

MULTICULTURAL RESEARCH /
МУЛЬТИКУЛЬТУРНЫЕ
ИССЛЕДОВАНИЯ /
跨文化研究



Лидия Пироженко

Развитие системы школьного
образования в КНР:
современные тенденции

Наталья Касюк

Русско-китайское
переключение и смешение кодов
(на материале устной речи билингвов)

Scientific Journal /
Научный журнал /
学术期刊

№2 (27)
2026



MULTICULTURAL RESEARCH

主办单位： 湖州师范大学跨文化研究中心
地址： 中国浙江省湖州市二环东路759号
邮箱： 02546@zjhu.edu.cn; MCR-journal@yandex.ru
电话： +86 572-2321033
邮政编码： 313000

Organizer: Multicultural Research Center, Huzhou Normal University
Address: No. 759, Erhuandong Road, Huzhou, Zhejiang Province, China
Email: 02546@zjhu.edu.cn; MCR-journal@yandex.ru
Tel: +86 572-2321033
Postal Code: 313000

Организатор: Мультикультурный исследовательский центр
Педагогического университета Хучжоу
Адрес: улица Эрхуаньдун, 759, г. Хучжоу, провинция Чжэцзян, Китай
Электронная
почта: 02546@zjhu.edu.cn; MCR-journal@yandex.ru
Тел.: +86 572-2321033
Почтовый
индекс: 313000

Editor-in-Chief:

Pyrozhenko Lidiia,
Doctor of Sciences (Pedagogy),
Professor

Huzhou Normal University
(*China*)

Deputy Editor-in-Chief:

Li Jihua,
PhD (Pedagogy), Associate Professor

Huzhou Normal University
(*China*)

Executive Editor:

Shauliakova-Barzenka Iryna,
PhD (Philology), Associate Professor

Huzhou Normal University
(*China*)

International Editorial Board

Abdullazade Gulnaz,
Doctor of Sciences (Philosophy),
Professor

Baku Academy of Music
(*Azerbaijan*)

Alekseev-Apraksin Anatoly,
Doctor of Sciences (Cultural Studies),
Professor

St. Petersburg State University
(*Russia*)

Gustova-Runtso Larissa,
Doctor of Sciences (History of Art),
Professor

Belarusian State University of Culture
and Arts; National Academy of
Sciences of Belarus
(*Belarus*)

Zakharina Yulia,
Doctor of Sciences (History of Art),
Professor

Belarusian Pedagogical State University
named after Maxim Tank
(*Belarus*)

Laptenok Alexander,
Doctor of Sciences (Philosophy),
Professor

Belarusian State University
(*Belarus*)

Martysiuk Pavel,
Doctor of Sciences (Cultural Studies;
Philosophy), Professor

Belarusian State University
of Culture and Arts
(*Belarus*)

Megrelishvili Tatiana,
Doctor of Sciences (Philology), Professor

Georgian Technical University
(*Georgia*)

Melnikava Angela,
Doctor of Sciences (Philology), Professor

Francisk Skorina Gomel State
University
(*Belarus*)

Mysyk Irina,
Doctor of Sciences (Philosophy),
Professor

South Ukrainian State Pedagogical
University named after K. D. Ushinsky
(*Ukraine*)

Najieva Flora Sultan gizi,
Doctor of Sciences (Philology),
Professor

Baku Slavic University
(*Azerbaijan*)

Ozer Zeynep Baglan, Doctor of Sciences (Philology), Professor	Ankara Haci Bayram Veli University (<i>Turkiye</i>)
Palchyk Henadzi, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor	Belarusian State University (<i>Belarus</i>)
Rusetsky Vasily, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor	Academy of Education (<i>Belarus</i>)
Snapkovskaya Svetlana, Doctor of Sciences (Pedagogy; History), Professor	Belarusian State University (<i>Belarus</i>)
Song Shanshan, PhD (Cultural Studies)	Huzhou Normal University (<i>China</i>)
Chen Chenlin, PhD (Philology)	Huzhou Normal University (<i>China</i>)

Advisory Council

Xu Haiyan, Doctor of Sciences (Law), Professor	Institute of Political Sciences, Chinese Academy of Social Sciences (<i>China</i>)
Guzenkova Tamara, Doctor of Sciences (History), Professor	Russian State University for the Humanities (<i>Russia</i>)
Zelianko Volha, Doctor of Sciences (Pedagogy), Associate Professor	Academy of Education (<i>Belarus</i>)
Itskovich Tatiana, Doctor of Sciences (Philology), Professor	Ural Federal University (<i>Russia</i>)
Torkhava Hanna, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor	Belarusian Pedagogical State University named after Maxim Tank (<i>Belarus</i>)
Lebedzeu Siarhei, PhD (Philology), Associate Professor	Belarusian State University (<i>Belarus</i>)

Главный редактор:

Пироженко Лидия,
доктор педагогических наук,
профессор

Педагогический университет Хучжоу
(*Китай*)

Заместитель главного редактора:

Ли Цзихуа,
кандидат педагогических наук,
доцент

Педагогический университет Хучжоу
(*Китай*)

**Ответственный секретарь
(выпускающий редактор):**

Шевлякова-Борзенко Ирина,
кандидат филологических наук,
доцент

Педагогический университет Хучжоу
(*Китай*)

Международный редакционный совет

Абуллазаде Гульназ,
доктор философских наук, профессор

Бакинская музыкальная академия
имени Узеира Гаджибекова
(*Азербайджан*)

Алексеев-Апраксин Анатолий,
доктор культурологии, профессор

Санкт-Петербургский
государственный университет
(*Россия*)

Густова-Рунцо Лариса,
доктор искусствоведения, профессор

Белорусский государственный
университет культуры и искусств;
Национальная академия наук
Беларуси
(*Беларусь*)

Захарина Юлия,
доктор искусствоведения, профессор

Белорусский государственный
педагогический университет имени
Максима Танка
(*Беларусь*)

Лаптёнок Александр,
доктор философских наук, профессор

Белорусский государственный
университет
(*Беларусь*)

Мартысюк Павел,
доктор культурологии,
доктор философских наук, профессор

Белорусский государственный
университет культуры и искусств
(*Беларусь*)

Мегрелишвили Татьяна,
доктор филологических наук,
профессор

Грузинский технический университет
(*Грузия*)

Мельникова Анжела,
доктор филологических наук,
профессор

Гомельский государственный
университет имени Франциска
Скорины
(*Беларусь*)

Мысык Ирина, доктор философских наук, профессор	Южноукраинский государственный педагогический университет имени К. Д. Ушинского (Украина)
Наджиева Флора Султан гызы, доктор филологических наук, профессор	Бакинский славянский университет (Азербайджан)
Озер Зейнеп Баглан, доктор филологических наук, профессор	Анкарский университет имени Хаджи Байрама Вели (Турция)
Пальчик Геннадий, доктор педагогических наук, профессор	Белорусский государственный университет (Беларусь)
Русецкий Василий, доктор педагогических наук, профессор	Академия образования (Беларусь)
Снапковская Светлана, доктор педагогических наук, доктор исторических наук, профессор	Белорусский государственный университет (Беларусь)
Сун Шаншан, кандидат культурологии	Педагогический университет Хучжоу (Китай)
Чень Ченьлин, кандидат филологических наук	Педагогический университет Хучжоу (Китай)

Консультативный совет

Сюй Хайянь, доктор юридических наук, профессор	Институт политических наук Китайской академии общественных наук (Китай)
Гузенкова Тамара, доктор исторических наук, профессор	Российский государственный гуманитарный университет (Россия)
Зеленко Ольга, доктор педагогических наук, доцент	Академия образования (Беларусь)
Ицкович Татьяна, доктор филологических наук, профессор	Уральский федеральный университет (Россия)
Торхова Анна, доктор педагогических наук, профессор	Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка (Беларусь)
Лебедев Сергей, кандидат филологических наук, доцент	Белорусский государственный университет (Беларусь)

主编:

彼洛仁科·莉迪娅
教育学博士，教授

湖州师范大学
(中国)

副主编:

李姬花
教育学博士 副教授

湖州师范大学
(中国)

执行秘书 (负责期刊发布):

沙利娅科娃-巴赞卡·伊丽娜
语言学博士，副教授

湖州师范大学
(中国)

国际编委会成员

阿布拉扎德·古尔纳兹,
哲学博士，教授

巴库音乐学院
(阿塞拜疆)

阿列克谢耶夫-阿普拉辛·阿纳托利
文化学博士，教授

圣彼得堡国立大学
(俄罗斯)

古斯托娃-伦措·拉里萨
艺术学博士，教授

白俄罗斯国立文化艺术大学;
白俄罗斯国家科学院
(白俄罗斯)

扎哈林娜·尤利娅
艺术学博士，教授

白俄罗斯国立师范大学
(白俄罗斯)

拉普提诺克·亚历山大
哲学博士，教授

白俄罗斯国立大学
(白俄罗斯)

马蒂修克·帕维尔
文化学、哲学博士，教授

白俄罗斯国立文化艺术大学
(白俄罗斯)

梅格雷利什维利·塔蒂亚娜
语言学博士，教授

格鲁吉亚技术大学
(格鲁吉亚)

梅尔尼科娃·安吉拉
语言学博士，教授

白俄罗斯戈梅利国立大学
(白俄罗斯)

米赛克·依丽娜
哲学博士，教授

南乌克兰国立教育学院
(乌克兰)

纳吉耶娃·弗洛拉·苏丹·吉兹
语言学博士，教授

巴库斯拉夫大学
(阿塞拜疆)

巴利齐科·根纳迪
教育学博士，教授

白俄罗斯国立大学
(白俄罗斯)

奥卓尔·泽内普·巴格兰
语言学博士，教授

安卡拉哈吉拜伊拉姆韦利大学
(土耳其)

鲁塞茨基·瓦西里
教育学博士，教授

白俄罗斯教育学院
(白俄罗斯)

斯内普科夫斯卡娅·斯维特兰娜
教育学、历史学博士，教授

白俄罗斯国立大学
(白俄罗斯)

宋珊珊
文化学博士

湖州师范大学
(中国)

陈陈林
语言学博士

湖州师范大学
(中国)

咨询委员会

徐海燕
法学博士，教授

中国社会科学院政治学研究所
(中国)

古岑科娃·塔玛拉
历史学博士，教授

俄罗斯国立人文大学
(俄罗斯)

泽连科·奥尔加
教育学博士，副教授

白俄罗斯教育学院
(白俄罗斯)

伊茨科维奇·塔季扬娜
文学博士，教授

俄罗斯乌拉尔联邦大学
(俄罗斯)

托尔霍娃·安娜
教育学博士，教授

白俄罗斯国立师范大学
(白俄罗斯)

列别捷夫·谢尔盖
语言学博士，副教授

白俄罗斯国立大学
(白俄罗斯)

CONTENT

International Cooperation

Yang Yang

- The Role of Overseas Chinese in the Implementation of the China-Russia Segment of the Belt and Road Initiative **11**

Pedagogical Science and Education

Pyrozhenko Lidiia

- Development of the School Education System in China: Current Trends **22**

Glinsky Anatoly

- Educational Potential of Situational Tasks for Adolescent Students **34**

Bagirova Sabina

- Multicultural Educational Environment and Its Impact on Learning Russian as a Foreign Language **47**

Hasanova Ilaha

- Formation of Students' Intercultural Competence Through Multicultural Education **55**

Taghiyeva Ofeliya

- Key Criteria for the Formation of an Intercultural Environment for Teaching Linguocultural Studies in the Azerbaijani Audience **65**

Philology

Kasiuk Natallia

- Russian-Chinese Code Switching and Code Mixing (Based on the Oral Bilingual Speech) **74**

Khvan Yekaterina

- Ideological Encoding and Cultural Equivalence in the Translation of Chinese Political Documents **90**

Astrametski Uladzislau

- Methodological Potential of Semiotics for the Study of Chinese Modernism in the 1980S **98**

Information About the Authors **115**

Information About the Multicultural Research Center of Huzhou Normal University **119**

СОДЕРЖАНИЕ

Международное сотрудничество

Ян Ян

Роль китайской диаспоры за рубежом в реализации китайско-русского сегмента инициативы «Один пояс – один путь» **11**

Педагогическая наука и образование

Пироженко Лидия

Развитие системы школьного образования в КНР: современные тенденции **22**

Глинский Анатолий

Воспитательный потенциал ситуационных задач для учащихся подросткового возраста **34**

Багирова Сабина

Мультикультурная образовательная среда и ее влияние на освоение русского языка как иностранного **47**

Гасанова Илаха

Формирование межкультурной компетентности студентов через мультикультуральное обучение **55**

Тагиева Офелия

Ключевые критерии формирования межкультурной среды для преподавания лингвострановедения в азербайджанской аудитории **65**

Филология

Касюк Наталья

Русско-китайское переключение и смешение кодов (на материале устной речи билингвов) **74**

Хван Екатерина

Идеологическое кодирование и культурная эквивалентность в переводе китайских политических текстов **90**

Астрамецкий Владислав

Методологический потенциал семиотики для исследования китайского модернизма 1980-х годов **98**

Сведения об авторах **115**

Информация о Мультикультурном исследовательском центре Педагогического университета Хучжоу **119**



INTERNATIONAL COOPERATION МЕЖДУНАРОДНОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО

UDC 325.2:339.9(470+510)

Yang Yang,
PhD (Economics);
Huzhou Normal University
(China)
yang.yang.82@mail.ru

THE ROLE OF OVERSEAS CHINESE IN THE IMPLEMENTATION OF THE CHINA-RUSSIA SEGMENT OF THE BELT AND ROAD INITIATIVE

Since the signing of the Belt and Road Initiative cooperation agreement between China and Russia in 2015, contacts between the two countries have greatly expanded across political, economic, trade, scientific and technological, cultural, and information fields, with cooperation mechanisms, high-level exchanges, and economic and trade relations deepening continuously. Overseas Chinese in Russia have seized this favorable opportunity, leveraging their advantage of integrating Chinese and foreign contexts. Acting as individuals, enterprises, and social organizations, they have built a transnational social space, actively promoting policy coordination, unimpeded trade, and people-to-people bonds between China and Russia, contributing unique strength to the Belt and Road Initiative. This paper deeply analyzes the multiple roles of Overseas Chinese in the Belt and Road Initiative, including their important functions in trade promotion, investment promotion, cultural exchange, and scientific and technological cooperation, and explores the development opportunities they face under this initiative, such as market expansion, industrial upgrading, and policy support. At the same time, it analyzes the impact of the China-Russia segment of the Belt and Road Initiative on overseas Chinese.

Keywords: China; Russia; Overseas Chinese; the Belt and Road Initiative; China-Russia segment.

As a significant initiative to promote international cooperation and drive global economic development, the Belt and Road Initiative is committed to enhancing policy coordination, infrastructure connectivity, unimpeded trade, financial integration, and people-to-people bonds between China and countries along the routes. Overseas Chinese are widely distributed in countries and regions along the Belt and Road, possessing abundant resources, extensive business networks, and profound cultural

heritage, giving them unique advantages and irreplaceable roles in the construction of the Belt and Road [1]. Studying the roles and development opportunities of overseas Chinese in the Belt and Road Initiative not only helps to gain a deeper understanding of the implementation mechanisms and impacts of this initiative but also provides a theoretical basis and practical guidance for overseas Chinese to better participate in it.

1. The Main Vectors of the Chinese Overseas Participation in the Implementation of the Belt and Road Initiative

The “matchmaker” for trade exchanges. Overseas Chinese communities play a pivotal intermediary role in trade exchanges between China and Russia under the Belt and Road Initiative. Their profound understanding of local market demands, consumer habits, and commercial rules enables them to precisely bridge the gap for trade cooperation between China and countries along the route. In terms of trade model innovation, Overseas Chinese have also played a significant role. With the development of internet technology, many have actively ventured into the cross-border e-commerce sector, leveraging digital platforms to break the time and space constraints of traditional trade [2]. By establishing online trading platforms and adopting emerging methods such as live-streaming product promotion, they have injected new vitality into the China-Russia Belt and Road trade.

“Pioneers” in cross-border investment. Overseas Chinese are highly active in investment activities within the Belt and Road countries, serving as key participants in cross-border investment. Leveraging their understanding of the local economic environment and market potential, along with accumulated capital and business expertise, they have made active investments across various sectors, including infrastructure development, energy exploration, and manufacturing [3]. In terms of infrastructure, several ethnic Chinese enterprises have participated in the construction of ports, railways, and highways along the China-Russia part of the Belt and Road routes. Their involvement has made significant contributions to improving local transportation conditions and promoting regional connectivity. During investment processes, overseas Chinese communities prioritize collaboration with local enterprises to achieve mutual benefits. By establishing joint ventures and co-developing projects with local businesses, they integrate their capital and technological expertise with regional resources and market advantages. This cooperative model not only helps overseas Chinese enterprises establish and grow locally but also creates employment opportunities while driving industrial development and technological advancement in the host communities.

The “ambassador” of cultural exchange. As inheritors and disseminators of Chinese culture, Overseas Chinese play a unique bridging role in cultural exchanges between China and Russia under the Belt and Road Initiative. They actively participate in various cultural events overseas, showcasing the finest traditional Chinese culture to local communities. Meanwhile, they also enthusiastically absorb the essence of local cultures, promoting cultural integration and innovation. In the process of cultural exchange, Overseas Chinese have also promoted cooperation in the field of education. They actively participate in establishing Chinese-language schools and organizing cultural exchange programs, providing local students with opportunities to learn the Chinese language and understand Chinese culture. Furthermore, they have facilitated academic exchanges between different countries and regions, thus advancing cultural inheritance and development. Notably, many ethnic Chinese scholars have taken the initiative to organize international academic conferences, inviting experts and scholars from home and abroad to jointly discuss issues in culture, science, and technology. This has greatly promoted the dissemination and innovation of knowledge.

The “enabler” of scientific and technological cooperation. Leveraging advanced technologies and specialized knowledge accumulated overseas, Overseas Chinese play a vital enabling role in scientific and technological cooperation between China and Russia under the Belt and Road Initiative. In the high-tech sector, many ethnic Chinese researchers and technical experts are actively involved in transnational scientific collaboration projects. Some of these researchers have introduced sophisticated foreign research equipment and technologies to China, driving technological advancements in relevant domestic fields. Meanwhile, they are also promoting Chinese scientific achievements and innovative products in the international market, thereby enhancing the global influence of Chinese technology.

Furthermore, Overseas Chinese play a significant role in the transformation of scientific achievements into practical applications. Leveraging their business networks and market resources, they effectively translate research outcomes into tangible productivity. In Belt and Road countries, technology enterprises established by Overseas Chinese are actively promoting the application and popularization of these achievements, thereby driving industrial upgrading and innovative development in the region.

2. Academic Research on the Role of Overseas Chinese in the Belt and Road Initiative

The analysis primarily focuses on economic, cultural, and political perspectives, specifically examining the economic, political, and cultural contributions made by

overseas Chinese during the Belt and Road construction process. Regarding the content of their roles, scholars have paid varying attention to the contributions of overseas Chinese at different stages of the Belt and Road Initiative's advancement. In the early stages of Belt and Road construction, scholars concentrated on the economic impact of overseas Chinese. Subsequently, their focus expanded to encompass more comprehensive roles in diverse fields, with greater emphasis on cultural exchanges between China and foreign countries, as well as social relations.

Economically, Overseas Chinese play a significant role. As Zhao Shufang pointed out, they can provide direct financial support for the initiative, thereby realizing capital preservation, appreciation, and investment returns. In terms of industrial cooperation, ethnic Chinese entrepreneurs can assist Chinese enterprises in "going global", facilitate cooperation along the industrial chain, and enhance competitiveness in the international market [4]. As Hui Rong stated, Overseas Chinese can provide various forms of assistance for Chinese enterprises investing abroad. They help reduce the costs associated with adapting to local markets and facilitate Chinese companies in "going global" and seizing business opportunities [5]. Wang Shun Lin and Zhang Xiang Qian similarly explored the cooperation mechanism between Overseas Chinese and Chinese enterprises "going global". They found that a mutually beneficial and win-win relationship exists between Overseas Chinese and Chinese enterprises. Specifically, Overseas Chinese can promote the internationalization of Chinese enterprises through professional services, capital investment, and cultural exchange. Conversely, the Belt and Road Initiative provides a favorable environment for this mutual assistance and cooperation [6, p. 2].

Culturally, some scholars argue that Overseas Chinese, leveraging their unique familiarity with the cultures of both China and their host countries, can effectively promote Chinese culture and China's image, thereby facilitating the localization of the Belt and Road Initiative. For instance, Li Hongjie and Liao Meng assert that Overseas Chinese are active disseminators of fine traditional Chinese culture. They maintain that within the framework of the Belt and Road Initiative, these communities can effectively develop overseas Chinese public diplomacy, play a role in clarifying misunderstandings and answering questions, advance cooperation in cultural exchanges, and promote the spread of Chinese culture [7, p. 3]. Feng Ying Hong points out that the dual linguistic and cultural advantages of Overseas Chinese can enhance communication between Chinese and foreign citizens and strengthen the exchange between Chinese and Western cultures. By utilizing easily understandable language to tell China's stories well and disseminate China's voice, they can help foster a

framework characterized by mutual understanding, emotional integration, conceptual resonance, and cultural inclusiveness among the people [8].

Furthermore, some scholars view Overseas Chinese as a two-way window connecting China with the outside world. They not only promote Chinese culture internationally but also continuously absorb advanced foreign cultures. Zhang Xiu Ming examined their historical advantages. She argues that they were the pioneers and builders of the ancient Silk Road and Maritime Silk Road, having not only disseminated Chinese civilization abroad but also introduced advanced technologies from overseas [9, p. 4].

Politically, academic research on the role of Overseas Chinese primarily focuses on people-to-people diplomacy. As Liu Guoju stated, Overseas Chinese serve as a crucial force in the “going out” and “bringing in” aspects of people-to-people diplomacy. Specifically, they play roles in providing logistical support (hospitality and supplies), introducing folk customs, acting as interpreters, and promoting friendly relations between China and other countries [10, p. 8]. Dou Yong and Wang Fuqiang argue that the overseas Chinese community can advance people-to-people diplomacy. They contend that by communicating the concept of friendly cooperation to the governments and mainstream societies of their host countries through various means, Overseas Chinese enhance communication, deepen understanding, and strengthen political mutual trust. This, in turn, creates a favorable political environment for the Belt and Road Initiative [11]. Liu Heng states that Overseas Chinese are the ideal envoys for enhancing political mutual trust between China and the BRI partner countries. He argues that through associations, media outlets, and other channels, they can speak up for China, reverse and alter inaccurate public opinion, and play an irreplaceable role in countering hostile foreign propaganda and fostering bilateral political trust [12, p. 3].

Based on the aforementioned studies, it is evident that Overseas Chinese possess inherent advantages in the construction of the Belt and Road Initiative. They are capable of serving as a bridge for communication between China and the rest of the world in the economic, political, and cultural spheres. However, to fully leverage this bridging role, it is imperative to clarify their specific positioning, improve the channels and mechanisms through which they participate, and overcome the existing problems.

3. The Development Opportunities for Overseas Chinese in China-Russia Cooperation Under the Belt and Road Initiative

Vast market potential. The Belt and Road Initiative covers numerous countries and regions, boasting a vast population and consumer market, which has brought

unprecedented market expansion opportunities for overseas Chinese. With the economic development of countries along the route and the improvement of living standards, market demand continues to grow, providing abundant business opportunities for overseas Chinese enterprises. In the field of infrastructure construction, the China-Russia segment of the Belt and Road Initiative has promoted the implementation of numerous transportation, energy, and communication projects, offering extensive business prospects for overseas Chinese enterprises engaged in related industries. For example, in transportation infrastructure construction, as the local demand for building materials, construction machinery, and other products in Russia continues to rise, overseas Chinese enterprises can leverage their technological and resource advantages to participate and capture a larger market share.

In the consumer market, with the shift in consumption concepts and the trend of consumption upgrading among residents in countries along the China-Russia Belt and Road, the demand for high-quality goods and services is increasing. Overseas Chinese enterprises can leverage their understanding of local markets to accurately identify consumer needs and provide products and services that cater to local tastes. For example, in sectors such as food, clothing, and cultural entertainment, overseas Chinese enterprises can integrate local cultural characteristics to develop products with differentiated competitive advantages, meeting the demands of the local market.

The opportunity for industrial upgrading. The Belt and Road Initiative has promoted industrial upgrading and economic restructuring in countries along the route, providing significant opportunities for overseas Chinese enterprises to upgrade their industries. In terms of emerging industry development, as demand for emerging technologies such as artificial intelligence, big data, and new energy continues to grow in countries along the China-Russia segment of the Belt and Road, overseas Chinese enterprises can leverage their technological advantages and innovation capabilities to actively participate in the development of these emerging industries. For example, in the Central Federal District, some technology enterprises founded by Overseas Chinese have seized the local demand for digital economy development, actively engaging in software development, e-commerce, and other businesses, thereby promoting the growth of local emerging industries while achieving their own industrial upgrading.

For overseas Chinese enterprises engaged in traditional industries, the Belt and Road Initiative has brought opportunities for technological transformation and innovation. By introducing advanced technologies and management expertise, they can enhance production efficiency and product quality, achieving the transformation and upgrading of traditional industries. For example, in the manufacturing sector,

overseas Chinese enterprises can leverage the Belt and Road Initiative to strengthen cooperation with domestic and international companies, adopt intelligent manufacturing technologies, optimize production processes, increase product value-added, and enhance market competitiveness.

Policy support and facilitation. To promote the Belt and Road Initiative, China and countries along the route have introduced a series of supportive policies, providing convenience and guarantees for overseas Chinese participation. In terms of investment policies, China and many countries along the route have introduced preferential policies such as tax reductions, land incentives, and financial support to encourage overseas Chinese enterprises to invest and operate locally. For example, China has established the Belt and Road Special Investment Fund to provide financial support for overseas Chinese enterprises participating in projects in countries along the route. Meanwhile, countries along the route have also simplified investment approval procedures and improved investment facilitation levels to reduce the investment costs and risks for overseas Chinese enterprises.

In terms of trade policy, the Belt and Road Initiative has promoted the process of trade liberalization and facilitation. China and countries along the route have facilitated trade development through measures such as signing free trade agreements, reducing tariff barriers, and simplifying customs clearance procedures. Overseas Chinese enterprises, as important participants in trade, can benefit from these policies by reducing trade costs and improving trade efficiency. For example, some overseas Chinese enterprises engaged in cross-border trade have enjoyed lower tariff rates and more convenient customs clearance services under the framework of free trade agreements, enhancing their market competitiveness.

4. The Mutual Impact Between Overseas Chinese and the Belt and Road Initiative

Leveraging their inherent advantages, overseas Chinese are not only active builders of the Belt and Road but also facilitate better participation of various countries in its construction. To some extent, the Belt and Road Initiative ensures overseas Chinese can thrive and develop more effectively abroad [13, p. 3]. Yan Xing argues that the proposal of the concept of a community with a shared future for mankind is of great significance for improving the relationship between China and the world and deepening partnerships with countries and regions along the route. The consolidation of China's partnerships with countries and regions along the route will provide a broader platform for overseas Chinese to develop worldwide [14, p. 4]. Qiao Wei pointed out that there are many new opportunities for overseas Chinese to benefit from

development within the framework of common development and win-win cooperation among countries along the Belt and Road: opportunities for infrastructure construction, promoting cooperation, developing trade, and services [15]. Xing Jing Hua and Zhang Xun Jun explored the dynamic changes of Chinese merchant networks under the Belt and Road initiative, emphasizing that the Belt and Road Initiative has brought historic opportunities for the development of Chinese merchants. On one hand, it facilitates technological innovation and industrial upgrading for Chinese merchants; on the other hand, it lays out a new vision for the development of Chinese merchant networks, which have expanded from traditional Asian trade circles to a global scale [16, p. 3].

It is incomplete to only analyze the advantages of overseas Chinese in the Belt and Road construction while ignoring the problems they face. Some scholars argue that although overseas Chinese possess unique advantages, they also encounter numerous issues that significantly diminish their role in the Belt and Road initiative, necessitating effective efforts to engage overseas Chinese communities. Dai Yufang and Zhang Xiang Qian explicitly identified the primary challenges faced by overseas Chinese and Chinese enterprises in their global expansion under the Belt and Road framework. These challenges weaken the bridging effect of overseas Chinese, making it harder for Chinese enterprises to establish a local presence. They noted that overseas Chinese professionals are predominantly concentrated in developed regions like Europe and America, while developing countries involved in the Belt and Road initiative have relatively fewer professionals, resulting in limited contributions to Belt and Road development. Additionally, insufficient connections among professionals lead to unfamiliarity among Chinese enterprises with the network resources of overseas Chinese professional associations [17, p. 5]. Liu Fang Bin elaborated on the unique advantages of overseas Chinese in terms of “people-to-people connectivity”, emphasizing the dual emotional identification and dual linguistic-cultural advantages possessed by overseas Chinese, which play an irreplaceable role in promoting the construction of “people-to-people connectivity” within the Belt and Road framework. At the same time, the researcher also pointed out that issues faced by overseas Chinese in the Belt and Road construction may affect their participation in the initiative. International relations, host country policies, and public opinion can all influence their involvement in the Belt and Road construction. To address this, the author outlined working methods for overseas Chinese to jointly build the Belt and Road, thereby better leveraging the unique role of overseas Chinese communities [18]. Liao Xiao Jian and Huang Jian Hong not only pointed out that overseas Chinese are valuable overseas resources in the new era, possessing unique advantages in the Belt and Road construction, but also noted that overseas Chinese are not monolithic and uniform, and

their complexity may weaken their role in the new era. Therefore, it is essential to do a good job in working with overseas Chinese [19, p. 4].

Against the background of the China-Russia joint initiative to build the Belt and Road, the two countries have established various organizations, improved cooperation mechanisms, promoted high-level official exchanges, and developed economic and trade relations, fostering friendly interactions. Moreover, the China-Russia joint construction of the Belt and Road Initiative provides excellent opportunities and platforms for Overseas Chinese, which not only benefits their own survival and development, helps them build transnational social networks and achieve cross-border interactions, but also enables this group to play an active role in enhancing mutual understanding of policies between China and Russia, promoting economic reciprocity through “people-to-government engagement”, and strengthening mutual trust between the peoples of China and Russia, thereby implementing the initiative. In this interactive process, both China and Russia should also pay attention to the challenges faced by Overseas Chinese, including intensified international competition, negative international perceptions of Belt and Road, and racism. By establishing multi-party political communication channels, implementing investment protection measures, and fostering a positive public opinion environment, efforts should be made to safeguard the continuous participation of overseas Chinese in the Belt and Road Initiative.

