

Федеральное государственное автономное
образовательное учреждение
высшего образования
«СИБИРСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»
Институт филологии и языковой коммуникации
Кафедра русского языка и речевой коммуникации

УТВЕРЖДАЮ
Заведующий кафедрой РЯиРК

_____ И.В. Евсева

«_____» _____ 2019г.

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

**ВТОРИЧНАЯ ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТИ КИТАЙСКОГО СТУДЕНТА,
ИЗУЧАЮЩЕГО РУССКИЙ ЯЗЫК В СФУ**

45.04.01 Филология
45.04.01.01 Русский язык

Магистрант _____ Лю Шуаншуан

Научный руководитель _____ д-р филол. наук, доцент
И.В. Башкова

Нормоконтролер _____ М.В. Шипилова

Красноярск 2019

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ	8
1.1. Осмысление понятия «языковая личность» в российской лингвистике	8
1.2. Понятие «вторичная языковая личность».....	18
1.3. Модель языковой личности как способ ее исследования	29
1.4. Стереотип, концепт как части когнитивного уровня ЯЛ	34
1.5. Исследование языковой личности через созданные ею тексты.....	45
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1	47
ГЛАВА 2. ХАРАКТЕРИСТИКА ВТОРИЧНЫХ ЯЗЫКОВЫХ ЛИЧНОСТЕЙ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ, ИЗУЧАЮЩИХ РУССКИЙ ЯЗЫК, ПО МАТЕРИАЛАМ ИХ СОЧИНЕНИЙ О РУССКОЙ ЗИМЕ	49
2.1. Грамматико-семантический уровень вторичных языковых личностей	50
2.1.1. Грамматические ошибки в сочинениях китайских студентов	51
2.1.2. Лексические ошибки в сочинениях китайских студентов	55
2.2. Когнитивный уровень вторичных языковых личностей	60
2.2.1. Концепт «Зима» как культурно-типичные представления о стране ..	61
2.2.2. Стереотипные представления о русской зиме в сочинениях китайских студентов	67
2.3. Прагматический, мотивационный уровень вторичных языковых личностей	73
2.3.1. Оценка русской зимы и русских людей в сочинениях китайских студентов	74
2.3.2. Оценка своего собственного состояния в сочинениях китайских студентов	76
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2	79
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	81
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	83

ВВЕДЕНИЕ

Настоящее исследование выполнено в рамках лингвистической персонологии и посвящено исследованию вторичных языковых личностей китайских студентов, изучающих русский язык.

Изучение природы, внутреннего мира и менталитета человека невозможно без исследования языка и речи. Язык – это не только средство коммуникации, передачи и выражения мысли, но и система, в которой оформляется концептуальный образ мира. Язык как явление духовной жизни человечества способствует процессу коммуникации, социализации и интеграции культур.

Исследователи языковой картины мира отмечают, что выявлению её национальных особенностей способствует анализ того, как представления о мире отражены в разных языках. На наш взгляд, анализ языкового сознания иностранцев, изучающих русский язык, тоже является средством определения специфических особенностей русской языковой картины мира.

Понятие вторичной языковой личности очень тесно связано с изучением и использованием иностранного языка в процессе межкультурной коммуникации.

Понятие «языковая личность» появилось в лингвистике в 80-х годах и определяется как совокупность способностей человека, позволяющих осуществлять эффективную коммуникацию на основе знаний языка и культурологического контекста.

Один из основоположников теории языковой личности – Ю.Н. Караулов связывает с теорией языковой личности совокупность

способностей к созданию и восприятию речевых произведений (текстов), различающихся: «а) степенью структурно-языковой сложности, б) глубиной и точностью отражения действительности и в) определенной целевой направленностью». Если сформированную языковую личность рассматривать как результат образования на родном языке, результатом обучения иностранному языку является сформированная вторичная языковая личность, базирующаяся на разработанной Ю.Н. Карауловым структуре языковой личности.

Языковая личность (или первичная языковая личность) связана с носителем языка и принадлежностью к тому или иному национальному типу, а вторичная языковая личность – с субъектом образовательного процесса, овладевающим иностранным языком и успешно использующим полученные навыки в межкультурном общении.

Актуальность нашего исследования обусловлена тем, что оно выполнено в рамках лингвоперсонологии, одного из важнейших направлений антропоцентрической парадигмы лингвистики. Также актуальность определяется, во-первых, необходимостью исследовать русскую и китайскую языковые картины мира; во-вторых, потребностью в расширении эмпирической базы лингвоперсонологии.

Объект исследования – грамматико-семантический, когнитивный и прагматический уровни вторичных языковых личностей китайских студентов, изучающих русский язык.

Предмет исследования – представления китайских студентов о русской зиме и их оценки данного времени года.

Цель работы – выявление особенностей грамматико-семантического, когнитивного и прагматического уровней вторичных языковых личностей китайских студентов, изучающих русский язык в СФУ.

Задачи исследования:

1. Описать модель языковой личности.
2. Изучить взгляды современных исследователей на понятия «языковая личность» и «вторичная языковая личность».
3. Сформировать эмпирическую базу исследования с помощью эксперимента.
4. Определить основные характеристики концепта «Зима» в русской и китайской языковых картинах мира.
5. Выявить особенности стереотипов китайских студентов, изучающих русский язык в СФУ, в описаниях зимы в городе Красноярске.
6. Проанализировать лексические и грамматические ошибки в сочинениях китайских студентов.
7. Выявить систему оценок зимы и человека вторичной языковой личности.

Практическая ценность диссертационной работы обусловлена тем, что результаты исследования можно будет использовать на занятиях по русскому языку с иностранцами, для того чтобы помочь им быстрее адаптироваться к местной жизни.

Теоретическая значимость исследования связана с расширением научных знаний о вторичной языковой личности, а также с тем, что в нем

предлагается способ анализа семантики русских языковых единиц через анализ сочинений, написанных вторичными языковым личностями.

Материалом исследования послужили тексты 67 сочинений китайских студентов, изучающих русский язык в Сибирском федеральном университете.

Теоретико-методологической базой диссертационного исследования послужили работы в области исследования языковой личности таких ученых, как Ю.Н. Караулов, Г.И. Богин, И.И. Халева, В.И. Карасик, Е.В. Иванцова и др.

Методы исследования: в качестве основного использовался сопоставительный метод. При исследовании языковых фактов различных уровней использовались методы семантического, контекстного и описательного анализа. Методом сбора материала стала организация написания сочинений.

Апробация исследования Основные результаты исследования были представлены в докладах на научно-практической конференции «Язык, дискурс, (интер)культура в коммуникативном пространстве человека» (24 апреля 2018 года, 23 апреля 2019 года.) По теме магистерской диссертации было опубликовано две работы: в журнале «Siberia_Lingua» (Красноярск, 2018) и в сборнике «Векторы развития филологии в контексте модернизации современного филологического образования» (Иркутск, 2018).

Структура работы Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения и списка использованной литературы, включающего 97 наименований, 8 из которых на иностранных языках.

Во Введении обосновывается актуальность исследования, формулируются его цель и задачи, определяются объект и предмет, указывается методологическая основа, отмечаются теоретическая и практическая значимости, характеризуется эмпирическая база исследования.

В первой главе **«ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ»** рассматриваются понятия «языковая личность» и ее модель, «вторичная языковая личность», «стереотип» и «концепт».

Во второй главе **ХАРАКТЕРИСТИКА ВТОРИЧНЫХ ЯЗЫКОВЫХ ЛИЧНОСТЕЙ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ, ИЗУЧАЮЩИХ РУССКИЙ ЯЗЫК, ПО МАТЕРИАЛАМ ИХ СОЧИНЕНИЙ О РУССКОЙ ЗИМЕ** на основе практического материала проводится анализ лексических и грамматических ошибок в сочинениях китайских студентов на русском языке, фрагментов русской и китайской языковых картин мира, а также системы оценок и самооценок.

В Заключении подводятся итоги работы, формулируются основные выводы и намечаются возможности дальнейшего исследования по данной теме.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

1.1. Осмысление понятия «языковая личность» в российской лингвистике

Исследование языковой личности в русской лингвистике на протяжении нескольких десятилетий прошло путь от появления первых научных концепций в 80-е годы XX века до разработки относительно полной теоретической системы в настоящее время. В первой главе нашей диссертации мы сосредоточим внимание на понимании термина «языковая личность», методах и приемах изучения феномена, обозначаемого данным термином.

Языковая личность – это термин, тесно связанный со словами «язык» и «личность». Ю.Н. Караулов говорил о том, что «язык – это такой объект, который находится в постоянном изменении, и, следовательно, изучаться он должен в развитии, историческом движении» [Караулов, 2010: 12].

Исследователь также отмечал, что с точки зрения языкознания современное понимание языка опирается на его четырех фундаментальных свойствах: «исторически обусловленном характере развития, психической природе, системно структурных основах его устройства, социально обусловленном характере возникновения и употребления» [Там же: 15].

В статье «К вопросу о влиянии языка на формирование личности» Н.А. Мартынова отметила, что «язык не только чуткий показатель

интеллектуального, нравственного развития человека, его общей культуры, но и стимулятор развития личности» [Мартынова, 2013: 56].

Основоположник теории сравнительного языкознания В. фон Гумбольдт определял язык как единую духовную энергию народа, «чудесным образом запечатленную в определенных звуках, в этом облике и через взаимосвязь своих звуков понятную всем говорящим и возбуждающую в них примерно одинаковую энергию. Человек весь не укладывается в границы своего языка; он больше того, что можно выразить в словах; но ему приходится заключать в слова свой неуловимый дух, чтобы скрепить его чем-то, и использовать слова как опору для достижения того, что выходит за их рамки». Таким образом, исследователь понимал под языком не только акт коммуникации, но и духовное выражение в нем как самого человека, так и его культурной принадлежности [Гумбольдт, 1985: 348].

Как феномен культуры язык рассматривает лингвокультурология. Культурологическое понимание языка представляется как определенное видение мира, проходящее «сквозь призму национального языка, когда язык выступает как выразитель особой национальной ментальности» [Маслова, 2001: 8].

В.А. Маслова указала на взаимосвязь понятий «языковая личность» и «языковое сознание», поскольку оба явления зависят как от общества, так и от культуры: человек или группа людей совместно, посредством собственной деятельности создает культуру и живет в ней, поэтому всякая культура личностна. Культура, в свою очередь, впоследствии способна самостоятельно формировать определенный тип личности. «Опосредованная через продукты

культуры, язык, опыт, связь людей в обществе – основа становления культуры и истории человечества» [Маслова,2007:44].

Однако, помимо национальной культуры, язык содержит еще и выражения личности говорящего, поэтому, говоря о языке, исследователи также обращают внимание на связи его соотношения с понятием «личность». Личность в общественном виде определяется как стиль жизни людей или характерный способ реагирования на жизненные проблемы.

Ю.Н. Караулов писал, что в XX веке лингвисты активно обращали свое внимание на реально функционирующий живой язык, что впоследствии привело к первостепенному обращению к следующим языковым чертам: творческому характеру, эстетической функции, психологическим основам владения языком, то есть «осуществился поворот языкознания лицом к говорящей личности» [Караулов, 2010: 13]. Исследователь обращал внимание на то, что «все чаще можно услышать призывы изучать “человеческий фактор” в языке, язык в связи с человеческой деятельностью, человека в языке и язык в человеке» [Там же: 19]. Е.С. Киреева также отмечала необходимость исследования взаимосвязи языка и личности в современном языкознании, которая обусловлена «состоянием изысканий в этой области знания, ориентирующихся на изучение языка и мышления, понимания и воздействия» [Киреева, 1998: 95].

С философской точки зрения личность представляется человеческим индивидом с точки зрения социальных качеств, которые формируются посредством исторически конкретных видов деятельности и общественных отношений.

В социологии личность понимается в качестве субъекта отношений и сознательной деятельности, имеющего стойкую систему социально значимых признаков, которые характеризуют и определяют его как члена общества [Момотова, 2009: 100].

С позиции психологии Д.А. Леонтьев рассматривал личность «как психологическое образование, как регуляторная систему, которая конституируется функциями выделения субъектом себя из окружающего мира, выделения, презентации и структурирования им своих отношений с миром и подчинения своей жизнедеятельности устойчивой структуре этих отношений в противовес сиюминутным импульсам и внешним стимулам» [Леонтьев, 1989: 19].

К.Н. Хитрик с позиции культурологии подчеркивает, что личность человека имеет особое интегративное системное когнитивно-креативное качество, «которым не обладает в отдельности ни одна из образующих ее подсистем и которое формируется (образуется, задается) под воздействием ведущей, личностной (мотивационно-потребностной, духовной, несобственно-вербальной) подструктуры, способной переводить на качественно новый уровень функционирования и субъектную, и индивидуальную подструктуры человека (обучаемого)» [Хитрик, 2001: 13].

С.С. Королева пишет, что через язык человек приобщается к культуре и социальной деятельности, включается в социум, окружающий мир, познает нормы поведения, а также духовные ценности, и посредством этой совокупности он формируется как личность. Таким образом, он «познает мир через осознание себя и своей деятельности в нем» [Королева, 2009: 105].

Как можно отметить, в приведенных выше разных определениях личности отмечается ее схожее понимание как индивидуальных характеристик человека и уникальных и относительно устойчивых индивидуальных качеств (мышление, сознание, восприятие, эмоция, сила воли, вера, отношение, концепция, ценности, настроение и т.д.).

Ученые неоднократно указывали на связь между языком и личностью. К примеру, Ю.С. Фомина отмечала, что «в повседневной речи люди употребляют языковые единицы, воссозданные понятиями реальных образов и явлений отображенных, зафиксированных и обработанных их сознанием»[Фомина, 2009: 1381].

Само понятие «языковая личность» впервые было введено В.В. Виноградовым в 1930-х гг. в работе «О художественной прозе». Рассматривая изучение проблемы индивидуального в языке, исследователь отмечал, что Бодуэна де Куртенэ «...интересовала языковая личность какместилище социально-языковых форм и норм коллектива, как фокус смещения и смешения разных социально-языковых категорий» [Виноградов, 1980: 61].

С момента появления определение термина «языковая личность» претерпевало изменения, потому отмечается существование различных толкований данного понятия.

Г.И. Богин рассматривал языковую личность как центральное понятие лингводидактики: «Центральным понятием лингводидактики является языковая личность – человек, рассматриваемый с точки зрения его готовности производить речевые поступки. <...> Языковая личность – тот, кто

присваивает язык, то есть тот, для кого язык есть речь. Языковая личность характеризуется не столько тем, что она знает о языке, сколько тем, что она может с языком делать» [Богин, 1984: 3].

Особое внимание к изучению языковой личности было проявлено в 80-е годы XX столетия, поскольку именно оно оказалось в центре нового антропоцентрического подхода в исследовании языка. Вопросы теории языковой личности были впервые осмыслены Ю.Н. Карауловым в работе 1987 года «Русский язык и языковая личность». Позже в 1989 г. в предисловии к книге «Язык и личность» лингвист представляет структуру языковой личности, где также указывает на то, что языковая личность, в качестве объекта лингвистического изучения на систематической основе, демонстрирует взаимодействие всех четырех фундаментальных языковых свойств.

Сама структура языковой личности включает в себя несколько положений:

1. личность существует как средоточие и результат социальных законов;
2. личность – продукт исторического развития этноса;
3. мотивационные предрасположения возникают в психической сфере;
4. личность есть создатель и пользователь системно-структурных образований [Караулов, 2010: 22].

К.Ф. Седов отмечает, что «наибольшее распространение термин языковая личность получил в отечественно лингвистике в 90-е годы XX в. В

научное употребление его ввел Г.И. Богин (1984, 1986), вслед за которым в своей книге использовал Ю.Н. Караулов в 1987 г. Широкий авторитет Караулова на тот момент привел к тому, что, следуя его примеру, языковой личностью стали называть любую коммуникативную и языковую характеристику, выступающую отличительной особенностью текста, профессии, возраста, литературного произведения, стиля и т.д. Вследствие этого, понятие “языковая личность” утратило свою первоначальную четкость, стало расплывчатым, и с различных точек зрения трактуется по-разному. Вследствие этого лингвисты были вынуждены вводить новые обозначения для понятий “речевая личность”, “коммуникативная личность” и других сходных явлений» [Седов, 2007: 6 – 7; цит. по: Башкова, 2011: 16].

