.3 环境描写在生态作品中的作用

环境描写是指对人物所处的具体的社会环境和自然环境的描写。环境是人物生活的“土壤”,是人物性格形成和发展的依据。苏洵说过:“状难写之景于眼前,含不尽之意于言外”。(宋书霞,2018,107)成功的环境描写首先是为了给人物提供一定的活动空间,点明故事发生的地点,渲染特定的氛围,从而使作品具有鲜明的地域特色。环境是形成人物性格并限制其活动的特定场所,它决定和影响着作品人物的性格特征描写。其次,自然景物对人物内心情绪有一定影响,作家常用自然景物描写来烘托人物的内心世界。此外,环境还为故事情节的展开提供背景,推动故事情节的进一步发展。

3. 《乌苏里边疆区游记》汉译的理论依据

3.1 文学翻译理论概述

文学翻译最早可追溯到西方罗马帝国时期,最早的翻译理论家是西塞罗,他提出

了“作为演说家”的翻译理论（转引自：张丽丽，2006, 83-87）。从公元1世纪起西方翻译理论进入初创期，主要以翻译实践与实践经验总结为主；在18世纪末西方翻译理论进入初步理论探讨阶段；到20世纪中叶，随着现代语言学的发展，西方翻译理论进入繁荣期，而从20世纪70年代至今，跨学科研究促进了翻译理论研究的快速发展，西方翻译学理论达到成熟期。在文学翻译发展历程中，主要有语言学派翻译理论、阐释学派翻译理论、功能学派翻译理论（目的论学派）、解构学派翻译理论等不同学派的翻译理论。

在我国，近代以来也出现了很多杰出的翻译家和翻译理论家，他们对翻译也提出了很多观点。如近代翻译家严复提出翻译应遵循“信、达、雅”（陆永昌，2007，22）；茅盾则提出，从深层次说，翻译需要保留原作的“神韵”（陆永昌，2007，24）；20世纪60年代，钱钟书提出了翻译的最高境界“化境”（陆永昌，2007，30）。

20世纪70年代，西方当代著名语言学家、《圣经》研究专家和翻译家尤金·奈达（Eugene A. Nida）从社会语言学和语言交际功能的观点出发，提出了“形式对等”和“动态对等”翻译理论，后发展成为“功能对等”的翻译理论（奈达，2004）。

3.2 功能对等理论框架

功能对等翻译理论就翻译过程提出分析、转换、重组、检验四步模式。该理论提出，翻译应该实现原文和译文之间的词汇、句子、语篇以及文体四个层面的对等，如果无法做到这四个层面的完全对等，译者应在忠实于原文整体意义的前提下，最大程度地追求原文读者与译文读者的反应的相似性，即功能对等（李琼，罗厚健，2020,104）。

奈达认为，在翻译过程中，译者必须尊重译入语的语言特征，尽可能地挖掘出译入语的表达潜力，使译文更符合译入语表达习惯和规范的表达形式，也就是他提出的“最贴近的自然对策”，即“动态对等”和后来的“功能对等”（谭载喜，1989,28-37）。翻译的根本任务是求得译文和原文的对等，但翻译的绝对对等是不可能的，译者必须着眼于原文意义和精神实质，而不拘泥于原文的形式，追求意义上和文本上最大限度地贴近原文，并使译文行文自然。因此在翻译过程中，译者必须从作者、内容、读者、背景、作品表达手段等多个方面进行全面的译前分析，然后才能转换出具有与原文相近似的交际功能的译文。

根据奈达的功能对等翻译理论，翻译过程包括四个步骤：分析、转语、重组和检验（谭载喜，1989，28-37）。第一步分析就是我们上文提到的译前分析，第二步转换就是从源语到译入语的思维过程，第三步重组就是把源语的深层结构转换成译入语的表层结构，第四步就是比较原文和译文，检验两种文本的意义是否对等（汪波，郝兴跃，2018，17）。此外，奈达的功能对等翻译理论还强调译文读者与原文读者的反应是否一致的问题，两种文本反应是否一致是判断译文质量的重要标准。

笔者通过对译文和原文的对比分析,更正并完善了译文中曾出现的错译后,我们又检验了原文读者和译文读者的反应的相似度,结果表明,我们的译文基本达到了两种文本受众的一致性理解。为此,我们采用的检验方法是面向俄罗斯外籍教师对修改后的译文进行汉俄回译策略,再确定这种译文与原文中表述的意义是否等同或最大限度地接近。同时,也通过面向不懂俄语的中国受众朗读译文的方式检验译文在译入语中的整体审美效果。

4. 功能对等理论指导下的汉译实践难点和翻译策略

4.1 《乌苏里边疆区游记》作品中环境描写特点

这部作品把故事发生的环境限定于乌苏里山区,作者笔下的树木郁郁葱葱,各种野生动植物肆意在这片密林中生长,有东北黑豹、马鹿、乌苏里野猪、尖嘴秋沙鸭、燕鸥、燕麦莺、鹧鸪、鼠兔、黑桦树、榛树、橡树、赤柳、稠李……扎根这里的德尔苏·乌扎拉心地善良、细心能干,相信“万物有灵论”,对大自然了如指掌,擅长狩猎。乌苏里山区的四时变化,作者率领的地理考察队周围景色的变更体现,都为考察队故事情节的展开提供了背景。因此翻译需要注意环境描写,使译文与原文在地域色彩上保持一致。

对于原作中一些环境描写的翻译难点是译者如何领会原作者的意图,如何把握好原文的思想内容和艺术风格,对原文的环境进行想象,使译文再现原作的艺术形象和艺术风格,从而使译文读者得到与原文读者相同的美和艺术的享受。只有克服了环境描写的翻译难点,才能使译入语读者仿佛身临其境,与原文读者达到同样的审美感受。

4.2 环境描写俄汉翻译实践的策略分析

对文学作品翻译最突出的要求是用文学语言翻译文学语言,用形象翻译形象,也就是说,用另外一种语言再现原作的内容并保持其艺术感染力。翻译文学作品,逐词逐句的忠实往往会破坏艺术上的忠实。在这里语言上的对应要服从艺术上的对应(蔡毅,1989,60)。因此,在切实把握原作艺术整体性原则的基础上,选词造句允许有较大的灵活性。

为使翻译更好地忠实于原文,完整展现阿尔谢尼耶夫眼中的乌苏里山区景貌,在翻译过程中笔者采用了以下翻译策略。

4.2.1 增译和减译

增译是一种很常用的翻译技巧。俄汉两种语言中相应的词除了有一部分的意义完全相同之外,大部分在词义范围、语法功能、修辞特点、使用习惯等方面不尽相同。因此,翻译时为了准确表达原文的意思,往往需要在译文中增加一些潜在于原文字里行间的词、词组甚至句子。这种增译策略的使用必须以忠实原文为前提,增译绝不等于增意(蔡毅,靳蔚然,曹书勋,2006,158)。

减译,即删减式全译,是指由于俄汉两种语言在词汇、语法和修辞上的差异所导

致的有些词语或句子成分在俄语中是可行的，但在译文中就会导致内容重复、文字累赘的情况，因而要从全文整体出发，根据逻辑、句法、修辞的需要，在译文中删减一些不必要的语言单位的翻译方法。减译不是直接删掉原文的某些内容，而是为了避免冗词赘语、画蛇添足，使译文更加简洁和通顺，更符合汉语的表达习惯，减译的原则就是减形不减意（蔡毅，靳蔚然，曹书勋，2006，158）。

例 1: Стволы деревьев казались длинной колоннадой, уходившей в глубь леса и незаметно сливавшейся там с ночным мраком.

译文 1: 树木像一个长长的柱廊，延伸森林深处，与夜色融为一体。

译文 2: 一排排的树木像一个长长的柱廊，延伸森林深处，与夜色融为一体。

译文 1 的表达并无错译、漏译的问题，但译文 2 增加了量词“一排排”，使译文体现出原文的美学意象。树木是垂直的，因此很难在读者脑海中形成柱廊的印象，而“一排排”的增译，使读者能够想象到空间的延伸感，通过隐喻的修辞，勾画出景色的神秘感，引人入胜。此外“一排排”的增译也使译文具有音律美，增强译文语言的表达效果，使译文行文更流畅，展现了原文的自然美，达到功能对等的效果。

例 2: В стороне глухо шумела река; где-то за деревней лаяла собака.

译文 1: 旁边的河水悄悄地流淌；村子那边有狗在叫。

译文 2: 旁边的河水哗啦啦地流淌着；村子那边有狗在汪汪地叫着。

译文 1 已经准确地翻译出原文所表达的意思；但译文 2 通过增译“哗啦啦”和“汪汪”的拟声词，分别译为动词“流淌”“叫”的辅助成分，在译文中增译拟声词，能给读者以听觉上的感受，使读者产生联想，在脑海中创造出宿营地的环境和气氛，仿佛身临其境。

例 3: С каждой минутой становилось все светлее.

译文 1: 原始森林醒来，每一分钟变得越来越亮。

译文 2: 原始森林醒来，森林里变得越来越亮。

译文 2 比译文 1 更符合中国人的语言文化审美标准，而且做到了最大程度上的翻译简化，避免凝滞拖沓，提高了汉译效率。

例 4: Около протоки темнела какая-то роща. Деревьев теперь разобрать было нельзя; они все стали похожи друг на друга. Сквозь них виднелся свет нашего костра.

译文 1: 河汊附近树林变黑。现在树木已经无法辨认了，他们都长得相似，透过树林，我们篝火的火光隐约可见。

译文 2: 河汊附近是一片树林。现在暮色中树木已经无法辨认了，它们都长得相似。透过树林，我们篝火的火光隐约可见。

译文 2 综合运用增译、减译两种翻译策略。第一句原作暗含的隐藏信息是天色暗了下来，但原作的表达在汉语中是不成立的，以此译文 2 选择减译。下一句译文 2 联系上

下文增译了“暮色中”，让译文读者明白树木无法辨认的原因，是对前一句减译的补偿。功能对等理论要求我们在翻译时不能局限于小句对小句的对等，而是要达到整个段落的整体对等。

增译和减译这两种翻译策略都不拘泥于原文形式，以达到正确译出原文意思的目的，确切而逼真地传达了原文的意境。

4.2.2 词义引申翻译策略

俄汉语中相应的词语，有时在词义范围、搭配能力、修辞特点和使用习惯方面不尽相同。翻译时为了确切地表达原意并使译文符合汉语的表达习惯，有时需要根据上下文适当地引申原词或词组的含义，采用转译、具体化、抽象化等办法来解决。但是，需要强调的是：引申必须从原词的内在含义出发，必须结合上下文来考虑，切忌任意发挥（蔡毅，靳蔚然，曹书勋，2006, 169）。

转译，即遇到一些无法或不应按表面意义进行翻译的词或词组，转而用另外的词来译的一种翻译策略。

例 1：Сивки-моряки держались болотистых низин. Лужи стоячей воды, видимо, служили для них вежами, по которым они и держали направление.

译文 1：灰白色的水手一直栖息在多沼泽的低地，显然这种地方成为它们保持方向的地标。

译文 2：“灰白色的水手”（燕鸥，译者译）一直栖息在多沼泽的低地，显然这种地方成为它们寻找栖息地的“灯塔”。

译文 1 中“灰白色的水手”是直译出的，并不明白具体指的是什么，译文 2 将其用双引号括起来，并增加了注释，读者立刻就能明白此处描写的是哪种动物。译文 1 把“держали направление”译为“保持方向”，范围过大，语意不明；把“вежами”译为“地标”也不够恰当，因为地标是户外广告的特殊名词，是指每个城市的标志性区域或地点，与原文生态环境描写的基调不符。译文 2 从原词的内在含义出发，结合上下文考虑，把“держали направление”译为“寻找栖息地”，把“вежами”译为“灯塔”，既表达了原文作者的意图，又使译文更加贴合原文的主题与风格，更好地诠释意象美。

例 2：Величавая тишина леса сразу огласилась звуками топоров и голосами людей.

译文 1：森林里庄严的寂静马上被砍柴的斧头声和队员们的说话声打破了。

译文 2：森林里死一般的寂静马上被砍柴的斧头声和队员们的说话声打破了。

译文 1 选择在俄汉词典给出“Величавая”的释义（雄伟的、庄严的，傲慢的，最大限度的）中的一个，填入汉译语句中，但修饰搭配并不符合汉语表达习惯，而译文 2 中将“Величавая”译为“死一般的”，虽然这个释义词典里没有，但它既能生动形象地描绘森林里的寂静，又能够与后文森林里又热热闹闹，充满生机的样子形成鲜明对比，这

种修饰语的搭配还符合中国文学作品的描写习惯。

词义抽象化是指有时原文里某些词或词组的意思很具体,翻译时,如果照样移植,就会违反汉语的表达习惯,使译文显得啰嗦,因而需要把它们译为较抽象的词或词组(蔡毅,靳蔚然,曹书勋,2006)。

例3: На земле и на небе было еще темно, только в той стороне, откуда подымались все новые звезды, чувствовалось приближение рассвета. На землю пала обильная роса -- верный признак, что завтра будет хорошая погода.

译文1: 地面和天空仍然是黑暗的,只有在所有新星升起的地方,才能感觉到黎明的来临。

译文2: 周遭一切仍然是黑暗的,只有在所有新星升起的地方,才能感觉到黎明的来临。

译文1是按照俄语原本意思逐词翻译,译文2把“На земле и на небе”高度凝练译为“周遭一切”,言简意赅,体现译文的简约性,语言结构更和谐。

例4: Кругом царил торжественная тишина. Казалось, природа отдыхала тоже.

译文1: 庄严的沉默笼罩着周围,似乎大自然也在休息。

译文2: 万籁俱寂,似乎大自然也在休息。

译文2精练简洁,以少总多,却更有意境美,更传神表达出原作展示的森林的静谧。

4.2.3 断句法与语序移位翻译策略

断句法是指翻译时将原文的句子拆开,分段处理,以适应译文语言的表达习惯,使译文简洁明了,避免出现长串修饰语(蔡毅,靳蔚然,曹书勋,2006)。

例1: Грациозные и подвижные чайки и изящные проворные крачки своей снежной белизной мелькали в синеве лазурного неба.

译文1: 优美敏捷的海鸥和优雅伶俐的燕鸥在蔚蓝的天空中闪烁着雪白的光芒。

译文2: 优美敏捷的海鸥和优雅伶俐的燕鸥在蔚蓝的天空中掠过,犹如一道雪白的

光。

后半句,译文1过分拘泥于原文,表达不明确,因而使用断句法的翻译策略,把“снежной белизной мелькали”译成一个单独的句子,新句子运用比喻的修辞,使整句灵动,更显生机。

例2: От жара, подымавшегося кверху вместе с дымом, качались ветви старой ели, у подножия которой мы расположились, и то закрывали, то открывали темное небо, усеянное звездами.

译文1: 热气伴随着烟气腾起,一棵老云杉树枝摇晃。我们安顿在山脚,布满星星的夜空时隐时现。

译文2: 我们安顿在山脚一棵老云杉树下, 篝火的热气伴随着烟气腾起, 这棵老云杉树枝随着热气摇晃起来, 布满星星的夜空时隐时现。

从这个例子中我们看出, 俄罗斯人与中国人的思维方式存在重大差异, 俄语句子中常常是一环套一环, 按原文的俄语思维很难在汉语中表达清楚, 因此在翻译过程中译者不得不重新安排语序, 因而译文2中采用了语序移位的翻译策略。遵从原文的逻辑层次, 颠倒原文句子结构上的前后顺序, 先说我们选择安顿的地点, 然后再描绘周围显眼的景物及细节, 层次分明, 语气连贯, 前后呼应。

俄译汉时, 译者需要时刻注意汉语与俄语间的差异, 俄语文学作品中时常会出现长句, 而汉语区别于俄语, 不常使用长句。因而, 翻译时我们要懂得结构取舍, 重视上下文相互对应, 不贪图词汇或句式上的一一对应。

5. 结语

综上, 生态文学作品翻译的主要难点包括: 译文语义含糊, 逻辑结构不合理, 逐词死译导致译文或浅薄或繁缛, 译文没有文学作品应有的美感、译文与原文仅在形式上达到对等。本文通过错译分析、查证、译入语习惯表达再现等方式, 提出了像阿尔谢尼耶夫《乌苏里边疆区游记》这类兼有生态文学和游记类体裁作品主要采用功能对等理论, 主要包括词汇、句子、语篇以及文体四个层面的对等。通过对带有环境描写情节汉译过程实译分析发现, 主要采取增译、减译、词义引申、断句法、语序移位等翻译策略, 遵从译入语的表达习惯, 实现美学价值、作者交际目的, 把握原作思想, 运用流畅的语言在译文中一一勾勒, 最终为读者呈现一个与原文的主题、风格和手法最接近的译文, 使原译文二者达到最大限度的对等。

参考文献

- [1] 蔡毅, 靳蔚然, 曹书勋, 等. 俄译汉教程 [M]. 北京: 外语教学与研究出版社, 2006: 393.
- [2] 蔡毅. 俄译汉教程: 下 [M]. 北京: 外语教学与研究出版社, 1989, 271.
- [3] 李琼, 罗厚健. 功能对等理论指导下Parallelism的翻译——以The Road Less Traveled为例 [J]. 黄冈师范学院学报, 2020, 40(5): 103-109.
- [4] 陆永昌. 俄汉文学翻译概论 [M]. 上海: 上海外语教育出版社, 2007: 314.
- [5] 宋书霞. 状难写之景于眼前, 含不尽之意于言外——谈记叙文中的环境描写 [J]. 神州教育, 2018(8): 107.
- [6] 谭载喜. 奈达和他的翻译理论 [J]. 外国语(上海外国语学院学报), 1989(5): 28-37.
- [7] 汪波, 郝兴跃. 奈达功能对等理论在中国的传播 [J]. 英语广场, 2018(9): 15-17.
- [8] 杨素梅. 20世纪俄罗斯文坛上的生态文学 [J]. 俄罗斯文艺, 2002(5): 82-85.
- [9] 袁昌文. 谈游记的特点与写作要求 [J]. 贵州教育学院学报, 2001(5): 37-39.
- [10] 尤金·奈达. 翻译科学探索 [M]. 上海: 上海外语教育出版社, 2004: 331.
- [11] 张丽丽. 当代西方翻译理论流派的划分 [J]. 南通大学学报, 2006(6): 83-86.

РАЗМЫШЛЕНИЯ О ПОДГОТОВКЕ РУССКО-КИТАЙСКИХ ПЕРЕВОДЧИКОВ НА ФОНЕ ИНИЦИАТИВЫ “ОДИН ПОЯС, ОДИН ПУТЬ”

Abstract: After the “Belt and Road” initiative was put forward, the cooperation between our country and the Russian-speaking countries along the route have deepened, with a sharp increase in the demand for Russian translators. Based on the demand for translators from the “Belt and Road” initiative, this paper makes a detailed analysis of the current situation of Russian translation teaching in China and proposes some innovative strategies for the cultivation of Russian translators, aiming to provide new ideas for the cultivation of Russian translators.

Key words: Belt and Road; Russian translation; Talent training; Current situation of Russian teaching; Innovation strategy

1. Введение

С развитием глобализации в 2013 году председатель КНР Си Цзиньпин представил миру концепцию “Один пояс, один путь”, направленная на содействие дружественному сотрудничеству и достижение общего развития, которая имеет большое стратегическое значение. С реализацией инициативы наша страна расширяет сотрудничество с русскоговорящими странами вдоль ОПОП в области торговли, науки и техники, транспорта, туризма и т.д. Поэтому статус переводчиков становится важным. Представление инициативы повышает спрос на русско-китайские переводчики и открывает новые возможности для подготовки переводчиков.

2. Спрос на русско-китайские переводчики на фоне инициативы “Один пояс, один путь”

Подготовка больше русско-китайских переводчиков для широкого рынка -- это реальная проблема, с которой сталкиваются общество и университеты.

2.1 Увеличение числа студентов, занимающихся переводчиками

Русско-китайские переводчики являются чрезвычайно редкими и важными ресурсами талантов, которые играют важную роль в реализации инициативы. Студенты, изучающие русский язык, предпочитают работать преподавателями после окончания университетов. У многих студентов нет желаний работать переводчиками.

2.2 Усиление развития способностей студентов

Масштабы и уровень подготовки переводчиков влияют на обмены между странами. Специалисту-переводчику необходимо владение фундаментальными теоретическими знаниями

родного и иностранных языков и практическими умениями перевода.^① И переводчики должны знать культурные традиции разных стран, уважать культурные различия, толерантно относиться к другим культурам, способствовать дружбе с другими странами.^②

2.3 Подготовка специалистов разного профиля

В настоящее время специалисты узкого профиля не соответствуют требованиям предприятий. Необходимо стремиться к тому, чтобы переводчики также владели специальными знаниями в определенной области. Университеты должны подчёркивать преимущества специалистов разного профиля и осуществлять планирование карьеры, чтобы студенты изучали различных профессиональных знаний.

3. Преподавание перевода русского языка на фоне инициативы “Один пояс, один путь”

Продвижение инициативы неотделимо от поддержки русско-китайских переводчиков. Сейчас в моей стране существуют некоторые проблемы в подготовке переводчиков.

3.1 Малые масштабы изучения русского языка на этапе элементарного образования

Иностранный язык, изучаемый на этапе элементарного образования в нашей стране, является английский язык. Небольшие масштабы изучения русского языка на этапе элементарного образования повлияют на количество и качество студентов факультета русского языка в университетах. Поскольку студентов с основными знаниями русского языка очень мало, университетам трудно воспитать выдающихся студентов.

3.2 Отсталые модели обучения и нерациональные учебные планы^③

Под влиянием традиционных образовательных концепций и моделей обучения, преподаватели придают большое значение учебникам “Русский язык 1-6”. Эти курсы действительно должны занимать больше учебных часов, чтобы студенты усвоили лексику, грамматику и синтаксис. Однако на эти курсы приходится значительная доля, что приведёт к недостатку прикладных знаний у студентов.

Кроме того, в классах всегда доминируют преподаватели. Отсутствие взаимодействия между преподавателями и студентами приводит к тому, что студенты пассивно принимают знания. В итоге студенты только механически повторяют образцовые тексты и не гибко используют полученные знания. Такая модель часто становится узким местом, которое ограничивает развитие способностей студентов. Некоторые преподаватели уделяют слишком много внимания правилам пользования отдельными словами и грамматикой, и этот метод преподавания не содействует совершенствованию переводческих навыков студентов.

В Китае студенты уже привыкли ценить только результаты тестов. И экзамены по переводу, наконец, всегда превращаются в экзамены по зубрёжке. Эта модель оценки не может судить о фактических уровнях студентов.

① Алимардонова З. Ч. Методы подготовки переводчиков [J]. Academy, 2019.

② Цзюй Хайна. Подготовка высококвалифицированных китайских переводчиков со знанием русского языка в рамках инициативы «Один пояс, один путь» [J]. Известия ВГПУ, 2020.

③ Мягкова Е. Ю. Проблемы подготовки переводчика в современных условиях провинциального вуза [J]. Вестник ВГУ, Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация, 2006, 01.

3.3 Несоответствие учебников новой обстановке

Учебник является важной основой для преподавателей в осуществлении учебной деятельности. Нынешние учебники очень полезны для изучения основных знаний, но редко отразят тенденции развития международной ситуации в новых условиях, и не удовлетворяют потребности студентов. Существует большой разрыв между содержаниями учебников и знаниями, необходимыми для выполнения целевой работы.

3.4 Уделено должное внимание теории вместо практики в условиях обучения

Важно научиться систематизировать знания, полученные в теории, вовремя практики. Преподавание русского языка придаёт значение теории и презирует практику. Студенты осваивают много теорий перевода, но из-за отсутствия возможностей участвовать в переводческих деятельности, они не знают, как применить эти теории на практике. Сейчас практические деятельности студентов в основном представляют собой ситуационные диалоги, требуемые учебниками. Эти диалоги не могут помочь студентам по-настоящему улучшить прикладные умения перевода. Из-за отсутствия практических возможностей многим студентам не хватает опыта перевода, что затрудняет выполнение качественной переводческой работы после окончания университетов.

4. Инновационные стратегии подготовки переводчиков на фоне инициативы “Пояс и путь”

4.1 Расширение масштабов изучения русского языка на этапе элементарного образования

Числа учеников, изучающих русский язык в средних школах, составляет только 20000 человек. Для удовлетворения потребностей страны в русско-китайских переводчиках крайне важно расширить масштабы изучения русского языка на этапе элементарного образования. Средним школам следует оказывать поддержку в проведении курсов русского языка и поощрять использование русского языка в качестве иностранного языка.

4.2 Расширение содержаний преподавания перевода русского языка^①

Инициатива “Пояс и путь” выдвинет много новых требований к подготовке переводчиков. На этом фоне университеты должны расширить содержания преподавания, скорректировать и оптимизировать учебный план.

При выборе учебников должно выбрать материалы, которые тесно связаны с новой обстановки. Преподаватели могут выбрать материалы из основных СМИ, которые обладают новыми содержаниями и могут содействовать расширению кругозора студентов и узнанию тенденций развития инициативы.

Современный переводчик должен быть не только специалистом-языковедом, но и специалистом в той области, в которой он собирается работать. Преподаватели могут выбрать переводных тексты, связанные с нефтью, правом, экономикой и торговлей, тем самым повышая понимание студентами других специальностей и поощряя студентов найти области, которые им нравятся. Университеты могут предлагать общие курсы русского языка, чтобы предоставить

^① Чэнь Минхуэй, Мин Ин. Исследование стратегий подготовки специалистов иностранных языков в провинции Хайнань на фоне инициативы «Один пояс, один путь»[J]. Хубэйский заочный университет, 2017, 04: 21-24.

платформу для студентов других специальностей, интересующихся русским языком.^①

Родной язык тесно связан с уровнем переводчиков. Преподаватели могут поощрять студентов читать больше классических произведений и обращать внимание на статьи в СМИ, чтобы повышали уровень составления предложений.

На первый взгляд, перевод -- это просто преобразование между двумя языками. Но на самом деле язык и культура неразрывно связаны. Язык является носителем культуры. Культурные проблемы всегда являются трудности при переводе, особенно феномен культурных лакун. Мы должны рассматривать перевод как динамичный процесс языкового и культурного обмена.^② Университеты могут предлагать курсы странведения, чтобы студенты узнали географию, политику, культуру, историю, образование и другие аспекты русскоговорящих стран и сформировали правильное понимание культурного фона. Отличные переводчики должны быть знакомы с культурными различиями разных стран.

4.3 Улучшение модели преподавания перевода русского языка

Чтобы расширили практические возможности студентов, можно начать с классов. Преподаватели должны выступать в качестве гидов, поощрять студентов говорить по-русски в классе, и предоставлять им пространство для самостоятельного перевода.

Строительство практических баз имеет важное значение. Университеты должны разработать концепцию сотрудничества между университетами и предприятиями, уточнить потребности предприятий, создать практические базы, наводить мосты между студентами и предприятиями и предоставить студентам практические возможности.^③ Строительство практических баз может помочь студентам раньше познакомиться с переводческой работой, ознакомиться с процессом перевода на предприятии и накопить опыт. Особенно устный перевод может тренировать не только аудирование и устное выражение, но и психологическое качество. Университеты могут рекомендовать студентам участвовать в конференциях и мероприятиях в качестве волонтеров, таких как Гуанчжоуская Международная Ярмарка и азиатский форум в Боао, чтобы студенты повысили самоуверенность и заложили основу для будущей работы.

4.4 Укрепление сотрудничества в области образования со странами вдоль ОПОП

Отечественные университеты могут сотрудничать со странами и регионами вдоль “Пояса и пути” в области подготовки талантов, обмена опытом и предметных исследований для совместного развития студентов. Эффективным способом является направление иностранных студентов и студенты могут интуитивно почувствовать обычаи и культуру других стран, улучшить свои способности речи.

5. Заключение

На фоне инициативы “Пояс и путь” сфера применения русского языка становится все более и более обширной. Поэтому страна ожидают подготовки русско-китайских переводчиков, соответствующих потребностям рынка. В процессе подготовки мы должны уделять внимание навыкам перевода и практическим умениям студентов, расширять содержания преподавания,

① Ильнер А. О. Подготовка переводчиков в России и за рубежом: сравнительный анализ[J]. Образование и наука, 2010, 08(76).

② Петрова О. В. Подготовка переводчиков: размышления преподавателя перевода[M]. Москва, 2018.

③ Чжан Цзяньвэнь. Исследование стратегий подготовки многоязычных практических специалистов перевода на фоне инициативы «Один пояс, один путь»[J]. Перевод, 2018, 04:63-67.

оптимизировать модель преподавания, укреплять образовательное сотрудничество со странами, и подготовить более выдающихся русско-китайских переводчиков для строительства “Пояса и пути”.

Литература

- Алимардонова З Ч. Методы подготовки переводчиков[J]. Academy,2019.
- Ильнер А О. Подготовка переводчиков в России и за рубежом: сравнительный анализ[J]. Образование и наука,2010,08(76).
- Мягкова Е Ю. Проблемы подготовки переводчика в современных условиях провинциального вуза[J]. Вестник ВГУ, Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация,2006,01.
- Петрова О В. Подготовка переводчиков:размышления преподавателя перевода[M]. Москва,2018.
- Цзюй Хайна. Подготовка высококвалифицированных китайских переводчиков со знанием русского языка в рамках инициативы «Один пояс, один путь»[J]. Известия ВГПУ,2020.
- Чжан Цзяньвэнь. Исследование стратегий подготовки многоязычных практических специалистов перевода на фоне инициативы «Один пояс, один путь»[J]. Перевод,2018,04:63-67.
- Чень Минхуэй, Мин Ин. Исследование стратегий подготовки специалистов иностранных языков в провинции Хайнань на фоне инициативы «Один пояс, один путь»[J]. Хубэйский заочный университет,2017,04:21-24.

张美会

长春大学 2020 级俄语笔译专业翻译硕士研究生,

2416546670@qq.com

儿童文学作品的人物语言翻译策略 ——以马明·西比利亚克作品《倔强的山羊》为例

摘要: 儿童文学作品的人物语言具有鲜明的特征。不同的人物语言展现不同的人物性格,对于儿童这一受众群体来说,使译入语传递出原文想要表达的效果尤为重要。在对小说中人物语言进行翻译时,首先应了解儿童文学的语言特点,其次要与人物的生活环境、性格、内心情感世界相吻合。本文从词汇、句式、修辞和整体语境的翻译角度,展现出人物本身的语言翻译特色。本翻译实践采用儿童更为接受的语言进行翻译,直接影响着读者在译文中对人物角色产生强烈的共鸣。

关键词: 儿童文学; 人物形象; 语言翻译

Abstract: The character language of children's literature makes the portrayal of characters vivid, and different character language reflects different characters' personalities. For the audience group of children, it is especially important to make the translated language convey the effect that the original text wants to express. When translating the language of characters in novels, we should first understand the linguistic characteristics of children's literature, and secondly, we should match the characters' living environment, character and inner emotional world. This paper presents the characteristics of the characters themselves more vividly from the perspective of translation of vocabulary, syntax, rhetoric and overall context. The use of language more acceptable to children for translation directly affects the reader's strong empathy for the characters in the translation.

