

---

НАУЧНАЯ МЫСЛЬ

---

**ОСНОВЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ  
ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКУ  
КАК СРЕДСТВУ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ  
КОММУНИКАЦИИ С УЧЕТОМ  
НАЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ АДРЕСАТА**

**МОНОГРАФИЯ**

*Под редакцией доктора филологических наук,  
профессора А.С. Мамонтова,  
кандидата педагогических наук А.Г. Ратниковой*

Москва  
РИОР

УДК 81'37  
ББК 81.003  
О-75

ФЗ  
№ 436-ФЗ

Издание не подлежит маркировке  
в соответствии с п. 1 ч. 2 ст. 1

*Работа выполнена при поддержке гранта РФФИ  
(научный проект № 20-512-92001 «Разработка концепции  
лингвострановедческого национально-ориентированного  
учебного словаря русского языка для вьетнамских граждан»).*

Авторы:

*Богуславская В.В., Будник Е.А., Голубь А.Р., Инань Кан, Мамонтов А.С.,  
Ратникова А.Г., Столярова А.Г., Хунбо Юй, Хунин Чэжан, Чинь Тхи Ким Нгюк*

Рецензенты:

*М.В. Горбаневский — доктор филологических наук, профессор;  
М.А. Венгранович — доктор филологических наук, профессор*

**О-75 Основы теории и практики обучения языку как средству межкультурной коммуникации с учетом национальной культуры адресата:** монография / В.В. Богуславская, Е.А. Будник, А.Р. Голубь и др.; под ред. д-ра филол. наук, проф. А.С. Мамонтова; канд. пед. наук А.Г. Ратниковой. Москва: РИОР, 2023. — 230 с. — (Научная мысль). — DOI: <https://doi.org/10.29039/02121-7>

ISBN 978-5-369-02121-7

Коллективная монография посвящена проблемам теории и практики национально-ориентированного обучения языку как средству межкультурной коммуникации с учетом родной культуры адресата. В представляемой работе — в синхронном и диахронном планах — излагаются базовые, заложенные научной школой Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина, принципы изучения и преподавания языка в аспекте культуры.

Адресовано научным работникам, аспирантам и студентам филологического профиля, преподавателям иностранных языков и всем тем, кто интересуется проблемами лингвокультурологии и межкультурной коммуникации.

УДК 81'37  
ББК 81.003

ISBN 978-5-369-02121-7

© Коллектив  
авторов

## ОГЛАВЛЕНИЕ

---

---

|   |     |
|---|-----|
| Сведения об авторах .....   | 5   |
| Предисловие .....   | 6   |
| <b>Раздел I. ОБЩЕТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКУ<br/>КАК СРЕДСТВУ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ</b> .....  | 9   |
| Глава 1. История становления и развития лингвокультурологического направления в языкознании ( <i>А.С. Мамонтов</i> ) .....  | 9   |
| Глава 2. Основные тенденции исследовательской парадигмы в области лингвокультурологии на современном этапе применительно к обучению РКИ ( <i>А.Р. Голубь</i> ) .....  | 39  |
| Глава 3. Этническое сознание как основополагающий фактор в овладении ментально-лингвальным кодом инолингвокультуры при обучении языку как средству межкультурной коммуникации ( <i>В.В. Богуславская</i> ) .....  | 68  |
| Глава 4. Лингвокогнитивный аспект семантики и прагматики при сопоставительно-лингвострановедческом подходе к обучению русскому языку как иностранному (в свете лингвострановедческой теории слова Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова) ( <i>А.Г. Ратникова</i> ) ..... | 84  |
| Глава 5. Методы, приемы и способы описания исследовательской работы и их использование в теории и практике национально ориентированного обучения языку как средству межкультурной коммуникации ( <i>Е.А. Будник</i> ).....  | 117 |
| <b>Раздел II. СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ ПРАКТИКИ ФОРМИРОВАНИЯ<br/>КРОСС-КУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ<br/>В КОНКРЕТНЫХ НАЦИОНАЛЬНЫХ ГРУППАХ<br/>УЧАЩИХСЯ-ИНОФОНОВ</b> .....  | 146 |
| Глава 1. Концепт «будущее время» как составная часть концепта «время» в русской лингвокультуре на фоне корейской в обучении РКИ: лингвокогнитивный и лингводидактический аспекты ( <i>А.С. Мамонтов, А.Г. Столярова</i> ) .....                                       | 146 |

|   |     |
|---|-----|
| Глава 2. Наименования предметов и явлений традиционного русского быта в процессе обучения лексике в китайской аудитории студентов-филологов уровня В1–С1<br><i>(А.С. Мамонтов, Инань Кан)</i> .....   | 163 |
| Глава 3. Русская антропонимическая лексика с культурным компонентом с позиции представителя китайской лингвокультуры как учебный материал и методика работы над ним<br><i>(А.С. Мамонтов, Хунин Чжан)</i> .....   | 183 |
| Глава 4. Национально-культурная специфика рекламных сообщений при национально ориентированном обучении иностранным языкам<br><i>(В.В. Богуславская, Хунбо Юй)</i> .....   | 196 |
| Глава 5. Концепция создания национально ориентированного лингвострановедческого учебного словаря (НОЛУС) как средства формирования навыков и умений кросс-культурной коммуникации у изучающих русский язык граждан Вьетнама<br><i>(В.В. Богуславская, Е.А. Будник, А.Р. Голубь, А.С. Мамонтов, А.Г. Ратникова, Чинь Тхи Ким Нгок)</i> ..... | 200 |
| <b>Библиографический список</b> .....   | 215 |

## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

---

---

**Мамонтов А.С.** — доктор филологических наук, профессор кафедры русской словесности и межкультурной коммуникации Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина.

**Богуславская В.В.** — доктор филологических наук, профессор кафедры русской словесности и межкультурной коммуникации Государственного института русского языка имени А.С. Пушкина.

**Будник Е.А.** — кандидат педагогических наук, директор научно-образовательного центра коммуникационных технологий и цифрового образования Московского государственного лингвистического университета.

**Голубь А.Р.** — кандидат филологических наук, директор департамента научной деятельности Государственного института русского языка имени А.С. Пушкина.

**Ратникова А.Г.** — кандидат педагогических наук, педагог кафедры русского языка как иностранного Государственного института русского языка имени А.С. Пушкина.

**Чинь Тхи Ким Нгок** — доктор филологических наук, профессор, научный консультант по культурным и социальным вопросам Института человековедения Вьетнамской академии общественных наук, Ханой (СРВ).

**Столярова А.Г.** — кандидат филологических наук, преподаватель РКИ, преподаватель корейской и китайской онлайн-школ (Саранск).

**Инань Кан** — кандидат педагогических наук, педагог, преподаватель Института иностранных языков Нинсянского университета (КНР).

**Хунин Чжан** — кандидат филологических наук, старший преподаватель, преподаватель русского языка Института иностранных языков Шихэцзыского университета (КНР).

**Хунбо Юй** — кандидат филологических наук, преподаватель кафедры русского языка международной школы экономики и торговли Цзилиньского университета финансов и экономики (КНР).

Ушедшим и ныне здравствующим  
ученым и педагогам  
Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина  
посвящается.

## ПРЕДИСЛОВИЕ

---

---

Полагаем, ни для кого не секрет то, что в современном мире обогналась устойчивая тенденция к углубленному, мотивированному изучению иностранных языков, вызванная насущной в наш век потребностью в общении представителей разных стран и народов, во взаимодействии порой весьма далеких друг от друга языков и культур в самых различных сферах общественного бытия — политической, экономической, культурной и т.д. Разные традиции и обычаи, системы ценностей, нормы, правила и пр., словом, все то, что входит в понятие *общественное сознание*, являясь, по сути, сознанием этническим, имеют, как показывает практика, свою специфику, учет которой при изучении иностранного языка является необходимым условием полноценного диалога культур, а для преподавателя иностранного языка — отправной точкой в формировании так называемой *кросс-культурной компетенции*, сложного комплекса знаний, включающих как культурный контекст языка, его культурно-маркированные компоненты, так и знания о культурных ценностях, убеждениях и коммуникативных стилях участников межкультурного общения, необходимых для адекватной коммуникации представителей контактирующих друг с другом лингвокультур.

Настоящая монография под названием «Основы теории и практики обучения языку как средству межкультурной коммуникации с учетом национальной культуры адресата» как раз и обращена к проблемам, связанным с теорией и практикой обучения межкультурному общению представителей разных лингвокультур. Авторы, пожалуй, далеко не случайно не конкретизировали в названии книги тот факт, что речь в данном коллективном научном труде идет об обучении русскому языку как иностранному (РКИ): предложенный ими алгоритм рассмотрения или так называемая в более со-

временных терминах исследовательская парадигма может являться общей для методики обучения инофона практически любому языку из всех сущих. Разным же будет то неповторимое своеобразие «облика» родной лингвокультуры адресата, особенно значимого, если вести речь о сопоставлении лингвокультур дистантных по отношению к русской, облика, играющего, как показывает многолетняя практика преподавания РКИ, существенную, если порой не определяющую роль в процессе обучения инофонов.

Возможно, именно поэтому вызывает особое внимание и интерес эмпирический материал монографии: описание работы с представителями инолингвокультур касается преимущественно аудитории представителей лингвокультур восточных: корейской, китайской, вьетнамской, характеризующихся бóльшим количеством этнодифференцирующих признаков по отношению к русской лингвокультуре, чем, например, культуры европейского ареала, а тем более генетически родственные славянские. Сегодня, когда намечился целенаправленный поворот к углублению и расширению контактов с дружественными странами Азиатско-Тихоокеанского региона, исследование подобного материала представляется особенно релевантным.

Что также не может не заслуживать одобрения, так это то, что предлагаемая читателю монография представляет собой своеобразный «синтез» — того, что уже сделано в области проблематики «язык и культура», где, авторы актуализируют имена и труды известнейших ученых, положивших в разное время на алтарь науки свою преданность профессии, свой исследовательский талант, и того, что предстоит сделать уже сегодня и что делается в целях оптимизации процесса овладения инофоном другим культурным кодом. Речь идет о разработке национально ориентированного лингвострановедческого учебного словаря для вьетнамских граждан, изучающих русский язык в условиях отсутствия языковой среды, над концепцией создания которого сегодня трудится, в рамках соответствующего гранта РФФИ (РЦНИ), авторский коллектив данной монографии.

Если перейти от содержания монографии к ее форме, а точнее — к ее стилистическим особенностям, то следует с удовлетворением констатировать — тексты статей монографии отредактированы таким

образом, что, отнюдь не являясь наглядным примером научно-популярного жанра научного стиля речи, тем не менее вполне доступны пониманию не только профессионалов, но и более широкого круга тех, кто интересуется проблемами межкультурной коммуникации в разных ее аспектах. Этому не в последнюю очередь способствует не только язык изложения, но и другой весьма важный компонент — яркие, убедительные примеры из собственного исследовательского опыта авторов монографии и из опыта руководимых ими в разные годы аспирантов и магистрантов, иными словами, то, чего зачастую не хватает отдельным научно-исследовательским трудам.

И последнее, что, пожалуй, немаловажно: перед нами не только научное произведение, но и книга со значительным дидактическим потенциалом, показывающая, как — не противопоставляя, а сопоставляя — с интересом, пониманием и уважением относиться не только к собственной лингвокультуре, но и к другим лингвокультурам, неотъемлемой части многокрасочной палитры человеческого бытия.

*В.М. Шаклеин, заслуженный деятель науки РФ,  
доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой  
русского языка и методики его преподавания Российского  
университета дружбы народов им. П. Лумумбы*



## **Раздел I. ОБЩЕТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКУ КАК СРЕДСТВУ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ**

---

---

### **Глава 1. История становления и развития лингвокультурологического направления в языкознании**

Говоря о соотношении языка и культуры в историческом аспекте, следует подчеркнуть, что оно осталось бы непонятным без рассмотрения основополагающего взаимодействия культуры и такого важного ее элемента, каким является язык. Более того, проблемное поле знаковой сущности культуры занимает сегодня одно из главных мест и в программе культурологических исследований. Нельзя забывать, что язык — носитель духовной самостоятельности нации, ее бесценное богатство, становится своеобразным «становым хребтом» национальной культуры. Как отмечал известный французский философ Клод Леви-Стросс (1908–2009), язык есть одновременно и продукт культуры, и ее важная составная часть, и условие существования культуры, а наш знаменитый соотечественник-языковед Григорий Осипович Винокур (1896–1947) по этому поводу писал: «Язык есть условие и продукт человеческой культуры, и поэтому всякое изучение языка неизбежно имеет своим предметом саму культуру... Но общие законы, которым подчинено культурное развитие человечества, проявляются в разных концах земного шара, среди разных человеческих коллективов, в зависимости от местных условий настолько одновременно и своеобразно, что конкретная история каждой отдельной культуры так же мало похожа на все остальные и созданный данной культурой язык» [Винокур 1959: 246].

Говоря о языке, мы, соответственно, имеем в виду язык культуры, понимаемый как совокупность всех знаковых способов вербальной и невербальной коммуникации, которые объективируют специфику культуры этноса и отражают ее взаимодействие с культурами других этносов.

Неслучайно большая часть подобных исследований сосредоточилась вокруг проблем вербального языка, содержательная универсальность которого — основное средство передачи информации и общения людей. Словом, язык, выполняя в культуре отмеченные функции, позволяет осмыслить себя как феномен культуры и исследовать знаковое строение культуры в целом (не давая забывать при этом, что, к сожалению, не все исследователи считают его частью культуры).

Одновременно следует обратить внимание на то, что словосочетание «язык и культура» (именно такой последовательности компонентов мы будем придерживаться в дальнейшем) относительно давно воспринимается, пожалуй, как одно из наиболее устойчивых сочетаний типа «язык и ...» — «язык и речь», «язык и мышление», «язык и сознание», «язык и общество» и т.д. Это связано с интересом к проблемам межкультурной коммуникации в различных ее проявлениях и диалога культур, представляющих особую значимость в условиях современной глобализации.

Исследования в области соотношения языка и культуры имеют относительно давнюю историю и связаны в первую очередь с именами таких зарубежных и отечественных ученых, как В. фон Гумбольдт, Й. Трир, Л. Вейсгербер, Э. Сепир и Б. Уорф, А.А. Потебня. Эти и другие ученые, преимущественно лингвисты, в разное время пытались ответить на вопросы, как именно связаны между собой язык и культура, каким образом язык воздействует на культуру и какие формы принимает влияние культуры на выразительные и содержательные возможности языка.

Примечательно, что в науке представлены, по крайней мере, три основных точки зрения на проблему взаимодействия языка и культуры в интересующем нас аспекте. В чем же они заключаются?

Первая связана с именами В. фон Гумбольдта и его последователей и сводится к тому, что в диаде «язык и культура» не культура, а язык — определяющее, движущее начало, что именно язык обуславливает формы, которые принимает культура, что в конечном счете мышление человека некоторой лингвокультурной общности зависит от языка, и только от него (более того: мышление совпадает с содержательным аспектом языка). По мысли Гумбольдта, в каждом языке оказывается заложенным свое мировоззрение. Более

того, каждый язык описывает вокруг народа, которому он принадлежит, круг, из пределов которого можно выйти только в том случае, если вступить в другой круг. И вывод: язык народа есть его дух, и дух народа есть его язык [Гумбольдт 1960].

С рассматриваемой точки зрения каждый язык и, следовательно, каждая национальная культура абсолютно своеобразны, не имеют между собой никаких точек соприкосновения, так что, например, при изучении нового иностранного языка человек должен совершенно отрешиться от опоры на родной язык и, соответственно, полностью забыть культуру, в которой прошла его социализация.

С 1821 года, выйдя в отставку, В. фон Гумбольдт целиком посвятил себя науке, прежде всего лингвистике; свободно владел более чем двумя десятками западных и восточных, живых и мертвых языков, представлявших самые различные народы-этноты. В. фон Гумбольдт (1767–1835) — современник и последователь Гегеля, немецкий языковед, философ и эстетик, применявший гегелевское понятие «духа» преимущественно к культуре отдельных народов, — происходил из обеспеченной и высокоинтеллектуальной семьи (его родной брат Александр позднее стал знаменитым естествоиспытателем), получил образование в лучших университетах Германии; в молодости посетил несколько стран Европы, в том числе революционную Францию, оказавшую на его взгляды заметное влияние; был лично знаком со многими выдающимися людьми своего времени, в частности с Шиллером и Гете; работал на дипломатических постах в Риме, Вене и Лондоне; участвовал в создании Берлинского университета, ныне носящего его имя; был членом Государственного совета и министром Пруссии, участником Венского конгресса после разгрома Наполеона.

Гумбольдт рассматривал народы-этноты как неповторимые культурные, духовные единства, специфика которых выражается и определяется главным образом языком. В самом названии его основной работы по этому вопросу — «О различии строения человеческих языков и его влиянии на развитие человеческого рода» (1836–1839) — уже содержится указание на неразрывную связь языка и культуры. Подчеркивая творческую природу языка как формы выражения национального духа, Гумбольдт исследовал его в тесной связи с культурным бытием народа.

Язык, по Гумбольдту, не только инструмент, но и сама деятельность «духа». В его структуре уже заложены свойственные тому или иному народу восприятие окружающего мира и стереотипы поведения. Например, отсутствие в английском языке обращения «ты»; замена в японском языке местоимений «я» и «вы» уничижительными или льстивыми прилагательными «ничтожный» и «почтенный»; обилие в немецком языке сложных многосоставных слов; наличие в любом языке сугубо национальных и непередаваемых пословиц и поговорок, а также слов-концептов типа русских «авось» и «воля» в смысле «свобода». Эти и другие чисто лингвистические факты ярко свидетельствуют о наличии у каждого народа неповторимого духовного мира, а проще — «души». Гумбольдта по праву можно назвать основоположником философии языка как самостоятельной дисциплины, оказавшим огромное влияние на всю историю изучения связи между языком и культурой.

Среди продолжателей идей Гумбольдта в русле направления, получившего название «неогумбольдтианство», следует назвать Й. Трира, Л. Вейсгербера, Э. Сепира и Б. Уорфа. Особое место принадлежит русско-украинскому языковеду А.А. Потебне, не относящемуся напрямую к неогумбольдтианству, но считающемуся одним из интерпретаторов учения великого исследователя. Что же представляет собой неогумбольдтианство?

Неогумбольдтианство — совокупность лингвофилософских воззрений, сложившихся в середине XX в. и восходящих к идеям Гумбольдта. Принято выделять два направления: сформировавшееся в 1920–1940-х гг. в Германии «европейское» и «американское», возникшее примерно в то же время и иногда отождествляемое с этнолингвистикой. Основателями европейского неогумбольдтианства считаются Й. Трир и Л. Вейсгербер, американская версия неогумбольдтианства связывается в первую очередь с именами таких мэтров, как Э. Сепир и Б. Уорф. Оба направления возникли и развивались совершенно независимо, без непосредственных научных контактов и обмена идеями.

Базовый принцип «неогумбольдтианского взгляда» на сущность языка — постулат о неповторимом своеобразии концептуальных систем, лежащих в основе конкретных языков. Суть этого принципа можно свести к трем тезисам.

1. Каждый язык уникален, причем не только и не столько со структурной стороны, сколько с точки зрения зафиксированной в нем картины мира. Здесь обнаруживаются наиболее существенные различия между европейским и американским подходами, поскольку содержательно ориентированное изучение языка предполагает уникальность модели мира, зафиксированной в каждом конкретном языке, в то время как этнолингвистика допускает существование некоторых обобщающих «понятийных стандартов» — во всяком случае, признается «европейский (понятийный) стандарт» — Standard Average European, целиком противопоставляемый «экзотическим» языкам (прежде всего индейским).

2. Способ мышления говорящего на этом языке определяется данным языком. Вейсгербер говорил в связи с этим «о стиле присвоения действительности» посредством языка.

3. Способ мышления каждого народа уникален.

Одним из основоположников неогумбольдтианства, как отмечалось выше, является немецкий лингвист Йост Трир (1894–1970) — основатель теории семантических полей и методов исследования их специфики, но особого внимания заслуживает личность и идеи другого немецкого ученого — Лео Вейсгербера (1899–1985).

Л. Вейсгербер родился в городе Меце (Лотарингия), после окончания школы принимал участие в боевых действиях Первой мировой войны. После возвращения с фронта поступил в Боннский университет, где изучал сравнительное языкознание и германистику, а также романистику. В 1925 г. в Боннском университете защитил докторскую диссертацию на тему: «Язык как форма общественного познания. Исследование о сути языка как введение в теорию языковых изменений», в 1926 г. стал профессором, а в 1927 г. познакомился с Й. Триром, что оказало решающее влияние на его дальнейшую научную деятельность. Основной труд Вейсгербера — четырехтомник «О силах немецкого языка», в котором сформулированы и обоснованы положения его лингвофилософской концепции. Член-корреспондент ряда международных академий, лауреат престижных премий, удостоен звания кавалера ордена «Федеральный крест».

Как и Трир, Л. Вейсгербер считается основоположником структурной семантики, главная идея концепции которой заключается

в том, что значение слова не может быть адекватно описано без обращения к лексическим единицам, входящим в то же семантическое поле (поле значений), которые рассматриваются в функции их отношений с другими членами поля. Так, объем и содержание значений слов «утро», «день», «вечер», «ночь», входящих в поле обозначения временных интервалов в пределах суток, зависят от того места, которое каждое из них занимает в этом поле. В немецком языке сутки членятся иначе: Morgen — утро, Vormittag — предполуденное время, Nachmittag — послеполуденное время, Abend — вечер, Nacht — ночь. Отсюда следует, что Morgen не является точным эквивалентом русского «утро». Во многих ситуациях, в которых в русском языке было бы употреблено слово «утро», носители немецкого языка употребили бы слово Vormittag. Иначе говоря, для того чтобы определить, когда начинается и кончается утро и вечер, нужно знать, какие отрезки суток концептуализированы и означены в данном языке как самостоятельные сущности, т.е. иметь информацию обо всем семантическом поле.

Если Гумбольдт писал о влиянии языка на мышление, о тождестве языка и мировоззрения с преобладающей ролью последнего, то у Вейсгербера язык предстает единственным фактором развития мышления.

Признавая особые «понятия немецкого языка, французского языка», он видел смысл также в том, чтобы говорить о немецком или французском языках не как об экземплярах существующих языков, но лишь как о родных языках немцев и французов. Сравнительное изучение языков означает контрастивный анализ мировоззрений, культур народов, говорящих на них.

В мышлении видятся только национальные черты, определенные языком, а возможность общего для всех народов мышления не рассматривается и даже ставится под сомнение. Теория родного языка увязывается с рассмотрением языка как «энергии», в его влиянии на мировоззрение говорящего на нем народа, на культуру, историю этого народа. Рассмотрение языка как «эргона» допускается в качестве предварительного этапа установления звучаний. Сам язык выступает системой «языковых приемов», с чьей помощью складываются субъективные представления личности об объективной действительности, и она сама входит во врата сознания.

Свое формальное воплощение вышеназванные приемы обретают в так называемых звучаниях, иными словами, в материальных языковых единицах, берущих на себя роль знаков, а именно — в номинативных единицах, частях речи, членах предложения, их типах. При этом первое и второе образуют тесное единство, представляя собой две стороны языкового знака. Однако именно приемы, а ничто другое определяют, по мнению Л. Вайсгербера, внутреннюю форму, характерные особенности и, наконец, мировоззрение.

Согласно взглядам ученого, влияние языка на сознание происходит в соответствии с двумя законами: «законом знака» и «законом поля». Хотя Вайсгербер не может не видеть различий между понятием и значением слова, он тем не менее целенаправленно не замечает их, декларируя примат «понятийного анализа» в аспекте исследования именно «понятийного мира». Одновременно он ставит знак равенства между языковым знаком и понятием, провозглашая идею о том, что любая этническая общность владеет лишь теми понятиями, которые находят в ее родном языке соответствующие «звучания». И если последних там нет, то у нее нет и соответствующих понятий.

Концепция Вайсгербера отрицает как синонимию, так и полисемию, и, например, антропонимы также оказываются за пределами языка. В то же время понятие считается зависимым от «языковых приемов», сам «понятийный мир» — от «языковых полей», своеобразных априорных «кусочков миропонимания языка», неких априорных систем понятий. Их расчленение — индивидуально, оно зависит от того самого «духа» языка и создает именно ту специфику, которая и формирует мышление народа — носителя соответствующего языка.

Язык, по Вейсгерберу, — это «промежуточный мир», «межесвет», т.е. особая форма существования «силы», соединяющей и разъединяющей внешний мир и сознание. В прямую зависимость от языка ставится не только «тип мышления», но и самое познание окружающего мира говорящими на данном языке людьми.

Вышеупомянутый «межесвет» признается субстанцией, которая носит сугубо духовно-языковой характер, общей для носителей того или иного языка и обусловленной именно языком. В конечном счете речь идет о совокупности понятий данного народа, миропо-

нимании его языка, определяющего мышление, национальный характер и результаты познания. Языковой знак рисуется «произволом духа», а абстрагирующее мышление объединяется с природой языкового мира.

Существо познания предстает перед Вайсгербером как вербализация мира, осуществляемая каждым языком по-своему в зависимости от его внутренней формы. Вследствие этого у каждого говорящего на своем языке народа и изображающего через него объективную действительность суть собственный путь познания, равно как его характер и результаты. По его мнению, фактические системы родства не совпадают у разных народов благодаря тому, что соответствующие языки по-разному объективировали конкретное «семантическое поле». При этом особенности и познания, и мышления предопределяются также и структурной сущностью так называемых «словообразовательных полей» языка.

В частности, продуктивность словосложения в немецком языке обуславливает наглядный и конкретный тип немецкого мышления в сравнении с абстрактным, французским типом, склонным к использованию суффиксов. Подобные наблюдения связаны с оценкой преимуществ и недостатков как языков, так и ментальных способностей говорящих на них народов и выводятся из динамики немецкого языка, якобы более близкого к изображению реальной действительности. Отсюда также вытекает вывод о способности отличающегося «фрагментарностью» немецкого мышления создавать цельную картину мира в противоположность мышлению других народов.

В свете рассуждений немецкого ученого любые изменения в языке влекут за собой изменение взгляда человека на реальный мир. Выйти же за пределы «миропонимания» языка, найти нечто «универсальное», о чем, кстати, в свое время писал Вильгельм фон Гумбольдт, Вайсгербер, хотя и считает возможным теоретически, но на практике нереальным в силу недостаточности пока накопленного опыта.

В своей работе «О силах немецкого языка», посвященной данному вопросу, Вейсгербер рисует язык, обслуживающий все области жизни не как средство общения, а как «формирующая сила», определяющее начало всей материальной и духовной культуры на-



ции, ее истории, а также поведения людей. Нравы и обычаи немецкого народа, его суеверия, фольклор, утверждает он, обусловлены немецким языком (а не наоборот). Влияние языка на культуру, как и на историю, мышление и мировоззрение говорящего на нем народа, — следствие «человеческого закона языка», проявляющегося в трех формах:

- 1) обусловленного языком существования;
- 2) языковой общности;
- 3) родного языка.

Смысл первого закона заключается в том, что язык — характерный признак человека разумного, отличающий его от представителя животного мира. Разнообразие же языков существует вне истории, как и дар речи.

Второй закон обуславливает устои национальной государственности, которая предстает как «искусственная общность», основывающаяся на языковой, «естественной».

Третий — «Закон родного языка» — своего рода оборотная сторона рассуждений, базирующаяся на оценке родного языка как языка наиболее совершенного, ставит задачи улучшения его преподавания и воспитания личности в «немецком духе». Немецкий народ достигает самосознание именно под влиянием родного языка, в зависимости от него — определяет цели, возможности, пути их достижения в истории. Подобное отрицание влияния истории социума на язык и утверждение полной зависимости первого от второго дополняется, однако, противоположным тезисом о взаимодействии языка и жизни, в конечном счете культуры. Например, инструментализация, имеющая место и в языке, и в реальной действительности. При этом изменения в языке и изменения в жизни трактуются как параллельные. Все три закона выступают как законы природы, коим человек обязан слепо следовать.

На примере Л. Вейсгербера видно, как его последователи-неогумбольдтианцы во многом по-своему подошли к идеям своего учителя, который осторожно писал о том, что мышление зависит не только от языка вообще, но до известной степени и от каждого отдельного языка, выдвигая мысль о переплетении национальных особенностей мышления с наднациональными, общечеловеческими, не зависящими от конкретного языка.

Гумбольдт оставлял за языком роль своеобразного «индикатора» развитости мышления, возможность влияния его структуры — изолирующей, агглютинирующей, флективной, полисинтетической — на сам характер мышления, деля при этом сами языки на так называемые «совершенные» и «несовершенные». Это же касалось и мышления соответствующих народов. Вместе с тем он не устал подчеркивать, что определяющим фактором тождества языка и мышления следует считать именно мышление, точнее его «тип» вкупе со степенью его развития.

Этнические общности, изображая мир только через посредство языка, по мнению ученого, отличаются друг от друга по особенностям познания в прямой зависимости от характера своих языков, их специфики, имея при этом свои собственные пути познания объективной действительности в зависимости от последних. Языковые различия воплощаются в различии путей познания разных народов. Таковы взгляды основоположника лингвокультурологии, великого Вильгельма фон Гумбольдта. Продолжатели же его идей, неогумбольдтианцы, декларируют идею, согласно которой различные пути сознания неизбежно приводят к различным результатам: в итоге — к различающимся, национально-специфическим «мировоззрениям», где язык предстает своего рода «миром», самой объективной действительностью.

Возвращаясь к истокам неогумбольдтианства, следует подчеркнуть, что его слабым местом всегда была интерпретация языковых различий, обусловленная недопониманием примата влияния материального, в первую очередь условий жизни социума, на формирование его представлений о мире, безусловно, отражающихся в языковых формах. И, с их точки зрения, все трудности, которые возникают при овладении языком как средством межкультурной коммуникации, связаны лишь с тем, что обучающемуся приходится овладевать чуждым ему мировоззрением.

Несомненно, Гумбольдт преувеличивал влияние языка на культуру, но не столь упрощенно как его последователи, «заокеанские» неогумбольдтианцы, выдвинувшие свою версию соотношения языка и культуры.

Эдвард Сепир (1884–1939) — американский этнолингвист и антрополог обладал весьма широким языковым «кругозором»: он вла-

дел многими европейскими языками, а также языками Азии и Америки и, помимо всего прочего, занимался проблемами соотношения языка и культуры.

Называя язык «руководством к восприятию социальной действительности» и проводя идею о том, что люди в значительной мере находятся под влиянием того конкретного языка, который стал средством выражения для общества, в котором он функционирует, Э. Сепир вместе с тем ограничивал это общее положение применительно к проблеме языка и культуры рядом существенных оговорок.

Так, в частности, в своей основополагающей книге под названием «Язык» он писал о том, что языковая группа ни в коей мере не соотносится с какой-либо расовой группой или «культурной зоной», утверждал, что языковая общность не в состоянии обеспечивать постоянно общность культуры в ситуации, когда географические, политические и экономические детерминанты культуры перестают быть одинаковыми в зоне ее распространения. Тем не менее Сепир придал определенное направление изучению вопроса о связи языка и культуры, которое чуть позднее было развито, углублено и доведено до логического завершения Бенджамином Уорфом (1897–1941).

Уорф не являлся лингвистом по своей прямой специальности, а имел образование инженера по противопожарному оснащению, однако в качестве увлечения в свободное время много занимался изучением языка и культуры североамериканских индейцев, к примеру прослушал курс лекций, который читал Э. Сепир. И преимущественно в 30-е годы прошлого века опубликовал ряд статей, которые после его кончины несколько раз выходили отдельными сборниками, среди которых наиболее полным следует считать сборник под названием «Язык, мышление и реальность», увидевший свет в 1956 году. Данные статьи и сборники стали краеугольным камнем выдвинутой им гипотезы, вызвавшей неподдельный интерес главным образом у американских ученых — лингвистов, антропологов, философов.

В рамках данной гипотезы, получившей название «гипотеза Сепира — Уорфа», Б. Уорф стремится доказать, что даже основные категории субстанции, пространства, времени в состоянии трактоваться по-разному в зависимости от структуры соответствующих

языков. В данной связи он утверждал, что, к примеру, природа исследуется по тем направлениям, которые предписаны родным языком, что категории и формы, изолируемые говорящим из мира явлений, не берутся как нечто очевидное у данных явлений. Говорил о том, что мир предстает перед человеком в так называемом калейдоскопическом потоке ощущений, которые организуются сознанием в первую очередь именно посредством языковой системы, запечатленной в сознании Homo Sapiens. На этом основании американский ученый делал вывод, что каждый язык «обладает своей метафизикой», и, следовательно, будь И. Ньютон не англоговорящим, построенная им система мироздания выглядела бы иначе.

В гипотезе Сепира — Уорфа, названной впоследствии «Гипотезой лингвистической относительности», мы видим, как устанавливается влияние «лингвистических моделей на культурные нормы», как «метафизика языка» подается главной причиной, определяющей специфику национального мышления, речевого и неречевого поведения. В данной связи утверждается, что, к примеру, календарь, часы, археология, бюджеты и т.д. и т.п. могли появиться лишь у говорящих на европейских языках общностей, языках с их системой глагольных времен.

Подобно Вайсгерберу, заокеанские коллеги подчеркивали неразрывную связь мышления с языком, точнее с его особенностями, постулировали обусловленность организации мышления любого народа внутренними законами его родного языка. Параллельно Уорф декларировал идею, согласно которой возможности человеческого мышления напрямую обусловлены системами лингвистических выражений, где история их развития выступает историей развития самого языка. С его точки зрения, такие понятия, как «время», «субстанция», не даются одинаковым образом в процессе познания, но напрямую обусловлены спецификой языков, на основе которых и развиваются те или иные понятия. Подобные взгляды являются, по нашему мнению, прямым следствием убежденности в том, что сама природа языка, оказывающая воздействие на систему понятий определенным образом, представляет собой результат специфического национального развития.

Бесспорно, с точки зрения отечественной науки и накопленного ею на сегодняшний день опыта многие положения анализируемой

теории не выдерживают критики. Вместе с тем отдельные положения, хотя и при критическом отношении, представляют определенный научный интерес. Конечно, строение языков, например, невозможно обусловить гумбольдтовской идеей о «духовной силе народа». В то же время не для кого не секрет, что понятия, выражаясь в языке, не могут существовать вне языковой оболочки. Одновременно нельзя игнорировать и того факта, что язык способен влиять, в частности, на запоминание и вычленение отдельных предметов, явлений, понятий в потоке ощущений познающего реальный мир. Некоторые исследования, к слову, позволяют говорить о роли языка в распознавании оттенков цвета, в расчленении степеней родства. Можно видеть значение технических различий, пусть не определяющих мышление говорящих на данном языке, но явно сказывающихся в нем. Имеются конкретные данные, в основном из индейских языков, показывающие зависимость культуры от языка.

Однако нельзя согласиться со следующим тезисом Э. Сепира и Б. Уорфа: «Люди живут не только в объективном мире вещей и не только в мире общественной деятельности, как это обычно полагают; они в значительной мере находятся под влиянием того конкретного языка, который является средством общения для данного общества. Было бы ошибочным полагать, что мы можем полностью осознать действительность, не прибегая к помощи языка, или что язык является побочным средством разрешения некоторых частных проблем общения и мышления. На самом деле «реальный мир» в значительной степени бессознательно строится на основе языковых норм данной группы... Мы видим, слышим, воспринимаем так или иначе те или другие явления главным образом благодаря тому, что языковые нормы нашего общества предполагают данную форму выражения» [Новое в лингвистике 1960: 135].

Согласно гипотезе Сепира — Уорфа мышление, мировоззрение, речевое и неречевое поведение людей напрямую являются следствием природы и характера языка, на котором они выражают и мысли, и эмоции. Изоморфность языка и реальности, данной в чувственном опыте и творимой посредством системно-структурных особенностей первого, и приводит американских ученых-неогумбольдтианцев к формулировке принципа «лингвистической относительности», заключающегося в следующем: сходные фи-

зические явления позволяют создать сходную картину Вселенной только при сходстве или соотносительности языковых систем.

Основные тезисы гипотезы Сепира — Уорфа — это детерминация языком:

- 1) мышления,
- 2) мировоззрения,
- 3) поведения людей.

Язык предстает при этом своего рода микрокосмом лингвистических моделей, иными словами, «мыслительным миром», с чьей помощью понимается и измеряется окружающая нас объективная действительность. И зависимость мировоззрения от языка заключается именно в том, что «видение мира» происходит через модели языка. Таким образом, язык оказывает влияние на понимание человеком этой самой действительности, изменяющееся от языка к языку, наряду с мировоззрением, отражающим отношение к действительности, на ее оценку. Он же выступает и как средство познания, в результате чего возникает это самое мировоззрение.

Отсюда мысль о том, что человек расчленяет природу в направлении, подсказанном родным языком, что человек выделяет в мире явлений те или иные категории и типы совсем не потому, что последние самоочевидны. Напротив, мир предстает перед *Homo Sapiens* в виде калейдоскопического потока ощущений, впечатлений, и он должен быть организован человеческим сознанием, то есть в конечном счете языковой системой, хранящейся в этом самом сознании. Человек расчленяет мир, организует его в понятия, распределяет значения так, а не иначе в основном благодаря тому, что соответствующий человеческий коллектив является участником совместного соглашения по данному поводу.

Как отмечалось выше, для гипотезы Сепира — Уорфа характерно отрицание всеобщности таких категорий как материя, пространство, время, так как они якобы предлагаются людям в разной форме. Утверждается, что они предопределены языком и культурой, зависят от природы языка (языков), благодаря употреблению которых они и развились. В качестве примеров предлагается обратить внимание на следующее: языки «среднеевропейского стандарта» с их двучленной формой предложения представляют действительность по формуле «бесформенное вещество плюс форма», объективируя

субъективное чувство протяженности во времени. Тогда как язык североамериканских индейцев племени хопи не знаком с такой объективацией времени, поскольку обозначает время в виде особых наречий как цикличность, а не как совокупность.

Зависимость поведения от языка ярче всего, по мнению американских ученых, отражает следующий пример. У нефтяного склада люди ведут себя осторожно, но теряют осторожность, если видят надпись «Склад пустых бензиновых цистерн», хотя здесь опасность особо велика. Дело тут в языковой ориентации на слово «пустой» — *empty*. Они объясняют ситуацию следующим образом: возможны два различных случая употребления слова *empty* — в первом случае оно употребляется как синоним слов *null*, *void*, *negative*, *inert* — соответственно «порожний», «бессодержательный», «бесмысленный», «ничтожный», а во втором — предстает в применении к обозначению физической ситуации, не принимая во внимание такой фактор, как наличие паров, капель жидкости либо иных остатков взрывоопасного вещества в цистерне или в другом вместилище. Ситуация описывается в рамках второго случая, а люди ведут себя так, как будто имеется в виду первый. Это становится общей формулой неосторожного поведения людей, обусловленного чисто языковыми причинами, иными словами, исключительно из-за своеобразной «тирании» данного слова «пустой» — *empty*.

Еще раз возвращаясь как рациональному зерну гипотезы лингвистической относительности, следует отметить, что в ней наиболее ценно с точки зрения лингвокультурологии последовательное постулирование своеобразия закономерностей триады язык — мышление — культура.

Более того, можно смело говорить о том, что в сознании имеет место наряду с системой мыслей как логической картиной мира, то есть концептуальной картиной мира, дополнительная — языковая, которая не всегда соответствует первой, но сопутствует ей, сохраняя при этом свою самостоятельность. И эта языковая картина мира изменяется от языка к языку. Важно также подчеркнуть, что особенности лингвистического выражения объективной действительности всегда представляли, представляют и, несомненно, будут представлять большой научный интерес, поскольку языковое мо-

делирование окружающей нас реальности играет важнейшую роль в процессе человеческого познания.

Попутно стоит обратить внимание на то, что само оформление мысли, как справедливо утверждают неогумбольдтианцы, не является абсолютно одинаковым во всех языках, даже родственных.

Так, понятие «кит» в английском языке, как известно, передается словом *whale*. На немецком — посредством сочетания двух морфем *wal* и *fisch*, то есть «кит» и «рыба». Нет смысла сомневаться в том, что лексико-предметное значение русского, английского и немецкого слова полностью совпадает в их обозначении большого морского млекопитающего.

Исходя из этого, делается, на наш взгляд, любопытный и адекватный вывод о том, что, говорящий по-немецки и впервые употребляющий данное слово вполне может связать понятие кита с представлением именно о рыбе, а отнюдь не с млекопитающим, что находилось бы в полном соответствии с концептуальной картиной мира. Иными словами, язык вносит собственные коррективы в познание данного фрагмента действительности в полном соответствии уже с другой — языковой картиной мира.

Правда, применительно к вышеупомянутому примеру справедливости ради нельзя не коснуться и другой возможности, а именно связанной еще и с мифологией соответствующего лингвокультурного пространства.

Речь идет не об этимологии, а о мифологии общеевропейского ареала: ассоциация кита и рыбы вполне может быть навеяна цитатой из хорошо известной сказки Ершова «Конек-горбунок»: «Поперек его лежит чудо-юдо рыба-кит». Следовательно, в данном случае речь идет не столько о соотношении «язык и мышление», сколько об интересующем нас соотношении «язык и культура».

В качестве другого, не менее любопытного примера, эксплицирующего влияние языка на культуру, можно привести следующий: языковое оформление числа 80 [Брутян 1968: 43–44]: на русском, английском и армянском языках оно формируется как  $8 \times 10$ , а на французском и грузинском —  $4 \times 20$ . И нет основания сомневаться, что все они, умножая по-разному, имеют в виду нечто различное. Однако налицо побочное знание, которое не может игнорироваться, — связь с десятью или двадцатью, что придает оттенок особого



представления, что, еще раз подчеркнем, обусловлено тем, что разные языки могут вызывать несовпадающие представления о числовых соотношениях и т.п.