С.Г. Воркачев с позиций лингвокультурологии дал следующую трактовку языковой личности: это зафиксированный «преимущественно в лексической системе базового национально-культурного прототипа носитель определенного естественного языка» [Воркачев, 1996: 17].

В.И. Карасик понимает под языковой личностью «обобщенный образ носителя культурно-языковых и коммуникативно-деятельностных ценностей, знаний, установок и поведенческих реакций» [Карасик, 2003: 363].

Е.С. Киреева определяет языковую личность как «соотношение «ролевого» поведения человека и его «субъектного» опыта, то есть социокультурных и психологических ролей, составляющимися невыработанными, первичными психическими характеристиками человека» [Киреева, 1998: 95].

Языковая личность – «это углубление, развитие, насыщение дополнительным содержанием понятия личности вообще» [Караулов, 2010: 38].

По Е.В. Барсуковой, «языковая личность представляет собой многоуровневую функциональную систему, демонстрирующую степень владения языком и речью определенного человека на разных уровнях осмысления действительности» [Барсукова, 2007: 5].

С.Г. Воркачев утверждает, что «языковая личность образована посредством включения философских, социологических и психологических взглядов на физические и духовные качества человека, которые определяют индивида» [Воркачев, 2001: 66].

С.Ю. Годунова пишет, что языковая личность представляется совокупностью социально-психологических и культурологических свойств отдельного индивидуума, которые определяют его следующие особенности: «способность к творческой текстовой деятельности и отображению специфической национально-языковой картины мира, конструктивное взаимодействие с окружающей средой, открытость для восприятия и адаптации в иной ментально-языковой среде с целью приобщения к иноязычной культуре и определения своего места в спектре различных культур» [Годунова, 2008: 10].

Языковая личность может также пониматься как «многослойный и многокомпонентный набор языковых способностей, умений, готовности к осуществлению речевых поступков, которые классифицируются, с одной стороны, по видам речевой деятельности, т.е. говорению, аудированию,

письму и чтению, а с другой стороны, по уровням языка, т.е. фонетике, грамматике и лексике» [Богин. 1984: 29].

Исходя из вышеперечисленных определений, можно установить, что языковая личность является междисциплинарным понятием, поскольку используется в различных научных дискурсах, но подразумевает относительно схожее явление.

Л.Е. Гришаева выделяет две группы мнений относительно теоретического осмысления обсуждаемого феномена.

«С первой позиции языковая личность понимается как индивидуальное речепользование: то есть употребление определенных языковых средств. С такой точки зрения можно говорить о языковой личности группы людей, отдельного конкретного человека, персонажа и типологической языковой личности.

Другая позиция трактует языковую личность как теоретически выводимый в опоре на лингвистические процедуры конструкт, как культурно специфический когнитивно-дискурсивный инвариант, реализуемый в различных дискурсивных условиях разнообразными вариантами. С этой стороны мы можем говорить о языковой личности какого-либо народа: немецкого, русского, китайского. Таким образом, языковая личность выступает как абстракция, сформированная из всех вариантов речемыслительной деятельности всех членов определенного лингвокультурного общества, используемых в различных условиях и ситуациях» [Гришаева, 2006: 17].

На основе разных толкований языковой личности В.И. Карасик выделил несколько подходов к ее изучению: «в современной лингвистике они могут быть следующими:

1) психологический анализ языковой личности, основанный на классификации характеров, проявляющихся в коммуникации;

2) социологический анализ языковой личности, сформированный на языковых индикаторах общественных групп, выделенных социолингвистикой. Такие индикаторы обнаруживаются как в малых социальных группах (семья, школа, рабочая группа), так и в больших: язык молодежи, гендерные характеристики речи, уровень образования;

3) культурологический анализ языковой личности или моделирование лингвокультурных типажей, который представляет собой выделение обобщенного типа, представляющего какую-либо группу общества и содержит их типологическое поведение, нормы лингвокультуры. К таким относятся: «русский интеллигент», «американский адвокат», «немецкий офицер», «английский джентльмен» и т.д.;

4) лингвистический анализ языковой личности, который строится на описании коммуникативного поведения носителей языковой культуры, характеристика их коммуникативной компетенции, анализ языкового сознания;

5) прагмалингвистический анализ языковой личности, в основе которого лежит выделение типов коммуникативной тональности, то есть эмоционально-стилевой формат общения коммуникантов, определяющий их

выбор средств взаимодействия, характерных для какого-либо определенного дискурса [Карасик, 2002: 19].

Таким образом, в начале XXI века сформировалось несколько разных подходов к изучению языковой личности, каждый из которых рассматривает определенные аспекты этого сложного феномена.

1.2. Понятие «вторичная языковая личность»

В последнее время в связи с тем, что многие люди изучают иностранный язык, очень важно эффективное межкультурное взаимодействие и понимание, категория вторичная языковая личность все чаще становится предметом исследования в области лингвистики. С увеличением в современном мире важности эффективной межкультурной коммуникации возрастает и необходимость изучения явления вторичной языковой личности.

К изучению вторичной языковой личности подходят с позиции разных наук, к примеру, лингвистики, психолингвистики, межкультурной коммуникации, лингводидактики. С точки зрения методики преподавания вторичную языковую личность рассматривали С.М. Андреева, С.Г. Блинова, Т.К. Цветкова, Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, Н.А. Мамонтова, О.М. Осиянова, Р.А. Урханова, Н.Ю. Хлызова, Г.С. Шашлова.

С позиции лингвистики изучением и исследованием понятия «вторичная языковая личность» активно занимались В.И. Карасик, О.А. Леонтович, И.И. Халеева, К.Н. Хитрик, Н.Д. Гальскова., Н.И. Гез, Н.Ю. Хлызова, Н.А. Мамонтова.

Г.И. Богин и Н.А. Мамонтова подошли к изучению вторичной языковой личности в рамках психолингвистики. Многие исследователи признают, что известный психолингвист Г.И. Богин внес большой вклад в исследование вторичной языковой личности. «В своем труде “Герменевтические последствия универсализаций в методике преподавания русского языка как иностранного” он рассматривает вторичную языковую личность “как структурный слепок с первичной языковой личности”» [Богин; цит. по: Момотова, 2009: 103].

В зависимости от области знания, к пониманию и изучению феномена вторичной языковой личности подходят по-разному. В методике обучения иностранным языкам она понимается как «способность к адекватному общению на межкультурном уровне» [Потёмкина, 2013: 222].

С другой точки зрения лингвокогнитивный компонент структуры вторичной языковой личности представляется как «совокупность индивидуальных особенностей психических познавательных процессов, обеспечивающих иноязычно-речевую деятельность» и включает в себя «когнитивно-лингвистические особенности личности, характеризующие индивидуальную языковую картину мира, содержание нравственных понятий, знание языка и культуры другого этноса» [Рыжов, 2008: 132–133].

И.И. Халеева в работе «Основы теории обучения пониманию иноязычной речи», созданной в 1990-х годах, основываясь на определениях языковой личности. Ю.Н. Караулова, в процессе обучения иностранному языку рассмотрела вторичную языковую личность как «способность человека к общению на межкультурном уровне». Исследователь отметила, что эта

способность складывается из «овладения вербально-семантическим кодом изучаемого языка, то есть «языковой картиной мира» носителей этого языка (формирование вторичного языкового сознания) и «глобальной (концептуальной) картиной мира», позволяющей человеку понять новую для него социальную действительность» [Халеева, 1995: 68].

Н.Д. Гальскова определяет вторичную языковую личность как «совокупностей возможностей и способностей индивидуума к обучению иностранному языку на межкультурном уровне. При этом под межкультурным уровнем понимается адекватное сотрудничество, взаимодействие с представителями других культур» [Гальскова, 2004: 59].

Н.А. Мамонтова считает, что «вторичная языковая личность может рассматриваться как конечный пункт инокультурации языковой личности. Степень аутентичности инокультурации языковой личности в альтернативную лингвокультуру (в иностранный язык) обратно пропорциональна степени влияния исходной лингвокультуры (родного языка)» [Мамонтова, 2010: 4].

Как отмечает Л.П. Халяпина, «вторичная языковая личность предстает одним из наиболее значимых и базовых явлений в современной теории и методике обучения иностранным языкам. К тому же понимание вторичной языковой личности постоянно изменяется вслед за трансформацией социума, и тех требований, которые он предъявляет современной системе обучения иностранным языкам» [Халяпина, 2009: 185].

По мнению Е.Г. Соколовой, вторичная языковая личность предстает как результат иноязычного образования, предполагающий формирование

вторичного языкового сознания в межкультурной коммуникации. Однако также исследователь отмечает, что «достижение такого результата в условиях неязыкового вуза в полном объеме невозможно» [Соколова, 2014: 175].

И.В. Борисова полагает, что вторичная языковая личность представляет собой некую «надстройку» языковой личности, которая не меняет своей структуры, и ее появление провоцирует некое условное раздвоение личности [Борисова, 2015: 32].

В данном исследовании, вслед за И.И. Халеевой, под вторичной языковой личностью мы понимаем человека, который изучает второй язык, может понять духовную сущность второго языка, проникнуть в культуру нации второго языка.

Вторичная языковая личность формируется в соответствии с определенными принципами. Е.В. Потемкина говорит о том, что вторичная языковая личность формируется посредством совокупности методических приемов, которые направлены на «организацию в процессе обучения средств изучаемого языка: разноуровневых единиц, отношений и стереотипов». Исследователь также отмечает, что «метод составления многопараметрового комментария к художественному тексту является одним из эффективных методических приемов, поскольку он включает в себя единицы всех уровней ЯЛ» [Потёмкина, 2012: 63].

Исследователи считают, что в молилингвальной среде существует соответствующая ей языковая личность, однако, когда индивидуум находится в процессе изучения и общения на иностранном языке, то начинает формироваться и функционировать вторичная языковая личность. Это

явление объясняется тем, что в процессе изучения иностранного языка индивидум познает и создает для себя новую картину мира, после чего его языковое сознание усложняется, раздваивается. При этом новая картина мира формируется на базе уже имеющейся первичной и поэтому накладывается на нее, и не может существовать отдельно, в ином случае возник бы эффект «раздвоения личности». Стоит отметить, что термин вторичная языковая личность «подчеркивает иерархию личностей внутри одного индивида» [Там же: 60].

Обучение иностранным языкам ориентируется на формирование в обучаемом черт языковой личности, что, соответственно, ставит перед собой задачу «не просто научить обучаемого ощущать себя носителем языка, но и развить у него способность и готовность осуществлять речевую деятельность на изучаемом языке, способность к адекватному взаимодействию с представителями иных культур и социумов» [Халяпина, 2006: 231]. На этой основе начинает развиваться новое направление в лингводидактике – формирование вторичной языковой личности. «Во время обучения иностранному языку внимание обучающихся фиксируется на определенных национальных особенностях, что позволяет усвоить особенности, принятые в определенном обществе: культурные ценности народа, правила и нормы поведения, невербальное общение: мимические и жестовые коды» [Королева, 2009: 106].

Вторичную языковую личность можно считать успешно сформированной, если человек, изучающий иностранный язык, научился «приспосабливать свое языковое сознание к изучаемому иностранному языку

и расширять его за счет новых связей, присущих изучаемому иностранному языку» [Абсалямова, 2013: 14]. Р.А. Абсалямова считает, что эффективное формирование происходит за счет процесса рефлексии и анализа во время обучения, когда обучаемым усваиваются иноязычные культурные ценности. Исследователь считает, таким образом происходит обогащение способностей и личностных качеств человека, изучающего чужой язык. Отмечается также, что «в общении на иностранном языке имеет значение знание контекста происходящего и, конечно, осознание своей позиции в акте коммуникации» [Абсалямова, 2013: 14]. «Целью обучения русскому языку иностранцев становится формирование коммуникативной культуры языковой личности обучающегося, включающей в себя языковую, речевую, логическую, информационную, эмоциональную культуру, т.е. подготовку иностранных студентов к восприятию иной социокультурной общности» [Андреева, 2004; 1].

В настоящий момент разрабатывается специальная модель овладения иностранным языком, которая имеет преимущество в том, что позволяет рассматривать язык не абстрагированно от развивающегося человека, а как одну из возможных сторон личности, тем самым «становится возможным говорить о концепте языковой личности, или применительно к обучению иностранным языкам – вторичной языковой личности» [Смирнова, 2015: 149]. Следует отметить, что знаковые системы, которые человек осваивает при изучении иностранного языка, «более или менее разнородны, обычно говорят не об одном языке, а о языках – невербальных (при этом подчеркивается

отсутствие звучащей речи) и соматических (подчеркивается вовлеченность в коммуникацию тела)» [Верещагин, Костомаров, 2014:384].

«Наиболее сложные задачи по формированию вторичной языковой личности предусмотрены на втором – тезаурусном уровне, который включает в систему обучения иностранным языкам задачи по развитию языкового и когнитивного сознания, характерного для носителей изучаемого языка. Тезаурусный, или лингво-когнитивный уровень языковой личности, впервые предложенный Ю.Н. Карауловым, в теории обучения иностранным языкам дополнен И.И. Халеевой. Она вполне обоснованно предлагает данный уровень рассматривать на основе двух подуровней: «тезаурус-1» и «тезаурус-2».

«Тезаурус-1 восходит к ассоциативно вербальной сети языка и формирует «языковую картину мира», в то время как тезаурус-2 формирует «концептуальную, или глобальную, картину мира». Выделенные автором двесферы взаимосвязаны и одновременно автономны. Их взаимосвязь проявляется в том, что тезаурус-1 формируется под воздействием тезауруса-2. Носители разных языков различаются своим тезаурусом-1, но нельзя сбрасывать со счетов и различия в тезаурусе-2. Формирование тезауруса-2 – сложная задача, так как речь идет о развитии умений распознавать мотивы и установки личности, принадлежащей иной общности, где действует иная система ценностей, норм и оценок» [Гальскова, Гез, 2004: 69].

«Тезаурус-1 означает способ формирования языкового сознания, восходящего к языковой картине мира.

Данный подуровень напрямую связан с ассоциативно-вербальной сетью языка. Тезаурус-2 соотносится собственно со знаниями о мире, формирующими когнитивное сознание и тем самым общую картину мира на уровне концептуальной системы.

Формирование тезауруса-2 является более сложной задачей по сравнению с формированием первого подуровня – тезауруса-1, так как в данном случае ставится задача научить студентов распознавать мотивы и установки личности, становление которой проходило в условиях иной общности, где действует другая система ценностей и предпочтений, значимых для данной общности. Результат обучения будет считаться эффективным в том случае, если обучаемый сможет достичь понимания сообщения и сделать коммуникативно-релевантный смысловой вывод не только на основе декодирования информации за счет использования языковых знаний. Особую значимость приобретает умение выстраивать соответствующие предположения о том, что имел в виду отправитель информации, опирающийся на свою национальную систему образов и представлений. Иными словами, формирование вторичной языковой личности будет считаться достигнутым, если в когнитивном сознании обучаемых будут накоплены образы, аналогичные тем, которыми обладает носитель языка» [Халяпина, 2006: 99].

Стоит отметить, что «в основе описанного подхода к обучению иностранным языкам положены исследования по лингводидактике, лингвокультурологии, а также межкультурной коммуникации, методика преподавания иностранных языков, в которых отражается идея о том, что

сложность в общении между носителями и “неносителями” определенного языка базируется на различиях в восприятии “картин мира” и в расхождениях между концептуальными системами различных социумов, к которым принадлежат говорящие» [Там же: 96].

«Представление о принципиально едином строении и функционировании социально-психологической, языковой и «вторичной» языковой личности, взятой как системно организованный объект, обладающий системным когнитивно-креативным качеством, и как объект лингводидактического исследования, должно лежать в основе антропоцентрического (антропологического) подхода к проблеме обучения культуре иноязычного речевого общения» [Хитрик, 2001: 8–9].

Исследователи определяют задачу вторичной языковой личности следующим образом: она должна преобразовать культуру изучаемого языка для обучаемого в нечужую культуру, с той целью, чтобы эффективно расширить его культурное накопление изучаемого языка. Язык представляется как один из наиболее важных инструментов для понимания особенностей своей и чужой культур, вследствие этого, его можно применять чтобы помочь людям создать и интегрировать языковые картины мира своего и иностранного – изучаемого языков.