Key words: children's literature; characterization; language translation

1. 儿童文学语言特点

1.1 形象生动

儿童文学区别于其他文学,其受众群体是儿童,儿童时期是人类成长最重要也是最迅速的阶段。这一时期的儿童,形象思维占主导,对事物的好奇心很强,因而对这一群体,作家在塑造人物形象、构造故事情节方面会力求新鲜有趣,能够激发儿童读者的好奇心,在语言上往往使用具有鲜明形象的词语,通过各种修辞手法使儿童作品的语言生动有趣。所以在翻译的过程中,译者应当做到再现作品的趣味性,这样更易使儿童融入作者营造的世界中。儿童在阅读作品的时候,会调动起儿童强烈的阅读兴趣,同时逐步养成自己的语言状态(胡显耀,李力,2009,331)。

1.2 简洁明了

对于语言发展时期的儿童来讲,作家在创作时会充分考虑儿童的理解能力,运用直白的语言来塑造人物形象,因为这一阶段的儿童词汇量是有限的,儿童文学的用词不宜超过儿童正常的理解能力,要使其直观地体会到作品中各个人物的形象特点。原文多

使用儿童用语,因此,这就要求译者在翻译时应做到简洁明了,词汇和句子结构不应太过复杂,多使用常用词、语气词、感叹词、叠词、简单句等,这样能够清晰地表达主题思想,也更加符合儿童的审美(杨实诚,1994,168-184)。

1.3 整体思维

这一时期的儿童虽然以形象思维为主,但也正是其快速发展口语和书面表达能力的重要时期,对文学作品的要求除了生动有趣、简单明了,更应注重对作品整体节奏的把握。不单单是对作品某一人物的描写深刻,应该做到环环相扣,能够对所有的人物形象以及情节有一个清晰的感知,要引导儿童在脑海中构建出一个整体框架。这要求译者对作品足够了解,在尊重原文的基础上,达到各环节紧密联系,使儿童在阅读过程中逐步具备整体思维能力。在这一点上,译者需要特别用心。

2. 小说《倔强的山羊》人物语言翻译策略

小说《倔强的山羊》是俄国著名作家德米特里·纳尔奇索维奇·马明-西比利亚克(Дмитрий Наркисович Мамин-Сибиряк)的作品。故事讲述了从前有一个快乐的木匠,过着让邻居羡慕的生活,身边还有一个能干的妻子。然而厄运却悄然而至,木匠的妻子因重病去世,木匠悲痛万分,变得一蹶不振,逼得家里的牲畜们都待不下去了。尽管木匠日益消沉,但家中那只倔强的老山羊依旧不离不弃,其他的牲畜们也同样不愿离开,木匠看到后深感羞愧,他开始重操旧业,又恢复了往日的快乐模样。作者对人物形象的刻画十分生动,嫉妒的邻居,好斗的公鸡,倔强的山羊,从容的家猫,善良的看门狗。

译者应当以刻画人物性格为出发点来翻译人物语言。作为译者,我们必须在翻译过程中注意呈现出这些人物的喜怒哀乐,符合小说对人物的身份地位的设定和性格的刻画。具体而言,在词汇选用上,选择儿童经常使用的口语词、拟声词、语气词、感叹词、叠词,避免成人表达习惯的词汇;在句子结构上,尽可能使用简单句,避免复杂句型。利用修辞手段表现人物形象特点。如对以下例句的分析。

2.1 译入语词汇要符合儿童用语

由于儿童知识和生活经验不够丰富,理解力比较弱,这就要求译者需要通过浅显易懂的方式叙述故事内容,使用儿童用语让读者易于理解(方卫平,王昆建,2009,6-10)。

2.1.1 使用儿化音,满足儿童接受需求

在口语中,儿化音具有鲜明的感情色彩。儿化音可以突显人物之间的紧密联系,瞬间拉近读者与人物的距离,也更加生动形象,增强读者的阅读兴趣。

例1:— Знаем мы тебя, старого плута, — ругался петух. — Только и знаешь, что лежать на солнышке... Скажите пожалуйста, какой важный барин: лапку боится замочить. Одним словом, дрянь!

译文1:“我们还不了解你吗,老滑头”,公鸡骂道,“你只知道躺着晒太阳……”

多骄傲的大老爷啊：就怕弄湿爪子，真是个废物！”

译文2：“我们还不知道你吗，老滑头，”公鸡张口就骂，“你只知道趴在那儿晒太阳……大家来评评理，多么高贵的一个公子哥儿啊，养尊处优惯了，什么都不干，用一个词儿来形容就是——废物！”

这段话将公鸡的人物形象刻画得非常生动，凸现出其尖酸刻薄、爱挑事儿的性格特点，如果只是直白地将意思传达出来，译文则不够灵活，而使用了几化音后，如“趴在那儿”“公子哥儿”“一个词儿”，对读者来讲，这样的语言更加有趣，更能提高读者的阅读兴趣。

2.1.2 使用叠词，增强儿童语言的亲切感

叠词可以使人物更加形象，富于艺术魅力；使音律和谐，读起来朗朗上口。词和词常常可以叠起来用，语言充满音乐的和谐美和节奏美。在塑造人物形象时，使用叠词会使表达的意象更加确切。

例2：Жил да поживал на свете веселый столяр. Так его и соседи называли «веселый столяр», потому что работал он всегда с песнями. Работает и поет.

译文1：从前有一个快乐的木匠。邻居们叫他“快乐的木匠”，因为他干活的时候总是唱着歌，边干活边唱歌。

译文2：从前，有一个性格开朗的木匠，街坊邻居们叫他“快乐的木匠”，因为他干活儿的时候总是乐乐呵呵地唱着歌，边唱边干。

这段独白刻画出了人物的性格及身份特征。主人公性格乐观，原文“работал он всегда с песнями”直译为“唱着歌干活”，虽然也能表达其快乐的性格，但是若使用叠词，译成“干活的时候总是乐乐呵呵的唱着歌”，更能使人物形象生动起来，更为符合主人公的人物形象。

例3：— Хорошо ему петь, когда у него все есть, — говорили соседи с завистью. — И своя избушка, и коровка, и лошадка, и огород, и куры, и... даже козел.

译文1：邻居们羡慕地说：“他什么都不缺，自然唱得开心”“他有自己的小木房，一头牛，一匹马，还有一个菜园和一群母鸡……”

译文2：“人家什么都不缺，可不唱得欢么，”邻居们酸溜溜地说，“有房子，有牛马，有菜园，还有鸡，甚至……连山羊都有了。”

此处邻居的旁白凸显出了邻居们对木匠的生活眼红的特点，原文“с завистью”如果译成“羡慕”或者“嫉妒”，语义上没有问题，但在情感上不够强烈，译文2中运用叠词“酸溜溜”显然更加适合，立刻使邻居的人物形象变得更加清晰立体。

2.1.3 使用语气词、叹词，增强语言表现力

儿童文学中常常使用语气词和叹词，因为能够更直观鲜明地表现人物的思想感情

和性格特征，而且读起来语气强烈，节奏分明，符合儿童读者的表达习惯，因此很容易被接受。

例 4：— Знаешь, что я тебе скажу, козел, — говорил Шарик, — не стоит сердиться. Ты сделай вид, что будто ничего не заметил. И мне ведь тоже иногда достается от хозяйки... А я терплю. Она только и любит, что своего кота Ваську да кур. Ничего с ней не поделаешь...

译文 1：“山羊，你知道我要说什么”，沙立克讲道，“没什么好生气的。你就假装什么都没察觉。女主人有时候也会给我这些东西……但是我忍受着。她只喜欢自己的猫和母鸡。你毫无办法……”

译文 2：“我跟你讲，山羊，”看门狗说道，“不值得生气的，你就权当什么也没发生过吧，我有时候也被女主人教训……我就忍着，她只喜欢她的猫瓦西卡和那些母鸡们，你也拿她没办法啊……”

此处充分体现了语气词的重要性，原文中看门狗说话的语气应该充满着同情和无能为力，译文 1 的翻译则相对生硬，劝阻意味更重，而增加语气词“权当没发生过吧”“你也拿她没办法啊”，一下子使人物立体起来，完全表达出了人物本身的感情色彩。

例 5：— Да, хорошо тебе говорить, а ведь бока-то мои... — ворчал козел, уставившись рогами в землю.

译文 1：“是，你说得对，但是我的肋骨……”山羊将角抵在地上抱怨道。

译文 2：“哼，你说得容易，我的肋骨被揍的现在还疼呢……”山羊用犄角顶着地面，低声说。

此处山羊与公鸡打架，却因主人漠不关心而气愤至极，还有些不服气，译文对“Да”的翻译使用了语气词“哼”，相较于生硬地直译为“是”，运用语气词后瞬间凸显了山羊生动的人物形象。

2.2 句式简洁工整，要体现节奏韵律美

对于儿童读者来说，用简洁工整的语言呈现原文想要表达的效果，更符合儿童的审美。在儿童文学作品中，句式工整有节奏能给读者以深刻、鲜明的印象。

例 6：Завистливые соседи не хотели видеть одного, — именно, что веселый столяр все свое добро наживал сам, своим трудом, постоянно работая, да еще помогала ему жена. Он стругает и пилит свои доски, а жена всякую домашнюю работу справляет: и обед приготовит, и починит, и сошьет, и с огородом управится, и за скотиной присмотрит.

译文 1：嫉妒的邻居们最不想看到的——就是这个快乐的木匠辛勤劳作赚钱养家，身边还有妻子的帮助。他在刨木、锯木，妻子就包揽了全部的家务活：每天做饭、修补、缝制、张罗菜园、照料牲畜。

译文 2：有一点是爱嫉妒的邻居们最为眼红的，——这个快乐的木匠不仅能辛勤工

作赚钱养家，身边还有一个默默支持他的妻子。妻子包揽了所有的家务事——一日三餐，操持家务，缝补衣物，打理菜园，照料牲口，木匠只需要干好自己那些刨木板、锯木块的活儿就行。

这一段表现出了木匠妻子能干的形象，译文1中描写妻子劳动的部分不够准确、凝练，而译文2中运用工整有节奏的语言进行翻译，与妻子干练的性格相呼应。

2.3 修辞手段选择要形象贴切

儿童文学作品中的种种修辞手段，可以增强文本的形象性、趣味性和感染力，这些修辞手段对于儿童文学是不可或缺的，能够更加贴合人物形象，译者应当重视对这一层面的翻译，突显原文的“童趣”。

2.3.1 拟人

拟人赋予事物以人类的行为特点，生动形象地表达出作者的情感，全文大篇幅地使用拟人修辞手段，用动物对话的形式表现其性格特点，让读者强烈地感受到作品中的人物形象。

例7：— Тоже расхвастался, работник! — сердился козел. — Только горло свое петушиное дерешь да никому спать не даешь... Вот и вся твоя работа!

译文：“你有什么可吹牛的，你倒是勤快人！”山羊生气了，“不过是扯着嗓子尖叫，觉都不让人睡……你也就能干这点活儿！”

— Я не работник? А кто хозяина по утрам будит? Я!.. А кто за курами смотрит, чтобы не разбежались по чужим дворам? Все я же!.. Везде я и обо всех должен позаботиться! А ты только даром чужое сено ешь, старый упрямый козел...

译文：“我难道不是勤快人吗？是谁每天早晨把主人叫醒的？是我！又是谁看着母鸡们，不让它们去别人家的院子里乱跑？还是我！到处都有我操心的事儿！你呢，只是白吃别人家的干草，你这顽固的老山羊……”

文中将动物拟人化，借助拟人化生动有趣的修辞手段，形象地表达出人物特点，同时也更易吸引儿童读者。

2.3.2 反复

反复是为了突出某个意思、强调某种感情。在翻译儿童文学作品的过程中，反复是常用的手段，能够增强感情色彩，促进情节发展。

例8：— Помилуйте, хозяин, этак козел всех моих кур изуродует.

译文1：“求您了，主人，这样下去山羊会糟蹋坏我所有的母鸡的。”

译文2：“可怜可怜我吧，主人，这只山羊要把我所有的母鸡都弄伤了。”

此处联系上下文可以得知公鸡此刻的心情，公鸡想要通过向主人告发山羊的恶行，达到让主人为它做主的目的，原文“Помилуйте”有“请求、饶恕”的意思，如果直译

则失去了原有的感情色彩，凸显不出此时公鸡完整的心理状态，使用反复修辞“可怜可怜我吧”，更能贴切地反映出人物特点。

2.4 要注重译文整体语境的再现

儿童文学作品如果单纯罗列不同的人物、描述他们的对话，文章将显得生硬且失去情节的连贯性。跌宕起伏的情节和人物矛盾构成了小说情节发展和主题的重要因素。小说中的人物设定是构成小说的基本要素，而人物的语言作为突出人物特点的重要因素甚至是决定性的影响因素，对整部小说的情节发展、线索推进起着不可替代的作用，故而在进行人物语言翻译的过程中，尤其要注意整体的语境，这一点是人物语言翻译中十分重要的策略，也是构成小说完整性的重要因素。例如木匠想要卖掉山羊，抓住一切机会向买主夸赞时，山羊的语气中理应表现出极力否定木匠这种虚假话语，让读者能够有后续思考，推断被卖掉后山羊是否会跑回家中。也就是说，对这些人物的语言翻译要尤其注意整体的语境，作者想要构建什么场景、如何通过人物语言来连接和推动、如何帮助读者推测情节的发展或构成情节的转折等等（吴江华，2016，6）。

3. 结语

人物语言的翻译对于小说来说十分重要，甚至直接关系到对作者想要表达的主旨的还原程度，因此，无论是对话还是独白，想要突出一种境况、营造一种情景，都应当注意尊重人物的身份和性格特征，突出“什么人说什么话”。对小说《倔强的山羊》中人物语言的翻译既要注意其复杂的人物设定和不同的人物性格，同时也要注意作者想要创造的情节线索和上下文的语境。译者在还原人物语言的同时，应当尤其注意其本身的性格、身份、背景的体现，同时，除了符合这些基本的条件外，还应当考虑到情景的营造和整体语境的协调。

参考文献

- [1] 胡显耀，李力．高级文学翻译[M]．北京：外语教学与研究出版社，2009：429.
- [2] 杨实诚．儿童文学美学[M]．太原：山西教育出版社，1994：345.
- [3] 方卫平，王昆建．儿童文学教程[M]．北京：高等教育出版社，2009：276.
- [4] 吴江华．《大卫·科波菲尔》人物语言翻译研究[J]．语文建设，2016（20）．

张 赢

长春大学 2020 级俄语笔译专业翻译硕士研究生,

1257658397@qq.com

比较文学视域下的俄罗斯远东文学翻译策略 ——以阿尔谢尼耶夫小说《森林里的乌德盖人》汉译为例

摘 要: 翻译不仅仅是两种语言的相互转换,更是一种跨文化的交流与沟通,所以要基于特定的文化背景,采取一定的翻译策略和方法。翻译与比较文学关系密切,翻译促进了比较文学的诞生,并成为比较文学的重要研究对象。比较文学关注不同国家、不同民族的文学,这为研究俄罗斯远东文学翻译提供了新的视角。本文以笔者翻译的阿尔谢尼耶夫的小说《森林里的乌德盖人》为例,笔者通过网络、图书馆等信息渠道,查阅大量资料,了解相关知识与史实,基于语言层面和文化层面对文章进行分析与对比,进而得出本作品的主要汉译策略。

关键词: 比较文学; 远东文学; 少数民族文学翻译; 翻译策略

Abstract: Translation is not only the mutual conversion of two languages, but also a cross-cultural exchange and communication. Therefore, certain translation strategies and methods should be adopted based on a specific cultural background. Translation is closely related to comparative literature. Translation promoted the birth of comparative literature and became an important research object of comparative literature. Comparative literature focuses on the literature of different countries and nationalities, which provides a new perspective for the study of the translation of Russian Far East literature. By comparing the ethnic minorities of China and Russia, we have further deepened cross-language, cross-ethnic, and cross-cultural research and exchanges. This article takes Arsenyev's novel "Udegai in the Forest" which I translated as an example. This article is mainly divided into three parts: comparative literature and translation, translation and strategy of Far East literature, and conclusion. In the translation process, the translator consults a large amount of information through the Internet, libraries and other information channels, understands relevant knowledge and historical facts, analyzes and compares the articles based on the language and cultural levels, and then derives translation strategies.

Key words: comparative literature; far eastern literature; minority literature translation; translation strategy

1. 比较文学与翻译

在人类社会发展的长河中,翻译是必不可少的一项活动。只要人与人之间需要往来和交流,对翻译就会有需求。否则沟通无法进行,文化和思想难以实现交流,制约着人类社会的发展。因此,翻译在中外文化交流中起着不可替代的重要作用,是不同国家和民族文化交流的桥梁。

翻译不仅是语言之间的转换,更是意义上的传达。翻译不光要注重形式,更要注重其内涵,实现思想和文化上的交流。而在不同语言与文化的交流转换之间,必然会有一个对两国文化进行比较的过程。因此,翻译与比较文学之间有着密不可分的联系,翻译促进了比较文学的诞生,并且将比较文学作为重要的研究对象,而比较文学对翻译研究也起着巨大的促进作用(查明建,2016,98)。

2. 远东文学翻译与策略

远东文学产生于 19 世纪 70 年代,起源于阿穆尔河沿岸地区。远东文学涉及的内容广泛,其中包含俄罗斯历史、地理、远东土著人民的日常生活、风俗习惯、宗教信仰以及中国东北地区的历史、地理和人文等等。如今,国内对远东文学的研究寥寥无几,国外对远东文学的研究相较于国内较多,但也是凤毛麟角。因此,远东文学的翻译对于研究远东地区的生活与文化来说意义非凡。

俄罗斯远东边疆地区的文学艺术生活同俄罗斯文化息息相关,但同时也是独特的自然环境和社会环境的产物。远东文学具有时代性、民族性、生活性和包容性等特点,这与其特有的海洋生活经历是分不开的。而阿尔谢尼耶夫的小说《森林里的乌德盖人》讲述的就是一个生活在乌苏里江沿岸的少数民族——乌德盖族的日常、风俗和信仰等。作者通过渊博的知识和独特的写作风格将乌德盖人的日常生活、风俗习惯、宗教信仰等充分展现出来,为后人研究乌德盖民族提供了可靠的帮助。

乌德盖族是俄罗斯人口较少的土著民族之一。他们自古生活在阿穆尔河下游和滨海地区的泰加林,以捕鱼、狩猎和采集业为生,形成了独特的世界观、丰富的民族文化和独一无二的民族语言。部分地区的乌德盖人受俄国人和中国人影响较大,并逐渐被同化。但在锡霍特山脉中部一些难以涉足的地方,乌德盖人还保留着他们传统的风俗习惯。

在进行翻译工作之前,译者借助网络、图书馆等信息渠道,了解有关乌德盖族的文化活动,收集与乌德盖民族生活和文化相关的文献资料。在对资料进行梳理和全面分析之后,进行了文章的翻译工作。本文将以阿尔谢尼耶夫小说《森林里的乌德盖人》汉译为例,从文化层面和语言层面对作品进行分析、比较与研究,进而得出翻译策略。

3. 基于语言层面的翻译策略

世界上有很多种语言,而在众多语言之中,汉语是最具表现力的语言之一。汉语中有一些特殊词汇,如四字词组、叠词、象声词等。在翻译的过程中,恰当地运用这些特殊词汇,不仅能够使译文更加简洁,还能够使译文大为增色(蔡毅,2006,30)。

首先是汉语中四字词组的使用。其最大的特点就是:言简意赅,使文章更加生动活泼,仅仅四个字,就能给人留下深刻的印象。翻译时恰当地运用四字词组,不仅能更好地表达原意,同时可以提高译文的质量(蔡毅,2006,31)。

例 1: Осторожные, молчаливые и скрытные, удэгейцы обладают удивительной выдержкой характера. Они говорят тихо, лаконично и никогда не спорят.

译文一:乌德盖人有着谨慎、沉默、不愿透露心思的性格和令人惊叹的毅力。他们讲话总是很平静,很简洁,从不与人争论。

译文二:乌德盖人有着小心谨慎、沉默寡言、神秘莫测的性格和令人惊叹的毅力。他们讲话总是不慌不忙,言简意赅,从不与人争论。

试比较译文一和译文二,可以看出译文一只是将“осторожные”“молчаливые”“скрытные”“тихо”“лаконично”这几个词的字面意思翻译了出来,而译文二则处理成了四字词语“小心谨慎”“沉默寡言”“神秘莫测”“不慌不忙”“言简意赅”,这样的译文简单明了,通俗易懂,同时将乌德盖人的性格准确地表达出来,更符合汉语的表达,更易于中国读者接受。

例 2: Мужчины надевают новую одежду; они все веселы, все ликуют, все радуются...

译文一:男人们都穿上了新衣服,他们都很快乐,欢呼着,非常高兴……

译文二:男人们都穿上了新衣服,他们都兴高采烈,欢呼雀跃,神采飞扬……

试比较译文一和译文二,可以看出译文一只是将“веселы”“ликуают”“радуются”这三个词进行了直译,而译文二则将这三个词译为“兴高采烈”“欢呼雀跃”“神采飞扬”这样的四字词语,不仅语言简练,而且将乌德盖人打猎前的兴奋心情表现得淋漓尽致,充分展现了狩猎民族血脉里对狩猎的热爱,体现了少数民族的特点,使乌德盖人的形象更加饱满。

例 3: Малейший промах, малейшая оплошность -- и все погибло.

译文一:最小的失误,最小的疏忽,一切都会灭亡。

译文二:稍有不慎,就会全军覆没。

试比较译文一和译文二,可以看出译文一只是将句子进行了字字对照的翻译,句中“промах”的意思为“失策,错误,缺点”,“оплошность”的意思为“错误,疏忽”,两个词意思相近,故通过字字对照翻译出来的译文一句子赘余。而译文二通过减译法,将“малейший промах, малейшая оплошность”译为“稍有不慎”,不仅翻译出了句子的意思,同时运用四字词语,使译文更加简洁。另外,译文一中将“все погибло”译为了“一切都会灭亡”,这样的译文虽表达出了原文的意思,但句子略显平淡,情感不够饱满。因例 3 描写的是乌德盖人驾驶独木舟在激流中航行的画面,故译文二将其译为了“全军覆没”更能体现出在山涧中航行的危险,以及乌德盖人驾驶独木舟的高超技术,同时,运用四字词语也能使情节更加紧凑,语句更加通顺流畅。

其次是汉语中叠词的运用。叠词具有感情色彩,能够使形象更加生动。翻译时,恰当地运用叠词,可以更确切细致地表达原文中的词汇意义、修辞色彩和语法现象(蔡毅,2006,33)。

例 4: Время от времени он залезает в воду, затем выходит на берег и пасется, пока шерсть его мокрая.

译文一:它时不时地爬进水里,然后再爬上岸,趁着毛发潮湿的时候吃些草。

译文二:它时不时地爬进水里,然后再爬上岸,趁着毛发湿漉漉的时候吃些草。

例 4 这个句子描写的是一只鹿的形象,句中“мокрая”的意思为“湿的,潮湿的”,译文一只是将这个词进行了直译,而译文二则是将这个词处理成了叠词“湿漉漉”,使

鹿的形象更加生动活泼，同时突出了语言的韵律感和节奏美。

最后是汉语中象声词的运用。在俄语和汉语中都存在象声词，但适用范围不完全相同。一般来说，汉语中的象声词较之俄语中更为丰富，使用范围更广。翻译时，恰当运用象声词可以使译文贴近原意，生动活泼（蔡毅，2006，35）。

例 5: Особенно пестротой костюма отличается одежда женщин. Помимо того, что она вся сшита из отдельных цветных полос и сплошь разукрашена узорными вышивками, она вся увешана мелкими раковинами (кяхта), бубенчиками и медными побрякушками (абду) так, что при всяком движении издает мелодичный шелестящий шум.

译文一：女人的衣服样式很多。除了纯色布料缝制的衣服和花纹刺绣的装饰外，女人还会挂上小贝壳、铃铛和铜制的小饰品，所以只要她一动，这些饰品就会发出响声。

译文二：女人的衣服样式很多。除了纯色布料缝制的衣服和花纹刺绣的装饰外，女人还会挂上小贝壳、铃铛和铜制的小饰品，所以她一动，这些饰品就会沙沙作响。

试比较例 5 的译文一和译文二，译文一将“шелестящий”译为“发出响声”，而译文二则译为“沙沙作响”，可以看出，译文二更加贴近原文，表现出乌德盖族女人服饰的美，“沙沙声”也体现了乌德盖族女人服饰的特点，具有少数民族特色。

根据上述例子分析，可以得出为了使译文更加生动形象，适当地运用汉语中某些特殊词汇的翻译技巧是十分有必要的。但同时也要求译者要有扎实的汉语功底，否则即使有再好的俄语基础，也无法运用自如。因此，我们要夯实汉语基础，丰富本民族的语言，进而更准确地翻译出原文（黄怡红，句云生，2017，213）。

4. 基于文化层面的翻译策略

世界是多元化的，每个国家和民族的语言、文化和思想也是不尽相同。但同时，世界也是全球化的，我们生活在一个数字时代，各类通信技术的发展又将整个世界连接成为一个整体，为多元文化的交流与融合创造了新的机遇。在此过程中，文学翻译拥有了更大的舞台。而不同国家和民族文学作品的翻译，不仅能够将本国文化发扬光大，更能够吸取他国文化的精华，同时在相互交流和相互碰撞的过程中促进人类社会和文明的进步。

所有的文学作品的创作都基于一定的文化背景，因此，所有文学作品的翻译也必须注重文化的差异。只有在准确认识文化和历史背景的前提下才有可能翻译出原著的神韵，把握整篇文章或整本书的基调（李小英，2021，86）。在小说《森林里的乌德盖人》中，叙述历史的部分占有一定比重，因此需要大量搜集和阅读相关历史资料，进而对原文进行准确的翻译与传达。

例 6: В XVII столетии владетельный князь одного из аймаков, Нурхаци, объединяет разрозненные маньчжурские племена и наносит ряд поражений китайским войскам, а сын его Тайцзун окончательно овладевает Пекином и на китайский престол сажает свою династию.

译文：17 世纪时，部落之一的首领努尔哈赤统一了分散的满族部落，打败了明朝的军队，最终他的儿子皇太极攻占了北京城，登上了王位，建立了自己的王朝。

在例 6 这段文字中涉及“Нурхаци”“Тайцзун”等名字的翻译。在翻译过程中，首先通过音译法将这些词翻译出来，再去查阅相关资料，根据史实确定人物关系，梳理历史脉络，最终确定词义为“努尔哈赤”“皇太极”等。其中“Тайцзун”一词本意为“太宗”，根据相关历史可以得知，“太宗”即为清太宗皇太极，故将“Тайцзун”译为“皇太极”更为合适。另外，例 1 中还出现“китайским войскам”，其字面意思为“中国的军队”，但按照史实，当时新中国还未成立，根据上下文可以知道，文中表述的历史时期应为明朝，故将其译为“明朝的军队”。

例 7: В 1284 году орды великого завоевателя Чингисхана докатились до берегов Великого океана и разрушили самобытное существование чжурчжэней (Чингисхан умер в 1227 г. Чжурчжэньское государство Цзинь было уничтожено в 1234 г.) .

译文：1284 年，伟大的征服者成吉思汗的军队席卷大洋彼岸，摧毁了独立生活的女真族。（1227 年，成吉思汗去世，1234 年，由女真族建立的金国灭亡。）

例 7 这段文字中的翻译难点是“чжурчжэней”词义的确定，因“чжурчжэней”一词在各个词典中的词义不同，所以需要查阅相关历史资料，根据史实确定其词义。在这段话中还出现了“Чжурчжэньское государство Цзинь”，可以确定的是“государство Цзинь”的汉语意思为“金国”，查阅相关史实可知，金国于公元 1115 年由女真人完颜阿骨打建立，并于 1234 年灭亡。由此可以得出“чжурчжэней”的汉译为“女真族”，“Чжурчжэньское государство Цзинь”的汉译为“由女真族建立的金国”。

由此可以看出，民族文化对于翻译来说既是难点，也是重点，而民族文化的差异也是当代文化翻译的一个重要特色，忽略了民族的历史和特色，文学作品也就会失去原有的价值。因此，文化层面的翻译至关重要。

5. 结语

综上所述，可以看出不同国家、不同民族在思想与文化上虽然存在着差异，但正是这样的差异才让文学作品更加丰富，才让思想在交流中得到升华，而在思想与文化的交流过程中，翻译是必不可少的一环。对于生态文学及少数民族文学的翻译，我们更要注重地域文化及民族文化的差异，注重语言逻辑思维的转换，也要尊重其他民族的宗教人文，只有这样我们才能在翻译的道路上越走越远，最终促进各国家、各民族文化的沟通与融合。

参考文献

- [1] 查明建. 论比较文学翻译研究 [J]. 同济大学学报 (社会科学报), 2016, 27 (04).
- [2] 蔡毅, 靳慰然, 曹书勋, 等. 俄译汉教程增修版: 上 [M]. 北京: 外语教学与研究出版社, 2006.
- [3] 黄怡红, 句云生. 俄译汉中运用汉语某些特殊词汇时的翻译技巧 [J]. 课程教育研究, 2017 (15).

周海迪

长春大学 2020 级俄语笔译专业翻译硕士研究生,
2538865373@qq.com

文学翻译中的翻译美学再现 ——以《“英国女王”的暮年》为例

摘要: 本文以俄罗斯女性文学作品——俄罗斯作家薇拉·彼得罗夫娜·琳科娃的小说《“英国女王”的暮年》为例,从语言表达、情感表达方面进行分析,研究小说翻译中翻译美学再现策略,通过分析笔者的不同翻译方案,给出语言表达之美、人物形象之美、情感含韵之美再现的翻译策略。

关键词: 翻译美学;女性文学;语言表达

Abstract: This article takes the Russian female literary work, the novel “The Last Years of the Queen of England” by Russian writer Vera Petrovna Linkova as an example, analyzes from the aspects of language expression and emotional expression, and studies translation aesthetics in novel translation. Representation strategy, by analyzing the author's different translation schemes, gives translation strategies for the reproduction of the beauty of language expression, the beauty of character images, and the beauty of emotional rhythm.