Говоря о сложном и вызывающем интерес процессе возникновения «языковых картин мира», а также их роли в познании мира, в миропонимании, необходимо помнить, что причина возникновения специфического языкового представления о мире лежит в сложных взаимоотношениях, существующих между понятием и внутренней формой слова. Что же касается обусловленности первого и второго, то ее следует в конечном счете искать и находить в объективной действительности или в соответствующей культуре, являющейся содержанием первой, а не в созидательной мощи самого языка.

Образование слова, или процесс номинации, как считают исследователи, обусловлено специфическими отношениями между значением и теми или иными признаками объекта наречения, или номинации.

Возьмем, к примеру, слово-понятие «подснежник» в разных языках — русском, немецком и английском. Денотат — один и тот же: согласно «Словарю русского языка» С.И. Ожегова, — «травянистое растение с цветками светлой окраски, распускающееся сразу после таяния снега». Какова же внутренняя форма, мотивировка? В немецком языке отражается представление о цветке его носителя, а заодно и носителя соответствующей культуры как о «снежном колокольчике» (*Schneeglockhen*), в английском — как о «снежной капле» (*snow-drop*). Это — образы, которые возникают именно в сознании человека как носителя языка и культуры, языковой личности в процессе познания им объективной действительности, да, с помощью языка, но не конструируются самим языком как неким «демиургом».

В России приверженцем гумбольдтовских идей зарекомендовал себя выдающийся языковед Александр Афанасьевич Потетьня (1835–1891).

Он родился на Украине, в Полтавской губернии, в 1856 г. окончил Харьковский университет, позднее преподавал там же с 1875 г. Профессор Потетьня находился под сильным влиянием идей Гумбольдта, однако переосмыслил их в психологическом духе. Много

занимался изучением соотношения мышления и языка, в том числе в историческом аспекте, выявляя, прежде всего на русском и славянском материале, исторические изменения в мышлении народа. Потебня известен также своей теорией внутренней формы слова, в которой конкретизировал идеи Гумбольдта. Создал научную школу, известную как Харьковская лингвистическая школа. Основные труды А.А. Потебни: «Мысль и язык» (1862), «Из записок по русской грамматике» (1874).

Развивая взгляды своего учителя на язык как на деятельность, Потебня рассматривал язык как орган создания мысли, как мощный фактор познания. От слова — простейшего, по его мнению, «поэтического произведения» — Потебня идет к сложным художественным произведениям. Анализируя процесс образования слова, он показывает, что первой ступенью образования слова является отражение чувств в звуке, затем идет осознание звука, и, наконец, третья ступень характеризуется осознанием содержания мысли в звуке.

С точки зрения ученого, в каждом слове присутствует как бы два содержания. Одно из них после возникновения слова постепенно стирается из памяти. Это — его ближайшее этимологическое значение. И оно заключает в себе всего лишь один единственный признак из всего многообразия признаков, свойственных данному предмету.

Так, слово «стол» означает только «посланное», слово «окно», восходящее к слову «око», рассказывает о том, куда смотрят и куда проникает свет, не заключая в себе ни малейшего намека как на раму, так и на вообще понятие отверстия. Данное этимологическое значение слова Потебня именует «внутренней формой слова». По сути, оно не является содержанием слова, а всего на всего лишь знаком, символом, под которым говорящему и слушающему мыслится собственно содержание первого, включающего в себя самые разнообразные признаки предмета наименования, или денотата — в терминах современной лингвистики. К примеру, почему черный цвет был наречен «воронным» или голубой цвет — «голубым»? Путем обращения к образам ворон и голубей, являющихся средоточием целого букета характерных признаков. Однако из них был выбран лишь один, а именно признак окраски, цвета, и этим признаком был поименован соответствующий феномен.

По мнению А.А. Потебни, неизвестный предмет человек познает благодаря так называемой апперцепции, иными словами, объясняет его сущность, прибегая к накопленному им опыту. При этом внутренняя форма слова выступает в качестве средства апперцепции именно потому, что способна выражать общий признак, свойственный как объясняемому, так и «объясняющему», то есть прежнему опыту.

Выражая этот общий признак, внутренняя форма выступает в качестве своеобразной «посредницы», как нечто третье между двумя сопоставляемыми объектами. И, анализируя психологический и одновременно познавательный процесс апперцепции, Потебня предлагает отождествлять его с логическим процессом суждения. Таким образом, внутренняя форма, по мнению ученого, представляет собой отношение содержания мысли к сознанию, показывая, как именно представляется говорящему и слушающему субъекту его собственная мысль. Например, мысль о таком природном явлении, как туча, по мнению Потебни, связана в сознании носителя русского языка и культуры с тем, как она, туча, вбирает в себя или, наоборот, выливает из себя воду, корень «ту» — этимологически означает «пить», «лить».

Но поскольку слово является средством апперцепции, а сама апперцепция представляет собой суждение, то слово независимо от своего сочетания с другими словами есть именно выражение суждения, двучленная величина, состоящая из образа и его представления. Отсюда — внутренняя форма слова, выражающая всего лишь один признак, имеет значение не сама по себе, а только именно как форма, и не случайно А.А. Потебня именно ее поименовал «внутренней формой». Форма, чувственный образ которой входит в сознание.

Внутренняя форма является своего рода «индикатором» всего богатства чувственного образа, заключенного в познаваемом предмете-денотате и вне связи с ним. Иными словами, вне суждения не имеет смысла. Внутренняя форма значима лишь как символ, как знак, как заместитель всего многообразия чувственного образа, который, в свою очередь, воспринимается субъектом по-разному в зависимости от его лингвокультурного опыта, и, следовательно, само слово представляет собой знак, с которым связывается субъектив-

ное содержание. Содержание, которое скрывается за одним и тем же словом, по мнению Потебни, различно для каждого индивидуума, а значит, нет смысла вести речь о полном понимании.

Внутренняя форма, выражая собой один из признаков познаваемого чувственного образа, не только конструирует единство образа, но и дает знание этого единства. Она, как считает А.А. Потебня, не есть образ предмета, а представляет собой образ образа или, по-другому, представление. Слово путем выделения одного признака способно обобщать чувственное восприятие, выступать как средство создания единства чувственного образа, при этом давая еще и знание его общности. Согласно примеру ученого, ребенок разные восприятия матери называет одним словом «мама». Так, приводя индивида к единству чувственного образа, а затем — к осознанию его общности, слово выступает средством познания действительности.

В результате исследователь из Харькова приходит к следующим важным выводам, касающимся внутренней формы и представляющим интерес и в настоящее время:

1. Слово состоит из трех элементов — внешней формы, т.е. звука, внутренней формы и значения.

2. Внутренняя форма выражает один признак между тем, что сравнивается (то есть между вновь познаваемым и ранее познанным).

3. Внутренняя форма выступает как средство апперцепции, при этом апперцепция представляет собой суждение, а значит, внутренняя форма есть выражение суждения, и важна она не сама по себе, а лишь как знак (ярлык), символ значения слова как некой субъективной данности.

4. Внутренняя форма, выражая один признак, дает сознание единства и общности чувственного образа.

5. Постепенное стирание в сознании внутренней формы способствует превращению слова из произведения поэзии в произведение «прозы», то есть в понятие.

Анализируя символы народной поэзии, разбирая их внутреннюю форму, Потебня приходит к мысли о том, что именно потребность в восстановлении забываемой внутренней формы и явилась одной из причин образования символов. Например, калина — стала символом девицы по той же причине, по которой девица названа «красной»: по единству основного представления огня —

света в номинативных единицах «девица», «красный», «калина». Пристально исследуя символы народной поэзии предков-славян, Александр Афанасьевич классифицирует их по единству основного представления, заключенного в их названиях. В результате исследование показывает, как именно сближались, находя соответствия в языке, рост дерева и род, корень и отец, широкий лист и ум матери и т.д. и т.п.

От слова первообразного, слова как простейшего поэтического произведения Потебня переходит к тропам: синекдохе, метонимии, метафоре и пр., а затем к басне, пословице и поговорке. Исследуя их, он стремится продемонстрировать, что три вышеуказанных элемента, присущие первообразному слову как элементарному поэтическому произведению, представляют неотъемлемую сущность поэтического произведения вообще. Развивая свою мысль, он говорит о том, что, если в слове мы находим внешнюю форму, внутреннюю форму и значение, стало быть, во всяком поэтическом произведении надо также различать первое, второе и третье.

По А.А. Потебне, единству членораздельных звуков (внешней форме слова) соответствует внешняя форма поэтического произведения, по которой он предлагает понимать не только звуковую, но и «вообще словесную форму, знаменательную в своих составных частях». А представлению, то есть внутренней форме, в слове соответствует образ или единство образов в поэтическом произведении. Содержанию последнего соответствует значение слова. Под содержанием художественного произведения он понимал мысли, которые возникают у читателя-реципиента в связи с тем или иным образом, либо те, которые подвигли его на создание образа.

Далее Потебня утверждает, что образ художественного произведения, равно как и внутренняя форма в слове, является лишь знаком тех мыслей, что были у автора в период создания образа или тех, что возникают у читателя при чтении-восприятии. Как образ, так и форма художественного произведения в понимании ученого составляют неразрывное единство. То же самое относится ко внешней и внутренней формам в слове. При этом, по его мнению, если утеряна для говорящего связь между звуком и значением, то звук перестает быть внешней формой в «эстетическом» значении этого слова. Александр Афанасьевич приводит ряд примеров, иллюстри-

рующих высказанные сентенции. Так, для понимания сравнения «чистая вода течет в чистой речке, а верная любовь — в верном сердце» воспринимающему недостает «законности отношения между внешней формой и значением». Законная связь между водой и любовью способна восстановиться лишь в том случае, по его мнению, когда в сознании будет находиться связь света как одного из эпитетов воды с любовью. Поскольку это и есть именно забытая внутренняя форма, то есть символическое значение выраженного первым двустийшем образа воды. Для обеспечения эстетического значения при сравнении воды с любовью требуется, по мнению ученого, восстановление соответствующей внутренней формы, связи между любовью и водою. Чтобы быть более аргументированным, Потебня дает еще один пример, взятый из украинской «весенней песни», где «шафранное колесо смотрит из-под тына». Если попытаться воспринять лишь внешнюю форму данной песни, то есть понять на уровне содержания, получится бессмыслица. Однако все встает на свои места после восстановления внутренней формы: шафранное (желтое) колесо связывается в сознании с солнцем.

Завершая рассмотрение лингвокультурологических взглядов А.А. Потебни, нельзя не упомянуть того, что уже в наше время легло в основу лингвострановедческой теории слова, а именно «ближайшего» и «дальнейшего» значений слова. Он предлагает понимать под первым «действительное содержание мысли в момент произнесения слова», а под вторым — то многообразное представление, которое имеет человек о предмете, обозначаемом словом, например слово «дерево», у которого дальнейшее значение связано уже со знаниями из области ботаники. Таким образом, на основании взглядов А.А. Потебни на семантику слова можно сделать важный вывод: оно выражает значительно меньше того, что оно называет.

Таким образом, мы рассмотрели первую точку зрения на проблему взаимодействия языка и культуры, утверждающую, что язык обуславливает формы, которые принимает культура, равно как и образ мышления.

Вторая точка зрения — противоположна первой. Она утверждает, что мышление всех людей по содержанию совершенно идентично, так что языки, по сути, выполняют функции кодов. В соответствии с этим язык декларируется оторванным от культуры.

Поскольку мышление и по формально-динамическим признакам, и по содержанию у всех народов одно и то же, за исключением тех немногих случаев, когда в родном языке действительно отсутствуют понятия культуры иноязычного народа, то учить надо именно словоупотреблению. В соответствии с этим язык признается независимым от культуры: язык А (родной язык обучаемого) может обслуживать культуру Б (изучаемую) без каких-либо непреодолимых или даже заслуживающих упоминания затруднений. Данная точка зрения в целом не снискала себе значительного количества именитых сторонников, за исключением ряда отечественных и зарубежных специалистов в области обучения иностранным языкам [Артемов 1969], взгляды которых на современном этапе вполне могут быть опровергнуты самим опытом преподавания живых языков.

Наконец, третья точка зрения представляет собой синтез первых двух: не отрицая полностью идей В. фон Гумбольдта и неогумбольдтианства, она отказывается от взгляда на язык и на культуру как на абсолютно замкнутые, закрытые сущности.

По мнению представителей данной точки зрения, которой придерживаемся и мы, культуры А и Б обладают, с одной стороны, некоторыми общими культурными элементами, с другой стороны, в каждой из этих культур имеются и частные, своеобразные, индивидуальные культурные элементы. При этом степень «общности» — «частности» зависит от характеристик сопоставляемых культур. Так, по линии контактности — дистантности, как показывают исследования, в культурах европейского ареала и русской культуре существует значительно больше общих черт, чем России и Юго-Восточной Азии.

Одновременно в языке А, обслуживающем культуру А, всегда найдутся выразительные средства для культурных элементов, общих с культурой Б, так как в языке Б имеются средства, совпадающие своей содержательной стороной со средствами выражения языка А. Но ввиду того, что существует немало элементов в культуре Б, незнакомых носителю культуры А, остается достаточно много единиц в языке Б, которые не имеют содержательного соответствия в родном для обучаемого языке А, и здесь необходима работа по формированию понятий о новых предметах и явлениях, не находящих аналогии ни в культуре А, ни в языке А.

Проблемы преподавания русского языка как иностранного, обусловленные в первую очередь несовпадением культур и языков, вызвали к жизни в конце 1960-х — начале 1970-х гг., когда был накоплен значительный опыт, направление, получившее название «лингвострановедение» и сыгравшее огромную роль и в преподавании, и в научном исследовании связи, существующей между языком и культурой.

История развития лингвострановедения и выделения его в качестве одной из дисциплин, обеспечивающей эффективность процесса обучения русскому языку иностранцев, относительно короткая, однако именно данная дисциплина как никакая другая связана на всем протяжении своего становления и развития с рядом различных, но в то же время взаимодополняющих подходов, целью которых чаще всего являлась конкретизация задач, стоящих перед теми, кому предстояло на уроках русского языка как средства межкультурной коммуникации знакомить учащихся с особенностями тогда еще так называемой русской советской культуры.

Уже в первых своих трудах, а своеобразным «зачином» стала книга под названием «Роль и место страноведения в практике преподавания русского языка как иностранного» (М., 1969) один из ее авторов так определил исходные позиции зарождающегося направления:

1. Вопросы социологической теории коммуникации.
2. О понятиях «культура» и «цивилизация».
3. Невербальные средства общения.
4. Форма речи и узус.
5. Содержание речи.
6. Отбор страноведческого учебного материала, его презентация и закрепление.
7. О страноведческих пособиях.

«Отцами-создателями» данного филологического и одновременно лингводидактического направления, ставящего своей целью исследовать и обеспечить возможность обучения культуре страны изучаемого языка непосредственно через этот язык и на его уроках любого иностранного учащегося, явились известные отечественные ученые Евгений Михайлович Верещагин и Виталий Григорьевич Костомаров (1930–2020). «Известно, что язык, будучи одним из



основных признаков нации, выражает культуру народа, который на нем говорит, т.е. национальную культуру... Изучающие иностранный язык обычно стремятся в первую очередь овладеть еще одним способом участия в коммуникации. Однако когда усвоение языка достигает полноты, человек одновременно получает огромное духовное богатство, хранимое языком, проникает в новую национальную культуру» [Верещагин, Костомаров 1990], — так декларировали свои идеи эти ученые-лингвисты.

Авторы опирались на существующую в разных странах общую традицию включения сведений о стране изучаемого языка в практику преподавания, подчеркивая при этом, что «страноведение» — термин методический, а в плане онтологии, т.е. применительно к объективной реальности, этот термин означает то же самое, что и термин «культура».

Под культурой предлагалось понимать в строгом соответствии с идеологическими требованиями той поры следующее, что, впрочем, вполне нормально воспринимается и в наши дни: «Культура как общественное явление — это совокупность материальных и духовных ценностей, накопленных и накапливаемых определенной общностью людей. Культура — это продукт социальной активности человеческих коллективов. Она имеет исторический генезис и играет определяющую роль в становлении и развитии отдельной человеческой личности» [Верещагин, Костомаров 2005: 35].

К сведениям, не совпадающим в двух культурах и в языках, Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров первоначально относили так называемую лексику с культурным компонентом, предложив классифицировать ее по 7 группам: советизмы — слова, выражающие понятия, которые появились в нашей стране в результате октября 1917 г. (агитпункт, сельсовет, Верховный совет и т.д.); слова нового быта, которые тесно примыкают к советизмам (парк культуры и отдыха, стенгазета, трудодень и т.д.); наименования предметов и явлений традиционного быта (блины, валенки, самовар и т.д.); историзмы — слова, обозначающие предметы и явления предшествующих исторических периодов (боярин, купчая крепость, вече и т.д.); лексика фразеологических единиц (узнать всю подноготную, как Мамай прошел, бить челом и др.); слова из фольклора (добрый молодец, Баба-яга, Кощей Бессмертный и т.д.); слова не-

русского происхождения, т.е. вошедшие в русский язык из языков народов, составлявших когда-то СССР (тайга, пельмени, тибетейка и т.д.). Однако лингвострановедческая проблематика изучением слов отнюдь не исчерпывалась (ср. язык мимики и жестов и язык повседневного поведения, текст в лингвострановедческом рассмотрении и т.д.).

Аналогом лингвострановедения за рубежом можно считать концепцию культурной грамотности (Cultural Literacy), которая получила в последние десятилетия распространение в США и дала новый стимул к углублению духовности общечеловеческих традиций в обучении иностранным языкам.

Профессор английской филологии университета штата Виргиния Е.Д. Хирш-младший, создатель данной концепции, полагает, что «общие знания — кислород социальной коммуникации и необходимость их стала очевидной, когда... начали задыхаться от культурной малограмотности» [Hirsh 1987: 10]. В своей монографии он доказывает важнейшую роль в общении культурных сведений и фоновых знаний, а также теоретически обосновывает возможность минимизации этих сведений и описания их в форме целой системы широко разделяемых ассоциаций и информации, называемой «вокабуляром» — словарем реалий, которые каждый американец, преимущественно англосаксонского происхождения, обязан знать. Культурная грамотность, по его определению, — это не только умение читать, но и владение неким знанием, понятиями всей данной локальной культуры, общепринятыми в ней сведениями и оценками как символами, общими для всех образованных «средних американцев».

Самое горячее одобрение в последние три десятилетия вызывают исследования в области культуры и языка, которые во многом определяются рамками направления, получившего название «Лингвистика и межкультурная коммуникация». Это направление совпало с выходом в свет монографии видного российского ученого Ирины Ивановны Халеевой «Основы теории обучения пониманию иноязычной речи», положившей начало новому этапу обучения будущих специалистов-языковедов умению общаться на иностранном языке.

В центре внимания автора находятся проявления взаимодействия и взаимосвязи языка и культуры, а также проблемы коммуни-

кации между представителями разных языков и культур (в первую очередь русского и немецкого). Особую значимость приобретает в концепции И.И. Халеевой такой основополагающий компонент межкультурной коммуникации, как пресуппозиция, определяемая ею как «невербальный компонент коммуникации, единица, лежащая в основе фоновых знаний инокультурной общности, сумма условий, предпосылаемых собственно речевому высказыванию и являющихся национально-специфическим индикатором общения» [Халеева 1989: 164].

Проблемы, которые выносит сегодня на повестку дня направление «Лингвистика и межкультурная коммуникация», касаются соотношения языка и культуры как соответственно вербальной и когнитивной сущностей; способности языка отражать мир, проникающий через сознание человека; отражения в языке и одновременно формирования им индивидуального и коллективного менталитета, идеологии и культуры; создания языком и культурой картины мира и ряда других, не менее важных, лингвокультурных проявлений.

В данной связи следует особо отметить и приветствовать появление в учебных планах языковых вузов России дисциплин, где вопросы взаимоотношения языка и культуры занимают одно из центральных мест: «Введение в теорию межкультурной коммуникации» и «Основы теории межкультурной коммуникации». В фокусе внимания этих дисциплин находятся, в частности, проблемы языка и культуры как семиотических систем, языка как структурного признака культуры, структуры языковой личности, проблемы, касающиеся процесса восприятия и понимания текстовой деятельности, и т.д.

В последнее время в связи с нарастанием процесса глобализации в рамках данного направления усиливается интерес к такому феномену сопоставительной культурологии и лингвокультурологии, как диалог культур, особенно в контексте «Россия и мир».

Одновременно в последние годы наметилась устойчивая тенденция подхода к проблемам соотношения и взаимодействия языка и культуры путем выделения единиц подобного изучения. Здесь следует упомянуть национальный социокультурный стереотип (Ю.Е. Прохоров), логоэпистему (В.Г. Костомаров и Н.Д. Бурвикова), лингвокультурему В.В. Воробьева и др. Чтобы понять их суть, необходимо остановиться поподробнее на некоторых взаимодопол-

няющих направлениях в области изучения языка и культуры, представляющих особый, на наш взгляд, интерес и в разное время разрабатываемых в Государственном институте русского языка имени А.С. Пушкина.

Так, известный ученый-лингвокультуролог Юрий Евгеньевич Прохоров считает, что вопросы отражения культуры страны изучаемого языка в процессе обучения самому языку связаны с «национальными социокультурными стереотипами речевого общения» и при проникновении в новую культуру овладение именно этими стереотипными элементами (символы, ассоциации и т.д.) во многом определяет характер и качество межкультурного диалога [Прохоров 1996]. Так, не владеющие соответствующим национальным социокультурным стереотипом японские читатели «Поднятой целины» М.А. Шолохова без специальных разъяснений с позиции культуры, естественно в оценочном смысле, не могли понять реакции донских казаков-колхозников на сообщение парторга о невероятной производительности трактора: «Собрание ахнуло, кто-то потерянно обронил: «Эх... твою мать», при том что колхозники имели в виду всего лишь обычное восклицание типа «Вот это да!».

Обращаясь к логоэпистемологическому направлению в области языка и культуры, следует прежде всего отметить, что данный термин составлен на основе сложения двух греческих лексем: «логос» — язык, речь, учение, смысл и «эпистема» — знание, понимание. Итак, логоэпистема — это все то, что представляет собой трудность для адекватного замыслу автора понимания текста, так как в ней кроется некое знание, неведомое учащимся, в первую очередь иностранцам. Логоэпистема представляет собой не просто слово, словосочетание, фразеологизм и т.д., а знание, которое несет в себе единица языка благодаря своей индивидуальной истории, скрытой внутренней форме, собственным связям с культурой (например, такие логоэпистемы, как: «обломовщина», «герой нашего времени», «язык до Киева доведет», «М.С. Горбачев», «перестройка» и т.д. и т.п.).

Логоэпистемы тесно связаны с «карнавализацией языка» [Бахтин 1975], когда в средства массовой информации вливается как бы «карнавал» разного рода перефразированных афоризмов, аллюзий, цитат и т.п. — факт, хотя и ставший привычным, но, увы, не для всех привлекательный. Попутно заметим, что вышеуказанному процес-

су во многом способствует индустрия сегодняшней как российской, так и зарубежной рекламы («Мы говорим «херши» — подразумеваем «кола», мы говорим «кола» — подразумеваем “херши”») и т.д. Льстим себя надеждой, что исходная фраза достаточно известна большинству соотечественников и в комментарии не нуждается.

Родоначальники данного направления, известные ученые Виталий Григорьевич Костомаров и Наталья Дмитриевна Бурвикова, справедливо полагают, что, будучи артефактами, существующими в культуре и языке, созданными человеком, наделенные им же смыслом и представляющие собой «свертку» определенных социокультурных знаний, логоэпистемы должны находиться в фокусе лингвокультурологических исследований [Костомаров, Бурвикова 2000].

Остановимся еще на одном культурологическом направлении, вобравшем в себя наиболее перспективные идеи когнитивной лингвистики прошлого и настоящего, получившем широкое распространение и связанном с именем видного российского ученого Владимира Васильевича Воробьева, основателя направления под названием «лингвокультурология» [Воробьев 1997].

Лингвокультурология — это научная дисциплина, возникшая на стыке лингвистики и культурологии и изучающая отражение культуры в языке. При этом особое значение имеет то, что языковые знаки, как отмечалось выше, выполняют функцию «языка культуры», что выражается в способности языка «отображать национальную картину мира», примером чему может служить отрывок стихотворения Константина Бальмонта (1867–1942) «Русский язык»:

*В нем воркованье голубя весной,  
Взлет жаворонка к солнцу — выше, выше.  
Березовая роща. Свет сквозной.  
Небесный дождь, просыпанный по крыше.*

Объектом лингвокультурологии, по мнению ее основоположника, является исследование взаимодействия языка, который есть транслятор культурной информации, культуры с ее установками и предпочтениями и человека, который создает эту культуру, пользуясь языком. Предметом — изучение культурной семантики языковых знаков-слов (щи, каша, баня), фразеологизмов (бить баклуши,

узнать всю подноготную, как Мамай прошел), афоризмов («Вот тебе, бабушка, и Юрьев день», «В Тулу со своим самоваром не ездят», «И дым Отечества нам сладок и приятен») и др.

Лингвокультурология исследует связь используемых в общении языковых выражений с этнической психологией: с массовым сознанием, традициями, обычаями, обрядами, ритуалами и т.д.

Весьма значимым для лингвокультурологии представляется так называемый сопоставительный аспект, объектом которого являются несовпадающие (национальные) элементы сравниваемых языков и культур, а предметом — экспликация различий национально-культурного свойства. В качестве материала предлагается, в частности, русская национальная языковая личность в зеркале французской, американской и вьетнамской. Например, функциональными аналогами слов — символов родины для русских будет слово «береза», для англичан — oak-tree («дуб»), для вьетнамцев — «бамбук» [Мамонтов 2010].

В заключение, касаясь могущего вызвать вопрос основного различия между лингвокультурологией и лингвострановедением, необходимо подчеркнуть, что мы, вслед за В.Г. Костомаровым, считаем уместным говорить о лингвокультурологии в широком и узком смысле слова. В первом случае лингвокультурология включает в себя всю проблематику, носящую название «язык и культура», как лингвистическую, так и лингвометодическую, и традиционное лингвострановедение входит туда составной частью. Во втором — речь идет о лингвистической дисциплине, изучающей взаимоотношения между языком и культурными концептами, речь о которых пойдет ниже.

## **Глава 2. Основные тенденции исследовательской парадигмы в области лингвокультурологии на современном этапе применительно к обучению РКИ**

Активно развивающееся направление — лингвокультурология, находящаяся на стыке ряда научных дисциплин, к настоящему времени, несмотря на относительную молодость, накопила достаточные запасы верифицированной информации, представляющей несомненный интерес прежде всего для лингводидактики, которая сегодня ставит перед собой цель всесторонней оптимизации обучения языку именно как средству межкультурной коммуникации.

Бесспорно, сведения о культуре страны изучаемого языка всегда включались в программу подготовки специалиста соответствующего профиля, поэтому особенно важно показать, какие тенденции именно на современном этапе определяют вектор развития лингвокультурологии. А это, помимо системы понятий, еще и возможные, перспективные области изучения по линии «язык и культура».

В настоящее время основной из целей лингводидактики должно являться построение эффективной модели обучения иностранному языку, в том числе и русскому, как средству межкультурной коммуникации в условиях межкультурной коммуникации и диалога культур. При этом межкультурная коммуникация рассматривается как «процесс взаимодействия коммуникативных партнеров, которые являются представителями стран, входящих в разные геополитические сообщества, и которые принадлежат к различным этническим и национальным культурам и социальным субкультурам» [Кузьмина, Кавнатская 2001: 92]. При этом в отличие от вышеописанной первичной — межкультурная коммуникация в процессе обучения иностранному языку как средству межкультурного общения квалифицируется в виде «вторичной межкультурной коммуникации» [Донец 2001: 87]. Это представляется не совсем корректным, поскольку в процессе освоения иностранного языка, особенно на начальном этапе, обучаемый и обучающий могут взаимодействовать просто как представители разных лингвокультур со всей вытекающей отсюда спецификой системы ценностей, традиций, обычаев и т.д. и т.п., то есть того, что является составной и неотъемлемой частью **этнического сознания**.

Из всего вышесказанного вытекает необходимость более детального изучения феномена «язык и культура» с позиции современных достижений этнографии, социологии и социолингвистики, этнической психологии и этнопсихолингвистики и ряда других смежных наук.

Говоря о культуре, мы целиком и полностью поддерживаем позицию известного немецкого философа Иоганна Готфрида Гердера: (1744–1803): «Некультурных народов не бывает», а это высказывание именитого ученого могло бы стать эпиграфом к любой монографии, посвященной проблематике соотношения языка и культуры. Как известно, культура существует в двух ипостасях: материальной и духовной. Первая включает в себя вещи, материально существующие в пространстве на протяжении определенного отрезка времени. К ним относятся орудия труда, приборы для добывания огня, оружие, средства передвижения, жилище, посуда, пища, напитки, мебель, одежда, обувь, головные уборы и украшения и т.д. и т.п.

Духовная культура представляет собой информацию, которая существует в коллективной живой памяти человеческого общества, передается от поколения к поколению путем рассказа или показа, проявляется в определенных формах поведения. К духовной культуре относятся нравы и обычаи, виды искусства и народного творчества, религия, мораль, система ценностей и т.д. и т.п.

Поскольку феномен «культура» находится в ведении такой науки, как этнография, необходимо остановиться на некоторых сугубо этнографических проблемах.

Позволим себе напомнить, что согласно определению, этнография — это наука, изучающая бытовые и культурные особенности народов мира, проблемы происхождения (этногенез), расселения (этногеография) и культурно-исторических взаимоотношений народов [Советский энциклопедический словарь 1983: 1555]. Изучающий иностранный язык является носителем этих самым особенностей: бытовых и культурных, по поводу которых выдающийся французский этнограф и социолог Клод Леви-Стресс писал: «Оригинальность каждой из культур заключается прежде всего в ее собственном способе решения проблем — перспективном размещении ценностей, которые общи всем людям. Только значимость их никогда не бывает одинаковой в разных культурах и потому современная этнология



(этнография — *примечание авторов*) все сильнее стремится понять истоки этого таинственного выбора» [Касьянова 1994: 30].

Развивая данную мысль, другой выдающийся ученый, наш соотечественник, Н.С. Трубецкой (1890–1938) отмечал, что: «только вполне самобытная национальная культура есть подлинная, только она отвечает ... требованиям, которые ставятся всякой культуре ... быть «самим собой» в применении к народу — значит иметь самобытную национальную культуру» [Трубецкой 1995: 119].

Обычно при характеристике этнических общностей особое внимание уделяется их дифференцирующей функции и, соответственно, этнодифференцирующим признакам, то есть тем самым параметрам, которые определяют «оригинальность» и «самобытность» культуры как одного из объектов этнографического исследования.

Для современных лингвокультурологических исследований крайне важно помнить, что каждый значительный компонент этноса по-своему выражает этническую специфику, при том далеко неодинаково в разных конкретно-исторических ситуациях. И что данная специфика находит свое отражение в первую очередь в номинативных единицах соответствующего языка.

Соответственно, определение задач этнографии сегодня при изучении этнодифференцирующих свойств культуры этноса предполагает ее покомпонентное рассмотрение. Вместе с тем, по нашему мнению, рассмотрение этнодифференцирующих признаков возможно лишь в системе, то есть совместно с этноинтегрирующими признаками, входящими с первыми в структурную оппозицию.

Проиллюстрируем сказанное, попытавшись сравнить такой феномен материальной культуры, как дом (жилое помещение), в культурах России и Вьетнама. Общечеловеческим (этноинтегрирующим) признаком, и не только для сопоставляемых культур, будет являться то, что любое из существующих где-либо жилых помещений должно иметь:

- а) стены,
- б) крышу,
- в) пол,
- г) входное отверстие.

То же самое касается домов — жилых зданий как феноменов уже не культуры, а цивилизации и во Вьетнаме, и в России.

Что же касается этнодифференцирующих признаков, то поскольку дома в тропиках строятся в первую очередь для того, чтобы предохранять от жары в отличие от средних широт, где это касается холода, и стены, и пол, и дверь вьетнамского дома будут характеризоваться национально-культурной спецификой, то есть этнодифференцирующим признаком по отношению к русским аналогам. Так, пол во вьетнамском доме — каменный, в окнах — отсутствуют стекла и т.д. и т.п.

Исследуя духовную культуру, следует обращать наиболее пристальное внимание на такие ее составляющие, как компоненты обыденного сознания; ритуал; этнический образ; символ; обряд; традиция; обычай; этикет; ценностная ориентация.

1. **Компоненты обыденного сознания** — различные виды народных знаний.

2. **Ритуал** — особая программа поведения, с помощью которой коллектив преодолевает критические точки бытия.

3. **Этнический образ** — представление о типичном для этноса индивиде. Следует особо подчеркнуть, что именно неадекватное восприятие этнического образа со стороны инофона лежит в основе множества весьма болезненных «помех» в межкультурной коммуникации. Исходя из этого, следует остановиться на нем поподробнее.

Этнический образ вызывает представление обо всем облике человека и его поведении, он во многом сближается с понятием этнического стереотипа: «гордый испанец», «педантичный немец», «чопорный англичанин», «легкомысленный француз», «прагматичный американец» и т.д. и т.п.

В этническом образе в явном или скрытом виде присутствует какое-то представление об этнической территории. Кнут или меховая шапка (атрибуты мадьяра или русского в европейских экстраобразах), бесспорно, несут информацию об определенных ландшафтах. Исконный, автохтонный житель «Туманного Альбиона» Джон Буль настолько ассоциирован со своей территорией, что история Англии носит название «История Джона Буля».

Как национальный образ Джон Буль (Джон Бык) — юмористическая персонификация солидности и других черт английского характера; в то же время в нем отразились целые исторические периоды жизни английского этноса, прежде всего промышленный подъем Англии, приведший к выдвижению демократических слоев (отсюда

массовое имя Джон); развитое животноводство страны и процветание Англии в XVI веке воплотилось в плотной комплекции Джона Буля; в эпоху Елизаветы I обжорство в среде знати являлось нормой сословного этикета.

К слову, образ сухопарого Дяди Сэма создавался как противоположность дородному Джону Булю. Подчеркнем, что появление данного образа обычно связывают с войной 1812–1814 гг. между Англией и США. Вызывает любопытство еще и то, что Дядя Сэм, согласно расхожему мнению, это расшифровка первых двух инициалей в английском названии Соединенных Штатов Америки.

Внешность человека в этом образе, по-видимому, должна была отразить напряженную борьбу колоний за освобождение от господства английской метрополии. Примечательно, что первоначально Дядя Сэм олицетворял правительство и лишь позднее стал ассоциироваться с территорией и населением США.

Этнический образ воплощен в представлении об индивидуе, физически взятом человеке. Напрашивается резонный вопрос: кто такой образ наполняет телесностью? Отметим — телесность этнического образа формируется различными способами: это процесс этнизации (процесс усвоения индивидом духовных ценностей того этноса, к которому он принадлежит) тех или иных территориальных, общественно-исторических или культурных явлений. Джон Буль — персонаж своеобразной этнической мифологии. Он вовсе не отражает допустимых среднестатистических данных о физическом типе англичанина, тем более что в традиционном представлении носителя русского языка и культуры типичный англичанин — это высокий, сухопарый, сдержанный в эмоциях человек, наподобие образа Шерлока Холмса из популярных «Записок о Шерлоке Холмсе» английского писателя Конан Дойля (1859–1930). Просто в образе Джона Буля воплотились определенные особенности конкретной территории и эпохи.

Следует особо отметить, что рассмотренный выше пример позволяет сформулировать гипотезу: этнический образ соотносится не просто с мнением о типичном представителе этноса — он отражает восприятие этнической территории, поданное через типовую личность. Иными словами, этнический образ персонифицирует народ и страну. В нем территория с ее физическими особенностями, ландшафтом как бы сливается с типом человека.

Этнический образ представляет собой нечто малоизобразительное. Он обозначается прежде всего поведенчески и поэтому многофакторен, особенно в речевых выражениях. К примеру, в первой половине XX века в Египте произнесение торговцем фразы «Слово англичанина» служило гарантией честности — это поведенческий образ англичанина, и недаром один из современников писал, что в Каире одному армянскому ювелиру дали имя аль-Инглези (англичанин).

В выражении «чопорный англичанин» отмечена иная черта поведения; когда карикатуристы противопоставляют задиристость «галльского петуха» (француза) и «английского бульдога» с его хваткой, то речь идет, несомненно, об этнических образах, выраженных символически. А в выражении «туманный Альбион» имеется в виду расхожий образ англичанина, а не только климат страны. Читая надпись на английском гербе: «Бог и мое право», мы снова сталкиваемся с формулой-определением этнического образа. Следовательно, этнический образ представляет собой не стереотип, а скорее — идеал, мотивирующий собственный поведенческий стереотип или ожидаемый от других.

Представляется важным обратить внимание и на то, что некоторые исследователи часто подчеркивают роль восприятия соседей в кристаллизации собственного этнического самосознания по линии «свое — чужое». Такая идея была выдвинута в свое время известным ученым Б.Ф. Поршневым (1905–1972) и положена им же в основу гипотетически обрисованного состояния — взаимного этнического отталкивания. Этим разобщением, кстати, им были объяснены процессы имевшихся и имеющихся миграций и вообще расселение человечества по всей ойкумене [Поршнев 1979].

**4. Символ** — это особого рода знак, опосредующий коммуникацию в человеческом обществе и обладающий всей органичностью и неисчерпаемой многозначностью образа. В данной связи представляется любопытным взглянуть на символику некоторых, так называемых малых народов, населяющих Россию, в «зеркале» русской лингвокультуры.

Например, специфика символа в традиционной нивхой обрядности (нивхи — народность, живущая в бассейне нижнего течения реки Амур и на острове Сахалин): поминки у нивхов издавна дли-

лись три дня, если умерший — мужчина, и четыре — если женщина. В случае смерти близнецов на протяжении трех поколений хранилась деревянная фигурка, олицетворяющая мальчика и, соответственно, четыре поколения — фигурка, олицетворяющая девочку.

На охотничьем промысле нивх традиционно трижды обращается с небесным кличем к медведю, но четыре — к медведице, когда они становятся его добычей. Соответственно, сопоставление способов символических обозначений нивхов и других народов Нижнего Амура и Сахалина позволяет увидеть и вычленить национально-культурную специфику данного компонента, что имеет как теоретическое, так и прикладное значение для современных исследований в области языка и культуры.

В качестве еще одного примера, отражающего определенную тенденцию, покажем лингвокультуру народности удэге (удэгейцы — один из коренных малочисленных народов Дальнего Востока, антропологически относящийся к байкальскому типу монголоидов) — традиционное поминовение усопшего занимает два дня, если это мужчина, и три дня — если это женщина.

Любопытно и то, что числа, кратные трем, издавна фигурируют как подчеркнуто доминирующие в обрядности, в том числе шаманской, не только у удэгейцев, но и у нанайцев и других этносов в связи с традиционным доминирующим трехчленным вертикальным вариантом трактовки космоса. Однако у нивхов даже вертикальная ось мира обрела 4-членную структуру, поскольку нижний мир, по их убеждению, был «раздвоен» на подземный и подводный, где женщина считалась «порождением ветра», то есть горизонтального вектора.

**5. Обряд** — традиционные действия, сопровождающие важные моменты жизни и производственной деятельности человеческого коллектива (обряды, связанные с рождением, свадьбой, смертью и т.д. и т.п.). Возьмем, к примеру, свадебный обряд. Как известно, в ряде культур продажа невесты считается нормой: родственники назначают цену за невесту, которую готова заплатить другая сторона. Большинству представителей европейских лингвокультур подобный обряд может показаться дикостью, варварством и т.п. Но стоит лишь задуматься, и мы поймем достаточно мудрый смысл настоящего обряда «покупки». Главное здесь — продемонстрировать финансо-

вую дееспособность жениха и будущего мужа: нет денег — нельзя жениться, а иначе как содержать семью? А если можешь заплатить и много, родители могут быть спокойны за будущее своей дочери.

**6. Традиция** — элементы социального и культурного наследия, передающиеся от поколения к поколению и сохраняющиеся в определенных обществах, классах и социальных группах в течение длительного времени. В качестве традиций выступают определенные общественные установления, нормы поведения, ценности, идеи, обычаи, обряды и т.д.

Первоначально это слово обозначало «предание», подчеркивающее наследственный характер соответствующих культурных явлений. В настоящее время назначение традиций сводится к регуляции межличностных и межгрупповых отношений, а также передаче социального опыта от поколения к поколению. Фактически традиция — это своего рода устные «культурные тексты», аккумулирующие в себе совокупность образцов социального поведения, сложившиеся формы социальной организации, регуляции и коммуникации.

**7. Обычай** — стереотипный способ поведения, который воспроизводится в определенном обществе или социальной группе и является привычным для их членов. Очень разнообразны обычаи нормы половых отношений. Так, молодые люди на островах Самоа (острова в Южной части Тихого океана) наслаждаются свободой и вступают в многочисленные половые связи, из которых только одна ведет к браку. Кстати, нечто подобное, к сожалению, наблюдается сегодня и в русской культуре, так что относительно вышеназванной сферы вряд ли стоит говорить о помехах в межкультурной коммуникации. Развивая данную тему, позволим себе привести ряд примеров, на наш взгляд, убедительно иллюстрирующих некоторые допустимые обычаи взаимоотношения полов.

Во время Второй мировой войны среди американских солдат было широко распространено мнение, что английские девушки чрезвычайно доступны. Со своей стороны, английские девушки утверждали, что американские солдаты были слишком страстными. На самом деле все заключается в том, что отношения между парами — от знакомства до отношений — как в Англии, так и в Америке проходят около 30 различных степеней развития, но последовательность этих степеней в каждой из сравниваемых культур различна. Так,

например, поцелуи в США случаются довольно рано: где-то на 5-й ступени, тогда как у англичан это происходит значительно позднее, приблизительно на 25-й. Англичанка, которую поцеловал солдат, не чувствовала себя обманутой, интуитивно считая подобные отношения для себя правильными. Вместе с тем ей предстояло решать — разорвать ли отношения в этот момент или же согласиться на близость. Если она решалась на последнее, то американец, для которого такая последовательность отношений привычна, расценивал поведение девушки как доступность [Грушевицкая, Попков, Садохин 2003: 41].