«Формирование вторичной языковой личности и формирование аксиосферы представляют собой два взаимообусловленных процесса, так как, с одной стороны, без обращения к аксиологическому аспекту языка невозможно успешное формирование вторичной языковой личности, а с другой, при обучении иностранному языку за счет приобщения к иноязычной

картине мира не может не затрагиваться духовно-нравственная сфера сознания обучающихся, не обогащаться их личностная аксиосфера» [Королева, 2009: 109].

Н.Ю Хлызова считает, что «применение средств медиа в организации педагогического процесса позволяет эффективно формировать черты вторичной языковой личности с минимальными учебно-временными затратами» [Хлызова, 2012: 158].

«Описание модели вторичной языковой личности осуществляется, по мнению И.И. Халеевой, с учётом процессов, которые происходят в личности в ходе овладения ею неродным для неё языком. Поскольку языки отличаются друг от друга своей вербально-семантической «сетью», то вполне справедливо автор делит именно первый уровень языковой личности на две тезаурусные сферы: тезаурус-I и тезаурус-II (формирование вторичного когнитивного сознания)» [Птицына, 2007: 60].

«По мнению И.И. Халеевой, овладеть суммой знаний о картине мира – значит выйти на когнитивный (тезаурусный) уровень языковой личности. При подготовке билингва, т.е. активного участника межкультурной коммуникации, владеющего наряду с родным и иностранным языком как средством повседневного общения, важно научить носителя образа мира одной социально-культурной общности понимать носителя иного языкового образа мира» [Гальскова, Гез, 2004: 69].

Как отмечает Л.П. Халяпина, «понятие “вторичная языковая личность” является одним из наиболее значимых и основополагающих в современной теории и методике обучения иностранным языкам. Однако его интерпретация,

теоретическое исследование и практическая реализация не стоят на месте. Трансформация данного понятия объясняется изменениями в структуре окружающего нас социума, изменением тех требований, которые социум предъявляет к системе обучения иностранным языкам на каждом новом этапе своего развития» [Халяпина, 2009; 185].

«Проблема формирования вторичной языковой личности, способной к межкультурному общению, рассматривается современными учеными в основном на примерах соизучения английского языка и американской / английской культуры, реже – других европейских языков и культур. При этом почти полностью отсутствуют исследования, проведенные на практическом материале восточных языков и культур. Бесспорен тот факт, что такие концептуальные основы, как диалоговый подход к организации высшего языкового образования и социокультурный подход в обучении иностранным языкам в принципе применимы к изучению любых языков. Однако очевидно и то, что обучение восточным языкам и культурам имеет свои специфические особенности» [Гурулева, 2009: 42].

Таким образом, исследование вторичной языковой личности является актуальной, практически востребованной задачей современной лингвистики, решаемой с помощью методов, предлагаемых различными научными направлениями. Для филологов Сибирского федерального университета важнейшее значение имеет решение проблемы формирования вторичной языковой личности, основанной на соизучении китайского и русского языков, поскольку российско-китайские связи в настоящее время укрепляются и все больше китайских студентов приезжают в СФУ для изучения русского языка.

1.3. Модель языковой личности как способ ее исследования

Как уже отмечалось, Ю.Н. Караулов разработал модель языковой личности, в рамках которой он выделяет три уровня ее формирования: нулевой уровень – грамматико-семантический; первый – когнитивный, тезаурусный; второй – прагматический, мотивационный. Соответственно, объекты анализа на каждом уровне получают свои терминологические обозначения: лексикон, семантикон и прагматикон. Рассмотрим их подробнее.

«На нулевом уровне содержатся системно-структурные данные о состоянии языка в определенный момент или период. Данный уровень демонстрирует степень владения личностью обыденным языком и является основным объектом изучения для теории речевых актов, разговорной речи, а также трансформационной теории и др.

Первый уровень направлен на выявление и установление расположения смыслов и ценностей в картине мира, а также тезаурусе, таким образом, он является отражением языковой модели картины мира личности» [Караулов, 2010: 36]. Первый уровень формируется на текстах необычного содержания, созданных исследуемой личностью, и «предполагает выявление и анализ вариативной части в ее картине мира, которая является специфической для данной личности» [Там же]. В данном случае становятся важными социальные и социолингвистические особенности языковой общности, к которой относится исследуемая личность, «поскольку она определяет субординативно-иерархические, идеологические взаимосвязи и отношения основных понятий в картине мира» [Там же].

На мотивационном уровне происходит слияние языковой личности и личности как таковой в глобальном ее понимании, социально-психологическом. Это возможно, поскольку, как мы уже отмечали ранее, «языковая личность есть по своей сути личность, выраженная в языке и текстах, с воссозданными через языковые средства своими основными особенностями и чертами» [Там же: 38]. Как итог, «на данном уровне отражается информация о психологическом плане личности, которая обусловлена ее принадлежностью к более узкой референтной группе или частному речевому коллективу, формирующему у индивида определенные ценностно-установочные критерии, которые создают ее исключительный, уникальный эстетический и эмоционально-риторический дискурс» [Там же: 42].

Вслед за термином «модель языковой личности» появляется понятие «структура языковой личности», которая также состоит из нескольких уровней.

Как один из субъектов языка, языковая личность осуществляется первостепенно на лингвокогнитивном, тезаурусном уровне функционирования, поскольку в данном случае слово и знание, реализующие знак и значение, слово и образ в понимании концептов, объективное и субъективное, а также язык и речь – неразделимы. «Языковой субъект имеет три вида выражения: операциональный, где он предстает в качестве динамичной, операционально-интеллектуальной структуры; интеллектуально-эмоциональный, пересекающийся с мотивационно-потребностной сферой личности и представляющий собой

избирательную, конструктивную и пристрастную структуры; лингвокогнитивный или тезаурусный, контактирующий с вербально-семантическим уровнем строения, и являющийся гносеологически ненасыщаемой структурой. Субъект оперирует не только собственно знаками языка, “размываемыми” посредством механизма “десемиотизации” (Ю.Н. Караулов), иначе – механизма “двойного кодирования информации” (А.А.Леонтьев), но и вызываемыми знаками языка образами, представлениями, концептами, фреймами, схемами, дескрипторами и т.п.» [Хитрик, 2001: 14].

К.Н. Хитрик считает, что в рамках языковой личности «мотивационно-прагматическая сфера остается несобственно-языковой, но неизменно национальной» [Там же: 13], и представляет собой морально-нравственные интенции, мотивы и потребности, а также выражает в себе желания, стремления и интересы. С ее помощью лингвокогнитивный и вербально-семантический уровни языковой личности могут функционировать на высшем, личностном уровне, то есть создают специальные условия, в которых происходит манифестация личностных качеств, при этом «личность функционально проявляется на тезаурусном уровне в качестве “субъектной”, а на вербально-семантическом как “индивидуальная”» [Там же].

Если провести параллель с видами компетенций, определяемыми в методике «Русский язык как иностранный», то «лексикон будет обеспечивать языковую и дискурсивную, тезаурус – социокультурную (распознавание социокультурного контекста), страноведческую и предметную, прагматикон –

иллокутивную (т.е. выражение говорящим различных интенций) и стратегическую компетенции» [Потёмкина, 2012: 62].

«Когнитивный уровень языковой личности представляет собой систему ценностей и смыслов, устройства и анализа языковой личности, подразумевает расширение от значения к знаниям, и, таким образом, охватывает интеллектуальную сферу, создавая тем самым возможность трактования через процессы говорения и понимания процессов изучения человека. На этой основе, единицами уровня являются более абстрактные понятия и идеи, которые формируются в картину мира, отражающую иерархию ценностей конкретной языковой личности. В данном случае, с ведущего места семантику начинает образ, формирующийся на основе системы знаний» [Потёмкина, 2013: 218].

Лингвокогнитивный, тезаурусный, уровень представляет собой генерализированные стереотипные высказывания, среди которых выделяются: понятия, идеи, концепты. Все они объединены иерархически-координативными отношениями в семантике поля. «Такие отношения формируются в упорядоченную, систематизированную “картину мира” определенной языковой индивидуальности. В сознании индивидуума они представлены как некая иерархия социальных и культурологических ценностей, сформировавшаяся в конкретных условиях социального опыта и деятельности» [Карасу, 2014: 3]. У личности это проявляется в использовании приоритетных и характерных ей, излюбленных разговорных формул и клише, а также индивидуальных речевых оборотов, с помощью которых можно понять, что речь принадлежит именно этой конкретной личности. Этот

уровень связан с интеллектуальной сферой личности, познавательными процессами и когнитивной характеристикой, следственно, может быть отражен в ее интеллекте.

На основе трехуровневой модели языковой личности Ю.Н. Караулова И.И. Халеева разработала лингводидактическую методику моделирования вторичной языковой личности [Халеева, 1989; 1995]. Для этой методики оказывается важным то, что Ю.Н. Караулов, не используя термин «вторичная языковая личность», подчеркивал национальный характер языковой личности, говорил о правомерности трактовки языковой личности как «глубоко национального феномена».

«Задача формирования вторичной языковой личности, по мнению И.И. Халеевой, заключается в формировании личности, способной не только аналитически осмыслить и осознать уникальную специфичность другой культуры, но и посредством овладения иностранным языком интегрировать в себе элементы чужеродной культуры. В процессе такого обучения изучаемый язык становится не иностранным по отношению к родному, а еще одним языком и культурой, которые необходимо усвоить через свое сознание, свое мировидение. Лишь соответствующим образом сформированная вторичная языковая личность, способная проникать в «дух» изучаемого языка, в «плоть» культуры того народа, который говорит на этом языке, способна осуществлять межкультурную коммуникацию на должном уровне. Ученые данного направления овладение языком рассматривают не только как овладение знаковой системой, но и как овладение соответствующей концептосферой на уровне родного языка. Таким образом, личность, овладевшую вторым языком

на таком уровне, можно считать вторичной языковой личностью» [Халяпина, 2006: 99].

Таким образом, модель языковой личности, предложенная Ю.Н. Карауловым, подразумевает структуру, которую составляют три уровня: 1) грамматико-семантический (нулевой в концепции ученого); 2) когнитивный и 3) прагматический, мотивационный. Можно сказать, что эта модель выделяет три аспекта исследования языковой личности, предлагает один из способов ее анализа, который, на наш взгляд, может быть эффективным и при изучении вторичной языковой личности. Впрочем, необходимо заметить, что разграничение уровней языковой личности не всегда легко осуществимо, на что указывали исследователи языковой личности, в том числе и сам Ю.Н. Караулов: «Идея описания ЯЛ как иерархически организованной уровневой структуры представляется весьма плодотворной и заслуживающей развития, хотя сам автор признает сложности разграничения тесно переплетающихся уровней в практике анализа языкового материала» [Иванцова, 2008: 35].

Во второй главе настоящей диссертации анализ всех трех уровней вторичной языковой личности во многом основывается на этой трехуровневой модели.

1.4. Стереотип и концепт как части когнитивного уровня ЯЛ

Образование вторичной языковой личности, как уже было отмечено, напрямую связано с процессом изучения иностранного языка. «Во время

обучения для учащегося через язык представляется другая культура и формируется иная картина мира. Чтобы избежать расщепления сознания при формировании новой картины мира, во время изучения другого языка происходит наложение «чужой» – вторичной языковой картины мира на родную, первичную» [Потёмкина, 2013: 223]. Вторичная картина мира не может существовать независимо от первичной, поэтому изучение иностранного языка должно вестись на сопоставлении изучаемых родных языка и культуры.

Е.А. Филонова обозначила процесс наложения одной картины мира на другую как явление «переосознания», в рамках которого «происходит сопоставление и дифференцирование изучаемых явлений, принадлежащих к разным картинам мира» [Филонова, 2009: 179]. Это сложный и трудоемкий процесс, далеко не всем удастся освоить его и сформировать эффективную вторичную языковую личность, способную успешно принимать участие в межкультурной коммуникации, создавать и принимать сообщения на другом языке. Н.А. Мамонтова считает, что «трудность в развитии и совершенствовании навыков вторичной языковой личности связана с исходными лингвокультурными привычками и стереотипами, имеющимися у человека, изучающего другой язык и культуру» [Мамонтова, 2010: 5].

Для того чтобы успешно выработать навыки языковой личности, изучение иностранного языка должно проходить особым постепенно выстроенным образом. Е.В. Потёмкина отмечает, что вторичная языковая личность формируется посредством «совокупности методических приемов, направленных на организацию в процессе обучения средств изучаемого

языка: разноуровневых единиц, отношений и стереотипов» [Потёмкина, 2013: 223].

На успешное формирование вторичной языковой личности влияют не только правильно подобранные и организованные методики, но также и человеческие качества, среди которых Н.С. Бажутина выделяет: «гибкость поведения, сверхадаптацию, эволюционное возникновение сознания, творческие способности человека, чувство юмора и другие существенные отличительные особенности человеческого существования» [Бажутина, 2010: 107–108]. Исследователь также считает, что «перманентный выбор и дистанцирование (абстрагирование) от синкретического чувственного мировосприятия позволяют не просто субъективированно корректировать личности свое индивидуальное поведение, но и обеспечивать свою автономность без утраты групповых стереотипов поведения и потери ощущения целостности мира» [Там же].

Понятие стереотипа не определяется однозначно. В общем понимании стереотип представляется как «относительно устойчивый, обобщающий образ или ряд характеристик (нередко ложных), которые, по мнению большинства людей, свойственны представителям своего собственного культурного и языкового пространства или представителям других наций» [Голоушкина, 2013: 2]. Однако в расширенном понимании к такому толкованию добавляется ряд особенностей. Стереотипы выступают как часть мировоззрения носителей языка и выражают коллективные представления народа или о народе, характеризующиеся устойчивостью, имплицитностью и имеющиеся, полученные как бы «заранее», до

приобретения реального опыта. При этом стереотипы не являются статичными, а развиваются равномерно с дискурсом, отражая изменения в культурных, идеологических и представленных компонентах, включенных в них. О.Г. Орлова говорит о том, что стереотипы являются бессознательной идентификацией человека своей и чужой культуры, они «фиксируют мифологизм языкового сознания, обладают оценочностью и фасцинативностью в дискурсе. Они в более или менее устойчивой языковой форме вербализуют наиболее “старые” признаки концепта» [Орлова, 2011: 93]. С точки зрения Е.М. Масловой, «стереотипы являются частью концептуальной картины мира и воплощают устойчивые культурно-национальные представления о конкретном явлении, объекте или ситуации» [Маслова, 2001: 10].

Стереотип – это относительно жесткое и слишком упрощенное или предвзятое восприятие или представление об аспекте реальности, особенно личности или социальных групп. [A relatively rigid and oversimplified or biased perception or conception of an aspect of reality ,esp. of persons or social groups.] [English, 1958: 523]. Американский ученый У. Липпман впервые использовал термин «стереотип» в социологическом исследовании, представленном в книге «Общественное мнение» в 1922 году.

Определение и трактовка понятия стереотипа зависят от уровня восприятия. Лингвокогнитивный уровень отличается тем, что единицами здесь представляются обобщенные понятия, концепты и идеи, выражающиеся посредством слов нулевого уровня. Однако при этом они обладают специальным дескрипторным статусом. Исходя из этого, стереотипам

соответствуют «устойчивые стандартные связи между дескрипторами, которые находят свое выражение в генерализованных высказываниях, дефинициях, афоризмах, крылатых выражениях, пословицах и поговорках» [Брыксина, 2008: 5]. Стереотип фиксирует национальный менталитет, включающий систему ценностей, представлений о мире и его восприятие.

На когнитивном уровне к стереотипам относят «устойчивые стандартные связи между дескрипторами» [Там же: 133]. В этом случае стереотипы представляются обобщениями о каких-либо отличительных чертах, характерных для определенной культуры. И.Е. Брыксина считает, что такие обобщения создаются для того, чтобы «упорядочить восприятия и представления и уместить их в стандартные рамки. Основной функцией этого процесса является возможность ограничения объема и сложности воспринимаемой информации, так как стереотипы часто сопровождаются позитивными или негативными предубеждениями» [Там же]. С когнитивной точки зрения стереотип принадлежит содержательной стороне языка и представляет собой воплощение «наивной картины мира», отражающей первично воспринимаемые характеристики.