Conclusion

Within the Belt and Road Initiative, China and Russia are currently in a positive momentum of pragmatic cooperation, continuing to explore collaboration potential in areas such as climate change response, sustainable agriculture, biopharmaceuticals, and technological innovation, while strengthening exchanges at all levels and in various fields, thereby continuously enriching the comprehensive strategic partnership. At present, the countries’ relations maintain a positive development trend, with the Belt and Road Initiative being progressively implemented within existing mechanisms and frameworks. In the future, as both sides strengthen bilateral cooperation mechanisms, consolidate economic and trade ties, and enhance cultural exchanges, Chinese Overseas will continue to play a bridging role in fostering mutual trust, connectivity, and joint development between the two countries.

References

1. Zhang Ying. Multidimensional Reflections on Overseas Chinese Promoting High-Quality Belt and Road Cooperation. *Journal of Hunan Institute of Socialism*, 2024, 25 (03), 31–36.

2. Dong Yi Xuan, Zhang Xiang Qian. A Study on the Talent Support System for the High-Quality Development of China's Economy in the New Era. *Special Zone Economy*, 2020, 4, 142–147.

3. Zang Jin Liang, Zhang Xiang Qian. A Study on the Strategic Transformation of Economic Development Drivers in the New Era: The Role of Overseas Chinese. *Special Zone Economy*, 2019, 9, 21–29.

4. Zhao Shu Fang. A Study on the Pathways for Overseas Chinese to Participate in the Construction of the Belt and Road Initiative. *The United Front and the Belt and Road: Research on Frontier Issues of the United Front*. Beijing: Xueyuan Press, 2019, 168–175.

5. Liang Hui Rong. Leveraging the Role of Overseas Compatriots to Boost the Belt and Road Initiative. *Shenzhen Special Zone Daily*, 2020, 28 April, B04.

6. Wang Shun Lin, Zhang Xiang Qian. Research on the Cooperation Mechanism Between Overseas Chinese and Chinese Enterprises 'Going Global' Under the Belt and Road Initiative. *Huaqiao Huaren Lishi Yanjiu (Journal of Overseas Chinese History Studies)*, 2018, 2, 18–21.

7. Li Hong Jie, Liao Meng. A Study on Overseas Chinese Participation in the Belt and Road Initiative. *Journal of United Front Theory Research*, 2018, 3, 6–9.

8. Feng Ying Hong. A Study on the Role of Overseas Chinese in Facilitating People-to-People Bonds in the Belt and Road Initiative. *The United Front and the Belt and Road: Research on Frontier Issues of the United Front*. Beijing: Xueyuan Press, 2019, 151–159.

9. Zhang Xiu Ming. The Advantages and Pathways of Overseas Chinese Participation in the Belt and Road Initiative. *Journal of The Central Institute of Socialism*, 2019, 4, 12–16.

10. Liu Guo Ju. The New Connotations, New Explorations, and New Strategies of People-to-People Diplomacy in the Belt and Road Initiative. *Academic Exploration*, 2020, 8, 5–8.

11. Dou Yong, Wang Fu Qiang. Bringing the Vital Role of the Broad Masses of Overseas Chinese, Ethnic Chinese and Ethnic Chinese Merchants into Full Play in the Construction of the Belt and Road Initiative. *China Think Tank Economic Observation*. Beijing: Social Sciences Academic Press, 2016, 339–344.

12. Liu Heng. A Study on the Role of Overseas Chinese in Advancing the Construction of the Belt and Road Initiative. *China Economic & Trade Herald (Middle)*, 2021, 3, 19–24.

13. Zhang Sai Qun. Overseas Chinese and the Maritime Silk Road: Thinking Based on History and Reality. *Southeast Asian Review*, 2017, 3, 28–32.

14. Yan Xing. A Study on the Participation of Fujian-Origin Overseas Chinese in the Construction of the Core Area of the Maritime Silk Road from the Perspective of a Community with a Shared Future for Humanity. *Journal of Fujian Provincial Party School of CPC*, 2019, 4, 1–4.

15. Qiao Wei. The Construction of the Belt and Road Initiative Promotes Win-Win Cooperation and Provides New Development Opportunities for Overseas Chinese: Remarks at the “Overseas Chinese Federation Friends” WeChat Group “Wuzhou Forum”. *China Overseas Chinese Federation Yearbook*. Beijing: China Overseas Chinese Publishing House, 2016, 100–108.

16. Xing Jing Hua, Zhang Xun Jun. The Belt and Road Initiative and the Chinese Business Network: An Economic Geographical Analysis. *Zhejiang Academic Journal*, 2020, 3, 49–53.

17. Dai Yu Fang, Zhang Xiang Qian. Overseas Chinese and Chinese Enterprises “Going Global” Under the Background of the Belt and Road Initiative: A Study Based on Social Capital Theory. *Economic Perspective*, 2020, 5, 67–72.

18. Liu Fang Bin. Overseas Chinese: The Belt and Road Initiative is a Unique Opportunity for People-to-People Bonds. *The United Front and the Belt and Road: Research on Frontier Issues of the United Front*. Beijing: Xueyuan Press, 2019, 142–150.

19. Liao Xiao Jian, Huang Jian Hong. An Analysis of the Path to Carrying Out Overseas Chinese Work in the New Era. *Journal of the Central Institute of Socialism*, 2019, 4, 25–30.

PEDAGOGICAL SCIENCE AND EDUCATION
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 37 (510)

Лидия Пироженко,
доктор педагогических наук, профессор;
Мультикультурный исследовательский центр
Педагогического университета Хучжоу
(Китай)
lidia17@yandex.ru

**РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КНР:
СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ**

В статье рассматриваются основные тенденции развития национальной системы образования в Китае после XX съезда Коммунистической партии Китая; проанализированы постановления Коммунистической партии Китая и Министерства образования, определяющие основные направления развития системы школьного образования до 2035 года. Описаны основные характеристики современных инноваций, направленных на модернизацию структуры и совершенствование содержания среднего образования в Китае, углубление политики «двойного сокращения». Проанализировано содержание и первые результаты внедрения сквозного 12-летнего школьного обучения и создания образовательных групп (коллективов школ).

Ключевые слова: Китайская Народная Республика; инновации в образовании; школьное образование; структура образования; содержание школьного образования; коллективизация образования; сквозное 12-летнее обучение.

Lidiia Pyrozhenko,
Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor;
Multicultural Research Center,
Huzhou Normal University
(China)
lidia17@yandex.ru

**DEVELOPMENT OF THE SCHOOL EDUCATION SYSTEM IN CHINA:
CURRENT TRENDS**

The article examines the main trends in the development of the national education system in China after the 20th Congress of the Communist Party of China.

The author analyzes the resolutions of the Communist Party of China and the Ministry of Education, defining the main directions for the development of the school system until 2035. The main characteristics of modern innovations aimed at modernizing the structure and improving the content of secondary education in China and deepening the policy of 'double reduction' are described. The content and first results of the introduction of end-to-end 12-year schooling and the creation of educational groups (school collectives) are analyzed.

Keywords: China; innovations in education; school education; education structure; school education content; collectivization of education; end-to-end 12-year education.

На XX съезде Коммунистической партии Китая (КПК) в 2022 году были поставлены задачи в области развития системы образования как базисной и стратегической опоры строительства модернизированного социалистического государства. Был выдвинут важный тезис, что образование, наука и технологии, а также человеческие ресурсы являются фундаментальной опорой для построения современного социалистического государства. Для достижения стратегической цели – превращения Китая к 2035 году в мировую образовательную державу с образованием, удовлетворяющим потребности народа, был поставлен ряд задач, в числе которых:

- ускоренное развитие высококачественного образования, направленного на воспитание комплекса качеств всесторонне развитой личности (моральное, эстетическое, физическое, трудовое и патриотическое воспитание);
- создание справедливой и доступной для всех категорий населения и всех регионов системы образования;
- создание условий для обучения в течении всей жизни для всех категорий населения;
- углубление комплексной реформы в сфере образования (дальнейшее реформирование содержания образования, создание качественных современных учебных материалов, совершенствование системы управления учебными заведениями и системы оценки качества образования, укрепление механизма воспитания обучающихся посредством взаимодействия учебных заведений, семьи и общества);
- развитие «новых дисциплин» и «междисциплинарной науки» (разработка и введение в учебный план начального и базового образования новых учебных предметов технического направления, технологий искусственного интеллекта (ИИ) и обеспечение школ высококвалифицированными преподавателями технических дисциплин с уровнем образования не ниже магистра);
- развитие цифровизации образования (в первую очередь в отдаленных

регионах и сельских округах), использование бесплатных образовательных онлайн-платформ, электронных кампусов и электронных библиотек, чтобы расширить охват высококачественными образовательными ресурсами и сократить региональные различия в техническом оснащении школ;

- стандартизация развития негосударственных образовательных учреждений и их интеграция с государственными;

- обеспечение диверсифицированного развития средних школ;

- усиление воспитания педагогической этики и педагогического стиля, подготовка высококвалифицированного педагогического состава, формирование в обществе уважительного, бережного отношения к учителям [1; 2].

В первое пятилетие после XX съезда (2022–2027 годы) планируется значительно повысить независимость и укрепить собственный потенциал в области науки и техники, существенно повысить уровень обеспечения равного доступа к основным общественным услугам. На втором этапе (до 2035 года) предполагается, что «Китай превратится в державу, обладающую огромным потенциалом в сфере образования, науки и техники, кадровых ресурсов, культуры, спорта и физкультуры, будет создан здоровый Китай, значительно возрастет культурная мягкая сила страны» [1].

Задачи, поставленные на съезде, стали основанием для пересмотра основных направлений модернизации системы образования, началом нового этапа реформирования системы образования КНР на всех уровнях. Дальнейшее развитие школьного образования, удовлетворяющего потребности граждан, подразумевает:

- качественное и сбалансированное развитие обязательного 9-летнего образования и его интегрированное развитие в городских и сельских районах;

- оптимизацию размещения образовательных ресурсов между регионами, совершенствование механизма распределения ресурсов среднего образования, адаптированного к демографическим изменениям;

- усиление общедоступности дошкольного воспитания и школьного образования, постепенное расширение сферы бесплатного образования на старшую среднюю школу;

- совершенствование системы субсидирования учащихся, охватывающей все этапы образования;

- создание базовой системы управления образованием на основе «объединения городов и округов»;

- углубленную реализацию проектов по расширению сети средних школ и повышению качества среднего образования;

- обеспечение диверсифицированного развития старших средних школ;
- модернизацию системы оценки качества образования и т. д. [2; 3].

Уровень жизни в КНР постоянно повышается, и большинство родителей не хочет раннего вступления детей во взрослую жизнь. Профессиональные учебные заведения дают специальность, но лишают возможности получения качественного высшего образования в будущем. При этом в стране завершился переход в обязательном базовому 9-летнему образованию, количество желающих поступить в старшую среднюю школу (高中) значительно выросло. Однако высокая конкуренция (особенно при поступлении в престижные школы крупных городов) и необходимость оплачивать не только обучение, учебники, форму, но и общежитие (особенно в сельских районах и крупных городах) делают полное среднее образование, а в перспективе и высшее недоступным для миллионов детей. Вопрос о переходе к обязательному полному бесплатному среднему образованию остается дискуссионным и на XX съезде не поднимался, но во многих публикациях подчеркивается необходимость такой меры не только в связи с пожеланиями родителей и широкой общественности, но и как одно из направлений решения острой демографической проблемы [3; 4]. Политика поощрения рождаемости желаемого результата пока не дала, учеников в школах с каждым годом становится все меньше. Сотни тысяч выпускников педагогических вузов уже сейчас не могут найти работу по специальности, а в перспективе возможны проблемы и с отбором абитуриентов, наполнением вузов и занятостью преподавателей. Многие колледжи уже в 2025 году не набирали студентов на педагогические специальности. Возникла необходимость в срочном создании механизма общего распределения ресурсов базового образования для адаптации к демографическим изменениям.

В «Набросках плана строительства центра образования (2024–2035)» [3] поставленные на XX съезде КПК задачи (удовлетворение запроса на доступное качественное среднее образование, внедрение механизма оптимального использования образовательных ресурсов в различных учебных заведениях в соответствии с местными условиями, распределение избыточных вакансий и т. п.) напрямую связываются со строительством школ с 15-летним, так называемым сквозным обучением (12-летнее школьное образование и 3-летнее дошкольное воспитание) и созданием образовательных групп (коллективов школ).

В некоторых регионах страны началось пилотное внедрение 12-летнего сквозного обучения, призванного разрушить барьеры на пути ребенка к получению полного среднего образования и более точно связать законы

когнитивного развития учащихся с потребностями их личностного роста. Напомним, что школьное образование в КНР длится 12 лет и делится на три ступени: начальная школа (学校) – 6 лет, неполная средняя (初中) – 3 года и старшая средняя школа (高中) – 3 года. На каждой ступени обучения учащиеся сдают обязательные экзамены:

- *сыкао* (期末考试) – итоговые экзамены дважды в год по четырем основным предметам (вливают на рейтинг ученика и на возможность выбора престижной неполной средней школы);

- *чжункао* (中考) – сдаются после 9 класса и являются вступительными в старшую среднюю школу;

- *гаокао* (高考) – сдаются после 12 класса и являются вступительными в высшие учебные заведения.

Внедрение 12-летнего сквозного обучения направлено на решение сразу нескольких острых социальных и педагогических проблем:

1. Снижение учебной и психологической нагрузки учащихся старших классов начальной и неполной средней школы, связанное с необходимостью поступления в школу более высокого уровня и сдачей сложных экзаменов «чжункао» (некоторые исследователи полагают, что этот экзамен по своей сложности и нагрузке на психику и здоровье учащихся сравним с «гаокао») [4]. Каждый ребенок сможет в соответствии со своими приоритетами и темпами развития овладевать школьной программой и переходить на новую ступень обучения без дополнительных стрессов.

2. Ослабление напряженности при переходе с одной ступени на другую позволит родителям избежать лишних трат на репетиторов и дополнительные занятия, снизит в целом затраты на обучение.

3. Снижение учебной нагрузки даст возможность учащимся проявить свои способности в спорте, искусстве и т. п.

4. Создание и внедрение сквозного, рассчитанного на 12 лет учебного плана и предметных программ поможет избежать дублирования учебного материала на разных уровнях обучения, сделает переход учащихся с одной ступени обучения на другую менее стрессовым, что повысит эффективность обучения.

5. Построение образовательной системы «вертикального проникновения и горизонтальной интеграции» [2] будет содействовать устранению ресурсных барьеров и взаимному обмену преподавателями, обеспечит плавный переход от

традиционных методик обучения в начальной школе к проектному обучению в старшей.

Инновация состоит в организации 12-летнего непрерывного обучения в рамках интегрированных учебных заведений разного уровня. Начальная, средняя и старшая школы (иногда и дошкольные учебные заведения) объединяются под общим руководством и имеют общую материальную базу, финансовые и кадровые ресурсы. Основой сквозного обучения является глубокая интеграция учебных планов, предметных программ, оптимальное распределение ресурсов. Важным аспектом сквозного обучения является последовательность применения различных технологий на разных уровнях обучения, более глубокое понимание учителями психофизических особенностей детей разного возраста.

В связи с реформированием структуры и содержания базового образования были выдвинуты более строгие требования к преобразованию и реализации учебных планов начальной и средней школы. В КНР каждая провинция, город и каждое учебное заведение могут вносить изменения в учебные планы и предметные программы в соответствии с местными условиями (в рамках государственного стандарта). В мае 2023 года Главное управление Министерства образования опубликовало «План действий по углублению реформы преподавания учебных программ базового образования» [2], который предусматривает согласованное преобразование национального учебного плана в учебный план, предназначенный для отдельных регионов и городских округов. Согласно «Плану...» в 2024 году учебные заведения каждого региона и городского округа провели согласование учебных планов и программ школ разного уровня. В будущем намечено обеспечить органичную интеграцию национальных, местных (провинциальных, городских) и школьных учебных программ.

Однако возможный переход к обязательному 12-летнему образованию, по мнению исследователей, не должен привести к снижению уровня подготовленности выпускников старшей средней школы. Исследователи подчеркивают опасность простого приравнивания 12-летнего сквозного обучения к введению 12-летнего обязательного образования. Хотя общий уровень охвата средним образованием в некоторых регионах достиг более 92% и большинство выпускников неполной средней школы могут перейти на уровень обучения в средней школе, это не означает, что среднее образование уже носит обязательный, бесплатный и инклюзивный характер обязательного образования и каждый выпускник неполной средней школы не зависимо от уровня

успеваемости может попасть в старшую среднюю школу. Подобные заблуждения, по мнению исследователей, могут привести к снижению мотивации школьников к обучению. Также введение сквозного 12-летнего образования не означает отмены «чжункао». Экзамен теряет значение вступительного, но чрезвычайно важен для контроля и оценки качества образования [4; 5].

Успешным примером внедрения сквозного 12-летнего обучения стал уезд Шэнсы (岷泗县) в городском округе Чжоушань провинции Чжэцзян. Этот небольшой островной уезд с населением около 65 тысяч человек (без учета трудовых мигрантов) одним из первых взял на себя инициативу реализации пилотного проекта. Осенью 2025 года в общеобразовательную старшую среднюю школу были приняты все 266 выпускников неполных средних школ в округе, подавших заявления. Уровень охвата общеобразовательной средней школой достиг 81%, а охват школьным обучением детей трудовых мигрантов повысился с 43% до 100%. Значительно снизилось давление на учащихся при сдаче экзаменов, у них появилось больше времени для участия в различных мероприятиях, а их физическое и психическое здоровье улучшились. Удовлетворенность родителей местным образованием значительно возросла. Доля оттока учащихся снизилась почти на 10%, повысилась привлекательность острова для трудовых мигрантов [6].

Однако, как показал анализ первого практического опыта реализации проекта сквозного 12-летнего обучения в таких городах, как Ченду, Пекин, Шанхай и др., некоторые школы объединены только формально, их учебные планы и предметные программы существенно не интегрированы, что затрудняет учебный процесс. Видны трудности и с интеграцией преподавания, отсутствует опыт перемещения учителей из школы одной ступени в другую. В результате у преподавателей начальной школы нет понимания требований и технологий обучения в старших классах средней школы, а учителя старшей школы не понимают когнитивных особенностей младших школьников. Также существует опасность «смещения центра тяжести», когда высококачественные ресурсы направляются в старшие средние школы, при этом игнорируется базовый статус начальных и неполных средних школ [5; 6; 7].

Реализация 12-летнего непрерывного обучения – это системный проект, который нуждается в адаптации к местным условиям, общей координации и разумном продвижении. По мнению редакции газеты «Народное образование», местная администрация, органы управления образованием должны быть разработчиками, сторонниками и контролерами, но не принуждать школы к

объединению. Следует избегать ненужной массовости и поспешности. Школы должны быть готовы к инновациям и к самостоятельному их продвижению [7].

Еще один проект направлен на удовлетворение запроса на доступное качественное среднее образование – так называемая коллективизация, или объединение школ в образовательные группы (коллективы школ). Несмотря на прилагаемые правительством усилия, в Китае остро стоит вопрос разумного сочетания требований обеспечения социальной справедливости и достижения высокого качества образования. В стране с увеличивающимся разрывом в распределении национального богатства между различными регионами, городскими и сельскими районами важно обеспечить всем гражданам равный доступ к одинаково качественному образованию. В ключевых городских школах не только более квалифицированные учителя, по сравнению с обычными школами, но и более качественные учебные программы, учебные пособия, библиотечные ресурсы, техническое и спортивное оборудование. Объединив ключевые и слабые школы в образовательную группу, можно, по мнению инициаторов инновации, распределять или совместно использовать ресурсы внутри группы, тем самым значительно повышая справедливость образования.

Ведущие учебные заведения регионов объединяются со слабыми, сельскими, новыми, недостаточно эффективными учебными заведениями. Обязательным условием эффективности образовательной группы является наличие в ее составе престижной (ключевой) школы. Такое объединение решает несколько задач, среди которых едва ли не самой важной является удовлетворение запросов родителей выпускников начальной или неполной средней школы. В Китае поступление ребенка в престижный университет традиционно расценивается как залог успешного будущего. Поэтому ему с рождения подбирают хорошую начальную школу, успешное окончание которой дает возможность выбора базовой средней школы с высоким рейтингом и повышает шансы на поступление в престижную старшую среднюю школу, а значит, и на успешную сдачу «гаокао» и лучший университет в будущем. Образовательная группа – это школьное сообщество, состоящее из нескольких школ (только старших средних или разноуровневых), лидером которых является престижная школа. Таким образом, все школы объединения получают название и статус ведущей школы, а ученики и преподаватели всех школ – доступ к ее ресурсам, возможность участвовать в совместных проектах. Это, с одной стороны, снижает напряженность и шумиху вокруг поступления в неполную среднюю и старшую школы (в результате объединения все старшие школы группы становятся престижными), помогает регулировать цены на жилье вокруг

ключевых начальных школ, а с другой – является действенным инструментом снижения учебной нагрузки на учащихся начальной и неполной средней школы.

Подобная интеграция школ направлена на построение высококачественной и справедливой системы образования. Управляет образовательной группой (коллективом школ) директор школы-лидера. Его заместителями по совместительству являются директора других школ группы. Коллективное управление школами основано на образовательной модели формирования межрегионального управляющего консорциума с высококачественными школами в качестве ядра, ориентированной на сокращение разрыва между школами за счет совместного использования ресурсов.

В последние годы в Пекине, Шанхае, Ханчжоу, Ченду, Гуанчжоу и других городах (всего 24 региона) страны активно внедряется коллективное управление учебными заведениями. Так называемая «коллективизация» школ не является чем-то новым. Попытки объединения ресурсов школ под общим руководством были еще в конце 1990-х годов. Однако на данном этапе реформа достигла очевидных масштабных результатов, особенно в городах первого и второго уровней. Так, в Пекине только в районе Хайдянь на начало 2025 года было сформировано 43 образовательные группы, охватывающие 150 начальных, неполных средних и старших средних школ. В других городах, таких как Гуанчжоу и Ханчжоу, количество образовательных групп также превысило сотню. Полностью осуществила коллективизацию школ, увеличив тем самым количество высокорейтинговых школ, провинция Хэйлунцзян [2].

Например, в результате «коллективизации» школ в районе Сиху (город Ханчжоу, провинция Чжэцзян) была сформирована образовательная группа «Известные школы + новые школы» и проектный школьный альянс «Школа + School». Подобное объединение «1+1+4» в районе Хуаду (город Гуанчжоу, провинция Гуандун) позволило обмениваться техническими и интеллектуальными ресурсами двум ведущим и четырем новым, недостаточно развитым средним школам. Пекинская средняя школа № 18 имеет образовательную группу с 16 филиалами в округах. Это ускорило применение технологий ИИ в школах группы, открыло доступ к техническим и интеллектуальным ресурсам, содействовало распространению наработанных педагогическим коллективом ведущей школы технологий обучения и учебных материалов, было организовано профессиональное обучение и переподготовка учителей школ группы [7].

Сочетание коллективизированного управления школами и технологий ИИ позволит, по мнению инициаторов внедрения инновации, повысить

квалификацию учителей всех учебных заведений, будет способствовать интеграции школьных и внешкольных занятий, создаст новые возможности для инновационного развития каждой школы, снизит учебную нагрузку и тревожность учащихся. Планируются разработка и внедрение новой коллективизированной модели управления, организация постоянно действующих семинаров для обучения учителей, совместное использование ресурсов и т. п. Кроме того, коллективизация образования призвана сгладить недостатки традиционной модели обучения и обеспечить одновременно и элитарность, и равенство в образовании. Школы внутри группы могут быть разнопрофильными и разноуровневыми, повышая общее качество оказываемых образовательных услуг и удовлетворяя разнообразные потребности учащихся [8].

Однако, как отмечают исследователи, сплочение слабых школ вокруг престижных и объединение их в образовательные группы с общими ресурсами (в том числе и преподавательскими) несет в себе определенные риски для развития школьного образования в будущем. Вместо нескольких слабых и одной высококонкурентной школы со своей философией и отработанными высокоэффективными технологиями обучения появляется группа школ, постепенно теряющая преимущества ключевой школы-лидера. Из-за отсутствия внешней конкуренции внутри образовательной группы школы, входящие в нее, будут довольствоваться существующим положением вещей, а их развитие будет замедляться. С появлением образовательных групп возникает тенденция к феномену «прямого продвижения учащихся» [8]. Образовательная группа часто охватывает средние, неполные средние и начальные школы и даже детские сады. Чтобы удержать лучших учеников, группа будет продвигать их из начальной в свою же неполную среднюю и среднюю школу. Таким образом, возможность попасть в старшую среднюю школу группы для учащихся из школ других групп будет минимальной. Известны и случаи строительного мошенничества. Образовательные группы учреждались по инициативе строительных корпораций, заинтересованных в повышении престижности близлежащей школы, что в разы повышало цены на жилье [8].

Таким образом, после XX съезда КПК в стране начался новый этап реформирования школьного образования, направленный на построение доступного качественного среднего образования, удовлетворяющего потребности народа. В ряде регионов страны апробируются инновации, целью которых является совершенствование не только содержания и методов, но и структуры системы среднего школьного образования, что предполагает оптимизацию системы школьного образования за счет расширения сети

образовательных групп (объединения слабых школ разного уровня вокруг престижной школы), внедрение сквозного 12-летнего образования (в перспективе – 15-летнего).

Внедрение этих инноваций должно обеспечить повышение эффективности управления учебными заведениями, интеграцию учебных планов и предметных программ, что поможет избежать дублирования учебного материала на разных уровнях обучения, сделает переход учащихся с одной ступени обучения на другую менее стрессовым и повысит эффективность обучения.

Список литературы

1. Си, Цзиньпин. *Высоко неся великое знамя социализма с китайской спецификой, сплоченно бороться за всестороннее строительство модернизированного социалистического государства. Доклад на XX Всекитайском съезде Коммунистической партии Китая 16 октября 2022 года.* URL: <https://russian.cgtn.com/event/doc/ruSJlsd23-20221025.pdf>.

2. *教育系统深入学习党的二十大精神加快建设高质量教育体系*. 中华人民共和国教育部政府门户网站 (= Система образования глубоко усвоила дух доклада Партии на XX Национальном съезде – ускорение создания высококачественной системы образования). Правительственный портал Министерства образования Китайской Народной Республики. URL: http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/xw_zt/moe_357/jjyzt_2022/2022_zt17/xxgc/baoda_o/202211/t20221121_998655.html.

3. *中共中央 国务院印发《教育强国建设规划纲要（2024 - 2035年）》* (= Центральный комитет Коммунистической партии Китая и Государственный совет опубликовали «Наброски плана строительства центра образования (2024–2035)»). URL: https://www.gov.cn/zhengce/202501/content_6999914.htm.

4. 陈殿兵. *十二年，如何“贯”出一条成长路* (= Чэнь Дяньбин. 12 лет, или как следовать по пути роста). URL: <https://baijiahao.baidu.com/s?id=1860139887318473202&wfr=spider&for=pc>.

5. 裘建浩. *重在育人系统”而非“升学通道* (= Цю Цзяньхао. Сосредоточьтесь на «системе образования», а не на «канале для дальнейшего обучения»). URL: <https://baijiahao.baidu.com/s?id=1860139887318473202&wfr=spider&for=pc>.

6. 陈殿兵, 郑哲. *崂泗中考改革带来哪些启示* (= Чэнь Дяньбин, Чжэн Чжэ. Каковы последствия реформы вступительных экзаменов в среднюю школу

Шэнси?). URL: <https://baijiahao.baidu.com/s?id=1860139887318473202&wfr=spider&for=pc>.

7. 2024 中小学教育实践新进展新趋势来了! 十大特色等你来看!

(= В 2024 году грянут новые успехи и тенденции в практике начального и среднего образования! Десять лучших функций ждут вас, чтобы вы их увидели!). URL: http://m.jyb.cn/rmtzcg/xwy/wzxw/202503/t20250319_2111318921.html.

8. 保德全. 学校变集团, 校长变董事长, 教育真的成一门生意了?

(= Бао Декуань. Школа становится группой, директор становится председателем, действительно ли образование стало бизнесом?). URL: <https://baijiahao.baidu.com/s?id=1822686838070134754&wfr=spider&for=pc>.

References

1. Si, Tszin'pin. *Vysoko nesya velikoe znamya sotsializma s kitaiskoi spetsifikoi, splochenno borot'sya za vsestoronnee stroitel'stvo modernizirovannogo sotsialisticheskogo gosudarstva. Doklad na XX Vsekitaiskom s"ezde Kommunisticheskoi partii Kitaya 16 oktyabrya 2022 goda* [Holding High the Great Banner of Socialism with Chinese Characteristics, We Will Work Together for the Comprehensive Construction of a Modernized Socialist State. Report at the XX National Congress of the Communist Party of China on October 16, 2022]. URL: <https://russian.cgtn.com/event/doc/ruSJlsd23-20221025.pdf>.

2. 教育系统深入学习党的二十大精神加快建设高质量教育体系. 中华人民共和国教育部政府门户网站 (= The Education System Deeply Learns the Spirit of the Party's 20th National Congress Report and Accelerates the Construction of a High-quality Education System). People's Republic of China Ministry of Education Government Portal. URL: http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/xw_zt/moe_357/jjyzt_2022/2022_zt17/xxgc/baodao/202211/t20221121_998655.html.

3. 中共中央 国务院印发《教育强国建设规划纲要 (2024—2035年)》 (= The Central Committee of the Communist Party of China and the State Council issued the "Outline of the Plan for the Construction of an Educational Powerhouse (2024–2035)"). URL: https://www.gov.cn/zhengce/202501/content_6999914.htm.

4. 陈殿兵. 十二年, 如何“贯”出一条成长路 (= Chen Dianbing. Twelve Years, How to “Follow” a Path of Growth). URL: <https://baijiahao.baidu.com/s?id=1860139887318473202&wfr=spider&for=pc>.