Key words: translation aesthetics; female literature; language expression

1. 文学作品翻译的美学原则

翻译离不开美学,尤其是文学翻译。在文学翻译实践中,我们得到了许多审美体验。从语言文本层级的审美来看,我们看到了文学翻译中的音韵美、词美、句美以及段落篇章的美感。从超语言文本的审美体验来看,我们看到了文学翻译的意美和风格美。文学翻译是一门艺术。从翻译美学的角度来看,文学翻译具有无限艺术魅力,等待人们不断去创造和体验。苏联翻译理论家加切奇拉泽也明确指出过:“文学翻译属于艺术创作的范畴,它要服从艺术创作的规律。文艺翻译同语言规律的关系正如原创作同语言规律的关系一样。”(转引自:张今,张宁,2005,9)美学视角下的文学翻译突破了传统翻译的“信、达、雅”标准,许渊冲先生将之总结为“信、达、优”的新标准。一方面,无论是文学翻译还是非文学翻译,“信”和“达”是最基础的翻译标准,翻译者要充分尊重原文本,让原文本的翻译更加准确和通畅,使语言翻译得清楚明了。另一方面,语言翻译的“优”和“雅”强调的是两个不同的方向,译入语更加文雅,具有美感,让翻译的文字不至于太过粗糙和直白,能够给人带来良好的语言感受;而许渊冲先生所说的“优”则需要从传播效果和审美效果来谈,文学翻译者在翻译的过程中要充分考虑翻译后的文本是否能够适应译入语语言和文化的习惯,是否能够在目的语文化环境内达成更好的传播效果,是否能够给目的语受众群体以更佳的审美感受(陆永昌,2007,269)。因此,

许渊冲先生的“信、达、优”是美学视角下文学翻译艺术标准的一个较为简练的概括，在文学翻译的实践过程中，文学翻译的传播效果和审美体验是文学翻译者必须高度重视的重要元素，也是文学翻译者提高翻译水平，保证翻译质量的有效评价标准。

风格在文学作品中是一个不可或缺的组成部分，它是文学形式要素中最重要的内容之一。译者要传达原作风格绝非易事，需要仔细研究，用心去体味、领悟原作的韵味（何其莘，仲伟合，许钧，2009，75）。刘宓庆先生探求语言美，认为语言美是翻译美学的基本任务之一，甚至可以说是一项必须认真从事的首要任务。在翻译美学看来，“语言美”应该是存在于语言中的一个审美信息结构。文学译品的自然性在翻译过程中十分重要，语言表达之美、人物形象之美、情感含韵之美在文学翻译中也十分重要（刘宓庆，2001，18）。

2. 《“英国女王”的暮年》作品中的美学特征的翻译再现

这部小说主要描写一位被裁员的历史学博士、大学教授伊丽莎白·帕夫洛夫娜的暮年。为了过上新的体面生活，她被裁员后和女儿娜塔莎从彼得堡搬到另一个小城市定居。伊丽莎白·帕夫洛夫娜患有梦游症，晚上经常在无意识的情况下走出家门，一天晚上，她在一群酒鬼面前晕倒了，但酒鬼们对她视而不见，幸亏得到一个长得酷似女儿初恋的陌生人的帮助，她才得以摆脱危险。小说通过故事的发展对主人公进行了细致的心理描写。小说的美学特征主要表现在语言表达、人物形象塑造和情感表现方面。我们将从这几个方面分别探讨小说汉译过程中的审美再现问题。

2.1 语言表达之美再现

作为一个从事文学翻译的译者，切忌胡乱翻译，要在尊重原文，正确理解原文的基础上，明确作家创作动机，经过不断的加工润色，最终呈现给读者一篇准确的译文。文学语言不仅要生动形象，也要带有深刻的感情色彩。

文学作品中，语句是否流畅、句意是否清晰是影响整体美感的重要因素。语句层面的行文优化主要包含句子含义优化和语序优化调整两个方面。

2.1.1 句子含义优化

句意分析对于翻译过程是十分重要的，由于中俄之间文化的差异等原因，在翻译时常会遇到句意不清、逻辑混乱的情况发生。这种情况不仅会阻碍汉语读者对译文的理解，还会影响译文的可读性。应当将直译不易理解的句子通过意译、加注、解释等方式，捋顺其逻辑顺序，使其易被汉语读者接受。

例 1: Утешение было слабым. Стала труды свои разбирать в научных журналах, чтобы отвлечься. Посмотрела одну свою статью, другую... И журналы в сторону отложила. Да кто их читает сейчас! Подальше в угол задвинула.

译文一：安慰是软弱的。她在科学杂志上整理自己的著作，为的是分散注意力。

母亲看了看自己的一篇文章，另一篇文章……把杂志放到一旁。现在谁在读！我把它推倒角落里去了。

译文二：女儿的安慰显得苍白无力。伊丽莎白·帕夫洛夫娜开始整理自己在科学期刊上发表的论文，以此来分散一下自己的烦躁情绪。她看了自己写的一篇又一篇文章……然后把杂志放到了一边。谁现在还读这些东西！然后就把这些杂志全部都堆放在了角落里。

对比以上两种翻译方案，可以看出译文一的翻译生硬干涩、逻辑不通。而译文二的翻译更加通顺自然、语言流畅。结合上下文和这一整句的分析，译文二的翻译更具条理性，更具有可读性，容易被汉语读者接受。

例 2: От этого рассказа дочери нутро Елизаветы Павловнытысячу раз перевернулось и в какую-то неосознанную глубину ухнуло. Как ухнула и сама надежда на начало более или менее приличной жизни на новом месте.

译文一：女儿的这个故事使叶利佐维塔·帕夫罗芙娜的心翻了一千遍，使她陷入了无意识的深沉中。或多或少在一个新的地方过上体面的生活的希望破灭了。

译文二：女儿说的这些话在伊丽莎白·帕夫洛夫娜的心里挥之不去，她好似跌入了无底的深渊。由此，她想在一个新的地方过上比较体面生活的愿望一下子全破灭了。

对比以上两个翻译看出译文二的翻译更加生动形象，词语搭配合理，更加符合中文的表达习惯，语句通顺自然，心理描写生动自然，仿佛置身其中。而译文一显然看出翻译生涩难懂，用词不准。

2.1.2 语序逻辑优化

语序及逻辑的优化对于翻译过程也十分重要。中、俄文句子结构不同，翻译时不宜直接按俄文句式结构直译，直译会导致译文句式结构生硬，逻辑混乱，译者应在正确理解句义的基础上，按汉语表达习惯重新排列句子结构，使译文行文流畅，逻辑清晰明了。

例 3: После этого звонка дочери у Елизаветы Павловны что-то мучительно сладко под ложечкой заняло. Захотелось хоть на мгновение представить себе кусочек безбедной жизни.

译文一：女儿打了这个电话后，伊丽莎白·帕夫洛夫娜的心里感到一阵的痛苦和甜蜜。她也只是想象了一下，哪怕只是一瞬间，她也能过上幸福的生活。

译文二：这次女儿来电话之后，伊丽莎白·帕夫洛夫娜的内心除了痛苦之外，还感受到了一丝甜蜜。她萌生出过上一段殷实的生活的愿望，尽管这只是一闪即逝的想法。

对比以上两个翻译可以看出译文一的翻译直接直译，导致了译文句式结构生硬，逻辑混乱，语句不通顺，这样的翻译显然是不合理的，且未能带来很好的审美体验。而译文二的翻译是在理解原文的基础上，重新排列句子结构，符合译入语的表达习惯，展现与原文相同的艺术效果。在翻译中，译者要考虑到句子、语段和篇章之间的联系，要

做到风格与原文相同，不可忽略其中之一。

2.2 人物形象之美再现

人物身上体现出的特征和艺术魅力，使人物性格更加鲜明，形象更加丰满，人物形象凸显了主题，生动的人物形象使小说有着无穷魅力，译者在翻译中应当尽量展现原文中人物形象的风姿，语言表达要充满艺术魅力。

例 4: А они только пьют да матерятся. А она распаляется! Знания свои исторические расплескивает.

译文一：他们只是喝酒和骂人，她却讲得兴致勃勃。她把自己的历史知识讲出来。

译文二：而他们只是一边喝酒一边骂街。而她却越讲越有兴致！讲起历史知识犹如竹筒倒豆子一般。

通过以上两个翻译可以看出来译文二的翻译更加生动形象具体，“犹如竹筒倒豆子一般”，非常生动活泼，女主角伊丽莎白·帕夫洛夫娜的形象跃然纸上，伊丽莎白·帕夫洛夫娜是历史学博士、优秀的教授，她的专业素养非常优秀，性格特征生动有趣，为小说增添了无穷的魅力。

3. 情感内涵之美再现

文学语言的表达常常内涵深刻感人的含蓄，语言的表达与情感的表现常常交融互见。情感内涵是语言美很重要的特征，所说的情感不仅包括温馨甜蜜的美好生活、感人至深的爱情、亲情及友情，也包括形形色色的喜怒哀乐，即是多姿多彩的丰富的情感。这种语言美营造出的就是充满各种各样的情感的氛围。选词用语能够体现出深刻感人的情感内涵。翻译出来的句子能够使人感受到其深刻感人的内涵。

例 5: Елизавета Павловна слышала, как там, за дверью, всхлипывает на полную мощь включенная вода... Слышала, как всхлипывает вода, и думала, что все-таки не каждому дано перешагнуть через чью-то жизнь... Ведь скажи дочьему Игорю, что другого полюбила, он и смысл своего существования потерял бы. Спился бы и помер где-нибудь на обочине...

译文一：伊丽莎白·帕夫洛夫娜听见门外的水在哭泣，她听着水在哭泣，心里想，毕竟不是每个人都可以牺牲别人的生命。要知道，如果女儿告诉丈夫伊戈尔，她爱上了别人，他就会失去存在的理由。他会喝得烂醉如泥，死在路边……

译文二：伊丽莎白·帕夫洛夫娜听见在门后的浴室里，大开的水龙头里流出的水在“哭泣”……她一边听水的哭泣声，一边想，毕竟不是每个人都能做到忽视别人的生命……如果女儿对丈夫说她爱上了别人，那他存在的意义就荡然无存了，他或许也会在道边的某处醉死了……

通过以上两个翻译可以看出译文二的翻译更加自然通畅，情感表达更为丰富，将

水流声拟人成哭泣，拟人形象生动，选用的例子侧面烘托伊丽莎白·帕夫洛夫娜的心理和心情，更加富有情感内涵，反映出伊丽莎白·帕夫洛夫娜真挚的情感，以及她对人生的感悟。她将心里情感表现得更加生动形象，营造出情感之美的氛围。

例 6: Руки задрожали. Пролив кофе, снова попыталась успокоить себя. Может, просто гуляла, давление подскочило. Человек с кем-то мимо проходил... Принял участие... До дома довел... Это лучший вариант. А вдруг еще и худший был?.. Ну, хоть бы что-нибудь вспомнить! Нет, ничего не вспоминалось...

译文一：手颤抖起来，咖啡也洒了，又试着让自己平静下来。也许我在散步，或者血压升高了。恰巧有个人路过……参加……回家。这是最好的选择，如果是最坏的呢？好吧，至少记住点什么呀！可是却什么也想不起来。

译文二：伊丽莎白·帕夫洛夫娜的手开始发抖，端着的咖啡洒了出来。她试图再次让自己平静下来。也许是在散步的时候，她的血压升高了。这个人正好和其他什么人从旁边路过……于是他们救了她……而他后来又把她送回了家……如果是这样，那就最好不过了。可是万一发生了什么丢脸的事儿呢？……唉，要是能想起来就好了！可是我怎么什么都不记得了呢……

通过以上两个翻译可以看出译文二的翻译更加准确，选词恰当合适，本段翻译可以通过伊丽莎白·帕夫洛夫娜动作描写和心理描写，看出伊丽莎白·帕夫洛夫娜内心的纠结和她的情感内涵，将害怕他人发现她的不好的事儿描写的惟妙惟肖，情感内涵意蕴悠长，表现出了语言美的特征，生动刻画了她忐忑不安的心情，选词用语能够体现出深刻感人的情感内涵。

4. 结语

本文从语言审美角度出发进行翻译实践，这有助于体现翻译作品的艺术美，实现文学作品的美的再现。通过从语言表达、人物形象、情感内涵角度分析，得出文学翻译中如何做到恰当选词，斟酌语句，译文要采用形象化，准确表达原文的感情色彩，要加强人物语言特征的塑造，使译文不仅准确而且能够清晰足额再现原文的审美价值。同时，在翻译本作品的过程中还要注重作品主人公的女性特点和心理描写、动作描写和语言描写，突出女性的内在精神，表达女性的思想，刻画女性人物魅力。

参考文献

- [1] 张今，张宁．文学翻译原理 [M]．北京：清华大学出版社，2005．
- [2] 陆永昌．俄汉文学翻译概论 [M]．上海：上海外语教育出版社，2007．
- [3] 何其莘，仲伟合，许钧．高级文学翻译 [M]．北京：外语教学与研究出版社，2009．
- [4] 刘宓庆，章艳．翻译美学理论 [M]．北京：外语教学与研究出版社，2011．

周 婧

长春大学 2020 级俄语笔译专业翻译硕士研究生,

18854809385@163.com

比较文学视域下的跨文化翻译策略应用 ——以加林娜·谢金娜小说《好兆头》的汉译实践为例

摘 要: 本文以笔者翻译实践的俄译汉翻译作品《好兆头》为研究对象,从比较文学的译介学视角对中俄俗语之间的异同与翻译技巧进行剖析,在文学翻译领域进行探究。由于语言文化间的对比成为比较文学的新引擎,因此在语言翻译中,译者不仅要忠实于原文,对原语信息进行转换,还要将蕴含于原作的美学与文化内涵用另一种语言进行准确传达。本文以该作品为分析载体,从归化与异化策略、俗语化策略、多义词搭配策略以及表达调整策略四个翻译策略入手,分析该作品中俗语、修辞手段、叙事方式的跨文化翻译策略,指出根据不同情况使用不同翻译策略的必要性。

关键词: 跨文化;归化与异化策略;俗语

Abstract: This article takes the author's translation practice Russian to Chinese translation work "Good Omen" as the research object, and analyzes the similarities and differences between Chinese and Russian colloquialisms and translation skills from the perspective of comparative literature translation, and conducts research in the field of literary translation. Since the contrast between languages and cultures has become a new engine for comparative literature, in language translation, the translator must not only be faithful to the original text and transform the original language information, but also accurately translate the aesthetic and cultural connotations contained in the original work into another language. This article will take this work as an analysis carrier, and start with four translation strategies: domestication and foreignization strategy, colloquialization strategy, polysemy collocation strategy and expression adjustment strategy, and analyze the cross-cultural translation strategies of common sayings, rhetorical devices, and narrative methods in this work. Point out the necessity of using different translation strategies according to different situations.

Key words: cross-cultural; domestication and foreignization; colloquialism

世界文化具有多样性。由于不同的生活、习俗,不同的经济发展水平以及不同的文化观念,人们对同一事物的认识是不同的,这一点在翻译活动中表现得尤为明显。由于语言文化的不同,在翻译时,相同的事物必定会出现不同的表达方式,这就对译者提出了很大的挑战,是忠实于原文,还是符合自身的文化特色?数十年来,学者们对此问题的讨论从未停止过,但谁也无法给出一个确定的结论,因为跨文化的翻译需要针对不同作品,灵活采取不同翻译策略。在小说《好兆头》的翻译实践中,译者采取了不同的翻译策略,在本文中笔者总结了归化与异化策略、俗语化策略、多义词搭配策略以及表达调整策略,用以说明文学作品翻译时选择不同翻译方法与策略的必要性。

一、归化与异化策略

(一) 归化策略的具体应用

在《归化与异化:矛与盾的交锋?》一书中,王东风指出:为了保证译文读者可

以明白原著想要传达的意思,可以进行适当本土化解释(王东风,2002,24-26)。在翻译《好兆头》时,译者进行了适当的本土化解释,其中俗语的使用是归化翻译策略的具体体现。同时,该策略也使文章在整体上表现出汉语独特的生活化气息,使译作更具有中国情调。以下为作品中的典型实例:

例一

原文: Хороший знак

译文一: 好的标志

译文二: 好兆头

此短语为文章的标题,也是文章的主旨,在文章中反复出现。“знак”为“标记,符号,记号,标记,征兆”之意,译文一直译为“好的标志”,虽符合字句对照的翻译,但在中文读者看来并不那么地道,通常我们汉语中在表达好的征兆时多用“兆头”“吉兆”这类词汇,因此,为了更加符合译入语规范与归化翻译策略,译者参照中国人讲话习俗,将标题译成了“好兆头”,增添了一些汉语口语中的气息与情愫。

例二

原文: Кто-то три раза звонил в дверь, и она думала — это дочка пришла, но напрасно. Там не было никого.

译文一: 不知道谁按了三下门铃,她想,是女儿回来了,但也只是空想,门外并没有人。

译文二: 这时有人按门铃,按了三下,她以为是女儿回来了,但她想错了,她透过猫眼向外看,门外一个人也没有。

译文二中,笔者采用了增译手法,补充描写了“望向门外”这一动作,并增加了“猫眼”一词,使主人公盼女儿归家的急切心情与主人公胆小怯懦的性格活灵活现,画面感跃然纸上。此外,“猫眼”,学名“门镜”,译者在这里并没有使用学名,而是采用“猫眼”这一说法,使文章富有中国式生活气息。

例三

原文: Слышала про вирусы? По сети так и сыплют. Не забудь поставить защиту. И на английском всякий мусор сразу килляй.

译文一: 你听说过病毒吗?网上到处都是。别忘了设置防护装置。所有的英文垃圾都会很快被清理。

译文二: 你听说过病毒吗?网上到处都是。别忘了设置防火墙,有英文标志的垃圾软件都要立刻杀毒。

原文中“защита”为“防护、保护装置、屏障”之意,译文一中,笔者直接将其译成“防护装置”,符合原文规范,但并不是很中式的表达方式。在汉语中,有“防火墙”这一

专有名词来形容抵御病毒侵袭的装置,为使译文更容易理解,译者便采用了“防火墙”一词。

例四

原文: Несколько дней выбирала, обзревала — и уже сколько-то долларов пришло...

译文一: 她连续几天都在做汇总表, 然后评论——已经得到了一些美金。

译文二: 连续几天的时间她都在做汇总表的同时还写着书评。眼看着已经有不少钱进账了……

原文意思是: 她做了一些工作, 因此挣了一些外快。译文一的翻译中没有体现出得到的钱是报酬, 译文二中用“进账”一词, 既体现了主人公的薪酬, 又使表达具有生活化气息, 使读者更好理解文章意思。

为了保证译文读者可以清晰地理解文章, 有时需要将译文进行适当的中式化解释, 但过度的归化会丧失原语文化层面想要传达的内容, 所以, 我们在进行归化的同时, 也要注意异化。

(二) 异化策略的具体应用

异化是一种译入语服从于原著文化的现象, 面对具体的情境, 归化与异化应灵活转变, 采取最适合的表达方式进行翻译, 我们应保持一个度, 对于原语文化中特有的事物, 我们应最大限度地保留, 以保持对原文的忠实性, 让读者体会原语言国家与民族的文化氛围, 了解、包容别国文化(王丹, 2019, 25-30)。下文就是保留原语特色的生动体现。

例五

原文: Она листала разные сайты и задала в поиске — Золотой век. Вместо выкладок и таблиц на сайте пошли рассуждения о вселенской любви.

译文一: 她浏览了不同的网站, 并在搜索栏中键入了“黄金时代”四个字。搜索结果和统计表没有找到, 却找到了有关基督教有关爱的推论。

译文二: 她浏览了不同的网站, 并在搜索栏中键入了“黄金时代”这几个字。显示出的搜索结果却都是关于基督教“黄金时代”普世爱的各种论述。

译者在初次译到“вселенская любовь”时, 将其译为“基督教的爱”, 根据字面意思, 这种译法似乎合理, 但笔者忽略了重要的一点, 那就是原语文化。该词其实是基督教的专有名词, 叫作“普世爱”, 因此在弄清上下文后, 笔者查阅了基督教有关普世爱的信息, 选择对译文保留原作色彩, 保留宗教神秘气息。除此之外, 笔者还采用了注释法, 将普世爱的有关信息进行了脚注释义, 方便译文读者理解、感受不同文化的差异。

例六

原文: Ручки Тины, слишком маленькие, как лапки австралийского зверька, сложенные на груди.

译文：季娜的手特别小，就像澳大利亚袋鼠的小爪子一样，交叉着放在胸前。

“лапки австралийского зверька”是指“澳大利亚野兽的爪子”，在这里形容一个女孩的手像野兽，显然不合适，经笔者查阅，与亚洲的老虎和非洲的狮子不同，澳大利亚根本没有凶猛的野兽，那么勉强算得上是野兽的也只有袋鼠了（孟华，2001，32-35），因此译者将原文翻译成袋鼠的小爪子，既保留了原作特有的生活特色，又使译文读者可以清楚理解文章想表达的感情。

从以上六个例句中可以看出，归化与异化的翻译策略在翻译时起到了很大的指导作用。归化是将原文的情感用译入语的表现方式表达出来，以便读者理解，促进文化的融合，同时译者的偏好也可能成为归化策略的原因；而针对中俄之间不同的文化形式，在进行俄文中译时，还应主动采取异化策略，将俄语民族中的特色文化原汁原味地表达出来，这既丰富了译文的表达形式，开拓了译文读者的视野，也为中俄之间的文化交流与理解提供了一个很好的机会（许钧，穆雷，2009，45-48）。

二、俗语化策略

俗语是通俗并广泛流行的定型语句，简练形象，是劳动人民创造的结晶，反映了人民的生活经验和愿望（陆永昌，2007，16-18）。在对原语进行翻译，除了对词语进行归化和异化策略的处理，笔者还注重俗语的运用，将译入语俗语化，方便中文读者更清楚地理解原文，同时也为译作增添了原文中缺失的生动的汉语言，如下示例。

例一

原文：Настала ночь. Глаза замерзали смотреть во тьму.

译文一：已经半夜了，帕夫林卡的眼神呆滞地凝视着黑夜。

译文二：已经半夜了，帕夫林卡呆滞地望着漆黑的伸手不见五指的窗外。

根据文章情景和上下文，该情节发生在半夜，在译文一中，译者将“тьма”直译为“黑夜”，只译出了环境，但氛围感缺失，没有体现出当时环境的压抑；译文二中，译者对黑夜进行了进一步描述，用“伸手不见五指”来体现夜的漆黑，使当时的环境变得更加立体生动，同时主人公的心情也从环境中映射出来。笔者在翻译修改中，采用了意译翻译方式，将单个的俄语单词进行了意境的描写，并转化为具有汉语口语俗语特色的句子，使文章想要表达的氛围感更加强烈，同时又增添了中华文化的厚重感。

例二

原文：А то придут, потаращатся, потопчутся. А кто его знает, где узнать, то или не то.

译文一：要不然，那些来的人，呆呆地看着，来回转悠，谁也不知道去哪儿打听什么。

译文二：要不然，顾客来了，只能大眼瞪小眼，干跺脚，干着急，谁也不知道去哪儿打听什么。

在译文一中，笔者将文章进行直译，没有将原文中热闹的场面描绘出来，而在译

文二中，将“呆呆地看着，来回转悠”换成了“大眼瞪小眼，干跺脚，干着急”，虽进行了部分增译，但与原文并不相悖，反而使原文的情景更加生动地再现出来，体现出顾客们的焦急心情。“大眼瞪小眼”是中国的一句俗语，运用于此处，生动地体现出人们尴尬的心境。

在以上例句中，译者本来可以通过直译，将俄语与汉译一一对应，字字对照，用简单的词汇对其进行翻译，但为了增加文章的氛围感，勾起读者的联想与想象，丰富文章内容，译者增加了一些中国特有的俗语，使译文既充分传达出原文思想，展现出译入语民族特有的文化底蕴。

三、多义词搭配策略

文学词语具有多义性。同一单词，在形容不同的物体时往往具有不同的含义。译者在翻译小说《好兆头》时，就遇到了一些典型的同词不同译的例子。如单词“замерзать(НСВ)-замерзнуть(СВ)”的翻译，译者结合具体语境，对该词进行了不同义的翻译与多样化的表达。

例一

原文：Глаза замерзали смотреть во тьму.

译文一：帕夫琳娜的眼睛冻僵了，她凝视着黑夜；

译文二：帕夫琳娜呆滞地望着漆黑的窗外。

例二

原文：Там стояли люди из бара напротив, приличные с виду, и орали друг на друга по-английски. Ноги быстро замерзли на полу. Вся она замёрзла.

译文一：酒吧的人站在对面，看起来很体面，互相用英语叫骂着，脚很快冻僵了，她也冻僵了。

译文二：对面的酒吧门口站着几个看起来很体面的人，他们用英语互相谩骂着。她的腿脚突然僵在了那里，整个人站在那里愣住了。

“замерзать-замерзнуть”意为“结冰，冻僵，冻坏，冻死”，例一中，眼睛冻僵，不符合常理，其实是眼睛一直盯着某个地方，眼神呆滞，因此“замерзать”译为“凝视”更为合理；例二中，如果译成女主人公的脚和整个身体在屋子里被冻僵了，显然与实际情况相差甚远，其实应该是女主人公看到外面的人可以放肆地做自己想做的事，感到不可思议和震撼，因而愣住，不知所措，且下文中作者的描写也证实了译者的推测是正确的，因此将“замерзнуть”译为“僵、愣”之意。

同样，在对同一名词“фонарь”进行翻译时，笔者也对这一词多义名词结合原文，进行了适当的意象挑选。

例三

原文：За окном летал снежок, курился золотым дымом вокруг фонаря.

译文一：窗外飘着雪花，灯笼的四周冒着金色的光。

译文二：窗外雪花漫天飞舞，路灯下的飞雪泛着微黄的光晕。

“фонарь”为“灯笼，路灯，信号灯”之意，在这里，译者根据上下文推测，该篇文章为现代文小说，在路边用灯笼照明的可能性不大，因此在修改后调整为“路灯”，使意象符合时代特征。

综上，译者结合上下文对同一词语进行了不同意义的言语转换，对翻译活动中的语言信息进行了灵活传递，经过适当的语言变形与意象选择，努力将原作与译作表达的情感与意境达到一致，使译作读者体会到原作者想表达的感受。

四、表达调整策略

最后，在表达层面上，由于中俄文化的差异，人们在语言的表达上也存在很大的差异，这导致译者在翻译过程中难免出现翻译腔，这是所有翻译人员都面临的考验，怎样才能使译作更加地道地表达出来，是值得审慎思考的。

例一

原文：Дочке Тине пришлось выдать последние деньги на обувь.

译文一：女儿蒂娜把最后的钱花在买鞋子上。

译文二：女儿蒂娜花光了身上所有的钱买了一双鞋。

例二

原文：Потом сильно закричали за окнами.

译文一：之后，窗外传来很大的尖叫声。

译文二：紧接着窗外传来刺耳的喊叫声。

译文一中，译者的翻译完全遵循了俄语的表达习惯，格式基本一致，但却忽视了中文的表达规范，“把最后的钱花在哪”在中文听来十分别扭，“花光身上所有的钱”显然更加合适；而“尖叫与喊叫”用“很大”来形容也是受了俄语形容词影响，在汉语中用“刺耳的”形容会更为恰当。因此，机械的复制原文并不能达到理想的效果，译者在翻译时，应尽量避免对原文的复刻，应在忠实原文的基础上对原文进行地道化的表达（蔡毅，靳慰然，等，2006, 65-66）。

五、结语

本文以个案研究为基础，探讨了跨民族、跨语言、跨文化的翻译文学在译作《好兆头》中的价值。笔者从比较文学的译介学视角对《好兆头》进行了深入分析，针对归化与异化、俗语的中式表达、多义词在作品汉译时意象的挑选原则以及中俄语言表达上的不同四个方面进行了举例分析，总结了笔者在翻译时出现的不足以及改正策略。

总的来说,不同文化之间是可译的,但在翻译过程中应遵循归化与异化策略,使译文在具备中国化气息的同时,又能保留原汁原味的原语文化特色,还要注重译语俗语的恰当使用,在词义选择时,可灵活运用汉语中多词义的特点,对原文进行恰当描述,最后还应注意俄汉的表达的不同,翻译人员应尽力使译文的表达地道流畅,避免出现俄式汉语或汉式俄语。

参考文献

- [1] 王向远. 宏观比较文学导论 [M]. 北京: 中国书籍出版社, 2020.
- [2] 谢天振. 译介学 [M]. 南京: 译林出版社, 2013.
- [3] 王东风. 归化与异化: 矛与盾的交锋? [J]. 中国翻译, 2002, 23 (5).
- [4] 王丹. 陈小慰译本《上海孤儿》的创造性叛逆 [D]. 重庆师范大学, 2019.
- [5] 孟华. 多边文化研究 [M]. 北京: 新世界出版社, 2001.
- [6] 许钧, 穆雷. 翻译学概论 [M]. 南京: 译林出版社, 2009.
- [7] 陆永昌. 俄汉文学翻译概论 [M]. 上海: 上海外语教育出版社, 2007.
- [8] 蔡毅, 靳慰然, 等. 俄译汉教程 [M]. 北京: 外语教学与研究出版社, 2006.

周沫

长春大学 2020 级俄语笔译专业翻译硕士研究生,
18822256677@163.com

基于接受美学视角看儿童文学的翻译策略 ——以乌申斯基系列儿童文学作品为例

摘要:早在晚清时期,我国儿童文学就已初生萌芽。随着新时代的不断发 展,青少年在当今社会占 据着重要地位。但随着我国翻译事业的发展,儿童文学领域并没有足够的理论研究,也很少有人意识到儿 童文学对于儿童的成长发展有着重要的影响。儿童文学读者群与其他读者群体有所不同,本文从儿童读者 接受的视角,探索俄罗斯儿童文学汉译的原则策略问题。本文选取了俄罗斯儿童文学著名作家乌申斯基的 作品,以作者自身翻译实践的文本分析了儿童文学翻译过程中的困境和问题,尝试提出接受美学理论指导 下的儿童文学翻译方法及策略。

关键词:儿童文学;接受美学理论;期待视野

Abstract: As early as the late Qing Dynasty, China's children's literature had sprouted. With the continuous development of the new era, teenagers occupy an important position in today's society. However, with the development of translation in China, the theory and research on children's literature is not enough, and few people realize that children's literature also has a subtle impact on children's growth and development. Children's literature readers are different from other literary readers. In order to integrate translators and readers, the purpose of this paper is to create a translation more acceptable to children's readers, and also calls on more researchers to pay attention to this research. This paper selects the works of Ushinsky and lists representative translation examples in the study of children's literature translation, for the purpose of analyzing the principles and strategies of children's literature translation under the guidance of the theory of reception aesthetics.