8. **Этикет** — это правила ритуализованного поведения человека в обществе, которые отражают существенные для этого общества социальные и биологические критерии, но при этом требуют применения специальных приемов (в широком смысле любое поведение цивилизованного человека можно считать этикетным). Попутно приведем несколько примеров этикетных норм. Если сравнить процесс разливания чая у русских и вьетнамцев, то можно увидеть его национально-культурную специфику: как известно, у русских принято первому наливать чай гостю, а у вьетнамцев, наоборот, что, в частности, находит свое обоснование в одной из вьетнамских поговорок: «Лучшая водка сверху, а чай — снизу». Имеется в виду, очевидно, способность водки испаряться по прошествии времени, тогда как чая — лучше завариваться. Другой пример также связан с процедурой приема пищи — русские верующие перед едой крестятся, тогда как американские — читают молитву.

9. **Ценностная ориентация** представляет собой избирательное отношение человека к материальным и духовным ценностям, систему его установок, убеждений, предпочтений, выраженную в поведении — как неречевом, так и речевом. При этом необходимо помнить, что рассмотрение культурной дихотомии «Восток — Запад» предоставляет богатейший материал для лингвокультурных исследований. Полагаем, что современная «западная» цивилизация во многих отношениях явилась преемницей греко-романской античной культуры с ее культом человека-героя, которая издавна противопоставляла себя так называемому Востоку, то есть всему тому, что лежало за ее пределами. Следует отметить, что с теми или иными вариациями представление о Востоке как о совершенно ином мире сохраняется и по сей день.

Этническая специфика, этнодифференцирующие признаки, зависит как от общего уровня социально-экономического развития народа и его отдельных социальных и территориальных групп, так и от характера окружающей природной среды. Вместе с тем нельзя не учитывать и такой важной социокультурной составляющей, какой является религия, во многом связанная с пантеизмом, то есть обожествлением природы, «вписанным» в саму материю культуры.

В данной связи в аспекте такого компонента культуры, каким является ценностная ориентация, предлагаем рассмотреть отношение жителей Востока — японцев — и европейцев к одной из неотъемлемых частей природы, а именно — к цветам. Отметим, что у европейцев отношение к флоре антропоцентрично, то есть ставит во главу угла человека: все призвано служить ему, и цветы в том числе. В качестве художественно-изобразительного примера, отражающего подобную утилитарность, предлагаем стихотворение под названием «Цветок» [Мамонтов 2010: 186]:

*Не объяснима магия цветка,  
Свидетеля восторженного взора:  
Пленяет элегантность лепестка,  
Причудливая линия узора.*

*Извечный покровитель красоты,  
Соратник верный доблести и чести,  
Он царственно взирает с высоты  
Гербом старинных замков и поместий.*

*Цветок — как легкокрылый херувим,  
Как — оберег — с рассвета до рассвета.  
Его безмолвный труд не уловим  
В торжественной парадности букета.*

*Он — коронует славные дела,  
Сопровождает плотские утехи...  
И вдовица к надгробью принесла  
Живой цветок, забывши про потехи...*

2009 г.



Человек — хозяин земли, по крайней мере, так ему кажется уже много веков, хотя природные катаклизмы, особенно последних лет, полностью опровергают подобную сентенцию. У японцев же — человек должен отойти в сторону, чтобы не мешать цветку проявить себя. Человек — скорее слуга цветка, нежели его господин. Даже распоряжаясь цветами, составляя композицию из цветов — икебану, мастер не навязывает себя, свою волю, свое настроение цветку, а скорее сам настраивается на его лад, располагая цветок таким образом, что бы лучше выявить его природу.

Любовь японцев к цветам — одно из проявлений их обостренной любви к природе, которую укрепили восточные мировоззрения: синтоизм, одухотворяющий горы, реки, камни, деревья; буддизм, внушающий, что все в природе — твой отец и мать, и даосизм, призывающий человека стряхнуть с себя оковы обязанностей и долга и вернуться к жизни близкой к природе, где дао — собственный «путь» любой вещи — пронизывает все, начиная от былинки и кончая вселенной.

С другой стороны, для японской культуры в частности да и для всех восточных культур в целом, по сравнению, например, с русской, характерно допущение большего утилитаризма и прагматизма, способности приспособливаться, а также способность к компромиссам, интуитивное и реалистическое мышление; эмпиризм, практицизм; преобладающее внимание к событиям и фактам по сравнению с абстрактными законами и умозаключениями, а также к частностям по сравнению с общими понятиями.

Очевидно также и то, что приверженность традициям более ярко выражена у японцев и более конкретно оформлена, чем у нас в силу одного важного обстоятельства: у них нет отчужденности от государства, поэтому для них характерно представление о нации, как о большой «семье»; признание государственных интересов наивысшими; восприятие руководителей как людей, поставленных «божественной волей»; благожелательность в отношениях между императорской семьей и народом; покровительство руководителей подчиненным (как родителей детям); непротивление и покорность властям, верность в службе и еще — безразличие к политике и даже чувство стыда при мысли о возможности вмешательства в политику.

Говоря о несхожести другого компонента — обряда — у жителей Европы, Америки и Азии, позволим себе привести пример обряда рождения ребенка у тамиллов (этническая группа населения Шри Ланки): «Целую неделю соседи будут проходить мимо дома (где родился ребенок — *примечание авторов*), чтобы не взглянуть на ребенка. Будет соблюдаться в некотором роде «неприкасаемость» — только родственникам можно находиться в доме, а посторонним нельзя даже входить туда, тем более пить и есть там... Имя ребенку дают не сразу. При регистрации местная амбулатория может записать любое имя, но отец дает имя новорожденному лишь по истечении семи дней. В результате за многими детьми записано по два имени. По истечении тридцати дней горшки, циновки, подушки и постельное белье (все, связанное с родами, — *примечание авторов*) выбрасывают (заменяя новыми — *примечание авторов*). Стены комнаты белят, а пол промазывают коровьим навозом. И вновь собирается веселая компания родственников и друзей» [Велупиллаи 1984: 54].

Отличается значительной несхожестью в рамках дихотомии «Восток — Запад» и такая составляющая материальной культуры, как пища. При этом этнограф изучает не столько пищу как таковую, сколько ее социально-этнические функции.

Ни для кого не секрет, что пища служит человеку, чтобы пополнить запас калорий в организме. Но хотя гостей принято встречать угощением, мы ходим в гости не только для того, чтобы сытно поесть. Гораздо важнее для нас **общение** в процессе еды, а в этом как раз проявляются социальные функции пищи.

Одна из них — укрепление и стабилизация связей, существующих внутри определенного коллектива. Так, получивший свой кусок признается полноправным членом коллектива; посторонние к ритуалу не допускаются. Неслучайно об одном европейце, посетившем папуасскую деревню после Миклухо-Маклая, папуасы говорили: «Он хороший человек, но чужой. Он не ел вместе с нами». Совместная трапеза призвана укреплять связи внутри группы, но она может и создавать их. Думается, небезынтересно узнать, что у папуасов существует особое понятие «нгма», что означает «братство по еде».

Приведем показательный, на наш взгляд, пример из книги М.В. Крюкова «Таинственный остров Эроманга», как нельзя лучше иллюстрирующий данное положение.

«В деревне Хэпилэнд мы стали свидетелями обычаев, связанных с едой. Главный прием пищи здесь приходится на вечер. Когда солнце начинает клониться к закату, женщины берутся за стряпню. Затем на центральной площадке собираются мужчины. Они рассаживаются прямо на земле и ждут, пока женщины приготовят нванг. Для этого клубни ямса (растение, растущее в тропиках и субтропиках, близкое к лианам, — *примечание авторов*) натирают на куске древовидного папоротника, кора которого покрыта острыми шипами.

Полученную таким образом массу кладут на лист банана, а на нее толстым слоем натирают мякоть кокосового ореха. Операция повторяется несколько раз. Затем все это заворачивают в лист банана и кладут в кучу камней, заблаговременно нагретых на костре.

Минут через двадцать-тридцать кушанье, напоминающее многослойный пудинг, готово. Теперь нужно только разгрести камни и, пользуясь специальной деревянной вилкой норови, снять оболочку с «голубца».

Но эта последняя операция выполняется только мужчиной. На Эроманге (остров в южной части Тихого океана — *примечание авторов*) человек не может подносить пищу ко рту рукой, он всегда предварительно обертывает ее свежесорванным листом: от прикосновения к женщине руки мужчины становятся нечистыми» [Крюков 1959: 100–101].

Таким образом, если суммировать сказанное выше, то необходимо еще раз подчеркнуть огромную роль культуры в двух ее ипостасях — материальной и духовной, нередко идущих рука об руку, — так, например, вырезанный из кости животного древним или современным мастером гребень для волос в виде какой-нибудь сценки из охотничьей жизни можно рассматривать как артефакт и материальной культуры, и духовной, ибо в нем воплотился некий художественный замысел его автора — в историческом развитии каждой существующей на планете человеческой общности и в формировании ее этнического самосознания. При этом именно культурная специфика должна рассматриваться в качестве важнейшего звена для процесса межкультурной коммуникации, равно как и обучения ей, но вместе с языком, который данную специфику выражает.

Сегодняшнему видению реализации принципа «соизучения языка и культуры», заложенному в 60–80-годы прошлого столетия

Е.М. Верещагиным и В.Г. Костомаровым, и новым тенденциям, как уже отмечалось, способствовали, с одной стороны, объективные изменения в мире и, в частности, новая парадигма отношений преемницы СССР России с другими странами, получившая название «диалог культур», заключающийся в более глубоком понимании поликультурности мира и в учете своеобразия каждой лингвокультуры. А с другой стороны — значительный рост кросс-культурных исследований, имевших и имеющих широкий выход в практику, прежде всего обучения языку как средству межкультурной коммуникации, «вдохновенных» желанием преодолеть слабые места лингвострановедческого подхода и предлагающих так называемый «социокультурный подход» [Сафонова 1998]. Не отрицая при этом заслуг «советского варианта теории межкультурной коммуникации», то есть традиционного, классического лингвострановедения, значительно обогнавшего зарубежные аналоги.

Как отмечалось выше, в настоящее время одной из основных целей лингводидактики является построение максимально адекватной модели обучения иностранному языку как средству межкультурной коммуникации с учетом современной геополитической обстановки. При этом в современных условиях эффективной может считаться лишь такая модель обучения иностранному языку, которая в состоянии успешно справиться с задачей формирования не только и не столько лингвистической и коммуникативной компетенций, сколько так называемой **межкультурной (кросс-культурной) компетенции**, под которой предлагается понимать «способность человека существовать в поликультурном обществе, достигать успешного понимания представителей других культур и представителей своей культуры» [Азимов, Щукин 2009: 134]. При этом «межкультурная компетенция предполагает умения адекватно понимать и интерпретировать лингвокультурные факты, основываясь на сформированных ценностных ориентирах и оценках своей и чужой культуры. В ее основе лежат принципы толерантности, плюрализма, лингвистического многообразия» [Азимов, Щукин 2009: 134]. Обращает на себя внимание то, что современные тенденции исследовательской парадигмы в области лингвокультурологии, ориентированной, в частности, на оптимизацию обучения русскому языку как иностранному, а точнее русскому языку как средству межкультурной

коммуникации, связаны в первую очередь с таким ключевым, краеугольным понятием, как **концепт**.

**Концепт** — одно из важнейших понятий лингвокультурологии и важнейшее понятие когнитивной лингвистики. Это «ключевое слово культуры» (А. Вежбицкая), «основная ячейка культуры в ментальном мире человека» [Степанов 1997: 41], «ментальное национально-специфическое образование, планом содержания которого является вся совокупность знаний о данном объекте, а планом выражения — совокупность языковых средств» [Маслова 2005: 27], «многомерное ментальное образование, в составе которого выделяются образно-перцептивная, понятийная и ценностная стороны» [Карасик, Прохвачева, Зубкова, Грабарова 2005: 29], «ментальное образование, которое представляет собой хранящийся в памяти человека значимый, осознаваемый, типизируемый фрагмент опыта» [Карасик 2004: 59]. Типизируемость концепта проявляется в его закреплённости в виде стереотипа, осознаваемость — в возможности передавать информацию о нем другим людям, значимость — в эмоциональной переживаемости значимых для того или иного индивидуума или народа характеристик действительности. Это сгусток культуры, неограниченный набор добавочных смыслов и коннотаций, значимых для данной культуры и не поддающихся полностью вербальному выражению. Это духовная культура народа, его коллективное наследие, с помощью которого человек входит в культуру.

Концепт в редуцированном виде включает в себя понятие, представление (образ) и значение, поэтому отличается гетерогенностью, многопризнаковостью. Понятийная сторона концепта означает, что его смысл раскрывается в дискурсе, образная — что этот смысл всегда метафоричен и эмоционально нагружен («...концепты не только мыслятся, они переживаются. Они — предмет эмоций, симпатий и антипатий, а иногда и столкновений» [Степанов 1997: 41]), а значимая — что имя концепта включено в лексическую систему языка.

Концепт априори безграничен, неисчерпаем и не поддается полному описанию, «всюду мы можем довести свое описание лишь до определенной черты, за которой лежит некая духовная реальность, которая не описывается, но лишь переживается» [Степанов 1997: 76].

Одновременно необходимо разграничивать понимание концепта в лингвокультурологии и когнитивной лингвистике. Для когни-

тивных лингвистов концепт — это «оперативная содержательная единица памяти, ментального лексикона, концептуальной системы и языка мозга (*lingua mentalis*), всей картины мира, отраженной в человеческой психике» [Кубрякова 1997: 90], «принадлежность сознания человека, глобальная единица мыслительной деятельности, квант структурированного знания» [Антология концептов 2007: 7]. Иными словами, лингвокогнитивный концепт представляет собой индивидуальный опыт восприятия и переработки информации о мире и о самом себе, закрепленный в сознании в виде определенных ментальных репрезентаций: образов, пропозиций, фреймов, скриптов, сценариев и т.д. Такие концепты не зависят от языка и потому не всегда находят языковое выражение. Языком кодируются лишь наиболее значимые из них.

Концепт в лингвокультурологии — это «национальный образ (идея, символ), осложненный признаками индивидуального представления», это «вербализованный культурный смысл», поэтому «ведущим отличительным признаком лингвоконцепта является его этнокультурная отмеченность» [Пименова 2004: 10].

Если когнитивные концепты индивидуальны, то лингвокультурные, напротив, коллективны и отражают специфику культуры того или иного народа во всех аспектах и сферах его жизни. «Изучение ключевых лингвокультурных концептов помогает выявить особенности национального мировосприятия, характера, культуры, истории народа» [Сабитова 2015: 188]. Для их выявления принято выделять базовые категории культуры, к которым относятся:

1) понятия и предметы, связанные с местом проживания данного народа (метод хозяйствования, природа, способы освоения пространства и т.д.);

2) особенности его коммуникативного поведения;

3) одежду;

4) питание;

5) верования, философские учения;

6) жизненные ценности и нормы;

7) время и его осознание;

8) взаимоотношения между людьми;

9) традиции, связанные с работой, организацией труда и др.

Универсальность лингвокультурных концептов заключается в их способности характеризовать бытие, универсум народа во всей его полноте и на всех уровнях — от обиходно-бытового до мировоззренческого, ценностного, а также в возможности обнаружить их как дискурсивно, с помощью рассуждения, так и недискурсивно, через символы, образы, переживание какого-либо эмоционального состояния и т.д. Лингвокультурное описание концепта, таким образом, шире лингвокогнитивного, тем не менее при всей своей широте не затрагивает «сугубо психологические и общеполитические характеристики исследуемых ментальных образований» [Карасик, Прохвачева, Зубкова, Грабарова 2005: 29]. Кроме того, лингвокультурный концепт является также и более нагруженным, поскольку включает в себя, помимо понятийного, образного и значимого, еще и ценностный аспект.

Таким образом, «когнитивные концепты — это индивидуальные содержательные ментальные образования, структурирующие и реструктурирующие окружающую действительность, а культурные концепты — это коллективные содержательные ментальные образования, фиксирующие своеобразие соответствующей культуры» [Карасик, Прохвачева, Зубкова, Грабарова 2005: 29].

Следовательно, основное отличие когнитивной лингвистики от лингвокультурологии заключается в том, что первая на материале языка через описание концептов исследует сознание, а вторая — культуру.

*Схема 1*

| Когнитивная лингвистика | Лингвокультурология |
|-------------------------|---------------------|
| Язык                    | Язык                |
| Концепт                 | Концепт             |
| Сознание                | Культура            |

Коллективность лингвокультурного концепта, а также его направленность на выявление этнокультурной специфики формируют ряд его характеристик.

**1. Комплексность бытования.** Лингвоконцепт — это условная ментальная единица, используемая для комплексного изучения языка, сознания и культуры.

**2. Ментальная природа.** Концепт хранится в сознании, так как именно там осуществляется взаимодействие языка и культуры.

3. **Условность и размытость.** Сознание едино, поэтому разграничение концептов является условной процедурой. Концепты не имеют четких границ: наиболее значимые ассоциации составляют ядро концепта, менее значимые — его периферию.

4. **Изменчивость.** Концепты изменяются в процессе жизни языкового коллектива. Меняться может степень актуальности концепта, его оценка, образная и понятийная стороны.

5. **Ограниченность сознанием носителя.** Существуют как индивидуальные, так и групповые концепты. Наиболее богатыми и разнообразными являются первые: «...богатство ассоциаций (количество признаков, содержание понятия) тем больше, чем уже круг людей, использующих данный концепт во всех его “слоях”» [Степанов 1997: 75]. И, по точному замечанию Д.С. Лихачева, «потенции концепта тем шире и богаче, чем шире и богаче культурный опыт человека» [Лихачев 1997: 151].

6. **Полиапеллируемость.** «К одному и тому же концепту можно апеллировать при помощи языковых единиц различных уровней: лексем, фразеологизмов, свободных словосочетаний, предложений. Можно использовать и невербальные средства для апелляции к определенным концептам. Способы апелляции к одному и тому же концепту в различных культурах, как правило, различны, и это составляет основную трудность межкультурной коммуникации» [Антология концептов 2007: 13].

7. **Многомерность.** Для моделирования концепта могут использоваться единицы когнитивистики: фрейм, сценарий, скрипт и т.д.

8. **Методологическая открытость и поликлассифицируемость.** «Лингвокультурология — научная отрасль междисциплинарного характера, поэтому в ее рамках приветствуется использование как лингвистических, так и нелингвистических методов. Лингвокультурные концепты могут классифицироваться по различным основаниям, например по тематике, по носителям, по типам дискурса, по типам транслируемости» [Антология концептов 2007: 13].

Приведем два примера классификации концептов.

По степени распространенности разными исследователями различаются **универсальные, эндемичные, специфические и лакунарные** концепты.



*Универсальные концепты* являются неотъемлемой частью любой культуры, они всеобщие, наднациональные, имеют общечеловеческую значимость (например, концепты «время», «Бог», «душа» и др.). Однако даже «при одинаковом наборе универсальных концептов у каждого народа существуют особые, только ему присущие соотношения между этими концептами, что и создает основу национального мировидения и оценки мира» [Хабекирова, 2017: 83].

*Эндемичные концепты* — концепты, получившие распространение либо в одной местности, либо присущие одному народу.

*Специфические концепты* «имеют привязку к определенной (суб)культуре — социальной, этнической, профессиональной, конфессиональной и пр.» [Приходько 2013: 49], например «гостеприимство» у восточных народов и «справедливость» для восточнославянской культуры.

*Лакунарные концепты* — концепты, присущие лишь одной культуре и не имеющие аналогов в других культурах (например, концепт «тоска» в русской культуре).

По способу обнаружения концепты разделяются на **«априорные (доопытные)»** и **«апостериорные (опытные, эмпирические)»** [Степанов 1997]. «Концепты первого типа существуют в силу устройства человеческого ума — это такие концепты как “единичность”, “множественность”, “число” и т.п.» [Степанов 1997: 77]. Концепты второго типа, соответственно, постигаются через непосредственное восприятие, опытным путем (например, концепты «война», «деньги» и др.)

Анализ концептов позволяет увидеть процесс развития сознания, так как в каждом концепте заложено как архаичное видение мира, так и наслонившиеся на него и меняющиеся со временем религиозные и научные воззрения общества. Поэтому любой концепт состоит как бы из нескольких «слоев», каждый из которых является отпечатком определенной эпохи. С этой точки зрения любой концепт на любом уровне следует понимать буквально, как реальность, какой ее видел человек, и как руководство к действию, которое диктовалось не обрядом, ритуалом и традицией, а действительной необходимостью.

Анализ концепта происходит в несколько этапов.

*Первый этап.* Анализ лексического значения и внутренней формы слова, репрезентирующего концепт.

*Второй этап.* Выявление синонимического ряда лексемы — репрезентанта концепта.

*Третий этап.* Описание способов категоризации концепта в языковой картине мира.

*Четвертый этап.* Определение способов концептуализации как вторичного переосмысления соответствующей лексемы, исследование концептуальных метафор и метонимии.

*Пятый этап.* Исследование сценариев. «Сценарий — это событие, разворачивающееся во времени и/или пространстве, предполагающее наличие субъекта, объекта, цели, условий возникновения, времени и места действия. Такое событие обусловлено конкретными причинами, послужившими его появлению» [Антология концептов 2007: 15–16].

Приведенная схема анализа концепта — одна из многих схем, предлагаемых исследователями. В лингвокультурологии, как и когнитивной лингвистике, нет единых схем описания концепта. Объясняется это тем, что «концепт для человека не может быть ни дефиницией, ни набором некоторых признаков, он — живое знание, и как всякое знание, он изменчив» [Хабекирова 2017: 83].

В лингвокультурологии упорядоченная совокупность концептов данной культуры составляет ее **концептосферу** и формирует **концептуальную картину мира**, которая хранится в сознании ее носителей, а материальное воплощение находит в языке. «Концептосфера национального языка тем богаче, чем богаче вся культура нации — ее литература, фольклор, наука, изобразительное искусство (оно также имеет непосредственное отношение к языку и, следовательно, к национальной концептосфере), она соотносима со всем историческим опытом нации и религией особенно» [Лихачев 1997: 153].

Язык задает человеку определенное отношение к миру, нормы поведения и схемы восприятия действительности. Все вместе они формируют **языковую картину мира**. ЯКМ — это «определенный универсальный и в то же время национально специфичный способ восприятия и организации (концептуализации) мира, в котором выражаемые значения складываются в единую систему взглядов

(коллективную философию), которая навязывается в качестве обязательной всем носителям языка» [Апресян 1995: 39]. Человек находится во власти языка и воспринимает лишь ту часть объективной реальности, которая является значимой для данной культуры и потому находит свое выражение в данном языке.

ЯКМ, будучи вторичной по отношению к концептуальной, также имеет наивный, донаучный характер, основана на повседневном, обыденном сознании. Иллюстрацией этого может служить разная локализация ощущений в теле человека. Например, эмоции и чувства русского человека располагаются в душе, сердце, а древние греки и римляне верили, что сознание человека сосредоточено в печени. Указывая на себя, европеец ткнет пальцем в грудь, а японец покажет на нос.

В языке отражается национальный характер и менталитет. По словам Касьяновой, **национальный характер** — это «общество внутри нас» [Касьянова 1994]. Национальный характер подразумевает схожие, однотипные реакции носителей культуры на ту или иную ситуацию. Иными словами, единство нации обеспечивается прежде всего тем, что ее представители реагируют на внешние раздражители схожим образом и руководствуются при оценке какой-либо ситуации одними и теми же критериями и ценностями.

Если национальный характер — это реакция на действительность, то **менталитет** — это «специфический способ восприятия и понимания действительности, определяемый совокупностью когнитивных стереотипов сознания, характерных для определенной личности, социальной страты или этнической группы людей» [Прохоров, Стернин 2006: 51]. Восприятие здесь означает, что информация о действительности, прежде чем дойти до сознания, проходит через фильтр личного, социального и этнического менталитета, заставляя нас игнорировать одно и замечать другое. Понимание воспринятого также будет проходить по присущей данной культуре схеме: например, «карикатуру в китайской газете — девушка и юноша целуются на скамейке — европейское сознание трактует как изображение распущенности молодых людей, а китайское — как критику недостатка жилплощади у китайцев» [Прохоров, Стернин 2006: 52].

Менталитет, как отмечалось выше, складывается на основе бытовых и природных условий, социально-экономической жизни на-

ции, политических процессов и др. Он включает в себя культуру, для порождения которой использует средства языка.

К единицам лингвокультурологического анализа или лингвокультуремам сегодня, как правило, относят:

- слова;
- словосочетания (преимущественно, фразеологические);
- тексты (представляющие этнокультурную ценность).

Несмотря на относительную изученность номинативных единиц, им в современных лингвокультурологических исследованиях отводится одно из центральных мест, поскольку во всех известных языках и культурах они обладают ярко выраженной национальной спецификой, то есть самобытностью и неповторимостью. Следует назвать ряд недавних и относительно недавних, а главное — показательных исследований в данной области сопоставительного характера, поскольку именно они дают богатейший материал для дальнейшего развития лингвокультурологии. Это работы [Цэдэндоржийн 2015; Столярова 2021; Кан Инань 2022; Калаша Нахидех 2022; Стоянова 2005; Ли Анфэн 2009; Ишанкулова 2011; Гишкаева 2012; Ахмедова 2013] и др.

В этих и других исследованиях «в зеркале» инолингвокультуры проводится скрупулезный анализ единиц языка, которые ассоциируются с национально-культурными эталонами, стереотипами, мифологемами и т.д. и т.п. и которые в речевом общении воспроизводят характерный для той или иной лингвокультуры менталитет, являясь лингвокультуремами.

Значительное внимание в рамках лингвокультурологии сегодня уделяется такой номинативной единице, как слово в национально ориентированном лексикографическом аспекте. Во втором разделе монографии, в главе 4 «Концепция создания национально ориентированного лингвострановедческого учебного словаря (НОЛУС) как средства формирования навыков и умений кросс-культурной коммуникации у изучающих русский язык граждан Вьетнама» мы предлагаем познакомиться с данным перспективным направлением подробнее.

Особое место в современных лингвокультурологических исследованиях занимают прецедентные феномены. Необходимо отметить, что принято выделять четыре основных вида прецедентных феноменов, а именно:

- прецедентное имя;
- прецедентное высказывание;
- прецедентная ситуация;
- прецедентный текст.

Как видим, первые два из них вербальные, вторые — вербализуемые.

Напомним, что национально-прецедентные феномены известны любому «среднестатистическому», в терминах социологии, носителю языка и культуры, представляющему то или иное лингвокультурное сообщество. Они обладают несомненным социокультурным потенциалом, но, к сожалению, зачастую обойденным вниманием исследователей.

Классификацию лингвокультурем следует проводить и с точки зрения их функционирования, распределив их по типам, например, следующим образом:

- область речевого этикета;
- особенности речевого поведения в стандартных ситуациях общения;
- мифологизированные единицы (легенды, поверья и т.д. и т.п.);
- паремии, хранящие стереотипы народного сознания;
- фразеологизмы, отражающие существующие события и т.д. и т.п.

При изучении основных лингвокультурологических понятий и единиц на современном этапе развития лингвокультурологии наиболее эффективными являются сопоставительные исследования, позволяющие выявить как универсальные черты, отражающие наиболее общие закономерности связи языка и культуры, так и национально-культурно обусловленные различия единиц языка, отвечающих за концептуализацию, категоризацию окружающей объективной действительности.

Следующая перспективная область лингвокультурологии, вызывающая сегодня как теоретический, так и практический интерес и, хотя не столь интенсивно, но развивающаяся, — это невербалика (невербальные средства коммуникации).

Действительно, если вдуматься, выглядит, мягко говоря, странно, когда человек, владея вербальным иностранным языком как средством межкультурной коммуникации, продолжает жестику-

лироваться на своем родном. А ведь, как известно, значительное количество передаваемой и получаемой информации несут именно мимика и жесты.

Они специфичны, отражают состояния и отношения людей, являются наглядной манифестацией мысли, а самое главное с интересующей нас точки зрения отмечены столь релевантной для нас национально-культурной маркированностью.

В данной связи позволим себе напомнить, что именно относится к области, именуемой паралингвистикой. Традиционно здесь выделяют, по крайней мере, четыре основных явления:

- во-первых, жесты — значащие телодвижения, которые реализуются как сознательно, произвольно, в расчете на собеседника, так и на подсознательном уровне;
- во-вторых, это мимика — значащие движения человеческого лица;
- в-третьих, составной частью паралингвистики следует считать позы — значащие положения человеческого тела, сохраняемые в течение определенного времени;
- в-четвертых, выражение лица — значащее фиксированное положение лицевых мышц.

Одновременно необходимо отметить более широкий спектр исследовательской парадигмы современной невербалики, куда относят, в частности, гаптику, окулесику и др. Но, учитывая хорошо известную компактность учебных планов и программ по обучению РКИ, считаем целесообразным говорить лишь о четырех вышеназванных феноменах паралингвистики как наиболее, на наш взгляд, значимых для формирования кросс-культурной компетенции.

Обращает на себя внимание тот факт, что исследования специалистов в области языкознания, этнографии, антропологии и ряда других областей научного знания красноречиво свидетельствуют о том, что жест представляет собой весьма релевантный элемент коммуникации в ряде стран мира. Например, в латиноамериканском регионе — в Колумбии даже издан специальный словарь, охватывающий 2000 жестов. Нельзя обойти в данном аспекте вниманием и такие страны Европы, как Италия, Испания, Франция.

Специалистами установлено, что, к примеру, народы, живущие на севере, а также жители подавляющего большинства азиатских

стран жестикулируют значительно меньше. Что же касается русской лингвокультуры, то ее представители жестикулируют значительно больше, чем соседние финны, но значительно меньше, чем темпераментные французы (достаточно вспомнить, в частности, богатейший жестовый арсенал выдающегося французского комика Луи де Фюнеса — *примечание авторов*).

Предлагаем рассмотреть ряд примеров, отражающих национально-культурную специфику жеста, учет которой весьма важен для всех форм межкультурной коммуникации, включая обучение иностранному языку и, в частности, русскому как иностранному.

Начнем с рукопожатия. Например, типично американское рукопожатие — это рукопожатие политика. Обычная его форма — взять руку собеседника правой и накрыть сверху левой рукой. Другая форма — пожимая руку правой, похлопать по плечу левой рукой. Этот прием, однако, в первую очередь допустим между близкими друзьями, так как большинство людей чувствуют себя при этом дискомфортно. Хотя, несмотря на это, многие политики поступают именно так [Мамонтов 2010: 94].

Что же касается англичан, то для них жест рукопожатия довольно редок и имеет место, к примеру, после долгой разлуки, в качестве признания за услугу и жеста примирения, после заключенной сделки. Так, сослуживцы, встречаясь каждое утро, как правило, не обмениваются рукопожатиями, поэтому англичанина, приехавшего в Россию, утомляют традиционные русские приветствия и он жалуется, что у него «руки болят».

Вот еще примеры несовпадений. Соединенные в кружок большой и указательный пальцы во Франции обозначают «ноль», в Японии — «деньги», в государствах Средиземноморья — «гомосексуалист», а в Соединенных Штатах Америки и других англоязычных странах — «окей».

Касание указательным пальцем виска при разговоре почти везде в мире воспринимается как намек на то, что собеседник «не в своем уме». Но только не в Голландии, где этот жест, наоборот, означает, что у партнера по коммуникации «ума палата». Сомнения же по поводу умственных способностей собеседника выражаются по-голландски постукиванием указательным пальцем в середину лба.

Коснуться указательным пальцем щеки и поворачивать им — жест итальянца, увидевшего красивую девушку. Если здесь же, разговаривая, вы машинально ущипнете себя за ухо, ваш собеседник может подумать, что вы считаете его человеком нетрадиционной ориентации.

Турки, например, говорят «нет», откидывая голову назад и высоко поднимая брови. Иногда ограничиваются лишь вскидыванием бровей. Когда же они крутят головой из стороны в сторону, это означает «не понимаю».

Если, находясь в Англии, кому-то захочется жестом показать знак «V» (виктория, победа), который, кстати, является безэквивалентным для русской лингвокультуры, то следует быть осторожным: ладонь при этом непременно должна быть повернута наружу, так как «V» с ладонью внутрь означает сомнения в сексуальных возможностях собеседника и т.д.

Что является важным как с прикладной, так и с теоретической точки зрения, это — разница в расстоянии общения: у русских, к примеру, расстояние общения меньше, чем у большинства жителей Востока, но по сравнению, скажем, с испанцами оно значительно больше.

Если сравнивать попутно радиус движения английских и русских указательных жестов, то можно констатировать, по мнению исследователей, значительное превышение радиуса русских над радиусом английских [Смирнова 1977: 245], факт, позволяющий предположить наличие определенной разницы в национальном темпераменте двух лингвокультур и их психическом складе, что, однако, нуждается в дополнительном исследовании.

Возвращаясь к вопросу о расстоянии общения, следует отметить — официальная зона общения носителей русского языка определяется расстоянием, равным длине двух рук, протянутых для рукопожатия, а дружеское — длине двух рук, согнутых в локте. Любопытная деталь: в настоящее время восточные народы, общаясь с жителями Европы или Америки, также пользуются рукопожатием, сохраняя при этом свою «восточную» дистанцию, заключающуюся в том, что они стоят дальше от собеседника, чем русские при рукопожатии, и чтобы дотянуться до него рукой, вынуждены наклоняться вперед. Подобная поза, по мнению европейцев, выглядит



слишком подобострастно, но есть и другая особенность: нередко представители Востока, подходя на расстояние, необходимое для рукопожатия, в стремлении сохранить привычную дистанцию отодвигают назад верхнюю часть туловища, а это, по мнению европейца, представляет собой высокомерное, горделивое приветствие.

Какие можно сделать из сказанного лингводидактические выводы? Полагаем, жестикуляции на изучаемом языке также следует учить, находя для этого оптимальные возможности. Одной из них, на наш взгляд, мог бы стать национально ориентированный спецкурс, включающий в себя отбор и минимизацию материала с учетом частотности и значимости того или иного жеста для процесса общения, уделяя приоритетное внимание жестам, сопровождающим речь, как правило, слабо контролируемым сознанием.

Продолжая лингвометодическую тему, подчеркнем ее исключительную значимость сегодня в ситуации относительного дефицита учебных материалов, обучающих межкультурному общению. И здесь первоочередной задачей является выделение принципов отбора и минимизации коммуникативно-значимого материала с позиции учета родной культуры адресата, поскольку содержание обучения в аспекте формирования соответствующей компетенции будет различаться в зависимости от того, к какой именно культуре принадлежит тот или иной обучающийся.

Уверены, работавшие и работающие с представителями различных лингвокультурных общностей знают, что обучать иностранному языку корейца или араба — это не одно и то же, что обучать американца или русского, поскольку представители названных общностей обладают своим собственным видением и пониманием мира.

Не менее значимыми представляются предлагаемые лингвокультурологией критерии отбора с учетом родной культуры адресата, к рассмотрению которых мы переходим.

**1. Страноведческая ценность:** чем выше культурно-исторический потенциал той или иной единицы языка и речи, тем больше значимость для процесса обучения. Одновременно принцип «общеизвестности» должен отодвигаться на второй план, если речь идет об обозначении явлений, обеспечивающих понимание истоков национальной культуры, ее специфики. Например, слова типа «кокошник», «городки» и т.д. и т.п.

**2. Коммуникативная ценность:** необходимо отбирать и минимизировать в первую очередь тот лингвокультурологический материал, который способствует обучению диалогу культур, помогающему возводить «мосты взаимопонимания» между их представителями.

Так, например, мы не должны проходить мимо слова «загорать» не только потому, что оно является лингвокультуремой и несет в своей семантике национально-культурную специфику по отношению к языкам и культурам тропических стран, где, как известно, не принято загорать, а в первую очередь потому, что данная языковая единица является как частотной, так и значимой для любых форм общения в русской лингвокультуре.

**3. Защищенность от стереотипа:** не стоит перегружать учащихся словами, обозначающими какую-либо одну, пусть даже весьма значимую, культурно-специфическую черту иного образа жизни, допустим, увлечение баней. В противном случае иностранные учащиеся будут воспринимать русскую лингвокультуру как сплошное банное действо. Таким образом, во главу угла отбора должна ставиться его сбалансированность.

**4. Типичность:** поскольку учащийся-иностранец способен принимать редкое за обычное, случайное — за распространенное, не следует перегружать его таким, например, учебным текстовым материалом, где персонажи попадают, в частности, в экстремальные нетипичные ситуации [Мамонтов 2019].

Отдельной, крайне значимой проблемой прикладной лингвокультурологии сегодняшнего дня является построение адекватной системы упражнений, формирующих лингвострановедческую компетенцию при обучении языку как средству межкультурной коммуникации с учетом специфики национальной культуры адресата. Приведем примеры некоторых из них.

*Упр. 1. а) Найдите среди предлагаемых слов слова, являющиеся наименованиями:*

- предметов и явлений традиционного быта;
- истории;
- фольклора.

Щи, рассольник, квас, бублик, косоворотка, шапка-ушанка, валенки, барщина, оброк, бурлак, извозчик, Баба-яга, Леший, Змей Горыныч и т.д. и т.п.

*б) Распределите их по соответствующим семантическим полям.*

*Упр. 2. а) Выразите известной вам русской пословицей или поговоркой отношение русского человека:*

- к дому;
- к друзьям;
- к Богу и т.д. и т.п.

*б) С какими фактами культуры они связаны?*

Завершая данную главу, обращаем внимание на то, что более подробно лингвометодическая составляющая национально ориентированного обучения будет рассмотрена нами в разделе II монографии.

### **Глава 3. Этническое сознание как основополагающий фактор в овладении ментально-лингвальным кодом инолингвокультуры при обучении языку как средству межкультурной коммуникации**

Как известно, изучение любого явления обычно начинается с его определения. Сознание в «Новом философском словаре» определяется как «...состояние психической жизни индивида, выражающееся в субъективной переживаемости событий внешнего мира и жизни самого индивида, в отчете об этих событиях» [Новая философская энциклопедия 2010: 453].

Философия XX века, исследуя природу языка, пришла к мнению, что отношение сознания к бытию является языковым, что язык пронизывает все структуры бытия и сознания. Естественно, нужно отличать существование внешнего мира от языка, так же как и отделять от языка сознание. Тем не менее мир состоит из явлений, свойств и отношений, которые создаются с помощью языка и являются его конструктами, и в результате язык становится способом осознанного конструирования мира.

Вопрос о сознании является одним из фундаментальных понятий не только философии, но и многих других смежных гуманитарных наук, в частности лингводидактики.

Взаимодействие сознания и новой реальности, именуемой «второй язык», когнитивные процессы, имеющие место при овладении еще одним средством общения: и новым, и знакомым одновременно — эти и другие вопросы оказываются в центре внимания, если обратиться к рассмотрению феномена сознания, что и определяет, на наш взгляд, актуальность исследований в данной области. При этом их целью является экспликация роли и места феномена сознания в двух его ипостасях — языковом и этническом, ибо они представляют собой часть национального общественного сознания, содержащую сведения об особенностях культуры любого народа, в свою очередь, отражающихся в соответствующем языке в виде некоего «образа мира».

Овладение новым средством коммуникации, тем более межкультурной, неизбежно ведет к определенной трансформации сознания, к необходимости определиться с принятием или непринятием, возможно, иной системы ценностей. И тот, кто является своеобразным

посредником между двумя лингвокультурами — родной и чужой — а это преподаватель иностранного языка, — должен иметь представление о роли и месте человеческого сознания в содержании процесса овладения иностранным языком как средством коммуникации.

Инструментом сознания, как известно, выступает мышление — процесс отражения в сознании реальной действительности. Именно с этой позиции мы будем рассматривать вопрос соотношения языка и мышления.

«...Язык является средством фиксирования и сохранения накопленных знаний и передачи их от поколения к поколению. Благодаря языку в процессе своего развития человек научился мыслить абстрактно, в отрыве от окружающего его объективного мира, мыслить логически и выносить суждение о характере и качестве не только предметного мира. Но это не значит, что язык есть мышление. Раз возникнув, язык является относительно самостоятельным, обладая специфическими законами, отличными от законов мышления. Поэтому не существует тождества между понятием и словом, суждением и предложением и т.д. К тому же язык представляет собой определенную систему, структуру, со своей внутренней организацией, вне которой нельзя понять природу и значение языкового знака» [Новейший философский словарь 2003: 1270]. Язык, являясь формой существования и проявления мышления, также играет значительную роль в формировании сознания.

Знаменитый русский филолог и философ М.М. Бахтин (1895–1975), создавший концепцию гуманитарного мышления и диалога культур, отмечает, что в единстве языка и мышления определяющей стороной является мышление: будучи отражением действительности, оно создает формы и диктует законы своего языкового бытия. Через сознание и практику структура языка в конечном итоге выражает, хотя и в модифицированном виде, структуру бытия. Обе стороны этого единства отличаются друг от друга: сознание отражает действительность, а язык обозначает ее и выражает мысли [Бахтин 1979: 25].

Идея диалога культур, где язык играет, как известно, далеко не второстепенную роль, разворачивается на уровне повседневного общения автономных личностей. Возможность и способность к тотальной коммуникации персонифицированных индивидов в условиях нарастания глобальных процессов времени становится проблемой

не только сознания, но и бытия вообще. Обращает на себя внимание и то, что исследователями выделяются разные модели коммуникации на Западе и Востоке, как отражение специфики сознаний. «Японские ученые недаром называют свой способ ведения диалога «коммуникацией минимального сообщения» в отличие от европейского, который называют «коммуникацией максимального сообщения». Общение у японцев происходит на несловесном, невербальном уровне: больше мысли, меньше слов [Крупянка 2012: 35].

К слову, вопрос о высоко контекстных и низко контекстных культурах — это вопрос, имеющий самое непосредственное отношение к вышеупомянутой специфике национальных сознаний. Именно последние с начала 90-х годов прошлого века в рамках Московской психолингвистической школы становятся центральной проблемой исследований — исследований национально-культурной специфики языкового сознания.