«Одной из самых главных загадок мироздания является вопрос о том, как хранится и перерабатывается информация в человеческом сознании» [Карасик, 2009: 9].

«Когнитивные аспекты обучения неродному языку, связанные в первую очередь с развитием у учащегося языковой и концептуальной картины мира, требуют расширения «рамок» учебного процесса за счет включения в этот процесс его реального индивидуального опыта в межкультурном общении,

развития и поддержки заинтересованности каждого человека в изучении языков на протяжении всей жизни» [Гальскова, Гез, 2004: 16].

В.В. Красных отмечает, что «за любой единицей языка стоит стереотип, стереотипный образ; а вся ассоциативно-вербальная сеть представляет собой не что иное, как «стереотипное поле», репрезентирующее концептосферу того или иного национально-лингво-культурного сообщества. С данным полем неразрывно связаны концепты, бытующие в том или ином языковом сознании» [Красных, 2001: 181].

Впервые в отечественной науке термин «концепт» был употреблен С.А. Аскольдовым в 1928 году. В начале 90-х годов прошлого века концепт в рамках современной научной парадигмы представляет особый интерес в России и зарубежом, и получает активное развитие. В.И. Карасик, З.Д. Попова, И.А. Стернин, В.А. Маслова, С.Г. Воркачев и другие ученые понимали и определили концепт с точки зрения соответствующих исследований.

В трактовке С.Г. Воркачева концепт понимается как «операционная единица мысли – это способ и результат квантификации и категоризации знания, поскольку его объектом являются ментальные сущности признакового характера, образование которых в значительной мере определяется формой абстрагирования, модель которого задаётся самим концептом, тем самым он не только описывает свой объект, но и создает его» [Воркачев, 2003: 6].

З.Д. Попова и И.А. Стернин предполагают такое определение концепта: «концепт как дискретное ментальное образование, являющееся базовой единицей мыслительного кода человека, обладающее относительно

упорядоченной внутренней структурой, представляющее собой результат познавательной (когнитивной) деятельности личности и общества и несущее комплексную, энциклопедическую информацию об отражаемом предмете или явлении, об интерпретации данной информации общественным сознанием и отношении общественного сознания к данному явлению или предмету»[Попова,Стерин, 2007: 24].

Вслед за В.И. Карасиком, под концептами мы понимаем «ментальные образования, которые представляют собой хранящиеся в памяти человека значимые осознаваемые типизируемые фрагменты опыта» [Карасик, 2009: 24]. Исходя из определения, можно выделить характерные особенности концепта: «типизируемость, позволяющая закреплять представления в качестве стереотипов, осознаваемость, позволяющая понимать и распространять выработанную информацию другим, и значимость, которая закрепляет полученные из информации характеристики в индивидуальном или коллективном опыте других людей» [Там же].

«В соотношении «значение – концепт» единиц опыта подчеркивается отражательная сторона значений языковых единиц и единиц опыта, которые хранятся в индивидуальной и коллективной памяти. Мы объясняем концепты через значения слов» [Там же: 11].

«В соотношении «смысл – концепт» акцентируется богатство личностно значимых ассоциаций, связанных с языковыми значениями и единицами опыта в индивидуальном сознании» [Там же].

«Знание в языке может выражаться различными типами когнем (термин предложен Ю.Н. Карауловым). В аспекте обучения РКИ наиболее важными

представляются такие когнемы, как метафора, концепт, фрейм, идиома, прецедентный текст (ПТ). Существует множество определений этих терминов, однако мы будем анализировать когнемы в первую очередь с точки зрения представленного ими способа хранения знаний. Так, например, концепт рассматривается как культурно значимое понятие. Он отражает некий фрагмент действительности и поэтому всегда представляет собой определенный свернутый микротекст энциклопедического характера. Любой концепт возникает в процессе структурирования информации, поэтому совокупность концептов формирует ценностно-иерархизированное дерево тезауруса ЯЛ. Примеры концептов, которые неоднократно попадали в исследовательское поле: *лень, счастье, судьба, грех, истина/правда, воля, тоска, любовь* и др. Концепт часто характеризуют как «зонтиковое понятие», так как оно покрывает предметные области многих научных направлений и, соответственно, интерпретируется различными способами. Об этом, в частности, свидетельствует терминологическая парадигма: концепт (Ю.Н. Степанов, Н.Д. Арутюнова), логоэпистема (Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров, Н.Д. Бурвикова), лингвокультурема (В.В. Воробьев), ключевое слово культуры. В целях описания лингводидактической модели ЯЛ мы будем использовать термин «концепт» и понимать под ним только вербализованные единицы когнитивного уровня ЯЛ, составляющие понятийную сферу языка» [Потёмкина, 2013: 218].

Общность вышеприведенных определений заключается в выделении основных характеристик концепта, то есть концепт является структурой

знаний и мышления, является результатом деятельности человека по познанию.

По сравнению с плодотворным результатом русской культурологии, исследование концепта в Китае находится на ранней стадии, тем не менее уже существует довольно значительное количество работ, в которых активно разрабатывается проблематика, связанная с концептами: Суй Жань «Концептуальные явления в изучении теории лингвистического познания»; Цзян Ямин «Интерпретация и анализ концепта»; Ян Сюцзе «Изучение концепта в лингвокультурологии», Цзу Сюецин «Национально-культурные концепты времён года в русской языковой картине мира» и др.

«Концепт зависит от языка и мировоззрения нации, выражается в дискурсе через слова и обогащает, разрабатывает и регенерирует в диалог и общение»[Ян Сюцзе, 2007: 99].

Итак, с позиции концепции стереотипов в процессе формирования вторичной языковой личности сопоставление изучаемого и родного языкового материала имеет приоритетное значение. «Связь культурно-языкового кода с менталитетом и национальным характером своего представителя является сегодня общепризнанной и исследуется в таких научных сферах, как антропологическая лингвистика, этнолингвистика, лингвокультурология, межкультурная коммуникация (Ю.С. Степанов, В.В. Воробьев, В.А. Маслова, О.А. Леонтович, Г.В. Елизарова, В.В. Красных и др.). Данная точка зрения наиболее характерна для современной теории вторичной языковой личности, разрабатываемой в методике обучения иностранным языкам»[Андрейчик, 2012:386].

«Формирование «вторичной» языковой личности, способной в условиях значительной культурной дистанции осуществлять акт межкультурной коммуникации на различных уровнях (языковом и когнитивном) компетенции общения, а также (в отличие от переводчика) самостоятельно формировать программу речевого высказывания на лингвокогнитивном уровне сознания во внутриречевом плане и реализовать ее во внешней речи адекватно конвенциональным нормам и правилам иноязычной культуры общения, может быть эффективно осуществлено лишь при «подключении» обучаемого к языковой и концептуальной инофонным картинам мира, а также к социокультурному иноязычному фону» [Хитрик, 2001: 8–9].

«Взаимосвязанное коммуникативное, социокультурное и когнитивное развитие учащихся, являясь средством и результатом формирования вторичной языковой личности, призвано помочь им:

– во-первых, понять и усвоить чужой образ жизни, поведения с целью разрушения укоренившихся в их сознании стереотипов;

– во-вторых, употреблять язык во всех его проявлениях в аутентичных ситуациях межкультурного общения (процессы формирования навыков и умений);

– в-третьих, расширить «индивидуальную картину мира» за счёт приобщения к «языковой картине мира» носителей изучаемого языка (процессы развития)» [Гальскова, Гез, 2004: 70].

«Когнитивный принцип предполагает формирование вторичных функциональных систем национальной ЯЛ, позволяющих данной личности общаться на изучаемом языке по оптимальным параметрам. Оптимальность

модели также предполагает интегрированность, «встроенность» вторичной когнитивной системы, с одной стороны, в когнитивную архитектуру национальной ЯЛ, с другой – в структуру деятельности/речевой деятельности общающейся ЯЛ» [Ван Лися, 2016:23].

Л.П. Халяпина замечает, что все авторы, рассматривающие вопросы формирования вторичной языковой личности, единодушны в том, что «возможность общения между носителями языка и «неносителями» в значительной степени усложняется различиями в восприятии «картин мира» и расхождениями концептуальных систем разных социумов. Соответственно, наиболее сложные задачи по формированию вторичной языковой личности предусмотрены на тезаурусном уровне, который включает в систему обучения иностранным языкам задачи по развитию языкового и когнитивного сознания, характерного для носителей изучаемого языка» [Халяпина, 2009: 231]. Мы тоже разделяем эту точку зрения.

Подведем итоги, принцип ориентации обучения иностранным языкам на формирование в обучаемом черт языковой личности самым естественным образом делает актуальной задачу не просто научить обучаемого ощущать себя носителем языка, но и развить у него способность и готовность осуществлять речевую деятельность на изучаемом языке, способность к адекватному взаимодействию с представителями иных культур и социумов. В решении данной задачи важнейшую роль играет процесс усвоения иностранными учащимися концептов и стереотипов, характерных для культуры изучаемого языка.

1.5. Исследование языковой личности через созданные ею тексты

Один из основных способов анализа ЯЛ – это анализ созданных ею текстов, поскольку текст – главное ее проявление. Согласно определению, предложенному Ю.Н. Карауловым, языковая личность – это «1) любой носитель того или иного языка, охарактеризованный на основе анализа произведенных им текстов с точки зрения использования в этих текстах системных средств данного языка для отражения видения им окружающей действительности (картины мира) и для достижения определенных целей в этом мире; 2) наименование комплексного способа описания языковой способности индивида, соединяющего системное представление языка с функциональным анализом текстов» [Караулов, 1997: 671].

В российской лингвистике существует давняя традиция исследования языковых личностей писателей через созданные ими тексты. Для исследования языковых личностей рядовых носителей языка методы сбора материала различны [см.: Иванцова, 2008]. Если анализируются устные тексты, то они записываются на диктофон. Получить письменные тексты можно различными способами: можно взять готовые тексты, созданные в разных естественных коммуникативных ситуациях (как правило, это письма, дневники), а можно создать экспериментальную ситуацию, в которой носители языка специально пишут тексты.

Примером подобных исследований являются работы лингвистов, созданные под руководством Н.Д. Голева, который предложил понятие персонотекста, «то есть текста, в котором воплощена ЯЛ его автора и

из которого лингвист получает информацию о ЯЛ» [Башкова, 2011: 76]. Лингвисты в ходе эксперимента предлагают обучаемым написать сочинения, конспекты или рефераты, а затем проводят их анализ на разных основаниях. См. следующие работы: [Прокудина, 2009; Ким, 2010; Шпильная, 2010].

Для настоящего исследования значимыми являются выводы, сделанные Н.Н. Шпильной, которая разработала классификацию языковых картин мира (ЯКМ), присущих носителям русского языка. Для того чтобы смоделировать механизм действия ЯКМ, исследователем была создана экспериментальная ситуация, в которой разные носители языка должны были вербализировать один и тот же фрагмент внеязыковой действительности. Студентам и слушателям подготовительных курсов педагогического института было предложено написать сочинение по картине В.А. Серова «Девочка с персиками» в аудиторных условиях. Подверглись анализу 159 текстов, полученных в результате эксперимента. В результате «на основе текстов испытуемых разработана рабочая модель речемыслительной деятельности языковой личности: *картина мира – ЯКМ – текст*» [Шпильная, 2010: 10].

В исследованиях вторичной языковой личности сочинения студентов также используются в качестве материала, особенно в тех работах, где проводится анализ ошибок, см.: [Погорелова, Динь, 2012; Лю Цянь, 2013 и др.]. С нашей точки зрения, в сочинениях ярко проявляются все уровни вторичной языковой личности.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1

Исследование языковой личности является актуальной задачей современной лингвистики. Этот феномен анализируется с позиций разных наук и научных направлений: психолингвистики, лингвоперсонологии, лингвокультурологии, межкультурной коммуникации, лингвоконцептологии, этнолингвистики и др.

Существуют разные определения ЯЛ. Для настоящего исследования актуально следующее: языковая личность – это характеристика языкового пользователя, основанная на анализе созданных им текстов. Языковая личность является типичным представителем языковой идентичности и небольшого числа речевых групп, включенных в сферу его коммуникации, является автором и индивидуумом текстов с уникальным стилем, выражающим его интересы и психосоциальные интенции.

В теории и практике обучения иностранным языкам используется понятие вторичной языковой личности, которая возникает в результате овладения иностранным языком и у которой сформировано вторичное языковое сознание в межкультурной коммуникации. Термин «вторичная языковая личность» подчеркивает иерархию личностей внутри одного индивида. Вторичная языковая личность преобразует культуру изучаемого языка в нечужую для себя культуру, интегрирует языковые картины мира своего и иностранного – изучаемого языков.

Для филологов Сибирского федерального университета важнейшее значение имеет решение проблемы формирования вторичной языковой

личности, основанной на соизучении китайского и русского языков, поскольку российско-китайские связи в настоящее время укрепляются и все больше китайских студентов приезжают в СФУ для изучения русского языка.

Существуют разные способы и методы анализа языковой личности. В настоящей диссертации в качестве инструмента исследования используется модель языковой личности Ю.Н. Караулова, которая включает следующие уровни: 1) грамматико-семантический; 2) когнитивный и 3) прагматический, мотивационный.

Наибольшее внимание в нашей работе уделено когнитивному уровню, исследуются концепты и стереотипы, репрезентированные в сочинениях китайских студентов, изучающих русский язык.

ГЛАВА 2. ХАРАКТЕРИСТИКА ВТОРИЧНЫХ ЯЗЫКОВЫХ ЛИЧНОСТЕЙ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ, ИЗУЧАЮЩИХ РУССКИЙ ЯЗЫК, ПО МАТЕРИАЛАМ ИХ СОЧИНЕНИЙ О РУССКОЙ ЗИМЕ

Теоретическим основанием данной работы, как уже было отмечено, является трехуровневая модель языковой личности Ю.Н. Караулова. В соответствии с ней проанализированы вторичные языковые личности китайских студентов, изучающих русский язык. С целью определения основных характеристик этих личностей был проведен эксперимент. Китайским студентам было предложено написать в свободной форме сочинение по фотографии зимнего Красноярска (см.: рисунок 1).

Рисунок 1. Фотография зимнего Красноярска



Студентам не давалось никаких указаний относительно того, что должно быть написано в сочинении, можно было высказывать любые мысли и чувства, связанные с фотографией. Часть сочинений была написана в аудитории, часть – дома и отправлена по Интернету по электронной почте. В эксперименте приняли участие 67 китайских студентов, изучающих русский язык, в возрасте от 18 до 25 лет.

2.1. Грамматико-семантический уровень вторичных языковых личностей

По мнению Ю.Н. Караулова, «к грамматико-семантическому (или вербально-грамматическому) уровню языковой личности относятся единицы, традиционно используемые при описании лексического и грамматического строя языка, – слово, морфема, словоформа, дериват, синоним, словосочетание, синтаксема, управление, согласование и т. д.» [Караулов, 1997: 672].

В нашем исследовании мы рассмотрим некоторые специфические, свойственные китайским студентам, особенности грамматико-семантического уровня вторичной языковой личности, а именно грамматические и лексические ошибки, нарушения норм русского языка.

Грамматические ошибки – это «результат ошибочных действий и операций с языковым материалом при речепроизводстве, речевосприятии и в умственной деятельности» [Сенцова, 2017: 136].

«Лексические ошибки – это нарушения правил лексики, прежде всего употребление слов в несвойственных им значениях, а также искажение морфемной структуры слов и нарушения правил смыслового согласования» [Фоменко, 1994: 25].

Разграничиваются лексические ошибки в узком и в широком смысле: в узком смысле к такого рода ошибкам относится «только нарушение лексической нормы (нормы словоупотребления). В широком смысле лексическая ошибка – это нарушение собственно лексической нормы вместе с нарушениями грамматического, фонетического, синтаксического и стилистического планов» [Ермина, 2008: 135].

В настоящей работе под лексическими ошибками понимается неудачное употребление слов (нарушение лексической сочетаемости, употребление слов в неправильном значении, неразличение паронимов и т.д.).

Так как в центре нашего внимания находится когнитивный уровень вторичной языковой личности, наш анализ грамматических и лексических ошибок не будет исчерпывающим, мы лишь приведем наиболее типичные и яркие примеры.