Key words: children's literature; reception aesthetics theory; horizon of expectation

1. 儿童文学特点及翻译功能

儿童文学是文学领域的重要组成部分。首先,儿童文学是儿童本位的文学。在翻 译儿童文学的同时,要站在儿童的角度思考问题,还要将自己的想法简单化,为儿童们 的理解程度做考虑,把自己想象成为儿童读者的角色,考虑儿童在生活中的一些习惯, 真实地反映出儿童的内心世界,发挥出儿童可适宜范围的想象力,以此来表达儿童的思 想感情。其次,儿童文学的语言较其他文学而言是有所不同的,该文学的语言必须简洁、 规范、鲜明、生动,同时儿童文学的译文应保留原著的趣味性,符合儿童的审美趣味, 使用的语言应能吸引更多的儿童读者,增强他们的关注度。

就目前的形势看,儿童文学较整个文学体系中仍处于“边缘”地位,作为新时代 的新青年,有责任有义务去呼吁更多的学者关注儿童文学的翻译。同时,对于从事儿童文 学的译者来说,同样有着重要的使命。译者需在保留原文风格特点的同时,采用适当的 技巧与策略翻译出让儿童读者通俗易懂的作品,把儿童读者放在第一位。通过儿童文学

翻译,增进国与国之间的文化交流,促进中国儿童文学作品与世界优秀儿童文学作品并驾齐驱。

儿童文学翻译与成人文学翻译既有共性又有差异,共同点是在性质、发展规律上保持一致,而差异在于读者群体。儿童文学所表现出的心理世界、心理特征、心理视野都与成人文学有很大不同,而我们所创作的译文应该建立在明确儿童读者群体的基础上来完成,编写出儿童所喜爱且符合他们期待视野的儿童文学作品。儿童文学作品翻译的意义表现在两个方面:一是教会儿童养成正确的人生观、价值观;二是陪伴孩子们的成长,为他们的生活增添童趣。

儿童文学作品一般篇幅较短,通常附有插图,作品语言简单化,有着大量对话描写、肖像描写和心理描写,对于儿童读者来说通俗易懂。儿童文学作品的结局大多都是美好的,其中也包括一些冒险情节,这些情节的作用是教育儿童,培养其无畏困难、勇往直前的品质。

儿童文学作品的翻译是有一定难度的。因为译者在翻译儿童文学作品时需要变化思维,充分了解儿童的语言特征,翻译时首先要做到准确,其次要让译文语言更加简捷,让儿童读者感到通俗易懂;最后在翻译的过程中要增加译文的文学性。在保留源文文化要素和特色的前提下,不受其约束,用儿童熟悉的语言形式翻译原文,有利于儿童理解,接受原文(陈子典,2003,43)。

所以,我们在翻译儿童文学作品时,要考虑到译文对儿童读者的作用及意义。第一,对儿童起到认识作用。儿童的思想水平、理解能力还尚未成熟,可以让他们在阅读文学作品时收获大量知识,例如在阅读比安基的童话时,可以了解到关于动物的相关知识,甚至在一些童话中可以了解到外国的一些文化等。在儿童阅读童话的同时,不仅可以丰富自己的知识,在未来的发展道路上还可以提高儿童的认知水平,激发他们的求知欲,无形中对儿童读者产生潜移默化的影响。第二,对儿童起到教育和引导的作用。在儿童作品中体现出正确的价值观、人生观,指引儿童正确的方向,促进儿童在良好的环境下健康地成长。第三,对儿童起到美学教育的作用。大部分儿童文学作品都附有优美的插画、图画来辅助儿童理解作品的内容,用这种美感来吸引儿童读者的注意,激发儿童们的内心感受,让他们获得更多的快乐感、幸福感,给予儿童“美”的享受。

2. 乌申斯基系列儿童文学作品的特点

作家康斯坦丁·德米特利耶维奇·乌申斯基于1823年2月19日出生于俄罗斯图拉市,他是教师、作家,教育学的创始人。其代表作有《童话》《四个愿望》《鹅》《风和阳光》等。该作家的一些书籍不仅用来作为中小学生学习时所采用的课本,还可以为家长在教育孩子时提供良好的范本。他不追求故事情节的离奇曲折,而注重知识性与趣味性的结合,寓思想性于形象性之中。康斯坦丁·德米特利耶维奇·乌申斯基的作品大多为

短篇童话，具有简洁、精练、抒情等特点。该作家的作品是基于民间童话创作的，其下的童话在人物形象再现方面，多注重主人公的对话、心理描写，让儿童读者们感受到儿童文学作品中的童趣性；在语言风格方面，多注重拟人、比喻等较为简单的修辞手法，让儿童读者们感受到文学作品中的文学性。

康斯坦丁·德米特利耶维奇·乌申斯基作品的主要目标在于让孩子们从童年时期就开始明白一些人生哲理，通过儿童文学作品让孩子们学到更多的知识，拓宽他们的视野，同时培养他们养成动手实践的习惯。笔者通过研读一些翻译类相关理论文献，进一步加深了对接受美学翻译理论及其技巧的理解，以寻求符合再现乌申斯基系列儿童文学作品特征的翻译策略。

3. 接受美学翻译理论指导下的儿童文学翻译

不论是我国学者，还是国外学者在翻译的过程中都注重“美”的再现。翻译理论家杰文斯曾认为：“美是翻译的灵魂，美之所在，即灵魂之所在。”（姚斯，霍拉勃，1987，46-53）随着文学翻译的不断发展，在大多文学作品中读者在整个过程中的地位是不断提升的，译者在关注文学作品的同时更注重读者的感受，因为读者对文本所接受的过程是对该文本再创造的过程，具有重要意义。早在20世纪60年代，德国康茨坦斯大学教授姚斯就已提出接受美学理论。接受美学理论包括艺术美的再现，特别是在儿童文学作品的翻译指导方面更具潜力。接受美学理论的核心就在于视读者为主体，把读者摆放在第一位。

儿童文学有着特殊的读者群体，无论是接受者，还是阅读者都是儿童。译者若想通过接受美学理论对儿童文学进行指导，那么首要前提就是要重视读者。在翻译儿童文学作品时，译者在其翻译过程中起着至关重要的作用：译者同时具备两种身份，既是原文读者，也是译文读者。译者经历的第一个过程，即在解读原文时充分理解其真实含义，通过改变先前的认知，根据儿童读者的地位以及自身高水平地接受能力去翻译原文，使儿童读者的“期待视野”最大程度地与原文相融合。在考虑儿童文学语言特点的基础上，翻译出让大众儿童读者所能接受的文本。第二个过程要求译者具备能预测儿童读者“期待视野”的能力，揣摩儿童的语言特征，从读者的各个角度出发，切合儿童年龄特点，增强儿童趣味性，符合其审美要求和阅读欣赏水平。

4. 翻译策略的选择以满足童趣性和文学性为前提

从接受美学理论的视角看，儿童文学作品翻译必须满足童趣性和文学性。儿童文学的童趣性主要体现在词汇选择层面，而文学性则主要表现在修辞手段的选择。

4.1 词汇层面翻译策略

童趣性是儿童文学翻译的一个普遍原则，而使其文学作品富有童趣性的基础就是词汇。儿童文学作品的篇幅一般都短小精悍，而句子方面大多以对话为主。那么在翻译

的过程中应充分考虑到译入语词汇的节奏感,在基于原文表达的同时,是否有一定的词汇层级规律,是否考虑到了儿童读者的特殊性。译文词语不能像成人文学所使用的词语那样难理解,而要像面对面给孩子们讲故事一样,采用亲切,富于节奏韵律的词语,避免不易理解的长句。译者还要注意选词类型,儿童文学为保证其童趣性而应更多地使用叠词、拟声词、感叹词等,这些词使译文更具口语化,使文章更加生动形象、栩栩如生,有利于渲染愉悦气氛,最大程度引起儿童读者的兴趣。

(1) 叠词的运用

例 1: Пришла весна. Митя вволю набегался за пёстрыми бабочками по зелёному лугу, нарвал цветов, прибежал к отцу и говорит:

— Что за прелесть эта весна! Я бы желал, чтобы всё весна была.

译文: 春天来了,米佳在绿油油的草地上撒了欢儿地追逐着五彩缤纷的蝴蝶。他采了许多野花,跑到父亲跟前说道:“春天可真好啊,我想要每天都是春天。”

在例 1 中,译者将“зелёный”翻译成“绿油油的”,并非“绿色的、嫩叶做的、青草做的”。此处运用叠词来吸引读者的注意,给读者视觉上以“美”的感受,阅读起来朗朗上口,让译文读者产生同原文读者一样的感情效果,以便满足读者的审美期望。

(2) 感叹词的运用

例 2: — Какие у нас, батюшка, самовары! — сказала она. — Мы и чаю-то, почитай что, отродясь не пивали; а вот когда сливочек или яичек милости вашей угодно, так это у нас есть.

译文: 她说:“我的天呀,我们哪有什么茶炊呀!我们大概从来没用茶炊喝过茶;但是你们喜欢的奶油和鸡蛋,我们这里都有。”

例 3: — Вот луга так луга! — сказал он, обращаясь к Володе, который с позволения отца уселся возле ямщика на козлах. — Какая бы ни была засуха, на них всегда есть трава и покос всегда хороший.

译文:“原来草地是这样的啊!”他说,随后转向瓦洛佳,在父亲的许可下,坐在车夫的旁边,“无论有多干旱,那里的青草总是长势茂盛。”

在例 2、例 3 中,译者通过使用“呀”“啊”等感叹词来吸引儿童读者的注意,增加童趣性,符合接受美学理论的核心内容,以读者为主体,方便读者理解,侧面增加译文的感情色彩,“呀”字更能体现主人公的喜悦心情,同时,也符合主人公的身份。“啊”表示儿童见此场景的欢喜之情,满足儿童读者期待视野的同时,也紧密贴合儿童实际的说话习惯及语言的表达方式。

(3) 拟声词的运用

例 4: Детям стало скучно, что все заняты своим делом и никто не хочет играть с ними. Они подбежали к ручью. Журча по камням, пробежал ручей через рошу.

译文: 孩子们感到很无聊, 大家都在忙于自己的事情, 谁也不想和他们玩。他们向小溪边跑去。小溪拍打着石头发出潺潺的流水声, 缓缓地穿过小树林。

拟声词, 即模拟声音, 给读者想象的空间, 增加文章的文学性。在例 4 中, 译者添加了一个拟声词“潺潺”来描述小溪流水的声音, 此处恰到好处地运用拟声词, 使文章更加生动形象。一方面在语音层面上吸引儿童读者们的注意, 使其产生联想, 产生身临其境的感觉, 而另一方面清晰表达文章原义, 满足读者们的期待。

4.2 修辞层面翻译策略

儿童文学除了其典型的童趣性之外, 文学性也很重要, 以便提升儿童读者的文学鉴赏水平。不同译者所翻译的文学作品也大有不同, 内容虽是一样的, 但在语言和表达方式上都存在很大的差异。儿童文学作品中语言的简短性以及口语化特点并不与文学性冲突。译者把重点放在“故事情节”上的同时, 还要注重原著的修辞手段。因为儿童读者这一特殊群体的认知能力尚未成熟, 儿童读者作为特殊的读者群体, 其词汇量、知识面以及理解能力都有限。所以是有必要使用修辞手段来帮助作品提高“童趣”和文学性的。因此, 在翻译的过程中笔者要特别注重译文中修辞句的使用, 在原文的基础上增强其文学色彩, 更好地表达文章内容, 从儿童读者的实际需求出发, 词汇尽量简练明了, 通俗易懂。在直译与意译相结合的基础上, 既要保持原文特点, 又要吸引读者注意力。在翻译该作者的作品时, 笔者采用了较多的修辞手段来增强文章的文学性, 力争最大限度符合儿童读者的期待视野。

(1) 排比的运用

例 5: Навстречу нашим путешественникам беспрестанно попадались: то громадные почтовые кареты с разодетыми кондукторами впереди, которые то и дело трубили в медные рожки, то блестящие городские экипажи, то длинные, тяжело нагруженные товарами обозы, даже городские, легковые извозчики с номерами на затылках. Все эти предметы были очень хорошо знакомы детям и мало напоминали собою деревню.

译文: 我们的旅行者时而遇到大型的驿车, 车前坐着穿着得体的车夫, 时不时地吹响铜号角, 时而看到辉煌的城市马车, 时而看到装载着沉重货物的城市马车, 时而又看到城市里的出租马车。孩子们对这些事物都很熟悉, 感觉这里不太像农村。

在该例中, 作者用三个“то”形成排比句式, 把旅行者在途中所遇到的马车一一举例, 在这里译者采用排比的修辞手法, 以期生动形象地描述此时周围的环境, 通过对周围事物的一一介绍, 层次更加分明, 结构更加清晰。同时, 也使译文更具有层次感、节奏感, 吸引读者的注意, 阅读起来朗朗上口, 通俗易懂。另外, 就译文而言, 更加突出这座大都市的繁华, 与下文中提到的农村做呼应, 埋下伏笔。

（2）比喻的运用

例 6: Часа через полтора тарантас выехал за заставу и поехал по шоссе — гладкому, прямому, как стрела. По обеим сторонам его стояли красивенькие дачи с маленькими запylёнными садиками. Шуму и толкотни здесь было меньше, чем где-нибудь на Невском, но все ещё очень и очень много.

译文: 一个半小时后, 马车出关, 沿着光滑、径直的高速公路疾驰着, 像箭一样快。两旁矗立着带有小花园的漂亮别墅。这里的喧嚣声跟涅瓦大街相比虽然小一些, 但终究还是非常吵闹的。

例 7: В высокой, сочной траве видно было много цветов, а кое- где блестили, как коралл, ярко-красные ягодки вызревшей земляники. Кукушка отзывалась где-то далеко в глуши леса; по временам раздавался звонкий, резкий крик иволги.

译文: 在茂密的、高高的草丛中, 可见许多花儿, 这里到处是成熟多汁的鲜红的草莓, 像珊瑚一样闪闪发光。杜鹃在森林的深处不歇气儿地啼叫; 有时还会传来黄鹌鸟清脆的叫声。

例 6 中, 形容在一个半小时的等待后, 马车终于出关, 它沿着高速公路飞速行驶着, 这里把马车比作“箭”, 以突出马车的速度之快。即使速度之快还是不忘欣赏沿途的风景, 比喻十分生动, 同时也为下文中的风景描写埋下伏笔。原文作者采用了比喻的修辞手法, 在这里译者保留其修辞手法(采用直译法), 增添了马车疾驰生动而形象的特点。例 7 中, 在草丛中看到了许多成熟多汁的草莓, 晶莹剔透。原文中作者将草莓比作闪闪发光的珊瑚, 把草莓形象描绘得淋漓尽致。在此处译者依然采用例 6 中的方法, 保留了原文中比喻的修辞手法, 形象生动地体现了丰富多彩的大自然, 增强了儿童读者的想象力, 符合儿童读者的“期待视野”。

（3）拟人的运用

例 8: —Поиграй с нами,
— сказали дети жёлтой, мохнатой пчеле.
—Некогда мне играть с вами,
— отвечала пчёлка,
— мне нужно собирать мёд.

译文: 孩子们又对黄色毛茸茸的蜜蜂说: “来和我们玩一会儿吧。”蜜蜂回答道: “我可没有时间和你们玩儿, 我还要去采蜜呢。”

此处采用拟人的修辞手法, 表达了孩子们急切想与蜜蜂玩耍的心理, 从侧面烘托出孩子们的天真烂漫, 赋予蜜蜂以人的情态, 生动形象地写出了人与自然和谐共处的美好。

5. 结语

综上，儿童文学作品翻译要以儿童的表达习惯及理解能力为原则，从儿童文学的特点（童趣性、文学性）和心理需求出发，使译文达到儿童读者的“期待视野”。译者在翻译儿童文学作品时充分考虑儿童读者的个人阅历和教育背景，把儿童读者的地位摆在首位。在翻译俄罗斯作家的作品时。要站在儿童的角度思考问题，将自己的童趣带入原文当中，将儿童的表达习惯作为立脚点，从而以浅显易懂且儿童喜欢的语言和方式来讲故事，最后也给读者留出一定的思考空间，发挥他们的想象力，使其符合中国儿童读者的期待视野。

参考文献

- [1] 姚斯，霍拉勃．接受美学与接受理论 [M]．周宁，金元浦，译．沈阳：辽宁出版社，1987.
- [2] 陈子典．新编儿童文学教程 [M]．广州：广东高等教育出版社，2003.

曾慧敏

长春大学 2020 级俄语笔译专业翻译硕士研究生,

979931227@qq.com

中俄当代女性作家小说中女性形象的悲悯色彩

摘要: 女性文学是中国及俄罗斯文学的重要组成部分, 女性形象也是文学作品人物塑造中别具风采的一类。女性往往具有强大的共情能力和柔软善良的内心, 因此对他人遭遇感同身受、包容怜悯他人、具有悲悯色彩的女性形象在各类文学创作中都有自己独特的地位和影响力。娜杰日达·瓦西里耶娃擅长从女性命运、女性内心出发, 塑造鲜活的具有悲悯色彩的女性形象。严歌苓则擅长塑造在弱势文化环境、野蛮社会环境中单纯悲悯的女性形象。本文以娜杰日达·瓦西里耶娃《劫难》和严歌苓作品《少女小渔》为例, 分析中俄当代女性作家对女性主人公命运的解读, 以细腻的内心和语言描写反映女性角色对待亲情和爱情的态度, 研究具有悲悯色彩的女性形象在当代文学中的特殊意义。

关键词: 女性文学; 中俄比较; 悲悯色彩

Abstract: Feminine literature is an important part of Chinese and Russian literature, and female images are also a unique type of character creation in literary works. Women often have strong empathy and a soft and kind heart. Therefore, female images with empathy for others, tolerance, compassion, and compassion have their own unique status and influence in various literary creations. Nadezhda Vasilyeva is good at creating vivid and compassionate female images from the fate and heart of women. Yan Geling is good at portraying a purely compassionate female image in a weak cultural environment and a barbaric social environment. This article takes Nadezhda Vasilyeva's "Catastrophe" and Yan Geling's "Girl's Little Fisherman" as examples to analyze the interpretation of the fate of the female protagonist by modern Chinese and Russian female writers, and uses delicate inner and language descriptions to reflect the female role's treatment of family affection Attitudes towards love and love, and study the special significance of compassionate female images in modern literature.

Key words: feminine literature; comparison between China and Russia; the color of compassion

1. 当代女性文学特点和女性形象的悲悯色彩

在当代女权主义兴起的大背景下, 当代女性文学作家女性意识迅速觉醒, 女性在社会中的地位、力量、意义都越来越受到重视, 随着女性文学的日渐兴起, 越来越多深刻的女性文学作品涌现出来。当代女性文学中, 女性不再作为通俗意义上的“弱者”出现, 最常见的女性文学作品的写作策略即是以残酷的生存环境来反映女性柔弱身体内在的强大共情力、包容力、生命力。本篇所涉及的两部中俄女性文学作品就有这一相似之处, 作者严歌苓和娜杰日达·瓦西里耶娃都为其作品中的女性主人公设定了特殊的复杂的社会背景和残酷多舛的命运, 以及女性在生活中扮演的特定角色。在残酷环境中, 女性主人公始终保持善良, 其对他人的爱、包容、怜悯以及自我牺牲精神都使女性角色拥有了“悲悯”的色彩。

2. 女性在特定命运、背景下表现出的悲悯色彩

2.1 战后的坚毅——俄罗斯女性形象

娜杰日达·瓦西里耶娃在《劫难》一书中主要塑造了薇拉·阿列克谢耶夫娜这一女性形象。作者巧妙设置了薇拉·阿列克谢耶夫娜生活的社会背景和人物命运。薇拉孩童时期失去父亲，跟随母亲改嫁。战争爆发后，薇拉辍学、去当德国劳工，肩负起整个家庭的责任。后嫁给了除了外表出众并没有什么长处的跛脚电影放映师。婚后生活并不和谐，但薇拉并没有因此与这个男人离婚，而是容忍怜悯这个古板无聊的男人。因为女儿被检查出颅内恶性肿瘤，薇拉一边安抚家里众人，一边每日祈祷上帝将女儿的病转移到自己身上。后来薇拉真的开始日渐消瘦，她认为这是上帝准许了她的祈求。最终，女儿的病奇迹般地痊愈了，而薇拉却安详而快乐地离世，结束了一生的“劫难”。

从这一系列的情节中我们发现，作者为薇拉设置了许多苦难。为孩提时失去至亲、生活在重组家庭、被母亲送去换粮食；为妻子时被嫉妒心和控制欲极强的丈夫欺辱；为母亲时担忧女儿的身体，甚至祈求上帝“以命换命”。作者借助特定的战时、战后背景，用飘摇动荡的家国烘托薇拉这个女性的坚韧和温柔特质。从家庭亲情的角度，让薇拉以女儿、妻子、母亲、外祖母的角色去迸发出自己的生命活力，塑造了一个对生活充满信念，积极勇敢的俄罗斯女性形象。薇拉的“悲悯色彩”相比与严歌苓笔下的小渔更加积极，其悲悯是源自内心对家人的“爱”。

2.2 西方文化背景下的典型东方女性

《少女小渔》讲述的是流落异域的华人少女小渔在男友江伟安排下与意大利老头儿假结婚以获取绿卡的故事。一张绿卡换来了一段似有若无的忘年恋，老头儿在小渔的影响下逐渐振作，却在小渔即将离开的时候摔倒中风。故事中的小渔对自己的事并不上心，为人简单善良，宁愿自己受委屈也不愿意给他人添麻烦。她顺从男朋友让她和意大利老头儿假结婚的要求，照顾浑浑噩噩的意大利老头儿，处处考虑老头儿的女伴瑞塔的感受，并且默默承受着其男友占有欲和控制欲作祟下的怒火和侮辱。在老头儿的女伴离开、老头儿意外摔伤重病后还细致入微地探望照顾着老头儿。

严歌苓用异域、西方社会背景，让小渔这样一个有着东方女性典型特点——乖巧善良、宽容的女性在异域更加另类，也更加动人。作者更是从两性的角度，让小渔作为江伟的女友、老头儿的“妻子”，去凸显女性两性关系中的“表面弱势”，内心却远比武文中的男性强大和包容。小渔身上的“悲悯色彩”是消极的、平淡的，这来自她与生俱来的善良和温柔。

3. 女性在语言、心理活动中表现出的悲悯色彩

语言，往往是一个人性、内心的最直接体现。人物在不同的情节场景说出的不同的话，能作为我们剖析人物形象的一大依据。在人物语言上《劫难》和《少女小渔》

有着明显不同。

3.1 《劫难》与《少女小渔》中的语言对比

3.1.1 面对丈夫 / 男友

《劫难》：

“你疯了吗？！”她很惊讶，“你说什么呢？！没有我，你父亲早就完蛋了。他可是个完全没有生活能力的人啊！”她沉默了一会儿，又说道：“对于一块脚垫都会习惯的，更何况一个一起过了三十年的活生生的人呢？我可怜他脑子稀里糊涂。因为我们女人对男人更多是怜悯而不是爱情。”

《少女小渔》：

“你头回上床是谁？”

小渔慢慢说：“一个病人，快死的。他喜欢了我一年多。”

“他喜欢你你就让了？”江伟像从发梢一下紧到脚趾。小渔还从他眼里读到：你就那么欠男人？那么不值什么？她手带着心事去摩挲他一身运足力的青蛙肉，

“他跟渴急了似的，样子真痛苦，真可怜。”（严歌苓，2018，5）

我们可以看出，薇拉的内心从不弱势，她甚至有这个家里最强大、坚韧的一颗心。正因此，她对她丈夫的感情都是怜悯，她可怜这个古板平庸的男人，知道他离不开自己不能生活，所以心甘情愿地留在这个并不和谐的家里照顾一大家子人。而小渔被很多读者认为是傻、不懂得自爱。她甚至对自己的身体都没有概念，她总是关注身边人的需求和痛苦，只要能帮助安抚别人，自己的感受并不重要。薇拉·阿列克谢耶夫娜有自我意识、内心强大，她清楚自己对于别人的价值和意义。又因女性强大的共情能力和内心的柔软让她是愿意去怜悯、关心他人。而小渔在与他人相处过程中是没有自我的，她不知道自己的价值和珍贵。

3.1.2 面对其他人

《劫难》薇拉对女婿：

“不要忘了给维奇卡煮粥。明天家里会很忙活。你们为我举行葬礼的时候，把孩子送到幼儿园老师那儿去吧，他是个聪明、重感情又脆弱的孩子。不要让他这么小就知道死亡的事儿……”

《少女小渔》小渔对老头：

“你把这里弄得这么干净，你总是把每个地方弄干净。为什么呢？还有三个月你不就要搬走了吗？”

“你还要在这里住下去啊。”小渔说。

“你还在门口种了花。我死了，花还会活下去。你会这样讲，对吧？”

小渔笑笑：“嗯。”

她可没有这么想过。想这样做那样做她就做了。（严歌苓，2018，14）

薇拉是从一个长辈的角度出发，讨论的话题是沉重的“死亡”，但是薇拉的语言并不消极，因为她有自己的信念和追求，只要自己的家人生活得好，她对死亡甘之如饴。薇拉·阿列克谢耶夫娜的语言总是明朗积极的，即使到了生命的末尾，她的话语也温暖而有力，饱含着她对一家子人的爱、怜惜。她的性格完全有着俄罗斯民族性格的特点：乐观向上、激情四射、勇敢坚毅、自尊心强。她对于身边人的爱与包容、怜惜与悲悯，是积极主动的。

小渔是在与年长自己很多的老头儿交谈，他们讨论的话题是“往后的生活”，但是小渔的语言并不轻快，她对自己的生活和未来并没有想法和追求，小渔对生活的态度是平淡、随遇而安。她没有自我、不会自我欣赏、总是随波逐流。在小渔的生活里，一切都是可以接受的，小渔这样一个可以用“傻”来形容的少女，是在西方文化背景下的典型东方女性。她们保持与生俱来的善良，并不自我，习惯忍耐、奉献、牺牲。她们柔弱但不容易被打倒，她们甚至用自己瘦弱微小的力量去体谅、包容、悲悯身边的人。越是处于龌龊肮脏的背景，她们身上的悲悯色彩和度化的力量就越大。

3.2 《劫难》与《少女小渔》中的心理活动和自我认识

娜杰日达·瓦西里耶娃是个喜欢并且擅于从人物的内心去观察整个世界的作家，她认为，人们的内心世界像宇宙一样，真实存在又没有时间和空间的界限。《劫难》这个故事中主人公薇拉·阿列克谢耶夫娜的情绪、内心发展明晰。而在《少女小渔》中，小渔的内心活动也有一大特点——其心理活动都是她没有宣之于口的真实想法，也是文章中真正的自我。

3.2.1 心理活动

3.2.1.1 《劫难》

我已经活得够多了，但是她还要抚养她的孩子。我会向上帝祈祷的，上帝是慈悲的，会满足我的愿望！

当她一个人待在房间里时，她悄悄地笑了，她为自己病入膏肓而高兴。她一次又一次地感谢上帝，感谢上帝准许了她的祈求，满足了她的愿望。她对此深信不疑。

3.2.1.2 《少女小渔》

她心里难过起来。她想他那么大岁数还要在这丑剧中这样艰辛卖力地演，角色对他来说，太重了。他已经累得喘不上气了。多可悲呀——她还想，他活这么大岁数只能在这种丑剧中扮个新郎，而没指望真去做回新郎。这辈子他都不会有这个指望了，所以他才把这角色演得那么真，在戏中过现实的瘾（严歌苓，2018，8）。

薇拉对死亡的态度是异于常人的，她高兴甚至期待自己的死亡。因为她坚信自己的死亡能换来女儿健康的生命。祈求上帝“以命换命”，这一心理活动符合俄罗斯女性

文学中常见的宗教性，也让薇拉·阿列克谢耶夫娜身上母性、悲悯性的光彩更胜。

在大家都在惋惜小渔这样一个妙龄少女要嫁给一个邋遢的老头儿时，小渔却能看到老头儿的辛酸和不易。这是小渔作为一个女性内心的柔软之处，却也是她内心的强大之处。小渔总是将自己放在最后，先去考虑别人的想法，这是小渔“悲悯众生”——神性的表现。

3.2.2 主人公的自我认识

3.2.2.1 《劫难》

薇拉从没觉得自己漂亮：她鼻子短而扁平，牙齿长得稀稀落落，头发又细又软，身体既单薄又瘦弱。但是她终究有自己的长处！这也没什么可隐瞒的。她心里很清楚自己有什么样的本事。她的才华是有目共睹的，是上帝赋予的。她的嗓音——简直世间少有。尽管没有人教过她跳舞，她优雅灵动的舞姿依然能让整个舞厅的男人啧啧称赞，她是模仿别人学会了跳舞。她还非常幽默诙谐、伶牙俐齿，说起笑话和俏皮话来总是信手拈来。

3.2.2.2 《少女小渔》

小渔突然发现个秘密：她在他眼里是漂亮人，漂亮得了不得。她一向瞅自己挺马虎，镜子前从没耐烦过，因为她认为自己长得也马虎。她既不往自己身上费时也不费钱（严歌苓，2018，6）。

显然在这一点上两个主人公差异很大，薇拉·阿列克谢耶夫娜知道自己外貌并不出众，却对自己的嗓音和舞姿很自信。这就是薇拉·阿列克谢耶夫娜活得自信强势的一个表现，她清楚自己的魅力，对自己想要什么，想怎么生活有清楚地认知。而小渔恰恰相反，她是一个美丽的花季少女，却从没有意识到自己的魅力，甚至要从他人的话语和反应中又惊又奇地发现，自己原来很美。这也是中国传统文化在这个典型东方女性身上的反映，她谦卑、不夸耀、不争不抢。

4. 结语

综上，我们可以得出如下结论：

4.1 中俄当代女性形象的悲悯色彩具有鲜明的民族个性化特征

受传统文化、创作的社会文化背景、民族性格、作家创作风格等因素的影响，中俄两个作家塑造出的两个女性形象可以说截然不同。她们生活在不同的时代，不同的社会背景，她们的性格、人生经历、在生活中所扮演的角色、体验的情感都迥然不同。娜杰日达·瓦西里耶娃选择从家庭、亲情的角度来向我们诉说俄罗斯女性薇拉·阿列克谢耶夫娜的故事。薇拉在故事中的角色是他人的女儿、妻子、母亲、外祖母。对生命和死亡都有明确的理解和坚定的信念。她的语言风趣幽默，内心积极向上。她有着典型的俄罗斯民族性格：勇敢、强势。严歌苓将中国少女小渔的生活背景安排在异国他乡，并且从两性、爱情的角度描写小渔的生活经历。尚在妙龄的小渔对生活的态度是平淡、随遇

而安的，并没有强烈的追求和信念。小渔的语言平缓和善，内心简单淡泊。作者所怀念歌颂的小渔的平淡与善良，也符合中国的文化价值观（赵丽丽，2019, 191）。

4.2 中俄当代女性形象的悲悯色彩上的共性特征

两位作家，两个作品，两个女性，虽然不同，却又相通。她们一个是几乎走完了漫长一生的女性，一个是正值花季的少女；一个满怀对家人的爱，一个被与生俱来的善裹挟，但都在吞下了许多苦难之后，向身边人展现了她们的怜惜和悲悯，展现了女性温柔且强大的力量。在经济社会不断发展的当今社会，女性的社会地位、价值、力量都越来越受到大众的关注。女性与生俱来的感性、母性、柔软的内心和强大的共情能力，使女性更能对他人的经历感同身受，也使女性拥有更加强大的包容力、怜悯心。无论时代、性格、自身力量大小、自身处境的优劣，女性都在用自己的善良、对他人的怜悯和对社会的包容改善、涤净这个世界（沈红芳，2008，136）。女性柔软的悲悯之心，不应该成为女性的软肋，而应该是女性更好地实现自己的价值，支撑起社会的优势。

参考文献

- [1] [俄] 娜杰日达·瓦西里耶娃，等．劫难 [M]．王金玲，等，译．北京：西苑出版社，2022.
- [2] 严歌苓．少女小渔 [M]．天津：天津人民出版社，2018.
- [3] 龚高叶．女性的凡俗性和神性之美 [J]．广东教育学院学报，2008.
- [4] 赵丽丽．东方女性形象的“被建构” [J]．湖北开放职业学院学报，2019.
- [5] 沈红芳．在苦难中升腾——论严歌苓小说中的女性意识 [J]．批评与阐释·当代文坛，2008.