5. 裘建浩. 重在育人系统而非“升学通道” (= Qiu Jianhao. Focus on the Education System rather than “the Channel for Further Studies”). URL: https://baijiahao.baidu.com/s?id=186013988_7318473202&wfr=spider&for=pc.

6. 陈殿兵, 郑哲. 崂山中考改革带来哪些启示 (= Chen Dianbing, Zheng Zhe. What are the Implications of the Reform of Shengsi High School Entrance Examination?). URL: <https://baijiahao.baidu.com/s?id=1860139887318473202&wfr=spider&for=pc>.

7. 2024 中小学教育实践新进展新趋势来了! 十大特色等你来看! (= New Progress and New Trends in the Practice of Primary and Secondary Education in 2024 are Coming! The Top Ten Features are Waiting for You to See!). URL: http://m.jyb.cn/rmtzcg/xwy/wzxw/202503/t20250319_2111318921.html.

8. 保德全. 学校变集团, 校长变董事长, 教育真的成一门生意了? (= Baode Quan. The School Has Become a Group, the Principal Has Become the Chairman of the Board, has Education Really Become a Business?). URL: <https://baijiahao.baidu.com/s?id=1822686838070134754&wfr=spider&for=pc>.

УДК 373.5.015.31

Анатолий Глинский,
кандидат педагогических наук, доцент;
Академия образования
(Беларусь)
glinskiAA@yandex.by

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ СИТУАЦИОННЫХ ЗАДАЧ ДЛЯ УЧАЩИХСЯ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

В статье раскрываются вопросы, связанные с использованием в воспитательном процессе ситуационных задач с учащимися подросткового возраста. Раскрыт воспитательный потенциал и представлена структура ситуационных задач; описаны их ключевые характеристики. Приведены примеры ситуационных задач, которые можно использовать в работе с учащимися.

Ключевые слова: воспитательный процесс; учащиеся; функциональная грамотность; ситуационные задачи; воспитательный потенциал; ключевые характеристики ситуационных задач.

Anatoly Glinsky,
PhD (Pedagogy), Associate Professor;
Academy of Education
(Belarus)
glinskiAA@yandex.by

EDUCATIONAL POTENTIAL OF SITUATIONAL TASKS FOR ADOLESCENT STUDENTS

The article explores issues related to the use of case studies in the educational process at the second stage of general secondary education. It explores the educational potential and structure of case studies, outlining their key characteristics. Examples of case studies that can be used with students at the second stage of general secondary education are provided.

Keywords: educational process; school students; functional literacy; case studies; educational potential; key characteristics of case studies.

Одним из действенных средств повышения эффективности воспитания, позволяющего создать условия, приближенные к тем, в которых оказывается учащийся в конкретных жизненных обстоятельствах, являются ситуационные задачи.

Ситуационная задача – это вид учебного задания, имитирующий ситуации, которые могут возникнуть в действительности, позволяющий учащимся осваивать интеллектуальные операции последовательно в процессе работы с информацией: ознакомление – понимание – применение – анализ – синтез –

оценка (согласно таксономии целей полного усвоения знаний Б. Блума). Обязательной составляющей задачи является проблемный вопрос, который должен быть сформулирован таким образом, чтобы стимулировать учащихся к поиску ответа на него.

В процессе решения ситуационных задач у учащихся происходит интеллектуальное развитие, формирование качеств личности, необходимых человеку для полноценной жизни в современном обществе: ясности и точности мысли, критичности мышления, логического мышления, элементов алгоритмической культуры, пространственных представлений, способности преодолевать трудности. Решение ситуационных задач способствует повышению уровня функциональной грамотности, формированию ключевых компетенций, развитию навыков самоорганизации и ориентации в ключевых проблемах современной жизни. В процессе их решения у учащихся формируются универсальные способы работы с информацией (анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификация, узнавание, выбор, составление, комбинирование, перестановка, преобразование, структурирование, построение и др.), а также развиваются личностные качества, совершенствуются навыки социализации.

Воспитательный потенциал ситуационных задач в учреждениях общего среднего образования Республики Беларусь заключается в создании реальных условий для формирования нравственных качеств, гражданской позиции личности, патриотизма, навыков саморазвития и командной работы, а также ценностных ориентаций через организацию ситуаций, требующих анализа, обсуждения и принятия важных решений. Это позволяет учащимся проявить и развить такие качества, как осознанность, ответственность, бережливость, уважение и самостоятельность.

Основными аспектами воспитательного потенциала ситуационных задач являются:

- формирование ценностей – развитие гражданственности, патриотизма, национальной самоидентификации и уважения к труду;
- развитие личности – воспитание самостоятельности, ответственности, самоконтроля, творческой активности, лидерских качеств, культуры общения и эстетического восприятия;
- социализация – обучение работе в команде, умение слушать других, аргументированно отстаивать свою точку зрения, формирование гуманных отношений (терпимость, доброжелательность, уважение);

– подготовка к жизни – обучение навыкам самоорганизации, объективной оценки результатов своего труда, здорового образа жизни, а также профессионально значимых качеств.

Ситуационные задачи в воспитательной работе учреждений общего среднего образования Беларуси значимы для формирования функциональной грамотности (ФГ), жизненных компетенций и сознательного поведения учащихся. Они являются мощным педагогическим инструментом, который помогает сделать воспитание более практико-ориентированным и эффективным в подготовке учащихся к реальной жизни.

Существуют комплексные и текущие ситуационные задачи. Комплексная задача предполагает последовательное выполнение всех мыслительных операций (ознакомление, понимание, применение, анализ, синтез и оценка), текущая – выполнение отдельных мыслительных операций, например, понимание, применение и оценка.

Ситуационные задачи имеют следующую структуру:

1. Блок для учащегося: название задачи; описание ситуации; иллюстрации (рисунок, фотография, художественное произведение, таблица, графическая информация и т. д.); вопросы (задания).

2. Блок для педагога (характеристика задачи): класс; вид задачи (комплексная или текущая); область ФГ, на формирование которой ориентирована задача (социально-гражданская, нравственная, безопасность жизнедеятельности, здоровьесбережение, экология, финансы, искусство и др.); формируемые компетенции (устойчивое личностное развитие, мышление, эмоциональная регуляция, коммуникация, кооперация, гражданственность); образовательный ориентир (планируемые результаты); ответы, необходимые педагогу для стимулирования мыслительной активности учащихся и обеспечения воспитательной беседы в нужном направлении.

Для ситуационных задач обычно подбираются названия, которые отражают либо основное содержание ситуации, либо проблему, на решение которой ситуация направлена. «Ситуационные задачи для учащихся могут выполнять несколько функций: актуализировать развитие отдельных функциональных умений, связанных, например, с освоением социальных ролей (члена семьи, горожанина, потребителя, друга и др.); формировать ключевые компетентности (информационную, коммуникативную, устойчивого развития). Многие ситуационные задачи предусматривают работу с текстами разных видов (справочными, популярными, научными, художественными), обсуждение и анализ которых развивает “грамотность чтения”. Рекомендуется использовать

набор взаимосвязанных ситуационных задач, вызывающих интерес и чувство сопереживания. В содержание задач, как правило, включаются реальные, типичные современные сюжеты, учитывающие интерес учащихся и их возрастные особенности» [1, с. 10].

Цель включения ситуационных задач в образовательный процесс учащихся-подростков – научить учащихся отбирать информацию; сортировать ее для решения данной задачи; выявлять ключевые проблемы; искать альтернативные пути решения и оценивать их; выбирать оптимальное решение и формировать программы действий. Кроме того, учащиеся в процессе решения ситуационной задачи развивают коммуникативные навыки; получают презентационные умения; формируют интерактивные умения, позволяющие эффективно взаимодействовать и принимать коллективные решения; приобретают экспертные умения, навыки и компетенции; учатся учиться, самостоятельно отыскивая необходимые знания для решения ситуационной проблемы; изменяют мотивацию к обучению.

Отличительная особенность ситуационных задач учащихся подросткового возраста – это их практическая направленность, требующая применения знаний из разных областей для решения реальных проблем. Ключевыми характеристиками ситуационных задач для данного возраста являются:

– *практическая направленность и контекст реальной жизни*: задачи ставятся в реальных или гипотетических, но близких к жизни ситуациях, что позволяет развивать понимание и применение знаний в жизни;

– *интеграция предметных и метапредметных знаний*: для решения таких задач учащиеся должны применять не только знания по отдельным предметам, но и уметь связывать их между собой, использовать общие подходы к решению проблем;

– *развитие аналитического и критического мышления*: задачи предполагают анализ информации, выявление проблем, оценку ситуации и принятие решений, что развивает интеллектуальные операции;

– *формирование ключевых компетенций*: задачи способствуют развитию критического мышления, информационной и коммуникативной компетенций, гражданственности;

– *мотивация и личностная значимость*: решение таких задач повышает мотивацию к познанию, так как учащийся видит личностную значимость получаемых знаний.

Ситуационные задачи применимы не только в образовательном процессе, но и во внеучебной деятельности, в том числе в воспитательной работе

с учащимися (на факультативных занятиях, классных часах, воспитательных мероприятиях шестого школьного дня и др.). «В данном контексте решение ситуационных задач имеет развивающую и воспитательную функции: развитие аналитических способностей, навыков самостоятельной работы, общения, работы в команде, слушать других, отвечать на поставленные вопросы и пр.; воспитание гражданственности и патриотизма; актуализация потребности к самоопределению и самореализации; формирование гуманистических ценностей, национальной идентичности, активной гражданской позиции, социальной ответственности и т. д. Кроме того, учащиеся в процессе решения ситуационной задачи развивают экспертные и презентационные умения, учатся учиться, самостоятельно отыскивая необходимые знания для решения ситуационной проблемы» [2, с. 21].

Приведем примеры ситуационных задач, которые можно использовать в воспитательном процессе с учащимися второй ступени общего среднего образования.

Случай с недоверчивым человеком¹

Придя из школы, Маша пожаловалась бабушке: «Не буду больше доверять своей подруге Катьке. Я ее попросила подежурить вместо меня, а она забыла». Бабушка спокойно выслушала внучку и сказала, что людям в любом случае надо доверять. И привела в качестве примера такой случай: «Переходил как-то никому не доверяющий человек дорогу и не заметил, что прямо на него на большой скорости мчится машина. А на противоположной стороне улицы стоял мальчик, который увидел быстро приближающуюся машину. Мальчик закричал: “Дядя, стойте! Назад! Машина собьет!” Но мужчина не доверял ничьим словам. Он засомневался в правоте слов мальчика и решил сам проверить и посмотреть, угрожает ли ему опасность. Пока он осматривался, машина его сбила. Так человек, не доверивший никому, очутился в больнице со сломанной ногой».

Вопросы:

О чем в данном рассказе идет речь?

Почему взрослый человек никому не доверял?

Почему мужчина оказался в больнице?

Будет ли он сожалеть о своем поступке?

¹ Ситуация представлена на основе рассказа из книги М. А. Андрианова «Философия для детей в сказках и рассказах: Пособие по воспитанию детей в семье и школе» (Минск, «Современное слово», 2005).

Что значит доверять людям?

Как вы думаете, что лучше: верить и доверять или во всем сомневаться и никому не верить?

Как отреагировала Маша на рассказ бабушки?

Характеристика задачи.

Классы: 5–7.

Тип задачи: комплексная.

Область ФГ, на формирование которой ориентирована задача: социально-гражданская.

Формируемые компетенции: эмоциональная регуляция, коммуникация, гражданственность.

Образовательный ориентир (планируемые результаты): учащийся распознает эмоциональные состояния и чувства (у себя и других людей), объясняет их причины и предвидит последствия их выражения; контролирует способы выражения эмоций во взаимодействии с людьми, проявляет эмоциональную устойчивость при столкновении с трудностями, контролирует и регулирует интенсивность эмоций; проявляет активность и инициативность в установлении и поддержании контактов в группе людей; ведет диалог и дискуссию в различных ситуациях; умеет говорить «нет»; соблюдает законы, правила, обычаи и традиции своей страны.

Ключи (ответы):

Понимание. О чем в данном рассказе идет речь? Почему взрослый человек никому не доверял?

Ответ: в данном рассказе речь идет о поступке человека, который никому не доверял, в результате чего попал в больницу. Наверное, он воспитывался в свое время в условиях, которые строились на обмане и фальши. И с детства у него сформировалось недоверие к поступкам людей и их обещаниям. Он верил только в себя, поэтому перепроверял все, что было сказано другими людьми.

Применение. Почему мужчина оказался в больнице?

Ответ: к этому его привело недоверие. Мужчина привык полагаться только на себя, не доверяя никому. Он не поверил предупреждению мальчика, вследствие чего попал в аварию и оказался в больнице.

Анализ. Будет ли он сожалеть о своем поступке?

Ответ: скорее всего – да. Лежа в больнице, он проанализирует свою жизнь и придет к выводу, что часто поступал неправильно, не доверяя людям, а надеясь только на себя.

Вот и в этом случае, поверив мальчику, он остался бы цел и невредим, не проводил бы время на больничной кровати. А еще он понял, как важно знать и соблюдать законы и нормы, принятые в обществе, в том числе и правила дорожного движения.

Синтез. Что значит доверять людям? Как вы думаете, что лучше: верить и доверять или во всем сомневаться и никому не верить?

Ответ: под доверием подразумевают открытые отношения между людьми или группой лиц, которые характеризуются полной уверенностью друг в друге, обоюдной порядочностью, честностью и благожелательностью. Доверительные люди, чаще всего, открыты и готовы к взаимодействию. На доверии, как правило, строятся дружеские и романтические отношения между людьми. На доверии формируются коллективы и результативно решаются многие совместные дела.

Если верить человеку и людям, то легче жить в обществе; человек в делах и поступках чувствует себя уверенней и надежней. Он может сравнивать свои поступки с поступками других людей, является более успешным и продуктивным в жизни, а значит – счастливым.

Сомневаться и никому не верить – тупиковый путь, который ни к чему хорошему не приведет: человек замыкается в самом себе, что не дает возможности ему развиваться. Чаще всего такой путь ведет к формированию одиночества и эгоизма.

Оценка. Как отреагировала Маша на рассказ бабушки?

По всей видимости, рассказ бабушки заставил Машу задуматься об отношениях к своей подруге. Возможно, она выяснит причину «забывчивости» Кати и простит ее. Ведь людям надо доверять и уметь их прощать.

Обещания надо исполнять

У мальчика Пети давно была мечта: он хотел завести котенка. Когда о его желании узнала мама, она предложила сыну следующие условия: котенка они приобретут тогда, когда Петя закончит учебную четверть на «9» и «10». Мальчик согласился на предложения мамы, тем более что для этого не стоило прилагать много усилий: он учился хорошо, учеба не представляла для него больших трудностей.

На протяжении всей четверти мальчик прилагал много усилий, чтобы отметки в его дневнике были высокими. Много времени уходило на подготовку уроков по математике, потому что она Пете давалась труднее других

предметов. Но приложение усилий сделало свое дело: к середине четверти дела по математике стали улучшаться.

Мальчик усердием и старанием приближал свою мечту: приобретение котенка. Петя даже придумал для него имя – Леонтий и присмотрел в магазине посудку, из которой котенок будет есть, а также коврик, на котором тот будет спать.

Учебная четверть приближалась к концу. И Петя выполнил условия мамы. Он с гордостью преподнес ей дневник, где красовались одни «9» и «10».

Мама его похвалила и сказала, что насчет приобретения котенка она всего лишь пошутила. Она хотела, чтобы сын испытал радость и гордость от полученных учебных результатов и поверил в свои силы. Расстроенный Петя сказал, что обещания надо исполнять, и, опустив голову, ушел в свою комнату. О чем он в это время думал, неизвестно.

Вопросы:

Почему рассказ называется «Обещания надо исполнять»?

О чем мечтал Петя?

Что предложила ему мама?

Справился ли Петя с заданием?

Как на это отреагировала мама?

Кому адресовал Петя слова «обещания надо исполнять»?

Почему надо исполнять обещания?

Характеристика задачи.

Классы: 5–7.

Тип задачи: комплексная.

Область ФГ, на формирование которой ориентирована задача: социально-гражданская.

Формируемые компетенции: компетенция устойчивого личностного развития, эмоциональная регуляция, коммуникация, гражданственность.

Образовательный ориентир (планируемые результаты): учащийся проявляет интерес к обсуждению проблем / угроз, стоящих перед природой, человеком, обществом; учится ценить и уважать все живое на земле; ставит цели, планирует и корректирует действия, проявляет упорство в преодолении трудностей и настойчивость в достижении цели, владеет универсальными учебными действиями, самостоятельно учится; он распознает эмоциональные состояния и чувства (у себя и других людей), объясняет их причины и предвидит последствия их выражения; контролирует способы выражения эмоций во взаимодействии с людьми, проявляет эмоциональную устойчивость при

столкновении с трудностями, контролирует и регулирует интенсивность эмоций; проявляет активность и инициативность в установлении и поддержании контактов в группе людей; ведет диалог и дискуссию в различных ситуациях; умеет говорить «нет»; осуществляет общественно полезную деятельность (по благоустройству школы, помощь лицам с особыми образовательными потребностями, пожилым людям, животным).

Ключи (ответы):

Понимание. Чему посвящен этот рассказ? Почему он называется «Обещания надо исполнять»?

Ответ: данный рассказ посвящен проблеме взаимоотношения родителей и детей, умения давать и исполнять обещания, держать обещанное слово. Это поучительный рассказ. Несмотря на то, взрослый ты человек или ребенок, но если дал обещание – исполни его. Поэтому, прежде чем обещать, надо подумать, исполнишь ли ты это обещание или нет. В противном случае можно навсегда утратить авторитет в глазах других людей и доверие к ним.

Применение. О чем мечтал Петя? Что предложила ему мама?

Ответ: мальчик мечтал иметь котенка. Мама пообещала ему приобрести котенка в том случае, если он закончит четверть на «9» и «10». Мальчик принял ее предложение.

Анализ. Справился ли Петя с заданием? Как на это отреагировала мама?

Ответ: для того, чтобы достигнуть запланированного результата, мальчик приложил определенные усилия. Особенно в вопросах математики. Результат был достигнут. Но удивительной была реакция мамы, не сдержавшей обещание: она всего лишь похвалила сына и сказала, что насчет котенка она пошутила.

Синтез. Кому адресовал Петя слова «обещания надо исполнять»?

Судя по поведению Пети, он обиделся на маму и в сердцах произнес слова: «Обещания надо исполнять». По всей видимости, мальчик не ожидал такого поворота событий даже от самого близкого человека.

Оценка: почему надо исполнять обещания?

Ответ: раз дал слово – сдержи его, потому что в очередной раз ребенок может тебе не поверить. Со временем это войдет в привычку, будут утрачены доверительные отношения в семье. Наступит пора недоверия, обмана и хитрости. Для семейной жизни и воспитания ребенка исполнение обещаний – это лучший пример для формирования взаимоуважения, доверия и дружбы между взрослыми и детьми.

Черное сердце²

Неожиданно ветер пригнал большие тучи и началась гроза. Промокший рыжий котенок долго искал, где укрыться от непогоды и, наконец, увидел совсем сухое место под машиной. Здесь холодные капли дождя не могли его достать. Вымокший, он, дрожа, свернулся комочком, а чтобы ветер не дул со всех сторон, прижался к заднему колесу машины. Котенок был еще совсем крошечный и несмышленный, потому что, когда в машину сел человек и стал заводить ее, он даже не понял, какая страшная опасность ему угрожает, и продолжал прижиматься к колесу.

В это самое время мимо машины шел в школу какой-то мальчишка, грызя по дороге печенье. Вместо того, чтобы спешить на урок, он вдруг остановился. Целую минуту он стоял под дождем, все чего ждал и не сводил глаз с машины.

«Интересно, куда машина поедет, назад или вперед, – думал он, – задавит или нет». Вскоре машина тронулась с места и поехала, а котенок остался лежать на месте...

– Повезло тебе, рыжий, живи и радуйся, что не задавили, – сказал мальчишка котенку и, засунув оставшееся печенье в рот, пошел своей дорогой.

Вопросы:

Почему рассказ называется «Черное сердце»? О чем он?

Как вы думаете, каким учащимся был мальчишка?

Как можно было бы по-другому поступить на его месте?

Можно ли сказать, что у мальчишки не было любящего сердца?

Что вы можете сказать о его отношении к живой природе?

Как вы думаете, если бы котенка раздавила машина, стал ли бы мальчишка его жалеть, почувствовал ли бы он свою вину, угрызения совести?

Характеристика задачи.

Классы: 5–7.

Тип задачи: комплексная.

Область ФГ, на формирование которой ориентирована задача: социально-гражданская.

Формируемые компетенции: эмоциональная регуляция, гражданственность.

Образовательный ориентир (планируемые результаты): учащийся распознает эмоциональные состояния и чувства (у себя и других людей),

² Рассказ взят из книги М. А. Андрианова «Философия для детей в сказках и рассказах: Пособие по воспитанию детей в семье и школе» (Минск, «Современное слово», 2005).

объясняет их причины и предвидит последствия их выражения; контролирует способы выражения эмоций во взаимодействии с людьми, проявляет, контролирует и регулирует интенсивность эмоций; осуществляет общественно полезную деятельность (по благоустройству школы, помощь лицам с особыми образовательными потребностями, пожилым людям, бездомным животным).

Ключи (ответы):

Понимание. Почему рассказ называется «Черное сердце»? О чем он?

Ответ: рассказ о судьбе маленького котенка, который спрятался от дождя под машину, и о бездушном мальчугане, который хладнокровно наблюдал за тем, что же произойдет с котенком, когда машина двинется с места. Вот почему рассказ называется «Черное сердце». Это характеристика учащегося, у которого было холодное, черное сердце. Любопытство брало верх над всем. Ему совершенно безразлична была судьба котенка.

Применение. Как вы думаете, каким учащимся был мальчишка?

Ответ: судя по поведению, мальчишка был невоспитанным «слабым» учащимся: не спешил на урок; стал наблюдать, что же произойдет с котенком, вместо того чтобы оказать ему помощь. По всей видимости, он эгоистичный ребенок, у которого не бывает участливого отношения к живому существу, человеку, животному или растению.

Анализ. Как можно было бы по-другому поступить на его месте?

Ответ: можно было бы предупредить водителя о том, что под колесом его машины сидит котенок, и предложить свою помощь в изъятии оттуда животного. Возможно, водитель был пожилого возраста и ему было бы трудно достать котенка из-под колеса.

Синтез. Можно ли сказать, что у мальчишки не было любящего и жалеющего сердца? Что вы можете сказать о его отношении к живой природе?

Ответ: можно. Как уже отмечалось выше, мальчишка рос эгоистичным ребенком. У него было равнодушное сердце, которое не испытывало жалости ни к чему живому. Как же было не подумать о жизни маленького животного?! Вместо этого он стоял и смотрел, чем закончится история. Ему было просто интересно, как разрешится данная ситуация.

Следует приложить много усилий для того, чтобы изменить его отношение к себе, людям, животному миру.

Оценка. Как вы думаете, если бы котенка раздавила машина, стал ли бы мальчишка его жалеть, почувствовал ли бы он свою вину, угрызения совести?

Ответ: если бы котенка раздавила машина, мальчишка вряд ли бы стал жалеть о его смерти. Он же предполагал, что это может случиться. Но ведь не пришел котенку на помощь. Вряд ли бы он почувствовал свою вину – он ничего не совершил. И почему его должна мучить совесть?! Не он же задавил котенка. А то, что смерть могла произойти и по его вине, мальчишка вряд ли об этом подумал. Ведь он был с черным сердцем внутри.

Таким образом, воспитательный потенциал используемых ситуационных задач в учреждениях общего среднего образования Республики Беларусь заключается в формировании социально активной, гражданско-патриотической личности, способной принимать самостоятельные решения и нести ответственность. Ситуационные задачи моделируют жизненные ситуации, развивая функциональную грамотность, нравственные качества, критическое мышление и умение работать с информацией.

Список литературы

1. Глинский, А. А. Использование ситуационных задач в образовательном процессе начальной школы. *Пачатковае навучанне: сям'я, дзіцячы сад, школа, 2025, 7, 9–15.*
2. Стуканов, В. Г. Ситуационные задачи по формированию функциональной грамотности учащихся в воспитательном процессе учреждений общего среднего образования. *Веснік адукацыі, 2025, 5, 20–25.*

References

1. Glinskii, A. A. Ispol'zovanie situatsionnykh zadach v obrazovatel'nom protsesse nachal'noi shkoly [The Use of Situational Tasks in the Educational Process of Primary Schools]. *Pachatkovae navuchanne: syam'ya, dzitsyachy sad, shkola, 2025, 7, 9–15.*
2. Stukanov, V. G. Situatsionnye zadachi po formirovaniyu funktsional'noi gramotnosti uchashchikhsya v vospitatel'nom protsesse uchrezhdenii obshchego srednego obrazovaniya [Situational Tasks for the Formation of Functional Literacy of Students in the Educational Process of Institutions of General Secondary Education]. *Vesnik adukatsyi, 2025, 5, 20–25.*

УДК 378.016:81'243:316.7

Сабина Багирова,*кандидат филологических наук, доцент;**Бакинский славянский университет**(Азербайджан)*sabinabagirova@mail.ru

МУЛЬТИКУЛЬТУРНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА И ЕЕ ВЛИЯНИЕ НА ОСВОЕНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

В статье рассматривается влияние мультикультурной образовательной среды на процесс освоения русского языка как иностранного. Анализируются основные параметры среды, включая социокультурные, коммуникативные, образовательные, когнитивные и адаптационно-психологические характеристики, выявляющие особенности взаимодействия студентов с разным культурным и языковым опытом. Особое внимание уделяется развитию коммуникативной гибкости, мотивации, интеркультурной компетенции обучающихся и профессиональному росту преподавателя. Обсуждаются коммуникативные и методические вызовы, возникающие при обучении в гетерогенной группе, предлагаются методические стратегии их преодоления. Подчеркивается значимость системного подхода к организации учебного процесса и использования культурного разнообразия как ресурса для повышения эффективности обучения русскому языку как иностранному.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация; мультикультурная образовательная среда; русский язык как иностранный; межкультурная компетенция; коммуникативные стратегии; методические подходы; образовательная гетерогенность.

Sabina Bagirova,*PhD (Philology), Associate Professor;**Baku Slavic University,**(Azerbaijan)*sabinabagirova@mail.ru

MULTICULTURAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT AND ITS IMPACT ON LEARNING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

The article examines the impact of a multicultural educational environment on the process of learning Russian as a foreign language. The main parameters of the environment are analyzed, including sociocultural, communicative, educational, cognitive and adaptive psychological characteristics, revealing the peculiarities of interaction between students with different cultural and linguistic experiences. Special attention is paid to the development of communicative flexibility, motivation, intercultural competence of students, and professional growth of the teacher. The communicative and methodological challenges that arise when learning in a heterogeneous group are discussed, and methodological strategies for overcoming them are proposed. The importance of a systematic approach to the organization of the

educational process and the use of cultural diversity as a resource for improving the effectiveness of teaching Russian as a foreign language is emphasized.

Keywords: intercultural communication; multicultural educational environment; Russian as a foreign language; intercultural competence; communication strategies; methodological approaches; educational heterogeneity.

В условиях обучения русскому языку как иностранному учебное взаимодействие редко ограничивается лишь передачей лингвистического материала. В ходе занятий в аудитории сосуществуют разнообразные языковые модели восприятия мира и различные когнитивные подходы к общению, а также культурно сформированные ожидания относительно образовательного процесса. Поэтому привычная для преподавателя учебная аудитория перестает быть просто собранием студентов и превращается в пространство, где учебные и межкультурные процессы развиваются параллельно.

Культурная неоднородность обучающихся проявляется постепенно и на первый взгляд может казаться нейтральным обстоятельством. Однако при внимательном наблюдении становится заметно, как сильно различаются стратегии работы с текстом, отношение к ошибке, способность вступать в дискуссию, объем допустимой инициативы, степень соревновательности или, наоборот, предпочтение коллективной поддержки. В русле методики обучения русскому языку как иностранному (далее – РКИ) эти особенности обсуждаются чаще как фоновые, хотя фактически они формируют ту среду, в которой происходит освоение языка.

Такое пространство можно описывать как мультикультурную образовательную среду – систему взаимодействий, объединяющую участников учебного процесса, их культурные нормы, речевые привычки и образовательные траектории. Она существует независимо от того, выделена ли концептуально в методике, и влияет на обучение не только через содержание материала, но и через характер коммуникации в группе. К числу ее компонентов относятся коммуникативные модели, образовательные ожидания, уровень межкультурной информированности участников, а также механизмы адаптации и взаимного согласования норм.

Научные исследования в области межкультурной коммуникации подробно рассматривают различия между культурами и методы их преодоления. Существуют исследования, посвященные социокультурной адаптации иностранных студентов, лингвокультурологии и развитию межкультурной компетенции. Тем не менее, влияние именно мультикультурной образовательной среды на освоение РКИ еще не получило системного рассмотрения. В частности,

остаётся открытым вопрос о том, как культурная гетерогенность учебных групп отражается на темпе усвоения материала, на формировании коммуникативных навыков, на динамике группового взаимодействия и на позиционировании преподавателя [1].

Педагогическая практика показывает, что мультикультурная среда обладает двойственной природой. С одной стороны, она способна осложнять учебный процесс: усиливать роль преподавателя как медиатора, увеличивать количество недопониманий, снижать темп работы или затруднять групповое обсуждение. С другой стороны, именно разнообразие культурного опыта предоставляет учебному процессу ресурсы, которые трудно воспроизвести в монокультурной группе: формирование языковой рефлексии, сопоставление коммуникативных моделей, повышение мотивации к устному взаимодействию, развитие толерантности к иным речевым стилям.

Таким образом, мультикультурная образовательная среда выступает значимым фактором, влияющим на освоение РКИ. Анализ ее параметров и компонентов позволяет по-новому взглянуть на учебную коммуникацию, на методические приемы и организацию взаимодействия в группе, а также выявить механизмы, через которые культурная неоднородность становится либо препятствием, либо ресурсом [2, с. 45–51].