2.1.1. Грамматические ошибки в сочинениях китайских студентов

По нашему мнению, в сочинениях китайских студентов среди ошибок самыми распространенными являются грамматические ошибки: нарушение норм употребления слова, формообразования и норм синтаксической связи.

Можно отметить, что грамматические ошибки бывают двух видов: морфологические и синтаксические. «Морфологические ошибки могут затрагивать область функционирования грамматических категорий. А в синтаксических ошибках можно рассматривать нарушение структуры предложений, нарушение норм формального синтаксиса» [Лю Цянь, 2013: 196].

Зафиксированные в проанализированных сочинениях грамматические ошибки можно подразделить на следующие группы:

I. Морфологические ошибки.

1. Ошибки в употреблении глаголов.

A. Неправильное образование глагольных форм.

Категория вида характеризует все глаголы русского языка, ее составляют глаголы совершенного и несовершенного вида. Образование в употреблении видовых форм глаголов являются одной из самых больших трудностей для овладения русским языком китайских учащихся.

Пример из сочинения:

Раньше я встала поздно, но сегодня вставала рано.

В этой фразе неправильно используется вид глаголов, правильно писать: *раньше я вставала поздно, но сегодня я встала рано.* Совершенный вид *встать* указывает на результат действия.

B. Неверные модели управления глаголов.

Управления глагола – это способность глагола требовать употребления зависимых от него слов в определенном падеже. Управление глаголов в

китайском и русском языках различно, из-за несовпадения с родным языком при их употреблении у китайских студентов возникают многие ошибки.

Примеры из сочинений:

Россия находится в северный холодный пояс. В этой фразе глагол *находиться* должен управлять предложным падежом, поэтому правильно: *Россия находится в северном холодном поясе.*

Зима напоминает меняна слово Россия. В этом предложении глагол *напоминать* должен управлять формами дательного и винительного падежей без предлога, поэтому правильно: *Зима напоминает мне слово Россия.*

2. Ошибки в употреблении имён существительных.

Наблюдения показали, что чаще встречаются ошибки, которые проявляются в нарушении норм склонения имён существительных, неправильном образовании форм множественного числа существительных и неверном образовании падежных форм отглагольных существительных.

А. Неправильное образование форм множественного числа существительных.

Пример из сочинения:

Так как на улице холодно, люди одевают теплые одежды и обуви. *Одежда* и *обувь* относятся к собирательным существительным, имеющим только формы единственного числа, поэтому правильно: *Так как на улице холодно, люди одевают теплую одежду и обувь.*

Б. Нарушение норм склонения имён существительных.

Примеры из сочинений:

Из картины я увижу снег и можно судить это зима. Правильное употребление: На картине я вижу снег...

В зиме в России голые деревья покрыты полный белый снег.
Правильно: Зимой в России голые деревья покрыты пушистым белым снегом.

3. Ошибки в употреблении имён числительных.

Пример из сочинения:

У неё есть 2 или 3 любимые дети. В предложении числительное 3 должно сочетаться с винительным падежом множественного числа существительных *детей*, а не *дети*.

4. Ошибки в употреблении имён прилагательных.

Пример из сочинения:

Такая зима требует теплой одежды, обуви, толстый варежек. В предложении прилагательное *толстый* должно стоять в том же падеже, что и существительное *варежка*, поэтому правильно: *толстых варежек*.

II. Синтаксические ошибки.

Нарушения структуры предложений

Примеры из сочинения:

Я думала, прохожий очень мало. В этом предложении существительное *прохожий* должно стоять в форме родительного падежа множественного числа, поскольку оно зависит от наречия с количественным значением *мало*: *Я думала: прохожих очень мало.* В русском языке значение количества часто выражается формой родительного падежа существительных.

Хотелось бы, чтобы после обеда не будет снега.

Таким образом, ей необходимо работать, чтобы ей дети живут лучше.

В этих примерах в придаточных предложениях глаголы должны стоять в форме сослагательного наклонения, которая образуется глаголом на *-л* и частицей *бы* в составе союза *чтобы*. Кроме того, вместо личного местоимения *ей*, должно быть использовано притяжательное местоимение *её*. Правильно: *Хотелось бы, чтобы после обеда не было снега. Таким образом, ей необходимо работать, чтобы её дети жили лучше.*

2.1.2. Лексические ошибки в сочинениях китайских студентов

Во многих написанных по фотографии сочинениях китайских студентов дано описание снега, и в нескольких работах встретились лексико-семантические ошибки в его определении. Их мы и рассмотрим в данном разделе.

Пример из сочинения: *Элегантный снег падает.*

Определение *элегантный* в данном случае ошибочно, хотя в соответствии со словарным значением слово употреблено правильно. В «Словаре русского языка» под редакцией А.П. Евгеньевой дано следующее толкование: «ЭЛЕГАНТНЫЙ. Изысканно-изящный. || Изящно, со вкусом одетый, держащийся с изяществом».

Однако в словаре не отмечено, что данное прилагательное может употребляться только в сочетании с существительными, обозначающими человека, предметы, созданные человеком, или процессы и действия, связанные с человеком.

Примеры из Национального корпуса русского языка:

1) *элегантный человек, француз, отец, господин.*

2) *элегантный костюм, комбинезон, плащ, шарф, наряд, чемодан, циферблат, особняк, корабль;*

3) *элегантный способ, процесс, отказ.*

Для китайцев очень важна красота природы. «Не забывая о своей зависимости от фундаментальных, космических сил, они стремятся к максимальной гармонии во взаимоотношениях с природой, способны заметить едва уловимую для европейского глаза красоту и восхищаться неприметным, привычным и иногда, казалось бы, малопривлекательным» [Вострякова, 2010: 75]. Во многих китайских сочинениях содержатся поэтические определения и сравнения снега. Пр.: *Снежинки упали как хлопок, как гусиные перья. Крыша, деревья покрыты белом снегом, как белой шерстью, земля стала белым миром.*

Но сравнение снега с человеком в приведенном выше примере некорректно.

Примеры из сочинений:

Красноярск закрыл толстым снегом.

Одно зимнее утро, на земле всё было покрыто толстыми снегами, и дул сильный ветер.

С первого взгляда подумайте, что это холодный день, потому что на земле толстый снег, люди идет на улицах очень тепло одеваться.

В этих предложениях содержатся грамматические ошибки, но сейчас мы рассмотрим ошибки в лексической сочетаемости. Прилагательное *толстый* в

данных примерах некорректно. Нужно написать: *глубокий снег* или *толстый слой снега*.

В «Словаре русского языка» под редакцией А.П. Евгеньевой даны следующие толкования слов *толстый* и *глубокий*:

«ТОЛСТЫЙ. 1. Большой, значительный в объеме, поперечном сечении. *Толстое дерево. Толстые нитки. Толстые стены. Толстая книга.*

2. Сделанный из материала, имеющего значительное поперечное сечение. *Толстый стакан. Толстые чулки*».

«ГЛУБОКИЙ. 1. Имеющий большую глубину. *Глубокий колодец.*

2. Лежащий толстым слоем. *Глубокий снег. Глубокий песок*».

Сочетаемость с прилагательным *глубокий* отражает то, что человек, передвигаясь по песку или снегу, погружает туда ноги. Снег и песок – это существительные с вещественным значением.

Пример из сочинения:

Ветви покрыты густым снегом.

Прилагательное *густой* может сочетаться с существительным *снег* в том случае, если в предложении обозначено движение снега. В приведенном выше примере снег неподвижен.

Примеры из Национального корпуса русского языка:

А потом пошёл густой снег (Б. Екимов).

На улице, в мраке и безлюдье, беспокойно падал влажный густой снег (А. Платонов).

Вчера часа три шел густой снег (Л. Вертинская).

Во всех этих примерах прилагательное *густой* употребляется в следующем значении:

«ГУСТОЙ: Малопроницаемый для глаз, света; плотный. *Густые облака. Густой дым*» [Малый академический словарь].

Таким образом, в русском языке есть такие определения снега, которые связаны с ситуацией движения: *глубокий снег* – с движением человека, *густой снег* – с движением снега.

Кроме того, в русском языке есть слово *снегопад*. Его значение: «Выпадение снега (обычно в большом количестве). *Еще до того как мы тронулись в путь, повалил густой снег ... Весь день снегопад то прекращался, то возобновлялся*» (Малый академический словарь) Очень немногие китайские студенты употребили слово *снегопад* в своих сочинениях. Для студентов, приехавших с юга Китая, снег и снегопад – это необычные явления природы.

Проанализируем один неверный пример определения погоды. Пр.: *Погода очень алгидная и сухая.*

В «Большом англо-русском и русско-английском словаре» дано следующее толкование значения прилагательного *алгидный*: 1) холодный, похолодевший; 2) *мед.* характеризующийся ознобом.

Это медицинский термин, имеющий ограниченную сочетаемость, со словом *погода* в русском языке данное определение не используется, можно было употребить другие определения, например, *морозная* или *холодная погода*.

Смещение синонимов. Синонимы являются словами одной части речи, они различны по звучанию и написанию, но имеют одинаковое или очень близкое значение. Надо обратить внимание на то, что каждый синоним имеет свое собственное значение, отличающее его от других синонимов. Но наш анализ показал, что в русской речи китайских студентов часто смешивается синонимическое употребление слов, студенты не различают значений синонимов.

Пример из сочинений: *Зима в России специальный холод.*

В этом примере вместо слова *специальный* нужно было употребить прилагательное *особенный*. Семантика этих слов совпадает в значении «специально предназначенный для кого, для чего», однако в данном случае нужно было использовать слово в другом значении: *Зимой в России особенный холод.*

Очевидно, что анализ ошибок в сочинениях иностранных студентов в первую очередь имеет практическое значение для преподавания русского языка как иностранного, однако в нашей диссертации мы хотим обратить внимание на то, что эта работа может играть важную роль и в изучении семантики единиц русского языка, поскольку помогает увидеть такие компоненты значения, которые трудно заметить без отрицательных примеров. Их экспериментальное конструирование широко используется в лингвистике. Написанные иностранными студентами сочинения значительно увеличивают отрицательный материал для семантического исследования, и, если задаться вопросом о том, какие семантические законы нарушаются в отрицательных примерах, можно увидеть много интересного. Кроме того, сочинения пишутся

на определенные темы, а это делает их материал полезным для исследования языковой картины мира изучаемого языка.

2.2. Когнитивный уровень вторичных языковых личностей

Н.Ю. Караулов в когнитивный уровень языковой личности включал такие единицы, как «денотат, сигнификат, экстенционал и интенционал, понятия, фрейм, наглядный образ, каламбур и др. Впоследствии в состав единиц когнитивного уровня были включены стереотип и концепт (см. п. 1.4 настоящей диссертации).

В современной российской лингвистике существует большое количество работ, в которых исследование когнитивного уровня языковой личности проводится на основе анализа концептов. Настоящая диссертация входит в число этих работ.

В рамках различных наук концепт, как единица национальной культуры, понимается по-разному. В современной лингвистике выявились три основных подхода к пониманию концепта «1) при рассмотрении концепта большее внимание уделяется культурологическому аспекту (Ю.С. Степанов, В.Н. Телия и др), а роль языка вторична, он – лишь вспомогательное средство, 2) семантика языкового знака представляется единственным средством формирования содержания концепта (Н.Д. Арутюнова, А.Д. Шмелев, Н.Ф. Алефиренко и др); с этой точки зрения, концепт – это единица когнитивной семантики; 3) концепт не возникает непосредственно из значения слова, а является результатом наложения на

значение слова личного и народного опыта, т. е концепт – посредник между словами и действительностью (Д.С. Лихачев, Е.С. Кубрякова и др.)» [Цзю Сюецин, 2009: 8].

Для исследования когнитивного уровня вторичной языковой личности важно принять во внимание следующие положения:

1) «концепт обобщает духовные ценности/духовные сущности)» [Цзян Ямин, 2007: 8]. [观念更进一步概括了人类精神价值或精神实质];

2) концепт является «семантическим образованием, отмеченным лингвокультурной спецификой и тем или иным образом характеризующим носителей определенной этнокультуры» [Маслова, 2008: 50].

В этом разделе диссертации мы рассматриваем единицы когнитивного уровня, объединенные понятием «зима» в сочинениях китайских студентов.

2.1. Концепт «Зима» как культурно-типичные представления о стране

Как уже было сказано в предшествующей части настоящей диссертации, для того чтобы получить тексты, в которых реализуется вторичная языковая личность, мы предложили китайским студентам написать в свободной форме сочинение по фотографии зимнего Красноярска, им не давалось никаких указаний о том, что должно быть написано в сочинении. В итоге главной темой большинства сочинений стала русская зима. Таким образом, мы получили материал, на основе которого был проведен анализ фрагмента картины мира вторичной языковой личности. Этот фрагмент составляют представления, концепты и стереотипы о русской

зиме, русских людях, Красноярске, Сибири и России. Во многих сочинениях содержалось явное или скрытое сравнение с Китаем и его климатом.

Примеры сочинений:

Зима в Красноярске

«Внезапно приходит весенний ветерок, расцветают тысячи деревьев и груш». Снежная девчонка отослала осеннюю девочку, и подул северный ветер, на небе сразу же начался снег. Ах! Прекрасная зима наступает!

Я люблю русскую зиму. В Красноярске, где я живу, сосны были одеты в плотную белую одежду. Я гуляла по мягкому снегу, прекрасному, как мир зову. Маленькая снежинка зимой, как непослушный ребёнок: некоторые из них падают на землю и одеваются в белые и яркие хлопковые одеяла; некоторые упали на большое дерево и заменили его новым платьем.

Зимние пейзажи – самые красивые, а люди?

Люди в зиме – самые «толстые». Красивая девушка, которая оказывалась лицом к лицу, оделась в «перезарядку», теплую шапку, толстое пальто, длинные брюки, хлопковые ботинки. Придорожный автомобиль также одет в толстую одежду.

Я люблю зиму, особенно в Красноярске.

Медведь

На картине мы можем видеть, что это зимнее утро в России Красноярске, около десяти часов, опять пасмурно, серебряная Береза, завернутая в Белоснежку, соответствует густому снегу на асфальте. Как

видно из картины женщины, это был рабочий день, она носла документы в руках и шла на работу. Через дорогу есть один книжный магазин, можем видеть, что у двери в книжном магазине уже есть длинные драконы, здесь некоторые люди хотят менять книги, некоторые читают в магазине и прикомандированы, ещё есть сотрудники показывая трудолюбивую и научную сторону сибиряков, в то же время можно видеть, как низкая температура в Сибири даже люди здесь жили полвеке, когда ветер дует, они тоже носят как большой коричневый медведь.

Сибирское утро

1 января, первый день 2019 года, и тоже первый день моего каникулы. Я вышла на прогулку рано утром. Возможно из нового года, на утром было не так много пешеходов, и на улице были очень тишина. Небо слегка загорелось, и свет все ещё горит. Снег затухнул, сосны по обе стороны дороги покрыли белыми снежинками. Вся улица превратилась в серебристо-белый мир. Иногда я увидела пешехода, он был одет в толстую куртку с двумя слоями шапки. Может быть из-за мороза, его лицо красное как помидор, и он ушёл очень быстро. Была я никогда не одевала шапку, потому что думала такую не красивую и прическа может испортиться. Но теперь я выросла, надеваю шапку по своей инициативе, когда ходить по улице, потому что уже боюсь сибирскую зиму, это точно настоящая зима.

Зима – это особое время года в России, которая является северной страной, большая часть территории России расположена в умеренном

климатическом поясе. Больше половины территории страны занимает Сибирский регион, отличающийся суровым климатом. Длительность зимнего времени года и чрезвычайно низкая температура воздуха, свойственные для значительной части территории страны, определили тип бытовой культуры, экономику и миропонимание этноса.

Прежде чем проводить собственный анализ сочинений, рассмотрим особенности концепта «Зима», которые были отмечены в исследованиях китайских и российских лингвистов.

Цзу Сюэцин в кандидатской диссертации «Национально-культурные концепты времён года в русской языковой картине мира: на фоне китайской» отмечает, что концепт «Зима» реализуется в русском языке прежде всего в лексеме *зима* и его многочисленных производных (*зимушка, зимний, зимник, по-зимнему, зимой* и др.), количество которых свидетельствует о значимости зимы для русского народа. Основное значение лексемы *зима* определено в «Энциклопедическом словаре»: «Самое холодное время года, наступающее за осенью изменяющееся весной», причем компонент ‘самый’ – отличительный и важный признак русской зимы, в связи со спецификой климата России зима является самым холодным временем года. Кроме того, добавляется компонент ‘самое продолжительное’, для большинства районов России самым длинным временным годом оказывается зима.