Межкультурное общение выступает как общение носителей разных языков и разных культур, чьи речевые продукты представляют собой своеобразный материал для выявления специфики языкового сознания. Языковое сознание, в свою очередь, внешне детерминировано и отображает специфику взаимодействия с миром конкретного этноса без отрыва от этнической, национальной культуры. Действительно, ни для кого не секрет, что, обращаясь к конкретным речевым фактам языкового сознания, исследователь изучает конкретику форм культуры того или иного этноса в соответствующий исторический период. И здесь в первую очередь сопоставительный анализ лингвокультур способствует экспликации их специфики, что в дальнейшем помогает построению модели национально ориентированного обучения языку как средству межкультурной коммуникации — с учетом специфики родной культуры адресата.

Считаем целесообразным напомнить, что в сознании каждого носителя национальной культуры запечатлены образы и представления, связанные с его культурой: с традициями, обычаями, устными сказаниями и т.д., что является основным стержнем для речевого общения между членами данного этноса и взаимопонимания друг друга, иногда даже без слов. Собственно, речь идет о том, о чем было опубликовано в статье «Дух народа, язык и культура»: «В наши дни... пришла... терминология: «психика», «менталитет»

или «ментальность», «психический склад», «культурный генетический код», «генотип» и т.п.» [Мамонтов 2003: 172]. Хотя, на наш взгляд, ничем не дискредитировавшее себя понятие «дух народа» также не стоит сбрасывать со счетов.

Причину проблемы, которая явно или скрыто возникает при общении носителей разных национальных культур, в том числе в процессе изучения иностранного языка, исследователи видят в разнице национальных сознаний. В данной связи целесообразно вспомнить высказывание академика Б.А. Серебрянникова, который в свое время говорил о том, что при тождестве формальных составляющих процесса мышления всех известных народов в содержании мышления допустимо искать и находить нечто национально-специфическое [Серебрянников 1977].

Оптимальные условия для анализа национально-культурной специфики создает онтология межкультурного общения, в частности в рамках изучения конкретных примеров взаимодействия национальных сознаний при вторичной межкультурной коммуникации, например обучении РКИ.

Так, например, на базе возглавляемого А.С. Мамонтовым научно-исследовательского проекта «Обучение русскому языку как средству межкультурной коммуникации с учетом родной культуры адресата» в Государственном ИРЯ им. А.С. Пушкина накоплен определенный материал. Результатом явился ряд работ, например, такие публикации, как «Система ценностей в аспекте национально ориентированной лексикографии (на примере русско-монгольских сопоставлений)» [Мамонтов, Цэдэндоржийн, Богуславская 2019], «Лингвострановедческий учебный словарь для монгольских граждан: специфика представления материала» [Мамонтов, Цэдэндоржийн, Богуславская 2019] и ряд других, что позволяет говорить о намеченных путях и методах исследования национально ориентированного обучения.

Естественно, мы опираемся на работы «смежников», в первую очередь этнопсихолингвистов, их труды по исследованию динамики языкового сознания, где одну из важнейших ролей играет ассоциативный эксперимент во всех его модификациях, результаты которого позволяют говорить о «системности языкового сознания». Как было выше сказано, для Московской психолингвистической

школы центральной проблемой по сей день является исследование этнокультурной специфики языкового сознания, речь о которой подробнее пойдет ниже.

Исследуя языковое сознание, специалисты в данной области выделяют следующие его функции:

- а) отражательная, создающая «языковую картину мира»;
- б) ориентировочно-селективная, которая обеспечивает ориентировку в ситуации выбора языковых средств в соответствии с коммуникативным заданием;
- в) интерпретационная, имеющая два аспекта: внутриязыковой и межъязыковой: иначе говоря, язык используется в его метаязыковой функции;
- г) регулятивно-управляющая функция, выступающая в виде механизма обратной связи с двумя каналами: контрольно-управляющим (контроль за речевыми операциями) и оценочно-регулятивным (оценка высказывания с точки зрения соответствия действующим нормам) [Ейгер 1989].

А.А. Залевская полагает, что языковое сознание представляет собой достояние индивида, а по сему должны быть затронуты вопросы как о языковой личности, так и о языковой/речевой способности человека [Залевская 1999: 15], а Д.Б. Гудков предлагает различать 2 вида сознания, а именно — языковое и когнитивное. И делать это в зависимости от степени восприятия, категоризации и оценки явлений действительности у представителей разных сообществ. Таким образом, языковое сознание оказывается таким уровнем сознания, где образы, представления, мыслительные структуры обретают языковое оформление [Гудков 2003: 27].

Обращает на себя внимание то, что и когнитивисты также отмечают не тождественность языкового и когнитивного сознаний, поскольку второе имеет дело с познавательными единицами и структурами, относящимися к уровню неосознаваемого, и оно имплицитно. И лишь когда они кодируются на языковом уровне, они приобретают эксплицитную форму [Шмелев 1983].

Необходимо подчеркнуть, что сознание в своей эксплицитной, экстерииоризированной форме выступает как некий социальный опыт, как форма выражения человеческой культуры. Напомним, что в школе Л.С. Выготского — А.Н. Леонтьева основной содержательной единицей обобщения и передачи социального опыта считается



значение. Но это значение не обязательно совпадает с языковым значением [Выготский 1956]. При этом язык понимается как единство общения и обобщения, как система значений, выступающая как в предметной, так и в вербальной форме существования, а интересующее нас языковое сознание — сознание, опосредованное значениями, — оказывается близким к понятию «языковая картина мира» [Леонтьев 1990: 34].

Лев Семенович Выготский (1896–1934), Алексей Николаевич Леонтьев (1903–1979), Алексей Алексеевич Леонтьев (1936–2004) при изучении соотношения языка и мышления всегда акцентировали внимание на языковой и речевой природе сознания. Так, А.А. Леонтьев подчеркивал, что «иметь сознание — владеть языком. Владеть языком — владеть значениями. Значение есть единица сознания — имеется в виду языковое вербальное значение. Сознание при этом понимании является языковым» [Леонтьев 1993: 36].

Крайне значимо для избранной нами исследовательской парадигмы то, что языковое сознание одновременно представляет собой часть культурного самосознания. Данный факт имеет место в силу того, что между осознанием элементов языка и элементов культуры не существует определенной, четко очерченной границы.

Сказанное выше дает нам право считать, что языковое сознание может быть тождественно когнитивному, но только если оно выступает в значении понятия, близкого к понятию «языковая картина мира». То есть, будучи рассмотрено в роли своего рода «механизма адаптации» этноса к окружающей действительности, механизма регуляции речевого поведения личности в разных ситуациях общения.

Обращает на себя внимание то, что одни исследователи считают: связь между языковым и когнитивным сознанием заключается в том, что сознание может быть объективировано посредством языка, получая языковое оформление, но при этом ментальные структуры не всегда могут быть вербализованы [Копыленко 1962], тогда как другие полагают, что для лучшего понимания ментальных объектов и процессов (сознания и мышления) в языке и речи необходимо язык и сознание рассматривать в тетраэдре «язык, сознание, речь, мышление» [Карлинский 1990]. Третья же, также подчеркивая мысль, что сознание (языковое сознание) имеет языковую природу, «манifestирует себя в языке», и язык, по идее Лейбница, есть наилучшее отражение человеческой мысли [Красных 2003], дела-

ют акцент на то, что в процессе познания, во-первых, субъектом считываются основные черты и сущности объекта и отражаются им в идеализированных формах; во-вторых, в структуру сознания входит не только отраженный в идеальной форме объективный мир, но и мир психики, и мир знаний.

Поскольку обучение иностранному языку — это в первую очередь обучение коммуникации на этом языке, интересно взглянуть на феномен языкового сознания под еще одним углом зрения. По мысли И.А. Стернина (1948–2022), языковое сознание представляет собой компонент когнитивного сознания, что призван обеспечить такой вид деятельности, как оперирование речью. Она же, в свою очередь, также является компонентом, но более широкого понятия, а именно — коммуникативной деятельности человека. Из чего возникает необходимость несмещения двух понятий: языковое сознание и коммуникативное сознание [Стернин 2005].

По мнению исследователей, коммуникативное сознание — это не что иное, как определенная совокупность знаний и механизмов. Именно они как бы несут ответственность за комплекс коммуникативной деятельности человека: коммуникативные установки сознания, совокупность ментальных коммуникативных норм и правил ведения общения. Коммуникативное сознание, в свою очередь, структурируется посредством коммуникативных категорий — общих коммуникативных понятий, упорядочивающих представления индивида об общении и его нормах. Одновременно одна часть коммуникативных категорий отражает общие представления человека об общении, другая часть — об особенностях его речи. Как известно, для русского национального коммуникативного сознания характерны следующие коммуникативные категории:

- 1) общение;
- 2) вежливость, грубость, коммуникабельность, коммуникативная неприкосновенность, коммуникативная оценочность, коммуникативное доверие, коммуникативное давление, спор, конфликт, коммуникативная серьезность, коммуникативная эффективность, молчание, коммуникативный оптимизм/пессимизм, сохранение лица;
- 3) категория тематики общения, грамотность;
- 4) категория коммуникативного идеала и др.

Можно выделить и некоторые более конкретные категории: диалог, монолог, официальная речь, неофициальная речь, публичная речь, слушание, говорение и др. По мнению И.А. Стернина, данные коммуникативные категории реализуются в общении в так называемых коммуникемах — готовых единицах общения, предназначенных в данной коммуникативной культуре для реализации того или иного коммуникативного правила: речения, этикетные формулы, стандартные сценарии общения. Исследователь при этом, исходя из функционального аспекта, проводит следующее разграничение:

1) концептуальное сознание, которое ориентирует человека в материальном и духовном мире, а его разновидность — деятельное концептуальное сознание есть процесс мышления; данный вид сознания формирует картину мира, которая представляет собой целостный, глобальный образ мира, своего рода результат всей активности человека, причем активности духовной;

2) языковое сознание, что систематизирует языковую действительность; одновременно деятельное языковое сознание выступает в качестве речевого мышления;

3) координативное сознание, интегрирующее концептуальное и языковое сознание, призванное обеспечивать переход концептуального сознания в языковое и в то же время выполнять лингвокреативную функцию, способствует созданию основ системы языка сознания [Стернин 2005].

Итак, как мы видим, субстанции «язык» и «сознание» взаимосвязаны и взаимообусловлены в когнитивно-коммуникативной системе человека. Теперь перейдем к рассмотрению взаимообусловленности языкового и этнического сознания.

По мнению ученых, сознание человека, имея в виду обыденное сознание, образ мира в собственном смысле, этнически обусловлено. В то же время этнический образ мира не имеет или почти не имеет адекватного ему абстрактного знания, иными словами, данный образ не сознателен и не отрефлектирован [Леонтьев 1990]. Языковое же сознание можно считать в некотором роде производным от этнокультурного сознания.

Этнокультурное сознание, на наш взгляд, следует рассматривать в виде некоего «итога» отражения и восприятия образа мира, соположенного со специфической системой ценностно-смысловых

координат, несущей в себе контуры той или иной национальной культуры в ее содержательном аспекте.

Как показывают результаты исследований, включая наши собственные, этнокультурной значимостью обладают идиомы, паремии, языковые метафоры и устойчивые стилистические фигуры. В данной связи изучение пословиц и поговорок, речь о которых пойдет ниже, следует считать одним из важнейших способов проникновения в специфику любой этнокультуры народа, поскольку именно в них отчетливо отражаются представления людей о мире внутри отдельной национально-культурной традиции, выстраивающей свой словарный состав и определяющей особенности организации дискурса.

Следует отметить, что понятие образа мира, в том числе этнического, близко понятию «этническая картина мира», находящегося в настоящее время в центре внимания таких научных дисциплин, как этнопсихология и этнопсихолингвистика. Результаты исследований не оставляют сомнения в том, что в основе восприятия окружающей действительности любого этноса заложена собственная, специфическая система предметных значений, национальных стереотипов и т.д. и т.п. Таким образом, человеческое сознание является всегда обусловлено его этническими особенностями, видение мира одним народом нельзя с помощью тривиального перекодирования перевести на язык культуры. Данный факт представляется значимым для лингводидактики, как известно, постулирующей неразрывную связь языка и культуры, в частности в процессе изучения и преподавания языка разным национальным группам учащихся. Обращает на себя внимание то, что материалом исследований в данном случае выступает ассоциативно-вербальная сеть, полученная в массовом эксперименте, она очерчивает весьма разнородную, отчасти даже противоречивую совокупность знаний.

Таким образом, языковое сознание представляет собой часть национального сознания, пласт умственной структуры общества, содержащий сведения о национально-культурной специфике этноса, его психическом складе, отразившихся по-своему в языке в виде образа мира, обладающего своими собственными особенностями. Следует напомнить, что реализуется оно в процессе речемыслитель-

ной деятельности индивида в условиях восприятия и отображения действительности, где значимую роль играют когнитивные механизмы, а основной следует считать лингвокреативное мышление.

Составной частью этнического сознания выступает этническое самосознание, которое следует определять как чувство принадлежности к тому или иному этносу, выражающееся в самоотнесении к соответствующей этнической группе. Здесь важную роль играет языковой фактор: именно по наличию этнического самосознания наряду с языком допустимо отличать один этнос от другого.

Позволим себе напомнить, что этнос следует рассматривать как исторически сложившуюся совокупность людей, обладающих общими чертами культуры, устойчивыми особенностями психического склада и национальным этническим самосознанием, отграниченную от других этносов определенной территорией. Таким образом, основной признак этноса проявляет себя в этническом самосознании, эксплицирующимся в чувстве этнической идентификации и национальном характере. Этническая самоидентификация — это главный атрибут национального самосознания, с помощью которого человек идентифицирует себя с той нацией и народностью, среди представителей которой он испытывает наибольший социально-психологический комфорт.

Механизм этнической самоидентификации основывается на определенных характеристиках, среди которых целесообразно выделять:

- 1) этническую самоидентификацию;
- 2) национальный характер;
- 3) социокультурные установки и оценки, выявляющие отношение национальной истории и к отдельным элементам этнической культуры (языку, традициям, ритуалам);
- 4) этнически обусловленные модальные ценности на уровне системы предпочтений, обуславливающих социальное поведение.

Этническое самосознание, или самоидентификация, состоит в том, что народ считает себя общностью людей, которая отличается от других народов.

Как отмечалось выше, одним из составляющих национального самосознания является национальный характер. Вместе с тем нельзя ставить знак равенства между национальным характером и наци-

ональным менталитетом, поскольку им присуща своя определенная специфика: в менталитете преобладают умственные начала, а в характере — психологические.

На важность этнических корней в жизни человека указывали многие русские мыслители, такие, например, как Н.А. Бердяев (1874–1948), И.А. Ильин (1883–1954), С.Н. Трубецкой (1890–1938). Согласно точке зрения, в частности Н.А. Бердяева, вне национальной принадлежности, понимаемой как «индивидуальное бытие», нет смысла вести речь о существовании человечества [Бердяев 1999]. Вторя ему, И.А. Ильин совершенно справедливо, на наш взгляд, замечает, что именно через национальную индивидуальность каждый отдельный человек входит в человечество, входит как национальный человек [Ильин 1993]. По мнению И.А. Ильина, «все великое может быть сказано человеком или народом только по-своему и все гениальное рождается именно в лоне национального опыта, духа и уклада. Денационализируясь, человек теряет доступ к глубочайшим колодцам духа и к священным огням жизни, ибо эти колодцы и эти огни всегда национальны: в них заложены и живут целые века всенародного труда, страдания, борьбы, созерцания, молитвы и мысли» [Ильин 1993: 236]. Ученый совершенно справедливо считал, что национальная принадлежность человека определяется не произволом, а укладом его внутреннего мира, называемого им «бессознательной духовностью».

Представляя собой один из важнейших компонентов теории и практики обучения речевой деятельности на иностранном языке (в данной связи как не вспомнить труды А.А. Леонтьева в рамках отстаивания преимуществ сознательно-практического метода в 60–70-е годы прошлого века!), сознание носителей той или иной этнической культуры в силу своей недоступности прямому изучению может постигаться, как уже говорили, только через различные формы своего, так называемого «овнешнивания», под которым в философии предлагается понимать «выражение вовне человеком предметов мира» [Маркс 1974], сходное с понятием «номинация». Одной из таких форм и является языковое сознание — образ мира той или иной культуры, опосредованный языком, иными словами «совокупность перцептивных, концептуальных и процедурных знаний носителя культуры об объектах реального мира» [Тарасов 1996].

Ассоциированный со словом образ сознания представляет собой одну из попыток описания соответствующих знаний, которые используют участники речевого общения в процессе порождения и восприятия речи. А имя (слово, тело знака) — это та культурная рамка, которая накладывается на индивидуальный опыт каждого человека, прошедшего социализацию в определенной культуре. «Назвать» — значит приписать определенное значение, а приписать определенное значение — значит понять, включить в свое сознание.

Язык представляет особую форму культуры, это не только и не столько средство общения, сколько средство выражения структуры «национального колорита», это историческая память народа, воплощенная в специфике его жизнедеятельности во всем ее многообразии, транслируемая от поколения к поколению в интересах сохранения этноса и его самобытных черт. Собственно, сегодня, касаясь таких известных категорий методики обучения РКИ, как учет родного языка учащегося и учет особенностей родной культуры адресата, есть смысл говорить об учете особенностей его **сознания**.

Есть еще один важный аспект, касающийся того, как происходит процесс восприятия окружающей действительности индивидом с помощью языка. Позволим себе остановиться на нем, вернувшись к вопросу о разнице национальных сознаний. Итак, для того, чтобы в какой-то степени понять, почему при тождественности форм мышления у представителей разных социумов тем не менее возникает неадекватное понимание между участниками коммуникативного акта, в том числе при овладении РКИ, необходимо рассмотреть проблему эталонов — опорных элементов, отраженных в человеческом сознании и помогающих воспринимать окружающий мир и в том числе — факты иной культуры. Причем проблема эталонов должна быть рассмотрена в плане онтогенеза и филогенеза.

Как реципиент, так и продуцент обладает определенным опытом, знаниями, которые можно определить как набор эталонов, существующий в сознании и являющийся характеристикой того или иного индивида. Данная характеристика представляется весьма существенной, поскольку отражение действительности каждым индивидом осуществляется путем сравнения предметов и явлений действительности с имеющимися. В процессе такого отражения и выявляется то «новое», значимое для индивида, что он выделяет

на основе сравнения. При этом эталон является «старым» фоновым знанием. Выделенное в процессе восприятия «новое» осмысливается и становится принадлежностью эталонов. Именно таким путем формируется в сознании так называемый субъективный образ объективной действительности.

Следует подчеркнуть, что хотя выше мы вели речь об эталонах как о неких коррелятах субъективного опыта и знаний каждого отдельного индивида, тем не менее, по сути, они носят социальный, общественный характер, представляя собой, по мнению А.Н. Леонтьева, «идеальную духовную форму кристаллизации общественного опыта, общественной практики».

Эталоны существуют в форме значений, закрепляемых в соответствующих единицах языка — в первую очередь номинативных единицах. Развивая дальше свою мысль, А.Н. Леонтьев говорит о том, что: значения опосредуют отражение человеком мира, поскольку он осознает его (мир), то есть поскольку отражение им мира опирается на опыт общественной практики и включает его в себя [Леонтьев 1972: 289–290].

Сущность подобного опосредования заключается в объективации в содержательном объеме значений субъективного смысла, то есть субъективного понимания индивидом данного фрагмента действительности, смысла, который для индивида как части социума носит общественный, национальный характер; в объективации — путем включения вновь образованного смысла в содержательный объем значения. Например, языковые единицы, отмеченные национально-культурной маркированностью: «береза» — это не просто «дерево с белой корой и сердцевидными листьями», а символ России, символ Родины. Таким образом реализуется диалектическое единство языка и мышления, в связи с чем, имея в виду мыслительные процессы, происходящие в сознании человека, корректнее говорить о них как о процессах речемыслительных.

Необходимо в связи со всем вышесказанным обсудить еще одну важную проблему, связанную с феноменом сознания. Речь идет об идеях, выдвинутых в свое время известным отечественным психолингвистом и одновременно синологом, Ю.А. Сорокиным (1936–2009), касающихся существования так называемого ориентального



типа сознания [Сорокин 1994], идеях дискуссионных, но от этого не менее, на наш взгляд, значимых.

Идеи Ю.А. Сорокина можно изложить в виде своего рода тезисов. Полагаем, гипотеза, нашедшая отражение в данных тезисах, способна заинтересовать всех тех, кто связан с обучением РКИ представителей восточных культур: Китая, Вьетнама, Кореи и пр.

1. Ориентальный тип сознания противопоставлен европейскому, «средиземноморскому» (по своему хронотипу) и эллино-христианскому (по своему духу) типам сознания: первый может быть охарактеризован как антирационалистический и интравертивный, второй — как рационалистический и экстравертивный.

2. Ориентальный тип сознания в принципе экофилен, европейский экофобен. Европейское сознание стремится (что мы неоднократно отмечали) рассматривать окружающую среду в виде средства реализации своих практических интересов, в то время как ориентальное направлено на поддержание гармонии между человеком и природой, под особенностями которой человек обязан подстраиваться.

3. Ориентальное сознание — это сознание, оперирующее аналогиями и прецедентами, европейское — силлогизмами и законоподобными правилами. Первое из них стремится к уравниванию ценности аналогий и прецедентов, второе — к градации силлогизмов и законоподобных правил в отношении их ценности.

4. Для ориентального сознания важна континуальная связность, для европейского — дискретность и единичность.

5. Ориентальное сознание стремится овеществиться во внеличностных, а европейское — в персонифицированных формах, иными словами, первое из них — своего рода «натюрморт», «горы и воды», второе — «портрет».

6. Ориентальное сознание — самодостаточно, центростремительно, европейское — само недостаточно, центробежно. Отсюда, по-видимому, проистекает повышенная, по сравнению с ориентальным, авторитарность европейского сознания.

7. Ориентальное сознание — это прежде всего гносеология («поток опыта»), а европейское — онтология («вещь и ее конструкция»), следствием чего является образность первого типа сознания

(сознание как «живопись») и вербальность второго (сознание как карта и схема).

8. Ориентальное сознание мыслит себя конечным (тленным), неполным и рядовым, европейское — бесконечным (нетленным), всеобъемлющим и уникальным. Первое ориентировано на цепочку преемственных «перерождений», второе — на самосохранение любой ценой.

9. Ориентальное сознание — сугубо этнично, европейское — сугубо надэтнично. Первое ориентировано на культуру («генотипическое сознание»), второе — на цивилизацию («фенотипическое сознание»).

Далее Ю.А. Сорокин говорит о том, что два вышеназванных типа сознания представляют собой две системы и переход из одной системы в другую требует преобразования «рефлективных координат». Кроме того, исследователь предлагает, признав неполноту используемого в культурологических исследованиях понятийного инструмента, что оказывает, по его мнению, «отрицательное влияние на эффективность изучения процессов межэтнического общения», расширить список исследуемых понятий, введя такие, как: «идиоглосса», «идиокультура» и «изокультура», «идиоэтнос» и «изоэтнос», «этническое идиосознание» и изосознание».

Можно подвести промежуточные итоги. Изучение любого иностранного языка — это адаптация к новому мышлению, это обретение способности оперировать системой понятий, отличных от знакомых с детства. И одновременно здесь человек выступает в качестве участника диалога культур. Но за этим диалогом стоят конкретные языки — изучаемый и родной, которые отражают схемы, правила, транслирующиеся от поколения к поколению, дабы обеспечить управление категоризацией мира, воплощающейся в национальном его восприятии, где ведущую роль играют вещи и события, оказывая влияние на сознание каждого представителя социума и формируя его модели речевого и неречевого поведения.

Отличительной чертой современных исследований социокультурного подхода к феномену сознания, в том числе языкового, должен являться своеобразный синтез идей когнитивного направления с идеями прагматической лингвистики, а изучение иностранного языка, включая русский как иностранный, должно сопровождаться иссле-

дованием всех проявлений национального сознания обучающегося, где одним из наиболее значимых аспектов работы является выявление компонента, связывающего языковую систему с концептуальной и соединяющего ментальные структуры с языковыми.

Организуя процесс национально ориентированного обучения с учетом особенностей родной культуры адресата, необходимо помнить о том, что процесс овладения новым языком инофоном неизбежно будет сопровождаться сличением собственных установок, выражающих общественное сознание среды, где он проходил процесс социализации, с установками усваиваемой им инолингвокультуры. Установок зачастую несовпадающих, разнящихся от культуры к культуре, функционально проявляющихся на уровне восприятия образцов поведения, отраженных в языке, в частности — в языковых единицах, содержащих культурный компонент в своей семантике.

Семантические структуры при этом берут свое начало во внешней деятельности и представляют собой результат «вращения» действий в сознание и психику. Правила выбора семантически значимых компонентов как при порождении, так и при восприятии речи в процессе общения, в том числе межкультурного, при изучении иностранного языка определяются значением тех элементов ситуации, которые выделяются в деятельности и закрепляются в виде образов-эталонов, отражающих деятельностные характеристики этих компонентов.

Восприятие и понимание фактов иного языка и иной культуры при овладении новым видом интеллектуальной деятельности осуществляется, по мнению специалистов в данной области, через систему эталонов, которые в семантической компетенции человека существуют в виде номинативных структур. Одновременно следует иметь в виду тот факт, что роль образов предметного мира в нем выполняет образ содержания слова. Эталоны, как показывают многочисленные результаты исследования в области когнитивной лингвистики, а также лингвокультурологии, имеют национально-культурную специфику, позволяющую задуматься над возможностью говорить и о наличии национально-культурной специфики человеческого сознания, тем более если не сбрасывать со счетов существующие, пусть спорные, но заслуживающие пристального внимания, гипотезы.

#### **Глава 4. Лингвокогнитивный аспект семантики и прагматики при сопоставительно-лингвострановедческом подходе к обучению русскому языку как иностранному (в свете лингвострановедческой теории слова Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова)**

##### **Язык как ключ к пониманию и познанию культуры**

Язык как зеркало культуры является одновременно зеркалом системы ценностей того или иного народа, отражает глубокие архетипические представления нации о константах мироздания — добре и зле, правде и лжи, жизни и смерти, о любви, о вечности, о Боге... Именно культурные ценности, нашедшие выражение в языковой картине мира, позволяют проникнуть в «душу» той или иной лингвокультуры, увидеть ее квинтэссенцию, понять ее суть. Неоспоримая идея о необходимости соизучения языка и культуры при овладении иностранным языком становится еще более яркой и очевидной, когда речь идет о приобретении новой инокультуры через постепенное приобщение к этой культуре путем изучения языка как ее неотъемлемой составляющей. Таким образом, язык становится ключом к культуре, к системе ценностей, к внутреннему миру народа, носителя данного языка.

Ценности представляют собой основу любой лингвокультуры. Следовательно, овладение любым без исключения языком как средством межкультурной коммуникации требует от инофона (носителя иностранного языка и соответствующей картины мира родного языка [Азимов, Щукин 2009]) обязательного овладения сопряженной с языком системой ценностей, составляющей часть содержания изучаемой им культуры.

Следует отметить, что согласно Словарю терминов межкультурной коммуникации, термин инофон «используется по отношению к иммигрантам в Россию из стран ближнего зарубежья, для которых русский язык является вторым, а не родным языком, но которые используют его в инструментальной функции, получая образование в российской школе и адаптируясь к русской культуре» [Жукова 2013: 138]. В данной монографии указанный термин используется для обозначения носителя, а также представителя любой инокультуры (то есть культуры, отличной от изучаемой через язык).

Говоря об аксиологии иноязычного образования и как бы развивая данную мысль, Е.И. Пассов выделил следующие взаимообусловленные пары ценностей, составляющих духовность человека:

- нравственность и здоровье;
- интеллект и умелость;
- творчество и развитие;
- самоопределение и общение;
- свобода и ответственность [Пассов 2015: 15–16].

На основе этих ценностей Е.И. Пассов сформулировал следующие пять принципов аксиологии образования:

1. Принцип единства и взаимозависимости нравственности и здоровья как ценности.
2. Принцип единства и взаимозависимости интеллекта и умелости как ценности.
3. Принцип единства и взаимозависимости творчества и развития как ценности.
4. Принцип единства и взаимозависимости самоопределения и общения как ценности.
5. Принцип единства и взаимозависимости свободы и ответственности как ценности [Пассов 2015: 16].

Все вышеназванные принципы самым тесным образом связаны с феноменом «культура». К слову сказать, он насчитывает более 500 определений в зависимости от угла зрения исследователя. Резонно возникает вопрос: что представляет собой культура?

Стоящее за словом *культура* понятие является одним из наиболее сложных и разноаспектных. Культура неразрывно связана с языком, который не только выражает ее, но и аккумулирует, являясь ее носителем, формирует фоновые знания, обеспечивающие возможность полноценной коммуникации.

Культура представляет собой колоссальный отличительный признак, который разделяет человека и животный мир. Человек начинается с первого культурного акта, выраженного в разумной деятельности, то есть в труде. Из этого первого акта в течение тысячелетий появилось могучее древо познания, связанное с человеческим интеллектом и формализованное наукой. Возникли общественные отношения, обусловленные чувством нравственности и составляющие предмет этики. Огромный мир искусства был

порожден присущим человеку чувством гармонии и красоты и составил предмет эстетики. Все это происходило и происходит в теснейшей связи достижений материальной культуры, составляющей предмет этнографии.

Как считают специалисты по теории культуры — культурологии, в настоящее время существует более 500 определений культуры — как довольно простых, которые можно найти в любом словаре, так и достаточно сложных, рассеянных по многим трудам и претендующих отразить всю широту и многозначность этого поистине всеобъемлющего понятия [Мамонтов и др. 2016]. Отметим, что в отличие от этнографии, также занимающейся проблемами культуры, культурология рассматривается как «интегративная область знания», которая «изучает мир в контексте его культурного существования, то есть со стороны того, чем этот мир является для человека, каким смыслом он наполнен. Она занимается интегративным изучением системного объекта — *культуры как человеческого оформления существования*» [Культурология XX века 1994: 4–5]. Таким образом, культурология стремится постичь общие принципы культурного существования человечества, в первую очередь в его духовном аспекте, тогда как этнография в основном ориентирована на изучение именно особенностей конкретных общностей, преимущественно бытовых (материальная культура) и др.

Рассмотрим теперь попытки толкования культуры как совокупности достижений общества в результате материального и духовного развития: «Культура как общественное явление — это совокупность материальных и духовных ценностей, накопленных и накапливаемых определенной общностью людей. Культура — это продукт социальной активности человеческих коллективов, она имеет исторический генезис и играет определяющую роль в становлении отдельной человеческой личности» [Верещагин, Костомаров 1990: 24].

Но культура — не только результат, но и сам процесс сознательной деятельности человека, в ходе которого изменяется не только окружающая среда, но и он сам. «Человек становится вполне человеком только в процессе культуры, и лишь в ней, на ее вершинах, находят свое выражение его самые высокие стремления и возможности. Только по этим достижениям можно судить о природе или

назначении человека», — так образно писал о том, что мы сегодня называем термином «социализация», выдающийся русский мыслитель Г.П. Федотов (1886–1951) [Федотов 1992: 253–254].

Культура — не случайное хаотическое нагромождение плодов человеческого разума и труда и не стихийный, бесцельный процесс, а сложнейшая, исторически развивающаяся система норм и взаимоотношений, сложившихся за сотни тысяч лет внутри биологического вида *Homo sapiens* и направленных на его выживание и совершенствование [Мамонтов и др. 2016].

Культура представляет собой по меньшей мере семиаспектное понятие. Можно говорить о культуре как о результате определенной деятельности, о процессе этой деятельности (ведь культура по своей природе динамична), о самой деятельности, о способе (познания, достижения, развития и т.д.), об отношениях, о норме, о системе, при этом главным и преимущественным ее объектом выступает сам человек. Вторым объектом культуры, помимо человека — творца и одновременно ее продукта, является природа, окружающий нас мир.

Касаясь вопроса социализации, но уже в современной интерпретации, следует напомнить, что она представляет собой «формирование внутреннего мира личности вследствие воздействия системы ценностей и норм, свойственных определенному социуму» (по А.Н. Леонтьеву), и происходит это под влиянием культуры. Объективность культуры, ее неустранимость и постоянное присутствие в духовной жизни как всего социума, так и отдельного ее члена связаны со специальным механизмом передачи культуры от поколения к поколению, называемым *традицией*.

Исходя из поставленных в настоящей монографии целей и задач, понимание сопоставительно-лингвострановедческого подхода к обучению языку опирается здесь на такое определение культуры, согласно которому культурой считается «специфический способ организации и развития человеческой жизнедеятельности, представленный в продуктах материального и духовного мира, в системе социальных норм и учреждений, в духовных ценностях, в совокупности отношений людей к природе, между собой и к самим себе» [Философский энциклопедический словарь 1983: 292].

Культура, как известно, подразделяется на материальную и духовную. Первая включает в себя вещи, материально существую-

щие в пространстве на протяжении определенного отрезка времени. К ним относятся орудия труда, приборы для добывания огня, оружие, средства передвижения, жилище, посуда, пища, напитки, мебель, одежда, обувь, головные уборы и украшения и т.д. Духовная культура представляет собой информацию, которая существует в коллективной живой памяти человеческого общества, передается от поколения к поколению путем рассказа или показа, проявляется в определенных формах поведения. К духовной культуре относятся нравы и обычаи, виды искусства и народного творчества, религия, мораль, система ценностей, наука, философия.

Что же касается терминов *культура* и *цивилизация*, которые нередко смешиваются, то мы придерживаемся точки зрения, согласно которой, *цивилизацией* называют «уровень общественного развития и материальной культуры, достигнутый той или иной общественно-экономической формацией, а также степень и характер развития культуры определенных эпох и народов» [Словарь современного русского литературного языка 1965: 678].

Однако культуры вообще не бывает, она всегда конкретна и имеет определенную национальную принадлежность. На практике кросс-культурное взаимодействие имеет дело как минимум с двумя социокультурными системами, и в этой области используется термин *национальная*, или *локальная*, культура.

По Э.С. Маркаряну, термином *локальная культура* обозначается любая система культуры, рассмотренная в определенном пространственно-временном континууме безотносительно к ее масштабу и количеству выделенных признаков [Маркарян 1969].

С сопоставительно-культурологической точки зрения любая локальная культура являет собой некоторое единство общечеловеческого и национально-специфического. Подтверждение этому можно найти в трудах В. фон Гумбольдта по сравнительной антропологии, посвященных изучению индивидуальных характеров. Как подчеркивал выдающийся немецкий ученый, эти исследования не были погоней «за многочисленными различиями», они выявляли «отношения отдельных своеобразий к общему идеалу человечества» [Гумбольдт 1985: 309].

В сферу своего исследования Гумбольдт вводит характеры человеческих сообществ, внутри которых «без ущерба идеальности» из-



учаются всевозможные различия. В то же время исследования подчиняются всеобщему закону: «Уважать свои и чужие морали и культуры, никогда не наносить им ущерба, но при всякой возможности очищать и возвышать их». Этой идеей, как нам кажется, проникнуто большинство его работ, в том числе первые опыты по сравнению языков, которые характеризуются общими подходами, а именно: а) соблюдать полную самобытность, не забывая об общечеловеческих идеалах; б) применять сравнительный метод с целью осознания собственного бытия и чужого своеобразия; в) не превращать своеобразие в односторонность и разнообразие в односторонность.

В русле сегодняшнего уровня развития науки единство общечеловеческого и национально специфического, по нашему мнению, целесообразно рассматривать в терминах философии с использованием категорий единичного и общего. Единичное и общее существуют не самостоятельно, а лишь через отдельные материальные образования, являются «моментами, сторонами последних». Любое материальное образование есть единство общего и единичного, повторяющегося и неповторимого, поскольку «отдельное не только единичное, но и общее».

Используемое кросс-культурным анализом понятие *локальная культура* и есть то самое единичное, где словно часть в целом существует общее, которое определяется как «общечеловеческое в культуре». Характерные признаки конкретной локальной культуры представляют собой единичное, в качестве которого выступают, во-первых, национально специфические черты некоторой локальной культуры и, во-вторых, условно специфические черты, релевантные не для одной, а для двух и более локальных культур. Грань между частично и полностью специфическим в культуре не представляет собой абсолюта, так как при сопоставлении локальных культур определенный набор свойств одной может представлять собой нечто полностью специфическое по отношению к другой и нечто сходное по отношению к третьей. Говоря об особенном в локальной культуре, следует определить его через систему национально специфического отражения и восприятия окружающего мира, которая складывается и проявляется в процессе деятельности носителей определенной локальной культуры.

Касаясь деятельности во всех сферах (как производственных, так и непроизводственных) и в особенности в сфере человеческого об-

щения (в широком смысле слова, включая и поведенческий аспект) и в сфере восприятия объективной действительности (в форме философии, других наук и искусства), следует подчеркнуть, что деятельность осуществляется на базе в первую очередь естественного языка (речи). Последнее и детерминирует то обстоятельство, что центральное место среди культурных компонентов, несущих яркую национальную окраску, несомненно, должно быть отведено языку.

В рамках рассматриваемых вопросов мы имеем дело с различными видами межкультурной коммуникации, под которой следует понимать «адекватное взаимопонимание двух участников коммуникативного акта, принадлежащих к различным национальным культурам. Даже владея одним и тем же языком, люди не всегда могут правильно понять друг друга, и причиной часто является именно расхождение культур» [Верещагин, Костомаров 1990: 26]. Межкультурная коммуникация в данном случае рассматривается в плане сопоставления культур, а не только конкретных представителей.

Огромная роль в обеспечении кросс-культурной коммуникации на всех уровнях (в частности, при взаимодействии с рекламными текстами, представляющими другую культуру) принадлежит фоновым знаниям. Фоновые знания, формирующие смысловой уровень сознания, существуют в языковой форме.

При сопоставлении культур можно выделить определенное «культурное пространство», включающее окружающий мир; культурный фон, которым владеет типичный (средний) носитель языка, бытовую культуру, национальные картины мира, отражающие специфику восприятия действительности и национального менталитета представителей иной культуры, национальный характер и др.

В процессе кросс-культурной коммуникации происходит приобщение к культурным ценностям носителей другого языка и культуры, реципиенты имеют возможность сопоставить, сравнить две культуры. Поскольку различие не существует само по себе, только контакт с другим, сопоставление своего с чужим придает тем или иным элементам статус дифференциального признака. Следует заметить, что чем существеннее различия, тем важнее задача их выявления. Это относится в первую очередь к национально-культурной специфике языка, речевому общению и поведению, которые, как показывает практика преподавания иностранного языка,

обнаруживаются в фоновых знаниях носителей языка. Специфика лингвокультурной общности представляет собой совокупность фоновых знаний, являющихся основой языкового общения.

Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров предлагают следующую, достаточно полную, на наш взгляд, классификацию фоновых знаний с точки зрения их происхождения: а) общечеловеческие; б) региональные; в) страноведческие; г) социально-групповые. Что касается структуры фоновых знаний, то она включает в себя следующие компоненты: 1) языковой, 2) этикетно-языковой, 3) ритуально-языковой. Рассмотрим каждый из них в отдельности.

**1. Языковой компонент.** К единицам, имеющим фоновую окрашенность, несущим фоновую информацию, относятся средства национально-культурной номинации и прежде всего слова-реалии, раскрывающие специфику жизни народа, общественных и культурных явлений. В научной литературе существует несколько определений слова *реалия*: это единица, обозначающая «всякий предмет материальной культуры» [Словарь иностранных слов 1987: 429], или «факторы, такие как государственное устройство, история и культура народа, языковые контакты носителей языка с точки зрения их отражения в данном языке» [Ахманова 1969: 384].

Из приведенных определений ясно, что решающим фактором при отнесении какого-либо слова к реалиям выступает национальная окраска их референтов (колорит), которая настолько очевидна, что их нельзя причислить к национальным особенностям другого народа или страны. Выделение реалий единственно возможно при сопоставлении с другими языками, в результате чего обнаруживаются такие виды безэквивалентности, как вещественная (отсутствие данного понятия в жизни народа) или лексико-семантическая (в сравниваемых языках действительность отражается по-разному). Таким образом, основными показателями реалий можно считать безэквивалентность и национально-культурную маркированность.

Выделяется три вида реалий: а) историко-культурные; б) политические; в) бытовые.

а) *Историко-культурные реалии* обозначают культурные и исторические явления и процессы. Например, *der Thing* — ‘собрание древних германцев’ — одна из форм общественного управления древних германцев в то время, когда они жили родовыми племена-

ми. На этом собрании решались вопросы о военных походах, распределении добычи, наказании предателей и преступников.

б) *Политические реалии* — к ним относятся средства национально-культурной номинации, обозначающие:

- единицы административного деления (*das Bundesland*);
- политические и социальные институты (*der Bundesstaat*);
- общественные движения (*Brot fur die Welt* — благотворительная акция, проводимая евангелической церковью с 1969 г. накануне Рождества).

в) *Бытовые реалии* связаны с культурными особенностями этноса. Они обозначают:

- жилища и строения (*der Weider*);
- специфику труда и его организации (*der Arbeitgeber*);
- национальную одежду (*der Gamsbart*);
- праздники, обычаи, ритуалы (*der Muttertag, der Nicolaustag*);
- реалии, связанные с фольклором (*die Merseburger Zaubersprüche* — мерзебургские заклинания), танцами (*der Schuhplatter* — танец с прихлопыванием руками по голенищам сапог) [Фурманова 1993: 62–63].

**2. Вербально-этикетный компонент** соотносится с речевым этикетом. Вербально-этикетный компонент фоновых знаний включает также паралингвистические средства — жесты. Например, представителям итальянской культуры свойственна сильная степень жестикуляции, тогда как немцы жестикулируют относительно умеренно, считая предосудительным «говорить руками». Данный компонент тесно связан с культурой поведения, которая, в свою очередь, представляет собой совокупность норм и форм поведения человека, включающую внешнюю и внутреннюю культуру человека, этикет, правила обхождения с людьми.

