

<https://doi.org/10.30853/filnauki.2020.3.62>

Литовкина Анна Михайловна, Макарова Емилия Александровна

Сопоставительная концептология как средство формирования лингвокультурологической компетенции китайских студентов-филологов (на материале художественного текста)

В статье обосновывается актуальность сопоставительного лингвокогнитивного подхода в преподавании русского языка как иностранного на примере анализа и интерпретации художественного текста в иностранной аудитории. Художественный текст в силу своей коммуникативной природы может быть рассмотрен в качестве формы межкультурной коммуникации, так как диалог писателя и читателя-инофона в этом случае предстаёт как диалог двух культур. Предпринимается попытка выстроить систему изучения художественных концептов в иностранной аудитории, включающую сопоставительный анализ одноименных концептов в разных лингвокультурах, лексическую репрезентацию концепта в конкретном тексте и лингвокультурологический комментарий.

Адрес статьи: www.gramota.net/materials/2/2020/3/62.html

Источник

Филологические науки. Вопросы теории и практики

Тамбов: Грамота, 2020. Том 13. Выпуск 3. С. 300-305. ISSN 1997-2911.

Адрес журнала: www.gramota.net/editions/2.html

Содержание данного номера журнала: www.gramota.net/materials/2/2020/3/

© Издательство "Грамота"

Информация о возможности публикации статей в журнале размещена на Интернет сайте издательства: www.gramota.net

Вопросы, связанные с публикациями научных материалов, редакция просит направлять на адрес: phil@gramota.net

УДК 378.016:81

Дата поступления рукописи: 03.12.2019

<https://doi.org/10.30853/filnauki.2020.3.62>

В статье обосновывается актуальность сопоставительного лингвокогнитивного подхода в преподавании русского языка как иностранного на примере анализа и интерпретации художественного текста в иностранной аудитории. Художественный текст в силу своей коммуникативной природы может быть рассмотрен в качестве формы межкультурной коммуникации, так как диалог писателя и читателя-инофона в этом случае предстаёт как диалог двух культур. Предпринимается попытка выстроить систему изучения художественных концептов в иностранной аудитории, включающую сопоставительный анализ одноименных концептов в разных лингвокультурах, лексическую репрезентацию концепта в конкретном тексте и лингвокультурологический комментарий.

Ключевые слова и фразы: методика русского языка как иностранного (РКИ); компетентностный подход; лингвокультурологическая компетенция; концепт; сопоставительная концептология; интерференция; художественный текст; межкультурная коммуникация; культурная коннотация; лингвокультурологический комментарий.

Литовкина Анна Михайловна, к. филол. н., доцент
Макарова Емилия Александровна, к. филол. н., доцент
Байкальский государственный университет, г. Иркутск
Anna220381@yandex.ru; Emili52@mail.ru

Сопоставительная концептология как средство формирования лингвокультурологической компетенции китайских студентов-филологов (на материале художественного текста)

Компетентностный подход, характерный для современной образовательной парадигмы, потребовал внедрения в теорию и практику обучения иностранным языкам новых образовательных технологий, в том числе и в преподавание русского языка как иностранного. Современные образовательные стратегии обусловили возникновение и развитие в методике обучения русскому языку как иностранному лингвокультурологического подхода [4; 9], согласно которому обучение русскому языку представителей иной культуры не может быть продуктивным без учета лингвокультурного взаимодействия народов, которое наиболее четко выявляется при сопоставительно-типологическом изучении языков и культур. Сопоставление двух (реже нескольких) языков является важным мыслительным, познавательным и методическим приёмом в преподавании русского языка как иностранного, что позволяет выявить как универсальные языковые черты, так и отличительные признаки, репрезентирующие национальную языковую картину мира двух народов и определяющие национально-культурную специфику изучаемых языков. Сопоставительное изучение таких разных по своей системной организации языков, как русский и китайский, позволяет расширить коммуникативную компетенцию иностранного студента, на практике решать задачи повышения эффективности обучения русскому языку, успешно предупреждать отрицательные последствия языковой и лингвокультурной интерференции (о разных типах интерференции см. [12]).