Результаты ассоциативного эксперимента, проведенного Цзу Сюэцин показали, что «ответные реакции на слово-стимул *зима* достаточно стереотипны: зима прежде всего воспринимается как время года, она имеет признаки движения времени, характерные признаки погоды – мороз, холод,

снег. Большинство информантов считают, что зима является временем года, которое более подходит по настроению русской душе, потому что душа русского человека широка, как заснеженное поле. С зимой связаны любимые праздники. Оценка зимы проявляется в олицетворении зимы и в метафорах, которые отражают знание информантами хрестоматийных стихов и поэтических образов» [Цзу Сюецин, 2009: 18].

«Концепт «Зима» в значительной мере определил образность русского искусства. Зимнее время года особенно воспето в поэзии, которая сформировала в сознании носителей русского языка яркий образ русской зимы» [Чоудхури, 2011: 3].

Зима является одним из значительных фрагментов в русской и китайской картинах мира, но часто роль зимних явлений в двух языках, их восприятие и оценка не тождественны.

В русских фразеологизмах содержится характеристика зимы, зимних периодов и зимних месяцев с точки зрения климатических условий: *Зимой солнце светит, да не греет*. Сходная характеристика суровой зимы содержится в китайских фразеологизмах.

Атрибутами зимы в русских фразеологизмах являются такие природные явления, как мороз, вьюга, метель, например: *Зима без мороза не бывает*.

В русских фразеологизмах в силу климатических особенностей зима часто противопоставляется лету: *Летом мухи черные, а зимой белые*.

Русская зима характеризуется спецификой сказочных персонажей, например: *Дед Мороз, Снегурочка* и др. Существуют особенные зимние

праздники: *Новый год, старый новый год, Рождество* и др. Все это составляет особенности национального русского менталитета, мировосприятия, традиции этноса.

Специфика национального китайского мировидения проявляется в том, что в китайских фразеологизмах о зиме акцентируются черты характера, которыми должен обладать человек, обращается внимание на достойное поведение человека, который должен заботиться о своем здоровье. Ср. китайское выражение: *Зимой в самых холодных днях и летом в самых жарких днях нужно заниматься спортом* (冬练三九, 夏练三伏.dōng liàn sān jiǔ xià liàn sān fú).

Зима в Китае также ассоциируется со здоровьем. Пример: *Если зимой есть много редьки, а летом - имбиря, не нужно будет ходить к врачу* (冬吃萝卜夏吃姜, 不用先生开药方. dōngchī luó boxià chī jiāng, bù yòngxiānshēngkāiyàofāng).

Исследование концепта «Зима» в китайской ЯКМ показало, что «в китайском языке особых отличий в значении и сочетаемости слова *зима* нет. Сочетаемость слова *зима* выражает природную специфику зимы и ее осмысление в китайской философии: зима происходит с севера, а цвет зимы – черный. Интересно отметить, что семантический компонент ‘беда, несчастье’, который мы отмечали в русском слове *зима*, в китайской ЯКМ входит в концепт осени.

В китайской поэтической картине мира авторы создали такие противоречивые словесные образы зимы, как буря и покой. Поэтический образ смерти есть и в китайской КМ, как и в русской. В китайском языке о

зиме тоже существует много пословиц и поговорок, они типизированы по земледелию, метеорологии, приметам и бытовой жизни. Некоторые из них эквивалентны русским (*Много снега – много хлеба*). Для китайцев самое осязаемое время года именно зима, так как самый торжественный праздник – праздник Весны (китайский Новый год) – отмечается зимой.

Таким образом, зима в русской и китайской культурах имеет много общего. В целом мировоззрение народов по исследуемой тематике сходно. Сходится понимание влияния зимы, как природного явления, на земледелие и метеорологию между китайским и русским народом. Но в пословицах русского языка много сравнений зимы с летом, а в китайском языке в основном сравнения зимы с весной (это зависит от климатических условий разных стран). В китайской картине мира зиме более свойствен философский смысл, это тесно связывается с многотысячелетним философским размышлением о жизни в народе. А в русской картине мира ярче, чем в китайской, выражена (хотя и формально) религиозная идея. Влияние религии на мышление человека неизбежно привело к внешней форме мышления – языку и литературным произведениям русского народа» [Цзу Сюэцин, 2009: 18–19].

2.2.2. Стереотипные представления о русской зиме в сочинениях китайских студентов

Проведенный анализ показал, что в сочинениях китайских студентов содержатся следующие стереотипные представления о русской зиме:

1) Зима – самое холодное время года.

В холодную зиму, на улицах, которых покрыты снегами, шла женщина.

Зима является самой холодной частью года.

Сегодня идет снег, погода очень холодная.

Погода холодная.

На самом деле зимы в России очень холодные, а снег очень тяжелый, но природа после снега особенно прекрасна.

2) Зима – самое продолжительное время года.

Россия – длинная зима.

В России зима продлится долго.

России принадлежит период мороза, это значит, Россия покрыта снегом и льдом 8 месяцев.

3) Зима – время года, когда падает снег и все становится белым.

Я думаю, что снежные изображения очень красивая.

Сегодня выпал снег в России, когда земля и деревья покрыты снегом, река покрыта льдом.

Прошлой ночью был снегопад и сегодня улицы покрыты белым снегом.

Улицы, еще белые, сплошь покрыты снегом.

4) Зима – время развлечений и физической активности:

А потому что зима дарит детям много радости, веселые зимние игры, катание с горки и на коньках, бег на лыжах, строительство снежной крепости и другие увлекательные занятия.

Однако, я люблю зиму не только потому, что ее прекрасную природу, но и зимой мы можем кататься на лыжах, кататься на коньках, на санках.

После обеда дети взяли лыжи, коньки и побежала на парке.

Когда идет снег, люди выйдут из теплых и комфортабельных домов, чтобы играть в разные зимние игры и наслаждаться прекрасными пейзажами. Я также люблю кататься на лыжах.

5) Зима – типично русское время года (русская зима, сибирская зима).

Я люблю русскую зиму. Потому что русская зима- это один из символов России, отличающих от других стран.

Русская зима особенная, мне нравится русская зима.

б) Зима – волшебное, мифологическое и праздничное время года.

Данное время года ассоциируется у меня с праздником временем, когда все счастливы, и собираются вместе, из-за чего вызывает у меня только приятные чувства.

Зима для меня – это пора волшебства.

Зима – это маленькая сказка.

Зима в России красная, особенно если на праздник Рождества идёт снег.

Полученные в ходе эксперимента стереотипные представления о русской зиме были разделены на смысловые группы. Они представлены в таблицах 1, 2, 3.

Таблица 1. Характеристики природы в сочинениях китайских студентов

Климат	Суровый
Общая характеристика времени года	Холодное, лучшее, удивительное, чудесное
Зима	Суровая, красивая, незабываемая, длинная, холодная,

	безжалостная, снежная, долгожданная, чистая; символ счастья, символ России; с ноября по апрель, с ноября по май.
Температура	Холод, мороз, крепкий мороз, низкая температура, минус 38 градусов, минус 22 градусов, минус 20 градусов, холодная погода, холодно и сухо, минус 30-35 градусов, от 20 до 30 градусов ниже нуля, минус сорок.
Снег	Чистый и белый, большой, тяжелый, мягкий, спокойный и приглушенный, сильный, колючий, мелкий, глубокий, нежный, пушистый. Снег – единственный живописный вид, символ чистоты, энергии.
Ветер	Холодный, сильный, кусающий.
Световой день	Темнеет рано, солнце встает поздно. Дни короче, а ночи длиннее.
День	Тихий, морозный, солнечный, хмурый, туманный.
Деревья	Ёлки, сосны, рябины, жимолость, лес, голые ветви, елей,

Во всех сочинениях китайских студентов содержится описание человека, признаки и свойства людей представлены в таблице 2.

Таблица 2. Свойства человека в сочинениях китайских студентов

Развлечения	Играть в зимние игры, играть в снежки, бросать снежки, лепить снежную бабу, делать/строить снеговика, играть в снежный бой, кататься на коньках, на санках, на лыжах. Зимние виды спорта, катание.
Эмоции	Все рады, Эмоции дети рады, радость, одиночество, счастливый, спокойствие, счастье, изумительно, грустно, уютное настроение, веселья, повеселиться,
Отношение к зиме	Любить, нравиться, не любить, ненавидеть

Авторы многих сочинений обращают внимание на одежду, которую люди носят зимой. Примеры:

1. Я шел по улице Мира, и нашел перчатку, изначально подумал, что она принадлежит женщине в белой шубе, с сумочкой, как только я к ней

подошёл, и хотел у неё спросить, не ее ли перчатка, она тут же пошла дальше, не откликнувшись.

2. Иногда я увидела пешехода, он был одет в толстую куртку с двумя слоями шапки. Может быть из-за мороза, его лицо красное как помидор, и он ушёл очень быстро. Была я никогда не одевала шапку, потому что думала такую не красивую и прическа может испортиться. Но теперь я выросла, надеваю шапку по своей инициативе, когда ходить по улице, потому что уже боюсь сибирскую зиму, это точно настоящая зима.

3. Красивая девушка, которая оказывалась лицом к лицу, оделась в «перезарядку», теплую шапку, толстое пальто, длинные брюки, хлопковые ботинки.

4. Люди много одевают, теплые одевают, много людей дрожит из-за холодного ветра. Люди во любое время надевают перчатки, а то замороженны.

5. С первого взгляда подумайте, что это холодный день, потому что на земле толстой снег, люди идет на улицах очень тепло одеваться.

Таблица 3. Характеристика и виды одежды и обуви в сочинениях китайских студентов

Одежда	Плотная, теплая, толстая одежда; спортивный костюм; шляпа, меховая шапка, платочка; мохнатый шарф, перчатки, рукавицы; тяжелое пальто, теплое пальто, белое пальто, шуба, куртка, толстые куртки, пуховик, толстой пуховик; верхнее платье, блузка, свитер, ватник, брюки.
Обувь	Ботинки, ватные туфли, сапоги.

Сочинения показали, что многие китайские студенты испытывают затруднения в наименовании зимней одежды и обуви, не умеют воспринимать значение устойчивых словосочетаний. Примеры:

Я надела верхнее платье, и мой друг тоже.

Означает, что холодной снег, ватник, брюки, свитер, шапка, перчатки, ватные туфли.

Показывая только лицо в воздухе, люди на улице были плотно обернуты.

Люди на дороге носили толстые куртки и толстые шляпы. Шея людей была смещена в толстый воротник.

Представления китайцев во многом совпадают с представлениями жителей России о зиме. Однако есть и отличия. Прежде всего, это символические и метафорические значения. Примеры из сочинений:

«Белый снег символизирует счастье, чисто».

«Снег – символ на чисто и энергия».

«Снежная девчонка отослала осеннюю девочку, и подул северный ветер, на небе сразу же начался снег».

«Северный ветер дул и дул в лицо, словно застрявшая игла, и боль была бесконечной».

«Можем видеть, что у дверей в книжном магазине уже есть длинные драконы».

Для китайцев снег – это символ чистоты, счастья и энергии. Ассоциации снега с чистотой связаны с тем, что в Китае многие известные

поэты писали о чистоте снега. Так, китайский поэт Ли Бай времён династии Тан написал: *«На земле полно снега, и от этого чисто, и ветер холодный, а снежинки похожи на большие руки (地白□色寒, 雪花大如手. Di bái fēngsè hán, xiěhuā dà rú shǒu)»*. Поэт Лу Мэйпо в своем стихотворении «Снег и цветущая слива (Хуе мей)» отметил: *«Цветки сливы не такие белые и чистые, как снег. (梅□□雪三分白雪却□梅一段香. Méi xū xùn xiě sān fēn báixiě què shū méi yīduàn xiāng)»*.

У русских снег тоже может быть символом чистоты, но то, что снег – символ счастья, необычно для русских. Необычно для русских и то, что снег – это символ энергии.

Таким образом, представления об особенностях русской зимы у китайцев во многом совпадают с русскими представлениями. Однако из-за того, что у части китайских студентов, изучающих русский язык, словарный запас достаточно беден, они не всегда могут адекватно выразить свои мысли. Кроме того, различия связаны с некоторыми символическими значениями.

2.3. Прагматический, мотивационный уровень языковых личностей китайских студентов

Ю.Н. Караулов отмечает, что «в состав единиц прагматического уровня, отражающего интенции и цели носителя, его активную позицию в мире и, соответственно, динамику его картины мира, включаются пресуппозиции, дейксис, элементы рефлексии, оценка, «ключевые слова», прецедентные

тексты, способы аргументации, планы и программа поведения» [Караулов, 1997: 672].

Из перечисленных единиц прагматического уровня в настоящей работе анализируется оценка, представленная в сочинениях.

В своих текстах китайские студенты оценивают различные объекты, прежде всего, русскую зиму, людей и самих себя.

2.3.1. Оценка русской зимы и русских людей в сочинениях китайских студентов

Зимы в Красноярске достаточно холодные, многие китайские студенты, проживающие и обучающиеся в этом городе, особенно те, кто приехал с юга Китая, испытывают трудности зимой. И мы предполагали, что оценки зимы в сочинениях будут отрицательными, однако наши предположения не подтвердились. Большинство авторов выразили свое положительное отношение к русской зиме.

В сочинениях многие китайские студенты написали, что им очень нравится зима, однако в ходе дальнейшего опроса больше половины из них ответили, что не любят зиму. В этом проявилась особенность китайского менталитета: студенты не хотели в сочинении демонстративно и открыто выражать свое неприятие и негативную оценку другой страны, поэтому они посчитали правильным описать не свои истинные чувства, а то, что они считают приемлемым в данной ситуации.

Приведем несколько примеров:

«Я люблю зиму, что она так же, как весна, наполняет грудь волнующим чувством».

«Я шел слегка в снегу, слушая "скрип" звука, мое сердце, почти в состоянии опьянения!»

«Хорошо зимой! Красивая зима!»

«В общем, зима все еще очень хорошая, мне очень нравится».

Лишь немногие написали, что не любят зиму:

«Зимой красиво – это тоже неприятности. Русские очень любят зиму. Ненавижу зимой».

«Это так красиво, но и так холодно. Я не люблю зиму».

«Я не люблю зиму России, потому что зимой идет снег».

«В моей группе большинство студентов не любят зиму. Все они думают, что зима очень холодная, ее легко замерзли, и одевать так много как маленького пингвина очень неудобно. Они также думают, что зимой идет снег, и это большая проблема, потому что часто пробка на дороге».

Оценка внутренних качеств русских людей в сочинениях обосновывается особенностями сурового климата в России. Из сочинений было выявлено, что китайцы думают, что из-за холодной и долгой зимы, русские люди мужественные, имеют богатое сердце. Примеры:

«Чтобы адаптироваться к такой погоде, нужно много мужества».

«Именно долгая зима и суровый климат сформировали русский народ, имеющий такое богатое сердце и чувство».

Особенно явно такое мнение выражено в следующем примере:

«Они никогда не откажутся от своих желаний из-за погоды, поэтому Россия так называется “Боевой Нацией”».

«Боевая Нация» – это устоявшийся китайский стереотип о России. Это преисполненная восхищения положительная оценка. С точки зрения конфуцианских добродетелей, действия русских людей свидетельствуют об их решительности и способности брать на себя ответственность. В России мужчины и женщины разных возрастов иногда проявляют себя очень мужественно, а иногда по-детски, это свойство их уникального национального характера.

2.3.2. Оценка своего собственного состояния в сочинениях китайских студентов

Китайские студенты пишут о себе, что им нужно мужество, чтобы жить зимой в России. Пример:

«Зима в России, настолько холодная, особенно для такого человека, как я – из южного Китая. Чтобы адаптироваться к такой погоде, мне нужно много мужества».

В ряде сочинений описывается чувство одиночества, вызванное тем, что зимой на улицах русского города мало людей:

«В такую холодную погоду люди спешат и не беседуют друг с другом. Если я подвергаюсь такой среде, я чувствую себя одинокой и запустенной, потому что я, как традиционная китайская, люблю оживление – символ жизненности, живучести и надежды».