Мультикультурная образовательная среда при обучении РКИ обнаруживает совокупность взаимосвязанных характеристик, проявляющихся на уровнях коммуникативного взаимодействия, учебного содержания и организационной структуры процесса. Для анализа ее влияния целесообразно выделить несколько параметров, учитывающих как объективные особенности состава группы, так и субъективные механизмы участия обучающихся в учебном процессе. Ниже рассмотрены параметры, которые оказываются методически значимыми в контексте освоения русского языка иностранцами [3].

Социокультурный параметр. Социокультурный аспект образовательной среды определяется тем, как представители разных культур воспринимают организацию учебного процесса, распределение ролей и правила поведения в аудитории. Социокультурный параметр определяет основу коммуникации и задает рамки интерпретации действий преподавателя и сокурсников. На этом уровне проявляются: модели учебной иерархии (ожидание сильной роли преподавателя / готовность к партнерству); отношение к ошибке (допустимость публичной коррекции / избегание потери лица); формы взаимодействия (соревновательность, кооперативность, закрытость, коллективизм); степень приемлемости инициативы (самостоятельное высказывание / запрос

разрешения). Различия по данному параметру влияют на вовлеченность в дискуссию, скорость включения в учебные задания, характер обратной связи и уровень стрессогенности в аудитории.

Коммуникативный параметр описывает различия в речевом поведении обучающихся и способы передачи и восприятия информации. Здесь существенны: структура высказывания (линейность / ассоциативность); темп речи, ритмическая организация, тип паузирования; использование невербальных средств (жесты, дистанция, интонация, взгляд); модели вежливости и обращения; правила вступления в разговор (перебивание, выдерживание пауз, демонстрация согласия).

Для преподавания РКИ данный параметр важен тем, что он напрямую влияет на формирование коммуникативных навыков и на восприятие учебных упражнений. Например, различия в допустимости перебивания могут восприниматься как грубость либо, наоборот, как нормальный способ привлечения внимания. Коммуникативный параметр определяет, какие формы групповой работы будут функциональны в конкретной группе.

Образовательно-стратегический параметр связан с учебными привычками и стратегиями усвоения материала. В рамках многонациональной группы могут сосуществовать аналитические и механические стратегии обработки информации, фиксированное и гибкое отношение к дисциплине, индивидуальные и коллективные способы подготовки, письменная и устная доминанты в обучении. Именно образовательные стратегии во многом определяют темп освоения РКИ, способы преодоления трудностей, пути решения учебных задач и др. При этом зачастую именно стратегические различия оказываются менее осознаваемыми участниками, чем языковые или культурные.

Когнитивный параметр определяется не только степенью владения русским языком, но и особенностями родных языков студентов, а также типами когнитивной обработки информации. В группе могут обучаться студенты, родные языки которых: близки к русскому (высокая степень совпадений); принадлежат к языковым системам с иными морфологическими и/или синтаксическими моделями; используют графические системы, отличные от кириллицы. Это влияет на скорость чтения и графического восприятия, формирование навыков письменной речи, степень опоры на грамматику и т. п. Когнитивные различия задают различную интенсивность нагрузки и требуют неодинаковой методической поддержки.

Адаптационно-психологический параметр. Мультикультурная среда оказывает влияние не только на учебные, но и на психологические процессы, сопровождающие длительное пребывание обучающегося в иной культурной и языковой среде. Значимыми факторами являются: уровень культурного стресса, социальная включенность или изоляция, мотивационные установки, способы регуляции эмоций, потребность в поддержке со стороны преподавателя или группы. От этого параметра зависит устойчивость к коммуникационным затруднениям, готовность вступать в дискуссию на неродном языке и восприимчивость к обратной связи. В условиях РКИ психологический фактор нередко становится ключевым для преодоления «коммуникативного барьера» [4].

Таким образом, мультикультурная образовательная среда в обучении РКИ представляет собой многослойный феномен, в котором социокультурный, коммуникативный, образовательно-стратегический, когнитивный, адаптационно-психологический параметры находятся в сложном взаимодействии. Именно совокупность указанных параметров определяет специфику взаимодействия в учебной группе и влияет на результативность освоения русского языка иностранцами. Понимание специфики аудитории дает возможность корректировать учебную коммуникацию и создавать методические стратегии, учитывающие конкретные условия [5].

Мультикультурная образовательная среда обладает не только сложной организационной и коммуникативной структурой, но и значительным педагогическим потенциалом, который может быть использован в обучении РКИ. Прежде всего, наличие в группе обучающихся с различным лингвокультурным опытом создает естественный запрос на расширение коммуникативных стратегий. Студенты сталкиваются с необходимостью выбирать языковые средства таким образом, чтобы они были понятны собеседнику, принадлежащему к другой культурной традиции, что способствует развитию языковой вариативности и гибкости в применении коммуникативных тактик. В отличие от моноэтнической аудитории, где «понятность» часто принимается как само собой разумеющееся условие, мультикультурная среда формирует опыт реального межкультурного общения.

Помимо этого, мультикультурная образовательная среда способствует повышению мотивации обучающихся в процессе изучения языка. Русский язык становится коммуникативным каналом, через который формируются навыки социального взаимодействия и межкультурной коммуникации. Для многих обучающихся это повышает значимость языка как средства преодоления

социального дистанцирования, что, в свою очередь, способствует устойчивой внутренней мотивации [3].

Среди положительных аспектов мультикультурной образовательной среды можно выделить формирование межкультурной компетенции у всех участников учебного процесса. Студенты осваивают умение интерпретировать поведение собеседника не только с точки зрения языковых особенностей, но и с учетом культурных норм, невербальных сигналов, коммуникативных ожиданий и социального контекста. Такой опыт является важным элементом современного образовательного процесса, поскольку формирует способность к толерантному восприятию различий, умению договариваться и находить компромиссы в условиях культурного многообразия. В долгосрочной перспективе данные качества становятся не менее значимыми, чем овладение грамматикой и лексикой.

Педагогический потенциал мультикультурной среды проявляется и в отношении преподавателя. Многообразие культурного опыта студентов стимулирует обновление методического инструментария, расширение репертуара учебных материалов, включение в занятия аутентичных текстов и ситуаций, а также развитие рефлексивных практик. Преподаватель оказывается в позиции медиатора культурных значений, что требует более точного отбора языковых средств, тщательного объяснения социально маркированных выражений и учета прагматических норм русского языка. Как следствие, профессиональная сфера существенно расширяется: специалист должен совмещать функции лингвиста, культурного медиатора и педагога, обеспечивая не только передачу языковых знаний, но и развитие межкультурного взаимодействия и адекватных коммуникативных стратегий [6].

Мультикультурная образовательная среда выступает важным фактором, влияющим на процесс освоения РКИ. В таких учебных группах культурное разнообразие, с одной стороны, способствует развитию у обучающихся коммуникативной гибкости, мотивации и межкультурной компетентности, а с другой – формирует ряд трудностей, связанных с различиями в речевых нормах, учебных ожиданиях и адаптационных процессах. Эффективное использование преимуществ мультикультурной аудитории требует осознанного методического подхода: интеграции межкультурного контекста в учебные материалы, дифференциации форм работы, активизации метаязыковой и межкультурной рефлексии, создания поддерживающей учебной атмосферы и организации ситуаций межкультурного взаимодействия. Применение этих стратегий позволяет не только минимизировать коммуникативные и методические

барьеры, но и повысить результативность усвоения РКИ, формируя у студентов устойчивые языковые навыки, умение адаптироваться к различным культурным нормам и готовность к реальной межкультурной коммуникации.

Таким образом, мультикультурная образовательная среда выступает не только как фактор, усложняющий организацию учебного процесса, но и как значимый ресурс развития коммуникативных, мотивационных и межкультурных компетенций обучающихся, а также профессионального роста преподавателя. Освоение данного потенциала возможно лишь при условии методически осмысленного подхода, что определяет актуальность анализа методических стратегий, позволяющих интегрировать эти преимущества в практику обучения РКИ.

Список литературы

1. Бёркитс, П. *Межкультурная коммуникация: структура и практика*. Санкт-Петербург: Алетейя, 2004.
2. Кудрявцев, В. И. *Коммуникативная методика обучения русскому языку как иностранному*. Москва: Высшая школа, 2013.
3. Таркайлло, Е. А. Моделирование межкультурной коммуникации в процессе обучения РКИ. *Вестник РКИ*, 2019, 4, 45–59.
4. Зимняя, И. А. *Психология обучения иностранным языкам: межкультурный подход*. Санкт-Петербург: Речь, 2008.
5. Сахаров, А. П. *Межкультурная лингводидактика: теоретические основания и практические решения*. Екатеринбург: УрО РАН, 2018.
6. Долихова, Н. М. *Межкультурная компетенция в обучении иностранному языку*. Москва: Флинта, 2011.

References

1. Berkits, P. *Mezhkul'turnaya kommunikatsiya: struktura i praktika* [Intercultural Communication: Structure and Practice]. St. Petersburg: Aleteya, 2004.
2. Kudryavtsev, V. I. *Kommunikativnaya metodika obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu* [Communicative Methods of Teaching Russian as a Foreign Language]. Moscow: Vysshaya shkola, 2013.
3. Tarkaillo, E. A. Modelirovanie mezhkul'turnoi kommunikatsii v protsesse obucheniya RKI [Modeling of Intercultural Communication in the Process of Learning Russian as a Foreign Language]. *Journal of Russian as a Foreign Language (RFL)*, 2019, 4, 45–59.

4. Zimnyaya, I. A. *Psikhologiya obucheniya inostrannym yazykam: mezhkul'turnyi podkhod* [Psychology of Teaching Foreign Languages: an Intercultural Approach]. St. Petersburg: Rech', 2008.

5. Sakharov, A. P. *Mezhkul'turnaya lingvodidaktika: teoreticheskie osnovaniya i prakticheskie resheniya* [Intercultural Linguodidactics: Theoretical Foundations and Practical Solutions]. Yekaterinburg: Ural Branch of the Russian Academy of Sciences, 2018.

6. Dolikhova, N. M. *Mezhkul'turnaya kompetentsiya v obuchenii inostrannomu yazyku* [Intercultural Competence in Teaching a Foreign Language]. Moscow: Flinta, 2011.

УДК 378.016:81'243:316.7

Илаха Гасанова,
кандидат педагогических наук, доцент;
Бакинский славянский университет
(Азербайджан)
ailaxa@list.ru

ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ЧЕРЕЗ МУЛЬТИКУЛЬТУРАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ

Статья посвящена формированию межкультурной компетентности студентов через применение мультикультурального подхода в образовательной практике. Рассматриваются современные тенденции культурного и языкового разнообразия в учебных аудиториях, вызванные глобализацией, академической мобильностью и международным сотрудничеством. Анализируются трудности традиционных методов обучения в поликультурной среде, включая различия в образовательном опыте, уровне языковой подготовки, культурных стереотипах и ограниченности учебных ресурсов. Подчеркивается, что мультикультуральный подход рассматривает культурное разнообразие не как препятствие, а как ресурс, способствующий развитию гибкости мышления, аналитических навыков и готовности к межкультурному взаимодействию. Описаны принципы, методологические основания и практическая реализация подхода. Особое внимание уделено использованию цифровых технологий для организации межкультурного взаимодействия и развития критического мышления. Представлены критерии оценки эффективности обучения.

Ключевые слова: мультикультуральный подход; межкультурная компетентность; образовательная среда; культурное разнообразие; цифровые технологии в обучении; аналитическое мышление; академическая мобильность.

Ilaha Hasanova,
PhD (Pedagogy), Associate Professor;
Baku Slavic University,
(Azerbaijan)
ailaxa@list.ru

FORMATION OF STUDENTS' INTERCULTURAL COMPETENCE THROUGH MULTICULTURAL EDUCATION

The article is devoted to the formation of intercultural competence of students through the application of a multicultural approach in educational practice. The article examines current trends in cultural and linguistic diversity in classrooms caused by globalization, academic mobility, and international cooperation. The difficulties of traditional teaching methods in a multicultural environment are analyzed, including differences in educational experience, level of language training, cultural stereotypes, and limited educational resources. It is emphasized that the multicultural approach considers cultural diversity not as an obstacle, but as a resource that promotes the development of flexible thinking, analytical skills, and readiness for intercultural

interaction. The principles, methodological foundations, and practical implementation of the approach are described. Special attention is paid to the use of digital technologies for the organization of intercultural interaction and the development of critical thinking. The criteria for evaluating the effectiveness of training are presented.

Keywords: multicultural approach; intercultural competence; educational environment; cultural diversity; digital technologies in teaching; analytical thinking; academic mobility.

Современная образовательная среда характеризуется устойчивой тенденцией к росту культурного и языкового разнообразия, что связано с процессами глобализации, развитием академической мобильности и расширением международного образовательного сотрудничества. Учебные аудитории все чаще объединяют обучающихся с различным культурным опытом, ценностными ориентациями и коммуникативными установками, что существенно влияет на характер образовательного взаимодействия.

В подобных условиях традиционные методы преподавания не всегда обеспечивают полноценную организацию учебного процесса. Они, как правило, недостаточно учитывают различия в стилях коммуникации, способах восприятия информации и учебных стратегиях студентов, сформированных в рамках разных культурных и образовательных традиций. Это может приводить к снижению учебной активности, трудностям адаптации и возникновению коммуникативных барьеров в образовательной среде [1].

Особую значимость данная проблема приобретает в сфере обучения иностранным языкам, где качество усвоения учебного материала связано не только с уровнем сформированности языковых навыков, но и с готовностью обучающихся к взаимодействию в условиях культурного многообразия. Недостаточная мотивация студентов, различия в ожиданиях от учебного процесса и неодинаковое понимание норм академического общения требуют от преподавателя поиска таких методических решений, которые способствовали бы созданию комфортной и продуктивной учебной атмосферы.

В связи с этим обращение к мультикультуральному подходу приобретает особую актуальность. Данный подход позволяет рассматривать культурное разнообразие не как фактор, осложняющий образовательное взаимодействие, а как ресурс, расширяющий возможности обучения и воспитания. Его применение в методике обучения ориентировано на включение культурного контекста в содержание, формы и методы преподавания, что способствует более осмысленному усвоению учебного материала.

Мультикультуральный подход в педагогике рассматривается как одно из направлений, отражающих изменения, происходящие в современном

образовательном пространстве. Его появление связано с осознанием того, что обучение в условиях культурного и языкового разнообразия требует особых методических решений, учитывающих не только академические цели, но и социально-культурные особенности обучающихся [2].

В отличие от традиционных педагогических моделей, ориентированных преимущественно на унификацию содержания и методов обучения, мультикультуральный подход предполагает гибкую организацию образовательного процесса. В центре внимания находится обучающийся как носитель определенного культурного опыта, влияющего на способы восприятия информации, особенности учебной мотивации и формы взаимодействия с преподавателем и группой. Этот подход не ограничивается включением отдельных культурных фактов или тематических блоков в учебный материал. Он предполагает более глубокую интеграцию культурного компонента, охватывающую цели обучения, отбор содержания, способы предъявления материала и формы учебной деятельности. При таком подходе культурные различия рассматриваются как фактор, способствующий расширению образовательного опыта и развитию гибкости мышления обучающихся [3]. Важно подчеркнуть, что мультикультуральный подход не противопоставляется академической направленности обучения. Напротив, его применение позволяет повысить осмысленность усвоения учебного материала за счет соотнесения новых знаний с личным и культурным опытом студентов.

В основе мультикультурального подхода лежат такие педагогические принципы, как *принцип уважения к культурному многообразию* (каждый студент рассматривается как представитель уникальной культурной идентичности), *принцип включения культурного компонента в образовательный процесс* (учебные программы и материалы разрабатываются с учетом многообразия культурных традиций, ценностей и норм поведения обучающихся), *принцип формирования социокультурной компетентности* (обучение направлено на формирование у студентов способности понимать культурные различия, корректно взаимодействовать с представителями разных культур и уважать их ценности и мировоззрение), *принцип межкультурного диалога* (активное вовлечение обучающихся в обсуждение культурных различий и схожестей через совместные задания, дискуссии и проектную деятельность [2]).

Методологической базой мультикультурального подхода являются современные социокультурные и педагогические концепции. *Концепция межкультурной компетентности* нацеливает на осмысление культурных норм и развитие способности соотносить собственное поведение и способы общения

с особенностями различных социокультурных сред. *Социокультурный подход* предполагает, что обучение строится с учетом социального и культурного контекста обучающихся, интегративный подход обуславливает соединение академических знаний с культурными и ценностными аспектами обучения. *Коммуникативная методика обучения* ориентирует на развитие у обучающихся практических умений речевого общения и готовности к взаимодействию в условиях языкового и культурного многообразия. С методологической точки зрения мультикультуральный подход ориентирует обучение на учет культурного контекста, что расширяет возможности педагогического воздействия [4].

Несмотря на значительный педагогический потенциал мультикультурального подхода, его практическая реализация в образовательной среде сопряжена с рядом объективных и субъективных трудностей. Эти трудности могут проявляться как на уровне организации учебного процесса, так и в рамках повседневного педагогического взаимодействия.

Одной из основных проблем является различие в образовательном опыте обучающихся. Студенты, представляющие разные культурные и образовательные традиции, могут по-разному воспринимать роль преподавателя, формы контроля, допустимые способы выражения собственного мнения и степень активности на занятиях. В результате преподаватель сталкивается с необходимостью балансировать между разными ожиданиями и стилями обучения, что требует высокой методической гибкости [5].

Существенной трудностью становится и уровень языковой подготовки обучающихся. Даже при формально одинаковом уровне владения иностранным языком различия в коммуникативных стратегиях, темпе речи и способах аргументации могут затруднять групповую работу и обсуждение учебных задач. Это может снижать уверенность отдельных студентов и препятствовать их активному участию в коллективных формах деятельности.

Отдельного внимания заслуживает проблема стереотипов и культурных предубеждений, которые могут сохраняться как у обучающихся, так и у преподавателей. Наличие устойчивых представлений о «типичном» поведении представителей той или иной культуры способно негативно влиять на характер взаимодействия в группе и создавать коммуникативные барьеры. В таких условиях возрастает риск формального, а не содержательного межкультурного диалога.

Трудности реализации мультикультурального подхода связаны также с ограниченностью учебно-методических ресурсов. Не все учебные материалы адаптированы к работе в поликультурной аудитории, а использование аутентичных

источников требует дополнительного времени на отбор и методическую обработку. Это увеличивает нагрузку на преподавателя и усложняет планирование занятий. Кроме того, внедрение мультикультурального подхода предполагает наличие у преподавателя развитых межкультурных и рефлексивных компетенций. Отсутствие специальной подготовки или методической поддержки может привести к формальному использованию отдельных элементов подхода без достижения ожидаемого образовательного эффекта [6].

Таким образом, трудности реализации мультикультурального подхода носят комплексный характер и затрагивают как организационные, так и личностные аспекты образовательного процесса. Их осмысление позволяет выстроить более реалистичную модель внедрения данного подхода и определить направления дальнейшего совершенствования методики обучения в условиях культурного разнообразия.

Практическая реализация мультикультурального подхода в методике обучения требует целенаправленной организации учебной деятельности и создания благоприятной образовательной среды. Важнейшим условием является формирование атмосферы открытости и психологической безопасности, в которой обучающиеся не опасаются выражать собственное мнение и делиться культурным опытом.

Одним из ключевых элементов практической работы является организация взаимодействия в малых группах. Состав групп целесообразно варьировать, объединяя обучающихся с разным культурным и образовательным опытом. Такая форма работы позволяет снизить коммуникативное напряжение, способствует развитию навыков сотрудничества и формирует привычку учитывать альтернативные точки зрения при выполнении учебных заданий.

Особое внимание уделяется подбору учебных заданий, предполагающих сравнение культурных явлений. Например, студентам может быть предложено проанализировать сходства и различия в образовательных традициях, формах академического общения или правилах делового взаимодействия в разных странах. Выполнение подобных заданий способствует развитию аналитического мышления и помогает осознать относительность собственных культурных норм. Приведем примеры учебных заданий.

Анализ культурных различий в академической коммуникации

Цель задания: формирование осознанного отношения к особенностям академического общения в разных культурных контекстах и развитие навыков анализа коммуникативного поведения.

Этапы выполнения:

I. Обучающимся предлагается описание нескольких типичных учебных ситуаций, связанных с академическим взаимодействием (обсуждение на семинаре, обращение к преподавателю, групповая работа над проектом). Каждая ситуация рассматривается с точки зрения различных культурных моделей поведения.

II. Студенты в малых группах анализируют предложенные ситуации, выделяют возможные причины коммуникативных затруднений и обсуждают, какие культурные установки могли повлиять на поведение участников.

III. Проводится общее обсуждение, в ходе которого группы представляют результаты анализа и формулируют рекомендации по более эффективному академическому взаимодействию.

Ожидаемый результат: обучающиеся осваивают навыки интерпретации коммуникативных ситуаций, учатся учитывать культурные различия в академическом общении и развивают способность адаптировать собственное поведение в образовательной среде.

Сравнительный анализ культурных традиций обучения

Цель задания: формирование у обучающихся навыков осмысленного анализа и сопоставления особенностей образовательных практик, сложившихся в различных социокультурных контекстах.

Этапы выполнения:

I. Студенты собирают информацию об особенностях образовательного процесса в разных странах.

II. Обучающиеся оформляют результаты в виде таблицы или схемы, выделяют сходства и различия представленных моделей обучения.

III. Проводится презентация работ с последующим обсуждением, направленным на выявление универсальных и культурно-специфических элементов образовательного процесса.

Ожидаемый результат: формирование у обучающихся целостного представления о многообразии образовательных практик, осознание ими относительного характера собственных учебных установок и ожиданий.

Рефлексивное эссе «Опыт межкультурного взаимодействия»

Цель задания: развитие способности к осмыслению личного опыта межкультурного общения и формирование навыков самоанализа.

Этапы выполнения:

I. Обучающимся предлагается вспомнить ситуацию учебного или внеучебного взаимодействия с представителями другой культуры.

II. Студенты описывают ситуацию в письменной форме, уделяя внимание возникавшим трудностям, эмоциям и способам их преодоления.

III. Проводится обсуждение, в ходе которого обучающиеся делятся выводами и обсуждают возможные альтернативные стратегии поведения.

Ожидаемый результат: формируется умение анализировать собственный коммуникативный опыт, повышается уровень рефлексивности и готовности к взаимодействию в условиях культурного разнообразия.

Эффективным практическим инструментом является использование проблемных ситуаций, связанных с межкультурным общением. Такие ситуации могут моделироваться на основе реальных или условных примеров и обсуждаться в формате коллективного анализа. В ходе работы обучающиеся учатся выявлять причины коммуникативных трудностей, прогнозировать возможные последствия и предлагать конструктивные способы разрешения возникающих недоразумений [7].

Важную роль в практической реализации мультикультурального подхода играет рефлексия. После выполнения совместных заданий целесообразно организовывать обсуждение, направленное не только на оценку результата, но и на осмысление процесса взаимодействия. Обучающиеся анализируют собственные коммуникативные стратегии, отмечают успешные формы сотрудничества и выявляют моменты, требующие корректировки.

Применение цифровых технологий существенно расширяет возможности мультикультурального обучения. Использование онлайн-платформ для совместной работы позволяет организовывать межкультурное взаимодействие за пределами аудитории, вовлекать обучающихся в международные образовательные проекты и формировать опыт дистанционного межкультурного сотрудничества [8]. Таким образом, практическая реализация в рамках мультикультурального подхода ориентирована на организацию учебной деятельности, в которой обучающиеся получают опыт совместного взаимодействия и рефлексии в условиях культурного многообразия.

Реализация мультикультурального подхода требует активного педагогического сопровождения. Роль педагога заключается не только в организации учебной деятельности, но и в создании психологически комфортной атмосферы, способствующей открытому диалогу и культурным обменам.

Преподаватель выступает в качестве модератора учебного взаимодействия, направляя обсуждение, поддерживая равное участие всех обучающихся и предотвращая возможные коммуникативные барьеры. В процессе выполнения заданий преподаватель помогает студентам корректно формулировать мысли, обращает внимание на различия в интерпретации одних и тех же ситуаций и стимулирует осмысленное сравнение культурных позиций. Особое значение приобретает умение педагога задавать открытые вопросы, побуждающие к рефлексии и самостоятельным выводам, а также поддерживать уважительный характер обсуждения.

Оценка результатов обучения в условиях мультикультурального подхода должна носить комплексный характер и учитывать не только предметные знания, но и особенности коммуникативного поведения обучающихся. В качестве критериев могут рассматриваться активность участия в совместной работе, способность аргументировать собственную позицию, готовность учитывать точки зрения других и корректно реагировать на культурные различия. Важным показателем эффективности является динамика коммуникативного развития студентов, проявляющаяся в умении адаптировать речевые стратегии, выбирать адекватные формы общения и проявлять уважение к иным культурным нормам. Такой подход к оцениванию позволяет более полно отразить результаты обучения и стимулирует личностное развитие обучающихся.

Таким образом, включение мультикультурального подхода в систему обучения иностранным языкам расширяет образовательные задачи и способствует развитию у обучающихся способности к осмысленному взаимодействию в условиях культурного разнообразия.

Список литературы

1. Янова, М. Г., Обидина, М. М. Формирование компетенции межкультурного взаимодействия обучающегося как условие становления конкурентоспособного специалиста. *Международный научно-исследовательский журнал*, 2024, 7 (145), 56–63.

2. Минзарипов, Р. Г., Фахрутдинова, А. В., Мардахаев, Л. В., Воленко, О. И., Варламова, Е. Ю. Влияние мультикультурного образовательного подхода на развитие обучающихся. *International Journal of Criminology and Sociology*, 2020, 9 (87), 866–870.

3. Исаева, О. Н. Теоретико-методологические основы межкультурной компетенции при формировании личности будущего педагога средствами

интерактивных технологий. *Международный научно-исследовательский журнал*, 2023, 8 (134), <https://doi.org/10.23670/IRJ.2023.134.150>.

4. Лазарева, А. С., Жигалев, Б. А. Методические подходы к формированию межкультурной компетенции во взрослом обучении иностранным языкам. *Педагогика. Вопросы теории и практики*, 2025, 10 (10), 78–80.

5. Иванов, И. И. Межкультурная компетенция в образовательном процессе. *Вестник Самарского государственного аэрокосмического университета. Серия: Гуманитарные и педагогические науки*, 2023, 10 (2), 123–130.

6. Мавланова, Д. С. Формирование межкультурной компетенции студентов. *Международный журнал научных исследователей*, 2025, 2 (10), 359–363.

7. Романов, Ю. А., Снегурова, Т. А. Межкультурная коммуникация и преподавание русского языка иностранным студентам на летних языковых курсах. *Интеграция образования*, 2017, 21 (3), 121–127.

8. Якубова, М. Интеграция межкультурной компетенции в преподавании иностранных языков: истоки, стратегии и перспективы. *Лингвоспектр*, 2025, 5 (1), 390–394.

References

1. Yanova, M. G., Obidina, M. M. Formirovanie kompetentsii mezhkul'turnogo vzaimodeistviya obuchayushchegosya kak uslovie stanovleniya konkurentosposobnogo spetsialista [Formation of the Competence of Intercultural Interaction of a Student as a Condition for Becoming a Competitive Specialist]. *International Scientific Research Journal*, 2024, 7 (145), 56–63.

2. Minzaripov, R. G., Fakhrutdinova A. V., Mardakhaev L. V., Volenko O. I., Varlamova E. Y. Vliyanie mul'tikul'turnogo obrazovatel'nogo podkhoda na razvitie obuchayushchikhsya [The Influence of a Multicultural Educational Approach on the Development of Students]. *International Journal of Criminology and Sociology*, 2020, 9 (87), 866–870.

3. Isaeva, O. N. Teoretiko-metodologicheskie osnovy mezhkul'turnoi kompetentsii pri formirovanii lichnosti budushchego pedagoga sredstvami interaktivnykh tekhnologii [Theoretical and Methodological Foundations of Intercultural Competence in the Formation of a Future Teacher's Personality by Means of Interactive Technologies]. *International Scientific Research Journal*, 2023, 8 (134), <https://doi.org/10.23670/IRJ.2023.134.150>.

4. Lazareva, A. S., Zhigalev, B. A. Metodicheskie podkhody k formirovaniyu mezhkul'turnoi kompetentsii vo vzrosлом obuchenii inostrannym yazykam

[Methodological Approaches to the Formation of Intercultural Competence in Adult Foreign Language Teaching]. *Pedagogy. Issues of theory and practice*, 2025, 10 (10), 78–80.

5. Ivanov, I. I. Mezhkul'turnaya kompetentsiya v obrazovatel'nom protsesse [Intercultural Competence in the Educational Process]. *Bulletin of Samara State Aerospace University. Series: Humanities and Pedagogical Sciences*, 2023, 10 (2), 123–130.

6. Mavlanova, D. S. Formirovanie mezhkul'turnoi kompetentsii studentov [Formation of Students' Intercultural Competence]. *International Journal of Scientific Researchers*, 2025, 2 (10), 359–363.

7. Romanov, Yu. A., Snegurova, T. A. Mezhkul'turnaya kommunikatsiya i prepodavanie russkogo yazyka inostrannym studentam na letnikh yazykovykh kursakh [Intercultural Communication and Teaching Russian to International Students at Summer Language Courses]. *Integration of education*, 2017, 21 (3), 121–127.

8. Yakubova, M. Integratsiya mezhkul'turnoi kompetentsii v prepodavanii inostrannykh yazykov: istoki, strategii i perspektivy [Integration of Intercultural Competence in Foreign Language Teaching: Origins, Strategies and Prospects]. *Lingvospektr*, 2025, 5(1), 390–394.

УДК 37.013.43:378.016.1:811

Офелия Тагиева,
кандидат филологических наук, доцент;
Бакинский славянский университет
(Азербайджан)
ofeliya.salimova@yandex.com

КЛЮЧЕВЫЕ КРИТЕРИИ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ ПРЕПОДАВАНИЯ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЕНИЯ В АЗЕРБАЙДЖАНСКОЙ АУДИТОРИИ

В статье рассматривается формирование межкультурной образовательной среды в контексте преподавания лингвострановедения в азербайджанской аудитории. Акцентируется внимание на фундаментальных критериях, обеспечивающих интеграцию лингвокультурных компонентов: этническом самопознании, инновационной культурной трансформации и языковой стимуляции. Проанализирована значимость этнокультурно детерминированных текстов и авторских образовательных ресурсов в развитии межкультурной компетентности, культурно обусловленной когниции и способности к продуктивному диалогу культур.