Актуальность предлагаемой работы обусловлена все возрастающим интересом лингводидактики и методики РКИ к одному из новых направлений лингвокультурологической концепции обучения языку, в рамках которого изучается национально-культурная специфика содержания ключевых концептов культуры и формирование в этой связи лингвокультурологической компетенции у иностранных студентов, – к сопоставительной концептологии, получившей развитие в последние десятилетия, исследующей ментальные единицы и их языковые репрезентанты на уровне межкультурного взаимодействия. Сопоставительная концептология в этом случае выступает как средство формирования лингвокультурологической компетенции иностранных студентов. Сравнительное изучение концептов русской и китайской культуры, в том числе и на материале художественных текстов, представляется особенно перспективным, поскольку системный сопоставительный анализ базовых концептов русской и китайской лингвокультур не проводился. **Научная новизна** проведенного исследования определяется его лингвометодическим аспектом и заключается в разработке авторской методики интерпретации художественного концепта в иностранной аудитории, что способствует формированию лингвокультурологической компетенции обучающихся в условиях учебных занятий. **Целью** авторов данной статьи было представление системы заданий, способствующих формированию лингвокультурологической компетенции студентов продвинутого этапа обучения при изучении художественного текста как формы межкультурной коммуникации и основанных на сопоставительном изучении цветового символизма в русской и китайской лингвокультурах, а также реконструкции смысла индивидуально-авторского концепта ЦВЕТ в конкретном художественном произведении. В соответствии с поставленной целью **задачи**, которые было необходимо решить авторам статьи, можно представить следующим образом: 1) рассмотреть понятие сопоставительной концептологии как средства формирования лингвокультурологической компетенции иностранных студентов; 2) выявить лингвистические и культурологические трудности

усвоения китайскими студентами русской цветовой символики (на материале художественного текста); 3) проанализировать способы выражения концепта ЦВЕТ в русском и китайском языках и провести лингвокультурологический анализ названного концепта в рассказе И. А. Бунина «Тёмные аллеи»; 4) разработать авторскую методику поэтапного анализа художественного концепта в идиостиле писателя; 5) описать опыт применения предложенной модели обучения на занятиях по русскому языку в китайской аудитории. Применение авторской методики возможно как в практической работе преподавателя РКИ, так и в научно-исследовательской деятельности иностранного студента (при написании курсовых, дипломных работ, магистерских диссертаций).

Лингвометодические задачи культурно-ориентированной парадигмы обучения могут быть реализованы в процессе формирования у иностранных студентов *лингвокультурологической компетенции* [7; 10], под которой в данной работе понимается система знаний о национально-культурной специфике изучаемого языка, а также совокупность культурно обусловленных умений и навыков, формирующихся в процессе обучения иностранному языку и способствующих успешному взаимодействию с представителями другого лингвокультурного социума в процессе межкультурной коммуникации.

Одним из эффективных средств формирования лингвокультурологической компетенции выступает сопоставительная концептология – междисциплинарная наука, возникшая на стыке контрастивной (сопоставительной) лингвистики, когнитивной лингвистики и лингвокультурологии, занимающаяся сравнительным изучением одноименных концептов, принадлежащих к разным лингвокультурам, с целью выявления их общих характеристик и этнокультурного своеобразия [3].

В области РКИ существует немало примеров сопоставительного изучения концептов двух культур, объектом исследования в основном являются германские (английский) и романские языки, сравнительное же изучение концептов русского и китайского языков началось недавно и носит скорее спонтанный, нежели системный характер. В научно-исследовательских работах разного уровня (статьи, магистерские, кандидатские диссертации) анализу подвергались базовые концепты русской и китайской культуры: путешествие, красота, любовь, работа, скромность, семья, надежда [8; 11; 17].