**3. Ритуально-этикетный компонент** предполагает осведомленность о ритуале общения как форме поведения и этикета. Ритуал и этикет позволяют каждому, владеющему ими, приблизить к себе человека или держать его на расстоянии. Как и другие, этот компонент по-разному проявляет себя в существующих культурах.

Помимо структуры фоновых знаний значительную важность имеет изучение содержания фоновых знаний, которое складывается

ся из 1) этноисторического, 2) этносоциального, 3) этнобытового и 4) этнознакового фонов. Рассмотрим каждый из них.

1. *Этноисторический фон* — это сведения о культуре этноса в процессе его исторического развития, отражающиеся через средства национально-культурной номинации, присутствующие в сознании носителей языка (культуры).

Созданию подобного фона способствует информация, эксплицитно или имплицитно представленная в семантической структуре номинативных единиц, главным образом относящихся к национально-маркированной лексике (т.е. лексике с культурным компонентом), содержащаяся в словесных комплексах, а также в художественных текстах.

Этноисторический фон как бы манифестирует связь языка, выступающего в качестве продукта человеческой деятельности, с конкретными условиями, в которых она осуществляется. Для экспликации данного фона требуется детальная классификация реалий, в том числе культурно-исторических. Классификация культурно-исторических реалий строится на основе выделения:

- а) исторических явлений, событий, процессов;
- б) направлений и течений в национальной культуре (например, готика в Германии);
- в) имен выдающихся исторических личностей (Бисмарк);
- г) исторических памятников и достопримечательностей (Кельнский собор).

2. *Этносоциальный фон* представляет собой совокупность знаний о социальных характеристиках участников коммуникации, определяющих стереотипы речевого поведения.

Так, например, культура делового человека подразумевает вежливость, корректность, соответствующий внешний облик и т.п. Другим примером может служить то, что молодежи свойственно объединение в разнообразные группы по интересам, создание своей субкультуры: панки, люберы, рейверы, хиппи [Wolfgang 1967].

3. Если этносоциальный фон отражает правила поведения носителей языка в дифференцирующем плане, то *этнобытовой фон* охватывает сведения о культуре в плане интегрирующем. Экспликация этнобытового фона возможна на основе экспликации национально-культурных признаков содержания понятий, связанных с бытовыми реалиями.

4. *Этнознаковый фон* — это знаковая символика, принятая этносом, а также культурное пространство в широком смысле (особенности инолингвокультурного окружения, выраженные в знаковой форме), которые могут составлять определенные трудности для тех, кто попадает в другую страну.

Например, человеку, отправляющему письмо в ФРГ, необходимо знать, что там тарифы весьма высоки, и если это не принять во внимание и не заплатить нужную сумму, то оно вернется к адресанту, который будет обязан заплатить штраф. Еще пример с отправлением и доставкой корреспонденции: все, что связано с почтовой службой, а именно форма почтальонов, почтовые ящики, транспорт, осуществляющий перевозку почты в этой стране, — желтого цвета.

С точки зрения социологии и лингвистики межкультурная коммуникация рассматривается как взаимодействие носителей различных языков и культур, где общность определенного минимума фоновых знаний есть условие адекватного взаимопонимания продуцента и реципиента. Выбор же языковых средств, как вербальных, так и невербальных, и их сочетаемость в коммуникативном акте определяется отношениями предметов в реальной действительности, которые могут быть различными в различных культурах [Томахин 1984].

В психолингвистическом плане представляется едва ли не ключевым положение о том, что передача информации в процессе коммуникации происходит, как считает Г.Д. Томахин, путем «оперирования образами, возникающими в сознании коммуникантов», и что при этом «не происходит “передачи” или “обмена” образами: воспринимаемый знак вызывает лишь возбуждение образа уже имеющегося в сознании реципиента» [Томахин 1984]. Развивая свою мысль, ученый говорит о том, что об успешности процесса межкультурной коммуникации можно судить лишь тогда, когда продуцент и реципиент «работают» на основе сходных образов. Это сходство основывается на общности знаний говорящего и слушающего, знаний, предворяющих восприятие (смысл) языкового знака. Следовательно, общность знаний является одной из ключевых предпосылок для успешной кросс-культурной коммуникации на разных уровнях, когда коммуниканты принадлежат к разным культурам и социумам.

## **Номинативные единицы-лингвокультуремы как носители сведений об особенностях культуры страны изучаемого языка**

Все языковые единицы, как известно, обладают планом выражения, то есть формой, и планом содержания — значением, в том числе и номинативным.

Номинативное значение непосредственно соотносится с предметами, явлениями, действиями и качествами действительности, включая и внутреннюю жизнь человека, и отражает их общественное осмысление.

Основной языковой единицей, обладающей номинативным значением, является лексическая единица, или слово, а также словосочетания различной степени устойчивости, если их семантика представляет собой нечто нераздельное, цельное, направленное на внутренне единый предмет или на единое явление. Например, *red neck* (разг.) — ‘деревенщина’ — «белый житель маленького городка или фермер, преимущественно из южных штатов, безразличный к политике, немного ханжа и консерватор, который ездит на маленьком грузовичке, хранит дома оружие (ружье) и готов им воспользоваться; он пьет американское пиво в больших количествах, является страстным болельщиком и носит джинсы и бейсболку» [Американа 1996: 794].

Наибольший интерес для нас в свете поставленных задач представляет лексика с культурным компонентом, под которым в кросс-культурном аспекте понимается семантика слова, связанная с особенностями национальной культуры. Следовательно, под лексикой с культурным компонентом мы будем понимать номинативные единицы — слова, в семантике которых отражаются особенности национальной культуры той общности, с которой данные единицы, являясь частью языка, неразрывно связаны. В современной терминологии такие слова называются *лингвокультуремами*.

Слово выступает в качестве единицы общения и обобщения, отражает разного рода культурно-исторические аспекты и т.п. Это подчеркивает значимость так называемой кумулятивной (накопительной) функции слова.

Как считают ученые, лексика и семантика — системы открытые, подвижные, отражающие нашу жизнь, в чем большинство из нас, особенно в последние десятилетия, могли убедиться воочию. Слово подчас приобретает особые семантические оттенки, поскольку его

значение пронизывают различные значения, коннотации, которые связывают слово с жизнью определенного языкового коллектива, определенным бытом, сложившимся социальным узусом. Так возникает национальное своеобразие языков и связанное с ним своеобразие формы выражения мысли.

Наряду с учеными эту мысль, но уже в более яркой, художественной форме, выражают и люди искусства. Рассмотрим с этой точки зрения стихотворение известной отечественной поэтессы Б.А. Ахмадулиной (1937–2010) «Сад»:

*Я вышла в сад, но глушь и роскошь  
**Живут не здесь, а в слове «сад».**  
Оно красую роз возросших  
Питает слух, и нюх, и взгляд.*

***Просторней слово, чем окрестность:**  
В нем хорошо и вольно, в нем  
Сиротство саженцев окрепших  
Усыновляет чернозем.*

*Рассада неизвестных новшеств,  
**О слово «сад»** — как садовод,  
Под блеск и лязг садовых ножниц  
Ты длишь и множишь свой приплод.*

***Вместилась в твой объем свободный**  
Усадьба и судьба семьи,  
Которой нет, и той садовой  
Потерто-белый цвет скамьи.*

*Ты плодороднее, чем почва,  
Ты кормишь корни чуждых крон,  
Ты — дуб, дупло, Дубровский, почта  
Сердец и слов: любовь и кровь.*

*Твоя тенистая чащоба  
Всегда темна, но пред жарой  
Зачем потупился смущенно  
Влюбленный зонтик кружевной?*



*Не я ль, искатель ручки вялой,  
Колено гравием красню?  
Садовник нищий и развязный,  
Чего ищу, к чему клоню.*

*И если вышла, то куда я  
Все ж вышла? Май, а грязь прочна.  
Я вышла в пустошь захуданья  
И в ней прочла, что жизнь прошла.*

*Прошла! Куда она спешила?  
Лишь губ пригубила немых  
Сухую муку, сообщила,  
Что все — навеки, я — на миг.*

*На миг, где ни себя, ни сада  
Я не успела разглядеть.  
«Я вышла в сад», — я написала.  
Я написала? Значит есть*

*Хоть что-нибудь? Да есть, и дивно,  
Что выход в сад — не ход, не шаг.  
Я никуда не выходила. Я просто  
написала так:  
«Я вышла в сад...»*

Как правило, в качестве отправного пункта рассмотрения лексико-семантических единиц с культурным компонентом используют классификацию, предложенную Е.М. Верещагиным и В.Г. Костомаровым, где все слова, отмеченные национально-культурной маркированностью, условно делятся на безэквивалентную лексику (БЭЛ), коннотативную лексику (КЛ) и фоновую лексику (ФЛ).

К сожалению, подобное деление недостаточно полно отражает все связи, существующие между языком и культурой. В подтверждение этому сошлемся на статью В.П. Беркова «Словарь и культура народа», в которой приведен интересный для нас пример из языка

хауса (хауса — народ, живущий в Нигерии, Нигере, Камеруне, Чаде, Гане и других странах Африки, — *примечание авторов*), в котором не существует специальных обозначений для различных видов мебели, предназначенных для «индивидуального сидения», в связи с чем существительное *kujera* в Русско-хауса словаре выступает как единственный эквивалент русских слов *стул*, *табуретка* и *кресло*. Автор справедливо полагает, что расхождение в объеме понятий может сказаться на восприятии объекта русской культуры, выраженного, в частности, в художественном произведении и для которого, на первый взгляд, можно найти словесный эквивалент. Так, читателю-хаусканцу может быть неясно значение следующего диалога из «Мертвых душ» Н.В. Гоголя: «Позвольте вас просить расположиться в этих креслах, — сказал Манилов. — Здесь вам будет поспокойнее. Позвольте, я сяду на стуле, — сказал Чичиков. — Позвольте вам этого не позволить, — сказал Манилов с улыбкою. — Это кресло у меня ассигновано для гостя».

В.П. Берков высказывает предположение, что непонимание устраняется тем, что, во-первых, точно устанавливаются основные признаки понятий, выражаемых русскими словами *стул*, *кресло*, *табурет(ка)*, и что, во-вторых, эти русские слова снабжаются в Русско-хауса словаре не только эквивалентом *kujera*, но и адекватно передающими эти признаки определениями (толкованиями).

Однако в ряде случаев, по его мнению, и этого окажется недостаточно для полного понимания русского текста, поскольку из этих определений не вытекает непосредственно, что кресло — самый удобный для отдыха и вместе с тем самый дорогой из этих трех видов мебели, тогда как табурет — самый неудобный и самый дешевый. Можно возразить, что об этом легко догадаться из определения, но догадаться об этом возможно лишь при условии, если представление о том, что сидеть в кресле с подлокотниками и мягкой спинкой удобнее, чем на стуле, — представление общечеловеческое, то есть при условии, что существуют некие общечеловеческие представления об удобстве, комфорте. В.П. Берков уверен, что это не так, поскольку, например, народы, не знающие стульев, кресел, табуретов (или не знающие их в нашем традиционном понимании — *примечание авторов*) в принципе, могут по-иному расценивать их качества [Берков 1975].

Таким образом, речь идет о словах частично безэквивалентных, то есть таких словах, которые выражают понятия, не совпадающие по объему. Наличие подобных слов связано с тем, что за основу обобщения в разных локальных культурах могут быть взяты разные признаки; какое бы то ни было совпадение возможно лишь за счет определенной общности культурного прогресса, аналогичного опыта двух народов. Если вернуться к примеру с вышеупомянутыми предметами мебели, то можно увидеть, что в основе выделения лексического понятия *кресло*, зафиксированного в толковых словарях русского языка, лежат признаки ‘предмет для сидения’, ‘со спинкой’, ‘подлокотниками’, ‘просторный’, тогда как в языке хауса основным идентифицирующим признаком является ‘предмет для сидения’. Остальные признаки понятия *kujera* являются для языка хауса нерелевантными.

Следовательно, частично безэквивалентная лексика (ЧБЭЛ) также имеет национально-культурную окраску, являющуюся нередко, как показывает практика, одной из помех при восприятию фактов иного языка (культуры). Поэтому необходимо включать в описанную выше классификацию еще одну группу и вести речь о безэквивалентной лексике (БЭЛ), частично безэквивалентной лексике (ЧБЭЛ), коннотативной лексике (КЛ) и фоновой лексике (ФЛ).

Естественно, существует определенная условность границ между составляющими данной классификации, поскольку возможно отнесение одной номинативной единицы к нескольким группам одновременно. Классифицируя подобные номинативные единицы, мы предлагаем опираться на так называемую **лингвострановедческую теорию слова** [Верещагин, Костомаров 1980], разработанную Е.М. Верещагиным и В.Г. Костомаровым в 70–80-е годы прошлого века применительно к обучению РКИ в стенах Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина. Теории, к сожалению, сегодня несколько позабытой, но, к счастью, не теряющей своей актуальности: в первую очередь для преподавателей и исследователей-инофонов, занимающихся проблемами контрастивной семантики в обучении иностранному языку как средству межкультурной коммуникации в аудитории своих соотечественников.

Рассмотрим подробнее указанные группы слов, отмеченных национально-культурной маркированностью.

**Безэквивалентная лексика (БЭЛ).** С ней связан самый характерный вид лексики с культурным компонентом. Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров называют безэквивалентными «слова, служащие для выражения понятий, отсутствующих в иной культуре и ином языке, слова, относящиеся к частным культурным элементам, а также слова, не имеющие перевода на другой язык, одним словом, не имеющие эквивалентов за пределами языка, к которому принадлежат» [Верещагин, Костомаров 1973: 53]. БЭЛ не имеет смысловых соответствий в системе содержаний, свойственных другому языку, их существование в конечном счете объясняется расхождением культур. Если назвать частный элемент той или иной культуры ее реалией, то БЭЛ выражает только реалии. Реалии являются носителями национального, местного или исторического колорита; точных соответствий на других языках такие слова не имеют. Расхождение денотатов — вот что лежит в основе БЭЛ, которая относительно широко представлена в разных языках мира.

Специалисты в области лингвострановедческого обучения русскому языку как иностранному традиционно объединяют БЭЛ и ФЛ в одну группу безэквивалентной и фоновой лексики, в свою очередь, состоящую из семи групп.

Отметим, что в период становления лингвострановедения неразделение двух самостоятельных видов лексики с культурным компонентом могло считаться обоснованным — это было время зарождения этой дисциплины в нашей стране, и наиболее существенным тогда являлось определение наличия в русском языке слов, в той или иной степени связанных с национальной культурой.

Однако в дальнейшем, на практике, в контексте зарождавшегося национально ориентированного обучения пришлось столкнуться с необходимостью учитывать адресата, то есть конкретизировать, какие именно слова русского языка являются для представителя иного языка (культуры) безэквивалентными, а какие фоновыми.

Разведение БЭЛ и ФЛ по отдельным группам в каждом конкретном случае стало возможным в результате использования сопоставительно-лингвострановедческого подхода в работе над единицами языка, отмеченными национально-культурной маркированностью.

Например, для подавляющего большинства представителей других языков и культур русское слово *квас* выступает как безэк-

вивалентное. Вместе с тем для жителей Польши названное слово предстает как фоновое, поскольку является обозначением пусть не широко, но все же используемого, особенно в сельской местности восточной части страны, напитка.

Сопоставив русский язык с другими языками, мы отмечаем довольно частые случаи безэквивалентности. В частности, в английском языке это: слово *clambake*, связанное с приемом пищи и обозначающее американскую реалию ‘пикник на морском берегу, во время которого едят запеченных моллюсков, рыбу или кукурузу’; слова, обозначающие социальные реалии, типа *upstairs* — ‘жители, населяющие верхние этажи особняков, богатые, знатные люди’ и *downstairs* — ‘обслуживающий персонал, живущий на нижних этажах больших домов’, *moonlighter* — ‘человек, подрабатывающий в свободное время (первоначально — по вечерам)’.

К БЭЛ относятся слова, связанные с использованием автомобиля, этого «детидца» американцев, который стал неотъемлемой частью их жизни. Любопытно, что в штате Калифорния уже действует первый в мире храм, в который можно въехать на автомобиле и помолиться, не выходя из него. Священники читают проповеди из высоких застекленных башенок, и их как на ладони видят все сидящие в автомобилях. В этой же сфере функционируют *drive-in* — ‘ресторан для автомобилистов с использованием блюд в автомобиле’; *drive-in movie* — ‘кино для автомобилистов (на открытой площадке, где фильм смотрят из автомобиля)’; *drive-up mail* — ‘почтовый ящик на обочине проезжей части улицы, куда письма опускают не выходя из автомобиля’; *drive-up banking* — ‘банк для автомобилистов’ и др.

Упомянем также слова — названия видов жилья, мебели, посуды и другой утвари: *split-level house* — ‘коттедж, построенный на крутом склоне, так, что одна сторона одноэтажная, а вторая — в два этажа’ и др.

В состав БЭЛ входят названия, связанные с государственно-политическим строем США, — *live constitution* — ‘живая конституция (совокупность актов конгресса, указов президента, конституционных обычаев и толкований положений Конституции Верховным судом США)’; *congressman-at-large* — ‘конгрессмен, представляющий не отдельный избирательный округ, а ряд округов или

весь штат целиком»; *president-elect* — ‘избранный, но пока еще не вступивший в должность президент’.

В испанском языке в связи с разнообразием рас на латиноамериканском континенте существует, например, слово *zambo*, со значением ‘сын негра и индианки’. Следует особо отметить слова, обозначающие понятия, связанные с национально-психическими, морально-этическими ценностными ориентирами. Так, в системе понятий мексиканцев существует понятие *machismo* (от испанского *macho* — ‘мужчина’). Этим словом в Мексике и других странах Латинской Америки принято называть «настоящего» мужчину, неукротимого храбреца, способного и, согласно неписанному кодексу, имеющего право на все, вплоть до убийства ради утверждения собственной личности. Мачизм — это культ мужественности мужчины-самца как некой сверхличности. Слово *calavera* (от *calavera* — ‘череп’) обозначает ‘сатирическое изображение людей, как покойных, так и здравствующих, в виде скелетов’. Этот прием изображения восходит к исконно мексиканской традиции «Дня мертвых», когда поминовение усопших превращается в карнавальное празднество.

**Частично безэквивалентная лексика (ЧБЭЛ)** включает единицы, имеющие эквиваленты в другом языке, однако понятия, выражаемые ими, частично не совпадают, что позволяет говорить о «национальном» объеме понятия; одновременно не совпадают и лексические значения данных слов.

Как отмечалось выше, подобные явления представляют значительную трудность для освоения, так как речь идет о номинативных единицах, отсылающих изучающего иностранный язык, к денотату достаточно известному, к понятию, существующему в его родном языке исконно, а не в качестве заимствования.

В данной связи нельзя не вспомнить слова выдающегося русского лингвиста и методиста Льва Владимировича Щербы (1880–1944), неоднократно указывавшего на культуру как на область, к которой непременно следует обращаться при изучении иностранного языка, так как наши понятия являются функцией культуры, а эта последняя — категория историческая и находится в связи с состоянием общества и его деятельности.

Обращаясь к лексическому уровню языка, ученый писал, что слова одного языка в большинстве случаев не просто соответствуют сло-

вам другого языка, а находятся с ними в весьма сложных и многогранных отношениях [Щерба 1947]. Поскольку система понятий в разных языках различна, а значения слов могут не совпадать, Л.В. Щерба делал вывод, что при изучении, например, иностранного языка мы усваиваем не только новую звуковую форму слов, но и новую систему понятий, лежащую в их основе, и что причина расхождения между понятиями разных языков кроется в зависимости от различий в деятельности соответствующих коллективов сейчас и в прошлом.

Вот некоторые примеры понятийных расхождений. В системе русского языка *лес* — это не только большое количество растущих деревьев, но и строительный материал, немецкое же *Wald* — это только растущие деревья, но не материал. Аналогичную картину можно наблюдать в польском языке — слово *las* обозначает только деревья, которые растут, а для обозначения строительного материала служат слова *budulec* и *drewno*. Слово *кипяток* не имеет полного соответствия в других языках, особенно если иметь в виду, что в объем выражаемого им понятия входит не только кипящая, но и вскипевшая вода. Ср. немецкое *Kochendes Wasser*, французское *eau bouillante* или английское *boiling water*.

Допустимо в связи с этим прогнозировать трудность понимания инофонами следующей фразы в русскоязычном тексте: «Попив кипятку, красноармейцы расположились ко сну», так как носителям немецкого, английского и французского языков, читающим по-русски наверняка будет невдомек без комментария, как можно пить кипящую воду.

Русское слово *песня* имеет значение ‘стихотворное произведение для пения’ не только с эстрады, но и религиозного содержания (религиозные песни). В польском языке для обозначения религиозной песни служит слово *piesn*, а эстрадная обозначается словом *piosenka*. Слово *комплимент* в русском языке значит ‘что-то приятное, высказанное другому человеку’, а в испанском языке для выражения подобного понятия существуют два слова *complimento* и *piropo*: последнее означает ‘комплимент на улице, который делается незнакомой женщине’ и зачастую обладающий пикантной характеристикой.

**Коннотативная лексика (КЛ).** Согласно *Словарю лингвистических терминов*, коннотация — это «дополнительное содержание слова (или выражения), его сопутствующие семантические или

стилистические оттенки, которые накладываются на его основное значение, служат для выражения разного рода экспрессивно-эмоционально-оценочных обертонов и могут придавать высказыванию торжественность, игривость, непринужденность, фамильярность и т.п.» [Ахманова 1969: 203–204]. Слова могут совпадать в двух языках своими денотатами, но не совпадать своими коннотатами, то есть семантическими эмоционально-эстетическими ассоциациями. Номинативные единицы, отмеченные подобными признаками, и составляют коннотативную лексику.

В имеющихся на сегодняшний день работах явление коннотации получает самые разнообразные трактовки, что в некоторой степени тормозит процесс теоретического и практического осмысления данного явления.

Слово как единица языка является одновременно и знаком мысли говорящего, и признаком всех прочих психологических переживаний, которые должны найти свое отражение в сообщении. Таким образом, в значении слова обнаруживаются элементы двух планов: одни опираются на объективные свойства предмета, другие — на специфику его восприятия. Так создается сложный комплекс значения языковой единицы. Элементы второго типа принято называть коннотативными компонентами значения слова в противоположность денотативному и сигнификативному значениям.

Исследователи, выделяющие объективные и субъективные аспекты значения лингвистической единицы как сложного целого, по-разному называют и характеризуют статус компонентов второго плана. Работы как российских, так и зарубежных лингвистов содержат довольно противоречивые мнения о лингвистическом статусе данного явления.

В связи с этим предлагаются два плана рассмотрения коннотации:

а) как ассоциативного потенциала, факта мышления, связанного преимущественно с экстралингвистическими факторами (*береза* — символ России, символ родины для русских);

б) как вошедших в язык и фигурирующих в качестве внутренней формы слова ассоциаций, служащих основанием для экспрессивной окраски — эмоциональной, оценочной и стилистической (*осел* для русских ассоциируется с упрямством).



Рассмотрим ряд примеров коннотаций в разных языках, в которых в образной, эмоциональной форме отражается опыт народов, их культура.

Если во вьетнамском узусе зооним *лошадь* коннотациями не отмечен, то в странах арабского Востока, в Афганистане, Иране, а также в Монголии и некоторых других странах лошадь ассоциируется с преданностью, верностью (лошадь — друг человека). Для жителей Индии, Лаоса, Таиланда и ряда других стран аналогичную символику имеет зооним *слон*.

Слово *корова*, имеющее негативную коннотативную окраску в русском лингвокультурном узусе (ср. выражение *как корова на льду*, символизирующее неловкость), у жителей Индии ассоциируется с красотой, грациозностью. Корова для них — священное животное, поклонение которому входит в ритуальное поведение этнической общности, чем и объясняются те положительные коннотации, которыми обладает данный зооним.

Еще один интересный пример несовпадения коннотаций, ведущего к появлению трудностей в восприятии: французское слово *grue* имеет совершенно другие ассоциации, чем русское слово *журавль*. Поэтому дословный перевод названия известного советского фильма «Летят журавли» не только мог стереть поэтичность заглавия, но и привести к двусмысленному пониманию. При переводе реалия была заменена на другую, сходную по функции, — *Quand passent les cigognes* («Когда летят аисты»).

Ассоциации, связанные со словами, обозначающими реалии флоры, часто также имеют национально-культурную специфику. Среди относительно многочисленных случаев можно отметить, в частности, расхождение в коннотациях у русских слов *береза* и *черемуха* и английских *birch* и *birdcherry*. Эти деревья малоизвестны в Англии, поэтому отсутствие символических ореолов у этих слов в английском языке естественно. Коннотативная окраска русских *береза* и *черемуха* обусловлена не только русской жизнью, русской природой, но и русской литературой и искусством.

В британской культуре такие номинации, как *rose* — ‘роза’, *daffodil* — ‘желтый нарцисс’, *thistle* — ‘чертополох’, *shamrock* — ‘трилистник’, имеют положительные коннотации: пятилепестковая красная роза является символом Англии, желтый нарцисс — Уэль-

са, чертополох — Шотландии, а трилистник — Северной Ирландии. Для носителя русского языка и культуры первая, вторая и четвертая номинации едва ли отмечены какими-либо достаточно рельефными коннотациями.

Примеры несовпадений коннотаций в области наименований объектов растительного мира можно продолжить, обратившись к американскому варианту английского языка и американской культуре, а именно к символике штатов, входящих в состав США. Напомним, что каждый штат имеет свои собственные символы — птицу, цветок и дерево. Так, символами штата Арканзас являются цветок яблони (*Apple Blossom*) и сосна (*Pine*), штата Калифорния — золотистый мак (*Golden Poppy*) и калифорнийская секвойя (*California Redwood*); штата Коннектикут — горный лавр (*Mountin Laurel*) и белый дуб (*White Oak*).

Следует отметить, что различия в коннотациях возможны и у групп, говорящих на одном и том же языке, если они живут в разных условиях. Для испанца март — весенний месяц, а февраль — зимний, в то время как для уругвайца март ассоциируется с осенью, а февраль — с летом.

В последние годы в отечественной лингвистике активно разрабатывается концепция так называемого коннотативного поля номинации, под которым понимается «совокупность ассоциаций и чувств, возникающих в памяти индивидуума при восприятии им (зрительном, звуковом и пр.) той или иной номинации» [Бурукина 1998: 5].

Заканчивая описание особенностей коннотативной лексики, приведем примеры, характерные для знакомства с вьетнамской лингвокультурой.

Так, в качестве примеров коннотативной лексики можно привести лексические единицы, описывающие черты характера или внешности человека. Такие лексические единицы выражают эмоционально-экспрессивную оценку, которая может быть положительной или отрицательной.

*Лиса* (вьет. “*cáo*”). В русской лингвокультуре — «о хитром, лъстивом человеке» [Большой толковый словарь русского языка 1998]. Хитрая лиса является одним из традиционных персонажей русского фольклора. Во вьетнамской традиционной прозе лисы

упоминаются редко, в отличие, например, от китайской, где лиса является носителем волшебной силы, предметом особого внимания людей [Кнорозова 2020: 125]. Во вьетнамской культуре этот персонаж, как правило, наделен чертами вредоносного существа [Кнорозова 2020: 311].

«Черепаша» (вьет. “*con rùa*”). В русской лингвокультуре образ черепахи связан с медлительностью: «разг. о крайне медлительном, нерасторопном человеке» [Большой толковый словарь русского языка 1998]. Во Вьетнаме черепаха наряду с драконом, единорогом (цилинем) и фениксом входит в четверку священных животных (вьетн. *tứ linh*) [Сказки и предания Вьетнама 2021: 24]. Черепаха во Вьетнаме считается символом долголетия и мудрости.

Жаба (вьет. “*con cóc*”). В русской лингвокультуре жаба символизирует некрасивость, неопрятность; также о чувстве жадности или зависти говорят «жаба душит» [Большой толковый словарь русского языка 1998]. Во вьетнамском фольклоре образ жабы (лягушки) — вызывательницы дождя, культ которой известен на юге Китая и в северных регионах Вьетнама со времен Донгшонской культуры, занимает особое место. В пространстве традиционных вьетнамских представлений образ жабы почти всегда трактуется как положительный. Жаба наделяется множеством добродетелей — мудростью, смелостью, рассудительностью [Сказки и предания Вьетнама 2021: 26–27].

**Фоновая лексика (ФЛ).** Лексика, к рассмотрению которой мы переходим, также связана с проблемой понятийного соответствия в разных языках. Но если выше речь шла о понятиях, частично не совпадающих по объему, причем имелись в виду общепонятийные расхождения, то с феноменом «фоновая лексика» связаны расхождения не в общепонятийном плане, а в плане так называемого лексического фона, под которым подразумевают слова, отличающиеся лексическими фонами от иноязычных слов.

Напомним, что, согласно лингвострановедческой теории слова само понятие *слово* традиционно рассматривается как единство плана выражения и плана содержания, или, в иных терминах, лексемы и лексического понятия. Тожественными в плане содержания могут считаться лишь термины. Совпадение лексических понятий в двух языках говорит о том, что предмет или явление, называе-

мое, например, русским словом, имеет определенное соответствие в языке носителей другой культуры. Такие слова без труда семантизируются (объясняются с точки зрения их значения — *примечание авторов*) при помощи перевода, а понятийную тождественность их можно установить, сопоставив их значения, зафиксированные в словарях. Толкование слова представляет собой название некоторых свойств предмета (явления), на основании которых они идентифицируются и получают наименование. Например, согласно словарю Сергея Ивановича Ожегова (1900–1964), слово *школа* обозначает ‘учебное заведение’ (преимущественно о низшем и среднем) [Ожегов 1973: 823], а слово *school*, согласно словарю Э. Хорнби, — это ‘a building or institution for teaching and learning’ (здание или учреждение для преподавания и обучения) [Hornby 1977].

Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров в рамках лингвострановедческой теории слова предлагают называть внеязыковые сведения, относящиеся к лексическому понятию, семантическими долями лексического понятия. В приведенном примере их по одной: ‘учебное заведение’ и ‘institution for teaching and learning’ (‘building’ — признак нерелевантный, поскольку на основании ассоциации по смежности содержание может отождествляться с формой).

Но если рассматривать данные слова с точки зрения их функционирования в речи, то можно наблюдать определенные расхождения. Как известно, в систему обиходных понятий русского человека входит понятие о школе *общеобразовательной, начальной, неполной средней, средней специальной, музыкальной, спортивной, художественной, балетной*, а в систему понятий англичанина — *infant* (для малышей), *modern* (современная), *grammar* (грамматическая), *technical* (техническая), *public* (общественная).

Таким образом, кроме понятийных семантических долей в слове наличествуют еще, как их называют Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров, «непонятные» семантические доли, то есть те сведения, которые способны актуализироваться в сознании человека при восприятии конкретного слова и которые не принадлежат лексическому понятию.

В связи с этим предлагается весь план содержания слова обозначить термином «семема», которая членима и складывается из множества семантических долей (СД). Те СД, которые обеспечива-

ют классификацию предмета или явления, входят в состав лексического понятия. Если из семемы условно «вычесть» понятийные СД, то в остатке окажется совокупность непонятийных СД, которую и предлагается называть лексическим фоном.

Лексический фон — это те (взятые вместе) непонятийные СД, которые входят в семему, то есть те СД, которые не участвуют в опосредованной языком классифицирующей деятельности человека. Непонятийные СД предлагается называть фоновыми или семантическими долями фона.

Для ясности приведем схему лингвострановедческой структуры слова, предложенную в свое время основателями отечественного лингвострановедения Е.М. Верещагиным и В.Г. Костомаровым:

|       |        |                     |
|-------|--------|---------------------|
| СЛОВО | СЕМЕМА | ЛЕКСЕМА             |
|       |        | ЛЕКСИЧЕСКОЕ ПОНЯТИЕ |
|       |        | ЛЕКСИЧЕСКИЙ ФОН     |

Как известно, по А.А. Потебне, у слова есть так называемое ближайшее значение и дальнейшее значение, чему в терминах современной лингвистики соответствует деление на формальное и содержательное понятия, предложенное С.Д. Кацнельсоном [Кацнельсон 1965], согласно которому формальное понятие рассматривается как минимум наиболее характерных признаков, необходимых для выделения и распознавания предмета, а содержательное — как более широкое, включающее в себя все новые стороны предмета, его свойства и связи с другими предметами.

Факт корреляции вербального и невербального особенно очевиден на примерах сопоставления ассоциативных реакций в условиях различных культур, ибо детальный анализ конкретных примеров позволяет проследить связь ответов-реакций с условиями жизни того или иного народа, определенными традициями [Мамонтов 1985].

В настоящее время оформилось и активно и плодотворно разрабатывается новое направление изучения связи языка и культуры, а именно лингвокультурология. В рамках данной научной дисциплины предлагается рассматривать и структуру слова.

Основоположник лингвокультурологии (теоретического аналога лингвострановедения) В.В. Воробьев на конкретных примерах убе-

дительно показывает, что выделяемая им так называемая *лингвокультурема* как комплексная межуровневая единица представляет собой «диалектическое единство лингвистического и экстралингвистического (понятийного или предметного) содержания» и является «единицей более глубокой по своей сути, чем слово» [Воробьев 1997].

К обычным составляющим «знак — значение» здесь прибавляется «культурно-понятийный компонент» — внеязыковое содержание лингвокультуремы (в принятой нами терминологии, соответственно, «культурный компонент» и «лексический фон» — *примечание авторов*).

Лингвокультурема вбирает в себя, аккумулирует в себе, по мысли В.В. Воробьева, как собственно языковое представление («форму мысли»), так и тесно и неразрывно связанную с ним «внеязыковую, культурную среду» (ситуацию, реалию) — устойчивую сеть ассоциаций, границы которой, как считает ученый, «зыбки и подвижны». Поэтому слово — сигнал — «неизбежно будит в человеке, знающем язык, особую культурную коммуникацию, не только значение как намек (Потебня), но и всю совокупность культурного ореола.

Соответственно, схема слова как языкового знака выглядит так:

### **ЛИНГВОКУЛЬТУРЕМА**

|      |                   |            |
|------|-------------------|------------|
|      | ФОРМА             |            |
| ЗНАК | ЯЗЫКОВОЕ ЗНАЧЕНИЕ | СОДЕРЖАНИЕ |
|      | КУЛЬТУРНЫЙ СМЫСЛ  |            |

Если рассматривать данную концепцию слова с точки зрения лингвострановедения, то можно увидеть определенную параллель между лексическим фоном и культурным смыслом — и то и другое находится на пересечении лингвистического и экстралингвистического, и то и другое через понятие (культурно-понятийный компонент) выходит на обозначаемые классы предметов: в материальную и духовную культуру.

Основным отличием лексического фона от культурного смысла следует считать то, что в структурном плане второй более упорядо-

чен, что, в частности, находит свое отражение в возможности организации и построения на его основе связанных с ним так называемых лингвокультурологических полей.

Таким образом, наряду с терминами «лексический фон» и «лексика с культурным компонентом» целесообразно использовать термины «культурный смысл» и «лингвокультурема» соответственно, не забывая, однако, при этом, что, по В.В. Воробьеву, последняя может иметь как форму слова и словосочетания, так и абзаца (или нескольких абзацев) или целого дискурса (текста).

Приведем примеры из разных языков и культур, которые красноречиво свидетельствуют в пользу существования национальной специфики лексического фона (культурного смысла). Контрастивные семантические признаки указываются в скобках.

*Даблдеккер* — буквально ‘двухпалубный автобус’ — едва ли не самая типичная вещь в мало-мальски крупных городах и даже на провинциальных дорогах Англии (у нас автобусы только одноэтажные); *левостороннее движение* — еще одно сильное впечатление: у нас правостороннее движение, поэтому при переходе улицы надо сначала посмотреть налево, в Англии — наоборот; англичане, кроме *шампильонов*, ни белых, ни подосиновиков, ни каких-либо других грибов не признают (у нас грибы — излюбленная пища, даже лакомство, особенно белые).

Еще некоторые характерные примеры расхождения лексических фонов самых обычных слов в английском и русском языках. Слова *улица* и *street*: английская улица не предназначена быть местом встреч, свиданий или прогулок, она не служит для того, чтобы развлечься, побродить без цели, побеседовать с приятелем, поглазеть по сторонам.

Слова *друг* и *friend*: само понятие «друг» имеет в Англии своеобразную трактовку, более близкую к тому, что мы понимаем под словом *знакомый*. Людей сближает круг общих интересов — личная же жизнь остается за пределами этого круга и близкие друзья человека, которых он знает по школе или университету, по спортивному клубу или военной службе, могут быть совершенно не знакомы его жене и т.д.

Приведем также примеры фоновой лексики, раскрывающей реалии одной из восточных культур, а именно — вьетнамской.

*Весна* (вьет. “*huan*”) — времена года.

Концепт *весна* обозначает, как известно, три месяца — март, апрель, май. Его коррелят во вьетнамской лингвокультуре подобной градации не имеет. Весна, согласно восточным традициям, наступает с приходом нового года по лунному календарю — *Тэт*, что может иметь место как в январе, так и в феврале. Поскольку, как отмечалось выше, Вьетнам — тропическая страна, где не бывает снега (за исключением горных районов на севере, на границе с Китаем), в лексический фон концепта “*huan*” не входят признаки, релевантные для русского концепта *весна*, а именно: *ледоход*, *капель*, *сосулька* и т.д.

*Рассвет* (вьет. “*rang dong*”) — состояние природы.

*Закат* (вьет. “*mat troi lan*”) — состояние природы.

Семы, входящие в состав данных понятий, во вьетнамском языке отличаются от соответствующих в русском. И закат, и рассвет во Вьетнаме происходят как бы мгновенно. Отсюда — наличие в сигнификате вьетнамских слов такой латентной семы, как «мгновенность», не релевантной для русскоязычных синонимов с их «процессуальностью». Например, в русской лингвокультуре — «догорал закат», «рассветало».

*Забор* (вьет. “*rao*”) — организация повседневной жизни человека.

В объем понятия, называемого соответствующим словом вьетнамского языка, в отличие от его коррелята в русском, не входят такие семы, как «деревянный», «металлический» и «крашеный», что напрямую связано с жарким, а главное — влажным тропическим климатом. Основной семой “*rao*” является сема «бамбуковый». Бамбук — основной, если не единственный, материал для изготовления данного вида ограждения.

*Чай* (вьет. “*che*”). Традиционный вьетнамский чай в заваренном виде имеет желтый цвет. При этом во Вьетнаме не принято класть в чай сахар и лимон, пить его с вареньем и с прочими сопутствующими яствами. Здесь принято считать, что это портит вкус чайного напитка. Любопытно и то, что свежезаваренный чай гостям подают не в первую очередь (в отличие, скажем, от спиртных напитков), а в последнюю: так чай лучше заваривается. К слову, это находит отражение во вьетнамской поговорке: «Лучшая водка — сверху, а лучший чай — снизу».



## Лингвокогнитивный аспект при сопоставительном описании лингвокультурных единиц

Как известно, базовой единицей лингвокультурологического исследования в настоящее время признается концепт — «ментальная единица, характеризующаяся ярко выраженным ценностным содержанием, которая объединяет в себе такие взаимосвязанные категории, как язык, ментальность, культура, и является некой ячейкой, структурным компонентом национальной картины мира того или иного народа, носителя определенных языка и культуры, определенной системы ценностей» [Чафонова 2016: 139]. При этом одной из существенных сложностей сопоставительного лексикографического описания русского и вьетнамского языков представляется их специфика.

Рассмотрим конкретные примеры устойчивых словосочетаний двух языков: именно в них отражаются особенности национального мировидения, вызывающие трудность их восприятия инофоном при овладении им соответствующим языком как средством межкультурной коммуникации [Cowie 1998; Renau, Huerta, Albadalejo-Martínez 2018; Никитина, Жуманиязов 2019].

Например, о благодатном крае представители вьетнамской культуры скажут так: *gao trãng nuóc trong (nuóc trong gao trãng)* «рис белый, вода прозрачная» («вода прозрачная, рис белый») [Андреева 2019: 78]. Данный фразеологизм можно сопоставить с русским «Молочные реки и кисельные берега» («Разг. 1. Сказочное изобилие; символ достатка и благополучия. 2. Символ несбыточного, невероятного». *Большой словарь русских поговорок*). Обращают на себя внимание выбранные предметы материального мира, символично описывающие благодатный край. У вьетнамцев это «белый рис» и «прозрачная вода», у русских — «молочные реки», «кисельные берега».

Об очень старом человеке вьетнамцы скажут *da moi tóc bạc* («кожа черепахи, волосы седые»), в русском языке похожим фразеологизмом выступает сравнение *как печеное яблоко* — обычно так говорят об очень сильно сморщенном лице. В данном примере также можно увидеть символическое отражение мира вещей, фактов родной культуры.

В отличие от русской, для вьетнамской культуры характерна острая пища. Фразеологизм *ngam dăng nuot say* «держать во рту

горькое, проглотить острое» значит молча сносить (проглотить) обиду. В русском схожем фразеологизме *проглотить пилюлю* присутствует заимствованный галлицизм.

В обеих лингвокультурах можно найти фразеологизмы, содержащие сопоставимые друг с другом концепты, например концепт «душа»: вьетнамский фразеологизм *hồn xieủ phách lạc* «дух шатается, душа блуждает», который означает сильно испугаться; русский фразеологизм *душа в пятки ушла* (у кого возникает ощущение сильного страха, испуга, робости, волнения (*Фразеологический словарь русского языка*)). Концепт «дом»: *nhà cao cữa rộng* «дом высокий, дверь широкая» говорят вьетнамцы о богатом доме; фразеологизм *giữ nhà giữ nước* «хранить дом, хранить страну» значит защищать родину (отчизну); фразеологизм *tan cửa nát nhà* «развалилась дверь, разрушился дом» о разрухе; русские фразеологизмы — *дома и стены помогают* («дом» в значении родного места, родной страны); *дом — полная чаша* (о богатом, зажиточном домашнем хозяйстве); *мой дом — моя крепость* (родной дом символизирует защиту).