2 0 2 1 级

硕士研究生论文

代宁珂

长春大学 2021 级俄语笔译专业翻译硕士研究生,

2019313048@qq.com

浅谈汉俄会议口译技巧 ——以习近平《生物多样性公约》讲话为例

摘要: 会议口译是指译员在正式会议场合及其非正式场合,借助文化、语用、社会背景、顾客需求等手段所进行的将一种语言翻译成另一种语言的语言交换活动。会议口译分为交替传译、同声传译两种基本形式。本文以习近平主席在《生物多样性公约》的讲话稿为例,以释意理论为指导,从口译演讲题材实践特点、口译现场翻译策略选择、译文对比等方面进行分析,归纳出译员在进行口译实践中可以根据会议材料特点总结规律,做好译前准备,针对长难句翻译难点制定解决策略,如适当增译减译等,译后加强总结归纳,吸取经验教训等技巧,希望为口译员提高自身水平,更好完成会议口译实践任务提供参考。

关键词: 会议口译; 释意理论; 应对策略

Abstract: Conference interpretation refers to the translation of one language into another language exchange activities carried out by translators in formal meetings and informal occasions with the help of culture, pragmatics, social background, customer needs and other means. Conference interpretation is divided into two basic forms: consecutive interpretation and simultaneous interpretation. Based on Chairman Xi in the speech of "Convention on Biological diversity", for example, guided by the interpretive theory, subject characteristics of practice, interpretation from interpreting the scene translation strategy choice, the respect such as the contrast analysis, induces the interpreter in interpreting practice, can according to the laws of the material of meeting summary translation before prepare for solving strategy of long difficult sentence translation difficulties, Such as the appropriate addition and subtraction of translation, strengthening the summary and learning of experience and lessons after translation, hoping to improve their own level and better complete the practical tasks of conference interpretation in the future.

Key words: conference interpretation; interpretive theory; coping strategy

1. 项目对象分析与翻译理论

1.1 项目对象分析

笔者选用习近平主席 2021 年 10 月 12 日在《生物多样性公约》第十五次缔约方大会领导人峰会上的主旨讲话,属于政论型演讲语体。句式简短有力,多使用感叹句、设问句,具有很强的感召力和影响力。同时为了让听众产生亲切感和认同感,文章多用称呼语,人称代词。语句适中,词与词之间、句子与句子之间、段落与段落之间跳跃性不大,有过渡词连接。因此,在翻译习主席演讲词时,在准确传达原意的基础上应注意避免翻译腔,尽量使译文符合演讲词的表达特点,达到生动形象的感召力。

1.2 翻译理论依据

释意学派产生于 20 世纪 60 年代末法国的一个口译教学研究的学派。该学派的主要代表人物是塞莱斯科维奇、勒代雷。释意学派将翻译活动理解为释意,即译者通过语言

符号和自己的认知补充对原文意思所作的一种解释。释意学派的创始人塞莱斯科维奇具有丰富的翻译实践经历,她提出脱离语言学认知、从心理认知入手的翻译研究方法。(塞莱斯科维奇,1979,64)释意学派的直接理论来源译员的口译实践,这有益于进行翻译研究。

释意学派所主张的翻译程序是:理解原文、脱离原语语言外壳、再表达。其核心是把语言意义和非语言的意思区分开。可以具体理解为:首先,译者在接收到讲话人表达意图的“言语”时,需要明白讲话人的目的,思考理解之后再进行翻译,不能像机器一样盲目地进行翻译。其次,译者进行翻译时应根据讲话人所想传递的真实交际意义以及使用目标语言对应交际行为意义(即讲话人的意思)进行重组构造,而不是源语本身所代表的交际意义,要摆脱源语框架的既定束缚,达到“脱离原语语言外壳”阶段。最后,译者将自己脑中重组加工后的讲话人的言语的意思传达给听众,这是一个再表达过程。没有人可以用目的语完全还原源语言所要表达的完整的含义,在再表达过程中,译者在脑海中进行“分析、重组”,形成正确并且能够被听众理解的表达。

2. 案例分析

释意学派理论认为,翻译是一种交际行为,其目的是传递交际意义,翻译所译的是意义,不是语法,也不是单独的字词句。所以在翻译的过程中无论采取何种翻译策略和方法都是为了最终意义的传达(勒代雷,2001,157)。基于释意学派的这一观点,笔者列举了在本次翻译实践过程中遇到的一些问题以及解决这些问题的措施。

2.1 源语理解阶段

口译活动是理解、记忆和表达的过程。在这一过程中,理解是关键,是记忆和正确表达的基础。没有理解的记忆是死记硬背,没有理解也谈不上正确表达。影响理解的因素有很多:首先是语言因素,包括发音、词汇、语法等;其次是知识因素,例如文化背景知识、专业技术知识等。此外,要正确把握说话人的意图,译员还需要掌握良好的分析判断能力。通常来讲,在汉译俄时译员对母语的听力理解不会出现大的问题,但在实际工作实践中通常会遇到各类话题,像政治、经济、文化、科技、艺术、军事、医学、旅游等。这要求译员拥有广泛的知识面,了解相关术语,将接收到的信息与头脑中已知的信息进行连接,快速捕捉说话人的意思。

译前预测和译中分析是译员进行口译的前提和基础。译员在口译前,可以根据背景知识进行推测。成功的预测通常建立在掌握背景知识的基础之上。事先了解发言人的身份、讲话的场合以及讲话的文体将有助于译员理解语篇,即译员根据大脑已有的情景类型,对所听内容进行自上而下的预测,进而减轻自下而上的理解压力。(刘和平,2001,87)例如,本文选用的领导人发言是典型的论述类讲话,这类讲话遵循明显的套路,一般包括以下内容:尊称、客套话(欢迎、感谢、荣幸)、追溯关系、说明活动的

意义、提出倡议、结束语（表明信心、展望未来）等。有了对这类语体的系统认识，译员在头脑中对发言的整体脉络有所把握，熟悉这类场合所说的套话模式，有助于减轻理解压力，有助于译员准确流利表达。同时译员在聆听发言人讲话时，并不是被动接收信息，而是不断进行分析、对比、预测、判断、联想等思维活动，以此构建下面发言的逻辑脉络。论述类讲话在口译中非常普遍，每一层次的发言都围绕主题句展开，上下文存在紧密的逻辑关系，我们可以根据主题句预测发言人说这段话的意图。

案例 1

原文：“万物各得其和以生，各得其养以成。”生物多样性使地球充满生机，也是人类生存和发展的基础。保护生物多样性有助于维护地球家园，促进人类可持续发展。

分析：主题句为“会议主题是保护生物多样性”。可以预测，接下来的讲话将围绕这个主题句展开。

案例 2

原文：昆明大会以“生态文明：共建地球生命共同体”为主题，推动制定“2020年后全球生物多样性框架”，为未来全球生物多样性保护设定目标、明确路径，具有重要意义。国际社会要加强合作，心往一处想、劲往一处使，共建地球生命共同体。

分析：逻辑关系明确，点出会议主题、目标，强调加强国际合作。可以预测，全球合作的必要性之后的发言可能要提到如何加强全球合作。

很多大会的发言稿都是事先准备好的，因此构思文章的思路就是发言人讲话的套路。一般而言，发言人的话题和有关话题的展开部分构成一段发言的主要信息。同时关联词表示句子间的联系，对把握内容的发展起着关键作用，因此，关联词也是应该优先注意的信息。

2.2 脱离源语外壳阶段

在口译实际操作中，脱离源语形式外壳，要求译者必须暂时忘掉源语的表达形式，摆脱语言框架束缚，在语言最基本的表意层面记录源语传达内容。在方法技巧层面，“脱离源语形式”主要表现为口译活动中笔记的记录。由于时间的紧迫性，口译员必须掌握快速、精确、可还原的笔记技巧，简化语言信息的记录过程，摆脱源语语言框架的束缚，将最核心内容记录下来，为口译过程的最后呈现阶段做准备。

2.3 口译技能应用：断句

同声传译的一个最基本的原则是顺句驱动，这是因为发言人和译员几乎同时进行，因此同传译员只能按照听到的原文顺序进行翻译。由于俄汉两种语言差异很大，译员需要把原句根据意群进行分割，再用一些手段串联起来，译出原文意思。这种不改变原文句子顺序，进行分割处理的方式称为顺句驱动。顺句驱动建立在断句基础上。汉译俄遵循顺句驱动原则。汉语中有很多松散的短句，因而断句比较容易，一般从各个短句中间

切开。但俄语句子较长，强调逻辑关系，同传受时间限制，俄语的句子可能不像交传时那么理想，只要做到达意通顺即可。交传时可以调整句子的顺序，改变句子成分，使主次更加清晰，译文更加地道。

案例 3

原文：良好生态环境既是自然财富，也是经济财富，关系经济社会发展潜力和后劲。

译文 1：Благоприятная экологическая среда - это не только природное богатство, но и экономическое богатство, которое связано с потенциалом и устойчивостью экономического и социального развития.

译文 2：Благоприятная экология - это не только дар природы, но и достояние, от которого зависит, насколько будет эффективно развиваться экономика и общество.

在实际操作中同传译员在没有听完整个句子的信息时就要断句，难免出现断句的节点不准确的现象，对此可以采用一些增补、重复等方法进行弥补，保障语篇自然衔接，从而流利表达。

2.4 口译技能应用：增补

在同声传译时，为了跟上发言人的节奏，译员往往依据顺句驱动原则进行口译，避免大的改动。由于俄汉两种语言句法不同，有时断句会有生硬的感觉，译员要灵活地增加一些虚词或实词进行衔接，即增补。增补并不是译员随意增长词汇，而是增加说话人未能明确表达一些意思。为使译文更加通顺，所增补的内容必须是在修辞手法、句法结构或语义内涵上有确切功能，切忌画蛇添足，给受话人增加言语障碍。

案例 4

原文：前段时间，云南大象的北上及返回之旅，让我们看到了中国保护野生动物的成果。

译文：Стадо азиатских слонов, которые недавно двинулись на север и потом развернулись в южном направлении провинции Юньнань, стало удачным примером охраны диких животных в Китае.

分析：云南大象案例包含大量隐含信息，为帮助听众理解，在翻译时应增加背景知识或其他解释成分。

案例 5：

原文：人不负青山，青山定不负人。

译文：Если человечество бережет природу, то природа бережет человечество.

分析：“青山”是汉语文化特色词汇，根据前文理解，应该处理成自然环境。

案例 6

原文：设立新的环境保护目标应该兼顾雄心和务实平衡，使全球环境治理体系更

加公平合理。

译文：Ставя новые цели по охране окружающей среды, мы должны сохранить баланс между амбициозностью и прагматизмом, чтобы система глобального управления окружающей средой стала более справедливой и рациональной.

分析：汉语为无主句，译文增加隐含的主语。

2.5 口译技能应用：减略

汉语的整体句法结构有明显的意合特征，强调意义关联而不注重形式衔接。俄语则相反，俄语的句法特征有形合的特点，更多强调句子形式和功能，句子成分之间的关系要用形式关系表明。汉译俄时，汉语中存在大量的范畴词，译成俄语时通常减略不译。另外，减略的好处在于缩减信息的容量，减轻译员的记忆负担，缩短原语与目标语之间的时间间隔，为译员争取更多时间，使译员精力得以有效利用，提高翻译质量。

案例 7

原文：逐步把自然生态系统最重要、自然景观最独特、自然遗产最精华、生物多样性最富集的区域纳入国家公园体系。

译文：В их число входят районы с важнейшими экосистемами, уникальнейшим природным ландшафтом, ценнейшими природными наследиями и богатым биоразнообразием.

分析：在这句译文中，“国家公园体系”省略，未译出。前文已有相近表达，就可以省略。

案例 8

原文：我们要心系民众对美好生活的向往，实现保护环境、发展经济、创造就业、消除贫困等多面共赢，增强各国人民的获得感、幸福感、安全感。

译文：Следует принять близко к сердцу стремления народа к лучшей жизни, добиться общей выгоды в таких областях, как охрана окружающей среды, экономический рост, обеспечение занятости и ликвидация бедности, чтобы народы всех стран мира чувствовали себя более удовлетворенными, счастливыми и безопасными.

总之，在翻译过程中常有一些可有可无、不影响实际内容表达的词汇或短语，译员在口译中可以选择性省略。减略有利于减轻译员压力，提高效率，增强效果。译员应该把减略和其他策略结合起来，融会贯通，灵活应用。

3. 结语

本文站在会议口译的角度上，基于释义学派翻译理论，探讨演讲素材中口译实践过程中技巧应用的灵活选择，以及通过举出事例，论证增补与减略等口译策略选择的重要性。当今世界正值后疫情时代，为应对这一局势世界各国纷纷加强国际合作与交流，不同国家、不同行业、不同领域之间的合作将会不断增加。举行众多国际会议或者是国

际大型活动，需要大量的翻译人才，尤其是口译人才加盟，但同时这对译员提出的要求也愈来愈高。因此在口译实践中，译者有必要结合现场实际情况，选择相应的翻译技能，将发言人的句子流畅、准确地呈现给听众，通过加强练习、实践不断实现个人能力与素养的逐步提升。

参考文献

- [1] [法]塞莱斯科维奇. 口译技巧 [M]. 北京: 北京出版社, 1979: 172.
- [2] [法]勒代雷. 释意学派口笔译理论 [M]. 北京: 中国对外翻译出版公司, 2001: 202.
- [3] 刘和平. 口译技巧——思维科学与口译推理教学法 [M]. 北京: 中国对外翻译出版公司, 2001: 199.
- [4] 习近平. 共同构建地球生命共同体 [EB/OL]. (2021-10-12). 中华人民共和国中央人民政府网. http://www.gov.cn/xinwen/2021-10/12/content_5642048.htm?jump=true.

黄艳娥

长春大学 2021 级俄语笔译专业翻译硕士研究生,

Huangyane95@gmail.com

浅谈会议口译的译前准备策略 ——以俄罗斯第四届亚太地区文学节活动的现场口译为例

摘要: 译前准备是指译员在正式口译任务开始前,为此次口译任务所做的全部准备工作。译前准备是口译服务质量的保证之一,为口译任务做译前准备是译员的基本工作素养。本文将以俄罗斯第四届亚太文学节的学术会议现场口译为例,分析类主题研究、背景调查、术语准备、心理准备等方面的译前工作,为译员在会议口译之中顺利完成任务提供参考。

关键词: 会议口译;译前准备;术语准备

Abstract: Preparation refers to all the preparatory work done by the interpreter before the official interpreting task starts. Preparation is one of the guarantees of the interpretation service quality. Preparation for interpretation is the basic work of interpreter. This essay will take the on-site interpretation of the academic conference of the 4th Asia-Pacific Literature Festival in Russia as an example, analyzing 4 aspects: subject research, background investigation, terminology preparation, and psychological preparation, in conclusion improve interpreting abilities of interpreter and enable interpreters to successfully complete their tasks during conference interpretation.

Key words: conference interpreting; preparation; terminology preparation

1. 会议主题研究

译员接受现场口译任务之后,首先会跟会议主办方索取会议材料提前学习、了解与现场口译相关的主题。会议主题包括经贸、科技、旅游、文化等。主题是隶属于一个领域的一个层级,例如,“科技”领域是一个领域,“生物技术、微电子技术、航天技术、环保技术”就是会议主题。(王绍祥,2009,15-17)会议主题具有一定的概括性,因为它代表了一系列会议发言的共性。把握会议主题知识,如会议主旨、讨论议题,预判参会人员的讨论方向和研究范畴。

会议议题往往是会议主题最直接的体现形式。我们以俄罗斯第四届亚太地区文学节为例,活动于2021年9月23日至25日在符拉迪沃斯托克举行,在仔细阅读会议邀请函之后,可以总结会议议题如下(见表1)。

表 1 会议议题

会议类型	会议议题
主旨发言	«О влиянии русских (российских) цивилизационных ценностей на мировую культуру, на жизнь мирового сообщества». 《论俄国（俄罗斯）文明价值观对世界文化、国际社会生活的影响》 «Объединяющие идеи и смыслы русского мира» 《俄罗斯世界团结协作的思想和意义》
战略研究	«Новая этика в международных отношениях. Отражена ли новая этика сегодня в литературе и необходимо ли возвращение к «старой-доброй» морали?» 《国际关系的新伦理。当下文学是否体现了新伦理观？是否需要回归“旧式”道德观？》 «Фантастическая литература: вчера и сегодня. Был ли фантастами предсказан сегодняшний день?» 《昨日与今日之科幻文学。今天的现实是否被科幻作家们所言中？》
圆桌论坛	«Экологическая литература (литература о природе). Почему актуальна сегодня?» 《生态文学（大自然文学）。生态文学于当今社会的意义在哪里？》 «Детская литература и её влияние на подрастающее поколение. Есть ли предпосылки считать детскую литературу главной?» 《儿童文学及其对新生代的影响。可否有理由将儿童文学视为主流文学？》

我们看到，会议就俄罗斯与世界各国文化的关系，尤其是文学关系进行了讨论，探讨俄罗斯价值观的影响、当下文学的道德观，还有科幻文学、生态文学、儿童文学三个文学体裁的相关扩展性问题。译员可以根据会议主题宏观掌握大致会议方向，了解讨论范畴。

2. 会议背景调查

在完成会议口译之前，译员需要调查会议背景、举办目的及参会人员，以备在口译过程中灵活应对可能突发的各种现场问题。事实上，这项工作是复杂且需要时间的。因为当今会议涉及的领域广泛，涵盖商业、经贸、法律、科技、艺术等方面。每一个领域又有诸多分支。译员若想在会议上顺利完成口译工作，需先确定本次会议涉及的领域，了解会议背景。译者可以通过主办单位取得会议的资料，进行针对性学习了解。

以第四届俄罗斯亚太文学节为例，通过邀请函和会议手册，以及官网信息了解到，该活动于 2021 年 9 月 23 日至 25 日在符拉迪沃斯托克举行。国际议程由俄罗斯世界基金会远东分会负责筹备。从会议网站信息了解到，文学节期间，与会人员将就世界各国文学互通互鉴等一系列热点问题展开争鸣，并提出许多合理化建议。与会者将就当前俄罗斯与世界各国文化特别是文学关系的实效性问题展开深入探讨。议题还涉及该领域框架下远东地区倡导发展与周边国家的区域合作问题。此外，与会者将共同研究如何加强联合开展文学、图书出版项目，促进俄罗斯与世界各国开展教育领域合作。届时将有众多俄罗斯知名作家、出版家莅临此次盛会（如谢尔盖·卢基扬年科、谢尔盖·沙尔古诺夫、瓦迪姆·列文塔尔、罗曼·谢钦、安德烈·盖拉西莫夫、安德烈·鲁巴诺夫、尤里·波利亚科夫、亚历山大·库拉诺夫、安德烈·乌沙切夫）。此外，由于疫情防控，边境关

闭，会议举办方将通过 Zoom 在线方式为国外参会者搭建交流平台。译者也将通过在线会议的方式完成口译活动。

首先要了解会议议程，会议开场时介绍参会人员的身份和所属单位，以及发言人的发言主题，帮助各方学者相互认识。9月24日为全会和战略会议，全会于当代艺术长廊举办，会上当地各级政府代表人员和文学节主席致欢迎辞，参会学者及研究人员就全会议题发言，探讨俄罗斯文明价值观对世界文化、国际社会生活的影响。9月25日为圆桌总结会，各机构研究人员和作家探讨儿童文学和生态文学相关问题。译者需要熟知会议发言人的姓名、职务头衔、发言稿主题，标注翻译，在会议过程中掌握会议进程，如果因为一些临时状况，发言顺序改变，译者也可以迅速反应，了解会议进度，以免出现手忙脚乱的状况。

3. 术语准备

接到现场口译工作之后，多数译员将查找行业专业术语及词汇作为译前准备的首要任务。现场口译是将一种语言迅速转述成另一种语言的活动，高水平的译员能够迅速选定词语和表达方式，完成语义转换，使这一过程高度自动化（张吉良，2011，74-80）。因此，译员在译前准备时认真收集、整理和记忆相关专业术语非常有必要，可以有效消除译员的紧张情绪，缓解其口译时承受的心理压力，使译员临场口译充满自信（张吉，2003，13-17）。译员还可以建立自己的术语库，在每次口译任务结束后，调整、更新术语库内容。此后，在接到相关口译任务时，译员就可以在平时积累的基础上，在有限的时间内进行强化记忆（王绍祥，2009，15-17）。

译者在拿到会议手册之后，在阅读的过程中，摘取关键词，将人名、书名、地名的术语翻译整理制作汇总成术语表。在拿到发言人的发言稿之后，标注术语，再勾画提出观点的文段，同时思考不常见的书面词汇与长句的预翻译。

我们以中国作家胡泓、宗仁发、陈明在战略会议和圆桌总结会上的主题发言为例，译员接到中译俄的会议口译任务之后，首先跟各个作家沟通并拿到发言稿，查找整理发言稿中的术语，做成术语表（表2），并大致翻译发言稿内容。

表2 中俄对照词汇表

中文	俄文
伦理观	новая этика
“旧式”道德观	«старой-доброй» мораль
人性	человечность, человеческая природа
道德习惯	моральная привычка
科幻文学	Фантастическая литература
科幻作家	фантаст
言中，预言	пророчество

(续表)

中文	俄文
客观规律性	объективный
科学性	научный
生态文学	Экологическая литература
生物	биосоциальное существо
生态环境	экологическая среда
儿童文学	детская литература
成人文学	литература для взрослых
思想性	идеологическая природа
哲学性	философская природа
主流文学	доминирующее литературное направление
新生代	подростающее поколение
特殊人群	особая группа
肯尼斯·格雷厄姆	Кеннет Грэм
《柳林风声》	«Ветер в ивах»
巨人书店	Книга-Гиганты
罗斯福	Рузвельт
经史子集	философские каноны, исторические трактаты, изречения мыслителей, собрания поэзии и прозы
《三字经》	«Троесловие»
《百家姓》	«Все фамилии»
《千字文》	«Тысячесловие»
《弟子规》	«Наставления малышам»
《世界儿童道德教育丛书》	книжная серия «нравственное воспитание детей во всем мире»
怀特	Гилберт Уайт
《塞尔彭自然史》	«Естественная история и древность Селборна»
博物学	природоведение
《瓦尔登湖》	«Уолден»
梭罗	Генрь Торо
自然文学	литература о природе
土地伦理观	этика земли
文艺复兴时期	эпоха Возрождения
《寂静的春天》	«Безмолвная весна»
卡森	Рейчел Карсон
达尔文	Чарлз Дарвин
中国古代文人	древние китайские литераторы
“人类一思考，自然就发笑”	“природа смеется, когда человек думает”
生物链	биологическая цепочка

4. 心理准备

我们知道，口译是一项压力很大的工作。通常大会的筹办和众多与会者的到会参

与都已耗费了大量的人力、物力和财力，译者面对的是上百个有所期待的听众，译者的任务是推动交流活动的顺利进行，不能因为译者的不称职或者疏忽影响会议的进程，所以，良好的心理素质是一个口译员必不可少的特质。作为口译员，一定要积极地把自我意识提升到“旁若无人”的境界，将自己的原有水平发挥到最佳状态。并且在心理上做好应对发言人脱稿、随机应变的准备，良好的心理素质有助于译员稳定情绪，理清思路，在口译过程中，跟上发言人的思路，顺利进行双语转换。

5. 结语

在现场口译中，由于服务对象、会议场合和会议主题多变，译者的短期译前准备工作内容多、时间紧，因此译前准备方法十分重要。译前准备越充足，译员在现场口译中就越有把握和自信，有效减少译员的紧张感，有助于现场口译的顺利进行（赵旭红，2020，Ⅱ）。任何一次口译活动之前的准备对于口译的最后效果来说都起着不容忽视的作用。译员应根据自身情况有针对性地进行前瞻性译前准备，从而达到事半功倍的效果。良好的准备是成功的一半，准备充分了，可用的资源自然也就多了，应变的能力也在不知不觉中得到增强。

参考文献

- [1] 王绍祥. 会议口译译前准备工作略论 [J]. 河北北方学院学报 (社会科学版), 2009: 3.
- [2] 赵旭红. 学术会议英汉口译译前准备中的不足与改进策略——以复旦大学访问学者工作坊为例 [D]. 上海外国语大学, 2020: 44.
- [3] 张吉良. 论译员的口译准备工作 [J]. 中国科技翻译, 2003(3): 5.
- [4] 张吉良. 巴黎释意学派口译过程三角模型研究 [J]. 外语教学理论与实践, 2011: 7.

贾冠勇

长春大学 2021 级俄语笔译专业翻译硕士研究生,

15621598335@163.com

新时代背景下俄语翻译硕士专业口译技能的学习和训练方法初探

摘要: 随着改革开放政策的持续推进,我国的社会经济发展进入了历史新时代,加强同世界各国的对话与合作是国家发展的必然要求。因此,对于作为国际桥梁的翻译工作者也提出了更高的要求。本文通过分析俄语专业硕士研究生口译学习过程中面临的主要困境,提出技能学习和训练过程中的主要方法:适当删减源语中的多余信息,利用上下文语境推导,把握译文整体逻辑,对某些未听辨出来的数字进行模糊处理等。

关键词: 俄语翻译硕士; 俄语口译; 口译能力

Abstract: With the continuous advancement of the reform and opening-up policy, China's social and economic development has entered a new historical era. Strengthening dialogue and cooperation with other countries is an inevitable requirement of China's development. Therefore, translators as international Bridges also put forward higher requirements. Based on the analysis of the main difficulties faced by postgraduates of Russian majors in interpreting learning, this paper proposes the main methods in the process of skill learning and training: appropriate deletion of redundant information in the source language, use of context inference, grasp the overall logic of translation, fuzzy processing of some unrecognized numbers, etc.

Key words: master of Russian translation; Russian interpretation; interpreting competence

1. 口译人才需求的时代背景

2021 年 11 月 26 日,习近平总书记在向中俄科技创新年闭幕式所致贺信中强调:“中俄互为最大邻国,在当今国际政治、经济舞台上共同发挥着越来越重要的作用。”随着中俄战略合作伙伴关系的不断深化,两国之间的合作领域也在不断拓展,政治上相互尊重、和平共处,经济上平等互利、共同发展,文化上和睦交流、互通往来。无论是俄罗斯,还是其他“一带一路”沿线国家,中国始终坚持在合作的基础上推动各国共同发展。“一带一路”沿线国家大多以俄语为通用语,因此,为推动“一带一路”倡议的进一步落实和发展,需要大量能够熟练运用俄语进行沟通交流的专业型人才。无论是国家外交、商业贸易,还是文化交流,倘若没有语言来作为传递信息的桥梁,一切都是虚无。而实现两国之间的合作与交流,口译译员在语言的转换中介中发挥着巨大的作用。面对中国与“一带一路”国家合作领域的不断拓展,新时代背景下的俄语口译工作者也面临着多层次、高标准的挑战。

目前,在我国的教育大环境下,开设俄语的院校虽然逐渐在增加,但同英语相比仍是少之又少,而口译课程的系统性学习和训练也多集中于硕士研究生阶段。对于语言

学习者而言,同声传译可以说是最高的学习目标,同样也是翻译专业教学培养的理想化目标。口译与笔译相比,具有同一性,也具有特殊性。二者相比,口译侧重于“听”和“说”,笔译则侧重于“读”和“写”。口译具有现场性、技术性和灵活性的特点。(阿布力米提·坎吉,2019,224)对于学习口译的俄语翻译硕士,无论是在口译的学习过程中,还是在实践过程中,总会出现各种各样的困难与挑战。

2. 口译学习与训练中的困境

在俄语口译的过程中一般会出现以下几种困境:

2.1 记忆力储量有限

在口译过程中,口译译员将接收到的源语信息,通过自身大脑的再加工,褪去其源语外壳,把主要的信息传递给接收对象。然而,在此过程中,信息的时效性和内容的多样性,以及讲话者的语速和口音,都会增加译员对源语信息捕捉和记忆的难度。短时记忆和长时记忆是口译工作中最常见的记忆方式。其中,长时记忆占主体地位。而长时记忆除了是对个人记忆力的考量,也是对于个人知识储备的重大考验。一名好的译员同时也应是一个杂学家(周雪微,2016,253)。口译译员唯有熟知多个领域的知识结构,在口译实践中才能游刃有余。

2.2 言语表达能力欠缺

口译是接收信息和阐释传达信息的过程。口译译员的工作目的和职责就是准确地将源语信息的内核准确地传达给信息接受者。由于口译的即席性特点,可能会出现口译译员未听清或未听懂讲话人的言语,亦或者听懂而不知如何进行准确表达的现象。在此情况下,口译译员容易出现大脑空白而导致传译中断,甚至胡编乱造、不知所云。口译具有极强的灵活性。与笔译不同的是,笔译在操作过程中需要仔细思量每一个句子的用词、语法、结构等,甚至是篇章的文学性和艺术性特点,而口译更为关注传译信息的完整性、准确性以及整体逻辑。口译译员在进行传译时,极易出现信息的遗漏。如果缺失的信息恰巧为关键的信息,那么就有可能造成通篇译语的逻辑混乱,甚至会导致整个口译工作的失败。

2.3 口译中的紧张与焦虑

在口译现场,口译环境复杂多变,各种未知因素均会对口译活动造成一定程度地影响,从而导致译员紧张、焦虑现象的出现。积极活跃的情绪是一把双刃剑,虽能奖励运动表现,从而达到事半功倍的效果,然而,当情绪起伏转化为紧张与焦虑感时,便会抑制口译译员的运动表现。尤其对于口译新手而言,在进行口译工作的初期往往会表现出紧张感,紧张是人在某种压力环境下产生的一种迫使自己适应环境的情绪反应,是一种常见的临场前的心理状态,或多或少会影响口译译员的感知、记忆、理解、思考和表达,但是随着口译进程的不断推进,人会逐渐适应新的环境,进而减少自身的紧张情绪,

而从另一个角度来看,适当的紧张感会帮助译员集中注意力,从而更好地完成口译任务。

2.4 缺乏良好的职业素养

职业素养的缺乏主要表现在以下几个方面:①缺乏时间观念。口译工作者亦是服务者,守时也是个人诚信的体现。②私自泄露机密信息。因口译工作的特殊性,口译译员更容易接触到常人所接触不到的政治、商业等机密信息,一旦机密泄露,影响的不止个人信誉,甚至会造成更加严重的后果。③私自发表个人不正当言论。口译现场的发言人的风格千差万别,有的人讲话如同春风化雨,沁人心脾,有的人则是恶语相向,惹人恼怒。口译人员在经历诸多会议之后,难免心有浮躁,听到逻辑混乱的演讲话语易产生不满情绪,有可能在会议现场私自做出不恰当的负面评价。因此,口译工作需要明确自己的真实定位,以免造成无法挽回的局面。人的能力或许会有高低之分,但良好的职业素养应一以贯之。

3. 口译能力提升与训练方法

口译是动态的语言运用行为。释意理论中有这样一种观点,即无论是口译还是笔译,两种语言之间相互转换的过程中都存在某种“脱离源语外壳”的现象。M. 勒代雷(1985)认为这种现象表现为:“听辨知觉覆盖极限一旦被突破,脱离语言外壳的现象便会产生,它对口译译员来说显得是如此自然,以至于口译译员在传译过程中有时一开始翻译便径直自我表述下去,却没有意识到所讲的是何种语言。”“脱离源语外壳”的现象其实是译员在双语转换之前对源语语言所代表的信息进行某种“还原”的过程。(鲍刚,2011,154)为了更好地实现这一“还原”过程,口译工作者需要提升自身的口译能力,并加强对口译能力各个方面的应用训练,避免教条式的纸上谈兵。口译能力主要包括口译技巧的运用能力、语言运用能力和非语言运用能力。三者对口译过程中相互联系,相互影响,口译译员务必统筹好口译能力的三个层面,使之形成良性的闭环,从而保证口译工作顺利完成。

3.1 口译技巧的运用

口译技巧的运用能力主要包括口译记忆、口译笔记以及信息传译技巧的运用能力。在口译记忆过程中,脑记占主要地位,笔记处于辅助地位。笔记主要是起“提示”作用,帮助口译译员在接收大量信息而无法全面处理的情况下,激发其记忆点。然而,记忆力的差异导致了对源语主要信息的把握程度千差万别,“工欲善其事,必先利其器”,为此我们需要注重平时的记忆力训练,延长长时记忆,提高短时记忆与瞬时记忆。在实际口译记忆过程中,口译译员可以通过采用一定的传译技巧来减轻记忆和传译难度。

(1)适当删减多余的源语信息,把握主要内容,并对信息各要素进行整合处理,进而减轻记忆负荷。同时,对于遗漏、错译的信息进行回补。

例: Я думаю, что китайские, простые китайцы, они узнают этого героя по этому событию.