Изучение концептов в сравнительном аспекте в практическом плане связано с таким понятием, как межкультурная коммуникация. Традиционно под *межкультурной коммуникацией* понимается процесс адекватного взаимопонимания двух участников коммуникативного акта, принадлежащих к различным национальным культурам. Роль языка как «ретранслятора культуры», дающего возможность инофонам «понять национальную систему ценностей, повысить социокультурную компетенцию и адаптировать свои коммуникативные стратегии к взаимодействию с представителями различных этнокультурных групп, – для современной лингвопедагогики и лингводидактики очевидна» [5, с. 157]. Концептуальная триада «язык – культура – говорящий индивид» (Ш. Балли) является фундаментальной проблемой современной антропоцентрической лингвистики и вместе с тем ключевым понятием учебного процесса в области РКИ, что и предопределяет необходимость включения в образовательный процесс не только коммуникативно, но и когнитивно ориентированных методов обучения.

Выявить этнокультурную специфику языкового сознания и речевого поведения субъектов межкультурной коммуникации, описать языковую картину мира человека с её универсализмом и культурно-специфическими характеристиками как раз и помогают методы когнитивной лингвистики. Этим и обусловлена актуальность включения в теорию и практику преподавания РКИ междисциплинарного термина «концепт». Концепт как «сгусток культуры» (термин Ю. С. Степанова), универсальный смысл, закреплённый в сознании, ментальности этноса и вербализованный в слове и речевых произведениях человека – текстах, является одним из таких сложных и интегрированных механизмов познания действительности. Для интерпретации концептов используется концептуальный анализ – метод, «заключающийся, с одной стороны, в рассмотрении языкового выражения концептов, с другой стороны, – в реконструкции концептов и стоящих за ними фрагментов... языковой картины мира с помощью языковых и культурно-языковых данных» [3, с. 65].

Наиболее интересный материал для сопоставительного анализа культурно значимых концептов дают художественные тексты, поскольку тексты, как и язык, являются «зеркалом культуры» (термин С. Г. Тер-Минасовой), её инструментом и составной частью. Тексты художественной литературы с позиций автора моделируют культурную среду нации, создают внешний и внутренний портрет народа, воспроизводят черты национального характера, репрезентируют особенности мировосприятия нации, её обычаи и традиции, систему принятых этносом духовных ценностей.

Однако концептуальный анализ художественного произведения в иностранной аудитории сопряжен со многими трудностями, прежде всего с тем, что обучающиеся принадлежат к иной лингвокультуре, и их менталитет и культурные стереотипы весьма далеки от культурно значимых смыслов и художественных ценностей, присущих русской национальной картине мира. В этом случае интерпретация художественного текста читателем-иностранцем предстаёт как своеобразный диалог двух культур, а художественный текст в силу своей коммуникативной природы может быть рассмотрен в качестве одного из средств межкультурной коммуникации, способствующих взаимопониманию и культурной идентичности субъектов коммуникации. В этой связи диалог культур, сопровождающий анализ художественного текста в иностранной аудитории, – это сложный и многоступенчатый процесс. Во-первых, читатель-иностранец вступает в диалог с текстом художественного произведения, по-своему интерпретируя его, во-вторых, с автором текста, соглашаясь или полемизируя с его ценностными предпочтениями, в-третьих, с отраженным в литературном произведении миром действительности и, наконец, с системой языка, стоящей за текстом и актуализирующей экстралингвистические знания учащегося и его языковую компетентность в разгадывании художественных смыслов текста.

В своей совокупности художественные концепты составляют художественную картину мира того или иного автора. Под *художественным концептом* нами понимается индивидуально-авторское осмысление общих ментальных сущностей, получающее свою репрезентацию в художественном произведении или совокупности произведений того или иного автора с помощью оригинальных (в основном образных) средств вербализации [6, с. 126]. С интерпретацией художественных концептов студенты-иностранцы встречаются повсеместно при чтении произведений русской классической и современной литературы, поэтому обучение иностранных студентов элементам концептуального анализа представляет собой актуальную задачу. При этом методика анализа концепта в иностранной аудитории может быть применена не только в научно-исследовательских целях, но и в прагматических учебных целях, т.е. на обычных занятиях по РКИ.