Известно, что фразеологические единицы содержат важную информацию о традиционном национальном быте, культуре, явлениях и природе, характерных для жизни того или иного народа. Эта ценная информация сохраняется в языке, даже когда сама жизнь меняется и становится далеким прошлым. Во многих фразеологизмах отражаются элементы или факты быта прошлого. Например, описывая богатую, зажиточную жизнь, вьетнамцы говорили *trên chần dưới Eêm* «сверху — одеяло, снизу — матрас»; в русских фразеологизмах часто упоминается «печь», являющаяся неотъемлемым предметом быта (*баба с печи летит — семьдесят семь дум передумает, без работы и печь холодна*).

Важную лингвокультурологическую информацию содержат устойчивые выражения, в которых присутствуют представители флоры и фауны, характерные для природного ландшафта, окружающей среды, ареала проживания народа. В следующих фразеологических единицах можно обнаружить указания на национальную специфику мира растений и мира животных вьетнамской и русской лингвокультур: ситуацию обмана, когда русские скажут, например, *водить за нос*, вьетнамцы опишут так: *treo dê bán chó* «вывесить козла, продавать собаку»; о тесно связанных друг с другом людях

вьетнамцы говорят *nhu cá vói nước* «как рыба и вода», как единое целое; в ситуации, когда человек чувствует себя спокойно и уверенно — *nhu ngu Êac thúy // nhu cá gap nước* «как рыба, попавшая в воду» — соответствует русскому устойчивому выражению чувствовать себя как *рыба в воде*, быть в своей стихии.

Ссорящихся, враждующих друг с другом людей и русские, и вьетнамцы сравнивают с кошкой и собакой: вьетнамское *nhu mèo vói chó* «как кошка с собакой» и русское «жить как *кошка с собакой*». Надоедливого человека в обеих лингвокультурах сравнивают с пиявкой: *dai nh] día dói* «прилипчивый, как голодная пиявка» — очень назойливый, надоедливый человек. Также есть русские фразеологизмы о назойливом человеке *прилип, как банный лист; пристал, как банный лист*. О вопросе, который решен окончательно и бесповоротно, вьетнамцы скажут *dút đuôi nong nos* «отделился хвост головастика». Интересны и следующие фразеологические обороты: *gây nh] hac // gây nh] con hac* «худой, как журавль» об очень худом человеке и *ngu nh] con lon* «глуп, как свинья» об очень глупом, недалеком человеке. В русской лингвокультуре об очень худом человеке говорят *худой, как спичка (спица, щепка)*; о глупом человеке — *глуп, как пробка (куда ни ткнешь, там и торчит)*.

О чем-то, что быстро вырастает, вьетнамцы скажут *toc lên nh] nât* «расти, как грибы»; похожие фразеологизмы в русской лингвокультуре — *расти как грибы (после дождя); расти как на дрожжах; расти не по дням, а по часам*.

В ситуации сильного голода вьетнамцы употребляют выражение *kiên bo trong bung* «муравьи ползают в животе», у русских есть фразеологизм *сосет под ложечкой*.

Интересен вьетнамский фразеологизм *vẽ rân thêm chân // hoa xà thiêm túc* «рисую змею, пририсовать ноги», который используют в случае, когда кто-то выполнил лишнюю работу, перестарался. В следующих фразеологизмах концептуализируется отношение к труду: *miêng an núi lở* «рот ест, гора рушится» // *toa thuc son bang* «сидеть есть, гора рушится». Фразеологизмы означают, что если только сидеть и есть, то и гора может обрушиться; если не работать, то можно проесть и самое большое состояние. На тяжелый физический труд, который был характерен для населения, указывают фразеологизмы *moi gói chôn chân* «устали колени, онемели ноги», *падать с ног от усталости*.

В рассмотренных фразеологизмах можно увидеть отражение реалий и фактов культуры русского и вьетнамского народов. Приведенные примеры красноречиво свидетельствуют об особенностях понятийного членения мира, его концептуализации при содействии языка, призывая исследователя к учету данных особенностей и отражению последних в соответствующих лексикографических материалах, в том числе учебного характера.

Обращает на себя внимание и то, что национально-культурные различия вьетнамцев и русских проявляются, например, в системе именования человека и правилах обращения к собеседнику. В русском языке именование человека состоит из трех элементов (имени — отчества — фамилии), обращение зависит от возраста и статуса собеседников. При небольшом количестве вьетнамских фамилий, вьетнамских имен чрезвычайно много, так как имя дается каждому новорожденному персонально, в знак уважения к неповторимой личности каждого человека. Сам порядок следования элементов вьетнамского именования жестко закреплён (сначала всегда фамилия: Нгуен Минь Ань, Ле Ван Хао).

Система обращений отражает такую характеристику вьетнамской культуры, как жесткая иерархия коммуникации, свойственная высококонтекстуальным культурам. Ее сущность заключается в том, что перед тем, как вступить в беседу, коммуниканту нужно осознать свое положение и узнать о положении своего собеседника [Ле Дык Тху 2003; Тимошенкова 2014]. Таким образом, ценности, отраженные в нормах речевого этикета, можно с уверенностью считать еще одним важным источником данных для культурно-когнитивного анализа.

Существование национально-культурных различий русских и вьетнамцев, проявляющихся на разных уровнях сопоставления соответствующих лингвокультур, наличие несовпадений в отношении вьетнамцев и русских к некоторым ценностям, позволяет говорить о существовании вьетнамских и русских ценностей, обращение к которым является необходимым условием для создания лингвострановедческой учебной лексикографии.

## **Глава 5. Методы, приемы и способы описания исследовательской работы и их использование в теории и практике национально ориентированного обучения языку как средству межкультурной коммуникации**

Как известно, любая исследовательская парадигма опирается на свои, адекватные соответствующим целям и задачам методы, приемы и способы изучения и анализа.

Для национально ориентированного обучения подобным инструментарием являются:

1. Метод установления лакун.
2. Метод ассоциативного эксперимента (с его модификациями).
3. Метод опроса.
4. Метод анкетирования.
5. Метод анализа лексикографических источников.
6. Метод включенного наблюдения.
7. Метод экспликации текстовой латентной информации.

Что же касается приемов и способов, то их выделение и использование также находится в строгом соответствии с методологией исследования.

Переходим к их рассмотрению.

**1. Метод установления лакун** предполагает сопоставление понятийных, языковых, эмотивных категорий двух (нескольких) локальных культур. Согласно мнению специалистов в данной области, сопоставляться могут также и отдельные элементы вербального и невербального аспектов культуры, где определенный интерес представляет, например, выявление лакун в вербальном (речевом, кинесическом, эмотивном) поведении носителей различных локальных культур [Сорокин, Марковина 1988: 198].

Считается, что в этом случае метод установления лакун можно интерпретировать в терминах инварианта и варианта некоторого вербального поведения, присущего той или иной локальной культуре, где под инвариантом следует понимать всю совокупность вербального поведения человека, реализуемого в определенном лингвокультурном варианте и обладающего некоторым различием и сходством по сравнению с другим лингвокультурным вариантом поведения [Сорокин 1977: 122].

Разработка теории лакун тесно связана с именем известного российского ученого, доктора филологических наук Ю.А. Сорокина [Сорокин 1976; 1977; 1988 и др.].

И хотя по проблемам лакун существует достаточное количество публикаций, считаем целесообразным, дабы конкретизировать и обобщить сказанное, еще раз остановиться на данном феномене.

Известны попытки определить понятие «лакуна» и классифицировать лакуны на различных уровнях. Так, о лакунах, об этих «антисловах» во французском языке в сравнении с русскими писал в свое время, например, известный советский и российский лингвист, академик Ю.С. Степанов (1930–2012): «Сравнительное описание норм двух языков вскрывает существующие в каждом языке словарные проблемы, «белые пятна на семантической карте языка», незаметные изнутри, например, человеку, владеющему только одним языком» (и культурой — *Е.Б.*) [Степанов 1965: 120]. Ю.С. Степанов подчеркивает, что несовпадения, отличающие лакуны, способны проявляться между словами, вполне эквивалентными с точки зрения двуязычных словарей.

В работах Л.С. Бархударова [Бархударов 1975: 93], Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова [Верещагин, Костомаров 1976: 77–86] и др. приводятся различные примеры лакун.

Лакуны существуют не только в языке, но и в культуре вообще. В.Л. Муравьев, например, выделяет две большие группы: лингвистические (чье существование провоцируется различием между языками) и этнографические (являющиеся следствием отсутствия тех или иных реалий в одном культурном пространстве по сравнению с другим). Как считают Ю.А. Сорокин и И.Ю. Марковина, в это деление не входят лакуны, «причиной существования которых являются расхождения поведенческих норм и повседневного поведения, различия невербальных средств коммуникации, несовпадение в различных культурах художественно-образного восприятия мира, несходство национальных характеров и т.д.» [Сорокин, Марковина 1985: 199]. По мнению исследователей, занимающихся лакунами, их следует классифицировать по двум основаниям: это лингвистические и культурологические лакуны, а среди них, в свою очередь, выделить лексические, грамматические, стилистические, национально-психологические, деятельностно-коммуникативные,

культурного пространства и текстовые лакуны [Ли Сяндун 2003]. При этом к культурологическим лакунам следует относить те, чье существование обусловлено спецификой принадлежности автора художественного текста (а метод установления лакун наиболее ярко проявляет себя, по нашему мнению, именно на уровне текста, причем в первую очередь художественного) к иной культуре.

Вслед за Ю.А. Сорокиным мы относим художественную литературу к вербальному аспекту локальной культуры, рассматривая ее как выразителя речевых, психолого-поведенческих и эмоциональных состояний продуциента художественно-литературного текста.

Как отмечалось выше, воспринимая художественный текст, принадлежащий одной локальной культуре в ее вербальном аспекте, носитель другой локальной культуры, как показывает опыт, испытывает нередко значительные трудности в его понимании, вызываемые различием речевого и неречевого поведения, отличающего его культуру от той, к которой принадлежит данный текст. Наибольший интерес вызывает в этой связи анализ существующих переводов художественных произведений, позволяющий устанавливать языковые и культурологические лакуны путем сопоставления исходного и переводного материала. Остановимся на некоторых конкретных примерах культурологических лакун, взятых из разных языков и культур.

Так, С. Влахов и С. Флорин приводят интересный и показательный, на наш взгляд, пример лакуны, возникшей при переводе на арабский язык одной из строк сонета В. Шекспира, где «летний день ассоциируется с понятием красоты». С этим трудно, казалось бы, не согласиться, однако для арабского читателя, как замечают болгарские исследователи, летний день и красота несовместимы, так как лето для араба всегда связано со зноем и, следовательно, не вызывает приятных ассоциаций [Влахов, Флорин 1980].

Нечто подобное, с точки зрения ассоциативных откликов, произошло при переводе на персидский язык поэмы А.С. Пушкина «Медный всадник». Никто из исфаханских (Исфахан — город в Иране — Е.Б.) поэтов, как отмечает А.З. Розенфельд, не мог понять, что значит выражение:

*«На берегу пустынных волн  
Стоял он дум великих полн  
И вдаль глядел»,*

поскольку в Центральной Персии (Иране) воды нет, ее добывают неимоверной затратой сил и труда: вода — жизнь, вокруг нее — животные, люди, которые стерегут драгоценную влагу [Розенфельд 1949]. Как волны могут быть «пустынными»?

Несложно спрогнозировать культурологическую лакуну, если на столе переводчика-бирманца лежат, например, «Повести Белкина» А.С. Пушкина и среди них «Метель». Жителю Юго-Восточной Азии трудно вообразить снежную бурю да еще и передать ее особенности, сохранив существующие в тексте оригинала коннотации.

**2. Метод ассоциативного эксперимента** — ассоциация, как известно, — это «связь, возникающая при определенных условиях между двумя или более психическими образованиями (ощущениями, двигательными актами, восприятиями, идеями и т.п.)» [Советский энциклопедический словарь 1983: 84]. Что касается языка, речи, то ассоциативные механизмы проявляют себя в том, что одно слово произвольно вызывает в сознании человека другое, причем если второе слово приходит на ум без усилий, само по себе, связь между словами все же отнюдь не произвольна.

Сущность ассоциативного эксперимента «состоит в том, что испытуемым предлагается в ответ на тот или иной словесный стимул выдать первую пришедшую в голову словесную реакцию» [Титова 1975: 56]. Метод ассоциативного эксперимента в контексте СЛСВ призван выявить обусловленные факторами языка и культуры различия в речевом поведении [Залевская 1979] в процессе межъязыкового (межкультурного) сопоставления фактов, на базе которых обсуждаются соответствующие проблемы.

Можно считать хрестоматийным пример исследований, проведенных А.А. Залевской на материале цветообозначений, имевших место в разных национальных группах испытуемых. Так, для узбеков «эталоном» белого цвета является не снег, а хлопок, для казахов и киргизов — молоко (у вьетнамцев это рис — *Е.Б.*); цветообозначение «желтый» у русских вызывает образ осеннего листа, у французов ассоциируется с лимоном, у казахов — с маслом, а у узбеков — с просом.

Нами был проведен ассоциативный эксперимент в группе американских студентов-славистов из 80 человек 1–4 курсов в Университете Маноа, Гавайи, в 2014 г. Каждому из 80 испытуемых был



предложен соответствующий список слов (так называемая школьная лексика) и дано следующее задание: «Дать 2-3 слова, которые приходят вам в голову при прочтении предложенных слов». На заполнение листа из 50 слов (имен существительных) в среднем каждым студентом было затрачено 7 минут. В исследовательских целях нами был проведен аналогичный эксперимент со студентами 1–4 курсов филологического факультета РУДН в количестве 50 человек в том же 2014 г., отличиями которого от его предшественника было отсутствие ряда слов-стимулов, не имеющих прямых соответствий, и исходного (русского) языка.

В итоге нам удалось классифицировать полученные слова-реакции следующим образом:

А. Ситуативно-обусловленные реакции, то есть реакции, существующие в виде цепочки ассоциаций, в той или иной степени воссоздающих школьную ситуацию, вызываемую словом-стимулом.

*Например:*

Assembly — morning, school, hall, students, staff, hymn, singing;

Register — morning, form room, attendance, name-taking, cross, form master takes it;

Break — bell, dining-hall, coffee, school, dinners, chatters, play — ground games;

Lecture — University, lecture-theatre, monologue, note-taking, silence;

Examination — summer, heat, hall, desk, paper, silence, work, worry;

Holiday — summer, end of term, no homework, relaxation, fun traveling abroad.

Первое слово-стимул мы не рассматривали, поскольку подобного рода мероприятия в российской школе не проводятся.

Второе слово соответствует нашей «проверке присутствующих»: в отличие от англичан у нас, как правило, отмечают тех учащихся, которые в настоящий момент не присутствуют на уроке, очевидно, поэтому одним из слов-реакций было слово «отсутствие», не было слова-реакции «крест», поскольку отсутствующие отмечаются иначе. Российскими студентами помимо слова-реакции «утро» было дано слово-реакция «день», связанное, по-видимому, с тем, что занятия в российских школах проводятся и во вторую, дневную, смену.

Третье слово — «перемена», в отличие от английской аудитории, слов-реакций «кофе» и «обед» не дало, зато были «чай» и «завтрак», слово-реакция «игры» отсутствует, но есть слова «большая перемена» и «отдых».

Четвертое слово у российских учащихся связано со словом «урок» и поэтому не ассоциируется с «университетом», «лекционным залом» и «конспектированием». Российским испытуемым свойственны такие ассоциативные реакции, как «слушать», «читать», «писать», «учитель», «тетрадь», «учебник».

Пятое слово — «экзамен» — в отличие от английских стажеров-русистов российские студенты-лингвисты на данное слово-стимул привели слово-реакцию «шпаргалка».

Последнее, шестое слово «каникулы» — были получены реакции «зимние», «четверть», вместо «поездки за границу» — «дача», «древня», «лагерь».

Характерно, что восстановление такого типа ситуаций возможно благодаря словам-реакциям, которые:

- а) указывают на время;
- б) фиксируют расположение кого-либо или чего-либо в пространстве;
- в) указывают на участников ситуации;
- г) связаны с выполнением какого-либо действия.

Опираясь на полученные слова-реакции, возможно воспроизвести ту или иную школьную ситуацию, например английскую:

| Слово-стимул | Ситуация  |
|--------------|---|
| Assembly     | Утро. Зал школы, в котором учителя и ученики. Коллективно читается молитва. Исполняется школьный гимн   |
| Register     | Утро. Классная комната. Классный наставник проводит поименную переключку учащихся. Против фамилии каждого из присутствующих учеников ставится крестик |
| Break        | Звонок. Перемена. Школьная столовая. Ученики обедают, пьют кофе. Возможность поговорить. Или: игровая площадка. Участие в играх, состязаниях          |

Б. Дефиниционные реакции. Группа ассоциаций, включающих слова, которые в своей совокупности близки словарным дефинициям толковых словарей на рассматриваемые слова-стимулы.

Например:

| Словарные дефиниции   | Дефиниционные ассоциации   |
|---|--|
| Detention — a method of punishment. The offending pupil is kept in school for some period of time after the end of the school day | Detention — punishment, bad behavior, laziness, kept in, after school, Saturday, morning, standing |
| Lines — a form of school punishment in which the  | Lines — detention, punishment, pointless waste of time, repetition                                 |

«Фоновыми знаниями», которые содержит данная дефиниционная ассоциация, будут следующие:

- в *record card* заносятся экзаменационные оценки учащихся, которые берутся из официального документа (*report*), высылаемого каждый семестр родителям ученика;
- в данный документ включаются результаты медицинского обследования;
- сохраняется полная секретность документа;
- обычно он хранится в школьной библиотеке.

Дефиниционная ассоциация русскоязычного аналога «личное дело» не содержит, как показывают результаты эксперимента, большинства вышеперечисленных компонентов. Что же касается словарных дефиниций *detention* и *lines*, то они не предъявлялись российским учащимся ввиду отсутствия в русском языке соответствующих понятий (и первое, и второе связаны с видами наказаний, принятых в английской школе).

Любопытно в данном контексте обратиться к лингвострановедческому словарю и сравнить его данные с результатами эксперимента, которые свидетельствуют о том, что приводимые словарем сведения в основном носят справочный характер:

| Лингвострановедческий словарь                    | Слова-ассоциаты   |
|--|---|
| <u>Monitor</u> староста класса в начальной школе | <u>Monitor</u> — primary school, every third on duty, cleaning board, milk, tidiness, collecting papers |

Таким образом, в словаре не отражено, что *monitor* — это не постоянное поручение на четверть или на год, как принято в российской школе, а разовое поручение в тех случаях, когда учителю не-

обходима помощь со стороны учащихся: подежурить в столовой во время раздачи молока, понаблюдать за чистотой в классе, собрать тетради с домашней работой и т.д.

Ассоциативный эксперимент помогает ликвидировать недостаточность информации, имеющейся в словарных статьях, а данные, полученные экспериментальным путем, убеждают нас в том, что методика ассоциативного эксперимента может успешно использоваться для выявления тех фоновых знаний в сознании носителей языка, усвоение которых в процессе сопоставительно-лингвострановедческой работы является необходимым условием эффективности общения.

Говоря о модификате ассоциативного эксперимента, следует подчеркнуть, что им следует считать такой эксперимент, целью которого является перепроверка (уточнение) данных, полученных в результате текущих (поурочных) наблюдений над материалом. Данный эксперимент, являясь модификатом, разновидностью, отличается от ассоциативного в первую очередь тем, что, согласно его методике, исследователь идет от уже имеющихся данных и исходит из того, что он должен получить в результате.

Настоящий эксперимент представляет собой процедуру, направленную на выявление национально-культурной специфики сопоставляемых лексических единиц, и фиксирует внимание исключительно на национально-культурной специфике семантики исследуемых единиц. Он нацелен на то, чтобы «поймать» латентные семы лексических единиц, полученных экспериментальным путем. Методика данного эксперимента позволяет «измерить» реально существующие различия в семном содержании лексикона.

Для иллюстрации приводим описание одного из фрагментов разработанной одним из авторов данной монографии, проф. А.С. Мамонтовым и проведенной им же в Социалистической Республике Вьетнам (далее СРВ), и нами — в РУДН — экспериментально-исследовательской процедуры.

1. Целью эксперимента являлось выявление особенностей семантики номинативных единиц (слов) русского и вьетнамского языков.

2. Гипотеза эксперимента — семантическое содержание русских слов и их вьетнамских эквивалентов может не совпадать в силу несовпадения стоящего за ними лингвокультурного опыта.

3. Согласно методике эксперимента, из рассказа В. Шукшина «Чудик» [Шукшин 1968: 102–111] было отобрано определенное количество так называемых ключевых слов, то есть таких единиц номинации, которые структурируют смысловое содержание текста. При этом факт принадлежности того или иного слова к разряду «ключевых» устанавливался путем его выделения из текста приглашенными нами экспертами, носителями русского языка, среди которых были преподаватели, научные работники и студенты РУДН в количестве 20 человек. Отобранные слова подлежали предъявлению в ходе ассоциативного эксперимента.

#### 4. Испытуемые:

*группа А:* студенты-вьетнамцы 5 курса Хошиминского института иностранных языков, СРВ (2007 г.), владеющие русским языком, ранее рассказ не читавшие, 30 человек;

*группа Б:* студенты-филологи 4 курса (2010, 2011, 2012 гг.) Российского университета дружбы народов, факт предварительного знакомства с текстом рассказа в данном случае квалифицировался как несущественный, 50 человек.

5. Ход эксперимента: на отдельной карточке каждому участнику эксперимента была предложена инструкция с перечнем слов, данных в свободной последовательности — «город», «деньги», «сноха», «улица», «сосед», «сарай(чик)», «магазин», «поле», «брат», «телеграмма» и т.д. Экспериментатор зачитывал их, а испытуемые должны были написать на русском языке рядом со словом-стимулом первое пришедшее им в голову слово-реакцию.

6. Результаты эксперимента. Была выделена подгруппа слов, отмеченных национальной спецификой:

| Слова-стимулы |           | Вьетнамская аудитория | Российская аудитория |
|---------------|-----------|-----------------------|----------------------|
|               |           | слова-реакции         |                      |
| а             | поле      | рис                   | пшеница              |
| б             | деревня   | бамбук                | колхоз               |
| в             | улица     | велосипед             | машина               |
| г             | магазин   | лавка                 | киоск                |
| д             | город     | Ханой                 | Москва               |
| е             | сарай/чик | вещи                  | дрова                |

7. Исследование результатов эксперимента показало, что расхождения в семантике номинативных единиц обусловлены социокультурными факторами:

а) «поле» — семантическая доля (далее — СД) лексического фона «рис» (рис во Вьетнаме, как отмечалось выше, является основной сельскохозяйственной культурой, вьетнамцы собирают по 2-3 урожая этого главного продукта питания в год);

б) «деревня» — СД фона «бамбук» (это тропическое растение служит основным материалом для изготовления сельскохозяйственных орудий и т.п. и выступает в качестве символа как вьетнамской деревни, так и всего Вьетнама);

в) «магазин» — СД «лавка» (как правило, промышленные товары в СРВ продаются в небольших частных лавках, плавно переходящих в жилище);

г) «город» — СД фона «Ханой» (столица СРВ, крупнейший из городов страны, место, где находится мавзолей президента Хо Ши Мина — основателя государства и т.д. и т.п.);

д) «улица» — СД «велосипед» (это основной пока вид личного транспорта жителей как города, так и деревни; столицу Вьетнама иногда образно называют «город велосипедистов»);

е) «сарай(чик)» — СД фона «вещи»: во вьетнамском языке соответствующее слово *kho ch'u'a* обозначает как место в доме, где вьетнамцы обычно хранят любые вещи — и старые, и новые, например одежду, книги, украшения и т.д., так и строение, в основном в сельской местности, для различного вспомогательного имущества, чаще всего дров, хозяйственного инвентаря и т.п., то есть аналогичное сараю в нашем понимании.

8. Контрольное задание. В целях проверки чистоты результатов эксперимента в заключение обоим контингентам испытуемых было предложено дать по возможности исчерпывающее описание реалий, выраженных словами-стимулами: а) словесно; б) иллюстративно; в) по методу опроса (см. ниже).

В результате поле, которое «видели» жители Вьетнама, как и предполагалось, оказалось типично «вьетнамским» рисовым полем, обрабатываемым с помощью таких орудий, как плуг, борона и т.д., а российские студенты описали поля пшеницы, ржи, работу тракторов, комбайнов и т.д. и т.п.

**3. Метод опроса.** Опрос — это путь, которым в первую очередь следуют диалектологи, когда им надо получить толкование лексического понятия некоторого неизвестного в литературном языке местного слова. Опрос — это метод получения сведений, широко используемый и в этнографии, причем этнографы прибегают к вопросам, направленным на выявление культурного смысла. Вопросы формулируются не только как «Что такое ... ?», но и «Что вы знаете?», и в ответ информант дает сведения, большей частью касающиеся именно культурного смысла слова или его лексического фона.

На вопрос «Что вы знаете о школе?» российские респонденты, студенты 1–4 курсов бакалавриата филологического факультета Российского университета дружбы народов (общее количество 80 человек, 2014 г.) и их сокурсники в США, учащиеся Университета Маноа, Гавайи, примерно в том же количестве и в том же году, дали значительный ряд определений, как совпадающих, так и отмеченных интересующей нас национально-культурной спецификой.

Итак, среди несовпадающих национально-маркированных определений по отношению к русскоязычным аналогам, в американском варианте английского языка целесообразно выделить некоторые следующие, содержание которых мы считаем необходимым раскрыть, опираясь на соответствующие лексикографические источники:

– *school* — «школа» — учебное заведение любого уровня, специализированное отделение последипломного уровня в университете;

– *school board* — «школьный совет» — местный общественный орган, осуществляющий руководство образованием в муниципальном школьном округе, состоит из 5–9 членов, в большинстве случаев избираемых прямым голосованием жителями округа на срок от 3 до 6 лет, имеет широкие полномочия в сфере образования на своей территории;

– *school bus* — «школьный автобус» — автобус или микроавтобус, осуществляющий перевозку детей в школу и развозящий их по домам в конце учебного дня. Обычно окрашен в желтый цвет, принадлежит школе или обслуживающей ее организации. По правилам дорожного движения штатов имеет привилегии: в частности, при подъезде к школьному автобусу, у которого включены стоп-сигналы и мигающие огни, водитель любого транспортного средства обязан остановиться;

– *school busing* — «перевозка учащихся» — доставка школьников на школьных автобусах в дальние школы; один из наиболее распространенных методов десегрегации (неразделения по расовому признаку — *Е.Б.*) в масштабе района или города. Конституционность метода была признана Верховным судом США, хотя Конгресс никогда не давал специальной санкции на перевозку детей. Вопрос о перевозке детей до сих пор вызывает противоречия и на Севере, и в южных штатах. Многие родители, как белые, так и черные, согласные с принципом десегрегации, не готовы согласиться с перевозкой их детей от школ по соседству, особенно если они считают дальние, совместные школы, худшими;

– *school district* — «школьный округ» — территория в составе штата, включающая один или несколько населенных пунктов, в которых находятся подведомственные школьному совету муниципальные школы. Администрации школьных округов независимы от других местных органов власти в административном, финансовом и политическом отношении. В США насчитывается около 16 тысяч школьных округов;

– *school prayer* — «молитва в школе» — проблема правомерности молитвы в муниципальной школе начиная с 1960-х волнует общественность, прежде всего консервативных американцев, которые неоднократно настаивали на принятии федеральных законов об обязательности такой молитвы. Президент Рейган предлагал принять поправку к Конституции о передаче данного вопроса на усмотрение самих школ. Законы штатов о введении молитвы в школе неоднократно отвергались федеральными судами. В 1982 г. законодатели штата Нью-Джерси добились принятия закона, в котором обязательная молитва была названа ежедневной «минутой молчания» до начала учебного дня. К 1985-му законы о «минуте молчания» в той или иной форме существовали в 25 штатах;

– *school tax* — «школьный налог» — взимается с жителей школьного округа на содержание школ, размер налога зависит от доходов налогоплательщиков. Бюджет школ в богатых пригородах в 4–5 раз выше, чем в бедных районах крупных городов. Расходы на одного ученика в южных штатах в два раза ниже, чем в северо-восточных;

– *school without walls* — «школа без стен» — новшество в архитектуре и школьном строительстве 1970-х гг., помещения такой



начальной школы представляют собой большой зал с гофрированными раздвижными перегородками, в котором одновременно занимаются до 100 детей с 4–5 педагогами;

– *elementary school* — «начальная школа» — первые восемь классов школы, а также первые шесть классов школы в системах, где есть младшая средняя школа. В этом случае в подготовительных классах обучаются дети 5–6 лет, в 1–3 классах (собственно начальных) дети 6–8 (7–9) лет, а в 4–5 (промежуточных) — 9–10 (10–11) лет;

– *public school* — «муниципальная школа» — начальная или средняя школа, содержащаяся за счет налогов и находящаяся в ведении местных властей, обучение для детей, живущих в районе, бесплатное, эти школы являются чисто светскими, их посещают примерно 85 процентов американских детей;

– *professional school* — «профессиональная школа» — учебное подразделение третьего цикла (магистратура) в составе университета; факультет, на котором из бакалавра общего профиля готовится специалист. Ведет подготовку юристов, врачей или свободно практикующих специалистов. Курс может завершиться защитой диссертации с присуждением степени магистра (степени доктора медицины на медицинском факультете) или сдачей экзамена с выдачей диплома о специализации;

– *team teaching* — «бригадный метод преподавания» — используется в начальных школах. Бригады объединяют педагогов разных специальностей, а иногда и их добровольных помощников без специального образования, обычно применяется в небольших группах учащихся, работающих над каким-либо заданием;

– *high school* — «средняя школа» — 9–12 классы общеобразовательной школы с четырехлетним сроком обучения (возраст 14–17 или 15–18 лет), дающая также некоторые профессиональные навыки, и «старшая средняя школа» — 10–12 классы в школе с трехлетним сроком обучения (возраст 15–17 или 16–18 лет) в системах, при которых средняя школа разделена на старшую и младшую;

– *high school certificate (diploma)* — «аттестат об окончании средней школы» — учащийся имеет право на его получение, если в процессе обучения он набрал определенное количество зачетных единиц, обычно не менее 16;

– *credit* — «зачет» — зачет, выставляемый учащемуся за один прослушанный курс в школе или высшем учебном заведении, объем которого составляет обычно один академический час в неделю в течение семестра (или два зачета — за курс в два семестра или за курс в два часа в неделю, читаемый за один семестр). Для получения удостоверения о прохождении курса в учебном заведении по какой-либо специальности требуется получить определенное минимальное число «кредитов». Как правило, оно составляет несколько десятков или даже более сотни;

– *graduation gown* — «мантия» — церемониальная одежда в учебном заведении: широкое длинное одеяние в виде плаща. В отличие от России ее обычно надевают не только профессора, но и студенты при торжественном вручении диплома. И т.д. и т.п.

**4. Метод анкетирования** — согласно определению, представленному в Советском энциклопедическом словаре [1983, с. 60], анкетирование — это техническое средство конкретного социального исследования, составление, распространение, изучение анкет.

Весьма продуктивной, на наш взгляд, является анкета, приведенная в газете «Комсомольская правда». Данная анкета ориентирована на описание особенностей характера русского человека. Считаем допустимым распространить некоторые предлагаемые здесь параметры на любую сопоставляемую лингвокультуру в целях экспликации национально-культурной специфики последней. Приводим образец анкеты:

**1. Как бы Вы описали основные черты русских, русского характера?**

Оцените по 5-балльной шкале, насколько ниже перечисленные характеристики отвечают Вашим представлениям о русском характере. Например, если Вы полностью согласны с тем, что русские люди «терпеливые», то обведите в кружок цифру «1». Если Вы полностью согласны, что русские люди «нетерпеливые», то обведите в кружок цифру «5». Если Вы не полностью согласны с тем, что русские «терпеливые», но близки к этой точке зрения, то обведите в кружок цифру «2». Если Вы не полностью согласны с тем, что русские «нетерпеливые», но близки к этой точке зрения, то обведите в кружок цифру «4». Если Вам трудно оценить, как Вы к этому относитесь, то обведите цифру «3». По каждой паре характеристик дайте, пожалуйста, один ответ.

|               |   |   |   |   |   |                 |
|---------------|---|---|---|---|---|-----------------|
| Терпеливые    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Нетерпеливые    |
| Пунктуальные  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Бесшабашные     |
| Открытые      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Закрытые        |
| Гостеприимные | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Негостеприимные |
| Активные      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Пассивны        |
| Быстрые       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Медлительные    |
| Трудолюбивые  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Ленивые         |
| Добрые        | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Злые            |
| Экономные     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Транжиры        |
| Общительные   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Замкнутые       |
| Новаторы      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Консерваторы    |
| Веселые       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Грустные        |
| Духовные      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Бездуховные     |

*Другое (напишите)* \_\_\_\_\_

**2. Какие из перечисленных ниже пословиц наилучшим образом описывает особенности русских, русского характера?**

*Отметьте столько пословиц, сколько Вы считаете нужным.*

В гостях хорошо, а дома лучше.

Гулять, так гулять.

Счастье не за морем, а в родной гавани.

Взялся за гуж, не говори, что не дюж.

Ни дров, ни лучины, а живем без кручины.

Мы и сами с усами.

Если по-русски скроен, то и один в поле воин.

Дела мастера боится.

По чужим следам ходить не нам.

Будет и на нашей улице праздник.

*Ваша пословица (напишите)* \_\_\_\_\_

*Теперь подчеркните одну, которая описывает русский характер лучше всего.*

## НЕМНОГО О ВАС

### **3. Ваш возраст:**

До 16

16–24

25–34

35–44

45–54

55–64

65 и старше

### **4. Ваш пол:**

Мужчина

Женщина

### **5. Ваше семейное положение:**

Замужем/женат

Не замужем/не женат

### **6. Кем Вы работаете:**

Руководитель или заместитель

Служащий

Специалист

Малый бизнес

Рабочий

Учащийся или студент

Домохозяйка

Безработный

*Другое (напишите)* \_\_\_\_\_

**5. Метод работы с лексикографическими источниками (словарями).** О фоновых семантических долях в аспекте СЛСВ можно судить на основании лексикографических источников. Как известно, в них собраны, систематизированы и единообразно представлены, во-первых, результаты самонаблюдений, самоопросов составителей и, во-вторых, данные картотек, в которых содержатся выписки из письменных материалов (художественной литературы и т.д.), и в некоторых случаях записи живой речи. Следовательно, словарь сочетает в себе указанные ранее характеристики опроса и эксперимента.

Отметим, что в некоторых словарях семантизация лексического фона (культурного смысла) проводится с широким охватом фоно-

вых СД. Таковы словари лингвострановедческие, а также с «этнографическим уклоном», как например, «Толковый словарь живого великорусского языка» В.И. Даля.

Так, С.И. Ожегов в своем словаре приводит в статье «леший» следующие сведения: в русской мифологии человекообразное сказочное существо, живущее в лесу. Оксфордский русско-английский словарь дает английский эквивалент *wood-goblin*, дословно переводимый как «лесной домовый», а толковый словарь английского языка The Merriam Webster. Concise School and Office Dictionary вообще не дает толкования *wood-goblin*, а непосредственно *goblin* толкует как «уродливый или нелепый дух, озорной и иногда жестокий и злобный».

В свою очередь, В. Даль, давая определение лексическому понятию «леший» как «лесной дух, пугало», помещает следующие систематизированные о нем сведения, в принятых нами терминах фоновые СД: «лесной дух, пугало, как домовый, полевой, водяной; леший поет голосом без слов, бьет в ладоши, свищет, аукает, перекидывается в мужика с котомкой, в волка, в филина, обходит мужиков и лесников, заставляя их плутать; избавляются от этого, одев все платье наизнанку; звери, особенно зайцы, в его ведении, их лешие проигрывают друг другу в карты..., леший нем, но голосист, без шапки, волосы зачесаны налево, кафтан запахивает направо, бровей и ресниц нет. Леший подходит греться к кострам, но прячет рожу. Уводит детей, проклятых отцом — матерью» [Даль 1991].

Таким образом, налицо несовпадение как языковых, так и концептуальных «картин мира»: если для русского языка (культуры) наиболее релевантно то, что это именно «лесной» дух (отсюда и наименование «леший»), то для английского лингвокультурного пространства — что это, в первую очередь, именно «уродливый дух»; у Даля «как домовый», в английском языке — «домовой» (ср. в русском языке слово «домовой» по Словарю Ожегова, с. 160: «по суеверным представлениям — сверхъестественное существо, якобы обитающее в каждом доме»). По представлениям носителя русского языка домовый не уродлив и, как правило, не злобен, хотя и озорной.

**6. Метод включенного наблюдения.** Воспринимая и оценивая непривычную культуру, пытаясь постичь образ жизни другого народа, иностранцы нередко проявляют завидную наблюдательность и отмечают те фоновые СД в семантике, которые ускользают от носителя национальной культуры. Рассмотрим ряд примеров.

Вот как описывает некоторые «причуды» жителей процветающего нефтяного Кувейта корреспондент газеты «Комсомольская правда» (№ 137 от 30.07.1997): «Но есть здесь и романтики, которые кочуют по пескам, гордясь своей выносливостью и слегка презирая тех, кто, не выдерживая 60 градусной жары, покидает ладно устроенные шатры и перебирается в каменные дома с мощными кондиционерами. Правда, с каждым годом таких людей становится все меньше и меньше. Больше таких, как хозяин увиденной мною палатки. Оказалось, 76-летний молодцеватый пенсионер Ахмад приезжает в пустыню ... на выходные как на дачу. Кругом — ни души. Благодать! Любит Ахмад взять с собой внуков, старого приятеля и закатиться в Пески дня на два, наслаждаясь в знакомой с детства палатке ароматом верблюжьего навоза. А какой кайф босиком походить по раскаленному песку, грея закаленные ступни!...» (ср. с русской «дачей»).

И далее: «Есть еще верблюжье молоко — нектар пустыни. Правда, если судьба забросила вас в бедуинский шатер, будьте осторожны с этим лакомством, которым вас непременно попотчуют: без привычки желудок может взбунтоваться. Если же все-таки рискнете попробовать, имейте в виду: придется отпить из общей чаши, пущенной хозяином по кругу. А вот от чая или кофе ни за что не отказывайтесь: можете смертельно обидеть хозяина. Хотя чашки — жизнь-то походная — на ваших глазах помогут чисто символически, макнув в подозрительного вида тазик с давно побуревшей водой. Питье обязательно возьмите правой рукой, потому как с левой стороны, по восточному поверью, непременно стоит шайтан. Если выпили и больше не хотите (только допивать надо до конца) демонстративно потрясите пустой чашечкой — иначе хозяин подумает, что вы будете еще и нальет снова» (ср. с чайно-кофейной церемонией у русских).

А вот примеры наблюдений над представителями швейцарской и американской лингвокультурных общностей, взятые из книги французской исследовательницы Сабин Дениель «Правила хорошего тона за границей» [Denuelle Sabine 1999]: «Кроме случая близких отношений, некорректно говорить (в Швейцарии — *Е.Б.*) о своих чувствах, а в отношениях всегда поддерживается некоторая дистанция. Светская жизнь представляется фривольной, и частные приемы устраиваются редко.

Тщательно одеваться не принято (за исключением Берна), а фамильные драгоценности хранятся в сундуках. Друзей и знакомых приглашают в рестораны, защищая, таким образом, свою частную жизнь. Импровизированный обед или ужин, «запросто» организованный у кого-нибудь, просто не существует» [Denuelle Sabine 1999: 19].

О жителях и жизни США Сабина Дениель пишет следующее: «Здесь космополитизм соседствует с провинциализмом, наиболее передовые идеи — с пуританскими обычаями, дух новаторства и равенства — с верностью традициям и символам прошлого, воплощенных, например, в Ордене Цинциннати, созданном в 1783 году офицерами революционной армии или национальном празднике *Thanksgiving*, который чтит память о высадке на американскую землю первых поселенцев, прибывших из Англии в 1621 году на корабле *Mayflower*.

Единственное правило, наверное, это отсутствие правил и предпочтения во всем естественного. Американец избавлен от излишней сдержанности, столь часто характерной для европейца (но не для русского! — *Е.Б.*) и стремится передать другим свою радость жизни — простой, улыбающийся, экспансивный он ожидает от собеседника взаимной приветливости и любезности.

Естественность — это одна из его ценностей, поскольку позволяет каждому быть самим собой и выражать таким образом свое происхождение, отличное от других, или оригинальность своей культуры.

Во внешности и одежде также прослеживается естественность. Здесь все позволено, лишь бы было удобно. Однако бизнесмены и чиновники, мужчины и женщины, одеваются, соответственно, в костюмы темных тонов и классические дамские костюмы.

Первое, что поражает европейца, ступающего на американскую землю, — это динамизм и эффективность — современное воплощение духа первенства. Мужчины и женщины идут уверенным и быстрым шагом с раннего утра до позднего вечера. Создается впечатление, что их деятельность никогда не останавливается. Отношения полны сердечности, а к французу здесь отнесутся с симпатией при условии, что он не захочет показаться умнее и способнее собеседника. Уже через незначительное время американец будет называть его по имени или по уменьшительному имени и попросит обращаться к нему также. Он пригласит его домой на вечеринку или *brunch* (поздний завтрак).

Но возможно также, особенно в больших городах, подгоняемый чрезвычайно высоким темпом дня, он с трудом найдет время на приветствие, случайно встретив его на улице: здесь время на ветер не бросают. И вполне нормально, что отношения, всегда полные искренности, не обязательно станут более близкими.

Демократическое равенство — это не пустые слова. Не ждите каких-либо почестей в связи с тем, что вы иностранец. Не надейтесь, что в отеле, ресторане или у чистильщика обуви вас обслужат быстрее других. Хорошее качество работы исключает поспешность, а нервный и нетерпеливый клиент воспринимается плохо: каждый ждет своей очереди на стоянке такси или в магазине. Когда вы будете платить за отель, то заметите, что каждый клиент держится на определенном расстоянии, около 1 метра от стоящего перед кассой, с тем чтобы дать последнему возможность, оплатив счет, убрать свой бумажник» [Denuelle Sabine 1999: 26].