意思是“我认为，中国的老百姓可以通过这件事很好地了解这位英雄”。对于源语中的 *китайские, простые китайцы*，译员只需整合成一个词组“老百姓”，就可以很好地传达发言者的意思。

(2) 利用上下文语境，进行信息推导，把握言语逻辑。人的一切语言交际活动总是在一定的言语交际环境中，口译活动对语境的依赖非常突出。(顾鸿飞、倪俊霞，2010, 77) 口译译员可在接收发言人言语信息的同时，通过对语境进行适当的逻辑推理，以此来帮助口译译员进行信息的记忆和加工处理。

例：Разрешите представить присутствующих на нашей встрече.

这句话来源于中国国际广播电台俄语部举办的 2008 年听众见面会上的主持人的开场白，口译译员将其译为“首先，请允许我介绍一下出席本次见面会的各位嘉宾”。其中“首先，请允许”都是礼貌性用语，符合场合的正式性，另外，译员将“встреча”译为“见面会”十分契合本次的活动主题。

(3) 对于某些未听清的数字进行模糊处理。通常情况下，当源语中出现数字时，口译译员需要多加注意，尤其是在商务谈判中，数字往往涉及双方最根本的利益，此时务必要保证数字的准确。但是有时在外交话语中，某些数字只是起到强调经济实力的作用，此时可对某些未听清的数字进行模糊化处理。如“по добыче угля 123млн.тонн”，此时可译为“煤炭开采高达 1 亿多吨”。因此，在平时生活中口译工作者要增强对数字的敏感度，同时加强数字记忆训练。

3.2 语言能力的提升与训练

口译记忆、口译笔记和数字传译更侧重于源语信息的接收阶段，语言能力则是侧重于信息的加工和表达，语言能力指的是对源语信息的理解能力和用目的语进行意义表达的能力。对于口译译员来说，信息的接收是启程，表达是目的地，中间的桥梁便是对源语信息的加工处理，因此理解能力是中间环节的一项基本能力。虽然口译工作者在思维和智力方面肯定趋于成熟，但容易受到某些领域专业知识的限制而无法理解演讲者的所讲内容，从而中断了传译进程。因此，这就要求口译工作者广泛涉猎，拓宽自身知识域的宽度，增加相关领域专业知识的积累。表达能力是指表达中应对策略的选择、使用和以译入语进行表达的能力。译入语的表达需要摆脱源语的语言形式和语法结构，译者应像用自己的本族语表达那样把信息传达给听众。这就要求口译译员的母语和外语能力需要齐头并进。除此之外，口译译员在组织译语过程中，还要考虑到两种语言的文化背景以及文化特点。为此，译员需要考虑到信息发出者和接受者各自的言语动机和反应。言语表达能力是个人理解能力和逻辑思维能力的体现，口译译员所表达的言语信息不仅要符合逻辑和客观事实，同时还要注重信息的完整和连贯。口译译员尽管无法自由地阐述自己的思想观点，但在忠实源语的基础上，对重点词句、隐性信息关键词语等双语相

互转换的层次,在副语言等超出言语的信息的传递层次,在沟通效果等交际因素的把握层次,以及其他各种相关因素调动的技术层次均占有相当主动地位。(鲍刚,2011,159-160)除此之外,口译译员的语音必须清晰准确,音量保持平稳,不宜忽大忽小,而且译员应具备快速传译的能力,并根据具体的现场环境合理地调整译语的语速。语言能力是口译工作者的必备能力,并在实践过程中起着决定性的作用。

3.3 非语言能力的提升与训练

口译是一项综合性的言语实践活动,除却语言能力之外,译者的非语言能力对于促进口译工作的圆满完成仍有着至关重要的作用。非言语能力主要包括,心理素质、职业操守和非语言动作。在传译过程中,随时都会出现意想不到的突发情况,这就要求翻译人员有扎实的语言功底和清醒敏捷的思维。(吴迎春,2013,16)对于口译工作者来说,过硬的专业知识是矛,而强大的心理素质是盾。丰富的口译实践以及高超的技术水平则为口译译员提供了强大的心理支撑。口译紧张和焦虑反映的则是因译者实践经验不足和专业能力较弱引起的不自信的现象,而解决这一问题的方法则是打磨自身所学使其更为扎实,认真总结反思每次口译实践中出现的问题并加以改正。职业操守亦是个人品德素质的体现,务必谦虚谨慎,诚以待人。非语言动作多为调动人的感官和肢体的身势语,这类身势语在有声表达过程中起到补充、替代、表露或掩饰内心状态的作用。(孟龔,2009,8)非语言能力同语言能力和口译技巧的运用能力相互交织、相互作用,三者构成了统一的口译技能综合体,口译工作者应注重自身口译技能的综合性提升,促进个人口译实践能力的全面发展。

4. 结语

综上,新的时代有着新的历史责任和使命,对于俄语翻译硕士来说,我们需要做的则是深入学习好专业知识,总结翻译经验,掌握翻译技巧,站在前人的肩膀上,提高自身翻译能力,向世界传递中国声音。

参考文献

- [1] 阿布力米提·坎吉. 浅析俄语口译基本特点及口译训练[J]. 散文百家, 2019, (04): 224.
- [2] 鲍刚. 口译理论概述[M]. 北京: 中国对外翻译出版公司, 2011: 154, 159-160.
- [3] 顾鸿飞, 倪俊霞. 俄语口译困境的应对策略[J]. 中国俄语教学, 2010, 29(01): 77-80+71.
- [4] 孟龔. 俄语口译过程中的身势语[A]. 福建省外国语言文学学会. 福建省外国语言文学学会 2009 年年会暨学术研讨会论文集[C]. 福建省外国语言文学学会, 2009: 8.
- [5] 徐宁. 浅谈俄语口译训练的原则和方法[J]. 黑龙江生态工程职业学院学报, 2014, 27(01): 116-117.
- [6] 薛旻. 影响口译质量的因素及其应对策略[D]. 上海外国语大学, 2014.
- [7] 吴迎春. 俄语同声传译的特点及训练方法[J]. 黑龙江教育(高教研究与评估), 2013(12): 16-17.

刘 玲

长春大学 2021 级俄语笔译专业翻译硕士研究生,

2579721364@qq.com

释意理论在俄汉口译实践中的应用 ——以普京在“2021 俄罗斯能源周”国际论坛的讲话为例

摘 要: 本文通过释意理论, 分析普京在“2021 俄罗斯能源周”国际论坛讲话中的典型案例, 提出释意理论可应用于俄汉口译实践: 理解源语内容, 脱离源语外壳, 发挥译者主体性, 对源语进行适当增补、删减、调整, 使译文完整连贯。

关键词: 释意理论; 俄汉口译; 普京讲话; 翻译策略

Abstract: This paper analyzes the typical cases of Vladimir Putin's speech at the "2021 Russian Energy Week" International Forum through the theory of interpretation, and proposes that the theory of interpretation can be applied in Russian-Chinese interpretation practice: understanding the source language, breaking away from the shell of the source language, and giving full play to the translator's subjectivity, make appropriate additions, deletions and adjustments to the source language to make the translation complete and coherent.

Key words: the interpretative theory; Russian-Chinese interpretation; Vladimir Putin's speech; translation strategies

1. 翻译理论概述

20 世纪 60 年代后期, 诞生了释意理论, 释意理论又称达意理论, 由法国著名口译专家达妮卡·塞莱斯科维奇和玛丽雅娜·勒代雷共同创立的。释意理论在巴黎高等翻译学校产生, 达尼卡·塞莱斯科维奇是巴黎高等翻译学院的第一任校长, 玛丽雅娜·勒代雷是达尼卡·塞莱斯科维奇的学生, 中国著名翻译家刘和平也曾在此就读。

达妮卡·塞莱斯科维奇和玛利亚娜·勒代雷本身长期从事翻译实践工作, 总结口译经验, 创立了释意理论。塞莱斯科维奇发表的《国际会议议员——言语与交际问题》是释意派诞生的标志。1989 年塞莱斯科维奇和勒代雷共同发表了《口译推理教学法》一书, 首次系统地表述了释意理论, 并将释意理论运用到翻译实践教学中(范丽娟, 2011, 70)。

国内外不断深入研究释意理论, 相关理论及研究不胜枚举, 对口译的研究离不开释意理论。国内学者对释意理论的完善也做出了不少贡献, 例如, 刘和平对释意理论在中国的传播做出了巨大的贡献, 系统地翻译法国释意理论相关书籍, 是中国第一个使用释意理论名称的学者。鲍刚 1998 年发表的《口译理论概述》从心理学、信息学、神经语言学等角度阐述了释意理论中的“脱离源语外壳”; 蔡小红的博士论文中研究了口译译员如何进行翻译工作, 介绍了精力分配方法能够很好地提高口译译员的翻译能力(付亚茹, 陆敏, 2021, 188-189)。

释意学派提出了著名的“口译三角模型”，在理解和重新表达之间又加了脱离源语外壳这一阶段，释意理论的关键环节就是“脱离源语外壳”，人的记忆力是有限的，不可能原封不动地把说话者所有的内容记下来，就像一部电影长达两个小时，大家有可能记不住里面的每句话，却能回答其中的每个细节的相关问题。因此，在源语与目的语之间存在“脱离原语语言外壳”这一阶段，译者记忆的不是讲话人的语言，而是记忆内容，迅速用另一语言重新表达已经理解了的意义。

2021年10月初，俄罗斯总统普京出席“2021俄罗斯能源周”国际论坛并发表讲话，论坛探讨了疫情大流行下能源市场的转型与发展问题，并引起了广泛的关注。

本文以释意理论作为理论根据，分析了普京在“2021俄罗斯能源周”国际论坛上的讲话，详细介绍了俄汉口译实践中需要遵守的原则以及一些翻译技巧，有助于提高口译能力，使原文所包含的意思能够更准确地表达出来，使发言的内容更容易被听众接受理解。

2. 口译案例分析

因为汉语与俄语相差巨大，语言表达习惯各不相同，因此要结合句意，不能逐字对照翻译，要用通俗易懂的话表达作者的思想。释意理论认为，翻译追求的是原文和译文的对等，而不是词语对等（勒代雷，2001，32），因此译员应该摆脱对源语的依赖，运用各种口译技巧，重新组织语言，传达作者想要表达的意义和情感，使译文完整连贯。

2.1 增译法

在口译过程中，可以适当增补量词、时态、词语的单复数形式和原文中省略了的词等，俄语中时态是以动词的变格形式体现出来的，如果字字翻译，则容易造成信息缺失。有时源文本可能出现代词，翻译时应当把代词具体指代的事物表达出来，否则会导致意义含糊不清、指代不明。在翻译时经常需要增加连接词，来增强语句之间的逻辑关系。译员可能还会增加目标语听众不太熟悉的文化背景信息。

例 1: Россия на практике будет добиваться углеродной нейтральности своей экономики, и мы ставим здесь конкретный ориентир – не позднее 2060 года.

该句阐释了普京为应对气候变化所采取的行为及制定的目标。普京称，气候变化正在给俄罗斯带来严峻的挑战，呼吁世界各国共同解决气候变化问题，并为应对气候变化做出了自己的保证。

碳中和是指二氧化碳“零排放”，是一种新型环保形式，听众对碳中和这个生态术语并不了解，应该对这个词进行解释，以便于大众理解。因此根据释意理论，此句应译为：“从实际效果讲，俄罗斯将持续努力以达成在2060年前实现二氧化碳“零排放”的目标。”（译文来源：中国经济网。后同。）

例 2: Ключевую роль в стабилизации нефтяного рынка сыграли тогда договорённости в

формате «ОПЕК плюс».

“去年新冠疫情导致能源需求急速下降,在价格方面,原油期货价格甚至出现负值,所以应该是通过减少产油量,提高石油价格,减少亏损,可以得出应该是‘欧佩克+’减产协议。”根据释意理论,此处“‘欧佩克+’减产协议”应增译为“‘欧佩克+’减产协议”在稳定石油市场方面发挥了关键作用”。

例 3: Что касается Южно-Китайского моря, то да, есть разнонаправленные интересы, что нужно предоставить возможность всем странам региона без вмешательства нерегionalных держав в спокойном режиме, опираясь на фундаментальные нормы международного права, в процессе переговоров решать все возникающие спорные вопросы.

此句来自普京关于南海问题的答复:“中国南海确实存在利益冲突,但俄罗斯联邦认为,有必要给该地区所有国家提供机会,在不受区域外势力干预的情况下,根据国际法的基本条款,通过谈判冷静地解决所有出现的争议。我相信,有磋商的可能性,但目前为止还没充分发挥作用。”这里增补“磋商”这一语素,更便于听众理解,更准确传达出发言人想要表达的内容。这就体现出释意理论中的“脱离源语外壳”这一关键环节。

2.2 省译法

省译法不是删减发言人讲话信息的意思,而是总结概括其讲话内容,删减讲话者重复的内容(庞晓巍,2019,14)。由于现场的无准备性,发言人难免会出现口误,也会出现一些只是用来停顿的无意义语气词和发言人的习惯用语,对于这些内容,口译员由于时间上的限制可以省略次要信息,传达主要内容,忽略解释性的言语,整合主要信息,使语句连贯和完整。

例 1: Однако в этом году даже после холодной зимы в Европе многие страны не стали этого делать, понадеялись на спотовые поставки газа, на так называемую «невидимую руку» рынка, тем самым в условиях ажиотажного спроса ещё сильнее подстегнули цены вверх.

此句话背景是欧洲能源市场目前天然气价格暴涨,普京在讲话中分析欧洲能源供应不足的两个原因,一方面,欧洲储备不足,另一方面欧洲电力短缺,这才是欧洲天然气价格暴涨的主要原因。

根据释意理论,上述文本应译为:“今年欧洲许多国家没有储备能源,只能依靠现货,需求增长,天然气价格暴涨。”这里对原文中的“看不见的手”这个短语并没有翻译,因为就是指许多欧洲国家储备不足这个隐藏的因素导致天然气价格上涨。

例 2: Никто из нас, никто из вас не мог даже в это поверить, и представить себе даже себе не могли, когда весной прошлого года цена на нефть впервые за всю историю приняла отрицательное значение.

疫情后,生产受限,能源需求降低,石油价格暴跌。原译文为:“我们中的任何一

个人、你们中的任何一个人甚至都无法相信，也无法想象，去年春天，原油价格有史以来第一次出现负增长。”根据释意理论，此句应译为：“我们谁都无法相信，去年春天，原油价格有史以来第一次出现负增长”“我们中的任何一个人、你们中的任何一个人”“都无法相信，也无法想象”前后重复，分别选取其中的一个，使句子表达更精练简洁、通俗易懂，符合汉语语言表达习惯。

2.3 改译法

由于俄汉两种语言的习惯不同，在口译实践时，可以对原文进行一定的调整，以使译文完整连贯，读者更容易理解接受。（方梦之，2005，124）为了顺利表达源语意义，可以对源语的词汇类型、前后顺序等进行一定的调整，这也体现出释意理论摆脱对原文的依赖，发挥译者的主体性的观点。

例 1: Сейчас необходимо договориться о глобальных механизмах балансировки энергетического рынка, запустить на эту тему предметный, обстоятельный диалог производителей и потребителей энергоресурсов, свободный от политических предрассудков и навязанных клише.

普京希望欧盟撇开政治偏见，和俄罗斯一起合作，购买俄罗斯的天然气，解决欧盟的能源短缺危机。俄罗斯天然气已经完全由北溪 1 号提供，且比美国液化天然气价格低 30%。此处翻译为：“为此有必要建立一个全球性的进程平衡机制，实现生产者与消费者之间的实质对话，使各种进程免受政治偏见和僵化思想的羁绊。”这体现出释意理论中的重新表达，以使句子流畅，更符合目的语的习惯。

例 2: И не нужно, что называется, перекладывать с больной головы на здоровую, как у нас говорят, как пытаются делать некоторые наши партнёры.

欧洲各国指责普京利用能源作为武器，认为欧洲天然气价格的暴涨是俄罗斯造成的，而普京反驳了这一观点，普京认为，是欧洲能源部门出现了系统性缺陷，从而导致了欧洲能源危机，指责俄罗斯是为了转移矛盾。

因为俄语与汉语不同，要结合句意或上下文参考，用通俗易懂的话表示作者的思想“с больной головы на здоровую”是俄罗斯的一句谚语，直接字对字翻译成“把病转移到健康人身上”让人无法理解，因此应该翻译为“嫁祸于人”“转嫁”，这就体现出释意理论追求原文与译文的对等，传达出的是信息。因此此句应译为：“我再说一遍，是电力短缺造成欧洲天然气价格的上涨，而不是恰好相反。没有必要像我们的一些伙伴试图做的那样，把过错转嫁给别国。”

例 3: Россия на практике будет добиваться углеродной нейтральности своей экономики, и мы ставим здесь конкретный ориентир – не позднее 2060 года.

汉语有其固定的语序和逻辑，习惯按照“主谓宾”的顺序讲话，而俄语语序灵活，想要强调的可以打乱顺序，将“2060 年提前”更符合汉语表达习惯。此句应译为：“从

实际效果讲,俄罗斯将持续努力以达成在2060年提前实现碳中和的目标。”

结语

俄汉口译实践任务开始前,我们应该做相关背景知识准备,了解相关主题及其术语材料。在研究生学习过程中,还应该多听多练俄语,同时也要常常听新闻,了解国际大事,开阔眼界,学习俄语的地道表达和热词表述。有时限制自己的不是外语水平,而是母语的文化修养,现代俄语口译的大家无一不是具有极高汉语水平的人,中央台的新闻播报是每个口译员必须要看的素材。通过看新闻、报刊、公众号等资料,了解时政热点、流行语俄语表达、中国特色词语的俄语表达和政治语体表达方式,锻炼自身的逻辑思维,才能在俄汉口语实践中更精准地表达源语的意义。每天模拟进行视译、交替传译以及同声传译,才能做到临场不慌。

释意理论对每个口译学习者都有重大的意义,增译、改译、省译作为三种基本的口译策略,可以使原文所包含的意思更准确地表达出来。如果只翻译表面意思可能会引起歧义的情况下,则需采用增译的方法,细致的解释说明可以使发言的内容更容易被听众接受理解;当出现重复语句、无意义的语气词或者关联词时,可以采用省译的方法;因为俄语和汉语相差巨大,字对字翻译是不可能实现的,要结合语境,对源语进行适当的调整,采用改译的方法。

成为一名合格的口译员,需要足够的积累与相应的口译技巧,研究生在日常学习中不仅要积累知识,还要锻炼临场翻译的能力,提升自身的翻译水平,同时希望本文能为其他口译译员提供借鉴和参考。

参考文献

- [1] 鲍刚. 口译理论概述 [M]. 北京: 中国对外翻译出版公司, 2005: 343.
- [2] 杜磊, 刘和平. “优秀的译者应借助机器寻找意义”——刘和平教授访谈 [J]. 东方翻译, 2020(06): 48-57.
- [3] 范丽娟. 法国释意理论的国内外研究现状 [J]. 文学界(理论版), 2011(09): 70-71.
- [4] 方梦之. 英汉翻译基础教程 [M]. 北京: 中国对外翻译出版公司, 2005: 274.
- [5] 付亚茹, 陆敏. 释意派理论指导下的口译步骤与口译技巧研究 [J]. 产业与科技论坛, 2021, 20(18): 188-189.
- [6] 韩红. 从释意理论角度论会议口译中的影响因素及其口译策略 [D]. 长江大学, 2012.
- [7] 刘和平. 释意学派理论对翻译学的主要贡献——献给达尼卡·塞莱斯科维奇教授 [J]. 中国翻译, 2001(04): 62-65.
- [8] 刘和平. 法国释意理论: 质疑与探讨 [J]. 中国翻译, 2006, 27(04): 20-26.
- [9] [法] 玛利亚娜·勒代雷. 释意学派口笔译理论 [M]. 刘和平, 译. 北京: 中国对外翻译出版公司, 2001: 202.
- [10] 庞晓巍. 释意理论在交替传译实践中的应用 [D]. 大连: 大连外国语大学, 2019.
- [11] 王斌华. 口译: 理论·技巧·实践 [M]. 武汉大学出版社, 2006: 418.
- [12] 许钧. 翻译释意理论辨——与塞莱斯科维奇教授谈翻译 [J]. 中国翻译, 1998(01): 9-13.
- [13] 李春辉. 普京: 俄罗斯反对政治操弄能源与气候变化问题 [EB/OL]. (2021-10-20). 中国经济网. http://intl.ce.cn/specials/zxgjzh/202110/20/t20211020_37009085.shtml.

司伟莲

长春大学 2021 级俄语笔译专业翻译硕士研究生,

2073851454@qq.com

功能对等视角下口译技巧分析 ——以“2020 年普京国情咨文”的口译实践为例

摘要:近年来,我国综合国力不断提高,特别是在提出“一带一路”倡议之后,我国在政治、经济、文化等各个领域发展迅速,与各国的交往日益密切,对翻译人才的需求量日益提高,这些对翻译事业来说无疑是一个新的机遇,在中俄全面战略伙伴关系大发展的今天,俄语口译人才培养就变得更为重要。本文以“2020 年普京国情咨文”俄汉口译为例,以尤金·奈达的功能对等理论作为指导,从词汇、句法两个层面进行该语料的口译实践,并对翻译结果进行评析,提出了功能对等理论指导下的口译技巧在整个口译过程中的重要意义。

关键词:口译;技巧;翻译方法;功能对等;国情咨文

Abstract: In recent years, China's comprehensive national strength increasing, especially after the "area" strategy is put forward, in the political, economic, cultural and other fields has developed rapidly, exchanges with other countries is increasingly close, the demand for translation talents is greatly increased, these is a new opportunity for translation career, including Russian interpretation research becomes especially important. This paper takes "Putin's State of the Union Address 2020" as an example and Eugene Nida's functional equivalence theory as the guide. Based on the translation methods and guiding principles of the theory, this paper analyzes the lexical and syntactic aspects, and puts forward the important guiding significance of functional equivalence theory and interpreting skills guided by functional equivalence theory in the whole process of interpreting.

Key words: interpretation; skills; translation methods; functional equivalence; the state of the union address

1. 引言

“2020 年普京国情咨文”谈及俄罗斯现状,其内容涉及政治、经济、民生、科技、能源等多个领域,材料中关于俄罗斯经济形势、人口、教育、医疗、科技以及政治制度变革、议会权力等热点问题的译文可供各国人民了解俄罗斯当前的政治局势及态度,也是翻译界关注的典型语料。与此同时,俄罗斯的国内局势也在一定程度上影响着中国,“2020 年普京国情咨文”的翻译实践对了解俄罗斯当前的经济状况、俄罗斯与中国、俄罗斯与国际的关系都有着非同一般的现实意义。本文从功能对等理论出发,对该语料俄译汉的技巧和策略进行分析,以期为政治讲话语篇的俄汉互译总结经验,为口译实践者提供口译方法和技巧的借鉴。

2. 功能对等理论框架

2.1 功能对等理论的定义

该理论是由美国著名的翻译理论家尤金·奈达提出的。功能对等理论是指在翻译过程中要使用最合适、最自然以及最对等的语言,不仅仅局限于语义层面,从文体上也

要再现源语的信息。换句话说,翻译不需要拘泥于文字表面的死板对应,而是需要两种语言之间的功能对等。

奈达认为功能对等理论的核心是要同时保证信息内容对等和形式对等,其中内容处于主要地位,而形式处于次要地位。其次为了使译语接收者和源语接收者的感受达到最大化相似,需要将译语接收者与源语接收者的反应进行比较。(谭载喜,1989,34)

2.2 功能对等理论的指导原则

在翻译时,翻译质量会受一定环境和文化因素的制约,加之俄语和汉语语法结构的巨大差异,经常会出现明显的“翻译腔”。因此,需要遵循功能对等理论的三个指导原则:译文措辞通顺自然;内容达意传神;听众反应相似。(谭载喜,2004,234)

① 译文措辞通顺自然

这是最基本的原则,即以最自然的语言传达源语的信息,既要符合目的语的表达习惯,还要使译文通顺流畅。

② 内容达意传神

这是指在译文通顺流畅的基础上,要使其内容以及隐含意义最大程度上接近原文内容信息。

③ 听众反应相似

指的是译语接收者在理解译文时可以达到源语接收者理解原文的程度,获得与源语接收者同样的理解与欣赏方式,这也是功能对等理论的核心原则。(任强,2004,34)

2.3 功能对等理论指导下的翻译方法

在翻译过程中要运用最自然、最恰当的对等词汇、短语甚至是句子进行替换,目的是使译语的接收者和源语接收者获得相同的感受。功能对等理论下的翻译方法主要分为词汇层面的增词法、减词法、词类转换法、词义引申法,句法层面的主动句与被动句的转换法、语序调整法、拆句法、并句法。本文将这些翻译方法应用于“2020年普京国情咨文”的俄汉口译实践中。

3. 功能对等理论指导下的俄汉口译案例分析

3.1 词汇方面

在功能对等理论指导下,为了使译语接收者与源语接收者反应相似,在词汇方面不求形式上的对等,而要使用具有同等效果的词汇替代源语中的词汇。(马会娟,2005,47)为此,在词汇层面要采用增词法、减词法、词类转换法、词义引申法等策略。

3.1.1 增词、减词法

3.1.1.1 增词法

例:Сегодня в нашем обществе чётко обозначился запрос на перемены. Люди хотят

развития и сами стремятся двигаться вперёд в профессии, знаниях, в достижении благополучия, готовы брать на себя ответственность за конкретные дела.

译文 1: 今天, 我们的社会明确呼唤变革。人们渴望发展, 也追求自己职业、知识、幸福方面向前迈进, 他们准备为具体的行为承担责任。

译文 2: 今天, 我们的社会明确呼唤变革。人们渴望发展, 追求职业的提升, 知识的增长, 追寻幸福, 准备着承担具体的事务。

分析: “сами стремятся двигаться вперёд в профессии, знаниях, в достижении благополучия” 的俄语表达是完整的, 口译过程中将其直译为“也追求自己职业、知识、幸福方面向前迈进”, 显得很生硬。因此, 翻译时需要在名词“профессии, знаниях, благополучия”前面增加动词“提升、增长、追寻”, 译文才符合汉语的表达习惯。

3.1.1.2 减词法

例: Семьи с двумя детьми тогда были редкостью, а то и вовсе люди вынужденно откладывали рождение ребёнка.

译文 1: 那时有两个孩子的家庭很少见, 人们甚至不得不推迟孩子的出生。

译文 2: 那时有两个孩子的家庭很少见, 人们甚至推迟生育计划。

分析: 原文中“вынужденно”一词是俄语的表达习惯, 但将其译出反而不符合汉语的表达习惯, 因此将该词省去不译更加流畅通顺。

3.1.2 词类转换法

例: Но есть острейшая проблема, которая является прямой угрозой (кому-чему) нашему демографическому будущему, — это низкие доходы значительной части наших граждан, семей.

译文 1: 还有一个严重的问题, 是我们的人口增长的直接威胁, 即我们相当一部分公民家庭收入低。

译文 2: 还有一个严重的问题, 直接威胁着我们的人口增长, 即我们相当一部分公民家庭收入低。

分析: 这是较常见的一种翻译方法, 如按照俄语原文的词性硬翻成“是我们的人口增长的直接威胁”, 不符合汉语的表达习惯, 因此可将名词“угроз”转换为动词翻译为“威胁着人口增长”, 这样使得文意更加通顺。

3.1.3 词义引申法

例: Оказывая всестороннюю помощь гражданам с низкими доходами, конечно, общество и государство вправе ожидать и от них встречных шагов по решению собственных проблем, включая трудоустройство и ответственное выполнение своих обязанностей по отношению к детям и другим членам семьи.

译文 1: 向低收入公民提供全面援助, 当然, 社会和国家也期待他们采取相应步骤

解决自己的问题，包括就业和履行抚养子女和其他家庭成员的义务。

译文 2：向低收入公民提供全面援助，社会和国家当然也期望他们付出同样的努力来解决自己的问题，包括就业和履行抚养子女和其他家庭成员的义务。

分析：译者将“встречных шагов”直译为“采取相应步骤”，不流畅，表达也不明确，但将其引申为“付出同样的努力”，更加清楚明了，而且准确地传达了原文的意思。

3.2 句法层面

功能对等理论指导下，翻译时在句法层面要做到语义和内涵的对等，在译语与源语表达方式有差异时，在保持源语语言结构特点的同时，也要尽可能符合目的语表达习惯。（马会娟，2005，53）为此，要采用主动句与被动句的转换、语序调整、拆句并句等方法。

3.2.1 主动句与被动句的转换法

例：И предложил тогда программу материнского капитала. Её главная цель, смысл – помочь семьям, принимающим решение о рождении второго ребёнка. Сейчас эта программа рассчитана на период до 31 декабря 2021 года.