Ключевые слова: межкультурная среда; лингвострановедение; этнокультурное самопознание; культурная трансформация; лингвистическая стимуляция; поликультурная адаптация.

Ofeliya Taghiyeva,
PhD (Philology), Associate Professor;
Baku Slavic University
(Azerbaijan)
ofeliya.salimova@yandex.com

KEY CRITERIA FOR THE FORMATION OF AN INTERCULTURAL ENVIRONMENT FOR TEACHING LINGUOCULTURAL STUDIES IN THE AZERBAIJANI AUDIENCE

The article examines the formation of an intercultural educational environment in the context of teaching foreign language studies to an Azerbaijani audience. Attention is focused on the fundamental criteria that ensure the integration of linguistic and cultural components: ethnic self-knowledge, innovative cultural transformation, and linguistic stimulation. The importance of ethnoculturally determined texts and authors' educational resources in the development of intercultural competence, culturally determined cognition, and the ability to engage in productive dialogue of cultures is analyzed.

Keywords: intercultural environment; linguocultural studies; ethnocultural self-knowledge; cultural transformation; linguistic stimulation; multicultural adaptation.

В условиях глобализации и интеграции образовательных систем возникает необходимость формирования у студентов межкультурной компетентности. Актуальность исследования межкультурной образовательной среды определяется расширением поликультурного пространства в современной педагогике и методике преподавания языковых дисциплин. Кросс-культурные исследования показывают, что эффективность обучения напрямую зависит от способности образовательной среды учитывать культурные особенности обучающихся. Межкультурная среда способствует формированию у студентов толерантности, уважения к культурным различиям и навыков конструктивного взаимодействия. В этом отношении азербайджанская аудитория представляет собой уникальный контекст с собственными этнокультурными особенностями, что требует адаптации методов преподавания лингвострановедения.

Современные образовательные стандарты ориентированы на развитие критического мышления и коммуникативной компетенции, что невозможно без учета культурного контекста. Анализ существующих подходов к реализации современных образовательных моделей позволяет говорить о недостаточной разработанности методических аспектов работы с азербайджанской аудиторией в области лингвострановедения. Формирование межкультурной среды является актуальной задачей современного образования в Азербайджане как в плане теоретическом, так и в аспекте практики преподавания лингвострановедения. Поэтому наше исследование направлено на выявление принципов и основ построения эффективной межкультурной среды обучения.

Современное общество предъявляет все более высокие требования к подготовке личности к жизни и профессиональной деятельности в многонациональной и поликультурной среде. В этих условиях ключевую роль играет формирование среды обучения, ориентированной на высокоэффективную межкультурную коммуникацию. По мнению исследователей, «культурно-образовательную среду можно определить как наиболее важный фактор в формировании личностных черт, которые определяют органическую и полную самореализацию в поликультурном пространстве. В этом контексте ее характеристиками являются: 1) ориентация на организацию успешной жизнедеятельности студентов, 2) условия, определяющие гибкую динамику их познавательной деятельности, 3) способность превращать интеллектуальную деятельность в личную культуру» [1, с. 144–145]. Указанные аспекты подчеркивают необходимость системного подхода к организации учебного процесса и позволяют учитывать культурные особенности студентов, стимулировать их участие в образовательной деятельности. Кроме того,

выделенные характеристики демонстрируют, что культурно-образовательная среда напрямую влияет на формирование у студентов ценностных ориентиров и межличностных навыков, что создает условия для интеграции теоретических знаний с практическими способностями, обеспечивая гармоничное развитие личности в поликультурном образовательном контексте.

Линь Хай Чун рассматривает межкультурную среду как своеобразный «резервуар» для участников образовательного процесса, включающий в себя «значимый источник», т. е. национальную культуру, которая выступает в роли «правил и наставлений» для обучающихся. Исследователь подчеркивает, что устойчивое развитие общества требует непрерывного диалога разнообразных культур, в местах пересечения которых «рождается совершенно новый культурный человек с кросс-культурной компетенцией – это есть носитель своей культуры, родного языка и иноязыка, он уважает культуру других народов, любит и почитает все, что его окружает» [2, с. 64]. Такой процесс содействует не только обмену знаниями и ценностями, но и формированию у людей способности к эмпатии и взаимопониманию в поликультурном пространстве. Формирование интеркультурной среды является неотъемлемым элементом образовательного процесса и содействует воспитанию личности, способной эффективно функционировать в многообразной культурной среде. Кроме того, рассматриваемая среда выполняет роль платформы для развития критического мышления и формирования ценностных ориентиров, необходимых для межкультурного взаимодействия. В такой среде развивается способность понимать культурные различия и корректно реагировать на них в повседневной и учебной деятельности. Она способствует формированию коммуникативных навыков, необходимых для эффективного обмена информацией и совместного решения задач в поликультурной группе. Кроме того, обучающиеся учатся гармонично интегрировать свои ценности с особенностями других культур, что укрепляет их адаптивные способности.

Формирование интеркультурной среды в азербайджанской аудитории при преподавании лингвострановедения строится на взаимосвязи лингвострановедения и культуры изучаемого языка (региона), активном использовании методов погружения в иную культуру через язык, акценте на уважении к многообразию и толерантности, что соответствует государственной политике мультикультурализма [3], и включает практические задания для развития межкультурной компетенции, с опорой на богатое историческое наследие Азербайджана. Как отмечает Е. А. Пригодич, «различия в культурных особенностях (этикет, архитектурная среда, межличностная среда и нормы

общения; традиции обучения, климатические и географические условия и т. д.), непредсказуемый характер межкультурного общения часто приводят к недопониманию, к культурным конфликтам участников интеракции», в ходе взаимодействия с представителями других культур «могут возникать неудачи и проблемы в коммуникации. Часто они связаны не только с проблемами перевода, а кроются в различном мироощущении, лежат за пределами очевидных различий» [4, с. 710–711]. Учитывая указанные сложности и потенциальные барьеры, особенно важно продумать структуру и содержание среды, чтобы она способствовала успешному формированию межкультурных компетенций у обучающихся. Набор элементов межкультурного образовательного пространства формируется ключевыми педагогическими критериями построения организационной основы и содержательной части образовательного процесса. Эти критерии предполагают организацию учебной деятельности таким образом, чтобы обеспечивалась эффективная передача знаний о разных культурах и развивались межкультурные компетенции обучающихся. Они направлены на создание условий для активного взаимодействия студентов, стимулируют их участие в совместной деятельности и формируют навыки конструктивного общения. Кроме того, дидактические критерии помогают интегрировать теоретические знания с практическим опытом, что способствует развитию критического мышления и саморефлексии. В совокупности все эти компоненты создают среду, способствующую гармоничному развитию личности и ее адаптации в поликультурном пространстве.

Сегодня исследователи выделяют этнокультурное самопознание как один из ключевых критериев формирования межкультурной образовательной среды. Формирование этнокультурного самопознания «направлено не только на сохранение этнокультурных ценностей своего народа, но и на принятие этнокультурных особенностей и традиций других людей, определение социокультурных приоритетов, этической и морально-нравственной позиции личности, развитие способности и готовности к осуществлению успешной кросс-культурной коммуникации с представителями различных народностей и культур» [5, с. 8]. Стало быть, формирование этнокультурного самопознания играет ключевую роль в развитии у учащихся межкультурной компетентности и способности к конструктивному взаимодействию в поликультурной среде. Методологически речь идет о встраивании этнопедагогических компонентов в архитектуру межкультурного контекста, что обеспечивает обучающимся возможность глубинной рефлексии. Данный подход обеспечивает формирование этнокогнитивного сознания, развитие компетенций по восприятию и оценке

иных культур в их системной целостности. Помимо этого, он способствует развитию у обучающихся навыков деконструкции национальных стереотипов и выстраивания этически ориентированных, открытых межкультурных коммуникационных связей.

С точки зрения методологии лингвострановедения педагог должен использовать этнокультурно ориентированные тексты, которые позволяют одновременно изучать языковой материал и страноведческий контент. Художественные произведения также могут быть использованы, однако они требуют тщательного отбора с точки зрения культурного и методического значения. Оптимальным вариантом является использование оригинальных авторских текстов, в которых ярко проявляется колорит культуры изучаемого языка или региона. Такой подход способствует более глубокому пониманию культурных ценностей и традиций изучаемого сообщества. Кроме того, работа с аутентичными текстами развивает критическое мышление и аналитические навыки обучающихся, стимулирует их интерес к межкультурной коммуникации. Использование разнообразных источников информации позволяет формировать у студентов способность сопоставлять культурные нормы и адаптировать свое поведение в поликультурной среде.

Другим значимым критерием формирования межкультурной среды является креативная культурная трансформация, которая отражает процессы творческого преобразования и развития культурных норм. Этот аспект предполагает активное включение обучающихся в деятельность, направленную на генерацию новых культурных смыслов и адаптацию традиционных ценностей в современных условиях. Включение креативных практик помогает развитию инновационного мышления и способности к межкультурной рефлексии. Кроме того, такой подход стимулирует формирование у студентов навыков конструктивного взаимодействия и сотрудничества в поликультурной среде, повышая эффективность образовательного процесса. Основопологающим фактором культурной трансформации является «смена идейных установок и ценностных приоритетов. Социокультурная реальность находится в состоянии перманентного движения, обладает при этом динамической изменчивостью, что, в свою очередь, актуализирует проблему сохранения и трансляции абсолютных (вечных) ценностей, которые гармонизируют общественные отношения, придают целостность интенциональным способам деятельности людей и их отношению к миру» [6, с. 57].

В курсах лингвострановедения в инокультурной среде это означает, что педагог должен включать в учебный процесс задания и тексты, стимулирующие

творческое осмысление культурных ценностей изучаемого языка. Например, в рамках преподавания лингвострановедения в Бакинском славянском университете нами был внедрен в учебный курс авторский текст «Ароматы избы бабушки Дарья», в котором подробно перечислены названия традиционных русских блюд и элементы семейной кухни: «Дарья встала еще до рассвета: сначала поставила вариться гороховый суп с копченостями, потом принялась лепить пельмени. На широком деревянном столе лежали румяные блины, смазанные растопленным маслом и аккуратно сложенные стопкой. Рядом остужалась кулебяка с рыбой и яйцом. Дарья пекла ее по рецепту своей прабабушки, записанному в пожелтевшей тетради. В печи томился холодец – густой, прозрачный, с кусочками мяса и чесноком». Такой текст позволяет студентам одновременно изучать лексику, связанную с национальной кухней, и погружаться в культурный контекст русского дома и бытовых традиций. Включение аутентичного материала способствует формированию этнокультурной компетенции, развивает навыки понимания культурных реалий и ценностей изучаемого языка.

Кроме того, важно обратить внимание на адаптацию традиционных культурных норм к современному контексту. Это способствует развитию у студентов языковых и коммуникативных навыков, навыков конструктивного взаимодействия с представителями других культур. Например, к указанному выше учебному тексту прикреплено задание такого рода: «Посмотрите видеоролик “Русская и азербайджанская национальная еда” и а) определите, к какой кухне относится каждое блюдо, б) объясните, чем оно отличается или похоже на блюдо вашей родной кухни». Такие задания способны стимулировать аналитическое мышление и формирование навыков сопоставления культурных практик, углубляя понимание особенностей как родной, так и изучаемой культуры. Кроме того, они развивают у студентов умение выражать свои наблюдения и аргументированно обсуждать культурные различия и сходства в межкультурной коммуникации.

Критерий лингвистической стимуляции в контексте формирования межкультурной образовательной среды акцентирует внимание на активизации речевой и языковой деятельности обучающихся. Он предполагает создание условий для использования изучаемого языка в разнообразных коммуникативных ситуациях, что обеспечивает закрепление лексико-грамматических навыков. Например, в учебный курс можно включить такие задания:

Решите дистракторный тест, выбрав одно верное (правильное) утверждение:

1. «Береза» в русской культуре – это прежде всего:

- а) экзотическое дерево с Кавказа,
- б) символ богатства и власти,
- в) обычное техническое сырье для мебели,
- г) символ Родины, чистоты и женственности,
- д) декоративное растение для парков.

2. Слово «авось» в русском языке означает:

- а) строгое выполнение правил,
- б) надежду на удачу без усилий,
- в) выражение страха,
- г) планирование будущего,
- д) просьбу о помощи.

В рамках реализации этого критерия студенты вовлекаются также в интерактивные задания, обсуждения и проектную деятельность, ориентированную на межкультурное взаимодействие. Активная языковая практика позволяет обучающимся развивать способность к адекватной интерпретации культурных реалий, способствует формированию критического мышления.

В рамках данной статьи были рассмотрены лишь три ключевых критерия формирования межкультурной образовательной среды: этнокультурное самопознание, креативная культурная трансформация и лингвистическая стимуляция. Вместе с тем, «концепция интеркультурной среды формируется и с учетом других важных факторов, таких как культурные инновации, обеспечение непрерывности образования, интегративность, преодоление языкового барьера и адаптация учебных материалов к особенностям аудитории и т. п. Каждый из этих критериев играет значительную роль в создании полноценной и эффективной образовательной среды, способствующей развитию межкультурной компетентности» [7, с. 63].

Формирование межкультурной среды является ключевым фактором успешного освоения языкового и культурного материала обучающимися. Рассмотренные в статье критерии и их применение способствуют развитию межкультурной компетентности, критического мышления и навыков конструктивного взаимодействия в поликультурной среде. Использование этнокультурно ориентированных текстов и авторских материалов позволяет

студентам глубже понимать культурные ценности и традиции изучаемого языка. Задания, стимулирующие творческое осмысление и сравнение культурных практик, способствуют формированию способности к межкультурной рефлексии и адаптации в глобальном контексте. Вместе с тем, создание полноценной интеркультурной среды требует учета дополнительных факторов, практическая реализация которых способна обеспечить гармоничное сочетание языкового, культурного и когнитивного аспектов обучения.

Список литературы

1. Сахарова, Н. С., Томин, В. В. Культурно-образовательная среда в полинациональных группах: развивающий потенциал кросс-культурного взаимодействия. *Вестник Оренбургского государственного университета*, 2017, 10, 144–148.
2. Lin, Hai Chun. *Pedagogy of Heuristic Contextualisation: Intercultural Transmission Through Cross-cultural Encounters*. Malmö, 2002. URL: <https://mau.diva-portal.org/smash/get/diva2:1404480/FULLTEXT01.pdf>.
3. *Baku International Multiculturalism Centre*. URL: <https://multikulturalizm.gov.az/en>.
4. Пригодич, Е. А. Межкультурная сенсбилизация как основа межкультурной коммуникативной компетентности. *Иностранные языки: инновации, перспективы исследования и преподавания: материалы IV Международной научно-практической конференции*. Минск: БГУ, 2021, 709–712.
5. Андриенко, А. С. Сущность понятия «этнокультурная компетентность» в контексте подготовки выпускников вуза. *Мир науки. Педагогика и психология*, 2021, 9 (6). URL: <https://mir-nauki.com/PDF/84PDMN621.pdf>.
6. Максимович, В. А. Социокультурные трансформации в условиях информационного общества. *Философия и гуманитарные науки в информационном обществе*, 2021, 3, 55–70.
7. Соловьёва, В. С. Формирование межкультурной компетенции студентов на занятиях по иностранному языку. *Высшая школа*, 2023, 6 (158), 61–64.

References

1. Sakharova, N. S., Tomin, V. V. Kul'turno-obrazovatel'naya sreda v polinatsional'nykh gruppakh: razvivayushchii potentsial kross-kul'turnogo vzaimodeistviya [Cultural and Educational Environment in Multinational Groups:

Developing the Potential of Cross-cultural Interaction]. *Bulletin of Orenburg State University*, 2017, 10, 144–148.

2. Lin, Hai Chun. *Pedagogy of Heuristic Contextualisation: Intercultural Transmission Through Cross-cultural Encounters*. Malmö, 2002. URL: <https://mau.diva-portal.org/smash/get/diva2:1404480/FULLTEXT01.pdf>.

3. *Baku International Multiculturalism Centre*. URL: <https://multikulturalizm.gov.az/en>.

4. Prigodich, E. A. Mezhekul'turnaya sensibilizatsiya kak osnova mezhekul'turnoi kommunikativnoi kompetentnosti [Intercultural Sensitization as the Basis of Intercultural Communicative Competence]. *Foreign Languages: Innovations, Research and Teaching Perspectives: Materials of the IV International Scientific and Practical Conference*. Minsk: BSU, 2021, 709–712.

5. Andrienko, A. S. Sushchnost' ponyatiya “etnokul'turnaya kompetentnost” v kontekste podgotovki vypusnikov vuza [The Essence of the Concept of “Ethnocultural Competence” in the Context of University Graduate Training]. *The World of Science. Pedagogy and Psychology*, 2021, 9 (6). URL: <https://mirnauki.com/PDF/84PDMN621.pdf>.

6. Maksimovich, V. A. Sotsiokul'turnye transformatsii v usloviyakh informatsionnogo obshchestva [Socio-cultural Transformations in the Information Society]. *Philosophy and Humanities in the Information Society*, 2021, 3, 55–70.

7. Solov'eva, V. S. Formirovanie mezhekul'turnoi kompetentsii studentov na zanyatiyakh po inostrannomu yazyku [Formation of Students' Intercultural Competence in Foreign Language Classes]. *Higher school*, 2023, 6 (158), 61–64.

PHILOLOGY
ФИЛОЛОГИЯ

УДК 811.58

Наталья Касюк,
кандидат филологических наук, доцент;
Даляньский политехнический университет
(Китай)
nataliakas@yandex.by

**РУССКО-КИТАЙСКОЕ ПЕРЕКЛЮЧЕНИЕ И СМЕШЕНИЕ КОДОВ
(НА МАТЕРИАЛЕ УСТНОЙ РЕЧИ БИЛИНГВОВ)**

Статья посвящена переключению и смешению кодов в речи современных русско-китайских билингов. В работе проводится анализ основных экстралингвистических и интралингвистических факторов и причин переключения и смешения кодов, выявлены функции русско-китайского изменения кода; описаны формоизменяющие и словообразовательные модификации вставок в речи билингов, определены основные тематические группы вставных элементов.

Ключевые слова: переключение кодов; смешение кодов; двуязычие; русско-китайский билингвизм; функции переключения кодов.

Natallia Kasiuk,
PhD (Philology), Associate Professor;
Dalian University of Technology
(China)
nataliakas@yandex.by

**RUSSIAN-CHINESE CODE SWITCHING AND CODE MIXING
(BASED ON THE ORAL BILINGUAL SPEECH)**

This article is devoted to code-switching and code-mixing in the speech of modern Russian-Chinese bilinguals. The work analyzes the main extralinguistic and intralinguistic factors and causes of code-switching, identifies the functions of Russian-Chinese code-switching and code-mixing, describes the morphological and word-formation modifications of insertions in the speech of bilinguals, and defines the main thematic groups of Chinese elements.

Keywords: code-switching; code-mixing; bilingualism; Russian-Chinese bilingual; functions of code switching.

Введение

Данная работа выполнена в рамках контактной лингвистики и описывает особенности функционирования русского языка в Китае и, в частности, вопрос переключения и смешения кодов.

Цель работы – проанализировать ситуации переключения и смешения кодов в устной спонтанной речи современных русско-китайских билингвов с целью описания прагматических, структурных и семантических характеристик.

Материалом исследования послужили устные двуязычные высказывания носителей русского языка – экспатов и иммигрантов, временно или постоянно проживающих в Китае (в городе Далянь), в разной степени владеющих китайским языком. В данной работе описано более 70 примеров переключения и смешения языковых кодов в устной речи русско-китайских билингвов.

Объектом исследования выступает двуязычная (русско-китайская) речь носителей русского языка, проживающих в городе Далянь (КНР).

Предметом изучения является русско-китайское переключение и смешение кодов в спонтанной речи носителей русского языка, владеющих китайским языком, в условиях неофициального общения в Китае.

Методы исследования: методы наблюдения и полевого лингвистического анализа; описательный метод; методы компонентного и лексикографического анализа; метод прагматического анализа.

Основная часть

Переключение кодов – значимый феномен межкультурной коммуникации и ситуаций билингвизма – является предметом исследования контактной лингвистики и социолингвистики. Изучению данного феномена посвящены работы К. Майерс-Скоттон, П. Мейскена, Л. Милрой, Л. П. Крысина, Ж. Баганы, Г. Н. Чиршевой и др.

Явления переключения кодов, или языков (код-свитчинг, от англ. *code-switching*) и *смешения кодов* (код-миксинг, от англ. *code-mixing, code-shifting*) – это использование двух и более языков в рамках одной речевой ситуации (полная и частичная мена языка). В обоих случаях важен факт перехода с одного языка на другой в рамках одного текста.

Согласно определению Л. П. Крысина, *переключение кодов, или кодовое переключение*, – это переход говорящего в процессе речевого общения с одного языка (диалекта, стиля) на другой в зависимости от условий коммуникации [1, с. 21; 2, с. 61].

Для описания соположения кодов в речи в контактной лингвистике используется еще один термин – *смешение кодов*. Некоторые ученые используют термины «смешение кодов» и «переключение кодов» как взаимозаменяемые для характеристики использования разных языков в общении, другие разграничивают данные понятия и предлагают свои определения. Так, в ряде работ под «смешением кодов» понимается использование или смешение различных единиц, таких как аффиксы, слова, фразы, предложения из разных грамматических систем в одном предложении или речевом контексте, то есть элементы разных кодов используются в пределах предложения (при переключении кодов переход происходит в пределах высказывания между предложениями и синтагмами) [3, 2062–2065 pp.; 4, с. 80].

П. Мейскен использует термин «переключение кодов» для ситуаций соположения языков в речи, в которой оба кода сохраняют свои «одноязычные» характеристики, и применяет термин «смешение кодов» в тех случаях, когда коды демонстрируют признаки конвергенции [5, с. 3–5]. При смешении кодов создается так называемая гибридная форма, основанная на грамматике матричного языка, в то время как переключение кодов предполагает переход от одной грамматической системы к другой.

Несмотря на различные подходы к пониманию данных феноменов в научной среде, лингвисты отмечают, что за этими явлениями стоит один и тот же содержательный механизм. Кодовые переключения и смешения – это явления, характерные для би- и мультилингвальных языковых ситуаций. Такие факторы, как длительное проживание за рубежом, увеличение общения на иностранном языке и расширение сфер его использования, приводят к усилению взаимодействия языков. В дву- и мультиязычном режиме би- и мультилингвы имплицитно выбирают общий базовый язык (язык-хозяин / матричный язык), при этом имеют тенденцию вводить в коммуникацию элементы гостевого языка [6, с. 41].

В условиях би- и мультилингвального общения возникают ситуации, когда говорящий *спонтанно* включает в речь единицы другого языка в силу ряда причин. Наряду с этим переключение кода может быть *мотивированным* и представлять собой форму лингвистической практики, при которой индивид использует свои лингвистические способности для достижения определенной цели [7, с. 161].

В этой связи в современной лингвистике переключение и смешение кодов рассматривается как определенная стратегия, которая является показателем «коммуникативной маневренности личности» (Н. О. Быкова). Данная стратегия,

по мнению некоторых лингвистов, обладает высоким функциональным потенциалом и способствует решению значительного ряда коммуникативных задач [8]. Механизм кодовых переключений обеспечивает взаимопонимание между людьми и относительную комфортность процесса речевой коммуникации [2, с. 63].

На наш взгляд, интерес представляет коммуникативно-прагматический аспект переключения и смешения кодов, когда смена языка используется говорящим осознанно и имеет целью добиться определенного результата, реализовать определенную прагматическую интенцию. В подобных ситуациях переключение с одного языка на другой рассматривается как функциональное и сознательно управляемое явление. Коммуниканты делают рациональный и стратегически просчитанный выбор из доступных им языковых ресурсов (языкового кода) для достижения определенных целей, исходя из социально-прагматической мотивации.

В лингвистической литературе нет единой классификации прагматических функций переключения и смешения кодов. Г. Н. Чиршева выделяет эзотерическую функцию (функцию тайного кода); предметно-тематическую функцию (реализуется, когда говорящий забыл эквивалент данного понятия на родном языке либо сам предмет речи связан с иностранным языком); фактическую функцию (используется для поддержания контакта с собеседником); функцию самоидентификации (говорящий намеренно хочет показать свое владение каким-то языком); металингвистическую функцию (использование терминов из другого языка); декоративную функцию (по мнению говорящего какое-либо слово или выражение на иностранном языке звучит красивее, чем на родном); эмоциональную функцию (у говорящего не хватает слов на родном языке для выражения какой-либо эмоции); функцию воздействия (когда необходимо подчеркнуть самое главное в высказывании; вызвать у человека реакцию, побудить к действию); функцию экономии языковых средств (говорящий хочет сказать что-либо быстрее и/или короче) [9, с. 69].

К факторам, влияющим на прагматику переключения кодов, лингвисты относят: 1) выделение определенного слова или фразы; 2) незнание лексики; 3) выражение понятия, не имеющего эквивалента в языке; 4) усиление функции воздействия в просьбе; 5) уточнение; 6) проявление дружбы, почтения или семейных связей; 7) метод вступления в разговор; 8) ослабление напряжения или создание юмористической ситуации в беседе; 9) изменение мнения или отношения; 10) желание говорящего «повысить» статус, установить дистанцию;

11) исключение из беседы; 12) беседу на определенную тему [10, с. 62–68]. Кроме того, Г. Н. Чиршева справедливо отмечает, что переключению кодов способствует продолжительное использование одного из языков, после чего не всегда удается его «деактивировать», а также тот факт, что большинство собеседников компетентны в тех же языках и хорошо понимают высказывания с использованием иноязычных вкраплений [12, с. 111]. По мнению Н. В. Кондратьевой и М. П. Безеновой, переключение кодов позволяет точнее выразить мысль; реализовать стремление к аутентичности высказывания, используемое для большей убедительности; выполнить экспрессивную функцию; актуализировать явление триггеринга; подчеркнуть принадлежность говорящего к определенным языковым или культурным реалиям [12].

Ж. Багана и Ю. С. Блажевич выделяют в качестве факторов: языковую компетенцию участников коммуникации; коммуникативную сферу; состав участников коммуникации; содержание сообщения и характер информации (использование языкового кода, не знакомого всем участникам коммуникации или третьим лицам); отношение адресанта к адресатам (отказ от переключения на код, знакомый всем участникам коммуникации, может свидетельствовать о негативном отношении или пренебрежении к коммуникативным нуждам одного из участников); роль коммуникантов; тему разговора (принятую в данном языковом сообществе или же профессиональной среде практику обсуждать определенные темы на определенном языке) [13, с. 64–65].

Китайский лингвист Ли Минфэй отмечает такие объективные факторы смешения языковых кодов, как доступность лексики, статус сильного языка и принцип простоты; к субъективным факторам он относит удовлетворение риторических и коммуникативных целей говорящего [14, с. 81–82].

Е. Петросова и Н. Алиева выделяют шесть основных сценариев переключения языкового кода: 1) существование в рамках той или иной лингвокультурной среды; 2) цитирование; 3) придание высказыванию эмоциональной окраски; 4) дублирование фактов на другом языке с пояснительной целью; 5) проявление интенциональности как свойства человеческого мышления; 6) выражение групповой или национальной идентичности [8].

В таблице представлена характеристика ситуаций переключения кодов в устной двуязычной русско-китайской речи коммуникантов.

Таблица – Прагматическая характеристика ситуаций переключения кодов в устной речи русско-китайских билингов

Сценарии переключения и смешения кодов	Факторы и причины	Прагматическая функция	Примеры
<p><i>Функциональное переключение кодов, когда выбор языка обусловлен утилитарной целью – сделать высказывание короче и понятнее. Говорящий выбирает более экономный языковой ресурс для передачи смысла</i></p>	<p>Упрощение коммуникации в случаях, когда иноязычная вставка¹ характеризуется большей краткостью или емкостью по сравнению с русскоязычным эквивалентом</p>	<p>Экономия речевых усилий</p>	<p><i>Пойдем закажем тебе míngpiàn² (名片 – визитная карточка). Донбейцзы (东北 dōngběi – северо-восток) любят соленые блюда. У нас в школах русский язык до 11 класса преподают, в Китае – yǔwén (语文 – китайский язык; школьный предмет)</i></p>
<p><i>Семантически мотивированное переключение кодов осуществляется, когда говорящий выбирает вариант, максимально соответствующий коммуникативной задаче по критериям «точность + лаконичность + выразительность»</i></p>	<p>Иноязычное слово более емкое, позволяющее выразить тонкие оттенки значения, смысловые нюансы или отношение к предмету речи. Необходимость заполнения предметно-семантической лакуны, восполнение лексического «дефицита»</p>	<p>Предметно-тематическая функция, функция заполнения лексических лакун при компенсаторной тактике</p>	<p><i>Она мне брюки так подложила – chābùduō (差不多 – приблизительно). В этом ресторане ничего нет miǎnfèi (免费 – бесплатно), потому что он очень популярен среди туристов. Столько хуодунгов (活动 huódòng – мероприятие, активность)! У него нет guānxi, чтобы решить этот</i></p>

¹ Для описания слов, выражений и предложений гостевого, или включенного языка в ситуациях переключения и смешения кодов мы будем использовать синонимичные термины «вставка» и «вкрапления».

² Для передачи на письме китайских вставок, присутствующих в речи коммуникантов-билингов, без морфосинтаксических модификаций, мы используем пиньин, а для написания адаптированных по правилам грамматики матричного языка вкраплений – кириллический алфавит.