«На картине я могу увидеть, что на улице так мало людей. Знаете, у Китая так много людей в любое время и в любом месте, даже когда наступает снег, многие люди выбирают выйти на улицу, может быть, им нужно либо идти на работу, им нужно либо пойти в магазин, или может быть, у них просто есть такие хобби, что им нравится гулять на улице, одним словом, на улице в Китае много людей. Конечно, это – национальные условия Китая и характеристики Китая».

Студентам становится грустно из-за того, что жить неудобно:

«Холод всегда заставляет меня чувствовать себя очень грустно. И должен носить много одежды. Жить становится очень неудобно».

В ряде сочинений, наоборот, дается положительная оценка своему состоянию зимой:

«Я Нина из Китая. Когда я впервые увидела фотографию, я почувствовала, что это так холодно, и у меня есть привычка, когда снег, я хочу остаться дома и приготовить вкусную еду, и также посмотреть хорошие фильмы. Кроме того, если снег, я пойду в книжный магазин с друзьями и останусь там целый день, я думаю, что это хорошо, и оно может избежать оставаться на улице и страдать от озноба, мне нравится этот образ жизни, он может делать меня расслабиться».

«У меня есть соседка из южного Китая. В силу географических причин она никогда не видел снег. Поэтому каждый раз, когда идет снег, она очень счастлив».

«Но в помещении, температура, как правила, очень тепла. Мне очень нравится этот образ жизни. Потому что в доме, мы можем снять пальто. Я люблю русскую зиму, особенно в Красноярске».

И, наконец, в одном сочинении утверждается, что счастье не зависит от внешней среды:

«Я живу в тёплом городе в Китае, раньше я не могу придумать, как они живут, но сейчас я также живу в такую хорошую погоду. Зимой люди всегда веселые, они уже привыкли к такой холодной погоде, и все равно стараются делать что-то. Одним словом, счастье не зависит от внешней среды, зависит от души сердце».

Таким образом, в сочинениях выражены разновекторные оценки: зима оценивается и положительно, и отрицательно, к русским людям выражено уважение, а свое собственное состояние в условиях русской зимы студенты оценивают по-разному.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2

Теоретическим основанием данной работы, как уже было отмечено, является трехуровневая модель языковой личности Ю.Н. Караулова. Эта модель включает три уровня ЯЛ: 1) грамматико-семантический, 2) когнитивный, 3) прагматический, мотивационный.

В соответствии с данной моделью в главе 2 проанализированы вторичные языковые личности китайских студентов, изучающих русский язык. Материалом исследования послужили сочинения китайских студентов по фотографии зимнего Красноярска.

Грамматико-семантический уровень вторичной языковой личности был рассмотрен сквозь призму грамматических и лексических ошибок, нарушений норм русского языка. Выяснилось, что в сочинениях китайских студентов среди ошибок самыми распространенными являются грамматические ошибки: нарушение норм употребления слова, формообразования и норм синтаксической связи.

В работе показано, что работа по анализу ошибок в сочинениях иностранных студентов важна не только в практике преподавания языка иностранцам, но и для семантического анализа русских языковых единиц, поскольку отрицательные примеры проливают свет на особенности их значения.

Был выявлен фрагмент языковой картины мира, представленный в сочинениях китайских студентов: концепт «Зима» как культурно-типичные представления о стране изучаемого языка. Выяснилось, что представления об

особенностях русской зимы у китайцев во многом совпадают с русскими представлениями. Однако из-за того, что у части китайских студентов, изучающих русский язык, словарный запас достаточно беден, они не всегда могут адекватно выразить свои мысли. Кроме того, различия связаны с некоторыми символическими значениями.

В сочинениях представлены разновекторные оценки зимы: это время года оценивается и положительно, и отрицательно, внутренние качества русских людей описываются с уважением, а свое собственное состояние в условиях русской зимы студенты оценивают по-разному. Они также сравнивают условия жизни людей в России и Китае, отмечают неудобства, связанные с холодным климатом.

Таким образом, китайские студенты в процессе обучения не только овладевают системой и структурой русского языка, накапливают багаж фоновых знаний, но и осваивают бикультурный способ мышления, учатся мыслить как носители изучаемого языка, что становится возможным при погружении в русскую лингвокультуру, которая в результате в определённой степени перестаёт быть чужой.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Использование трехуровневой структурной модели языковой личности Ю.Н. Караулова способствует пониманию того, как формируется вторичная языковая личность на занятиях по русскому языку как иностранному.

Вторичная языковая личность является идеальным результатом обучения иностранному языку. В свете компетентностного подхода к современному образованию формирование вторичной языковой личности студентов целесообразно считать неременным условием для подготовки высококвалифицированных специалистов, которые могут организовать успешное межкультурное общение и адаптироваться к жизни в чужой стране. Китайским студентам, изучающим русский язык как иностранный, необходимо понять культуру русского народа и устанавливать вторичные когнитивные структуры или знания в своих когнитивных системах, которые связаны с мировым знанием другой социокультурной группы.

Следует избегать межкультурного конфликта в процессе формирования вторичной языковой личности. Это поможет китайским студентам адаптироваться к жизни в России и успешно изучать русский язык.

Помимо практического значения для межкультурной коммуникации, исследование вторичной языковой личности вносит вклад в изучение русского языка, что обусловлено рядом факторов. Во-первых, большое количество отрицательных примеров, полученных естественным образом, способствует экспликации неявных компонентов семантики русских языковых единиц. Во-вторых, осознание особенностей русской языковой

картины мира становится более глубоким на фоне рассмотрения иных языковых картин мира. В-третьих, сопоставление оценок одних и тех же объектов представителями разных лингвокультур делает оценку более объективной.

Перспективы дальнейшего исследования связаны с более глубокой разработкой методов анализа русского языка посредством изучения текстов, созданных вторичными языковыми личностями.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абсалямова Р.А. Условия формирования вторичной языковой личности студентов // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2013. №7 (25). С. 13–15.
2. Андрейчик Н.И. К вопросу формировании вторичной языковой личности [Электронный ресурс] // Сборник научных статей. Гродно: ГрГУ, 2012. С. 384–387. URL: <https://elib.grsu.by/katalog/169916-381308.pdf> (дата обращения 18. 06. 2018).
3. Андреева С.М. Формирование коммуникативной культуры "вторичной" языковой личности иностранных студентов-филологов в процессе обучения русскому языку: Подготовительный факультет : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. М., 2004. 20 с.
4. Бажутина Н.С. Культура философского мышления как проблема направленности вербального поведения // Журнал: Идея и идеалы. 2010. № 3. С. 104–109.
5. Барсукова Е.В. Языковая личность как категория исторической культурологии (на материале «Архива князя Воронцова»): автореф. дис. ... канд. культурологи: 24.00.01. М., 2007. 22 с.
6. Башкова И.В. Изучение языковой личности в современной российской лингвистике: монография. Красноярск: СФУ, 2011. 441 с.
7. Богин Г.И. Модель языковой личности в ее отношении к разновидностям текста: дис. ... д-ра филол. наук.: 10.02.19. Л., 1984. 354 с.

8. Борисова И.В. Особенности формирования вторичной языковой личности студентов в неязыковых профилях // Вестник МГОУ. Серия: Педагогика. 2015. № 1. С. 30–36.
9. Брыксина И.Е. Когнитивные аспекты формирования бикультурной языковой личности в обучении иностранному языку // Вестник ТГУ. 2008. № 4. С.133–138.
10. Бурмакина Н.А. Лингвокогнитивный и прагматический уровни языковой личности А.П. Степанова: автореф. дис. ... канд. филол. наук. 10.02.01. Тюмень, 2007. 21 с.
11. Бушев А.Б. Культура философского мышления: языковая личность и проблемы понимания // Философская культура мышления. Челябинск, 2004. вып. 2. С. 71–85.
12. Ван Лися. Особенности языковой личности китайского студента в лингводидактическом аспекте // Вестник Июни. 2016. № 6. С. 20–23.
13. Верещагин Е.В. Костомаров В.Г. Язык и культура. М. Берлин: Директ-Медиа, 2014. 509 с.
14. Вершинина С.В. Социокультурная адаптация иностранных студентов в вузовскую среду. Тюмень: Изд-во ТИУ, 2014. С. 12–16.
15. Виноградов В.В. Избранные труды: О языке художественной прозы. М.: Наука, 1980. 360 с.
16. Воркачев С.Г. Этносемантика паремии: сопоставительный анализ метафоризированных показателей безразличия в русском и испанском языках // Языковая личность: культурные концепты. Волгоград; Архангельск, 1996. С. 16–25.

17. Воркачев С.Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании // Филологические науки. 2001. №. 1. С. 64–72.
18. Воркачев С.Г. Концепт как «зонтиковый» термин//Язык, сознание, коммуникация. 2003 Вып. 24. С.5–12.
19. Вострякова Н.А. Отношение русского этноса к природе и его осмысление вторичной языковой личностью при восприятии художественного текста // Русский язык за рубежом. 2010. № 2. С.74–80.
20. Гагарина Н.М. Взаимосвязанное обучение языку и культуре первичная и вторичная языковая личность [Электронный ресурс] // Сборник научных трудов Международной научно-практической конференции, 2017. С. 218–222. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29803225> (дата обращения 6. 05. 2018).
21. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: Учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2004. 336 с.
22. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам. Пособие для учителя. М.: АРКТИ, 2004. 192 с.
23. Голев Н.Д. Лингвоперсонологическая вариативность языка // Известия Алтайского государственного университета. Серия: «История, филология, философия и педагогика». 2004. № 4. С. 41–45.

24. Годунова С.Ю. Педагогические условия развития языковой личности студента технического вуза : автореферат дис. ... канд.пед. наук : 13.00.08. Москва, 2008. 25 с.
25. Горицкая Ю.В. Методологические основы изучения категории вторичная языковая личность // Вестник Челябинского государственного университета. 2014. № 7. С. 152–154.
26. Гороушкина М.В. Образ англичан в стереотипах российских студентов [Электронный ресурс] // Журнал наука. общество. государство. 2013. С. 1–7. URL: <https://goo-gl.ru/5wp> (дата обращения 18. 06. 2018).
27. Гришаева Л.И. Индивидуальное использование языка и когнитивно-дискрсивный инвариант «Языковая личность» // Вопросы конгнитивной лингвистики. 2006. № 1. С.16–22.
28. Гумбольдт В. Язык и философия культуры. Пер. с нем. М.: Прогресс, 1985. 452 с.
29. Гурулева Т.Л. Теоретико-методологические основы формирования поликультурной полилингвальной личности в системе высшего языкового образования // Вестник ЧитГУ. 2009. № 4. (55). С. 37–45.
30. Еремина В.В., Еремина Е.С. Русская речь иностранных студентов: проблема лексических ошибок (довузовский этап обучения) // Известия ВолгГТУ. 2008. № 5. (43). С. 134–136.
31. Заболотская К.В. Особенности формирования вторичной языковой личности в процессе обучения иностранному языку [Электронный ресурс] // Интеграция наук. 2017. № 10 (14). С. 90–92. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35161742> (дата обращения 18. 06. 2018).

32. Иванцова Е.В. Лингвоперсонология: Основы теории языковой личности: учеб. пособие. Томск: Издательство Томского университета, 2010. 160 с.
33. Иванцова Е.В. Проблемы формирования методологических основ лингвоперсонологии // Вестник ТГУ. Филология, 2008. № 3 (4). С. 27–43.
34. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград: Перемена, 2002. 477 с.
35. Карасик В.И. Языковые ключи. М.: Гнозис, 2009. 406 с.
36. Карасик В.И. Языковая личность: аспекты изучения // II Междунар. науч. конф. «Язык и культура», Москва, 17–21 сентября. Тез. докл. М., 2003. С. 362–363.
37. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М.: Наука, 2010. 264 с.
38. Караулов Ю.Н. Языковая личность // Русский язык. Энциклопедия / Гл. ред. Ю.Н. Караулов. М.: Большая Российская энциклопедия; Дрофа, 1997. С. 671–672.
39. Карасу Локман. Феноменология поликультурной языковой личности в контексте концептов «Языковая личность», «Вторичная языковая личность» [Электронный ресурс] 2014. С. 41–48.
URL: <https://goo-gl.ru/5wpN~s> (дата обращения 2. 09. 2018).
40. Касаткина Н.Н. О формировании вторичной языковой личности // Вестник ЯрГУ. Серия Гуманитарные науки. 2013. № 4 (26). С. 167–171.
41. Катермина В.В., Логутенкова О.Н. Вторичная языковая личность в контексте культуры // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. 2018. № 1 (29). 2018. С. 42–50.

42. Ким Л.Г. Вариативно-интерпретационное функционирование текста: теоретико-экспериментальное исследование: автореф. дис. ...д-ра филол. наук: 10.0219. Кемерово, 2010. 49 с.
43. Киреева Е.С. Соотношение «язык и личность»: к вопросу о построении синтезирующей модели // Язык, сознание, коммуникация: Сборник статей / под ред. Красных В.В, Изотов А.И, М.: «Филология», 1998. 128 с.
44. Королева С.С. Аксиологический аспект формирования вторичной языковой личности в процессе обучения иностранному языку // Гуманизация образования. 2009. № 2. С. 105–109.
45. Косяков В.А. Стереотип как когнитивно-языковой феномен: на материалах СМИ, посвященных войне в Ираке: автореферат дис. ... канд. филолог. наук : 10.02.19. Иркутск, 2009. 22 с.
46. Красных В.В. Этнопсихолингвистика и лингвокультурология: Курс лекций. М.: ИТДГК «Гнозис», 2002. 284 с.
47. Леонтьев Д.А. Личность: человек в мире и мир в человеке // Вопросы психолингвистики. 1989. № 3. С. 11–21.
48. Леонтович О.А. Россия и США: Введение в межкультурную коммуникацию. Учеб. пособие. Волгоград: Перемена, 2003. 339 с.
49. Лю Цянь. Проблема классификации грамматических ошибок в речи китайских студентов-филологов // Преподаватель XXI века. 2013. № 2-1. С. 194–200.
50. Маслова В. А. Лингвокультурология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2001. 208 с.

51. Маслова В.А. Когнитивная лингвистика: учебное пособие. Минск: Тетросистемс, 2008. 272 с.
52. Мамонтова Н.А. Вторичная языковая личность в онтогенезе: уровни лингвокультурологического описание (на материале начального этапа обучения английскому языку русскоязычных учащихся): автореферат дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19. М., 2010. 20 с.
53. Мартынова Н.А. К вопросу о влиянии языка на формирование личности [Электронный ресурс] // Педагогика, педагогическая психология и образование: современные тенденции и эволюционный опыт развития: сборник материалов ежегодной международной научной конференции / под ред. Находкина В.В. Киров: МЦНИП, 2013. С. 53–56. URL <https://elibrary.ru/item.asp?id=18942358> (дата обращения 9. 03. 2018).
54. Момотова Ю.Г. Представления о языковой и вторичной языковой личности в гуманитарных науках // Вестник ВятГУ. 2009. № 4. С. 100–104.
55. Мосолова Е.М. Анализ лексико-фразеологического поля концепта холод в английском языке // Аксиома: актуальные аспекты гуманитарных наук. 2016. № 2 (2). С.52–59.
56. Орехова И.А. Роль языковой среды в формировании вторичной языковой личности [Электронный ресурс] // Динамика языковых и культурных процессов в современной России. 2018. № 6. С. 1643–1646. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36591002> (дата обращения 9. 03. 2018).

57. Орлова О.Г. Стереотипы-представления о России в американском публицистическом дискурсе // Журнал «Вопросы когнитивной лингвистики». 2011. № 4 (029). С. 93–102.
58. Погорелова М.В., Динь Т.Х.Т. Грамматические ошибки в речи вьетнамских студентов // Проблемы преподавания филологических дисциплин иностранным учащимся. 2012. № 2. С. 211–215.
59. Панягин А.А. Стереотипы национальной культуры в межкультурном общении // Вестник Мордовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2008. № 3. С. 67–73.
60. Поляков О.Г. Когнитивная лингвистика и обучение иностранным языкам: прикладные аспекты // Когнитивные исследования языка. 2012. Вып. 21. С. 790–792.
61. Попова З.Д., Стерин И.А. Когнитивная лингвистика. М.: Издательство «Восток-запад», 2007. 314 с.
62. Потёмкина Е.В. К вопросу о методах формирования вторичной языковой личности // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. Серия Филология. 2013. № 2. С. 215–224.
63. Потёмкина Е.В. Вторичная языковая личность как объект лингводидактики // Вестник ЦМО МГУ. 2012. № 4. С. 59–64.
64. Петрова Е.Ю. Цветообозначения в языковом сознании вторичной языковой личности: на материале русского и французского языков: автореферат дис. ... канд. филолог. наук: 10.02.19. М., 2008. 18 с.