Заметим, что восприятие американцев русскими, то есть в зеркале русской культуры, в известной степени отличается, но это уже тема отдельного исследования.

**7. Метод экспликации латентной лингвострановедческой информации, присутствующей в тексте (в первую очередь художественном) в скрытом виде.** Как неоднократно отмечалось выше, фоновая информация в художественном тексте бывает перефразирована, закодирована, превращена в намек, аллюзию, иносказание, поэтому овладение ее спецификой без опоры на сопоставление со «своим» является невозможным. В противном случае понимание смыслового содержания текста будет неадекватным, и здесь огромная роль принадлежит преподавателю — посреднику между двумя языками и культурами. Рассмотрим следующий пример.

Группа студентов-филологов из восточной страны работала над первой главой романа А. Фадеева «Разгром», в которой рассказывается о тяжелой жизни рабочих-шахтеров в дореволюционной России. При проверке уровня понимания текста преподаватель обратил внимание на следующий эпизод:

«Морозка родился в темном бараке, у шахты № 2, когда сиплый гудок звал на работу утреннюю смену

— Сын?.. — переспросил отец, когда рудничный врач вышел из каморки и сказал ему, что родился именно сын, а не кто другой.



Значит, четвертый... — подытожил отец покорно, — Веселая жизнь...

Потом он напялил измазанный углем брезентовый пиджак и ушел на работу».

На вопрос преподавателя: «Как воспринял отец сообщение врача о рождении сына?» — был получен единодушный ответ: «Отец был очень рад!» В доказательство именно такого понимания оценочно-эмоционального плана сообщения студентами были приведены следующие доводы: «У него родился сын, четвертый!», что является результатом ассоциаций, вызванных представлениями о бытовом и культурно-историческом узусе своего народа и «срабатывавших» при чтении текста из-за отсутствия соответствующих фоновых знаний [Верещагин 1979: 47–48]. Компетентное вмешательство преподавателя, дающего необходимые лингвострановедческие разъяснения сопоставительного характера, как показывает практика, позволяет адекватно решать проблему снятия подобных трудностей.

## **Приемы**

Обращаясь к приемам, предлагаемым к использованию при исследованиях в области национально ориентированного обучения, необходимо рассмотреть центральное для данного феномена понятия, а именно — понятие тезаурус. Напомним, что оно восходит к греческому *thesauros* — «сокровище» и, являясь на сегодняшний день в лингвистике многозначным, используется для обозначения:

- идеографических словарей, где показаны семантические отношения между лексическими единицами;
- словарей, где максимально полно представлены слова языка с примерами их употребления в тексте;
- вневербального (собственно когнитивного) способа организации знаний о мире в сознании индивида;
- совокупности лингвокогнитивных пресуппозиций и импликаций, характеризующих как конкретную, так и обобщенную «языковую личность» и т.д.

**Тезаурус можно рассматривать как определенный способ представления языковой модели мира, поскольку он представляет собой область пересечения концептуальной и языковой картин**

**мира.** Тезаурусные словари позволяют нам сгруппировать лексику. Их структура составляет, особенно в своей инвариантной части, «один из компонентов «картины мира», а именно статический ее компонент, который включает принцип членения лексического состава данного языка» [Караулов 1976: 259]. Особо подчеркнем, что в тезаурусе-словаре коллективное знание о мире, выраженное в вербальной форме, хранится в форме структурированной, которая отражает наши представления о «структуре мира».

В тезаурусе каждое слово определяется, как известно, тематической группировкой, а также характерно, что в центре тезаурусных классификаций, как правило, лежит принцип антропоцентризма, связанный, видимо, с тем, что в основе «картины мира», в свою очередь, лежит принцип отражения действительности.

К тезаурусным классификациям следует отнести классификации, предложенные известным отечественным лексикографом В.В. Морковкиным (1940–2016) [Морковкин 1977: 1990]. Особого внимания заслуживает последняя, поскольку она непосредственно ориентирована на преподавание иностранного языка и учитывает культурный компонент.

Предлагаемый нами прием построения тезаурусной классификации, опираясь на накопленный в данной области опыт, ставит во главу угла специфику исследуемого материала: количество параметров классификации и их наполнение напрямую связаны с особенностями взятых в сопоставительном плане культур.

Приводимые ниже процедуры основываются на русско-вьетнамском материале, однако они могут быть экстраполированы на любой другой исследовательский материал подобного рода.

Настоящий прием нацелен на установление семантического пространства, охватывающего наблюдаемые нами национально-культурные расхождения в двух языках. При этом под семантическим пространством мы понимаем круг понятий, в пределах которого следует искать возможные семантические расхождения.

Предлагаемый прием, на наш взгляд, оптимально использовать на уровне лексики, фразеологии и афористики. Проведенные лингвистический и лингвострановедческий анализы открывают возможность прогнозирования расхождений и по другим параметрам, выступающим у нас под названием «сфера».

Ниже приводим фрагмент классификации, позволяющий, как нам кажется, получить достаточно полное представление о рассматриваемом нами приеме.

**ГРУППА ИМЕН ПРЕДМЕТОВ, ЯВЛЕНИЙ, СОБЫТИЙ**

| Сферы типа А               | Сферы типа Б                | Классы<br>Подклассы |                     | Кол-во | Примеры                                       |
|----------------------------|-----------------------------|---------------------|---------------------|--------|---|
| 1. Сфера природных явлений | а) сфера исчисления времени | времена года        |                     | 4      | зима, весна и т.п.                            |
|                            |                             | дни недели          |                     | 1      | суббота                                       |
|                            |                             | месяцы              |                     | 3      | декабрь, февраль и т.п.                       |
|                            | б) сфера материального мира | система мироздания  |                     | 6      | природа, солнце и т.п.                        |
|                            |                             | состояние природы   |                     | 8      | метель, закат, рассвет, град и т.п.           |
|                            |                             | мир неживой природы |                     | 4      | север, степь, целина и т.п.                   |
|                            |                             | мир живой природы   | растения и их плоды | 37     | береза, липа, елка, виноград, тюльпан, и т.п. |
| животный мир               | лось, собака и т.п.         |                     |                     |        |   |

Говоря о приеме выделения параметров на основе компонентов значения слова, мы исходим из того, что типы расхождений обусловлены экстралингвистическими, национально-культурными факторами. Таким образом, целью данного приема является подтверждение на материале конкретных лингвокультурем зависимости семантического наполнения структуры значения слова от вышеназванных факторов. При этом значение понимается вслед за А.А. Уфимцевой как результат отражения действительности [Уфимцева 1980: 20], но отражения специфического, через призму сознания человека как представителя определенной лингвокультурной общности.

Говоря о теоретических предпосылках подобного приема, необходимо вспомнить, что лексическое значение слова есть результат отражения действительности, закрепленный в слове. Оно отражает средний уровень познания, которое есть у общества относительно конкретного предмета или явления. При этом толковые словари отражают лишь часть системного значения слова, наиболее часто используемую в речи. Данный недостаток наиболее ощутим в практике преподавания иностранного языка в связи с тем, что толковый словарь зачастую служит одним из основных источников знакомства учащегося с национально-культурной семантикой (Верещагин, Костомаров) номинативной единицы. Однако указанный недостаток успешно преодолевается в русле лингвострановедческой методики преподавания, о чем свидетельствует практика создания и использования учебных лингвострановедческих словарей.

Несомненно, семантика языкового знака, в данном случае номинативной единицы, обладая сложной структурой, требует изучения всех компонентов этой структуры; одновременно первостепенной задачей является выделение по возможности всех компонентов значения, их идентификация и дескрипция. И здесь особый интерес представляют лингвокультураны, в семантике которых в наибольшей степени проявляется связь лингвистического и экстралингвистического. Вышеназванные, представленные в таблице слова представляют собой лингвокультураны. Остановимся на некоторых примерах.

*Лингвокультурана «весна» («хиап»)*. Как известно, Вьетнам — это тропическая страна, где практически никогда не бывает снега (исключение составляют горные районы на севере, на границе с Китаем), поэтому в сигнификате лингвокультураны *хиап* не выделяются признаки, релевантные для ее эквивалента в русском языке, а именно: «таяние снега», «половодье», «капель», «ледоход», «оттепель» и т.п. Растительность здесь вечнозеленая, деревья на зиму практически не сбрасывают листья, поэтому такие признаки, как «набухшие почки», «молодая листва», также нерелевантны для понятия, называемого словом *хиап*. Пернатые представители фауны Вьетнама не покидают родные края в поисках теплого места для зимовки, отсюда нерелевантным является и такой признак, как «прилет птиц» (ср. в русском языке пословицу «Прилетел ку-

лик из-за моря, принес весну из неволя» или картину знаменитого отечественного художника А. Саврасова «Грачи прилетели») и т.п. В отличие от русской весны этот сезон во Вьетнаме характеризуется обильными ливнями (во время муссонов); это период цветения большинства растений, время подготовки к сбору первого урожая риса, который начинается в мае; в отличие от России весной у здешних школьников не бывает каникул и т.д. и т.п.

*Лингвокультуры «север» и «восток»:* первая возбуждает в сознании носителя русского языка и культуры образ сурового равнинного края, где особенно трудные условия жизни, так как большую часть года стоит зима с сильными морозами, где царит вечная мерзлота, бывают белые ночи, где не растут ни овощи, ни фрукты и отбывают срок наказания криминальные элементы и т.д. Вторая вызывает в сознании носителя вьетнамского языка и культуры образ пограничного, горного края, где наиболее богаты и разнообразны флора и фауна, где не только плодородна почва, но и недра таят огромные запасы полезных ископаемых, где обилие овощей и фруктов и т.д. и т.п.

### **Способы описания**

В качестве основного способа описания релевантных исследовательских процедур выступает **построение функциональной системы, служащей для передачи значений**. Аналитическая работа над элементами системы родного и изучаемого языков и правилами их функционирования имеет смысл тогда и только тогда, когда результатом подобной работы оказывается формирование названной системы, базой для которой служит описанная в учебной грамматике система изучаемого языка. Так, при обучении иностранному языку встает проблема сопоставления систем родного и изучаемого языков. Вместе с тем не каждое сопоставление значимо для обучения и формирования достаточно релевантного представления о том, зачем нужны для процесса общения и какие функции реализуют те или иные элементы системы изучаемого языка. С нашей точки зрения, значимым является такое сопоставление, при котором предметом сравнения выступают не сами элементы систем родного и иностранного языков, а их функциональные нагрузки. Принимая во внимание пользу сопоставления родного и изучаемого языков для целей обучения в контексте сопоставительно-лингвострано-

ведческой работы, предлагаем некоторые общие принципы такого сопоставления.

1. Сопоставительное обозначение реалий объективной действительности.

2. Коммуникативная достаточность элемента системы — способен ли элемент или комбинация элементов достаточно адекватно отразить то содержание, которое связано с интенцией говорящего и определено ходом коммуникативного акта.

3. Функциональное соответствие элементов контактирующих языков. Данные функциональные способы передачи коммуникативного содержания системы могут не совпадать (например, порядок слов в английском вопросе и интонация в русском), однако функционально они обязаны быть эквивалентны. И это как раз тот случай, когда путем анализа фактов родного языка глубже осмысливается иностранный.

4. Одинаковая семантическая наполненность элементов: именно этот принцип определяет равнозначность уровня обобщения каждого из сопоставляемых элементов.

5. Соответствие сравниваемого элемента фоновым знаниям обучаемого.

На первый взгляд, данные принципы реализуются на всех ярусах языковой системы, одновременно им должно соответствовать сопоставление единиц всех уровней, вместе с тем если на грамматическом их использование не вызывает затруднений, а задачи, втекающие из их применения, достаточно прозрачны, то на токсическом уровне их применение сталкивается со значительными трудностями.

Основная трудность состоит в том, что «кусочки» действительности, становящиеся объектом номинации и сопоставления, далеко не всегда изоморфны, что не позволяет, имея в виду отражательную функцию слова, говорить о семантическом равенстве слов сопоставляемых языков. Хороший, на наш взгляд, пример приводит Г. Востоков с японским словом «угуису» и русским словом «соловей»: объекты номинации и сопоставления различает ряд признаков, хотя между ними имеется и общее. Сопоставление стало возможным благодаря тому, что при сопоставлении переводчиком-посредником между русским и японским социумами, существующими в его со-

знании в виде двух национальных «картин мира», соловей по своим качествам был поставлен в соответствии с «угуису» (Национально-культурная специфика речевого общения народов СССР 1982).

Учитывая в процессе обучения иностранному языку родной язык (но до сих пор далеко не всегда родную культуру!), мы делаем это, как правило, на системном уровне, проводя, например, следующие параллели: «молоко» — то же самое, что вьетнамское «сыя», «стол» — то же самое, что вьетнамское «бан» и т.д.

С точки зрения выделенных нами принципов эти слова не могут вводиться параллельно: мы не можем вести речь о соответствии данных слов ни с точки зрения коммуникативной полноты, ни с точки зрения функционального соответствия, ни с точки зрения семантической адекватности и, наконец, ни с точки зрения соответствия их фоновым знаниям говорящих. Ведь, имея в виду 2-й принцип, мы не можем считать лингвокультуре «молоко» эквивалентом лингвокультуре «сыя» — в предложении «По утрам он обычно выпивал стакан молока и шел на работу» (в значении «он постоянно делал одно и то же») мы не в состоянии адекватно передать указанный смысл, основываясь на их системном значении. В конкретном случае функциональным эквивалентом слова «молоко» является вьетнамское слово «че» — «чай»: во вьетнамской лингвокультурной общности традиционно фактически не употребляют в пищу молоко и другие молочные продукты, при этом чай пьют в несколько раз больше, чем русские.

Исследования в области СЛСВ на русско-вьетнамском материале позволяют прийти к следующему выводу. При обучении иностранному языку следует выделять два типа слов: а) нуждающиеся в функциональной замене (и требующие пояснения) и б) не нуждающиеся в ней (и, соответственно, не требующие пояснения). Здесь необходимо учитывать относительность отнесения той или иной единицы к определенному типу: подобное отнесение одинаково зависит как от особенностей самих языков, так и от особенностей соответствующих культур. Например, к первому типу относятся (если брать в качестве исходного материала вьетнамский) лингвокультуре, обозначающие конкретные видовые понятия с низкой степенью абстракции, связанные, как показывают эмпирические данные, с номенклатурой природно-климатических явлений, рас-

тительного и животного мира и т.д., тогда как ко второму, не входящему в сферу интересов СЛСВ, относится лексика, связанная с обозначением отдельных реалий и отмеченная высокой степенью абстракции, например, социальных институтов.

На материале полученных нами результатов русско-вьетнамских сопоставлений среди лингвокультурем, нуждающихся в функциональной замене, были выделены следующие группы, связанные: со сферой природных явлений («луна», «солнце» и др.); со сферой человека, включающей в себя сферу пищи («каша», «щи» и др), сферу жилища («дом», «подоконник» и др.), одежду («пальто», «шляпа» и др.), сферу быта («вилка», «стакан» и др.) и т.п.; со сферой существования человека, включающей в себя сферу организации жизни человека в пространстве («деревня», «дача» и др.), сферу обслуживания потребностей человека («базар» и др.).

При функциональных сопоставлениях встречаются случаи взаимозаменяемости лингвокультурем. Словарные эквиваленты последних отмечены разницей сем: русское «солнце» — вьетнамское «луна»; русское «юг» — вьетнамское «север»; русская «береза» — вьетнамское «бамбук»; русское «елка» — вьетнамское «мандариновое дерево»; русское «суббота» — вьетнамское «воскресенье»; русское «матрас» — вьетнамское «циновка» и т.д. и т.п.

Следуя принципам семантической адекватности и соответствия «фоновым знаниям» перевода, мы не можем, в частности, опираться только на системное значение вьетнамского слова, подобрать аналоговый перевод: реципиент-вьетнамец может оказаться в затруднительном положении без соответствующей лингвострановедческой работы. Это положение может быть проиллюстрировано фразой из рассказа Ю. Казакова «Голубое и зеленое»: «Не люблю летом торчать в комнатах» (с. 187) в смысле «лето хорошее, теплое время года, благоприятное для прогулок и т.д. и т.п.». Опираясь на системное значение слова «хе» — «лето», адресат-инофон рискует столкнуться с помехами в текстокоммуникации: лето в тропическом Вьетнаме очень жаркое и влажное, поэтому в данное время года жители этой страны как раз предпочитают не гулять, а сидеть в прохладе, дома, где все его устройство, как отмечалось выше, служит для защиты от жары. Функциональным эквивалентом русского слова «лето» будет в данном случае служить вьетнамское слово *thu* — «осень» — самое благоприятное время года.



Завершая соответствующую главу, необходимо отметить, что анализируемый в ней исследовательский инструментарий может быть отнесен к номенклатуре методов, изучаемых в магистратуре Государственного ИРЯ им. А.С. Пушкина в рамках читаемого одним из авторов монографии курса под названием «Социо- и психолингвистические методы в изучении межкультурной коммуникации». Ну а то, что изучение иностранного языка, в частности русского как иностранного, является одним из видов межкультурной коммуникации, полагаем, ни у кого не вызывает сомнения.

## **Раздел II. СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ ПРАКТИКИ ФОРМИРОВАНИЯ КРОСС-КУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ В КОНКРЕТНЫХ НАЦИОНАЛЬНЫХ ГРУППАХ УЧАЩИХСЯ-ИНОФОНОВ**

---

---

### **Глава 1. Концепт «будущее время» как составная часть концепта «время» в русской лингвокультуре на фоне корейской в обучении РКИ: лингвокогнитивный и лингводидактический аспекты**

В современной методике обучения иностранным языкам довольно прочно утвердилась идея, что обучение языку не должно сводиться к заучиванию лексики и отработке грамматики, поскольку даже отличное владение языковыми нормами не может обеспечить успешной межкультурной коммуникации, которая, помимо знаний о структуре языка, требует также знаний о культуре и социальных особенностях поведения его носителей.

Столкновение разнородных языков и культур остро ставит вопросы влияния языка на личность и общество, а также проекции личности и социума на язык. На первый план в обучении иностранным языкам выходит национально ориентированная методика. Она опирается на межъязыковые связи, существующие с родным языком обучающихся.

Национально ориентированная методика зародилась еще в 1960-е гг. (В.Н. Вагнер, М.В. Всеволодова, Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров и др.). С тех пор было проведено много исследований взаимодействия языков — родного и иностранного при его изучении. Ученые обосновали модель организации обучения с опорой на родной язык инофонов на основе параллельного сопоставления (В.Г. Гак, Г.В. Колшанский, Е.Д. Поливанов, А.А. Реформатский, И.Д. Са-

листра, Н.С. Трубецкой, Л.В. Щерба и др.). На сегодняшний день вышли в свет труды, в которых представлены конкретные методики подготовки инофонов по РКИ с точки зрения интерференционных проявлений (В.А. Артемов, Р.Ю. Барсук, Е.А. Брызгунова, В.Н. Вагнер, М.В. Всеволодова, Ю.Г. Лебедева, С.П. Розанова и др.).

Национально ориентированной называется методика, которая принимает во внимание специфику картины мира носителей изучаемого языка. «Важной составляющей данной методики является сопоставительный анализ двух языков, для которого свойственно выявление не только различий, но и сходств» [Азимов, Щукин 2010: 14]. Различные аспекты национально ориентированного обучения РКИ в зависимости от происхождения студентов-инофонов раскрываются в исследованиях Т.М. Балыхиной, И.Е. Бобрышевой, О.П. Быковой, А.С. Мамонтова и др.

Национально ориентированная модель обучения соответствует современным вызовам в сфере преподавания иностранных языков и позволяет обучающимся овладеть одновременно языковыми знаниями, коммуникативными навыками и комплексом культурологических знаний. Как справедливо утверждают исследователи, наиглавнейшей задачей при этом подходе выступает определение принципов отбора и минимизации существенных для ситуаций коммуникации данных на основе родной культуры студента, поскольку содержание обучения с точки зрения формирования необходимой компетенции будет зависеть от родной культуры инофона [Мамонтов 2019].

Накопленный в течение поколений опыт преподавания иностранных языков привел методистов и исследователей к важной мысли: «Для того чтобы избежать (коммуникативных) ошибок, нужно научить студентов правильно оперировать традиционными для данного лингвокультурного сообщества представлениями, образами, символами, стереотипами поведения» [Ларссон 2008: 27]. В попытках решить эту проблему российские исследователи в 70-х гг. XX века предложили и обосновали создание новой филологической и одновременно лингводидактической дисциплины — лингвострановедения, которая была призвана представить изучаемый язык в но-

вом свете — как источник информации о национальной культуре, истории, науке, образе жизни и быта русского человека и таким образом способствовать аккультурации иностранных слушателей и повышению их интереса к изучаемому языку. Роль преподавателя при таком подходе заключается в том, чтобы «в процессе обучения языку научить учащихся видеть, фиксировать, а в дальнейшем и самостоятельно извлекать культуроведческую информацию из изучаемого ими языкового и речевого материала» [Быкова 2009: 168].

Со временем (в результате переакцентуации в понимании обучения культуре) термин «лингвострановедение» был целиком отеснен термином «лингвокультурология» в область лингводидактики, а общепринятым стало положение, что обучение «межкультурной коммуникации означает обучение языку и культуре на основе системы концептов» [Ларссон 2008: 28]. Так, вместо лингвострановедческого в методике был обоснован **лингвокультурологический подход**, предполагающий системное обучение языку и культуре, явленной в национальных концептах, но одновременно — был открыт путь к пониманию лингвокультурологии как в широком, так и в узком смысле слова.

Особенностью концептов является их уникальный ассоциативный фон, раскрывающийся в многочисленных культурных коннотациях, образующих семантическое пространство любого концепта и реализующихся в процессе речевого общения носителей языка, поэтому для преподавателя при введении на уроке новой языковой единицы важно не только донести ее буквальный смысл, но и выявить неполноэквивалентность (Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров) ее концептуального содержания аналогичной единице в родном языке учащихся. Под неполноэквивалентностью, согласно Е.М. Верещагину и В.Г. Костомарову, понимается расхождение в концептуальном содержании (лексическом фоне) языковых единиц разных языков при совпадении их по лексическому понятию. Например, дом — *house* (англ.) — *Haus* (нем.) — 집 (кор.).

Анализ таких единиц и «выявление различий с их аналогами в других языках (если аналоги имеются) может стать основой взаимопонимания людей разных культур» [Ларссон 2008: 29].

Ю. Ларссон в статье «Использование системы концептов в обучении РКИ» предлагает следующую систему шагов обучения языку и культуре на основе системы концептов.

1. Представление новой языковой единицы с ее переводом на родной язык учащихся.

2. Введение данной единицы в ассоциативно-вербальную сеть учащихся (рассмотрение в системе: синонимы, антонимы, сочетаемость с прилагательными или существительными, глагольная сочетаемость, словообразовательные возможности единицы и т.д.).

3. Предъявление слова-понятия в более широких контекстах (во фразеологизмах, пословицах и поговорках и т.п.) с комментарием их ассоциативно-образной основы.

4. Непосредственное знакомство учащихся с концептом «чужой» культуры, соотносящимся с изучаемым словом, и параллельное его сопоставление с соответствующим концептом их родной культуры. Здесь Ю. Ларссон предлагает представить параллельные концепты графически с выделением зон совпадения и несовпадения их параметров.

Проиллюстрируем данный шаг на примере концепта «будущее» в русском и корейском языках (см. табл. 1).

Таблица 1

| Русская концептосфера  | Общее  | Корейская концептосфера   |
|--|--|---|
| Представляется статичным, неподвижным и связано с идеей ожидания | Период времени, который последует за настоящим | Динамично и осмысляется через понятия пути и движения: будущего — навстречу человеку, человека — в свое будущее |
|  | Будущность, жизнь, судьба                      | Будущий жизненный путь труден и тяжел   |
| «Неизвестность» будущего — ключевая ассоциация                   | Неизвестность                                  | Будущее — это изменение, «новое»  |
| Готовая реальность, которая «еще не случилась»                   |  | Ирреально, еще не существует, набор возможных вариантов   |

| Русская концептосфера   | Общее   | Корейская концептосфера  |
|---|---|--|
| Зависит не только от усилий человека, но и (во многом) от внешних факторов (обстоятельств, высших сил и т.д.)     | Результат наших поступков   | Человек сам создает свое будущее   |
| Прогнозировать будущее и свои будущие действия бессмысленно   |   |  |
| Будущее наступает объективно, независимо от воли человека, так как человек не способен контролировать ход времени |   | Будущее наступает со сменой состояния человека (обретение независимости от родителей, окончание университета, создание семьи и т.д.), т.е. с достижением поставленной цели |
| «Близкое» время, подступающее к настоящему моменту  |   | «Отдаленное» время, следующий этап жизни   |
| Будущее так же важно, как настоящее и прошлое   | Будущее сглаживает углы прошлого  | Будущее важнее, чем прошлое  |
|   |   | Не может существовать без прошлого   |
| «Свет, светлое» — ключевая ассоциация   | Будущее оценивается положительно и связывается в первую очередь с позитивными эмоциями и образами | «Счастье», «мечта», «надежда» — ключевые ассоциации  |

| Русская концептосфера  | Общее              | Корейская концептосфера  |
|--|--------------------|--|
| Будущие поколения, будущее принадлежит детям; «дети» — ключевая ассоциация | Семья              | Связывается прежде всего с работой, материальной обеспеченностью и семьей; «деньги», «работа», «семья» — ключевые ассоциации |
|  | Будущие технологии |  |

Сравнительный анализ концепта показал, что на занятии, посвященном концепту «будущее», необходимо подчеркнуть следующие различия в семантическом пространстве данного концепта в русской и корейской лингвокультурах (см. табл. 2).

Таблица 2

| Русская лингвокультура   | Корейская лингвокультура   |
|--|--|
| Статичность, ожидание  | Динамичность, движение вперед, образ «пути»  |
| Существует в единственном варианте (как личный замысел или план высших сил), то есть <i>существует</i>   | Существует лишь как набор возможностей, то есть <i>не существует</i>   |
| Зависит не только от действий человека, но и от обстоятельств (высших сил), поэтому его невозможно спрогнозировать; сосредоточенность на настоящем | Зависит от действий человека; сосредоточенность на будущем   |
| Будущее наступает объективно, в каждый следующий момент времени  | Будущее проецируется на жизнь каждого конкретного человека, наступает, когда достигается определенная цель, как новый этап жизни |
| Будущее так же важно, как прошлое и настоящее  | Будущее важнее, чем прошлое, но без него не существует   |
| «Свет, светлое», «технологии»; «неизвестность», «дети»   | «Счастье», «надежда», «мечта», «технологии»; «деньги», «работа», «семья»   |

5. Выделение национального и интернационального элементов в изучаемом и родном языке учащихся. «Преподавателю нужно показать, как соотносятся слово-понятие [...] и его перевод на “чужой” язык с точки зрения их лексических фонов и фоновой неполноэквивалентности» [Ларссон 2008: 31].

Важным в данном подходе является момент непровольного сравнения учащимся параллельных концептов родной и «чужой» культуры, сопровождающийся наложением друг на друга различных ассоциативных связей и образованием зон совпадения и несовпадения, поскольку лишь таким образом происходит сокращение разрыва между двумя ассоциативно-вербальными сетями: «своей» и «чужой». Поэтому обучение концептам является необходимым в той мере, в какой представляется приоритетной одна из конечных целей обучения языку — «присвоение» иной культуры и овладение новым языковым кодом как *естественным* средством самовыражения.

Учебный модуль «Будущее время в культуре», разработанный под нашим руководством и с нашим непосредственным участием, представляет собой учебно-методическую разработку в группах с уровнем В1, призванный укрепить навыки и умения использования в речи предложений в будущем времени, выработать у учащихся целостное представление о концепте будущего в русской лингвокультуре, способствовать развитию коммуникативной компетенции.

Основной задачей при работе с данным модулем является знакомство с русским концептом «будущее время» через сопоставление с аналогичным концептом корейской лингвокультуры.

Средства, необходимые при работе с модулем, — раздаточный материал (тексты, таблица, упражнения, карточки для парной и групповой работы), маркеры трех цветов, компьютер и проектор, доска или флипчарт.

Модуль «Будущее время в русской культуре на фоне корейской» — призван выработать у учащихся целостное представление о концепте «будущее время» в русской лингвокультуре. Русский концепт объясняется на фоне сравнения с корейским, что должно помочь студентам увидеть и осознать разницу между данными культурами, сформировать толерантное отношение к их отличиям. Каждое задание позволяет увидеть одну из сторон концепта.



## УЧЕБНЫЙ МОДУЛЬ ПО ТЕМЕ «БУДУЩЕЕ ВРЕМЯ В РУССКОЙ КУЛЬТУРЕ НА ФОНЕ КОРЕЙСКОЙ»

**Задание 1.** Обсудите в группе следующие вопросы:

1. Что вы представляете, когда слышите слово «будущее»?
2. Какая картинка, на ваш взгляд, больше всего соответствует вашим представлениям о будущем?

*Примечание:* необходим подготовленный иллюстративный материал.

3. Как вы думаете, одинаково ли разные народы представляют себе будущее? Если нет, то что может отличаться и почему?

**Задание 2.** Прочитайте текст о том, каким видят будущее русские и корейцы. Желтым цветом выделите сходства в наших представлениях о будущем, синим цветом — особенности корейского взгляда на будущее, зеленым цветом — русского.

Будущее — важная часть нашей жизни. Это легко понять, если спросить самого себя: «Зачем я делаю то, что делаю?» Зачем я учусь в университете? Чтобы найти хорошую работу. Зачем я бегаю по утрам? Чтобы укрепить мышцы ног и сбросить несколько килограммов. Зачем я покупаю теплые пальто? Чтобы не мерзнуть зимой.

Цель нашей деятельности в настоящем времени всегда находится в будущем, а значит, и наша жизнь в настоящем зависит от того, какой мы представляем себе ее в будущем.

Взгляд на будущее у разных народов может быть очень разным. Так, и русские, и корейцы связывают с понятием будущего прежде всего будущие события, жизнь и судьбу человека. Однако русский образ будущего можно назвать статичным, неподвижным: будущее — это то, что *будет*, а не придет, это состояние, а не действие. Русский человек ждет, когда наступит будущее и произойдет то, что должно произойти. Корейский образ будущего, совсем наоборот, динамичный и связан с идеей движения: это дорога, которая лежит впереди и по которой надо пройти.

Русский человек не думает о том, с какой вероятностью произойдет какое-либо событие. Также он не всегда говорит, как сильно

он в этом уверен или не уверен. А все потому, что в русском сознании любая вероятность будущего — 50/50. Либо случится, либо нет. Этнолог А. Маслов говорит так: «На мой взгляд, русский человек не столько сомневающийся, сколько не имеющий в сознании ощущения неких **полутонов**». Потому и предпочитает он только два варианта — да или нет.

Для корейца же очень важно подчеркнуть свою уверенность (или неуверенность) в будущем событии, свое отношение к нему, его вероятность. Например, скажет он **예상하다**, **가정하다** или **추측하다** — смысл разный, а по-русски все эти три слова можно заменить одним — «предполагать».

Есть между русским и корейским будущим еще одно хорошее сходство — позитивность. Когда русских и корейцев попросили назвать ассоциации к слову «будущее», первые чаще всего называли слова «свет», «светлое», а вторые — «счастье», «надежда» и «мечта». Кроме того, и у тех, и у других часто встречались ассоциации на тему семьи и будущих технологий. Но были и различия. Одними из самых важных для русских оказались ассоциации «неизвестность» и «дети», а для корейцев — «работа», «деньги» и «семья».

Обсудите в группе:

1. Как вы поняли, почему будущее имеет для человека большое значение?
2. Какие черты в образе будущего вы выделили как общие для русских и для корейцев?
3. Чем отличается русский образ будущего от корейского?
4. Начертите в тетради или на отдельном листе бумаги таблицу. Начните заполнять поля, используя информацию из текста.

| Будущее в русской культуре | Общее | Будущее в корейской культуре |
|----------------------------|-------|------------------------------|
|                            |       |                              |

5. Как вы думаете, почему для русских важной ассоциацией являются «дети»?
6. Как, на ваш взгляд, связаны между собой ассоциация «неизвестность» и нежелание русских говорить о вероятности будущих событий?

7. Что в тексте показалось вам наиболее важным? Что, на ваш взгляд, надо обязательно знать корейцу, когда он общается с русским?

### **Анекдоты о будущем**

\*\*\*

В магазине:

- А эта шоколадка свежая?
- Свежее быть не может.
- Так ее сделали в декабре, а сейчас — октябрь!
- Вот видишь... Из будущего!

\*\*\*

Приходит мужчина к психиатру и говорит:

— Доктор! Я могу видеть будущее!

Врач спрашивает:

- И когда же у вас это началось?
- В следующий четверг!

**Задание 3.** Посмотрите эпизод из тележурнала «Ералаш» (выпуск № 105, «Цыганка») и ответьте на вопросы:

- Кто такая цыганка?
- Какие «способности» есть у цыганок?
- Кем на самом деле оказывается «цыганка»?

Посмотрите видео еще раз. Заполните пропуски в тексте.

### **Цыганка**

*Цыганка:* Молодой, позолоти ручку!

*Мальчик:* **Отвали!**

*Цыганка:* Красавец, дай на молоко для ребенка!

*Мальчик:* Отвали, сказал.

*Цыганка:* Ну, **постой**, погадаю! Карты тебе брошу, на руку посмотрю. У тебя \_\_\_\_\_ . Тебе скоро \_\_\_\_\_ .

*Мальчик:* Отстань!

*Цыганка:* Не будь таким гордым, молодой. Хочешь, имя тебе твое скажу? \_\_\_\_\_ , тебя Витей зовут. А фамилия твоя — \_\_\_\_\_ .

*Мальчик:* Ну ты даешь! А какая мне удача будет?

*Цыганка:* О, тебя завтра по физике спросят!

*Мальчик:* Тоже мне, удача... А по какой теме?

*Цыганка:* Ясно вижу — \_\_\_\_\_. Сила действия равна силе противодействия. Параграфы 21, 22 и 23.

*Мальчик:* Целых три параграфа. \_\_\_\_\_?

*Цыганка:* Сейчас посмотрим! Видишь: \_\_\_\_\_ налево поворачивает. Один параграф никак не получается.

*Мальчик:* А ну, еще раз глянь!

*Цыганка:* Нельзя. Ясно вижу — нельзя. Придется тебе три параграфа выучить. \_\_\_\_\_, Барашкин.

*Мальчик:* Судьба? **Ладно**, \_\_\_\_\_.

*Цыганка:* Так, у Перепелкина я была. У Королева я была. Скамейкину я предупредила. Барашкина я вычеркиваю. Ох, слава Богу, хоть один урок \_\_\_\_\_!

*Другая цыганка:* Красавица, дай-ка погадаю. Позолоти-ка ручку, \_\_\_\_\_. У тебя судьба счастливая, удача тебе будет, рóдная.

*Цыганка:* Простите, а вы из какой школы, коллега?

Обсудите в группе:

1. Как разговаривает цыганка? Какие слова и устойчивые выражения использует? Как цыганки обращаются к другим людям? Почему именно так?

2. Герои этого эпизода используют разговорные выражения (выделены в тексте). Попробуйте объяснить их значение, подобрать к ним синонимы.

3. Как выглядит цыганка? Опишите ее одежду, лицо, поведение, голос.

4. Как вы думаете, почему мальчик так грубо разговаривает с цыганкой в начале эпизода? Почему он начинает верить ей?

5. Когда можно догадаться, что перед нами ненастоящая цыганка? Что ее *выдает*?

6. Кто такие Перепелкин, Королев и Скамейкина?

7. Как, на ваш взгляд, русские относятся к цыганкам?

8. Есть ли цыганки в Корее? Как относятся корейцы к людям, которые предсказывают будущее?

#### **Задание 4.**

1. Как вы понимаете значение поговорки «Поживем — увидим»? Обсудите в группе.
2. Прочитайте текст. Выделите маркером то, что раньше не знали о русских.

#### **Поживем — увидим**

Как думает о будущем русский человек? Ответить на этот вопрос можно было бы так: «Что-то точно случится». Простая эта фраза содержит в себе две важные черты русского мировоззрения: во-первых, спокойная уверенность, что жизнь продолжится и без активного вмешательства человека, а во-вторых, признание, что мы не знаем, как именно она продолжится.

Для русского человека будущее существует так же, как существуют прошлое и настоящее, потому что рано или поздно будущее станет сначала настоящим, а потом — прошлым. Чему быть, того не миновать.

Когда русский человек говорит о будущем, он не думает о том, как оно может измениться. Он знает, что будущее зависит от тысячи обстоятельств, о которых он не может знать заранее. И поэтому он считает глупым составлять точные планы и прогнозы. «Хочешь рассмешить Бога — расскажи ему о своих планах», — любят говорить русские.

Русский человек не принимает твердые решения о будущем, потому что оно неизвестно. Часто можно услышать от него: «Поживем — увидим. Там видно будет». Слова эти означают, что он не хочет делать поспешных выводов или действовать вслепую, наугад. Он предпочитает ждать, ведь утро вечера мудренее, а цыплят считают по осени. Потому и работать на будущее он начинает тогда, когда это будущее стало настоящим.

Русский человек верит, что жизнь идет так, как она должна идти. То, чего мы хотим, не всегда является тем, что нам надо. Поэтому если что-то идет не так, как ожидалось, русский может сказать: «Не судьба!» Не получилось сдать экзамен, поступить в конкретный университет, устроиться на конкретную работу и т.д. — не судьба! И это совсем не значит, что человек плохо старался. Вовсе нет! Просто наша жизнь зависит не только от нас самих, но еще и от тех самых волшебных «обстоятельств», от высших сил и немного от удачи. В трудных ситуациях русские верят: что бы ни случилось — все только к лучшему.

В этой точке зрения — философия и сложная душа русского человека. Миру и судьбе он доверяет больше, чем самому себе. Он делает то, что требует от него сегодняшний день, а дальше... будь, что будет!

Обсудите в группе:

1. Какой фразой можно описать отношение русских к будущему?
2. Как вы поняли, какие две черты русского мировоззрения отражает эта фраза?
3. Будущее для русского человека реально или нереально?
4. Почему русские не любят точных планов и прогнозов? Как они к ним относятся?
5. Почему русские не начинают действовать заранее, почему предпочитают ждать?
6. Как вы поняли значение русского выражения «Не судьба!»? Как вы думаете, что чувствует русский человек, когда говорит это сам себе?
7. Попробуйте найти в тексте русские пословицы и поговорки, выделите их маркером. Обсудите в группе, как вы понимаете их значение. Есть ли похожие пословицы и поговорки в корейском языке?
8. Какие черты русского характера, о которых вы узнали, схожи с корейским взглядом на мир? Какие отличаются?
9. Что в поведении и словах русского человека могло бы вас обидеть? Может быть, выражение «Не судьба!» или пожелание «Удачи!»? Что бы вы сказали вместо этого на своем языке?
10. Впишите в таблицу (см. задание 2) выводы, которые вы сделали в процессе обсуждения.

**Задание 5.** Теперь вы знаете, что русские предпочитают действовать по принципу «Поживем — увидим». Обсудите в парах достоинства и недостатки такого жизненного принципа.

**Задание 6.** Попробуйте себя в роли предсказателя. Пусть каждый напишет на бумажке предсказание и бросит в коробку. По очереди, не глядя, вытащите по бумажке и познакомьтесь со своим предсказанием.

### **Анекдоты о будущем**

\*\*\*

Простое будущее существует только в книгах по грамматике.

\*\*\*

— Папа, а почему светлое будущее не наступает?

— Как же оно наступит, если оно будущее?!

**Задание 7.** Разделите группу на две команды — А и Б. Пусть команда А выполнит задание 7.1, а команда Б — задание 7.2.

**Задание 7.1.** В 2018 году среди русских и корейцев был проведен опрос. Его участников попросили ответить на вопрос «Будущее — это когда?». На схеме 1 ответы, которые получили исследователи. Внимательно их изучите и дополните схемы. Сделайте вывод, чем отличаются ответы русских и корейцев. Представьте результаты вашей работы другой команде.

*Комментарий для преподавателя:* обязательно задать вопросы к слушающим для проверки понимания!

**Задание 7.2.** В 2018 году среди русских и корейцев был проведен опрос. Его участников попросили ответить на вопрос «Что важнее — прошлое или будущее?». На схеме 2 ответы, которые получили исследователи. Внимательно их изучите и представьте результаты опроса с помощью схемы. Сделайте вывод, чем отличаются ответы русских и корейцев. Расскажите о том, что вы узнали, другой команде.

*Комментарий для преподавателя:* обязательно задать вопросы к слушающим для проверки понимания!

Внесите результаты вашего обсуждения в таблицу из задания 2.

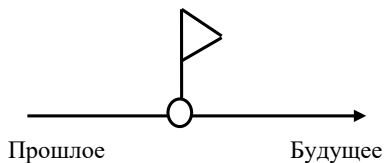
**Задание 8.** Наша таблица сравнения русского и корейского будущего заполнена. Еще раз внимательно изучите ее.

Разделите группу на три команды. Внутри своей команды изучите данные ниже высказывания о будущем. Подумайте, какие из них выражают русское отношение к будущему, какие — корейское, а какие — и русское, и корейское. Результаты вашей работы представьте другим командам.

*Комментарий для преподавателя:* пусть каждая группа расскажет о чем-то одном.

1. Не жди хорошего будущего, если в настоящем не можешь делать выводы из прошлого.
2. Когда строишь планы на будущее, помни: чтобы попасть в будущее, надо пережить настоящее.

## Русские



Завтра — это уже будущее.

Завтра и дальше.

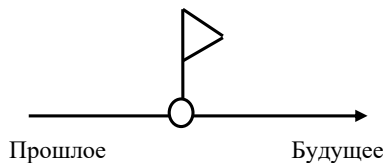
Через 2–5 лет.

Если предположить, что время можно остановить, то следующая секунда и есть будущее.

Все, что еще не произошло.

Завтра и дальше.

## Корейцы



Через 10 лет

После окончания университета.

После 30 лет.

После 27 лет, когда я буду жить отдельно от родителей.