В данной работе было необходимо выявить суть авторского концепта ЦВЕТ в рассказе И. А. Бунина «Темные аллеи» с помощью анализа, который проводился на занятиях по дисциплине «Язык художественного текста» в группе китайских студентов 3-го курса, обучающихся в Байкальском государственном университете по образовательной программе «Русский язык как иностранный».

Что такое цвет? Цвет – особый перцептивный концепт, основанный на зрительном восприятии мира человеком. Цвет является неотъемлемой составной частью национальной картины мира, через призму которой народ воспринимает все многообразие окружающей его действительности. Цветовое восприятие – это не просто физическая характеристика предметов и явлений реальности, но и определенная цветовая картина мира, языковыми репрезентантами которой являются лексические единицы (цветообозначения), имеющие этнокультурную специфику и обладающие экспрессивно-оценочными, символическими и культурными коннотациями, выражающими нравственные оценки общества. Изучению цветового символизма в сопоставительном аспекте, в том числе в русском и китайском языках, посвящено немало работ [16].

В художественном тексте формируется авторская цветовая картина мира, которая, являясь частью национальной цветовой картины, тем не менее отражает индивидуальные цветовые предпочтения писателя, что обусловлено своеобразием идиостиля писателя, его психологическими установками и жизненным опытом. Познать авторскую цветовую картину мира – значит проникнуть в идейно-художественный смысл литературного произведения.

Языковыми репрезентантами концепта ЦВЕТ в рассказе И. А. Бунина являются два качественных прилагательных – *красный и черный*, которые имеют всего несколько употреблений (*красный* – 2, *черный* – 4), однако несут концептуально значимый смысл в раскрытии авторской идеи. Это обусловлено теми культурными коннотациями (В. Н. Телия), т.е. той культурной информацией, которую приобретают исследуемые прилагательные в тексте произведения.

Работа по анализу содержательной структуры художественного концепта ЦВЕТ проводилась в группах студентов-китайцев в три этапа, на основе разработанного авторами лингвокультурологического сценария, представляющего собой учебную модель, основанную на методической интерпретации той модели концептуального анализа, которая представлена в современных исследованиях по концептологии.

Первый этап – выявление информационного содержания концепта.

С этой целью студентам было предложено найти те фрагменты текста, которые характеризуют главную героиню и включают прилагательные цвета, а также перевести эти прилагательные на родной язык: «...в горницу вошла темноволосая... *чернобровая*... ещё красивая не по возрасту женщина, похожая на пожилую цыганку, с темным пушком на верхней губе и вдоль щек, легкая на ходу, но полная, с большими грудами под *красной* кофточкой, с треугольным, как у гусыни, животом под *черной* шерстяной юбкой», у неё «...легкие ноги в *красных* поношенных татарских туфлях» [1, с. 423].

Анализ значений прилагательных-репрезентантов концепта ЦВЕТ в рассказе И. А. Бунина проводился по данным толковых словарей, он показал, что в русском языке исследуемые прилагательные имеют следующие основные значения. Ср.: *красный* – ‘имеющий окраску одного из основных цветов спектра, идущего перед оранжевым; цвета крови’ [14, т. 2, с. 122], китайское 红色 – красный; *черный* – ‘цвет сажи, угля; противоп. белый’ [Там же, т. 4, с. 667], китайское 黑 – черный, цвета мыла, синонимы: 黑 – цвета чернил, совершенно черный, 黑同同 – цвета грота.

Затем были выявлены синтагматические связи исследуемых прилагательных в тексте: они входят в словосочетания с названиями видов одежды и обуви: под *красной* кофточкой – под *черной* юбкой – в *красных* туфлях. Было также предложено студентам привести идентичные примеры из китайского языка и китайской литературы.