译文 1：当时，我提议启动旨在帮助家庭做出生育二胎决定的“母亲资本”计划。该计划将被截止于 2021 年 12 月 31 日。

译文 2：当时，我提议启动旨在帮助家庭做出生育二胎决定的“母亲资本”计划。该计划将于 2021 年 12 月 31 日截止。

分析：俄语原文是一个以被动形动词短尾形式“рассчитана”表示的被动句，“программа”意为“计划”，计划是被截止的，但在汉语中通常将其译为主动形式，会使表达更加通顺自然。

3.2.2 语序调整法

例：Нам необходимо поддержать молодых людей, тех, кто начинает семейную жизнь и, уверен, мечтает о детях.

译文 1：我们必须为年轻人提供支持，这些年轻人是刚刚成家的，我敢肯定，他们做梦都想要孩子。

译文 2：我们必须支持刚刚成家的年轻人，我敢肯定，他们做梦都想要孩子。

分析：原文是带“кто”的定语从句，“кто”后所跟的从句是说明前句中的“люди”的，翻译为汉语时，应放在名词之前，修饰名词。

3.2.3 拆句、并句法

3.2.3.1 拆句法

例：При этом считаю, что если в семье сейчас есть ребёнок, то после рождения второго материнский капитал должен предоставляться ей уже в новом, увеличенном размере.

译文 1：同时，我认为如果一个家庭已经有了一个孩子，必须在第二个孩子出生时

向他们提供调整后的“母亲资本”。

译文2:同时,我认为如果一个家庭已经有了一个孩子,那么在第二个孩子出生之后,必须向他们提供调整后的“母亲资本”。

分析:在原文中出现“после”时,习惯将前置词“после”连接的部分译为“在……之后”,以一个单独的小句表达,更符合汉语的表达习惯。

3.2.3.2 并句法

例:Его особенность в том, что благодаря мерам, которые мы приняли начиная с середины 2000-х годов, нам удалось добиться положительных результатов в демографии. И даже выйти на естественный прирост населения.

译文1:尤其需要指出的是,由于这些措施,自21世纪中期以来采取的,因此得以在人口增长取得积极成果。甚至实现了人口自然增长率正增长。

译文2:尤其需要指出的是,我们自21世纪中期以来采取措施,因此得以在人口增长取得积极成果。甚至实现了人口自然增长率正增长。

分析:原文是由俄语习惯的表达方式“которые”引导的说明从句,用于引导的说明从句前句名词“мера”,翻译为汉语时,习惯使用并句法将其译成一句。

综上,在口译过程时,源语表达是一次性的、即时性的,稍纵即逝,译者没有时间修改润色,这也是口译与笔译最大的区别(弗朗兹,2013,7),这就要求译者具有较强的反应能力、记忆能力和笔记能力,要平衡好脑记和笔记的关系。再者就是口译的内容包罗万象,语言灵活性较大,如果没有对相应领域知识的储备,容易造成翻译腔,甚至是翻译错误,比如在翻译“олигархические кланы”一词时,该词意为“寡头家族”,实际上简单来讲就是“垄断者”,但由于译者对该词并没有了解,不熟悉,导致在此遇到了困难。

通过翻译实践,译者可以更加深入地了解功能对等理论及相关翻译方法,体会到功能对等理论的指导意义,也意识到知识储备的重要性,包括专业基础知识、政治经济理论修养以及涉及各个领域的百科知识,等等。

参考文献

- [1] 弗朗兹. 口译研究概论 [M]. 北京: 外语教学与研究出版社, 2013: 320.
- [2] 马会娟. 奈达翻译理论研究 [M]. 北京: 外语教学与研究出版社, 2005: 266.
- [3] 奈达. 翻译科学探索 [M]. 上海: 上海外语教育出版社, 2004: 331.
- [4] 任强. 对“功能对等”的思考 [J]. 东北农业大学学报, 2004 (1).
- [5] 谭载喜. 奈达和他的翻译理论 [J]. 上海外国语学院学报, 1989 (5).
- [6] 谭载喜. 西方翻译简史: 增订版 [M]. 北京: 商务印书馆, 2004: 333.

宋林旭
长春大学 2021 级俄语笔译专业翻译硕士研究生,
846800727@qq.com

MTI 俄汉口译训练方法 ——以长春大学口译教学训练为例

摘 要: 为了提高俄语专业研究生的语言交际能力,国内俄语专业开设口译和笔译课程的高校越来越多,本论文以长春大学 MTI 俄语硕士的口译能力培养为例,分析了俄语口译的理论和方法,提出了具有长春大学特色的俄语口译训练模式和方法。
关键词: 口译理论;方法;课堂训练

Abstract: In order to improve the communicative competence of postgraduates majoring in Russian, there are more and more schools offering interpretation and translation courses for Russian majors in China. Therefore, this paper analyzes the theories and methods of Russian interpretation by taking the MTI Russian master from Changchun University as an example, and puts forward the training methods of Russian interpretation with the characteristics of Changchun University.
Key words: interpreting theory; methods; classroom training

1. 国内外口译发展简史

口译活动的诞生可以追溯到远古时期。虽然其出现的准确时间难有确凿证据可寻,但可以肯定的是,当使用不同语言的远古人类族群开始建立第一次联系的时候,这项古老的翻译活动便应时而生了。笔者根据口译发展主线进行了整理,参见表 1。

表 1 国内外口译发展主线

国家	时间	标志
西方国家	公元前 3000 年	第一份涉及口译活动的书面记载是古埃及的一个象形文字,意思是“口译的人”
	中世纪时期	口译活动是宗教人士传播信仰和教授语言的工具
	20 世纪上半叶	① 1919 年召开的巴黎和会诞生了会议口译这种形式,自此口译的职业性得到了社会认可,口译技术得到普及 ② 1927 年于瑞士日内瓦召开的国际劳工大会第一次使用了同声传译 ③ 1947 年,联合国通过 152 号决议,规定同声传译为联合国永久性语言服务
	从第二次世界大战结束到今天	在人类全球化进程的背景下,口译事业迅速发展,迎来了全球化合作背景下口译职业的黄金时代
中国	夏商时期	在古代典籍中,从事口译的人被称为“天人”“象胥”“狄鞮”
	魏晋南北朝到明朝中期	我国外交活动经历了从衰退、恢复到鼎盛繁荣的过程,使节往来甚多,口译活动频繁
	晚清时期	① 鸦片战争之后,1862 年清政府开办的同文馆培养了专门的口笔译人才 ② 19 世纪 60 年代以后,清朝被迫同意各国在华设立外交使馆,派驻外交大使

(续表)

国家	时间	标志
中国	1949 年新中国成立之后	受到当时国际环境的影响, 中国有不少人在学校里学习俄语, 因此当时的俄语口译水平较高
	1978 年改革开放以来	国际交流与合作范围日趋广泛, 口译人才培养成规模化增长, 口译职业化特征日趋明显

随着全球经济一体化以及中国“一带一路”倡议的落实, 中国和沿线国家的联系也日益紧密, 俄语口译也迎来了一个新的发展契机。

2. 口译理论发展概述

在口译研究的各个发展阶段, 人们通过不同的视角对口译的问题进行了一系列的研究, 其中对我们产生重要影响的口译研究视角有: 信息处理范式研究、释意派研究、口译神经生理学研究、功能目的论研究、跨学科实证研究。在这些研究视角中, 释意理论和口译认知理论较具有代表性。(杨俊, 朱达秋, 2021, 30)

口译的释意理论的核心内容就是“意”, 该理论认为翻译的核心就是释意。塞莱斯科维奇概括的的释意理论为: 抓住原语的话语内核, 脱离原语言外壳和重新表达。译员要抓住原语言的话语内核, 理解原语意义, 借助于语言符号、数学符号、画面、形象、数字等方法, 用译语重新表达意义。这就要求在翻译的过程中既要忠实于原语的核心意义, 又要避免使用多余的词汇。该理论认为, 无论是口译还是笔译, 两种语言之间相互转化的过程中都存在着某种“脱离原语词语外壳”的现象, 即译员抓住原语内核, 用译语重新表达意义(鲍刚, 2011, 147)。例如国家领导人在会议中讲话时经常引用一些诗词来表达自己的思想情感。因为中国古典诗词是中华民族传统语言和文化的重要组成部分, 在口译过程中译员必须具备较强的文化知识储备和跨文化意识, 脱掉源语外壳, 抓住诗词的意义内核, 才能准确传达领导人讲话中使用的古诗词的情景意义。

口译的认知研究与一般翻译理论研究一样, 都借鉴和参考其他学科理论的研究成果。例如认知语言学中的“口译与图式理论”和“口译与关联理论”, 为口译理论的研究开辟了新的角度和视野。(杨俊, 朱达秋, 2021, 33)

图式理论 18 世纪在德国被第一次提出, 20 世纪 30 年代在英国被引入心理学范畴。该理论提出, 图式是一个完整的、有组织的知识系统, 当我们在大脑中形成这种整体之后, 一旦遇到相似的信息, 就会在大脑中想起。(张琛, 2020, 187)

关联理论是一种认知语用学理论。何自然和冉永平提出: “话语的内容、语境和各种暗含, 使听话人对话语产生不同的理解; 但听话人不一定在任何场合下对话语所表达的全部意义都能理解; 他只用一个单一的、普通的标准去理解话语; 这个标准足以使听话人认定一种唯一可行的理解; 这个标准就是关联性”。(何自然, 冉永平, 1998, 38) 口译的过程作为一种交际行为也具有最佳关联性, 即译员所要表达的意思能够被听

听话者成功接收,译员使用最明白的话语而得到最成功的成果。所以通常我们在口译的过程中可能会用到增译法、减译法或者直译法。(刘越,2019,17)口译作为一种交际形式,自然也受到关联这种特性的影响。交际双方受到关联原则的支配,在认知的语境中用言语表达各自的思想意图。说话者产生明示行为并发出信息,而听话者接收并解读信息,再通过推理达到最佳关联的语境效果,识别对方的信息意图。

3. 俄汉口译实践的训练方法

口译实践发生在具体的时间地点,有具体的场合,口译双方是具体的群体、人物,口译内容涉及具体的领域、主题。这也意味着口译将会面临着不可预知的情况,所以我们在平时的训练中要熟练地掌握口译的应急技巧,扩大自身的知识系统。要想做好俄汉口译,必须加强记忆训练、语音听辨训练和即时应对技巧。

3.1 口译的记忆训练

口译记忆是口译过程中对口译有着极其重要影响的关键因素,在交替传译中起着举足轻重的作用。

在口译工作中,无论是瞬时记忆或者短时记忆和长时记忆,毫无疑问的是,这都与口译工作紧密联系在一起。因此,这些记忆能力都影响着口译记忆的效果。

在长春大学的俄语口译课堂中,训练学生的记忆能力先从中文音频材料入手。当听过一段中文新闻材料后,老师会让同学们对材料中的主要内容进行概括、复述,进而逐步提高译员的短时记忆能力。除此之外,在交替传译的课堂中,任课教师会进行一些非正式场合的听力训练,通过生活中常用的俄语词汇,激发同学们对俄语学习的热情,从而能够主动记住生活中常用的词汇,训练同学们的日常口语听音和辨识能力。

3.2 口译的语音听辨训练

要听懂一句话,除了要掌握语段中每个单词的语音知识,还必须熟悉其在连续语流中的表达习惯和重读、连读、语调等超音段的音感特点。

跟读训练,即我们经常提到的影子训练,这种训练方法是翻译人员最常采用的一种口译听辨技能训练,跟读训练既可以锻炼口语,还能够让学生轻松跟上并听懂语速较快的原语,并能培养学生随口说出地道长难句的超强语感。

在全国各所 MTI 高校中,影子跟读是常见的一种语音听辨训练方法。在长春大学俄语翻译硕士培养过程中,每一位翻硕学生两年研究生期间都需要有 400 小时的录音时长,确保每天都会进行听力、朗读训练,“丝路同传网”俄语新闻音频是主要的跟读练习途径,每天学生都会有一个汉译俄和俄译汉的录音训练,完成后会发到一个指定的微信群,老师会根据学生的语速、语音、语调以及翻译的准确程度进行细致的评价。另外,同学们要随时了解近期中国和俄罗斯发生的一些重要新闻,进行视译训练的同时也能够掌握实时热词翻译。

3.3 口译现场的应急技巧

口译现场的动态形式,决定了口译现场难免会出现各种困难,为了保证口译工作的正常进行,灵活地运用适宜的技巧来处理显得尤为重要。

进行同传训练时,“顺句驱动法”是在长春大学俄语口译课堂上老师介绍的一种常用的方法。这就要求译员做好口译的译前准备,对即将进行的翻译内容有一定的提前了解,即使发言人的话语中夹杂着口语或者复合句导致译员出现漏译的情况时,同传译员仍然可以根据发言人的源语对即将发起的发言话题有心理预判和合理预测,及时填补漏译的地方并将复合句进行切分,重新组合,并且实施根据源语信息进行转换和漏译信息的补充。

4. 长春大学的口译实践训练特色

两种完全不同的语言想要完成对译,首先,译员不仅要有日积月累的训练量,同时也要有相应的现场真实口译实战来锻炼自己的能力。

在长春大学的两年 MTI 研究生学习生活中,我们采取多模态口译实训手段,课堂训练及口译实践。学生自主或在教师的指导下参加各种课外学术活动,包括参加线上国际学术讲座、国际学术会议、发表论文、参加翻译比赛等多种形式,学术活动所取得的成效统一由活动组织单位或指导教师进行评价。

2021 级翻译硕士学生自入学以来,参加的具体翻译实训会议见表 2。

表 2 参加翻译实训会议统计

会议时间	会议名称
2021. 8. 25—2021. 8. 27	2021 第八届国际科技发展论坛 (主创团队: 长春大学)
2021. 9. 24—2021. 9. 25	第四届俄罗斯亚太地区文学节 (主办单位: 长春大学、俄罗斯世界基金会远东地区分会)
2021. 11. 18—2021. 11. 20	全俄学术会议“科学和文学翻译和俄罗斯人民文学的发展: 从罗蒙诺索夫到当下”
2021. 12. 9—2021. 12. 10	第一届《语言、文化与斯拉夫语教学: 现状与前景》国际研讨会 (主办单位: 长春大学)

在参加这些学术活动期间,不同国家的发言人分别用俄语、汉语和英语发言,硕士研究生对发言人的现场发言要进行同传并通过微信群发布。

专业实践是俄语翻译硕士专业研究生教育的必要环节,其中包括校内和校外专业实践两部分,同时要保证专业实践的时长不少于 6 周,学生在专业实践过程中,要按照学院要求完成专业实践不同类型、不同体裁文本的翻译任务,并定期完成学院的考核。

第二学期将会给学生们安排校内专业实践,需与俄语学科研究紧密结合,学生参与并且完成与课程或专业相关的教学活动,例如:在校内做课程助教,深刻理解并熟悉专业内涵,强化专业实践能力,提高团队协作精神,定期承担翻译项目,由学生的导师

负责组织和验收,如长春大学正在筹建俄罗斯女性文学作品硕士翻译文集,在锻炼笔译基本功的同时强化口译技巧和能力。

校外专业实践安排在第三学期,安排在吉林省外办、长春市外办、长春市贸促会、中俄科技园等符合资质要求的政府部门或企事业单位进行一段时间的实习,实习结束后经过考核评定后,以遴选或者学校推荐的方式为学生提供实习和就业的机会。专业实习过程中有导师指导和监督,以确保学生收获培训实践结果的同时,提高胜任翻译实战的能力和职业道德操守。

5. 结论

俄语口译的实用性体现在注重把口译方法训练与语言功底提高的结合上。相信本文介绍的长春大学的MTI俄语口译训练方法能为更多学校的口译教学提供借鉴和参考,有更多的翻译硕士研究生能够真正走上翻译岗位,为国家的“一带一路”倡议做好语言翻译服务。作为翻译的一种工作方式,口译理所当然地具有翻译的一般性质,然而与笔译相比较,口译具有鲜明的自身特点。虽然我们现在是笔译专业,但是长春大学采取的多种形式的翻译人才社会实践模式和所创造的国际会议翻译、企业实习的机会必将为国内翻译人才培养提供方案,以笔译为基础,采取口译、笔译融合的翻译人才培养模式理应成为高校翻译专业人才培养的大势所趋,为毕业生真正从事高端翻译行业奠定基础。

参考文献

- [1] 杨俊,朱达秋.俄汉-汉俄口译理论与技巧[M].北京:外语教学与研究出版社,2021.
- [2] 鲍刚.口译理论概述[M].北京:中国对外翻译出版公司,2011.
- [3] 阿布力米提·坎吉.浅析俄语口译基本特点[J].散文百家,2019(04).
- [4] 徐宁.浅谈俄语口译训练的原则和方法[J].黑龙江生态工程职业学院学报,2014,27(01).

王欣怡

长春大学 2021 级俄语笔译专业翻译硕士研究生,

823235325@qq.com

俄汉口译听辨理解障碍及其解决方法探究

摘要: 口译是一种跨文化的语言交际活动。口译过程主要是源语听辨、理解和译语复述三个环节。其中对源语的听辨和理解是口译的基础,也是口译过程中的关键。本文通过语言知识和非语言知识两方面,从语音语流、词汇和短语、语法、语篇、时间压力、精力分配、思维文化等多层面对俄汉口译听辨理解中的障碍进行分析,最后基于已有的释意理论及关联理论,尝试探究并论证可行的解决方法。

关键词: 俄汉口译; 听辨理解; 障碍; 方法

Abstract: Interpreting is a cross-cultural language communication activity. The process of interpreting is mainly composed of listening to and understanding the source language and retelling the translated language. Among them, listening to and understanding the source language is the foundation of interpreting and the key to the process of interpreting. This paper analyses the obstacles in listening and comprehension of Russian-Chinese interpreters in terms of phonetic flow, vocabulary and phrases, grammar, discourse, time pressure, energy allocation and culture of thinking through both linguistic and non-linguistic knowledge, and finally tries to explore and argue feasible solutions based on the existing interpretation and association theories.

Key words: Russian-Chinese interpreting; listening comprehension; obstacles; methods

1. 俄汉口译听辨理解中的障碍

在进行汉-俄口译时,除专业术语外几乎不存在听辨理解上的问题。在听母语时往往是自然且无意识的,因此译员可以将大部分精力放在组织俄语表达上。但俄-汉口译却完全相反,译员必须努力听辨源语,积极分析并理解其内容。可以说在俄汉口译中,对源语的听辨理解成为影响口译效果的重要因素之一。俄汉口译中构成听辨理解障碍的原因,大体上分为语言知识与非语言知识两个方面。

1.1 语言知识上的障碍

俄汉口译时译员所听到的是俄语,因此,在语言本身上可能面临的听辨障碍主要体现在语音和语流、词汇和短语、语法、语篇等层面。

1.1.1 语音和语流层面

口译的第一步是译员对源语的语音接受,即译员首先应做到听音辨词。在平时的口译练习时,常常会有熟悉的词听不出来的情况。比如有些译员在单词记忆方面只注重某些单词的文字形式,而接收源语语音后却无法立即做出反应。这可能是因为译员在某些单词的发音不标准,从而导致其在听辨过程中难以将这些词语与大脑中存储的语音迅速匹配。

例句 1

Российская Федерация стремится максимально конструктивно действовать на мировой арене. Убеждены, что необходимо не “собачиться” друг с другом, а садиться за стол переговоров и обсуждать все имеющиеся претензии.

译文如下：

俄罗斯联邦努力在国际舞台上采取建设性行动。坚信目前必须要做的不是彼此“对骂”，而是坐到谈判桌旁，讨论当前的所有主张。

这里的“собачиться”对于硕士研究生来说，已经不属于陌生词汇了，但在这段话中却造成了听辨的障碍，原因在于平时的训练中这个词出现和使用的频率不高，如果误把重音记错为“собачИться”，那么当我们听到正确的读音时，丧失了对词语的敏感度，也就无法将其与大脑中存储的语音迅速关联，误以为是生词，无形中也增加了译员的心理负担。

1.1.2 词汇和短语层面

词汇是俄汉口译的基础，而句子是用于理解说话人思想的最基本的言语单位。（唐金凤，2011，34）译者不仅要区分出源语中的精准信息与基础信息，还要理解和整理复杂的句子结构。译员有可能无法捕捉到一些传达主要信息、构成听辨理解基础的关键词，或是因没有把握到句子的主要成分，理解只能停留在表层，无法深入领会其内在意义，从而造成理解上的偏差。

例句 2

Также исследования показали: у пациентов, которым потребовался аппарат ИВЛ (искусственная вентиляция легких), коэффициент интеллекта после ковида в среднем снизился на 7 пунктов.

译文如下：

研究还表明，用过呼吸机的新冠患者智商平均下降 7 个点。

该例中，出现了并不常见的缩略语“ИВЛ”，直译为肺器官的人工换气，也就是我们常说的呼吸机。因其涉及的领域比较专业，如果译员预先没有充分了解这一领域的相关词汇，很容易造成听辨上的障碍。

1.1.3 语法层面

汉语是分析语，俄语是曲折语。俄语中的词序与汉语不同，句子经常以补语，而不是以主语开始。在俄语较为正式的发言中，通常会较多使用动名词、形动词和非一致定语。另外，否定结构和双重否定结构的使用也较为常见（鲍刚，2005，79）。这些因素都会造成听辨上的障碍。

例句 3

В отношении продвижения позитивной повестки дня. Конечно все идеи, которые возникают у наших партнеров, либо по кибербезопасности, либо по свободе СМИ, по многим другим проблемам, которые они пытаются решать в своем кругу, мы приглашаем вернуться к здравому смыслу и вернуться под зонтиком ООН.

译文如下：

关于积极推进议程的事情。我们建议西方伙伴回到理智的思维上来，并在联合国的“保护伞”下，讨论他们针对网络安全、媒体自由和其他许多他们试图在自己的小圈子里解决的问题而提出所有看法。

该例中主语“мы”及谓语“приглашаем”都在最后一个短句出现，“мы”之前的部分都是这句话的补语，这句话是俄语中典型的补语做主位的结构。其次在一句话中出现了两处以“который”引导的定语从句，并且第二处还从属于第一处引导的从句之中。讲话人谈及西方问题上时情绪激动，有些语无伦次，出现了口误、重复等突发情况，再加上语法复杂等因素给译员的听辨都造成了极大的障碍。

1.2 非语言知识上的障碍

构成听辨理解障碍的因素不一定都来源于语言本身，还有一些非语言知识因素，如主题、语境、时间压力、临场应变能力、精力分配压力、演讲者的语速、口音、思维文化差异等。

1.2.1 时间压力

口译是即时性很强的活动，因此译员在工作时将面临极大的时间压力。译员在交替传译时应有一段语流结束后极短的时间内，将源语用译语表达出来，而同声传译时则要在讲话人讲话的同时进行翻译。较大的时间压力也会降低译员的反应能力，造成听辨理解障碍。

1.2.2 精力分配压力

口译是一种积极的、一心多用的活动。在交替传译中，译员在讲话人完成一个明显的段落或“意群”后，要马上开始翻译。译员几乎要同时进行听辨、理解、分析、记忆等一系列动作。如果这时未将精力进行合理分配，而是过多留意某个数字或是某个生词上，就会降低对接下来的信息的捕捉能力，乃至出现漏听或漏译，从而影响理解和表达。（施文刚，2017：100）

1.2.3 思维文化差异

不同语言文化共同体在思维方式、认知方式上有着明显的差异。在跨文化交际过程中，这种差异则会体现在双方的语言表达上，从而形成理解上的障碍。受本土文化影响，译员习惯用中式思维去分析俄式的表达，再加上对文化差异缺乏敏感度，导致无法

正确理解说话者的意图。

例句 4

Мы долетели, все прошло штатно, приземление было в общем и целом мягкое, самочувствие пока очень хорошее. Мы как на американских горках получали удовольствие, мне кажется. Нам было весело и задорно на самом деле. Когда парашют выстрелил, начало немножко трясти, но, опять же, чувствовали себя как на хорошем аттракционе. Очень крутом.

译文如下：

我们抵达了空间站，一切进展顺利。着陆也很平稳，目前，没有什么不良感觉。我觉得，有一种坐过山车的愉悦感，我们快乐又兴奋。当降落伞弹开时，开始有些晃动，不过，就像在游乐设施上一样，非常酷。

在该例中，对“американские горки”的听辨理解有一定的难度，“американские горки”这个词组里并没有生词，都属于简单的积极词汇，但是如果不联系上下文，根据汉语的习惯则很容易翻译为“美国山”，但实际上联系下文“на хорошем аттракционе”，那么很快就会意识到，这里的词组其实上应该指的是游乐设施里的过山车。

2. 解决方法及培养策略

2.1 做好充足的译前知识准备

听辨理解不仅需要专业的言语知识准备，还需要在谈话主题、背景知识等方面做好充分的准备。对于交际主题的准备，预先应了解交际双方要谈什么、为什么谈、预期目标等。这方面比较简单的方法就是借助网络资源研究和熟悉口译主题内容及可能涉及的其他内容。在时间允许的情况下，最好能制作术语表，并进行术语强化记忆。比如在例3中，谈及新冠疫情患者的主题，呼吸机（искусственная вентиляция легких）的缩略语（ИВЛ）就应是我们预先准备的重点。其次是熟悉交际环境和做好心理上的准备。在条件允许的情况下应事先与交际双方接触，了解交际双方的口音，表达的思路、特点和习惯等，做好心理上的预设。

2.2 培养“去词取意”的能力

释意理论创始人塞莱斯科维奇认为：“口译并不是把一种语言译成另一种语言，而是理解语言，然后再用译入语的母语者能够理解的方式表达出来传达给别人。”（塞莱斯科维奇，1992，27）释义理论还提出口译程序要经历“理解”“脱离原语语言外壳”和“表达”三个阶段。因此首先需要建立一种意识，即口译译员表达的是源语话语的意义，而不是对两种语言之间语言符号的转换。译员在听到一段话之后在头脑中应该形成一个有逻辑关系的话意整体，关注点应是说话者的意图而非具体的词句表达。运用这种方法可以解决个别词语漏听或是语法复杂、存在生词等情况导致的错译、漏译和心理恐惧。

例句 5

Выбираем форму, доминировавшую в течение прошлого года в связи с пандемией коронавирусной инфекции и ограничениями, введенными практически во всех странах, в том числе и в России.

译文如下：

我们选择的这个形式，是过去一年中因新冠病毒疫情大流行和由于包括俄罗斯在内的所有国家实施限制而采取的形式。

该例属于俄语中典型的长句，但是理解起来却不难。“доминировавшую”后面的部分都在修饰前面的“форму”，听完整句语流之后，译者通常很容易便理解了说话人想要传达的意图。根据释意理论脱掉原语外壳的方法，我们不再关注于俄语原来的句子结构，而是选择“我们选择的这个形式，是……的形式”这样的句式，再调整语序，梳理出选择这个形式的两个原因“新冠疫情大流行”和“包括俄罗斯在内的所有国家实施限制”，则很容易表达出正确的译文。

3. 培养推理预测的能力

斯珀伯和威尔逊在《关联性：交际与认知》一书中提出的关联理论对于口译这一复杂的过程有很强的解释力。关联理论从认知学的角度提出语言交际是一个认知过程，是必须依靠推理思维来进行。在关联理论中，关联性被看作是输入到认知过程中的话语、思想、行为、情景等的一种特性（斯珀伯、威尔逊，1986，48），以此可以得出推理并找出最佳关联性是交际的核心。因此培养口译员预测推理能力极为重要。译员要在一开始就紧跟讲话者的思路，但并非是逐字逐句，而是根据“意群”搜索捕捉。从稍纵即逝的语流中寻觅主要信息，找出其中的关联性，对未理解的部分进行合理的推理预测。

例句 6

Мы были к этому готовы всегда: и на этапе обвинений России во «вмешательстве» в выборы то в США, то в Барселоне, то во время «брекзита», и в период истории со Скрипалями, и в том, что касается малазийского Боинга, сбитого над Украиной в июле 2014 г., и в том, что касается А. Навального. Могу потом подробнее привести хорошо известные вам аргументы. В каждом упомянутом мной случае и в других эпизодах, в которых нас обвиняют в чем-то конкретном, мы ни разу не получили доказательств, которые бы подтверждали эти голословные обвинения. Слышали только одно — «хайли лайкли», «никто другой не имеет подобных мотивов» либо «только у вас есть такие возможности, поэтому вы виноваты, и не надо нам ничего доказывать». Просто не дают фактов, на которых приличные люди всегда основывают свои дискуссии.

译文如下：

我们对此已随时做好准备：指责俄罗斯“干涉”大选，时而在美国，时而在那不勒斯，

时而在“英国脱欧”期间；他们还在斯克里帕尔事件、在2014年7月马来西亚波音飞机在乌克兰上空被击落的问题上，以及在涉及阿列克谢·纳瓦利内的事情上指责俄罗斯。随后我还会详细罗列出你们已经熟知的理由。在我提到的每个案例以及其他指责俄罗斯的具体事件中，我们从未收到过任何能够证实这些凭空指责的证据。我们听到的只有——“highly likely（极有可能）”“没有其他人具有类似的动机”，或是“只有你们具备这样的能力，所以你们要负责，而我们不需要证明任何事情”。正派体面的人总是以事实作为其辩论的基础，而他们实在拿不出事实。

这一段中涉及很多的时政新闻，如“брекзита”（英国脱欧）、“истории со Скрипальями”（斯克里帕尔事件）、“малазийского Боинга, сбитого над Украиной в июле 2014 г”（马来西亚波音飞机2014年7月在乌克兰被击落）等，如果事先毫无准备则会造成严重的听辨障碍，导致无法对后续内容进行预测。但是在这段语流中，讲话者着重强调了“обвинение”（指责）这个词，并且多次出现，如果注意到了这一点，那么这段话的大意就不难理解了。“В каждом упомянутом мной случае”（在我提到的每个案例中）这句话其实是对上半部分“生词”的总结。而后半句“мы ни разу не получили доказательств, которые бы подтверждали эти голословные обвинения. Слышали только одно”（我们从未收到过任何能够证实这些凭空指责的证据。我们听到的只有一句话）则是对后部分的预测提供依据。

4. 结论

综上，对源语的听辨理解是决定口译任务是否能顺利完成的关键阶段之一。俄汉口译中听辨理解障碍主要表现在语言知识和非语言知识两个方面。要克服这些障碍，除了作好充分的译前准备以外，培养去词取意以及推理预测的能力，掌握一定的口译技巧也极其重要。相信大量的听辨和口译实战训练对源语的听辨理解障碍作为影响口译质量的重大因素一定会被最终克服。

参考文献

- [1] 鲍刚. 口译理论概述 [M]. 北京：中国对外翻译出版公司，2005:343.
- [2] 刘和平. 口译理论与研究 [M]. 北京：中国对外翻译出版公司，2005:238.
- [3] 马霞. 关联理论与口译策略研究 [J]. 国外理论动态，2008, 3(5).
- [4] 塞莱斯柯维奇. 口译技巧 [M]. 北京：北京出版社，1979:172.
- [5] 斯珀伯，威尔逊. 关联性：交际与认知 [M]. 北京：外语教学与研究出版社，2001:335.
- [6] 施文刚. 口译中的听辨理解 [J]. 海外英语，2017, 2(1).
- [7] 唐金凤. 释意理论在俄汉口译中的应用研究 [J]. 当代教育理论与实践，2011, 4(1).
- [8] 王建华. 口译认知研究 [M]. 北京：外文出版社，2015:196.
- [9] 杨晓华. 即席口译的理解过程 [J]. 西安外国语学院学报，2003, 11(1).