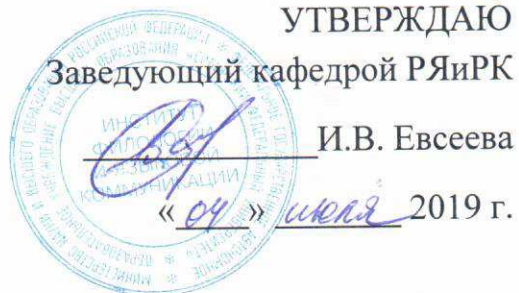
65. Пригарина Н.К. Формирование вторичной языковой личности в процессе обучения русскому языку как иностранному // Известия ВолгГТУ. 2013. № 2 (105). С.105–108.
66. Прокудина И.С. Лингвокреативные стили репродукции в лингвоперсонологическом аспекте // Лингвоперсонология и личностно-ориентированное обучение языку: Учеб. пособие / Под ред. Н.В. Мельник. Кемерово: КемГУ, 2009. С. 74–91.
67. Птицына И.Ф. К вопросу о формировании вторичной языковой личности (На материале обучения японскому языку и культуре) // Современные проблемы науки и образования. 2007. № 3. С. 59–63.
68. Рыжов В.В. Вторичная языковая личность и профессионализм иноязычного общения // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова. 2008. № 3. С. 130–140.
69. Сенцова В.А. Типы грамматических ошибок в русской речи итальянских учащихся (1 сертификационный уровень) // Филологические науки. 2017. № 7 (61). С. 135–139.
70. Славская А.Н. Личность как субъект интерпретации. Дубна: Феникс, 2002. 239 с.
71. Смирнова Е.В. Лингвометодические аспекты формирования вторичной языковой личности в процессе раннего обучения иностранному языку // Вестник науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2015. № 2. С. 149–152.

72. Соколова Е.Г. Формирование вторичной языковой личности студентов в нефилологических факультетах // Вестник ВГАВГ. 2014. Вып. 41. С. 174–178.
73. Сорокина Н.В. Методическая типология стереотипов как компонент содержания обучения иностранным языкам в вузе // Журнал: язык и культура. 2013. С. 120–139.
74. Трынков Д.С. Стереотипные представления о луне в языке немецкой поэзии // Вестник РУДН. Серия: Лингвистика. 2010. № 4. С. 90–97.
75. Филонова Е.А. Языковое сознание как основа становления вторичной языковой личности // Вестник МГЛУ. 2009. Вып. 563. С. 176–187.
76. Фомина Ю.С. Тезаурусный уровень языковой личности студента полиэтнического вуза // Вестник Башкирского университета. 2009. № 4. С. 1381–1385.
77. Фоменко Ю.В. Типы речевых ошибок. Учеб. Пособие. Новосибирск: НГПУ, 1994. 59 с.
78. Халеева И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчиков). М.: Высшая школа, 1989. 238 с.
79. Халеева И.И. Вторичная языковая личность как реципиент инофонного текста // Язык – система. Язык – текст. Язык – способность: Сборник статей. М.: Институт русского языка им. В.В. Виноградова, 1995. С. 280–287.
80. Халяпина Л.П. Формирование поликультурной языковой личности как цель обучения иностранным языкам в условиях глобализации общества // Вестник ТГУ. 2009. Вып. 10 (78). № 10. С. 230–236.

81. Халяпина Л.П. Технология сопоставительного концептуального анализа в системе формирования поликультурной языковой личности // Сибирский педагогический журнал. 2009. № 1. С. 184–193.
82. Халяпина Л.П. Трансформация концепта «Языковая личность» в теории и методики обучения иностранным языкам // Известия РГПУ им. А.И. Герцена, 2006. С. 91–102.
83. Хитрик К.Н. Теоретические основы обучения культуре иноязычного речевого общения в специальном языковом вузе: На материале иранской ветви индоевропейских языков: автореферат дис. д-ра пед. наук : 13.00.02. М., 2001. 44 с.
84. Хлызова Н.Ю. Педагогические принципы формирования медиакомпетентности вторичной языковой личности // Вестник Томского государственного университета. 2012. С. 156–159.
85. Цзу Сюецин. Национально-культурные концепты времён года в русской языковой картине мира: на фоне китайской: автореферат дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01. Владивосток, 2009. 26 с.
86. Чоудхури О.Л. Номинативное поле концепта "зима" как предмет обучения русскому языку финских студентов: автореферат дис. ... канд. педагог. наук: 13.00.02. Санкт-Петербург, 2011. 24 с.
87. Шашлова Г.С. Теоретико-познавательные и методологические аспекты проблемы вторичной языковой личности: автореф. дис. ... канд. философ. наук : 09.00.01. Москва, 2006. 30 с.
88. Шпильная Н.Н. Языковая картина мира в структуре речемыслительной деятельности русской языковой личности (на материале сочинений по

- картине В.А. Серова «Девочка с персиками»): автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01. Кемерово, 2010. 23 с.
89. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного. М.: «Высшая школа», 2003. 334 с
90. 谢之君。 隐喻认知功能论。 上海 复旦大学出版社 2007, 187 с [Се Чжицзюнь. Изучение когнитивной функции метафоры].
91. 吴国□, 彭文□。 □□言世界□景作□□言学的研究□象。 《外□与外□教学, 2003 年第 2 期. С. 91–102. [У Гохуа, Пэн Вэньчжао. Языковая картина мира как объект изучения лингвистики].
92. 吴国□, □喜昌。 文化□□学。 北京:□事□□出版社, 2000。 [УГохуа, ЯнСичан. Культурная семантика]
93. 姜雅明。 □ 概念 的解□与分析。 中国俄□教学, 2007 年第 1 期 : С. 8–13. [Цзян Ямин. Интерпретация и анализ концепта].
94. 束定芳。 □□学研究。 上海 上海外□教育出版社 2000, 267 с [Шу Динфан. Изучение метафоры].
95. 杨秀杰。 语言文化学的观念范畴研究。 哈尔滨 :黑龙江人民出版社, 2007 [Ян Сюэцзе. Изучение концепта в лингвокультурологии].
96. English H., English A. A Comprehensive Dictionary of Psychological and Psychoanalytical Terms. analytical Terms. NY : LangmonsGreenandCo, 1958. 595 p. [Англиский Н, Англиский А. Комплексный словарь психологических и психоаналитических терминов. Условияаналитики].
97. Lakoff G., Johnson M. Metaphors We Live By, Press:University of Chicago, 1980.193p.[Лакофф. Г, Джонсон.М. Метафоры, которымимы живем]

Федеральное государственное автономное
образовательное учреждение
высшего образования
«СИБИРСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»
Институт филологии и языковой коммуникации
Кафедра русского языка и речевой коммуникации



УТВЕРЖДАЮ

Заведующий кафедрой РЯиРК

И.В. Евсева

« 04 » июля 2019 г.

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

**ВТОРИЧНАЯ ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТИ КИТАЙСКОГО СТУДЕНТА,
ИЗУЧАЮЩЕГО РУССКИЙ ЯЗЫК В СФУ**

45.04.01 Филология

45.04.01.01 Русский язык

Магистрант

Лю Шуншун

Лю Шуншун

Научный руководитель

Башкова

д-р филол. наук, доцент
И.В. Башкова

Нормоконтролер

Шипилова

М.В. Шипилова

Красноярск 2019

ОТЗЫВ НАУЧНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ

доцента, доцента кафедры русского языка и речевой коммуникации Башковой Ирины Венадьевны на магистерскую диссертацию студента направления 45.04.01 Филология (магистерская программа 45.04.01.01 Русский язык), ИФиЯК, СФУ Лю Шуаншуан на тему «Вторичная языковая личность китайского студента, изучающего русский язык в СФУ»

№	Параметры оценивания	Уровни оценивания			
		высокий	средний	низкий	не представлен
1	Степень вхождения в проблематику, владение методологией исследования	+			
2	Способность к самостоятельному анализу, выводам и обобщениям	+			
3	Филологическая эрудированность и научный стиль изложения		+		
4	Количество и качество анализа языкового материала / качество анализа литературного материала	+			
5	Личный вклад в раскрытие темы	+			
6	Ответственность в отношении к работе	+			
7	Соблюдение графика выполнения магистерской диссертации	+			
8	Отсутствие орфографических и/или пунктуационных ошибок		+		

Комментарий научного руководителя

В процессе написания магистерской диссертации Лю Шуаншуан проявила себя как очень ответственный, увлеченный исследователь, способный много и плодотворно работать. Она глубоко погрузилась в проблематику диссертации, в полной мере овладела теоретическим материалом и методологией исследования. Считаю необходимым отметить, что за два года обучения в магистратуре Лю Шуаншуан очень ответственно и серьёзно относилась ко всем предметам, входящим в программу магистратуры, о чём свидетельствуют преимущественно отличные оценки её зачётной книжки.

Лю Шуаншуан дважды успешно выступала с докладами на Международной научно-практической конференции молодых исследователей «Язык, дискурс, (интер)культура в коммуникативном пространстве человека» в 2018 и 2019 годах. По теме диссертации опубликовано две статьи, одна из которых – в сборнике, входящем в РИНЦ.

Я высоко оцениваю результаты исследования, представленные в магистерской диссертации, которая несомненно обладает актуальностью и новизной. В работе впервые, насколько мне известно, исследование прагматического, мотивационного уровня вторичной языковой личности проводится на основе анализа текстов сочинений. Как правило, материал для исследования этого уровня вторичной ЯЛ лингвисты получают, используя другие методы: анкетирование или ассоциативный эксперимент,

в сочинениях же анализируются ошибки. На мой взгляд, способ исследования, предложенный в диссертации, позволяет увидеть такие компоненты прагматического уровня ЯЛ, которые не проявляются при использовании других методов и приёмов анализа.

Исследование вторичной языковой личности с помощью трёхуровневой модели Ю.Н. Караулова уже стало традиционным в российской лингвистике, благодаря доказанной эффективности этого способа анализа. Однако в подавляющем большинстве существующих работ объектом исследования становится только один из уровней вторичной ЯЛ: в теории выделяют три уровня, на практике же анализируют только один, как правило, семантико-грамматический или когнитивный. В связи со сказанным считаю, что достоинством работы Лю Шуаншун является то, что в ней проведён анализ всех трёх уровней вторичной языковой личности, выделены наиболее яркие их особенности, которые проявились в сочинениях. В перспективе необходимо будет исследовать, как эти уровни связаны друг с другом.

Особо отмечу организаторские способности, которые проявила Лю Шуаншун при сборе материала для анализа: ей удалось побудить китайских студентов написать сочинение на русском языке во внеучебное время. Будучи преподавателем и зная прагматизм современных студентов, я понимаю, насколько это непросто.

В итоге магистранту удалось собрать очень интересный материал. Как преподаватель русского языка, я в дальнейшем буду его использовать на занятиях по лексикологии и синтаксису с русскими студентами. Объяснить, какие законы русского языка нарушены в отрицательных примерах, полезно для понимания устройства русского языка.

В заключение своего отзыва отмечу, что результаты магистерской диссертации имеют практическую ценность не только в плане совершенствования методики преподавания русского языка, но и в общем культурном плане. Понимать, как ощущают себя в России иностранцы, как они воспринимают русских людей, необходимо не только преподавателям русского языка.

В случае успешной защиты рекомендую поставить оценку «отлично».

**Итоговая оценка научного
руководителя**

«Отлично» (5)

Доктор филологических наук,
доцент И. В. Башкова



I. V. Bashkova

РЕЦЕНЗИЯ ОППОНЕНТА

доктора филологических наук, доцента Кима Игоря Ефимовича
на магистерскую диссертацию студента
направления 45.04.01 Филология (магистерская программа 45.04.01.01 Русский язык),
ИФиЯК, СФУ Лю Шуаншуан на тему «Вторичная языковая личность китайского
студента, изучающего русский язык в СФУ»

№	Параметры оценивания	Оценка			
		отлично	хорошо	удовл.	не удовл.
1	Новизна и актуальность исследования		+		
2	Лингвистические методы удовлетворяют задачам исследования		+		
3	Выводы соответствуют поставленной цели исследования		+		
4	Соответствие теоретической части практическим задачам исследования	+			
5	Убедительность аргументации и критический анализ		+		
6	Качество оформления магистерской диссертации и демонстрационных материалов (при наличии)			+	
7	Объем текстовой части	+			
8	Количество и оформление библиографических источников (не менее 60 единиц)	+			
9	Теоретическое значение и практическая ценность работы		+		

Комментарий рецензента

Работа Лю Шуаншуан посвящена описанию «вторичной языковой личности» китайских студентов, осваивающих русский язык. Понятие вторичной языковой личности активно используется в исследованиях и методических работах по обучению русскому языку как иностранному, но рецензируемая работа имеет лингвокультурную направленность: в ней представлена попытка описать черты вторичной языковой личности на примере порождаемых ею в результате эксперимента текстов. В качестве стимульного материала использована фотография зимнего Красноярска.

Автором использована трехуровневая модель языковой личности Ю.Н. Караулова, для описания каждого из уровней выбран сюжет, связанный с формой и содержанием произведенных китайскими студентами текстов.

Для представления вербально-семантического уровня использовалось описание ошибок, что типично для исследования вторичной языковой личности. Когнитивный уровень связывается автором с реконструкцией системы представлений китайских студентов о зиме и с сопоставлением этих представлений с образом зимы в русской языковой картине мира. Представление прагматического уровня ограничивается описанием оценки в текстах.

Теоретическая глава содержит подробную информацию о теории языковой личности и других используемых автором понятиях. Отмечу, что объем первой главы существенно больше объема второй главы. Ценным является привлечение оригинальных работ

китайских лингвистов, изучающих концепты и/или языковую картину мира (Цзу Суецин, Цзян Ямин и др).

Во второй главе автор показал уверенное владение приемами анализа текста, сопоставления концептов китайской и русской лингвокультур. Адекватен, за исключением некоторого количества сложных для анализа случаев, подбор и анализ ошибок.

Замечания:

1. В целом реферативный характер теоретической главы, особенно 1 параграфа, посвященного понятию языковой личности.

2. Отмечаю фрагментарность практического исследования вторичной языковой личности. Описание ошибок китайских студентов не было проинтерпретировано с лингвокогнитивной точки зрения. Не были приведены количественные данные по встречаемости ошибок разных типов. На когнитивном уровне выделен только один концепт, на прагматическом уровне также выделена только одна составляющая. Уровни описаны без связи друг с другом.

3. На с. 53 приводится неправильная трактовка частного значения несовершенного вида. При анализе употребления вида автор оценивает значение глагола совершенного вида в контексте *раньше я вставала поздно, но сегодня я встала рано* как результативное, в то время как в этом контексте реализуется фактическое значение. Результативное (перфектное) значение – наличие результирующей ситуации бодрствования – блокируется употреблением наречия *рано* со значением момента исполнения действия.

4. Наблюдается небольшое количество грамматических ошибок и недочетов. Так, на с. 8 имеется неправильное предложное управление: «Исследователь также отмечал, что с точки зрения языкознания современное понимание языка опирается на его четырех фундаментальных свойствах...» вместо *опирается на четыре его фундаментальных свойства*.

В целом работа представляет интересный материал и обоснованные выводы, имеющие некоторое значение для современной теории вторичной языковой личности и изучения языковой картины мира. Работа заслуживает оценки «хорошо»

Итоговая оценка рецензента

Хорошо (4)

д-р.филол. наук, доцент И.Е. Ким
(научное звание, ФИО рецензента)


(подпись рецензента)

Подпись Юлия Игоря
Ефимовича заверяю
секретарь ИФЛ СО РАН
П.С.
07.07.2019