На основании анализа семантики прилагательных, являющихся именем концепта в русском и китайском языках, был сделан вывод, что *красный и черный* являются цветовыми характеристиками предметов в обоих языках и служат в художественной литературе для описания портрета персонажа.

Второй этап – определение ценностных характеристик изучаемого концепта в русской и китайской лингвокультурах. Работа на данном этапе направлена на выявление стереотипных представлений китайских студентов о цветовом символизме в наших языках, сопоставление культурных коннотаций цветообозначений в русской и китайской культурах.

С этой целью использовался прием, широко известный в отечественной и зарубежной методике, – составление ассоциограмм, – который способствует активизации фоновых знаний обучающихся о предмете обсуждения. В частности, студентам было дано задание: записать все ассоциации, а также известные им устойчивые сочетания, фразеологизмы, пословицы и поговорки, возникающие в их памяти в связи с восприятием красного и черного цветов. При этом реакции группировались в определенном порядке: с одной стороны записывались положительные реакции, с другой – отрицательные.

Для выявления ассоциаций, существующих в языковом сознании русских, использовались материалы «Русского ассоциативного словаря» (т. I) под редакцией Ю. Н. Караулова, а затем был проведен сравнительный анализ культурных коннотаций, сопровождающих цветообозначения *красный* и *черный* в русской и китайской языковых картинах мира.

Анализ показал, что восприятие цветообозначений русскими и китайцами порождает как одинаковые, так и различные ассоциации. В русской и китайской лингвокультурах красный цвет имеет положительные коннотации и связан с представлением о чем-либо красивом, радостном и светлом (ср. в русском языке *красный день календаря* (праздник), *Красная площадь*, *красна девица* (красивая) и т.п.). К тому же красный цвет – политический символ Китая, и, как и для русских, он может ассоциироваться с революционными событиями и коммунистической партией, например: *красный флаг*, *красная армия* (红军), *красная звезда* (红星). «В китайском языке красный – ‘цвет удачи, счастья, любви и жизни’, который помогает защититься от злых сил, именно поэтому он всегда используется в праздничных, торжественных событиях. Так, невеста в день свадьбы надевает красное платье (红旗袍), а саму свадьбу называют красным событием (红事). Во время встречи Нового года дом украшается красными фонариками (红灯), и китайцы развешивают на дверях добрые пожелания, написанные на красной бумаге (贴春联). Деньги принято дарить в красном конверте (红包), даже руководители компаний, выдавая зарплату своим сотрудникам, часто кладут её именно в такие конверты» [Цит. по: 2, с. 52]. Вера в скорую удачу при виде красного цвета является частью традиционной китайской психологии. Вместе с тем в последнее время в китайском языке появились и такие негативные культурные ассоциации у слова *красный*, которые отсутствуют в русском языке. Например, у словосочетания «красный конверт» отмечается новое переносное значение – «взятка». См. также: красные глаза (红眼) – так говорят в Китае о завистливом человеке.

Слово *черный* в китайском и русском языках имеет негативное значение, в русском языке оно символизирует цвет траура и связано с представлением о чем-либо плохом, безрадостном, в китайском языке «черный цвет ассоциируется со злом, а белый – с добром. Слово *черный* может быть связано с чем-то недобрым, нежелательным, незаконным, нелегальным. Например: черное сердце (黑心) – ‘о плохом человеке’; черная рука (黑手) = ‘человек, который тайно руководит какими-то неблагоприятными делами’; черный человек (黑人) = ‘человек без документов’; черная машина (黑车) = ‘машина без номерного знака’; черная земля (黑地) = ‘незарегистрированный земельный участок’; черный товар (黑货) = ‘контрабандный товар’; черные деньги (黑钱) = ‘деньги, полученные незаконным, преступным путем’; открыть черный магазин (开黑店) = ‘создать торговую точку, где каким-либо образом нарушается закон’; черное общество (黑社会) = ‘мафия’; черное письмо (黑信) = ‘анонимное письмо’; черный гость (黑客) = ‘хакер’. Некоторые коннотативные значения данного цветообозначения совпадают со значениями в русском языке: черный список (黑名单) = ‘список нежелательных абонентов’; черный рынок (黑市) = ‘предоставление нелегальных товаров и услуг’; черная лошадь (黑马) = значение идентично выражению “темная лошадка” в русском языке» [Цит. по: Там же, с. 45-52].