Сценарии переключения и смешения кодов	Факторы и причины	Прагматическая функция	Примеры
			<i>вопрос (关系 – отношения, связи)</i>
<p><i>Переключение кодов, обусловленное культурно-концептуальным разрывом, связано с необходимостью выразить понятие, культурно-специфичный феномен, который либо отсутствует в матричном языке, либо его прямой перевод искажает смысл</i></p>	<p>Безэквивалентность и лакунарность реалий-вставок: наличие явлений или понятий, которым в русском языке нет устойчивых соответствий; «культурная неперевоодимость» некоторых вкраплений; культурно обусловленные ассоциации и коннотации, транслируемые гостевым языком</p>	<p>Функция сохранения культурной семантики при компенсаторной тактике</p>	<p><i>Китайки получают cǎi lǐ перед свадьбой (彩礼 – выкуп за невесту). Самая малочисленная народность – luòbāzú (珞巴族), численность которой всего 3000. На ней было такое узкое qíráo (旗袍 – длинное женское платье). Мы будем жить в районе хутунов (胡同 hùtóng – узкие переулки в старых районах). Билеты в Гугун (故宫 gùgōng – Запретный город) надо бронировать заранее</i></p>
<p><i>При привычно-репродуктивном переключении осуществляется выбор апробированной единицы, контекстуально привязанной речевой формулы на основе импульса предшествующего опыта; противопоставлено осознанному переключению</i></p>	<p>Речевая инерция; большая привычность и частота использования вкрапления в силу продолжительного использования одного из языков. Условия коммуникации, когда говорящий осознает и рассчитывает на то, что все коммуниканты хорошо владеют гостевым языком</p>	<p>Функция оптимизации коммуникации за счет когнитивной экономии и поддержания речевых шаблонов</p>	<p><i>Ты живешь на донмене? (东门 dōngmén – восточные ворота)? Выходи на Wàndá guǎngchǎng (万达广场 – площадь Ванда). Это общежитие для bóshì (博士 – доктор наук, соискатель степени). Квайдишник (快递 kuài dì – срочная доставка)</i></p>

Сценарии переключения и смешения кодов	Факторы и причины	Прагматическая функция	Примеры
			<p>не смог оформить возврат на мой паспорт. Мы в одном бане (班bān) не учились. Обязательно возьмите fāpiào (发票 – квитанция), без него не вернут деньги!</p>
<p><i>Пояснительное переключение (билингвальная переформулировка)</i> позволяет выразить свою идею доступно для понимания собеседника, продублировать факты на другом языке с пояснительной целью</p>	<p>Необходимость разъяснения, повторения информации в иной языковой оболочке; необходимость удостовериться в корректном восприятии смысла</p>	<p>Уточнение и пояснение, проверка понимания (метакоммуникативная функция), функция аккомодации собеседника</p>	<p>Как ты провел Чуньцзе? (chūnjié – Праздник Весны) Пойдем есть каоюй (烤鱼 – рыба на гриле) – ту рыбу, запеченную на овощной подушке</p>
<p><i>Идентификационное переключение кодов</i> служит для конструирования групповой идентичности, выступает маркером обозначения принадлежности ко «внутреннему кругу». В матричной языковой системе вкрапление, помимо денотативной функции, служит средством повышения социального статуса говорящего, приобретает</p>	<p>Стремление к самоидентификации, демонстрация принадлежности к определенной группе, выражение солидарности. Иноязычные элементы как показатель принадлежности к субкультуре – студенческой, молодежной, профессиональной и др. Желание получить позитивную оценку, повысить свой статус в социуме</p>	<p>Функции самоидентификации, социальной дифференциации</p>	<p>Он такой типичный gāo fù shuài (高富帅 – высокий богатый красивый; популярное выражение интернет-сленга). Студенты подали заявку на стипендию hàn bàn (汉办 – стипендия Института Конфуция). Ему не повезло с dǎo shì (倒是 – научный руководитель). Ты сделал PPT по каоюй</p>

Сценарии переключения и смешения кодов	Факторы и причины	Прагматическая функция	Примеры
дополнительную социальную ценность, выступая маркером престижа			(口语 – устная речь)?
<i>Стратегическое переключение кодов</i> нацелено на социальное сближение и адаптацию к контексту общения; демонстрацию культурной компетентности; демонстрацию отношения говорящего к слушателю: дружелюбное, уважительное и т. д.	Необходимость выстраивания доверительных отношений с собеседником, снятия коммуникативного барьера (например, в общении «преподаватель – студенты»), проявление эмпатии; демонстрация уважения к культурным особенностям и традициям собеседника (к примеру, иноязычное слово демонстрирует подчеркнутую вежливость, нехарактерную этикетным выражениям родного языка)	Социально-прагматическая и адресатная функции, функция аккомодации собеседника	李老师 (Lǐ lǎoshī – учитель Ли) <i>сообщила про концерт. Посмотрите на фото. Не знаете кто это?</i> 百度一下 (bǎi dù yīxià! – обратитесь к браузеру Байду для поиска информации). <i>Правильный ответ!</i> 好棒啊! (hǎobàng ā – здорово, отлично)
<i>Цитирование, самоцитирование</i> – дословное или видоизмененное воспроизведение известной фразы из другого языкового контекста (чьего-либо высказывания, кино, литературы, мемов и др.) для достижения дополнительных эффектов.	Стремление украсить свою речь цитатами или афоризмами из другого языка для усиления аутентичности высказывания, для большей убедительности, с целью погружения слушателя в ситуацию «здесь и сейчас»; воспроизведение	Цитатная («декоративная») функция	<i>Как говорит мой научный руководитель, «luójí zài nǎlǐ»</i> (逻辑在哪里 – где логика)? <i>То им продукты странные, то блюда острые...</i> <i>Я всегда говорю в таких ситуациях: rù xiāng suí sú</i> (入乡随俗 – вступая в чужую

Сценарии переключения и смешения кодов	Факторы и причины	Прагматическая функция	Примеры
Апелляция к авторитету / известности, аутентичность за счет передачи смысла или игры слов оригинала	собственного внутреннего голоса		страну, соблюдай ее обычаи)

В проанализированном билингвальном материале представлены следующие сценарии переключения кодов: функциональное переключение, семантически мотивированное переключение, переключение «культурно-концептуальный разрыв», привычно-репродуктивное переключение, пояснительное переключение, структурно-разграничительное переключение, идентификационное переключение, стратегическое переключение, цитирование, эмфатическое переключение, которые являются мотивированными, за исключением привычно-репродуктивного. Переключение и смешение кодов выполняют такие функции, как оптимизация коммуникации за счет когнитивной экономии и поддержания речевых шаблонов, функция уточнения и пояснения, проверка понимания (метакоммуникативная функция), функция аккомодации собеседника, юмористическая функция, эмотивная функция, воздействующая функция, функция самоидентификации, функция социальной дифференциации, социально-прагматическая функция, адресатная функция, функция аккомодации собеседника, цитатная («декоративная») функция, эмфатическая функция, функция стилистического оформления речи.

Говоря о структуре единиц гостевого языка, отметим, что в описываемом материале преобладают вкрапления – одиночные адаптированные (*квайдишка*, *хуодуны* и др.) и неадаптированные лексемы (*Девочки, у наших любимых xiǎolóngbāo* (小笼包 – пирожки с начинкой, приготовленные на пару) *есть второй ресторанчик*) в предложении. Кроме того, отмечены случаи вкрапления устойчивых выражений (*rù xiāng suí sú* 入乡随俗, *gāo fù shuài* 高富帅). Нами также выявлены примеры вставок, эквивалентных предложению / клаузе (*Tóngzhìmen hǎo! Всем привет!*) или же его части (*На работе yā lì hěn dà*).

Характеризуя кодовые переключения с точки зрения расположения, отметим, что в анализируемом билингвальном материале представлены преимущественно внутрифразовые (интрасентенциальные) кодовые переключения, среди которых есть как вкрапления, сохраняющие

морфосинтаксические особенности гостевого языка (*На работе yā lì hěn dà* (压力很大 – букв. ‘стресс большой’), например, порядок слов, характерный китайской грамматике), так и переключения, подчиняющиеся грамматике матричного языка и содержащие морфемы матричного языка (*Самая вкусная китайская кухня – это дунбейка* (东北 dōngběi – северо-восток)). В меньшей степени представлены межфразовые (интерсентенциональные) переключения – в пределах высказывания между предложениями: *Наше такси приехало. Zǒu ba!* (走吧 – пойдём); *Tóngzhìmen hǎo!* (同志们好 – Товарищи, здравствуйте!) *Всем привет!*; *Такой подробный ответ! Nǐ dǒngdé zhēn duō!* (你懂得真多 – Ты так много знаешь!) и др.

Переключение языковых кодов характеризуется разного рода грамматическими модификациями, на уровне словосочетания или слова. Нами обнаружены как формоизменяемые, так и словообразовательные модификации в билингвальном русско-китайском материале. Формоизменение затрагивает преимущественно имена существительные: *Спроси у фууюаня* (服务员 fúwùyuán – официант); *Лаоваям* (老外 lǎowài – иностранец), *которые придут болеть за свою команду, дадут майки*; *Этот аутлет на Гаосине* (高新区 gāo xīn qū – название района города, букв. ‘зона высоких технологий’); *Баоаны любят поважничать* (保安 bǎoān – охранник) и др. Широко представлено склонение имен существительных, а также образование форм множественного числа.

Словообразовательные модификации представлены в следующих примерах: *Попроси задабавить ужин* (打包 dǎbāo – упаковать остатки еды с собой); *Ты не ешь в чифаньках?* (吃饭 chīfàn – есть); *Что-то мне сегодня бушуфушно* (不舒服 bù shūfú – нездоровится); *Шушик* (叔叔 shūshū – дядя) *из отеля порекомендовал мне это блюдо*; *Такой пожилой лаобанчик* (老板 lǎobǎn – начальник); *Надо забрать посылку, пока мэйнюшки* (美女 měinǚ – красавица) *себе не забрали*; *Потом долго будешь искать, где твоя квайдишка* (快递 kuài dì – посылка); *Перед фильмом купил себе перекус – дантанчики* (蛋挞 dàntà – португальские пирожные паштейш); *Они в этом ресторане и наганбеились* (干杯 gānbēi – призыв выпить до дна) и др. Иноязычные вкрапления *мейнюшка, шушик, лаобанчик, квайдишник, чифанька, наганбеиться, задабавить, бушуфушно, донбейцы* в своей структуре содержат служебные морфемы (продуктивные аффиксы) матричного языка – *за-, на-, -чик-, -ец-, -к-, -ник-*, в том

числе уменьшительно-ласкательные суффиксы (-шк-, -ик-), которые присоединяются к корневым морфемам гостевого языка.

В анализируемом языковом материале широко представлены случаи, когда иноязычная лексема полностью или частично осваивается заимствующим языком. Говорящие приспособляют китайские лексические единицы к русской морфосинтаксической системе с помощью русских аффиксов и изменяют их по правилам русской грамматической системы, встраивают в «рамочную модель матричного языка» (К. Майерс-Скоттон) [15].

Заключение

Сегодня лингвисты признают, что переключение кодов – это сложный процесс, требующий мастерства выполнения, то есть особой компетенции. По мнению В. И. Беликова и Л. П. Крысина, сама способность к переключению кодов демонстрирует высокие степень владения языком и уровень коммуникативной и общей культуры человека. И наоборот, неспособность индивида варьировать свою речь в зависимости от условий общения, приверженность лишь одному коду или субкоду воспринимается как аномалия, которая может приводить к коммуникативным конфликтам и сказаться на социальной мобильности человека [1, с. 31; 2, с. 63].

Стоит отметить, что ряд примеров из собранного русско-китайского билингвального материала демонстрирует нестандартность языковой личности говорящего и творческий подход к языку (ср.: *сесечки*, от 谢谢 xièxiè – спасибо; слово дублирует модель русского диминутива «спасибочки»; *бушфушно*, *задабавить*, *наганбеиться* и др.). Коммуниканты-билингвы используют функциональный потенциал переключения кодов в качестве инструмента оформления и структурирования речи, обладающего большим разнообразием по сравнению со средствами, доступными одноязычным коммуникантам [16, с. 54]. Словообразовательные модификации иноязычных вкраплений представляют собой особенность речевого поведения билингов, выступая «ярким диагностирующим пятном» [цит. по: 17].

Для ситуаций переключения с русского языка на китайский типичны *тематические группы*:

– названия повседневных действий, предметов быта и реалий общественной жизни: *Поедем на дидишке* (滴滴 dīdī – приложение для вызова такси в Китае), в том числе лакунарных реалий: *В Даляне есть пословица: «Если хочешь учиться и получить хорошее образование, то поступай в Лигун* (сокр. 大连理工大学 dàlián lǐgōng dàxué – Даляньский политехнический университет),

если хочешь, чтобы было время и на учебу, и погулять, то поступай в *Хайиун* (сокр. от 大连海事大学 dàlián hǎishì dàxué – Даляньский университет морского дела), а если хочешь только гулять, а не учиться, то иди в *Дунсай* (сокр. От 东北财经大学 dōngběi cáijīng dàxué Северо-Восточный финансово-экономический университет)»;

– наименования лиц, групп, профессий: Многие думают, что я *liúxuéshēng* (留学生 студент), а не *lǎoshī* (老师 учитель);

– лексика академической сферы, широко представленная в речи обучающихся и преподавателей (наименования аспектов изучения языка, учебных предметов, ученых степеней, субъектов учебного процесса, объектов кампуса и др.): Ты сделал PPT по *kouyu*?; В *bàngōngshì* сказали сдать работы на этой неделе; Там будут и другие студенты из *Лугунды* (理工大学 lìgōng dàxué – политехнический университет).

Особенности билингвального речевого поведения обусловлены характером каждодневного общения на обоих языках, социальным фоном жизни носителей русского языка в современном Китае [18, с. 18].

Случаи переключения и смешения кодов являются результатом соположения двух языков в речи. Названные феномены анализируются в контексте коммуникативно-прагматического направления на материале русско-китайской спонтанной речи. Нами описаны ситуации, факторы и причины, а также функции переключения и смешения кодов. Кроме того, мы установили структурные особенности вставок и их специфику с точки зрения расположения в высказывании, определили их тематику. Иноязычные вкрапления квалифицируются как яркая характерная особенность языковой личности и коммуникативного поведения билингва.

Список литературы

1. Беликов, В. И., Крысин, Л. П. *Социолингвистика*. Москва: Издательский центр РГГУ, 2001.
2. Крысин, Л. П. Кодовые переключения как компонент речевого поведения человека. *Речевое общение: специализированный вестник*, 2000, 3 (11), 61–64.
3. Poplack, S. Code-Switching (linguistic). *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*. Amsterdam: Elsevier, 2001, 2062–2065.
4. Чиршева, Г. Н. *Введение в онтобилингвологию*. Череповец: ЧГУ, 2000.

5. Muysken, P. *Bilingual Speech, a Typology of Code-mixing*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
6. Зурабова, Л. Р. *Переключение кодов в условиях языкового контакта в провинции Нью-Брансуик, Канада (на материале субдиалекта шиак): диссертация ... канд. филол. наук: 10.02.19*. Москва: МГПУ, 2021. URL: https://www.mgpu.ru/wp-content/uploads/2021/11/L.R.Zurabova_AKD.pdf?ysclid=mka0qvo9w8282713105.
7. Heller, M. *Code Switching and the Politics of Language. One Speaker, Two Languages: Cross-Disciplinary Perspectives on Code-Switching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995, 158–174.
8. Петросова, Е., Алиева, Н. Переключение языкового кода в русском, английском и французском коммуникативном поведении. *Филология и культура. Philology and Culture*, 2022, 70 (4), 83–88.
9. Чиршева, Г. Н. Кодовые переключения в общении русских студентов. *Язык, коммуникация и социальная среда*. Воронеж: ВГУ, 2008, 63–79.
10. Бакалова, Е. В. Переключения кодов в дискурсе глянцевого журнала: взаимосвязь структуры и прагматики. *Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Лингвистика*, 2023, 2, 62–68.
11. Чиршева, Г. Н., Беляевская, А. А. Кодовые переключения студентов-лингвистов в структурном, семантическом и прагматическом аспектах (лонгитюдный подход). *Вестник Череповецкого государственного университета*, 2024, 2 (119), 108–120.
12. Кондратьева, Н. В., Безенова М. П. Лексико-семантические особенности внутрифразового переключения кодов в условиях удмуртско-русского билингвизма. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*, 2022, 15 (12), 3892–3899.
13. Багана, Ж., Блажевич, Ю. С. К вопросу о переключении кодов. *Научные ведомости БелГУ, Серия гуманитарных наук*, 2010, 6 (12), 63–65.
14. 李明菲. 网络语言中英文语码混合现象的成因分析. *湖北广播电视大学学报*, 2007, 7, 81–82 (= Ли Минфэй. Анализ причин смешения китайского и английского кодов в онлайн-языках. *Журнал Университета радио и телевидения Хубэй*, 2007, 7, 81–82).
15. Майерс-Скоттон, К. Рамочная модель матричного языка и переключение кодов в речи билингвов. *Вестник Челябинского государственного университета*, 2021, 7 (453), 100–109.
16. Gardner-Chloros, P. *Code-switching*. Leiden: Cambridge University Press, 2009.

17. Крысин, Л. П. Современный русский интеллигент: попытка речевого портрета. *Русский язык в научном освещении*, 2001, 1, 90–106.

18. Касюк, Н. С. Русско-китайская межъязыковая интерференция: факторы и зоны взаимодействия. *Язык и культура как национальное достояние в поликультурном пространстве: материалы II Республиканской научно-практической конференции курсантов и студентов, Минск, 18 марта 2016 г.* Минск: ВА РБ, 2016, 15–18.

References

1. Belikov, V. I., Krysin, L. P. *Sotsiolingvistika* [Sociolinguistics]. Moscow: RSHU Publishing Center, 2001.

2. Krysin, L. P. Kodovye pereklyucheniya kak komponent rechevogo povedeniya cheloveka [Code Switching as a Component of Human Speech Behavior]. *Speech Communication: Specialized bulletin*, 2000, 3 (11), 61–64.

3. Poplack, S. Code-Switching (linguistic). *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*. Amsterdam: Elsevier, 2001, 2062–2065.

4. Chirsheva, G. N. *Vvedenie v ontobilingvologiyu* [Introduction to Ontobilinguology]. Cherepovets: CSU, 2000.

5. Muysken, P. *Bilingual Speech, a Typology of Code-mixing*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

6. Zurabova, L. R. *Pereklyuchenie kodov v usloviyakh yazykovogo kontakta v provintsii N'yu-Bransuik, Kanada (na materiale subdialekta shiak): dissertatsiya... kand. filol. nauk: 10.02.19* [Code Switching in the Context of Language Contact in the Province of New Brunswick, Canada (Based on the Material of the Shiak Subdialect): Dissertation]. Moscow: MSPU, 2021. URL: https://www.mgpu.ru/wp-content/uploads/2021/11/L.R.-Zurabova_AKD.pdf?ysclid=mkaoqvo9w8282713105.

7. Heller, M. Code Switching and the Politics of Language. *One Speaker, Two Languages: Cross-Disciplinary Perspectives on Code-Switching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995, 158–174.

8. Petrosova, E., Alieva, N. Pereklyuchenie yazykovogo koda v russkom, angliiskom i frantsuzskom kommunikativnom povedenii [Switching the Language Code in Russian, English, and French Communication Behavior]. *Philology and Culture*, 2022, 70 (4), 83–88.

9. Chirsheva, G. N. Kodovye pereklyucheniya v obshchenii russkikh studentov [Code Switching in Communication Between Russian Students]. *Language, Communication, and the Social Environment*. Voronezh: VSU, 2008, 63–79.

10. Bakalova, E. V. Pereklyucheniya kodov v diskurse glyantsevykh zhurnalov: vzaimosvyaz' struktury i pragmatiki [Switching Codes in the Discourse of Glossy

Magazines: The Relationship Between Structure and Pragmatics]. *Bulletin of the South Ural State University. Series: Linguistics*, 2023, 2, 62–68.

11. Chirsheva, G. N., Belyaevskaya, A. A. Kodovye pereklyucheniya studentov-lingvistov v strukturnom, semanticheskom i pragmaticheskom aspektakh (longityudnyi podkhod) [Code Switching of Students of Linguistics in Structural, Semantic and Pragmatic Aspects (A Longitudinal Approach)]. *Bulletin of Cherepovets State University*, 2024, 2 (119), 108–120.

12. Kondrat'eva, N. V., Bezenova M. P. Leksiko-semanticheskie osobennosti vnutrifrazovogo pereklyucheniya kodov v usloviyakh udmurtsko-russkogo bilingvizma [Lexical and Semantic Features of Intra-phrasal Code Switching in the Context of Udmurt-Russian bilingualism]. *Philological sciences. Issues of Theory and Practice*, 2022, 15 (12), 3892–3899.

13. Bagana, Zh., Blazhevich, Yu. S. K voprosu o pereklyuchenii kodov [On the Issue of Switching Codes]. *Scientific Bulletin of BelSU, Humanities Series*, 2010, 6 (12), 63–65.

14. 李明菲. 网络语言中英文语码混合现象的成因分析. *湖北广播电视大学学报*, 2007, 7, 81–82 (= Li Mingfei. Analysis of the Causes of the Phenomenon of Mixing Chinese and English Language Codes in Online Languages. *Journal of Hubei Radio and Television University*, 2007, 7, 81–82).

15. Maiers-Skotton, K. Ramochnaya model' matrichnogo yazyka i pereklyuchenie kodov v rechi bilingvov [A Matrix Language Framework Model and Code Switching in Bilingual Speech]. *Bulletin of Chelyabinsk State University*, 2021, 7 (453), 100–109.

16. Gardner-Chloros, P. *Code-switching*. Leiden: Cambridge University Press, 2009.

17. Krysin, L. P. Sovremennyi russkii intelligent: popytka rechevogo portreta [The Modern Russian Intellectual: An Attempt at a Speech Portrait]. *Russian Language in Scientific Coverage*, 2001, 1, 90–106.

18. Kasyuk, N. S. Russko-kitaiskaya mezh'yazykovaya interferentsiya: faktory i zony vzaimodeistviya [Russian-Chinese Interlanguage Interference: Factors and Areas of Interaction]. *Language and Culture as a National Treasure in a Multicultural Space: Materials of the II Republican Scientific and Practical Conference of Cadets and Students, Minsk, March 18, 2016*. Minsk: Military Academy of the Republic of Belarus, 2016, 15–18.

УДК 81'25:008:32

Екатерина Хван,
магистр педагогики;
Тяньцзиньский университет иностранных языков
(Китай)
kt.khvan@gmail.com

ИДЕОЛОГИЧЕСКОЕ КОДИРОВАНИЕ И КУЛЬТУРНАЯ ЭКВИВАЛЕНТНОСТЬ В ПЕРЕВОДЕ КИТАЙСКИХ ПОЛИТИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ

Статья посвящена исследованию структуры культурной информации, закодированной в языке, а также взаимосвязи языка и культуры в процессе перевода ценностно-идеологических единиц на материале китайско-русского политического дискурса. Анализируется структура культурной информации, включающая эксплицитный, имплицитный и идеологически маркированный уровни. Особое внимание уделяется проблеме интерпретации культурных смыслов в политическом переводе и механизмам их передачи. Подчеркивается важность внимания к культурной семантике, прагматическим функциям и идеологическому контексту исходного текста. Делается вывод о том, что перевод политических документов требует не только языковой, но и культурно-интерпретационной компетенции переводчика, а эффективный перевод возможен лишь при глубоком понимании культурных кодов и их функциональной адаптации в языке реципиента.

Ключевые слова: лингвокультурология; китайско-русский политический дискурс; культурная эквивалентность; идеологическое кодирование; политический текст.

Yekaterina Khvan,
Master of Education;
Tianjin Foreign Studies University
(China)
kt.khvan@gmail.com

IDEOLOGICAL ENCODING AND CULTURAL EQUIVALENCE IN THE TRANSLATION OF CHINESE POLITICAL DOCUMENTS

The article is devoted to the study of the structure of cultural information encoded in language, as well as the relationship between language and culture in the process of translating value-ideological units based on the material of Chinese-Russian political discourse. The structure of cultural information is analyzed, including explicit, implicit, and ideologically labeled levels. Special attention is paid to the problem of the interpretation of cultural meanings in political translation and the mechanisms of their transmission. The importance of attention to cultural semantics, pragmatic functions, and the ideological context of the source text is emphasized. It is concluded that the translation of political documents requires not only linguistic, but also cultural and interpretative competence of the translator, and effective translation

is possible only with a deep understanding of cultural codes and their functional adaptation in the recipient's language.

Keywords: cultural linguistics; Chinese-Russian political discourse; cultural equivalence; ideological coding; political text.

Введение

В процессе межъязыковой коммуникации язык выступает в роли не только классической знаковой системы, но и внешним проявлением культурной системы. Переводческая деятельность становится процессом понимания, реконструкции и распространения культуры переводимого языка. Лингвокультурология рассматривает язык и культуру как взаимосвязанные явления, акцентируя основное внимание на механизмах культурного кодирования в языке и на когнитивных структурах культуры, тем самым открывая новые подходы к исследованию перевода как цельного процесса [1, с. 63].

В процессе развития переводоведческой науки термин «культура» перестал быть лишь периферийным фактором и стал центральным объектом анализа [см., например: 2, с. 5–11]. Язык является не только носителем культуры, но и конкретным воплощением культурной логики и структуры. По своей сути переводческую деятельность возможно рассматривать как процесс межъязыкового переноса и интерпретации культурной информации. Таким образом, понимание и интерпретация структуры культурной информации с позиции лингвокультурологии становятся ключевыми условиями достижения полноценного перевода.

Особую значимость структурное распознавание культурной и идеологической информации приобретает при работе с политическими, идеологически нагруженными источниками, а также с философскими произведениями.

Основная часть

Структура культурной информации в языке представляет собой систему соответствий между знаковыми формами и культурными коннотациями. Как отмечает китайский ученый-лингвист Шэнь Сяолун, особенности любого языка, такие как порядок слов, лексический выбор и синтаксические структуры, тесно взаимосвязаны с национальным типом мышления, культурными ценностями и мировоззрением народа. На примере китайского языка мы можем увидеть, что для него характерны паратактическая структура, частотное употребление

служебных слов и сдержанность в форме выражений [3]. Данные признаки указывают на отражение конфуцианской культуры в языке.

В разрезе лингвокультурологии культурную информацию, закодированную в любом языке, можно разделить на несколько типов. Так, **эксплицитная культурная информация** включает географические названия (топонимы), антропонимы, исторические события и культурно-специфические наименования; **имплицитная** – охватывает ценностные установки, нормы поведения, принятые в обществе, и социальные иерархии; **идеологически маркированная** – отражает систему взглядов, характеризует социокультурное пространство, культурную идентичность. По мнению Шэнь Сяолуна, между языковой структурой и культурной моделью существует глубокая взаимосвязь, в которой язык не только транслирует закодированную информацию, но и производит ценностно-идеологические установки [3]. Например, ключевые термины конфуцианства 礼 (ли, ритуал, благопристойность) и 仁 (жэнь, гуманность) не просто обозначают философские идеи, но и аккумулируют целую этическую систему. Посредством использования метафор, риторического переноса и общих культурных представлений создаются смысловые сообщества [3, с. 63–67]. Следовательно, при переводе языковой и культурно закодированной информации переводчик обязан идентифицировать не только семантический смысл, но и проникать в стоящие за ним механизмы конструирования культурной идентичности, механизмы власти и социальных ожиданий [4, с. 38].

Лю Мицин рассматривает перевод как «двухстороннюю конвертацию культурной информации», подчеркивая, что культурные факторы охватывают не только материальные элементы (предметы, традиции, обычаи), но и, прежде всего, концептуальные идеи – ценностные ориентиры, логические модели и коммуникацию [5, с. 110]. То есть перевод не может ограничиваться эквивалентностью на уровне языковых знаков: задача перевода также состоит в выявлении путей передачи культурных смыслов, закодированных в нем.

В качестве характерного примера обратимся к переводу слова 龙 ('дракон'). В процессе китайско-русского перевода переводчик зачастую оказывается между необходимостью выбора стратегии: транслитерации лун, семантического перевода 'дракон' или же добавления пояснительного комментария, раскрывающего символику данного концепта в китайской культуре. Дело в том, что в китайской культуре дракон издревле символизировал собой благополучие, благоприятное предзнаменование и императорский статус величия, тогда как в русской традиции и западной мифологии дракон часто

ассоциируется с враждебным и опасным мифическим существом. Подобный культурно-семантический конфликт требует применения компенсаторных стратегий – введения дополнительных культурологических пояснений и адаптации контекста.

Ван Бинцин вводит новое понятие «культурной эквивалентности», подчеркивая, что переводческая интерпретация должна учитывать не только содержательно-смысловое соответствие, но и согласованность прагматической функции с культурно-когнитивными ожиданиями реципиентов [6, с. 31]. Например, китайское выражение 给面子 практически невозможно передать напрямую в русском переводе. Выражение 给面子 в переводе на русский язык допускает варианты ‘сохранить лицо’, ‘не уронить честь’, однако если переводчик не осознает, что данная языковая единица в китайском культурном контексте транслирует систему поддержания социальных отношений и норм межличностного взаимодействия в обществе, то формальное соответствие только языковой информации в переводе окажется поверхностным. Иначе говоря, только комплексный подход к переводу обеспечит его качественность. То есть для перевода 给面子 целесообразно использовать сочетания ‘соблюсти приличия’, ‘оказать уважение’, чтобы передать точную культурно-прагматическую функцию данной единицы.

С другой стороны, политические тексты отличаются высокой плотностью культурных кодов, которые, как правило, отражают государственную идеологию, ценностные системы, национальную идентичность и традиции политической риторики. Лингвокультурологический подход помогает переводчику глубже понять формирование смысла в конкретном культурном контексте. Относительно перевода политического текста это выражается в потребности углубленной культурной и идеологической интерпретации языковых элементов, включающих в себя терминологические единицы, метафорические конструкции и особые выражения, характерные для политического дискурса.

В русскоязычном и китайском политических дискурсах в число ключевых понятий сегодня входят 治理 (‘управление’), 发展道路 (‘путь развития’), 人类命运共同体 (‘сообщество единой судьбы человечества’). Данные термины обладают не только семантическим значением, но и репрезентируют определенную культурно-идеологическую логику [7, с. 238]. Показателен в этом отношении перевод концепта 人类命运共同体 (‘сообщество единой судьбы человечества’) на русский язык. В существующей переводческой практике

используются варианты ‘сообщество единой судьбы человечества’ и ‘сообщество общей судьбы человечества’. В данном выражении лексема 命运 (‘судьба’) в китайском языке несет коннотативную нагрузку, совмещая в себе концепты конфуцианско-буддийского философского тона, и обозначает идею общего симбиоза, цикличности всех событий и взаимной ответственности. В то время как в русском языке «судьба» часто семантически тяготеет к некому фатализму, неизбежности, неподвластности человеку, что создает устойчивый риск культурно-семантического нарушения перевода в тексте [8]. Именно поэтому перевод идеологически маркированной информации снабжается комментариями от переводчика с пояснительными формулировками: «Данная концепция выражает идею взаимной зависимости, справедливого развития и долгосрочного мира между странами».