赵舒婷

长春大学 2021 级俄语笔译专业翻译硕士研究生,

2567217576@qq.com

浅析俄汉交替传译中的增补策略

摘要: 本文通过研究交替传译中的增补策略,对普京总统的两次发言中口译员所使用的增补策略进行分析,深入研究俄译汉句子的结构与背景,主要对增补策略中的结构性增补进行探究,分为形容词、动词、名词、关联词、代词、介词的增补。提出了增补策略对翻译工作的实用性,提出增补策略对两种语法差异很大的语言之间的交替传译实践具有重要意义。

关键词: 翻译;交替传译;增补策略

Abstract: This article examines the strategy of additions in consecutive interpretation, analysing the additions used in the translation of President Putin's two speeches, delving into the structure and context of Russian to Chinese sentences, and focusing on the structural additions in the additions strategy, which are divided into additions of adjectives, verbs, nouns, related words, pronouns and prepositions. The usefulness of the supplementation strategy for translation work is presented, and it is concluded that the supplementation strategy is a guide to the work of consecutive translation between two grammatically very different languages.

Key words: translation; consecutive interpreting; supplementary strategy

一、交替传译及其特点

交替传译(последовательный устный перевод)是口译的一种类型,它是指口译员在听原语说话人讲话时做笔记,并在说话人完成了一个句子、一个意群、一段甚至整个文本或停止等待译员翻译时,口译员用清晰自然的目标语言准确、完整地表达原说话人信息的全部内容。

交替传译的应用领域一般是规模较小的活动,并且只涉及两种语言,在时间恰当的条件下一般只需一个译员就可以完成。交替传译服务的范围有:小型会议,商业合作,司法程序,新闻发布会,国际会议,各种展会,记者采访,双边谈判,宴会致辞,开幕式、闭幕式致辞等。

而交替传译的特点有以下几点。

(1) 有准备时间。交替传译时,译员一般会在说话者和听众的中间,保证双方的准确传递,当说话者发言时,记下所讲的内容。交传是有时间间隔的,当说话者停下来时,译员将记下的内容翻译为目标语。

(2) 可操控性强。一般在进行交传时,如果说话者所说的一段内容超出了译员所承受的范围,译员是可以示意说话者暂停讲话,从而进行翻译。

(3) 可笔记辅助。交替传译是可以记笔记的,因为说话人讲的是一段内容,借助笔记方便会议说话者所讲的内容。(杨睿,2011,119)

二、增补策略

1. 增补策略的定义

根据等值的翻译思想,翻译就是将源语对应转换成目的语,是目的语尽可能地还原源语所要表达的内容。语言服从思想、形式服从内容是翻译中应该遵循的原则。“增补策略,又称放大策略或补充策略,该策略广泛应用于口笔译当中。”

(1) 增补就是在翻译过程中添加一些源语发言人里句子意思没有对应的词语,成分,意义,使译文的句子更加通畅。

(2) 由于源语与目的语使用习惯的差异,将源语发言人所没有说出的隐含意思补充上,也是口译中的增补。(张思源,2017,10)

(3) 增补也需要译员将发言人的讲话中所涉及的文化背景补充给说听众,以此来让听众更好的理解发言内容。(张思源,10)

黄忠廉将增补策略应用在译文中产生的效果以及增补时注意事项详细地阐述了:
“增译不是无中生有地随意增加语言单位,而是增加原文中虽无形但有其意的一些语言单位。为使译文更加通顺达意,所增补的语言单位必须是在修辞、结构或语义上不可或缺的,并且增补后并无蛇足之感。”(黄忠廉,2009,42)

所以,我们说增补策略,虽然是“增”,但并不是让译员按照自己的意愿而随意增加,翻译的第一原则便是严复所提出的“信”,忠实于原文是译员进行翻译的前提。增补多数情况是增加几个词,有时也会因为解释文化背景等原因而多补充几句,但增补得越多越好绝不是增补的内容。增补的原则是增形不增意(何向辉,2015,3),一切都是为了服务更加流畅,完整、准确表达出源语内容,给听众一个流畅、舒服的听觉盛宴而服务的。

2. 使用增补策略的原因

源语与目的语所在的国家由于历史发展等因素,两国之间的文化有所差异,语言背景有所不同,语法规则也不相一致。(张丹,2016,8)单单是词对词,句对句的转化是完全不行的,口译遵循“忠实”“通顺”的原则,为了在进行翻译时说起来更加流畅、地道、准确,译员在翻译时应酌情增加相应成分,补充相应的解释。因为不同的语言语法结构不同,导致语言习惯也不同,因此,在翻译过程中,译员要更大程度地发挥主动性,进行词类的增补,如名词、动词、形容词、连词等可以在发言时补充进去,以便让听众更好的理解。所以,有效的增补原则是非常重要的。它能够使译员的翻译更加符合本国听众的语言习惯。

3. 增补策略的重要性

“翻译中一词的增删，大抵不是可有可无。”（刘宓庆，2012，162-163）增补策略在交替传译中是非常重要的，它是译员完美做好翻译工作的一个重要手段。增补策略不仅有利于更好地进行交流沟通，而且也能体现译员较高的翻译素养与技能。它在调整句法、补充意思、修辞达意、完善语言结构以及加强交际效果等方面具有积极作用，是一种重要的句法变通手段。（平小静，2014，ii）可以说增补策略是非常有实际价值的。

三、案例分析

1. 形容词的增补

（1）Благодаря заранее принятым мерам. 翻译过来是“得益于我们早早地先采取相应的措施”。

这句话很短，由于俄语词法的复杂与严谨，所以在俄语中该表达的意思都表达出来了。但是俄语的语法和汉语是不一样的，俄语注重词法，而汉语却注重句法，所以，显然，当把这句俄语翻译成汉语时会缺少成分与意思，故在翻译时添上了“相应的”，原句中只有“措施”一词，前面形容词“相应的”加上之后，意思就更加清晰了，这里是指针对新冠肺炎疫情而采取的相应措施，将措施的所属讲清楚，使句意更加完整、充分。

（2）Россия – просто даже в силу своего географического положения – не может отгородиться от угрозы. 翻译过来是“由于俄罗斯所处地理位置的关系，我们同样无法免受疫情的威胁”。

后面句子的意思是“不能免受威胁”，但是什么威胁？为了方便听众更好的理解，所以译员在“威胁”前面补充了“疫情的威胁”，这是译员自己通过联系上下文，所使用的增补策略，让听众一听便懂。

2. 名词的增补

（1）Нам в целом удастся пока сдерживать и широкое и стремительное распространение болезни. 翻译过来是“总体而言，俄罗斯暂时能够遏制疫情大范围快速蔓延的局面”。

直译是“总体而言，我们暂时能够遏制疫情的大范围快速蔓延。”在本句中“局面”一词不存在，但是，通过发言人的意思，为了符合汉语语言的说话习惯，“疫情的大范围快速蔓延”这种是一种局面，是一种状况，所以，汉语习惯于对一件事情进行概括，所以，加入“局面”一词会使句子结构更加完整。

（2）Разумеется, Россия открыта для сотрудничества в области авиации и космонавтики со всеми заинтересованными странами. 翻译过来是“毫无疑问，俄罗斯对与所有感兴趣国家在航空航天领域的合作持开放态度”。

在原俄语的句子中没有“态度”一词，单是“对所有国家开放”表达得没有那么地道，“对外开放”是一个国家对世界的态度和政策，加入“态度”一词之后更加贴合原意。

3. 关联词的增补

Важно, что и в этом году, несмотря на сложности, вызванные последствиями пандемии коронавируса, МАКС в полной мере отвечает своему международному статусу. 翻译过来是“重要的是, 尽管今年新冠大流行造成的后果严重, 但 МАКС 完全符合其国际水准”。

这是一个表示让步关系的句子, 但在普京总统只说了关联词的其中一个——“尽管”, 而中国的语言习惯里倾向于在表示让步关系的句子里出现一对关联词, “尽管”与“但是”为一组, 加了“但是”之后, 不仅可以让听众更易于理解, 而且两个词连起来用中国人听起来会更加有逻辑。

4. 动词的增补

(1) И главный приоритет здесь – жизнь и здоровье наших граждан. 翻译过来是“而我们的首要任务是确保民众的生命健康”。

此句多用到的是动词的增补, 加入了“确保”一词。直译为“而我们的首要任务是民众的生命健康”, 由于俄语语法和汉语语法之间的差异, 直接词对词进行翻译会造成句子的不标准, 直译出来的句子在汉语中是一个病句, 是缺动词的, 民众的生命健康是需要保障的, 所以增补一个动词之后的句子才是完整的。

(2) Вы сейчас на переднем крае защиты страны. 翻译过来是“你们如今奋战在保卫国家的前线”。

原句中没有“奋战”一词, 句子“你们如今在保卫国家的前线”也可以说得通, 可以理解, 但是, 当这句话放在了上下文中, 它的前一句是普京总统所说的: “在此, 我想对医护人员, 对各位医院、诊所、乡村医疗站、急救部门的工作人员及各位学者说。”分析说这句话的背景, 是在新冠肺炎疫情开始席卷俄罗斯的时候总统所做的发言, 当时全国的医疗人员都很辛苦, 为了表达对他们的强烈感谢, 所以加入“奋战”一词不仅不会显得多余, 反而更能体现出感激的情感, 使句子锦上添花。

作为一名翻译人员, 如果只是单单做一个机械的转换是不合格的, 很多时候, 听出句子意思只是基本, 如何准确地表达出发言人的真实意思与确切情感才是真正的翻译。

(3) Всё это открывает новые перспективы для презентации достижений в авиации и авиастроении, для новых контактов и интересных дискуссий. 翻译过来是“所有这些, 都为展示航空和飞机制造领域的成就、建立新的联系和进行有趣的讨论开辟新的前景”。

本句后面的排比句中是三组名词词组“展示航空和飞机制造成就”“新的联系”“有趣的讨论”的排比, 单看俄语的语法结构很完整, 也很有序, 但是汉语习惯在“新的联系”前面加“建立”, 在“有趣的讨论”前面加“进行”, 这样会比较符合中国人的说话特点。

两国语言文化的不同会使译员在进行翻译的时候转换思维, 对信息进行处理、加工。中国语言的语法架构喜欢用加动词来表达更加准确的意思, 俄语的词法相对句法要复杂,

而汉语的词法相对句法要容易,这也是两种语言结构最大的不同之处。所以,在本句中,加上两个动词才会使句意变得完整起来。

5. 代词的增补

Здесь идут оживлённые дискуссии о будущем мирового авиастроения. 翻译过来是“在这里,大家正热烈讨论世界航空制造业的未来”。

句中“大家”一词,该句直译为“关于世界航空制造业的未来的热烈讨论进行着”,俄罗斯人看上去一目了然,但中国人却不这样表达。这里用了句子成分的转换,将主体“дискуссии”变为客体,把主语翻译成了补语,增加人称代词“大家”之后,句子说起来不仅变得更加通顺,符合中国人的说话习惯,也容易让人理解。

6. 介词的增补

Выплачивать всем семьям, имеющим право на материнский капитал, дополнительно по пять тысяч рублей ежемесячно на каждого ребенка в возрасте до трех лет включительно. 翻译过来是“向‘母亲基金’领取家庭额外发放补助,额度为3岁及以下的儿童每人每月5000卢布”。

俄语中有些词的意思通过词汇的变格就可以表达,但汉语的语法中没有变格,所以,在句子中,为了表达所发放补助的对象是“所有的家庭”,翻译时必须加上一个介词“向”,这样就解决了因俄汉语法之间的差异而造成的翻译问题,所以,此句用了介词的增补。

四、结论

综上,交替传译的策略有很多,口译策略使译员的工作完整顺利地完成了。在众多的交替传译的策略中,增补策略是很重要的,它是一种语言加工器。但它也有一定的局限性:首先,一般的译员无法驾驭增补策略。交替传译需要快速反应、速记、信息整合、灵活应变和及时纠错的能力。它要求译员精通两种语言的同时具有丰富的知识储备和卓越的实战能力;其次,使用增补策略需要给译员进行思考的时间(平小静,2014,14-15),以应对现场突发状况,所以在使用该策略时要考虑时间问题。

总体来讲,增补策略让译员的翻译锦上添花,在忠实于原文的情况下,准确、完整地传达源语内容进行传达。增补策略为交替传译理论策略做出了实质性贡献。

参考文献

- [1] 何向辉. 两会记者招待会汉英交传中增补策略的分析 [D]. 黑龙江大学硕士学位论文, 2015.
- [2] 黄忠廉, 等. 翻译方法论 [M]. 北京: 中国社会科学出版社, 2009: 278.
- [3] 刘宓庆. 新编当代翻译理论 [M]. 北京: 中国对外翻译出版公司, 2012: 276.
- [4] 平小静. 英汉交替传译中增补策略的应用 [D]. 天津师范大学硕士学位论文, 2014.
- [5] 杨睿. 顺句驱动在交替传译中的应用 [J]. 中外企业家期刊, 2011 (12).
- [6] 张丹. 汉英交替传译中的增补策略 —— 以2012年温家宝总理答中外记者问为例 [D]. 内蒙古大学硕士学位论文, 2016.
- [7] 张思源. 顺句论指导下的增补策略在汉英交替传译中的应用 —— 以2016年中国官方记者招待会为例 [D]. 黑龙江大学硕士学位论文, 2017.

赵紫薇

长春大学 2021 级俄语笔译专业翻译硕士研究生,

1319849622@qq.com

顺应理论指导下的俄语口译实践策略 ——以普京在第二届“一带一路”国际合作高峰论坛上的讲话为例

摘要: 在人们使用语言的过程中会做出动态的语言选择和顺应, 语言顺应论则很好地解释了这一现象。本文选取 2019 年 4 月 29 日“俄语编辑部”公众号上发表的 2019 年普京总统在第二届“一带一路”国际合作高峰论坛讲话的交替传译的录音文本作为分析对象, 以语言顺应论为理论框架分析了译员在本次正式场合下的口译实践表现, 提出政治题材俄汉口译过程中的常见问题和口译过程中的即时应对策略。

关键词: 顺应理论; 俄语口译实践; “一带一路”

Abstract: As a very adaptive and interpretative theory, adaptation theory well explains the dynamic language choices and adaptation made by human beings in the process of using language. This paper is based on the translator's practice of consecutive interpretation at the International Summit Forum "the Belt and Road", which is published in 2019 by the official account of Russian editorial department in April 29, 2019. The text of the consecutive interpretation of President Putin's speech at the second summit of the "one belt and one road" International Cooperation Forum was taken as the object of analysis. This paper puts forward the common problems and timely countermeasures in the process of Russian Chinese interpretation of political subjects.

Key words: Adaptation Theory; Russian interpretation practice; the Belt and Road

1. 语言顺应理论在翻译过程中的运用

语言顺应理论是由语用学专家 J. 维索尔伦 (J. Verschueren) 1999 年提出的。他指出语言的运用必须与社会背景相结合, 是一种社会行为, 所以在研究语言时, 必须要与对语言的认知、所关联的文化和所处的社会相结合。(J. 维索尔伦, 2003, 65-69) 顺应理论从崭新的视角对翻译工作过程进行了阐释, 维索尔伦认为翻译具有三种特性, 即变异性、协商性和顺应性 (J. 维索尔伦, 2003, 65-69)。所以翻译过程其实是将语言进行选择处理, 并将多种选择结合在一起的一种融合过程。变异性表明翻译活动的选择具有较多的方案, 协商性是指译员对译语的选择并不是固定的, 而是一种灵活的、有意识的选择和表达, 变异性 and 协商性是翻译的条件和基础, 实现译语的顺应性是翻译的根本目的。前两者分别为语言的选择提供了可能的方案和不同的表达方式, 顺应性则是在此基础上以恰当的方式在可能的范围内做出符合交际需要的语言选择。(马利, 2011, 70-73) 因此, 语言顺应理论, 作为一种对语言适应性具有阐释力的理论, 它很好地解释了人类在使用语言过程中所做出的动态语言调整和顺应的过程。因此, 可将其运用于口译实践的分析。

根据语言顺应理论,影响翻译过程的因素有很多,比如语言本身的因素,还有与翻译场合和交际对象所处的社会文化背景有关的非语言因素。交际者的语言选择必须符合交际场景、社会文化背景和交际情景。(杨蒙,2006,87-89)所以,这些多种因素选择的结合与叠加是一种动态的、有意识的言语行为。

使用语言是一个不断选择的过程。这一过程更适合于即兴表达的口译行为。在不同的口译场所,译员要有的放矢地进行筛选,根据顺应理论的原则,有些学者提出语言选择要做到四个方面的顺应,即语境顺应、结构顺应、动态顺应和意识顺应。(钱冠连,1991,61-66,80)我们认为,在口译的过程中,语言选择的过程主要表现在以下三方面的顺应:语境顺应、结构顺应和动态顺应。

第一,语言选择的语境顺应。结合言语情景和顺应理论,可以把语境分为语言语境、情景语境和文化语境三个方面。语言语境是根据上下文进行分析和推测的条件,情景语境是指语篇产生的周围情况、事情的性质、参与者的关系、时间、地点、方式等。文化语境是语言在形成和发展及运用过程中的一种模式。(赵璟,2015,223)在口译过程中,译员需要准确把握说话者的意图,认真分析语流所处的语言语境、情景语境和文化语境,语境关系顺应指在语言使用过程中语言的选择必须与语言语境和交际语境顺应。顺应语境,做出合适的选择,尽可能将源语的信息传递给言语受众。在口译过程中,译员只有顺应语境,在语音、语义层面对未表达出的信息进行适当补充和删减,使其符合当时的语境,才能把握住语言的语境含义,选择出适合目标语,准确表达出说话者真实目的的言语意义。

第二,语言选择的结构顺应。译员在口译时,需要在流畅表达源语本意的同时,也要保证其表达符合译语习惯的表达结构。人们在语言交际中,都有求简求便的天性。但在结构差异巨大的两种语言之间,要想摆脱源语句法结构的束缚,重新对句子进行架构,使译语达到自然流畅,符合译语习惯,达到交际的目的并不是一件容易的事情。在顺应结构方面,在口译过程中,译者要在顺应原文的句子逻辑习惯、词性特征和叙述风格和语气的条件下不断地在原文和译文之间做出结构的协商和调整,以满足翻译结果既符合言语受众的需要,又不违背源语说话人要表达的真实思想。(罗宁曦,2011,56-58)

第三,语言选择的动态顺应。口译过程是一个动态的不断综合调整的过程,在每一个翻译场合中,不仅要顺应语境和结构,还要牢牢把握住翻译过程中的每一个变化,包括在时间、场合和线性序列上的变化。译员要顺应源语的动态走势,及时根据说话人的语气、态度、语境的变化和交际目的的调整以及文化差异背后的言外之意等因素对源话语进行动态跟踪,实现语言背后的真实意义的理解,运用适当的翻译方法和策略,使译语恰当而准确地转达源语的信息与语用效果。(龚龙生,2011,71)

总之,顺应理论是从语用学的角度对口译过程进行分析,使译者更好地了解口译过程,有助于译员全面系统地对口译任务进行译前准备、译中分析和译后总结,有助于

译员提高口译训练方法的自我评估和口译实战质量。

2. 顺应理论指导下的口译实践策略

本文选取的口译语料术语为外交领域正式口译译员的翻译成果，我们将通过上述理论从结构顺应、语境顺应、动态顺应三个方面分析译员在本次高端论坛上口译技巧应用上的得与失，以求对口译实践者在口译训练中规避错误、提高俄汉口译质量提供借鉴和经验。

2.1 结构顺应策略在口译实践语料中的应用

Прежде всего хотел бы поблагодарить моего хорошего друга Председателя КНР Си Цзиньпина за приглашение принять участие во Втором форуме международного сотрудничества «Один пояс, один путь».

译文：首先要感谢我的挚友中华人民共和国主席习近平邀请我来参加第二届“一带一路”国际合作高峰论坛。

分析：在俄语语序中，习惯将会议的主题放在同位语之后，原文中如果直译该会议名称则是：第二届国际高峰论坛“一带一路”，即：首先要感谢我的挚友中华人民共和国主席习近平邀请我来参加第二届国际合作高峰论坛“一带一路”。但这不符合汉语的语序习惯，因此，译员在翻译时灵活运用结构顺应原则，将其译为：第二届“一带一路”国际合作高峰论坛，摆脱了原语结构的束缚，使表达更加自然，符合中文表达习惯。

Очевидно, что реализация масштабного проекта «Один пояс, один путь», продвигаемого нашими китайскими коллегами, призвана укрепить созидательное сотрудничество государств Евразии.

译文：显然，落实由中方提出的“一带一路”倡议旨在加强欧亚各国的建设性合作。

俄汉语序有较大差异，俄语中习惯将修饰语单独作为一个句子，放在被修饰词之后，“продвигаемого нашими китайскими коллегами”（由中方提供的）用来修饰前面的“проект”（计划）。直译为：显然，实现大型项目“一带一路”，由中方提供的，目的在于加强欧亚各国的建设性合作。但中文表达习惯中，修饰语常常放在被修饰词语之前，因此，这里口译员采用了符合汉语结构的顺应策略，将其翻译为“由中方提出的‘一带一路’倡议”，这样的翻译既删减了由俄语复杂结构带来的冗余性表达，使汉语听起来简洁明了，又节省了口译表达的时间。

Важно выработать эффективный ответ на риски фрагментации глобального политического, экономического и технологического пространства, на рост протекционизма, наиболее опасной формой которого являются часто используемые в настоящее время нелегитимные, предпринимаемые в обход Совета Безопасности ООН односторонние ограничения или, хуже того, торговые войны.

译文：重要的是有效应对全球政治、经济和技术的碎片化风险，控制保护主义范

围的扩大，当前其最危险的形式体现为：公然无视联合国安理会，采取单边制裁甚至是启动贸易战。

俄语中常常使用后置二格做非一致定语，汉语中却没有此表达习惯，此处“фрагментация глобального политического, экономического и технологического пространства”（全球政治、经济和技术碎片化）是“риски”（风险）的非一致定语，口译员运用结构顺应原则将其调整为：“全球政治、经济和技术的碎片化风险”。

俄语和汉语的表达习惯有着比较大的差异，译员应在理解原文的基础上，将句子的成分、结构、语序打破，按照汉语的表达形式进行重新整合，使句子更加连贯、通顺，但能做到结构顺应的前提必须是口译员能够熟练而快速地在两种语言之间切换，需要平时的大量训练和具有快速猜测的能力，尤其对于同声传译实践，更需要译员的快速反应和排除自身语速干扰，使自己的口译语流与源语流保持恰当的时滞，从而不影响对源语信息的听辨和注意力分配。

2.2 语境顺应在实践中的应用

И мне, и, уверен, многим из собравшихся в этом зале было интересно сегодня послушать о принципах, целях развития Китая.

译文：我相信，今天诸多在座的领导人都有意向了解中国发展的原则、目标。

这里的“собравшиеся в этом зале”直译是“聚集在这个大厅里的人”。这是很宽泛的解释，应将这些人的身份进行更具体的定义。因此，口译员运用语境顺应的方法，在此处进行了内容上的补充，将其翻译为“诸多在座的领导人”，更加符合当时的语境。

И в первую очередь с Китайской Народной Республикой, с Китаем, которого считаем нашим ключевым единомышленником, естественным партнёром в деле комплексного развития континента.

译文：首先是与中华人民共和国的合作，我们与中国志同道合，将其视为欧亚大陆综合发展的真正伙伴。

该句直译为：首先是与中华人民共和国，与中国，我们认为中国是我们关键的同盟、伙伴在亚欧大陆综合发展事业上。这里，口译员根据语境对句子的内容进行补充和简化，增加了“合作”简化了后置定语的翻译，将定语部分“与中国，我们认为中国是我们关键的同盟、伙伴”拆分成两个短句，“与中国志同道合”，“将其视为欧亚大陆综合发展的真正伙伴”，使句子更符合汉语逻辑，方便听者理解。

根据顺应理论中的语言语境顺应，可以选用不同类别的翻译技巧，也可以将多种翻译技巧相结合，不断地将语言进行糅合加工，使之变成更加简洁的话语。在口译过程中，译员只有在语音、语义进行适当的扩展和删减与整合处理，符合当时的语境，才能把握住语言的环境，选出适合目标语，准确表达出说话者想要传达的意思。

2.3 动态顺应在实践中的应用

Россия заинтересована в самом плотном взаимодействии со всеми евразийскими партнёрами на основе незыблемых принципов уважения суверенитета, прав и законных интересов каждого государства. И именно на таких принципах вместе с нашими партнёрами Арменией, Белоруссией, Казахстаном, Киргизией строим Евразийский экономический союз.

译文：在恪守尊重主权及每个国家的合法权益的原则基础上，俄罗斯有意与所有欧洲伙伴紧密协作。在这些原则下与亚美尼亚、白俄罗斯、哈萨克斯坦、吉尔吉斯斯坦等伙伴国共建欧亚经济联盟。

俄语中习惯将条件状语后置，根据动态理论的指导，译者对此进行了句子结构的调整，将状语从句“在恪守尊重主权及每个国家的合法权益的原则基础上”前置，使之更符合中文的表达逻辑。

Государствами Евразэс ведётся активная работа по укреплению производственной и технологической кооперации, выстраиваются эффективные транспортно-логистические цепочки.

译文：欧亚经济联盟国家正积极加强生产及技术协作，构建高效的物流交通运输链。

这里口译员灵活运用了动态顺应原则，并没有进行逐字逐句的翻译，而是将听到的俄语信息进行了综合性的糅合整理，省略了俄语中“работа”（工作），并将用于修饰工作的“активная”（积极的）能动地转译为副词“能动地”，使译文更加简洁易懂，更加符合汉语的表达习惯。

Не раз говорил и хочу повторить: эти негативные тенденции порождают питательную среду для терроризма, экстремизма и незаконной миграции, становятся причиной возгорания старых и появления новых региональных конфликтов.

译文：我不止一次提过，并想再次重申：这些不良趋势促使恐怖主义、极端主义及非法移民滋生，使旧冲突重起、新的区域冲突频频出现。

俄语原义是：不良趋势是旧冲突重启、新区域冲突出现的原因。但口译人员在这里运用了动态顺应的方法，将这里的名词“причина”（原因）省略，直接将句子译为：“不良趋势使旧冲突重起、新的区域冲突频频出现。”使前后句的结构更加对称，更符合汉语逻辑。

Хочу выразить благодарность за то, что он собрал нас всех в таком большом представительном составе и предоставил возможность встретиться друг с другом, обсудить актуальные проблемы мирового развития, принципы сотрудничества.

译文：感谢他让众多代表齐聚一堂，为大家会晤、共商世界发展的迫切问题及合作原则提供宝贵机会。

在不同的场合中，译员要根据环境进行口译活动。在不同的语境中，要适时做出

选择,这句话是普京在会议上进行发言时说的,在这种严肃的场合中,要求译员在选择时必须十分谨慎,译语必须正式且客观。动态顺应在不同的时间和空间都有着不可磨灭的影响,这种场合不同于译员在其他日常场合中的翻译,受众也从大众变为各国代表,所以译员根据语境顺应,对译语进行再加工,使其更加符合特殊场合的正式性,也使译文充满了美感。在篇章翻译中,要避免逐词翻译,一定要有语篇的整体意识。对比原译文“感谢将各级代表聚集在这里,并且提供给大家相互见面的机会,讨论世界发展及合作原则的迫切问题”。运用顺应理论的结构顺应,糅合在一起并重新分组,得到最终的译文,句子结构更加符合汉语的表达方式,话语的断句和表达更加流畅。

3. 结论

综上,顺应理论是将口译过程从语用学的维度上进行分析,使译者更好地了解口译过程,有助于译员全面系统地对口译任务进行分析,有助于译员快速提高口译效率。口译本身是一个不断选择的过程,在翻译过程中译员要做到能够动态地选择合适的语言结构进行翻译,并且在面对多种选择情况时,明确翻译目的,了解交际环境和受众特点,判断出需要顺应的语用因素,并及时选择出相应的对策,从而实现翻译的语言结构进行准确选择的真正目的。

俄语翻译不是一件简单的工作,要想自己的翻译质量有质的飞跃,不仅需要理解原文意思,而且要使表达符合译语的语言习惯,不仅需要译者有过人的俄汉互译能力、良好的心理素质,同时还需要了解俄罗斯的风土人情和习惯。随着时代的发展,口译人员还需要紧跟时代脚步和现代俄语的发展进度,多了解一些新典故和新词汇以及当下的热点词汇,不断扩大自己翻译的数据库和知识面,提高自身文化素质,并不断丰富自己的翻译经验,这样才能在以后的翻译活动中驾轻就熟。

参考文献

- [1] 戈玲玲. 语境关系顺应论对词义选择的制约 [J]. 中国科技翻译, 2001 (04).
- [2] 龚龙生. 顺应理论在口译中的应用研究 [D]. 上海外国语大学, 2008.
- [3] 唐军. 论口译中的逻辑思维和逻辑思维训练 [J]. 当代教育理论与实践, 2012, 4 (1).
- [4] 耶夫·维索尔伦. 语用学诠释 [M]. 钱冠连, 霍永寿, 译. 北京: 清华大学出版社, 2003.
- [5] 马利. Verschueren 语言顺应论对翻译研究的启示 [J]. 沈阳农业大学学报 (社会科学版), 2011, 13 (01).
- [6] 杨蒙. 语境顺应与文化翻译 [J]. 外语教学, 2006 (03).
- [7] 钱冠连. 《语用学: 语言顺应理论》——Verschueren 语用学新论述评 [J]. 外语教学与研究, 1991 (01).
- [8] 赵璟. 语言顺应论在口译实践中的应用——以温家宝总理答记者问现场口译为例 [J]. 校园英语, 2015 (04).
- [9] 罗宁曦. 科普英语翻译中的语言结构顺应策略探析 [J]. 齐齐哈尔师范高等专科学校学报, 2011 (05).
- [10] 龚龙生. 顺应论与口译研究 [M]. 合肥: 安徽大学出版社, 2011.
- [11] 戈玲玲. 顺应论对翻译研究的启示——兼论语用翻译标准 [J]. 外语学刊, 2002 (03).
- [12] 王建国. 从语用顺应论的角度看翻译策略与方法 [J]. 外语研究, 2005 (04).