У прилагательного *черный* в китайском языке есть ещё одно коннотативное значение, оно обозначает одежду темных оттенков, которую в Китае носят люди пожилого возраста, так как считается неприличным в зрелые годы одеваться в платье ярких расцветок.

Таким образом, на основе проведенного эксперимента и материалов словарей был сделан вывод о том, что феномен цвета – это своеобразный концепт, который отражает национально-культурные особенности мировосприятия народа; в концептосфере (картине мира) китайского языка, по сравнению с концептосферой русского языка, цвет занимает особое место, что обусловлено ещё и древними философскими традициями китайцев.

Третий этап анализа художественного концепта ЦВЕТ – определение особенностей индивидуально-авторского представления изучаемого концепта. Для этого студентам предлагалось ответить на вопрос: «Почему автор в описании внешности главной героини рассказа использовал красный и черный цвета?». Ответ студентов «*потому что она красивая, счастливая, успешная и богатая, но не очень молодая*» выявил так называемую лингвокультурную интерференцию, т.е. автоматическое и ничем не оправданное перенесение стереотипных цветовых образов китайской культуры в русскую, что объясняется особенностями цветовой символики в китайском языке. «Под влиянием национальной культуры и традиций китайский язык в основном склонен к мотивированному, лаконичному и конкретному выражению лексического значения, не поощряется выражение значения в непривычной или непонятной для данного языка форме» [Там же, с. 25].

Исследования речевой деятельности иностранного студента [13, с. 170] показывают: чтобы ликвидировать причину коммуникативного сбоя при межкультурном общении, во-первых, нужно использовать прием лингвокультурологического комментария, который направлен на овладение иностранными учащимися необходимой для понимания текста лингвокультурологической информацией; во-вторых, производить попытку реконструкции интерпретационного поля концепта.

В комментарии была дана информация о творчестве русского писателя И. А. Бунина, основных мотивах его творчества, жанре и времени создания изучаемого рассказа, а также было указано, что значение цвета одежды в русской православной культуре глубоко символично и может указывать на статус человека, его образ жизни, профессию и его отношение к христианским заповедям. В частности, по словарю Ф. А. Брокгауза и И. А. Ефрона приводилась дефиниция понятия *смирное платье*, в цвета которого была одета главная героиня, – «так в старину называли траурное платье, которому были присвоены цвета черный, гвоздичный, вишневый, коричневый, багровый» [18].

Далее была произведена реконструкция интерпретационного поля художественного концепта ЦВЕТ, в структуру которого включались лексические единицы, связанные внутритекстовыми связями с номинантами концепта – цветообозначениями *красный* и *черный*. Они репрезентировали концептуальные признаки, характеризующие главного персонажа рассказа: «Внешность», «Одежда, обувь», «Интерьер», «Образ жизни героини», «Смысл жизни», «Отношение к прошлому», «Характеристика главной героини другими персонажами». Студенты составили небольшую таблицу, в каждую из рубрик записывались лексика и конструкции, раскрывающие её содержание. Основными концептуальными признаками оказались «Образ жизни героини» (*Надо же чем-нибудь жить; И хозяйствовать я люблю; И порядок люблю; Как я вас любила; Покушать изволите или самовар прикажете?* [1, с. 423-425]) и «Смысл жизни» (*Все проходит, да не все забывается; Молодость у всякого проходит, а любовь – другое дело; Ну да что вспоминать, мертвых с погоста не носят* [Там же]). После этого студентам было предложено ответить на вопросы: Как главная героиня оценивает свой образ жизни? С помощью каких деталей [15] автор раскрывает читателям смысл этого рассказа-притчи?