Конечная цель перевода политического текста, как правило, состоит не только в последовательной передаче информации, но и в конструировании идентичности и формировании восприятия культурно закодированной информации. Таким образом, переводчику необходимо не только передать семантическую нагрузку текста, но и обеспечить «прагматическое согласование» между различными идеологическими и политическими культурами. Показателен в этом отношении перевод устойчивого выражения 发展是硬道理. В буквальном переводе на русский язык выражение может быть переведено как «развитие – это жесткая истина», при этом утрачивается идеологическая нагруженность, выражение воспринимается как стилистически нейтральное. Наиболее целесообразным нам кажется перевод «развитие – ключевой приоритет»: этот вариант органично вписывается в систему русского политического текста, согласуясь с концептами «государственный приоритет» и «стратегические цели». При переводе политического концепта 共同富裕 мы можем наблюдать аналогичную ситуацию. Формальный эквивалент «общее процветание» семантически ограничивает общее значение, так как данный концепт аккумулирует в себе множественное количество смыслов – поэтапная реализация государственных программ, социальная справедливость, регулирующая роль государства в обществе. Поэтому более высокой степенью культурной интерпретации обладает перевод: «Всеобщее процветание, основанное на справедливом распределении и социальном равновесии». Перевод политических документов представляет собой не просто семантическую трансформацию информации, а глубинную интерпретацию культурной логики.

Заключение

Лингвокультурология как теория взаимодействия языка и культуры предоставляет переводчику обширный выбор инструментов для осмыслений идеологического контекста, прагматичных функций и культурно-когнитивных структур текста.

В процессе китайско-русского и русско-китайского перевода, в частности, имеющего отношение к политическому дискурсу, переводчик выступает в роли не просто языкового посредника, но и в качестве своего рода архитектора ценностной системы, возникающей в точке встречи различных языков и культур. Лишь при условии глубокого понимания культурной информации, закодированной в языке, становится возможным достижение принципов «верности, точности и изящества» (信、达、雅), которые лежат в основе китайской переводческой науки.

Как показывает анализ политических и философских концептов, под внешней семантической оболочкой скрывается многоуровневая система культурных кодов, транслирующих ценностные ориентиры, национальную идентичность и политико-философские традиции. Именно уровень идеологически маркированной информации представляет наибольшую переводческую сложность, поскольку требует от переводчика не только лингвистической компетенции, но и культурно-аналитической.

Таким образом, лингвокультурология задает особый вектор исследования политических текстов, где лингвистическая точность неотделима от культурного декодирования и рефлексии над идеологическими структурами текста. Перспективы исследований в данном направлении связаны с расширением языкового корпуса анализируемых политических концептов, а также с разработкой более полных моделей оценки культурной эквивалентности в политическом переводе.

Список литературы

1. Воробьёв, В. В. *Лингвокультурология: теория и методы*. Москва: Издательство РУДН, 1997.
2. 胡文仲. 《跨文化交际学概论》. 北京: 外语教学与研究出版社, 1999 (= Ху Вэньчжун. Введение в межкультурную коммуникацию. Пекин: Издательство «Преподавание и исследование иностранных языков», 1999).
3. 申小龙. *汉语与中国文化*. 上海: 上海教育出版社, 2003 (= Шэнь Сяолун. Китайский язык и китайская культура. Шанхай: Шанхайское образовательное издательство, 2003).

4. Тянь, Юйвэй. Особенности переводов «Бесед и суждений (Луньюю)» на русский язык. *Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология*, 2019, 11 (4), 62–67.

5. 刘宓庆. *文化翻译论纲*. 北京: 商务印书馆, 2021 (= Лю Мицин. Основы теории культурного перевода. Пекин: Коммерческое издательство (Шаньбу иньшугуань), 2021).

6. 王秉钦. *文化翻译学*. 北京: 外语教学与研究出版社, 2015 (= Ван Бинцин. Культурное переводоведение. Пекин: Издательство «Преподавание и исследование иностранных языков», 2015).

7. 习近平. *习近平谈治国理政. 第一卷: 俄文 / 习近平著; 俄文翻译组译*. 北京: 外文出版社, 2018.6 (= Си Цзиньпин. Си Цзиньпин о государственном управлении (перевод на русский язык). Пекин: Издательство «Вайвэнь чубаньшэ», 2018, июнь).

8. *Толковый словарь Ожегова*. URL: <https://slovarozhegova.ru/word.php?wordid=16847>.

References

1. Vorob'ev, V. V. *Lingvokul'turologiya: teoriya i metody* [Linguoculturology: Theory and Methods]. Moscow: RUDN Publishing House, 1997.

2. 胡文仲. *《跨文化交际学概论》*. 北京: 外语教学与研究出版社, 1999 (= Hu Wenzhong. Introduction to Cross-cultural Communication. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press, 1999).

3. 申小龙. *汉语与中国文化*. 上海: 上海教育出版社, 2003 (= Shen Xiaolong. Chinese and Chinese Culture. Shanghai: Shanghai Education Press, 2003).

4. Tyan', Yuivei. Osobennosti perevodov “Besed i suzhdenii (Lun'yui)” na russkii yazyk [Features of Translations of “Conversations and Judgments (Lunyu)” into Russian]. *Bulletin of Perm University. Russian and Foreign Philology*, 2019, 11 (4), 62–67.

5. 刘宓庆. *文化翻译论纲*. 北京: 商务印书馆, 2021 (= Liu Miqing. Outline of Cultural Translation. Beijing: Commercial Press, 2021).

6. 王秉钦. *文化翻译学*. 北京: 外语教学与研究出版社, 2015 (= Wang Bingqin. Cultural translation. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press, 2015).

7. 习近平. *习近平谈治国理政. 第一卷: 俄文 / 习近平著; 俄文翻译组译*. 北京: 外文出版社, 2018.6 (= Xi Jinping. Xi Jinping talks about governing the

country. Volume 1: Russian / by Xi Jinping; translated by the Russian Translation Group. Beijing: Foreign Language Publishing House, 2018.6).

8. *Tolkovyi slovar' Ozhegova* [Ozhegov's Explanatory Dictionary]. URL: <https://slovarozhegova.ru/word.php?wordid=16847>.

УДК 811.581

*Владислав Астралецкий,
Белорусский государственный
университет иностранных языков
(Беларусь)
v_s_astrametskiy@mail.ru*

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ СЕМИОТИКИ ДЛЯ ИССЛЕДОВАНИЯ КИТАЙСКОГО МОДЕРНИЗМА 1980-Х ГОДОВ

В статье рассматриваются теоретические основания семиотики, исследующей язык как систему знаков, взаимообусловленно функционирующих на основных уровнях лингвопространства. Описываются различные подходы к разработке и использованию семиотики в исследованиях системы языковых знаков и, в частности, знаков китайского модернизма в пиковый период его развития (1979–1989 годы). Устанавливаются алгоритмы семиотического подхода к лингвистическому анализу индивидуализированного языка китайского модернизма как феномена языковой картины мира Китая 1980-х годов. Выявляется специфический характер системы модернистских знаков, репрезентирующих языковую реальность Китая в рассматриваемый период (на примере аутентичных текстов китайской модернистской прозы).

Ключевые слова: семиотика; китайский язык; модернизм; лингвистика; знак; языковая картина мира; художественный язык.

*Uladzislau Astrametski,
Belarusian State University
of Foreign Languages
(Belarus)
v_s_astrametskiy@mail.ru*

METHODOLOGICAL POTENTIAL OF SEMIOTICS FOR THE STUDY OF CHINESE MODERNISM IN THE 1980S

The article examines the theoretical foundations of semiotics, which studies language as a system of signs that function conditionally at the main levels of linguistic space. Various approaches to the development and use of semiotics in the research of the system of linguistic signs and, in particular, the signs of Chinese modernism during the peak period of its development (1979-1989) are described. The algorithms of the semiotic approach to the linguistic analysis of the individualized language of Chinese modernism as a phenomenon of the linguistic worldview of China in the 1980s are established. The specific character of the system of modernist signs representing the linguistic reality of China in the period under review is revealed (using the example of authentic texts of Chinese modernist prose).

Keywords: semiotics; Chinese language; modernism; linguistics; sign; linguistic worldview; artistic language.

Введение

Семиотические исследования системы знаков китайского языка и, в частности, языковых элементов модернизма как феномена лингвокультуры Китая 1980-х годов являются малоизученной сферой научного поиска. Ученые сходятся во мнении, что лингвосемиотические модели представляют собой чрезвычайно насыщенную (многоуровневую и многослойную) архитектуру знаний, закодированных в языке. Особую актуальность приобретают исследования языка, в том числе художественного, в семиотическом ракурсе, позволяющем интерпретировать информацию о модели мира.

Цель данной работы – установить и описать особенности методологии исследования семиотической модели китайского модернизма (1979–1989 годы), репрезентирующего стереотипы национальной языковой картины мира (ЯКМ) рассматриваемого периода.

В контексте семиотического подхода к лингвистическому анализу языковых знаков китайского модернизма индивидуально-авторский язык рассматривается как целостная система, специфика которой обусловлена взаимовлиянием понятий западной модернистской традиции и культурных концептов национального языка, а также переплетением традиций и современности. Модернизм как семиотическое пространство отрицает традиционные принципы отражения реальности, существовавшие в художественном отображении предшествующего периода (тексты эпохи «культурной революции» 1966–1976 годов). Наша задача – выявить специфику семиотического пространства китайского модернизма, подтверждающую высокий репрезентативный статус его знаков в отражении модели мира носителей китайского языка.

Основная часть

Исследовательскую базу данной работы составляет семиотическая методология лингвистического построения коммуникативной модели знака, получившая развитие в трудах Р. Барта, М. М. Бахтина, А. Вежбицкой, В. В. Виноградова, А. Н. Гордея, В. Гумбольдта, О. М. Готлиба, Ж. Деррида, С. Т. Золяна, Л. Ельмслева, Ю. В. Кнорозова, Ю. Кристевой, К. Леви-Стросса, Ю. М. Лотмана, В. В. Мартынова, Н. Б. Мечковской, Ч. Морриса, Ч. С. Пирса, Б. Рассела, Ф. де Соссюра, В. Н. Телии, Г. Фреге, Р. О. Якобсона, У. Эко, Тань Аошун, Ван Минъюя, Ли Ючжэна, Мэн Хуа, Ху Чжуанлиня, Чжао Ихэна, Лю Цзинмэя, Хуан Япина и др.

С начала XX века о масштабности семиотических исследований свидетельствует развитие многочисленных направлений, школ, методологических подходов, в числе которых структурализм (Ф. де Соссюр, а также Р. Барт, Л. Ельмслев (глоссематика), Р. Якобсон, М. Фуко и др.), логико-философское направление (В. фон Гумбольдт, Ч. С. Пирс, Г. Фреге и др.), теория семиозиса (Ю. Д. Апресян, В. В. Мартынов, Б. А. Успенский и др.), семиотическая теория художественного языка, структура текста, стилистика (В. В. Виноградов, В. Г. Гак, Н. В. Крушевский, Ю. С. Степанов, Б. де Куртенэ, Р. О. Якобсон и др.), принципы систематизации и алгоритмизации семантической сочетаемости знаков (А. Н. Гордей, В. В. Мартынов, Р. Г. Пиотровский и др.), семантическая фасцинация языкового знака (Ю. В. Кнорозов, В. М. Соковнин, В. Н. Телия и др.), текст как объект лингвистического исследования (И. Р. Гальперин, Ю. М. Лотман, Г. Я. Солганик, У. Эко, Ван Миньюй, Сюй Шэнь, Чжао Ихэн, Хуан Япин и др.), методология гипертекстовых систем (Ж. Деррида, М. М. Субботин и др.), общая теория языка, лингвистическая семантика, гносеология, проблемы типологии языковых знаков (Э. Бенвенист, А. Вежбицкая, Е. С. Кубрякова, И. И. Ревзин и др.), семиотика литературы в аспектах «русской формальной школы» (Я. Пропп, Ю. Н. Тынянов и др.), система языковых знаков в этнолингвистическом рассмотрении (Ю. Кристева, Ван Юаньсинь, Лю Баоцзюнь и др.), семиотика как психоаналитическое направление исследований системы языковых знаков (Р. Барт, Ж. де Лакан и др.), семиотика китайского языка (В. Н. Агеев, Ю. С. Степанов), семиотика буддийских писаний (Г. Б. Дагданов, Л. Е. Янгутов), китайский перевод и исследование сборников произведений Ю. М. Лотмана (Ван Цзясин), исследование русской культурной семиотики в многомерной перспективе (Чжао Айго), локализация семиотической теории в китайской лингвистике (Чжан Юй), семиотика в китайском языкознании (Ван Миньюй, Чжао Айго и др.).

Обилие научных изысканий, зачастую противоречивых в понимании сущности и природы знака, указывает на устойчивость тенденции к многоаспектному анализу языка средствами семиотического подхода и стирает границы между областями гуманитарного знания. Результаты разночтений, возникающие у современных ученых в процессе исследования семиотической природы языковых знаков, приводят к значительным сложностям, на что справедливо указывает Е. Е. Бразговская: «Например, соссюровское представление о сущности знака не тождественно пирсовскому пониманию его

природы. В частности, означаемое и означающее (Ф. де Соссюр) – не то же, что референт и носитель знака (Пирс)» [1, с. 58].

Идея о необходимости создания самостоятельной науки о знаках возникает на рубеже XIX–XX веков почти одновременно сразу у двух исследователей: Чарльза Спенсера Пирса и Фердинанда де Соссюра. Логик и математик Ч. С. Пирс [2] дает семиотике ее современное название, очерчивает области применения, формулирует задачи и определяет типологию знаков языковой системы. Знак по Пирсу является репрезентантом, представляющим в некотором отношении что-либо для кого-либо. Собственно, сам знак рассматривается ученым как триада, включающая репрезентамен (форма знака), интерпретанту (смысл знака) и объект (понятие, которое знак выражает). Знаки семиотической системы Пирс разделяет на три вида: *иконы* (знаки изоморфны в отношении своего референта, т. е. знаки-иконы являются имитаторами, «подобием» вещи), *индексы* (знаки обнаруживают связь с обозначаемой вещью и, в силу этого, сообщают о ней информацию); *символы* (знаки общего порядка, не имеющие прямых ассоциативных связей со своим референтом, но интерпретируемые как репрезентамен – иными словами, значение возникает благодаря привычке).

Лингвист Ф. де Соссюр обращается к проблеме соотношения языка с реальной картиной мира в фундаментальном труде «Курс общей лингвистики». Говоря о знаке как центральной единице семиотических исследований, ученый отмечает: «Языковой знак связывает не вещь и имя, но понятие и акустический образ. Этот последний не есть материальный звук, вещь чисто физическая, а психический отпечаток звука, представление, получаемое нами о нем посредством наших органов чувств» [3, с. 76]. Концепция Ф. де Соссюра подразумевает, что знак – билатеральное (двустороннее) психическое явление, двухкомпонентная модель, где из означающего (акустический образ, план выражения) выводится означаемое (понятие, план содержания).

В XX веке белорусский лингвист-семиотик В. В. Мартынов в рамках разработанной им знаковой типологии выделяет три типа знаков: *симптомы*, *сигналы и знаки*, разграничивая их по критериям коммуникативности, информативности и номинативности. В таком подходе все типы знаков обладают критерием *информативности*; симптомам, в отличие от сигналов и знаков, не присуща *коммуникативность*; критерием *номинативности* обладают лишь знаки языковой системы, «отображающие повторяющиеся элементы представлений» [4, с. 165]. При этом «выделение повторяющихся элементов представлений само по себе, вне знаковой системы, невозможно» [4, с. 165]. Сопрягая свои исследования с идеями Я. М. Розвадовского, В. В. Мартынов

рассматривает знак как двухкомпонентную единицу языка [4, с. 11]. Дальнейшее развитие теории двухкомпонентности знака получает в трудах А. Н. Гордея в аспектах комбинаторной семантики.

Глубокое осмысление семиотики как научного явления принадлежит Ю. М. Лотману, который в рамках разработанного им структурно-семиотического метода дефинировал науку как «своеобразие научной психологии исследователя, склад его познающего сознания» [5, с. 154] и раскрыл природу данного понятия в следующих аспектах: 1) семиотика, как и ее предшественница семиология (теория Ф. де Соссюра), есть наука о знаках, функционирующих в социуме; 2) семиотика – общегуманитарная методология исследования (способ изучения объекта). Ю. М. Лотман видел в семиотике инструмент междисциплинарных исследований, где главное – это способ рассмотрения текста. Его теория, трактующая понятие «текст» как всеобъемлющее явление, охватывающее все уровни человеческого бытия, получила название текстоцентристской. Рассматривая культуру в качестве текста, Ю. М. Лотман выдвигает идею о семиотическом пространстве (семиосфере) как смысловом поле, тексты (информация) которого обусловлены определенным историческим периодом. Ю. М. Лотман полагал, что текст – понятие более широкое, чем язык, и от языка его отличают присущие ему внесистемные элементы. Следуя идеям Ю. М. Лотмана, мы полагаем, что изучение природы языковых знаков как основы любого сообщения (текста) позволяет устанавливать заложенные в нем смыслы и значения.

Семиотическую методологию, учитывающую специфику китайского языка, разработал современный китайский семиотик Ван Миньюй, предложивший уникальный взгляд на рассмотрение таких исследовательских аспектов данного направления, как особенности бинарных оппозиций, вывод референциальных значений, временные отношения, а также обусловленность семантики знаков субъектностью, двойственной природой метафоры и сигнификационными характеристиками. В рамках разработанной им методологии, получившей название «нейтральная семиотика», Ван Миньюй прибегает к рассмотрению знака во всех аспектах его существования: «лингвистические и нелингвистические символы, форма и выражение, система и процесс» [6]. Таким образом, «нейтральная семиотика рассматривает и анализирует промежуточные или пограничные отношения разнородных знаков, уделяя особое внимание дуалистическому мышлению, которое объединяет “произнесенные” и “видимые” знаки, что представляет собой аналитический и интерпретативный подход, основанный на плюралистическом и всеобъемлющем взгляде на

знаки» [6]. На наш взгляд, нейтральная семиотика Ван Минъюя, фиксируя интерес на знаковых моделях или процессах языковой практики, окружающих и составляющих жизненную деятельность человека, включая жесты, следы, язык, изображения, письмо, искусство, ритуалы и предметы – все способы выражения, выходит за узкие рамки лингвистически-центристского взгляда на знаки.

Семиотика позволяет исследовать природу многоуровневой системы языка, затрагивая такие аспекты их взаимообусловленного функционирования, как семантика, синтактика и прагматика, которые в современной науке часто выступают как самостоятельные исследовательские векторы. Одной из ключевых у современных исследователей (А. Н. Гордей, А. Е. Михневич, В. П. Руднев и др.) является мысль о том, что можно осуществить полный «анализ языковых единиц средствами семантики и синтактики» [7, с. 107], не прибегая к отдельному анализу прагматических аспектов, которые априори возникают и проявляются уже в процессе семантико-структурного исследования знаков системы в семиозисе. Подтверждение данной мысли мы находим в исследованиях В. В. Мартынова [8] и А. Н. Гордея: «...есть языки без фонологии и морфологии, например, иероглифический китайский, но нет языков без синтаксиса и семантики» [9, с. 13].

В процессе исследования языка китайского модернизма (1979–1989) мы опираемся на результаты научной работы Ф. де Соссюра, Ч. С. Пирса, М. Ю. Лотмана, В. В. Мартынова, А. Н. Гордея, Ван Минъюя и др. Модернизм рассматривается нами как уникальное знаковое явление китайской лингвокультуры, специфические черты которого определяет лингвокультурный вызов и революционный протест, что постулируется исследователями как аксиома. Однако с точки зрения лингвистики существуют значительные лакуны, требующие более пристального рассмотрения модернизма в семиотическом ракурсе: 1) как специфического лингвокультурного явления, достигшего апогея развития в 1979–1989 годах; 2) как революционного отражения в языке нового сознания китайцев; 3) как специфической языковой модели, сформировавшейся под влиянием западной и национальной языковых традиций в указанное десятилетие.

В рамках данного исследования, осуществляя лингвосемиотический анализ системы знаков модернизма, мы усиливаем его (анализа) потенциал понятийно-терминологическим инструментарием комбинаторной семантики, позволяющей комплексно изучать аспекты системного бытия языковых знаков. Мы обращаемся к метаязыку семиотики, лингвистики и комбинаторики, где «лингвистика – только часть этой общей науки: законы, которые откроет

семиология, будут применимы и к лингвистике, и эта последняя, таким образом, окажется отнесенной ко вполне определенной области в совокупности явлений человеческой жизни» [3, с. 23].

Уточним ключевые термины и понятия, составляющие основу лингвосемиотического метода исследований семиотики китайского модернизма 1980-х. В современной науке существует проблема дефиниции семиотики, которая рассматривается в различных функциональных аспектах. В общетеоретическом значении семиотика – это междисциплинарная наука о знаках и знаковых системах, рассматриваемых средствах обработки, хранения и передачи информации. В «Лингвистическом энциклопедическом словаре» дано следующее определение: «*Семиотика* (от греч. *σημείον* – знак, признак) (семиология) – 1) научная дисциплина, изучающая общее в строении и функционировании различных знаковых (семиотических) систем, хранящих и передающих информацию <...>; 2) система того или иного объекта, рассматриваемая с точки зрения семиотики в 1-м значении (например, семиотика данного фильма; семиотика лирики А. А. Блока <...> и т. п.)» [10].

Семиотик У. Эко дополняет: «Мы можем рассматривать семиотику и как некую междисциплинарную науку, в которой все феномены культуры изучаются под знаком коммуникации, и как технику, метод анализа любых феноменов» [11, с. 115]. Главной задачей семиотики, по мнению Дж. Локка, является установление природы языковых знаков, которые служат средством для понимания вещей либо для передачи другим знаний об этих вещах. В качестве предмета семиотика рассматривает закономерности использования и функционирования знаков и знаковых систем в коммуникационных процессах. Современная семиотика образует две основные ветви: гуманитарная семиотика, объектами исследования которой выступают язык и литература, и логико-математическая (формальная) семиотика. Объединяющим звеном обеих веток выступает комбинаторная семантика, устанавливающая «отношение языка к модели мира» [12, с. 26] с учетом специфики китайского языка. «Комбинаторная семантика – раздел семантики¹, занимающийся изучением отображения языком динамики ролей индивидов в событии» [12, с. 26], где индивид – это «разновидность стереотипа как отдельной сущности в выделенном фрагменте модели мира (событии)» [12, с. 25]. В комбинаторной семантике вместо частеречного классификатора морфологических признаков используется термин

¹ В аспектах комбинаторики «семантика как отношение языка к модели мира проявляется в динамике ролей индивидов в событии, что находит свое отражение в содержании стереотипов, значении знаков и смысле предложений» [12, с. 26].

«части языка» (*тайгены* и *ёгены*), указывающий на семантическое разграничение языковых единиц, где «части языка – подмножества языковой системы, элементами которых являются знаки с предельно абстрактным значением. Подразделяются на субстантивы (*тайгены*), обозначающие индивидов, например: ‘книга’, ‘стол’, ‘восемь’, ‘мы’, и предикативы (*ёгены*), обозначающие признаки индивидов, например: ‘бежать’, ‘коричневый’, ‘смело’, ‘очень’» [12, с. 26–27].

В соответствии с положениями комбинаторной семантики, «знак – двuasпектная единица, имеющая в аспекте выражения комбинацию фигур, а в аспекте содержания – стереотип» [13, с. 227], где *фигура* – «абстрактный акустический образ звуков (*фонема*), а также абстрактный оптический образ черт (*графема*) или жестов (*кинема*), обладающих сходными акустическими или оптическими признаками» [12, с. 27], а *стереотип* – «закодированный интеллектом повторяющийся элемент в копии мира» [12, с. 25]. То есть знак – это фигура (объект, физическая величина), содержащая и передающая определенную информацию о стереотипе (понятии, образе), который он замещает и который отражает специфику языковой реальности.

Языковой знак рассматривается с точки зрения интерпретатора, способного декодировать специфику его бытования в системе. Комбинируясь с другими знаками, языковые элементы расширяют собственный семантико-смысловой потенциал и формируют характер языковой модели в целом. Обобщая различные трактовки, Н. Б. Мечковская называет знаком «материальный, чувственно воспринимаемый предмет (вещь, явление, действие, признак), выступающий в качестве представителя (заместителя, репрезентанта) другого предмета, свойства или отношения и используемый для получения, хранения, переработки и передачи информации» [14, с. 23]. Исследователь подчеркивает важность тезисов Ф. де Соссюра о том, что любой знак имеет две составляющие: *означающее* (его формальное отражение, материальная оболочка), то есть план выражения знака, и *означаемое* (значение, идеальная сущность), то есть план содержания знака.

«*Языковая картина мира* (открытое знание) – декодированная (представленная и преобразованная) посредством языка часть модели мира для сознательного управления интеллектуальной деятельностью, т. е. частичная архитектура стереотипов (частично упорядоченное множество стереотипов и частично упорядоченное множество преобразований одних стереотипов в другие)» [12, с. 26]. Исследование особенностей ЯКМ, репрезентируемой средствами модернистского языка, позволяет проникнуть в суть процессов

отражения реальности в национальном языке и культуре. Ю. Д. Апресян отмечает, что ЯКМ дублирует семантическую систему языка и, тем самым, может быть реконструирована только на основании языковых фактов.

Развитие китайской языковой картины мира в конце XX во многом определялось тенденциями модернизма. *Китайский модернизм 1980-х годов* – уникальное лингвокультурное явление, специфический языковой феномен, в знаковом пространстве которого отражены стереотипы, сформировавшиеся под влиянием внутренних (традиционных) и внешних (западная языковая традиция) факторов. Определяя понятие «модернизм», В. М. Толмачев пишет, что это – «многоголосие параллельно существующих текстов» [15, с. 39]. Модернизм – это также процесс модернистского творчества как «процесс превращения реальных явлений, событий, проблем в идиомы, символы, знаки – то есть абстрактные формы, которые не отражают действительность, а лишь ее символически моделируют. Создают нечто вроде адекватного ей душевного настроения» [16, с. 156].

«Языковую модель модернизма» мы рассматриваем как изоморфный вариант дискурсивной семиотической модели западного образца. В результате влияния национального и западного языков семиотическое пространство модернизма сформировалось в лингвокультурной традиции Китая в систему знаков. По мнению современных ученых, исследующих общие вопросы модернизма (Н. К. Хузиятова, Лю Цзайфу, Н. С. Капитонова и др.), «семантическая оптика восприятия текста» во многом формируется за счет того, что «в контексте модернистского повествования наблюдаются значительные расхождения между событиями и их языковым описанием, референтами и их знаковой репрезентацией» [17, с. 564]. Вводя понятие «язык модернизма», мы отталкиваемся от идеи Р. О. Якобсона о том, что семиотика «должна изучать структуру всех типов знаковых систем и объяснять различные иерархические соотношения между ними» [18, с. 181], то есть исследовать «“язык”, с помощью которого происходит передача художественной информации» [18, с. 184].

Язык китайского модернизма обладает глубоким ресурсом репрезентации языковой реальности в рассматриваемый период. Однако исследование сложного и многоуровневого семиотического пространства требует специфических приемов изучения и анализа². Методология исследования

² Подробнее о специфике семиотических исследований модернизма см.: Астремецкий, В. С. Семиотика как инструмент изучения модернизма, моделирующего китайскую языковую картину мира. *Научно-исследовательский журнал Modern Scientist / «Современный ученый», 2024, 3, 139–146.*

системы знаков китайского модернизма в контексте лингвосемиотического подхода включает изучение не только двойственной природы знака, его референтных и денотатных характеристик, но и специфических механизмов воплощения. Семиотическое исследование предваряет изучение специфики модернистского дискурса, а также отбор языкового материала.

В контексте нашего исследования мы сосредоточились на репрезентативных текстах китайского модернизма 1980-х годов: 莫言. 透明的红萝卜 (Мо Янь. «Прозрачная красная редька», 1985), 韓少功. 爸爸 (Хань Шаогун. «Папапа», 1985), 阿城. 棋王 (А Чэн. «Король шахмат», 1984), 王安忆. 本次列车终点站 (Ван Аньи. «Конечная станция», 1981), 刘索拉. 你别无选择 (Лю Сола. «У тебя нет выбора», 1985; повесть переведена впервые на русский язык автором данного исследования); фрагменты текстов 王蒙. 冬天的话题 (Ван Мэн. «Зимние пересуды», 1985) и 贾平凹. 黑氏 (Цзя Пинва. «Сестрица Хэй», 1985). Обработка и интерпретация языкового материала осуществлялась посредством метода сплошной выборки на основе лингвосемиотического, контекстуального, сопоставительно-дискурсивного, концептуального и комбинаторного анализов.

Осуществляя лингвосемиотический анализ знаков, мы выявляем в языковом пространстве отобранных произведений китайского модернизма основные лингвосемиотические группы (ЛСГ) знаков. Используемый в рамках данного исследования термин ЛСГ подразумевает классификацию (условное объединение) знаков модернистского языка в группы на основании общих функционально-семантических свойств, расширяемых, в числе прочего, под влиянием специфических для модернизма средств ментально-лингвального характера (фасцинация, ирония, субъектность). Выявление специфических для модернизма групп знаков позволяет установить особенности индивидуализированного языка и, как следствие, раскрыть специфику данной языковой модели в целом.