В результате совместной работы студенты пришли к выводу, что автор использовал в описании одежды персонажа красный и черный цвета, чтобы показать, что смысл своей жизни героиня видит в смирении и служении людям. Смирение является одной из главных христианских добродетелей, синонимом гармонии с самим собой и окружающим миром. В молодости героиня отказалась от своего личного счастья и, хотя ничего не забыла, смирилась со своей судьбой, а поэтому носит так называемое *смирное платье*. Цветообозначения *красный* и *черный* приобретают в тексте рассказа И. А. Бунина философско-религиозное переосмысление, а индивидуально-авторский концепт ЦВЕТ превращается из перцептивного в персонажный, образный.

Таким образом, результаты проведенного исследования позволяют заключить, что поставленные авторами статьи цель и задачи полностью реализованы. Во-первых, разработана авторская методика поэтапного анализа художественного концепта в идиостиле писателя на примере базового для русской и китайской культур концепта ЦВЕТ. Во-вторых, описан опыт применения предложенной модели обучения на занятиях по РКИ в группах китайских студентов-филологов в форме лингвокультурологического сценария, включающего три этапа работы: сопоставительный анализ цветового символизма в русской и китайской лингвокультурах, лексическую репрезентацию концепта в конкретном тексте и лингвокультурологический комментарий, направленный на устранение ошибок, связанных с языковой и лингвокультурной интерференцией. В-третьих, языковые репрезентанты концепта ЦВЕТ в двух языках и его текстовые реализации содержат культурно значимую информацию, что позволяет сформировать достаточный уровень лингвокультурологической компетенции, необходимый для продвинутого этапа обучения русскому языку. В-четвертых, основным средством формирования данной компетенции в этом случае выступает сопоставительная концептология как современный инструмент обучения, способствующий формированию культурно обусловленных умений и навыков, необходимых иностранцу не только в процессе межкультурной коммуникации, но и позволяющий студентам-инофонам углубить свои знания о русской национальной картине мира, а также постичь художественный мир того или иного автора. И наконец, данное исследование выполнено в рамках лингвокультурологического подхода к обучению иностранным языкам, ориентирующего преподавателей РКИ на включение в учебный процесс универсальных концептов, содержание которых обусловлено как общностью человеческого бытия, так и национально-культурной спецификой. Разработанная авторами методика обучения пониманию и интерпретации концепта в художественном тексте как форме межкультурной коммуникации не претендует на исчерпывающее решение проблемы формирования лингвокультурологической компетенции иностранных студентов, она лишь обозначила перспективы для дальнейших исследований в данном направлении.