На данном этапе исследования нами выявлены 12 основных ЛСГ знаков, раскрывающих специфику ЯКМ в рассматриваемый период. В контексте модернистского языка установлены ЛСГ знаков, репрезентирующих: 1) метафоры и метафорические выражения (755 знаков); 2) термины, утрачивающие терминологическое значение (457 знаков); 3) номинации лиц (421 знак); 4) стереотипы эпохи (415 знаков); 5) стереотипы звука (378 знаков); 6) стереотипы природы (317 знаков); 7) стереотипы цвета (249 знаков); 8) стереотипы психофизических недостатков (230 знаков); 9) стереотипы

западной лингвокультуры (107 знаков); 10) мифологические стереотипы (88 знаков); 11) пространственно-временные стереотипы (71 знак); 12) номинации заглавий (7 названий – особая группа знаков, занимающих положение «ключа», открывающего вход в систему знаков индивидуализированного языка). Таким образом, общее число выявленных в языковом пространстве модернизма специфических знаков – 3495 единиц. Исследование продолжается.

Семиотический анализ ориентирован на выявление значений и смыслов, поэтому в процессе исследования установлены основные понятийно-идейные средства концептуализации описываемых стереотипов китайской языковой картины мира 1980-х годов (фасцинация, ирония, субъективизм), обуславливающие семантические, смысловые и коннотативные характеристики знака. В рамках исследования мы рассматриваем их как средства ментально-лингвальной природы, а также как ключевые концептуальные сферы модернизма (ККСМ), расширяющие семантическую природу знаков.

Исследование построено на установлении и описании семантико-смысловых характеристик знаков модернизма в аспектах синтактики и комбинаторики. Рассмотрим несколько примеров лингвосемиотического анализа наиболее репрезентативно значимых элементов модернизма: название (как ключевой знак), термины и метафора (знаки высокой частотности).

1. Репрезентативный потенциал заглавия.

Знаки 黑氏 ‘Сестрица Хэй’ (дословно: ‘семейство Хэй’) указывают на фиксацию специфической для модернизма субъектности (в заглавие выносятся имя, прямо указывающее на субъекта). Рассматривая семантику составляющих заглавие знаков, мы учитываем специфику модернизма, согласно которой, как отмечалось выше, он сочетает в себе элементы традиции и современности. С точки зрения прямого значения, знак 黑 ‘черный’ означает цвет; традиционное значение: «...в древней космогонии ассоциируется с Севером [холод, тьма]; в театральном гриме – цвет маски положительных персонажей» [19]. Тем самым устанавливается ассоциация с положительным человеком по фамилии Хэй (черный). В комбинации со знаком 氏 ‘фамилия, род’ выражает значение ‘хороший человек из фамилии Хэй’. Далее накладываем еще один слой семантики знака 氏: «устар., вежл. (конечный формант уважительного обращения к родственникам)» 母氏 ‘матушка» [19] расширяет семантику знака, увеличивая положительную коннотацию. Функционируя в контексте, знак 黑氏 раскрывает смысловой код субъектности и грустной иронии, заложенный в

название (речь идет о невестке Хэй, которая пришла в зажиточную семью, будучи очень бедной и значительно старше мужа, из-за чего его семья относится к ней с высокомерным пренебрежением). Таким образом, в знаке 氏 стирается коннотация ‘вежливый’, что обуславливает нарастание семантической фасцинации, возникающей в сознании реципиента как реакция на устойчивый стереотип – бедственное положение крестьянской женщины. Несмотря на специфичность отражения реальности, «в завуалированных, фантастических отсылках и символах, часто имеющих несколько коннотативных вариаций, реципиент практически безошибочно определял и дорисовывал привычные культурные образы, что создавало шокирующий эффект узнавания» [20, с. 32].

2. Специфика модернистского термина.

石匠工场上锤声叮当，钢钻子啃着石头，不时迸出红色的火星。‘Участок стройки, где работали каменщики, был наполнен непрерывным стуком молотков и визгом зубил, звонко вгрызающихся в камни и выбивающих из них снопы огненных искр’. Знаки терминологической природы 石匠 ‘каменщик’, 锤 ‘молоток’, 钻子 ‘зубило’ комбинируются в составе метафорического выражения 啃着 ‘вгрызаться’ (о зубилах), смысловая природа которого построена на символическом уподоблении: «зубило – зуб – вгрызались». Термины в данном контексте утрачивают свойства специальных слов и приобретают не свойственную для них образность. Декодирование терминологических знаков, включенных в художественный контекст, порождает семантическую фасцинацию – эффект «завораживающего» (звукового, образного) воздействия на сознание реципиента.

3. Специфика модернистской метафоры³.

一种清新而健全，充满了阳光的音响深深地笼罩了他 ‘его захлестнула чистая и сильная, полная солнечного света мелодия’ – сложная метафорическая структура, вариант комбинации знаков которой содержит три метафорических выражения. Знаки [音响]笼罩了 ‘захлестнула мелодия’, 清新而健全的[音响] ‘мелодия чистая и сильная’, 充满了阳光的[音响] ‘мелодия, полная солнечного света’ выражают прямое и переносное (истинное) значение. Комбинация [音响]笼罩了 выстраивает ряд ассоциаций: «мелодия – стихия (захлестнуть) – мощь – сила – эмоция – переживание»; знаки 清新而健全的[音响] усиливают и расширяют ассоциации «мелодия – чистая – высокий звук – сила – красота»;

³ Подробнее см.: [21].

третья метафора 充满了阳光的[音响] заканчивает символизм образа «музыка», расширяя ассоциацию до «музыка – наполненная – сильная – солнечная – светлая». Воспринимающий не слышит мелодию, но, благодаря метафоре, получает полное представление (и ощущение) о звучащей музыке. Звукообразы, возникающие в сознании реципиента, формируют не звукообозначения, а ассоциации, порождаемые в результате восприятия информации, передаваемой метафорическим выражением, что указывает на семантическую фасцинацию в их характере. Все три метафоры образуют смысл высказывания, который можно выразить словом «гармония»: «Характеристики метафорического образа-звука ‘музыка’ формируются посредством фасцинирующего эффекта, а также приобретают коннотации, обусловленные субъектностью и имплицитной иронией. Фасцинация не ограничивается вербальными сигналами, и в языке КМ используются знаки неязыковой природы: цветовые, слуховые, зрительные раздражители» [21, с. 16].

Заключение

Таким образом, мы рассмотрели основные аспекты развития семиотической методологии исследования языка как системы знаков, конституирующей многоуровневую реальность художественного языка как отражение китайской модели мира 1980-х годов. Опираясь на актуальные подходы к исследованию природы языкового знака на уровнях семантики и синтактики, мы очертили особенности семиотического подхода к исследованию языковой модели модернизма, репрезентирующего языковую реальность указанного периода. Исследование художественной прозы китайского модернизма выявило, что семиотический поиск, сопряженный с инструментарием лингвистики и комбинаторики, позволяет комплексно проанализировать природу языковых элементов данной семиотической модели: классифицировать знаки (нами установлены 12 ЛСГ); рассмотреть соотношение формы и содержания (означающего и означаемого) языковых единиц (выявлены дополнительные семантико-смысловые слои знаков в составе ЛСГ); определить статус ментально-лингвальных средств (фасцинация, ирония, субъектность) и, таким образом, установить специфику взаимообусловленного функционирования знаков в языковом пространстве модернистского дискурса в целом.

Список литературы

1. Бразговская, Е. Е. Семиотика. *Языки и коды культуры: учебник и практикум для академического бакалавриата*. Москва: Издательство «Юрайт», 2019.
2. Пирс, Ч. С. Что такое знак? *Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология*, 2009, 3 (7), 88–95.
3. Соссюр, Ф. де. *Курс общей лингвистики*. Москва: Издательство «Юрайт», 2025.
4. Мартынов, В. В. *В центре сознания человека*. Минск: БГУ, 2009.
5. Лотман, Ю. М. Семиосфера. Санкт-Петербург: «Искусство-СПб», 2000.
6. 王铭玉. *中性符号学: 理论基础与发展前景*, 2023 (= Ван Миньюй. Нейтральная семиотика: теоретические основы и перспективы развития, 2023). URL: https://www.cssn.cn/skgz/bwyc/202306/t20230606_5642867.shtml.
7. Михневич, А. Е. О взаимодействии семантики и синтаксиса (Понятийная категория и ее языковое выражение). *Научные доклады высшей школы. Филологические науки*, 1969, 6, 101–108.
8. Мартынов, В. В. *Семиологические основы информатики*. Минск: Наука и техника, 1974.
9. Гордей, А. Н. Лингвистическая и металингвистическая операции. *Чтения, посвященные памяти профессора В. А. Карпова*. Минск: Издательский центр БГУ, 2007, 12–18.
10. *Лингвистический энциклопедический словарь*. Москва: Советская энциклопедия, 1990.
11. Эко, У. *Отсутствующая структура. Введение в семиологию*. Санкт-Петербург: Симпозиум, 2006.
12. Гордей, А. Н. Новая редакция виртуальной цепи китайского синтаксиса. *Пути Поднебесной: сборник научных трудов. Выпуск XII. В 2 частях. Часть 1*. Минск: МГЛУ, 2025, 25–37.
13. Гордей, А. Н. Лингвистическая пропедевтика. *Беларусь в современном мире*. Минск: РИВШ, 2005, 226–229.
14. Мечковская, Н. Б. *Семиотика: Язык. Природа. Культура: Курс лекций: учебное пособие для студентов филологических, лингвистических и переводоведческих факультетов высших учебных заведений*. Москва: Академия, 2007.
15. Толмачёв, В. М. Где искать XX век. *Зарубежная литература XX века: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений; под редакцией В. М. Толмачёва*. Москва: Издательский центр «Академия», 2003, 7–43.

16. Затонский, Д. В. Что такое модернизм? *Контекст 1974. Литературно-теоретические исследования* / Под редакцией Н. К. Гея, А. С. Мясникова, П. В. Палиевского, Я. Э. Эльсберга. Москва: Наука, 1975, 135–167.
17. Капитонова, Н. С. Модернистский текст: эстетическое и лингвистическое своеобразие. *Гуманитарные и социальные науки*, 2014, 2, 563–565.
18. Якобсон, Р. О. *Язык и бессознательное*. Москва: Гнозис, 1996.
19. 大 БКРС (= Большой китайско-русский словарь). URL: <https://bkrs.info>.
20. Астралецкий, В. С. Китайский модернизм «третьего проекта» в лингвокультурном аспекте семиотического анализа. *Судьбы национальных культур в условиях глобализации: между традицией и новой реальностью: сборник материалов VI Международной научной конференции (г. Челябинск, 26 апреля 2024 г.)*. Челябинск: Издательство Челябинского государственного университета, 2024, 29–37.
21. Астралецкий, В. С. Метафора в системе знаков китайского модернизма 80-х гг. XX в. *Вестник БГУИЯ. Серия 1, Филология*, 2025, 1 (1), 9–19.

References

1. Brazgovskaya, E. E. *Semiotika. Yazyki i kody kul'tury: uchebnik i praktikum dlya akademicheskogo bakalavriata* [Semiotics. Languages and Cultural Codes: Textbook and Practical Course for Academic Baccalaureate]. Moscow: Yurayt Publishing House, 2019.
2. Pirs, Ch. S. Chto takoe znak? [What is a Sign?] *Bulletin of the Tomsk State University. Philosophy. Sociology. Political Science*, 2009, 3 (7), 88–95.
3. Sosyur, F. de. *Kurs obshchei lingvistiki* [General Linguistics Course]. Moscow: Yurayt Publishing House, 2025.
4. Martynov, V. V. *V tsentre soznaniya cheloveka* [In the Center of Human Consciousness]. Minsk: BSU, 2009.
5. Lotman, Yu. M. *Semiosfera* [The Semiosphere]. St. Petersburg: Iskusstvo-SPB, 2000.
6. 王铭玉. *中性符号学: 理论基础与发展前景*, 2023 (= Wang Mingyu. *Neutral Semiotics: Theoretical Basis and Development Prospects*, 2023). URL: https://www.cssn.cn/skgz/bwyc/202306/t20230606_5642867.shtml.
7. Mikhnevich, A. E. O vzaimodeistvii semantiki i sintaksisa (Ponyatiinaya kategoriya i ee yazykovoe vyrazhenie) [On the Interaction of Semantics and Syntax (A Conceptual Category and Its Linguistic Expression)]. *Scientific Reports of the Higher School. Philological Sciences*, 1969, 6, 101–108.

8. Martynov, V. V. *Semiologicheskie osnovy informatiki* [Semiological Foundations of Computer Science]. Minsk: Nauka i tekhnika, 1974.
9. Gordei, A. N. Lingvisticheskaya i metalingvisticheskaya operatsii [Linguistic and Metalinguistic Operations]. *Readings Dedicated to the Memory of Professor V. A. Karpov*. Minsk: BSU Publishing Center, 2007, 12–18.
10. *Lingvisticheskii entsiklopedicheskii slovar'* [Linguistic Encyclopedic Dictionary]. Moscow: Sovetskaya entsiklopediya, 1990.
11. Eko, U. *Otsutstvuyushchaya struktura. Vvedenie v semiologiyu* [Missing Structure. Introduction to Semiology]. St. Petersburg: Simpozium, 2006.
12. Gordei, A. N. Novaya redaktsiya virtual'noi tsepi kitaiskogo sintaksisa [A New Edition of the Chinese Syntax Virtual Chain]. *The Ways of the Celestial Empire: A Collection of Scientific Papers. Issue XII. In 2 parts. Part 1*. Minsk: MSLU, 2025, 25–37.
13. Gordei, A. N. Lingvisticheskaya propedeutika [Linguistic Propaedeutics]. *Belarus in the modern world*. Minsk: RIHE, 2005, 226–229.
14. Mechkovskaya, N. B. *Semiotika: Yazyk. Priroda. Kul'tura: Kurs leksii: uchebnoe posobie dlya studentov filologicheskikh, lingvisticheskikh i perevodovedcheskikh fakul'tetov vysshikh uchebnykh zavedenii* [Semiotics: Language. Nature. Culture: Course of Lectures: A Textbook for Students of Philological, Linguistic and Translation Faculties of Higher Educational Institutions]. Moscow: Akademiya, 2007.
15. Tolmachev, V. M. Gde iskat' XX vek [Where to Look for the 20th Century]. *Foreign Literature of the 20th Century: A Textbook for Students of Higher Educational Institutions*; edited by V. M. Tolmachev. Moscow: Publishing Center “Academy”, 2003, 7–43.
16. Zatonskii, D. V. Chto takoe modernizm? [What is Modernism?] *The Context 1974. Literary and theoretical research* / Edited by N. K. Gaia, A. S. Myasnikova, P. V. Paliyevsky, J. E. Elsberg. Moscow: Nauka, 1975, 135–167.
17. Kapitonova, N. S. Modernistskii tekst: esteticheskoe i lingvisticheskoe svoeobrazie [Modernist Text: Aesthetic and Linguistic Originality]. *Humanities and Social Sciences*, 2014, 2, 563–565.
18. Jakobson, R. O. *Yazyk i bessoznatel'noe* [Language and the Unconscious]. Moscow: Gnosis, 1996.
19. 大 BKRS [Large Chinese-Russian Dictionary]. URL: <https://bkrs.info>.
20. Astrametskii, V. S. Kitaiskii modernizm “tret'ego proekta” v lingvokul'turnom aspekte semioticheskogo analiza [Chinese Modernism of the “Third Project” in the Linguistic and Cultural Aspect of Semiotic Analysis]. *The Fate of*

National Cultures in the Context of Globalization: Between Tradition and New Reality: Materials of VI International Scientific Conference (Chelyabinsk, April 26, 2024). Chelyabinsk: Publishing House of Chelyabinsk State University, 2024, 29–37.

21. Astrametskii, V. S. Metafora v sisteme znakov kitaiskogo modernizma 80-kh gg. XX v. [A Metaphor in the Sign System of Chinese Modernism in the 80s of the 20th Century]. *Bulletin of the BSUFL. Series 1, Philology*, 2025, 1 (1), 9–19.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Astrametski Uladzislau is a Senior Lecturer at the Department of Theory and Practice of the Chinese Language, Faculty of Chinese Language and Culture, Belarusian State University of Foreign Languages, and a PhD student (Belarus). As a result of a competition for research papers by doctoral students, postgraduates, applicants, and students, he received a grant from the Ministry of Education of the Republic of Belarus to conduct a study in 2026 on the “Semiotic Potential of the Sign System of Chinese Modernism in the 1980s”. He works on the dissertation titled “The Semiotics of Modernism in the Chinese Linguistic Picture of the World (Based on the Chinese Prose in the 1980s)”. More than 30 scientific articles have been published on the topic of the dissertation project.

Астрамецкі Владзіслаў Сергеевіч – старшы прафесар кафедры тэорыі і практыкі кітайскага мовы факультэта кітайскага мовы і культуры Беларускага дзяржаўнага ўніверсітэта іностранных мов; навучаецца ў аспірантурэ (Беларусь). Па выніках конкурсу навучна-даследаўчых работ доктарантаў, аспірантаў, соискатэляў і студэнтаў атрымаў грант Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь для правядзення ў 2026 годзе даследавання «Семяіотычэскі патацыял сістэмы знакаў кітайскага мадэрнізма 80-х гг. XX в.». Работаву над дысэртацыяй «Семяіотыка мадэрнізма ў кітайскай мовнавай карціне сьвету (на матэрыяле мастацкага прозы Кітаю 80-х гг. XX в.)». Па тэме дысэртацыйнага праекта апублікаваны больш за 30 навучных артыкулаў.

Bagirova Sabina Idris is a PhD in Philology, an Associate Professor at the Department of Russian Language of Baku Slavic University (Azerbaijan). She is the author of about 20 papers on philology and methods of teaching Russian as a foreign language. Her research interests are related to Russian as a foreign language.

Багірова Сабіна Ідріс гызы – кандыдат філалогічэскіх навук, дацэнт кафедры рускага мовы Бакінскага славянскага ўніверсітэта (Азэрбайджан). Аўтар акало 20 работ па філалогіі, мэтадыке прападавання рускага мовы як іностранныга. Навучныя інтэрэсы звязаны з разлічнымі аспектамі даследавання рускага мовы як іностранныга.

Glinsky Anatoly is a PhD in Pedagogy, Associate Professor, and a Leading Researcher at the Laboratory of Personality Education of the Academy of Education (Belarus). He is a specialist in the field of management of general secondary education institutions, the system of methodological work at the levels of educational institutions and the region, and the improvement of the teacher’s professional and pedagogical culture. The scientist addresses the problems of organizational and methodological support for the self-education of teachers, the education of students in the context of modern civilizational challenges, and the formation of their civic, patriotic, and

humanistic values, etc. He also explores the problems of the formation of functional literacy among students of institutions of general secondary education.

Глинский Анатолий Александрович – кандидат педагогических наук, доцент; ведущий научный сотрудник лаборатории воспитания личности государственного учреждения образования «Академия образования» (Беларусь). Специалист в области управления учреждением общего среднего образования, системой методической работы на уровнях учреждений образования и региона; совершенствования профессионально-педагогической культуры учителя; организационно-методического сопровождения самообразования педагогических работников; воспитания учащихся в условиях современных цивилизационных вызовов, формирования у них гражданско-патриотических и гуманистических ценностей и др. Исследует проблемы формирования функциональной грамотности у учащихся учреждений общего среднего образования.

Hasanova Naha Enver gizi is a PhD in Pedagogy, an Associate Professor at the Department of East Slavic Philology, Faculty of Eastern Europe and Balkan Studies, Baku Slavic University (Baku, Republic of Azerbaijan). She regularly participates in international scientific conferences. She is the author of more than 45 academic and methodological publications issued in Azerbaijan, Belarus, Kazakhstan, Georgia, Russia, Moldova, and Serbia, as well as three textbooks. Her research interests include Russian as a foreign language and methods of teaching the Russian language.

Гасанова Илаха Энвер гызы – кандидат педагогических наук, доцент кафедры восточнославянской филологии факультета Восточной Европы и балканистики Бакинского славянского университета (Азербайджан). Регулярно принимает участие в работе международных научных конференций и симпозиумов. Автор более 45 научных и методических работ, опубликованных в Азербайджане, Беларуси, Казахстане, Грузии, России, Молдове, Сербии, а также трех учебных пособий. Сфера научных интересов: русский язык как иностранный, методика преподавания русского языка.

Kasiuk Natallia is a PhD in Philology, Associate Professor, and a Lecturer at the Russian Language Faculty of the Institute of Foreign Languages, a specialist of the Chinese-Belarusian Center for Intercultural Communication of Dalian University of Technology (China). For 16 years, she worked at the Department of Applied Linguistics, Faculty of Philology of the Belarusian State University (Belarus). She is the author of more than 115 scientific publications, including textbooks (co-authored; two of them are marked as recommended by the Ministry of Education of the Republic of Belarus). She has published several academic programs and articles in peer-reviewed scientific journals in Europe and Asia. Her research interests encompass the theory and practice of teaching Russian as a foreign language, linguistics of the text, linguoculturology, and intercultural communication.

Касюк Наталья Станиславовна – кандидат филологических наук, доцент; преподаватель факультета русского языка Института иностранных языков, сотрудник Китайско-белорусского центра межкультурной коммуникации Даляньского политехнического университета (Китай). 16 лет работала на кафедре прикладной лингвистики филологического факультета Белорусского государственного университета (Беларусь). Автор более 115

научных публикаций, в том числе учебных пособий (в соавторстве; два из них имеют гриф «Рекомендовано Министерством образования Республики Беларусь»); учебных программ, статей в рецензируемых научных журналах стран Европы и Азии. Сфера научных интересов: теория и практика преподавания русского языка как иностранного, лингвистика текста, лингвокультурология, межкультурная коммуникация.

Khvan Yekaterina is a Master of Education (major “Teaching Chinese as a Foreign Language”), a PhD student at Tianjin Foreign Studies University (major “Foreign Philology”). She is the author of articles on the problems of Chinese-Russian translation and philological concepts. She is a translator and moderator of the Shanghai Cooperation Organization.

Хван Екатерина – магистр педагогики (специализация «Преподавание китайского языка как иностранного»), аспирант Тяньцзиньского университета иностранных языков (специальность «Зарубежная филология»). Автор статей, посвященных проблемам китайско-русского перевода и филологических концептов. Переводчик и модератор исследовательского центра Шанхайской организации сотрудничества.

Pyrozhenko Lidiia is a Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor, and an expert of the Multicultural Research Center of Huzhou Normal University (China). She worked as a history teacher at a secondary school, as a Head of the International Department, and as a Chief researcher at the Department of History of Pedagogy at the Institute of Pedagogy of the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, as a Professor at the Department of Innovative Teaching Technologies at Uman Pedagogical University (Ukraine). She is the author of about 250 scientific papers published in scientific journals of Azerbaijan, Belarus, China, Russia, and Ukraine. She has prepared several monographs and textbooks on the history and theory of education in Ukraine in the 19th and 20th centuries, the history of school education in China in the 20th century, and interactive learning technologies. Her research interests include comparative pedagogy, the history of pedagogy and education in China, the history and theory of education in Ukraine, and innovative teaching technologies in secondary schools.

Пироженко Лидия Владимировна – доктор педагогических наук, профессор; эксперт Мультикультурного исследовательского центра Педагогического университета Хучжоу (Китай). Работала учителем истории в общеобразовательной школе, заведующим международным отделом, главным научным сотрудником отдела истории педагогики Института педагогики Академии педагогических наук Украины, профессором кафедры инновационных технологий обучения Уманского педагогического университета (Украина). Автор около 250 научных трудов, опубликованных в научных изданиях Азербайджана, Беларуси, Китая, России, Украины; нескольких монографий и учебных пособий по истории и теории образования в Украине в XIX–XX веках; истории развития школьного образования в Китае в XX веке; интерактивным технологиям обучения. Сфера научных интересов: сравнительная педагогика, история педагогики и образования Китая, история и теория образования в Украине, инновационные технологии обучения в общеобразовательной школе.

Taghiyeva Ofeliya Allahverd is a PhD in Philology, Associate Professor at the Department of East Slavic Philology, Baku Slavic University (Azerbaijan). She regularly participates in national and international academic conferences. She is the author of a monograph, as well as more than 60 scientific papers on philology, methods of teaching Russian as a foreign language, published in Azerbaijan, Austria, Belarus, China, Kazakhstan, Moldova, Poland, and Russia. Her scientific interests encompass the modern Russian language and methods of teaching Russian as a foreign language.

Тагиева Офелия Аллахверди гызы – кандидат филологических наук, доцент кафедры восточнославянской филологии Бакинского славянского университета (Азербайджан). Регулярно принимает участие в работе национальных и международных научных конференций и симпозиумов. Автор монографии, а также более 60 научных работ по филологии, методике преподавания русского языка как иностранного, опубликованных в Азербайджане, Австрии, Беларуси, Казахстане, Китае, Молдове, Польше, России. Сфера научных интересов: современный русский язык, методика преподавания русского языка как иностранного.

Yang Yang is PhD in Economics, a Senior Lecturer at Huzhou Normal University (China). She is the author of 2 monographs and more than 20 scientific papers, her works also were published in collections of international scientific conferences. Her research interests encompass economic aspects of the Belt and Road Initiative in the context of China-Russia cooperation, and innovative enterprise management.

Ян Ян – кандидат экономических наук, старший преподаватель Педагогического университета Хучжоу (Китай). Автор 2 монографий и более 20 научных статей, публиковала работы в сборниках международных научных конференций. Сфера научных интересов: экономические аспекты реализации инициативы «Один пояс – один путь» в контексте китайского-российского сотрудничества; инновационное управление предприятием.

跨文化研究中心简介

为响应和服务“一带一路”倡议，进一步推动阿塞拜疆语言大学孔子学院与浙江省“一带一路”重大项目建设，深入探索高校建设跨国别、跨文化综合研究平台的有效模式和可行性路径，对“一带一路”沿线重点俄语区国家进行多领域的前瞻性国别与区域研究，打造“一带一路”学术交流平台，增强中国作为“一带一路”倡议国的引领示范作用与国际影响力，2017年12月，湖州师范大学、中国社会科学院信息情报研究院、阿塞拜疆语言大学、白俄罗斯教育科学院、乌克兰教育科学院共同成立了跨文化研究中心。

跨文化研究中心将目标定位于打造区域与国别研究基地、建立学术思想与研究智库、建设教育文化交流中心以及搭建经贸合作服务平台。首先，中心将立足国内，重点聚焦阿塞拜疆、白俄罗斯、乌克兰三个“一带一路”沿线核心俄语区国家，逐渐辐射至沿线其他俄语区国家，积极联合目标国家与国内有影响力的高校、科研院所在各研究方面的优势与特色，开展多学科综合研究，努力培养“一带一路”沿线俄语区国家相关领域研究人才，努力建成教育部国别和区域研究基地；其次，按照教育部《中国特色新型高校智库建设推进计划》要求，以“民间为主、政府参与、坦诚对话、凝聚共识”为宗旨，以“一带一路”沿线俄语区国家为对象，围绕双边战略问题和重点、热点、难点问题，加强人才队伍建设，开展前沿的学术研究，打造相关学术研究与人才智库；再次，以学校俄语专业、历史学、国际商贸、涉外旅游、艺术、中国传统文化等相关学科为主体，阿塞拜疆语言大学孔子学院为核心交流平台，大力推动与“一带一路”沿线俄语区国家高校、相关机构间师资互派、艺术巡演、长短期学生交换互访等交流活动，打造服务“一带一路”倡议的教育文化交流品牌；最后，依托国家发改委“一带一路”重点项目、湖州市“十三五”规划“3+8”平台与湖州作为“世界丝绸之源”、国际生态文明先行示范区等特色经济社会优势，提供信息咨询服务，推动浙江省及其他国内地区与相关国家科研开发、企业合作、社会服务等方面合作，带动区域经济共同发展。

跨文化研究中心主要涵盖四个研究方向，分别为外交与政治研究、教育与语言研究、经贸与旅游研究以及文化与社会研究。首先，以“一带一路”沿线俄语区国家为重点，配合学校相关学科专业与科研成果，开展包括国际政治、比较政治、政治经济等在内的政治学领域研究与包括文化外交、经济外交、多边外交等跨学科综合研究；其次，立足于我校100年的师范教育办学历史，结合“一带一路”沿线俄语区国家的教育研究新趋势，特别是苏霍姆林斯基教育思想等重要学术理论与学术思潮，开展跨文化研究领域中的比较教育研究、中国与“一带一路”沿线俄语区国家青少年教育等相关课题，充分发挥我校“明体达用”的教育思想，打造具有国际视野的先进教育理论实践平台；再次，以“一带一路”沿线俄语区国家社会经济与贸易政策为重点研究对象，聚焦能源开发、基础设施建设、金融服务、休闲生态、文化产业等不同经济领域，开展跨文化经济贸易领域中的专项研究与比较研究，搭建面向目标国家的政治、经济和法律的咨询服务与行业指导系统；最后，积极协调统筹中国音乐、舞蹈、武术太极、中医理疗文化等领域的校内外教学与研究资源，联合孔子学院研发更多中华文化课程与相关俄语教育资源，推动中医、太极等中华文化走出国门。积极开展“一带一路”重点俄语区国家在社会、人文、艺术等领域的特色文化研究，同时

开展丝绸文化、湖笔文化、茶文化等区域文化研究，打造体现中国地方特色的跨文化研究品牌。

跨文化研究中心结合四大研究方向和学校各下属学院的学科专业优势，实行“4+2+1”运行模式，即“4个研究部”+“2个展示馆”+“1个期刊与网站运行办公室”，每个研究部分别直接挂靠一个或多个实体学院，由学院负责研究团队的整合和研究项目的服务对接。其中学术期刊编辑与网站运行办公室负责跨文化研究中心的具体事务和协同运行。

通过湖州师范大学、中国社会科学院信息情报研究院、阿塞拜疆语言大学、白俄罗斯教育科学院、乌克兰教育科学院等多方合作，研究中心主动对接“一带一路”倡议，立足湖州，面向全球，以跨文化平台建设、团队培养、成果培育、项目争取、论坛交流和产业协同为抓手，打造区域与国别研究基地、建立学术思想与研究智库、建设教育文化交流和搭建经贸合作服务平台，同时有效汇聚政产学研各方创新资源和要素，通过“校地合作、项目驱动、动态管理、产学研用协同”，建立起“开放、流动、竞争、协作”的运行体制与机制，在多方的共同努力下将跨文化研究中心建成具有中国特色、在国内有一定影响的高水平研究平台。

跨文化研究中心组织结构图如下：