Список источников

1. Бунин И. А. Стихотворения. Рассказы. Повести. М.: Художественная литература, 1973. 526 с.
2. Ван Хунвэй, Янь Кай. Цветовой код культуры в формировании языковой картины мира (на материале китайского языка) // Язык, сознание, коммуникация: сб. статей / отв. ред. В. В. Красных, А. И. Изотов. М.: МАКС Пресс, 2014. Вып. 49. С. 18-52.
3. Воркачев С. Г. Российская лингвокультурная концептология: современное состояние, проблемы, вектор развития // Известия Российской академии наук. Серия литературы и языка. 2011. Т. 70. № 5. С. 64-74.
4. Зимняя И. А. «Ключевые компетентности» – новая парадигма результата образования // Высшая школа сегодня. 2005. № 5. С. 34-42.
5. Литовкина А. М. Этнолингвистические основы мировосприятия носителей русского и китайского языков // Global & Regional Research. 2019. Т. 1. № 1. С. 157-160.
6. Макарова Е. А. Антропоцентрические аспекты анализа слова в тексте (на материале субстантивированных прилагательных). Иркутск: Изд-во Иркут. гос. пед. ун-та, 2008. 176 с.
7. Макарова Е. Е. Формирование лингвокультурологической компетенции студентов II курса факультета лингвистики // Актуальные проблемы гуманитарных и экономических наук: материалы Всероссийской научно-практической конференции: в 2-х т. Киров: Изд-во Кировского филиала МГЭИ, 2006. Т. 2. С. 205-208.
8. Пак А. О. Сопоставительное исследование концепта «красота» в китайском и русском языках [Электронный ресурс]: дисс. ... к. филол. н. URL: <http://www.dslib.net/sravnit-jazykoved/sopostavitelnoe-issledovanie-koncepta-krasota-v-kitajskom-i-russkom-jazykah.html> (дата обращения: 17.11.2019).
9. Пахноцкая М. А. Лингвокультурологическая компетентность как ведущая в профессиональной компетентности филолога: монография. Тольятти: ТГУ, 2007. 88 с.
10. Полупан К. Е. Формирование лингвокультурологической компетенции на материале паремий, репрезентирующих концепт «предостережение»: автореф. дисс. ... к. пед. н. СПб.: Санкт-Петербургский гос. университет, 2011. 24 с.

11. **Просвирнина И. С.** Концепт «скромность» в русской и китайской лингвокультурах: сопоставительный лингвокультурологический анализ // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2014. № 5 (90). С. 52-56.
12. **Пруцких Т. А., Скобелкина Н. М.** Языковая интерференция в лингводидактическом аспекте // Педагогический ИМИДЖ. 2018. Т. 11. № 3 (40). С. 71-78.
13. **Рогозная Н. Н.** Исследование речевой деятельности иностранца // Cross-Cultural Studies: Education and Science. 2018. № 3. С. 163-171.
14. **Словарь русского языка:** в 4-х т. / гл. ред. А. П. Евгеньева. Изд-е 2-е, испр. и доп. М.: Русский язык, 1982. Т. 2. 736 с.; 1984. Т. 4. 794 с.
15. **Терских Т. Ф., Лю Вэй.** Выразительные детали при описании персонажей в художественном произведении // Global & Regional Research. 2019. Т. 1. № 1. С. 140-143.
16. **Хайтун П.** Сопоставительное изучение концептов русской и китайской лингвокультур: результаты и проблемы // Litera. 2019. № 2. С. 44-52.
17. **Цзюань Лю.** Концепт «путешествие» в китайской и русской культурах: автореф. дисс. ... к. филол. н. Волгоград, 2004. 20 с.
18. **Энциклопедический словарь Ф. А. Брокгауза и И. А. Ефрона** [Электронный ресурс]. URL: <http://www.vehi.net/brokgauz/> (дата обращения: 21.11.2019).

**Comparative Conceptology as a Means to Form
the Chinese Students-Philologists' Linguo-Culturological Competence
(by the Material of Literary Text)**

Litovkina Anna Mikhailovna, Ph. D. in Philology, Associate Professor
Makarova Emiliya Aleksandrovna, Ph. D. in Philology, Associate Professor
Baikal State University, Irkutsk
Anna220381@yandex.ru; Emili52@mail.ru

The article justifies relevance of the comparative linguo-cognitive approach when teaching the analysis and interpretation of the Russian-language literary text to foreign students. Literary text due to its communicative nature can be considered as a form of intercultural communication, since a dialogue between a writer and a foreign reader is eventually a dialogue of two cultures. The authors propose a system of teaching artistic concepts to foreign students, which includes the comparative analysis of analogous concepts in different linguo-cultures, lexical representation of a concept in literary text and linguo-culturological commentary.

Key words and phrases: methodology of teaching Russian as a foreign language; competence-based approach; linguo-culturological competence; concept; comparative conceptology; interference; literary text; intercultural communication; cultural connotation; linguo-culturological commentary.