Минимум через 5 лет.

После того, как продолжу учебу в аспирантуре.

Схема 1



## Русские



Ценно все —  
прошедшее, настоящее  
и будущее.

И прошлое, и будущее.  
Прошлое — это жизненный  
опыт, а будущее — это новые  
возможности.

Настоящее.

Без прошлого нет  
будущего, а без  
будущего нет нас.

Настоящее  
и будущее.

Не могу  
выбрать.

## Корейцы



Конечно,  
будущее.

Будущее.

Будущее и  
настоящее.

Без надежды на  
будущее мы не  
смогли бы жить  
в настоящем.

Будущее, потому  
что его можно  
изменить. Прошлое  
изменить нельзя.

Будущее.

3. Будущее может стать прошлым, а вот прошлое стать будущим — никогда.

4. Каждый день мы строим планы на будущее. Но у будущего свои планы.

5. Прошлое можно забыть, настоящее можно не заметить, но будущего избежать невозможно.

6. Оглядываясь на прошлое, мы ищем ответы для будущего.

7. Будущее принадлежит тем, кто живет в настоящем.

8. Самое страшное будущее — это абсолютно предсказуемое будущее.

9. Будущее — это место, куда удобнее всего складывать свои мечты.

Подведем итоги. Обоснованный в 70-е гг. XX в. в методике преподавания РКИ **лингвокультурологический**, до этого — **лингвострановедческий**, подход предполагает системное обучение языку и культуре, отражающейся в национальных концептах. Поэтому далеко не случайно сегодня системное обучение все чаще носит национально ориентированный характер.

При данном подходе релевантным представляется момент произвольного сравнения учащимся параллельных концептов родной и «чужой» культуры, сопровождающийся наложением друг на друга разнородных ассоциативных связей и образованием зон совпадения и несовпадения, поскольку лишь таким образом происходит сокращение разрыва между двумя ассоциативно-вербальными сетями: «своей» и «чужой». Поэтому обучение концептам является необходимым в той мере, в какой представляется приоритетной одна из конечных целей обучения языку — «присвоение» иной культуры и овладение новым языковым кодом как *естественным* средством самовыражения.

Знание об особенностях привычной для учащегося национальной системы обучения, а также учет этих особенностей при организации занятия по русскому языку выступают важной составляющей профессиональной компетенции преподавателя РКИ. Эффективное обучение инофонов, в том числе — корейских учащихся, требует от преподавателя РКИ учета особенностей национального менталитета, основанного в конкретном случае на идеях конфуцианства. Недооценка данных особенностей или намеренное их игнорирование — способны снизить степень эффективности процесса обучения и его мотивации.

## **Глава 2. Наименования предметов и явлений традиционного русского быта в процессе обучения лексике в китайской аудитории студентов-филологов уровня В1–С1**

Как представители сложной, неоднозначной и многоракурсной лингвокультуры китайцы обладают рядом этнопсихологических и этнокультурных особенностей, что отражается, в частности, в присущих им свойствах памяти, восприятия, мышления, в своеобразном мировоззрении и мироощущении. Ментальные свойства китайских студентов в процессе изучения РКИ накладываются на особенности нового для них языка. А радикальные различия русского и китайского языков в области лексики и грамматики объясняют сложности задачи создания специальной методики преподавания РКИ, следование которой не вызывало бы большинства трудностей, с которыми сталкиваются китайцы при освоении РКИ.

Сказанное объясняет, почему существенное место в ходе изучения РКИ занимает расшифровка семантического наполнения слова и выделение этнокультурной составляющей лексемы. В этом смысле большую важность приобретают русские номинативные единицы, которые не имеют эквивалента в китайском, так как обозначают уникальные реалии русской культуры, т.е. лексика с национальным компонентом. К числу таких языковых единиц относятся наименования предметов и явлений традиционного русского быта (НПЯТРБ), выделенные основоположниками лингвострановедения и лингвострановедческой методики Е.М. Верещагиным и В.Г. Костомаровым в отдельный исследовательский аспект. В своем фундаментальном труде «Язык и культура», первое издание которого увидело свет в 1973 г., они указали на НПЯТРБ как на особый пласт безэквивалентной национально-специфической лексики и рассмотрели его с точки зрения лингвофилософии, лексикологии и лингвометодики.

НПЯТРБ — яркий феномен национально-культурной специфики в языке и одновременно — раздел русского языка, отличающийся своеобразием, оригинальностью и в то же время относительной сложностью для научного осмысления и дидактического представления.

НПЯТРБ отражают повседневную, обыденную жизнь русскоязычных людей, они включают в себя практически всю «палитру»

русского вещественного мира, а через их освоение становится возможным приблизиться к осмыслению мироощущения русского человека, его представлениям о справедливом мироустройстве и системе ценностей.

Как известно, выучить иностранный язык — это в первую очередь узнать значения слов, а также правила и законы их употребления. С точки зрения обучения языку значением слова является «та информация о его содержательной стороне, которой необходимо обладать, чтобы правильно употреблять это слово в собственной речи и безошибочно понимать его при восприятии чужой речи» [Практическая методика обучения русскому языку как иностранному 2003: 32].

Ряд факторов существенно затрудняет восприятие нового слова для обучающегося. Так, преподавание русской лексикологии в китайской аудитории должно учитывать то, что лексическая система китайского языка обладает рядом специфических свойств, в частности особой словообразовательной структурой слов. Здесь проявляется слоговая природа китайской вербалики, односложный характер древних слов, а также агглютинативный способ образования новых слов. Другой фактор, затрудняющий изучение русской лексики, — безэквивалентный и неполноэквивалентный характер ряда лексем. Такие языковые единицы образуют ядро лексики с культурным компонентом.

Для человека, осваивающего РКИ, многие смысловые нюансы культурно маркированной лексики в основном недоступны, поскольку они почти не отображены в словарях. Чтобы разобраться в хитросплетениях смыслов, необходимо погрузиться в языковую среду, культуру народа изучаемого языка. Здесь окажет помощь лингвокультурология — научная дисциплина, которая занимается исследованием национального характера речевого поведения, культурной информации, заключенной в языке, и определяет стратегию и тактику их преподавания при обучении языку как средству межкультурной коммуникации.

Взгляд на лексикологию с точки зрения культурно-исторических традиций народа — носителя языка, его духовных и материальных ценностей пополняет культурной информацией все, что известно о той или иной лексической единице. Как русский язык становится

ближе инофону через знание особенностей становления русского мира, так и русская ментальность, во всем объеме своей специфики отображенная в языке, открывается иностранцу. В системных связях русской лексической системы обнаруживается история языка и народа — его носителя, а также находит свое отражение многовековое культурное наследие, материальное и духовное. Несмотря на серьезные различия, существующие в лексических системах русского и китайского языков, их сближает характер системных отношений, которыми они пронизаны. Это может стать отправной точкой для преподавания русской лексики с культурным компонентом в китайской аудитории.

Говоря о влиянии русской лексики с культурным компонентом семантики на подготовку обучающихся РКИ, важно отметить, что обозначение «культурный компонент» принято для совокупности экстралингвистической информации, которую слово добавило к своей семантике в процессе бытования в языке. Это то, что составляет лексический фон: та часть семемы, которая останется, если «вычесть» из нее понятийные семантические доли [Верещагин, Костомаров 2005: 72–73]. Наличие культурного компонента характеризует без- и неполноэквивалентную лексику.

Безэквивалентная лексика представляет собой довольно разнородную массу лексических единиц, культурный компонент которых обнаруживается либо в обозначаемом понятии (это так называемые реалии — обозначения уникальных предметов и понятий, не существующих в другой культуре), либо в коннотативных значениях. Знакомство с экстралингвистической информацией, составляющей часть семантики русской лексики с культурным компонентом, раскрывает изучающим РКИ картину мира с точки зрения носителей языка.

При освоении РКИ основной задачей является формирование языковой компетенции. Под ней в общем смысле понимается знание языковых средств (лексики, фонетики, грамматики) и навык их применения в устной и письменной речи. Лексический компонент — один из самых выраженных в ее структуре. Изучение лексики с культурным компонентом способствует формированию таких сторон языковой компетенции, как расширение лексического запаса, совершенствование навыков произношения, активизация

навыков применения грамматических конструкций, стимулирование образного мышления и др.

Языковая компетенция выступает по отношению к коммуникативной фундаментом: для построения фразы, предложения, связного текста необходимо обладать достаточным словарным запасом и знаниями грамматики. Коммуникативная компетенция тем выраженнее у обучающегося РКИ, чем лучше он достигает взаимопонимания при прямом или опосредованном контакте, чем успешнее взаимодействует с русскоязычными людьми. Лексика с культурным компонентом заставляет инофона «настраивать» чувство языка, заставляет его быть более требовательным к выбору языковых средств, более внимательным к контексту, более чутким к невербальным элементам коммуникации: интонации, жестам, мимике, — сопровождающим речь, и таким образом положительно воздействует на развитие коммуникативной компетенции.

Эффективность коммуникативной деятельности человека во многом определяется его социокультурным наполнением — представлением о том, как следует строить коммуникацию с людьми иной социальной среды, культурной или этнической принадлежности. Уровень социокультурной компетенции зависит от того, насколько сформирована в коммуниканте-инофоне вторичная языковая личность (термин Ю.Н. Караулова), способная, не теряя свою культурную идентичность, с позиции собственного лингвокультурного опыта адекватно воспринимать обычаи, традиции, нормы социального поведения, присущие чужой культуре.

Развитие социокультурной компетенции у китайских обучающихся РКИ подразумевает постижение культурных ценностей, выражаемых с помощью русского языка. Чтобы эффективно осуществлять межкультурную коммуникацию, т.е. достигать взаимопонимания, важно обладать фоновыми знаниями и уметь их реализовывать в коммуникативном акте.

Впервые выделившие и исследовавшие в лингвофилософском, лексикологическом и лингвометодическом аспектах группу НПЯТРБ Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров отнесли к ней слова, которые передают русские национальные особенности и касаются повседневной жизни людей в самом широком смысле (например: *балаган, баня, борона, верста, изба, калач, перепляс, полушка,*

*рожок, самовар, свирель, соха, тройка*) [Верещагин, Костомаров 2005: 87–88].

НПЯТРБ преимущественно безэквивалентны в силу того, что означают предметы и понятия, которых не существует в практическом опыте иностранцев. Национально-культурная специфика ярко выражена в НПЯТРБ, поэтому они во многом не совпадают со своими переводами на китайский язык. Соответствующие переводы базируются на типичных явлениях из сугубо китайской жизни, которые в разной мере походят на русские реалии. Национально-культурные особенности НПЯТРБ концентрируются в семах, которые возникли под влиянием экстралингвистических факторов (уклад жизни народа, географические и исторические условия его существования и пр.).

НПЯТРБ во многом архаичны, но они встречаются в текстах различных стилей и сфер общения (классические литературные произведения, фольклорные источники и др.). Перед изучающими РКИ стоит задача пополнять не только активный, но и рецептивный словарь, и они неизбежно сталкиваются с проблемой восприятия НПЯТРБ.

Исходя из задачи систематизации учебного материала, вся совокупность НПЯТРБ была разделена на несколько тематических групп: 1) названия еды и напитков (*блин, вареник, квас*); 2) названия, связанные с жилыми помещениями (*балясина, изба, наличник*); 3) названия утвари (*кочерга, самовар, ходики*); 4) названия предметов одежды и обуви (*армяк, кокошник, лапти*); 5) названия предметов труда (*веретено, долото, коклюшка*); 6) названия, связанные с общественными местами, хозяйственными постройками (*баня, гумно, овин*); 7) названия, связанные с транспортными средствами (*гуж, плот, розвальни*); 8) названия, связанные с играми и развлечениями (*балалайка, городки, лапта*); 9) традиционные русские меры (*аршин, гарнец, сажень*).

Первая группа — наименее устаревшая на сегодняшний день и самая частотная часть НПЯТРБ, чему способствует приверженность русскоязычных людей к традиционной кухне. Последняя группа объединяет слова, которые полностью вытеснены из обихода в связи с распространением метрической системы мер и весов, но сохранились в устойчивых выражениях.

Изучение НПЯТРБ в сопоставлении с китайскими соответствиями, с одной стороны, дает возможность китайским студентам погрузиться в русскую культуру, а с другой — более полно осознать факты собственной культуры, поскольку любое постижение нового осуществляется через сравнение с уже известным. Погружение в НПЯТРБ позволяет создавать лексикографическую классификацию данного раздела лексики на основе анализа семантического пространства традиционного русского и китайского вещественного мира. С помощью сопоставления фактов двух национальных культур можно обнаружить особенности и явления, которые дополняют толкования лексических единиц, делают их более доступными для иноязычной аудитории.

Отбор лексического материала происходил с опорой на следующие критерии:

1) типичность (учебный материал должен отражать типичные ситуации);

2) коммуникативная ценность (отбор и минимизация учебного материала должны подчиняться факту его значимости для межкультурной коммуникации);

3) страноведческая ценность (учебный материал должен раскрывать специфику национальной культуры);

4) защищенность от стереотипа (учебный материал должен в равной степени отображать разные национально-специфические черты образа жизни представителей русской лингвокультуры) [Мамонтов 2019: 151].

В соответствии с замыслом настоящего исследования, отбор НПЯТРБ для изучения в китайской аудитории должен вестись как по принципу частотности, так и исходя из цели решения основополагающей методической задачи — формирования вторичной языковой личности. Для этого нужно учитывать лингвокультурологический потенциал слова.

Важным вопросом в проблеме отбора лексических единиц для рекомендуемого минимума является количество НПЯТРБ для всех уровней, на которые распространяется исследование (уровни В1, В2 и С1, или, согласно Российской системе тестирования, первый, второй и третий сертификационные уровни). Руководствуясь нормативами и дидактическими материалами, подготовленными под



эгидой Министерства образования и науки РФ, а также мультимедийным лингвострановедческим словарем «Россия», разработанным в Государственном институте русского языка им. А.С. Пушкина на основе Большого лингвострановедческого словаря «Россия» под общей редакцией Ю.Е. Прохорова (М., 2007), были установлены следующие количественные показатели: обязательное число НПЯТРБ в общем лексическом минимуме — 1,0–1,5%, минимум НПЯТРБ для уровня В1 — 23–35 слов, В2 — 50–75, для уровня С1 — 110–165 слов.

Что касается качественных показателей отбора, то в минимум вошли названия распространенных блюд и напитков, предметов одежды, жилых помещений и общественных сооружений, утвари, транспортных средств, музыкальных инструментов, песен и танцев, развлечений, а также архаичные единицы измерения.

Необходимо подчеркнуть, что наиболее сложной проблемой в свете национально-культурной специфики НПЯТРБ — является проблема перевода данных лексем на китайский язык. Соответственно, семантизация НПЯТРБ для китайских обучающихся вызывает две основные трудности:

1) отсутствие в китайском языке эквивалента НПЯТРБ, связанное с тем, что в культуре народа — носителя языка нет подобных предметов и явлений;

2) необходимость донести до китайской аудитории одновременно с денотатом НПЯТРБ многообразие коннотативных значений.

В соответствии со сказанным выше следует полагать, что если знакомство с обычными, эквивалентными, лексическими единицами можно проводить во время самостоятельной работы студента (обучающимся вполне по силам с помощью словарей пополнять свой словарный запас), то с безэквивалентной лексикой целесообразно знакомить студентов во время аудиторных занятий. Во многом это связано с тем, что в настоящее время отсутствует соответствующая справочная литература, содержащая не только лингвистическое толкование слова, но и лингвокультурологическую информацию, способную рассказать о понятии, называемом словом.

Для того чтобы семантизировать НПЯТРБ максимально точно, целесообразно осуществлять этот процесс двумя способами.

1. Описательный перевод русской реалии. Такой разъяснительный перевод — это попытка истолковать НПЯТРБ посредством развернутого описания (с помощью словосочетаний и даже предложений). Положительная сторона такого толкования — максимально точная передача сути понятия, отрицательная сторона — громоздкость.

2. Попытка найти китайский аналог русской реалии. Здесь нужно подобрать для передачи НПЯТРБ на китайском языке понятие из китайской культуры. Не совпадая полностью с русской реалией, оно должно иметь максимально возможное семантическое сходство, чтобы суть НПЯТРБ стала ясна инофонам. Положительной стороной такого толкования является доступность для понимания и наглядность. Китайские обучающиеся приближаются к осмыслению НПЯТРБ через привычные и хорошо знакомые им понятия. Отрицательная сторона заключается в том, что в данном случае есть опасность подмены в сознании инофона исходного понятия, обозначаемого НПЯТРБ, приблизительным аналогом из китайского языка.

По мнению автора, нужно стремиться к тому, чтобы семантизация проходила вторым способом, поскольку он более эффективен с точки зрения скорости коммуникации.

Формирование языковой, коммуникативной и социокультурной компетенций в ходе преподавания РКИ, национально ориентированный подход к обучению обуславливают создание лингвокультурологической модели в обучении, которая выдвигает на первый план принципы научности, активности, наглядности, систематичности и последовательности, а также коммуникативности и учета родного языка. Поскольку увеличение словарного запаса является центральной задачей изучения РКИ, то важно, чтобы методические приемы, связанные с семантизацией НПЯТРБ, носили характер своеобразного путеводителя в мир русских слов: инофон, знакомящийся с русской лексемой, должен представить ее как вербализованный образ и по возможности усвоить ассоциативные связи, какие сложились вокруг него.

Одна из самых больших трудностей, связанных с семантизацией лексических единиц, касается чтения оригинальной литературы. Продвинутый уровень освоения РКИ подразумевает знакомство с художественными произведениями русских писателей, которые,

как правило, избылиуют безэквивалентной лексикой, в частности НПЯТРБ. Это подтверждает анализ текстов, входящих в наиболее популярные в Китае хрестоматии по русской литературе. Без понимания этих слов обучающиеся способны уловить лишь общий смысл текста, тогда как детали, которые часто раскрывают самую суть, остаются невоспринятыми.

В связи с этим необходимо разъяснять культурную специфику НПЯТРБ с помощью национально ориентированных лингвострановедческих словников. Чтобы модель словника соответствовала заявленной методической задаче, словарная статья должна включать следующие разделы:

- 1) вокабула;
- 2) тематическая группа, к которой относится НПЯТРБ;
- 3) перевод НПЯТРБ на китайский язык;
- 4) культурологический аналог НПЯТРБ в китайском языке;
- 5) фоновая семантика НПЯТРБ в русском языке и китайского аналога;
- 6) информация о наиболее известных фактах отражения НПЯТРБ и китайского аналога в литературе, музыке, изобразительном искусстве.

В табл. 3 приведен фрагмент словника, подготовленного автором в ходе анализа рассказа И.А. Бунина «Темные аллеи», в котором содержится около двух десятков НПЯТРБ.

Таблица 3

| <i>Раздел словника</i>                      | <i>Информация раздела</i>   |
|---|---|
| НПЯТРБ                                      | <b>Армя'к</b>   |
| Тематическая группа                         | Одежда  |
| Перевод на китайский язык                   | <旧> (农民的) 厚呢上衣 · 粗毛料外衣 — старинная мужская верхняя одежда крестьян из грубой шерстяной ткани в виде долгополого кафтана   |
| Культурологический аналог в китайском языке | 老羊皮袄 лаоянпиао — старинная зимняя куртка, сделанная из овечьей кожи для защиты от холода, сильного ветра и летучих песков |

| Раздел словаря                                  | Информация раздела   |
|---|--|
| Фоновая семантика слова...                      |  |
| в русском языке                                 | Это старинная одежда крестьянина, длинная, теплая, свободная, с широким поясом из материи, без пуговиц и застежек. Носилась зимой, по виду напоминает халат  |
| в китайском языке                               | Это зимняя верхняя одежда, используемая нацией хань, сделанная из овчины. По длине делятся на большие и маленькие. Большие доходят до икры, а маленькие — до бедра. Могут быть только из кожи, покрытыми тканью или с тканевой подкладкой. Застегиваются на пуговицы или подвязываются поясом на манер халата. Есть меховой воротник   |
| Примеры из речи, художественной культуры и т.п. | На нем был синий <i>армяк</i> , подпоясанный красным кушаком (И.С. Тургенев).<br>Человека, одетого в армяк, можно увидеть в образе главного героя на картине И.Е. Репина «Не ждали». 孙玉厚敞开老羊皮袄·一把将小外孙搂进怀里·问：“你妈哩？”（路遥《平凡的世界》）В известном китайском рассказе «Обыкновенный мир»（平凡的世界）показывается, как герой 孙玉厚（Сунь Юйхоу），заботясь о своем внуке, надевает на него свое старинное лаоянпиао, чтобы защитить мальчика от сильного мороза |
| <b>НПЯТРЬ</b>                                   | <b>Гǒрница</b>   |
| Тематическая группа                             | Помещение для жилья  |
| Перевод на китайский язык                       | (农舍的) 正房, 上房, 里间, 里屋 — отдельная комната в крестьянской избе   |
| Культурологический аналог в китайском языке     | 上房 шанфан — главная комната  |
| Фоновая семантика слова...                      |  |
| в русском языке                                 | Это чистая, неотапливаемая комната в крестьянском доме, используемая как парадное помещение, для гостей. В переносном смысле слово <i>горница</i> соотносится со словом <i>горний</i> ‘небесный, райский’  |

| Раздел словаря                                  | Информация раздела  |
|---|---|
| в китайском языке                               | Это комната, расположенная в передней части (лицом к солнцу) традиционного здания с внутренним двором. Имеет дополнительное значение 'первосортный, высший сорт'  |
| Примеры из речи, художественной культуры и т.п. | В <i>горнице</i> моей светло. Это от ночной звезды (Н. Рубцов).<br>谁知王夫人不在上房·问丫鬟们时,方知往薛姨妈那边闲话去了。曹雪芹《红楼梦·第七回》 В одном из четырех классических китайских романов (часть «Сон в красном тереме») главная героиня <b>王夫人</b> госпожа Ван постоянно живет в шанфане. Комнатой первого класса подчеркивается высокое семейное положение Ван |
| <b>НПЯТРБ</b>                                   | <b>Самовáр</b>  |
| Тематическая группа                             | Утварь  |
| Перевод на китайский язык                       | <b>俄式茶饮·茶炊</b> — металлический сосуд для кипячения воды с краном и внутренней топкой  |
| Культурологический аналог в китайском языке     | <b>茶炊</b> чачуй — чайник; металлический чайник с двумя стенками, для кипячения воды, с топкой посередине  |
| Фоновая семантика слова...                      |   |
| в русском языке                                 | Это приспособление для приготовления чая. Символ благополучия, добросердечия, гостеприимства хозяев дома  |
| в китайском языке                               | Это приспособление для приготовления чая. Чайное дао (философско-эстетическая концепция, основанная на практиках заваривания чая) является важнейшей стороной культуры Китая. Если в дом приходят гости, хозяин угощает их чаем. Перед чаепитием происходит церемония приготовления чая   |
| Примеры из речи, художественной культуры и т.п. | Через две минуты Гришка уже растапливал печку дровами, за которыми чудесный доктор послал к соседям, Володя раздувал изо всех сил <i>самовар</i> ... (А.И. Куприн).<br><b>管桦《烙饼》</b> ：“民兵连长已经烧开茶炊·一边泡茶·一边嚷嚷着。” Командир роты ополчения уже вскипятил чачуй, крича, и готовил чай (Гуань Хуа. Готовить лепешки)                        |

Перечень разделов словарных статей подобного национально ориентированного лингвострановедческого словника, а также организация их заполнения позволяют отойти от формального перечисления лексикографических фактов и создать коммуникативно направленное решение, в котором энциклопедическая информация работает на формирование амбивалентного образа русской реалии в сознании китайского обучающегося.

Для верификации эффективности национально ориентированной лингвострановедческой разработки целесообразным является проведение обучающего эксперимента, цель которого — установление степени эффективности использования национально ориентированного лингвострановедческого словника в работе над НПЯТРБ в китайской аудитории филологического профиля уровня В1–С1.

Согласно гипотезе эксперимента, эффективность обучения китайских студентов РКИ повышается, если процесс обучения осуществляется с помощью национально ориентированного лингвострановедческого словника НПЯТРБ, построенного на сопоставлении русского и китайского материала.

Что же касается методики его проведения, то в соответствии с ней предполагается работа с неадаптированным художественным текстом, включающим значительное число НПЯТРБ. В задачу обучающихся, участвующих в эксперименте, входит на первом этапе прочтение, перевод и ответы на вопросы для выявления уровня понимания произведения. На втором этапе участникам эксперимента для работы с текстом предоставляется возможность воспользоваться национально ориентированным лингвострановедческим словником, о котором говорилось выше. По тому, как обучающиеся ответят на вопросы по тексту, делается вывод об эффективности словника в работе над НПЯТРБ.

Под нашим руководством аспирантом Государственного ИРЯ им. А.С. Пушкина из КНР была проведена соответствующая экспериментальная работа, начавшаяся в декабре 2021 г. и завершившаяся в апреле 2022 г., которая состояла из нескольких частей: 1) подготовительная работа; 2) первый этап обучающего эксперимента; 3) второй этап обучающего эксперимента; 4) подведение итогов обучающего эксперимента.

Суть эксперимента заключалась в том, что китайским студентам предлагался для чтения и перевода неадаптированный художе-

ственный текст — рассказ И.А. Бунина «Темные аллеи», в котором встречается довольно большое количество НПЯТРБ.

В ходе подготовительной работы был составлен национально ориентированный лингвострановедческий словарь, в котором представлено толкование всех слов-НПЯТРБ, содержащихся в рассказе И.А. Бунина «Темные аллеи», в сопоставлении с их китайскими аналогами; составлены дидактические материалы для обучающего эксперимента. Для удобства участников эксперимента и более детального мониторинга результатов их работы рассказ был разбит на 10 фрагментов объемом примерно до 150 слов, к каждому из них были составлены вопросы. Также были установлены правила подсчета баллов: за каждый правильный и полный ответ на вопрос — 2 балла; не вполне правильный или неполный ответ — 1 балл; отсутствие ответа — 0 баллов. В итоге участники эксперимента могли получить: при хорошем уровне понимания текста — 63–90 баллов; среднем — 41–62; недостаточном уровне — 0–40 баллов. Также были подобраны группы испытуемых из числа китайских студентов-филологов, обучающихся в Китае и России, с уровнем знания русского языка не ниже В1. В эксперименте принял участие 61 китайский студент.

Гипотеза исследования проверялась в условиях естественного эксперимента (т.е. проходящего в привычных условиях обучения целой группы). Со студентами, обучающимися в китайских вузах, экспериментальная работа проводилась в онлайн-формате. Для обучающего эксперимента отбирались учебные группы китайских студентов с разным уровнем подготовки по русскому языку (уровни В1 и В2).

В ходе обучающего эксперимента словарный запас обучающихся был пополнен 20 НПЯТРБ, 2 из которых в составе устойчивых выражений.

Результаты обучающего эксперимента наглядно продемонстрировали, что студенты, независимо от своего уровня знания русского языка и первоначального восприятия неадаптированного текста, значительно продвинулись в его понимании после обращения к национально ориентированному лингвострановедческому словарю. По итогам экспериментальной работы после первого этапа хороший уровень понимания текста показали 3 чел., средний — 22 чел., тогда как на втором этапе хороший уровень понимания текста показали 26 чел., средний — 29 чел.

Количественные и качественные показатели понимания текста китайскими студентами на первом этапе представлены в табл. 4.

Таблица 4

| <i>Показатель</i>   | <i>Количество</i> |
|---|-------------------|
| Хороший уровень понимания текста, чел.  | 3                 |
| Средний уровень понимания текста, чел.  | 22                |
| Недостаточный уровень понимания текста, чел.  | 36                |
| Общий показатель: (хороший уровень + средний уровень) / кол-во участников эксперимента × 100 %, % | 41                |
| Качественный показатель: хороший уровень / кол-во участников эксперимента × 100 %, %              | 5                 |

Количественные и качественные показатели понимания текста китайскими студентами на втором этапе представлены в табл. 5.

Таблица 5

| <i>Показатель</i>   | <i>Количество</i> |
|---|-------------------|
| Хороший уровень понимания текста, чел.  | 26                |
| Средний уровень понимания текста, чел.  | 29                |
| Недостаточный уровень понимания текста, чел.  | 6                 |
| Общий показатель: (хороший уровень + средний уровень) / кол-во участников эксперимента × 100 %, % | 90                |
| Качественный показатель: хороший уровень / кол-во участников эксперимента × 100 %, %              | 43                |

Таким образом, результаты обучающего эксперимента подтвердили гипотезу исследования: обучение китайских студентов лексике с культурным компонентом семантики, к которой относятся НПЯТРБ, наиболее эффективно, если оно осуществляется с помощью специализированных национально ориентированных лингвострановедческих материалов, лексикографических и дидактических. При такой модели ведущая роль в семантизации лексики переходит от перевода слова, обозначающего русскую реалию, к поиску соответствующего ей аналога в национальной культуре инофонов.

Принципы национально ориентированного обучения предполагают, что преподавание РКИ на основе сопоставления лингвокультур в состоянии усилить интерес китайских студентов одновремен-



но и к родному, и к изучаемому языку и культуре. С этой целью адекватной представляется разработка и использование лингводидактического комплекса, включающего описанный выше словарь и систему упражнений, к рассмотрению которой мы переходим.

Обращает на себя внимание тот факт, что продвинутый этап обучения РКИ связан с высокой интенсивностью пополнения словарного запаса. Студенты, преодолевшие начальный этап и имеющие элементарные знания русского языка, способны к более длительной и сложной самостоятельной работе, в частности словарной. Обучающиеся уровнем В1–С1 движутся к степени свободного владения языком, устным и письменным.

Освоение НПЯТРБ целесообразно строить в несколько этапов:

- 1) презентация новой лексики;
- 2) дидактические действия, направленные на обеспечение усвоения новых лексических единиц;
- 3) повторение пройденного материала;
- 4) контроль усвоения.

В лингводидактический комплекс следует включить способы знакомства с новыми лексическими единицами и их семантизации (чтение словарной статьи, использование наглядности, синонимизации, разбор слова по составу); упражнения на запоминание слов и их постепенное включение в речь (задания на замену невербальных компонентов вербальными, на сочетаемость слов, на синонимию, на группировку; задания на построение свободных и связанных словосочетаний и др.). Кроме того, важны упражнения, которые направлены как на понимание смысла, так и на формирование навыков употребления НПЯТРБ и анализ речевой ситуации.

Процесс семантизации при изучении НПЯТРБ должен основываться на четкой схеме, предусматривающей рецептивное (восприятие новой лексической единицы), репродуктивное (ее воспроизведение — устное и письменное) и продуктивное (самостоятельное творческое использование нового слова в речи) действия. Чтобы активизировать процесс семантизации, существует несколько традиционных способов: чтение словарной статьи, использование наглядности, использование синонимов, разбор слова по составу и др.

Работа с новым лексическим материалом с целью его закрепления и контроля усвоения предусматривает выполнение системы

упражнений в процессе комплексного обучения всем видам речевой деятельности. Первые задания целесообразно выполнять сразу после введения новой лексики, причем важно закреплять и слуховой, и зрительный облик слова, поэтому упражнения должны быть и устными, и письменными. Здесь будут эффективны задания, направленные на узнавание лексической единицы на слух и визуально. На этом этапе запоминания новой лексики уместными будут задания, где в текстах вместо НПЯТРБ представлены небольшие изображения и студентам нужно заменить невербальные компоненты вербальными. Как правило, при выполнении этого рода упражнений основную сложность составляет необходимость воспроизвести графический образ лексической единицы, а также правильно определить ее форму (род, число, падеж).

Следующая группа заданий может выполняться как с опорой на изобразительный ряд, так и без нее. Это упражнения на сочетаемость и группировку слов, синонимию.

Поскольку основная цель обучения иностранному языку — подготовить студентов к свободной коммуникации, усложнение заданий на занятиях по РКИ связано с максимальным приближением к условиям реального общения. Здесь будут уместны упражнения, способствующие формированию рецептивно-продуктивных речевых умений обучающихся (на образование словосочетаний и предложений).

*Приведем примеры:*

- 1) определить называемые преподавателем предметы;
- 2) вставить пропущенные в слове буквы или буквосочетания (с опорой на картинку или без нее);
- 3) установить семантику слова на основе известных элементов (корня и аффиксов);
- 4) выбрать из ряда слов те, которые относятся к указанной теме, и др.

На этом этапе запоминания новой лексики уместными будут задания, где в текстах вместо НПЯТРБ представлены небольшие изображения и студентам нужно заменить невербальные компоненты вербальными.

Варианты такой работы:

- 1) установить связь между предложениями и иллюстрациями;
- 2) рассмотреть иллюстрацию, прочесть текст и найти в нем предложение с ошибкой;

3) рассмотреть иллюстрации, прочесть предложения и установить, какие неточности допустил художник;

4) рассмотреть иллюстрации и ответить на вопросы.

Как правило, при выполнении этого рода упражнений основную сложность представляет необходимость воспроизвести графический образ лексической единицы, а также правильно определить ее форму (род, число, падеж).

Следующая группа заданий может выполняться как с опорой на изобразительный ряд, так и без нее.

1. Упражнения на сочетаемость слов.

*Например:* прочтите слова, представленные в двух колонках, и составьте все возможные сочетания из них:

|                 |            |
|-----------------|------------|
| <i>калач</i>    | глиняный   |
| <i>долото</i>   | красный    |
| <i>сарафан</i>  | кожаный    |
| <i>упряжь</i>   | деревянный |
| <i>скамейка</i> | аппетитный |
| <i>кринка</i>   | тупой      |

Здесь также важно не только найти пару к НПЯТРБ, но и правильно построить словосочетание, т.е. определить род существительного и изменить соответствующим образом прилагательное.

2. Упражнения на синонимию.

*Например:*

1) подберите синонимы к слову *булка* (*калач, крендель, рогалик, ситник*);

2) объясните слово с помощью синонимов (*уха* — *рыбный суп, ухаанка* — *шапка с ушами*);

3) замените НПЯТРБ в словосочетании синонимом (*вкусная ватрушка* — *вкусный пирог; косоворотка из холста* — *рубаха из холста*).

3. Упражнения на группировку слов.

*Например:*

1) подберите слова из числа НПЯТРБ на тему «Блюда из рыбы» (*пирог с вязигой, растегай с рыбой, уха*);

2) подберите слова из числа НПЯТРБ на тему «Запрягаем лошадь» (*вожжи, гуж, дуга, оглобля, попона, седло, удила, узда, хомут, чересседельник*).

Задания на синонимию и группировку слов особенно интересно проводить в форме соревнования — в личном или командном зачете.

Поскольку основная цель обучения иностранному языку — подготовить студентов к монологической или диалогической речи, т.е. свободной коммуникации, усложнение заданий на занятиях по РКИ связано с максимальным приближением к условиям реального общения. Здесь будут уместны упражнения, способствующие формированию рецептивно-продуктивных речевых умений обучающихся. Применительно к изучению НПЯТРБ это, например, такие задания:

1) образуйте словосочетания, используя приведенные ниже слова: *вышивать, сноп, печь* (глагол), *строгать, блин, пельцы, вязать, рубанок*;

2) назовите существительные, которые могут сочетаться с данными глаголами: *сеять* (*овес, пшеница, рис, рожь*), *прибивать* (*гвоздь, доска, молоток*), *шить* (*платье, рубаха, сарафан*);

3) замените фразеологические сочетания одиночными словами (*калачом не заманишь* — не уговоришь; *каши не сварить* — не сговоришься; *лапти плести* — напутать).

Следует отметить, что многие НПЯТРБ входят в состав фразеологических оборотов, пословиц, поговорок, крылатых выражений. Мы считаем, что работа с этими материалами сделает учебный процесс более занимательным, повысит интерес студентов к изучению русского языка и одновременно расширит их представление об истории и культуре России.

По мере усвоения слов задания будут все более усложняться. Студентам целесообразно предложить следующее:

- пересказать прочитанный текст (по плану, вопросам, ключевым словам, картинкам);
- пересказать диалог в монологической форме, употребив заданные лексические единицы;
- составить диалог на основе монолога с использованием конкретных выражений;
- пересказать текст от лица разных героев;
- сделать краткий пересказ текста;
- составить план прослушанного рассказа;
- придумать концовку рассказа, употребляя определенные слова;

- инсценировать диалоги из текста;
- написать письмо другу, в котором необходимо рассказать о прочитанном произведении.

Многие НПЯТРБ входят в состав фразеологических оборотов, пословиц, поговорок, крылатых выражений. Работа с ними делает учебный процесс более занимательным, повысит интерес студентов к изучению русского языка и одновременно расширит их представление об истории и культуре России.

Завершая данную главу и подводя итог всему вышесказанному, отметим, что сегодня особое значение для обучения русскому языку как средству межкультурной коммуникации приобретает лексика с культурным компонентом семантики. Именно такие лексические единицы наиболее ярко отражают языковую картину мира русского народа, русское культурное пространство, русский менталитет и т.д.

При этом лингвокультурологическое знание, открывающееся при изучении РКИ, становится для инофонов проводником в русскую — чужую — социокультурную среду. Вопреки этому, на сегодняшний день уровень привлечения в сферу методики преподавания РКИ лингвокультурных исследований лексического материала недостаточный, тогда как объединение лингвокультурных и сугубо лексико-семантических знаний способно значительно продвинуть обучающегося в освоении русского языка.

Выбранный в качестве предмета настоящего исследования раздел русской лексики с культурным компонентом семантики — наименования предметов и явлений традиционного русского быта — в свете его освоения в китайской аудитории в ходе изучения РКИ представляет собой опыт построения модели национально ориентированного обучения, подразумевающего создание лингводидактических материалов, обращенных именно к китайской аудитории (связанных с китайской культурой и историей). НПЯТРБ — это зафиксированный в слове яркий и многообразный вещный мир русского народа — «мир дольний», отражающий его представление о практичности и целесообразности, вкусе, красоте и гармонии. Знание НПЯТРБ поможет китайским обучающимся понять русский быт в самом широком смысле, постичь через язык концептуальную картину мира русского человека.

Таким образом, НПЯТРБ, выступающие носителями лингвистической и экстралингвистической информации, — это одновременно языковой и культурный феномен, и описанное нами исследование представляет собой некую попытку эксплицировать это путем сопоставления с китайскими аналогами в процессе национально ориентированного обучения с учетом национальной культуры адресата. Одновременно не следует забывать и того, что поиск соответствий и параллелей в русской и китайской лингвокультурах при попытке объяснить суть русской реалии, выраженной НПЯТРБ как лексемой с культурным компонентом, приводит к актуализации ментального опыта обучающихся, позволяя глубже постичь собственную культуру, что, несомненно, полезно для усвоения учебного материала, а также представляет большую ценность в плане межкультурного взаимодействия и диалога культур.

Успешность учебно-познавательной деятельности китайских обучающихся при освоении РКИ во многом зависит от того, насколько точным будет обращение к их знаниям китайской культуры при выстраивании связей между русскими реалиями и их китайскими аналогами.

Введение в систему обучения РКИ специализированных материалов, построенных по типу представленной в нашем исследовании национально ориентированной лингвострановедческой разработки, включающей словник и комплекс упражнений, повышает эффективность освоения русского языка, поскольку они переключают процесс изучения иностранного языка из состояния количественного накопления информации в состояние качественного ее осмысления. Русская лексика перестает быть только средством обозначения предметов, она становится выразителем смыслов.

Очевидно, что будущее в методике преподавания РКИ за развитием социокультурной компетенции, подразумевающим погружение обучающихся в лингвокультуру страны изучаемого языка. Культурно маркированному материалу в целом и НПЯТРБ в частности целесообразно отвести ключевое место в процессе обучения РКИ будущих китайских русистов. В связи с этим национально ориентированные лексикографические учебные материалы для китайцев, изучающих РКИ, построенные на сопоставлении русских и китайских реалий, должны разрабатываться на системной основе.

### **Глава 3. Русская антропонимическая лексика с культурным компонентом с позиции представителя китайской лингвокультуры как учебный материал и методика работы над ним**

Имена собственные, как древнейшие единицы каждой языковой системы, представляют собой одну из самых интересных и сложных лингвистических универсалий, поскольку любой язык и любая культура без них не обходятся. Напомним, наука, изучающая имена собственные, называется ономастикой. Современные исследования в области ономастики осуществляются в различных аспектах: географическом, историческом, когнитивном, лексикографическом, лингвокультурологическом и др. Комплексный подход к ономастике связан с необходимостью учета экстралингвистических факторов в языке, то есть рассмотрения различных аспектов взаимодействия языка, культуры и человека как носителя языка. В соответствии с категориями объектов имена собственные разделяют на разряды, в том числе антропонимику, которая изучает совокупность имен людей.

В данной главе в сопоставительном аспекте нами рассматривается русская антропонимическая лексика в рамках лингвистической антропоцентрической парадигмы с позиции обучения ей представителей китайской лингвокультуры. В начале речь пойдет о лингвистических особенностях антропонимической лексики на фоне китайской лингвокультуры, затем — о методике работы над ней в китайской аудитории.

Говоря о лингвистических особенностях антропонимической лексики, мы предлагаем рассмотреть ее под углом зрения так называемой «культурной коннотации» как средства выражения национально-культурной картины мира.

Нельзя не вспомнить в данной связи, что значение антропонимической языковой единицы в целом складывается из ее денотативного содержания и культурной коннотации, которая базируется на прагматических сведениях разного рода. Эти сведения могут быть связаны с ассоциативно-фоновым знанием носителей данного языка о свойствах или проявлениях обозначаемой реалии или ситуации, с реально-оценочным или эмотивным отношением говорящего к обозначаемой реалии, со стилистическими регистрами, характеризующими условия речи или сферу языковой деятельности,

социальные отношения между участниками дискурса и т.д. Таким образом, в объем содержания коннотации входят такие компоненты, как денотативный, эмоциональный, оценочный, стилистический и национально-культурный.

Поскольку антропонимы обладают культурной коннотацией, можно говорить об антропонимическом универсалиях и одновременно о том, что коннотативные антропонимы являются типичными представителями коннотативных языковых единиц и эффективным и экономным способом выражения мысли и оценки говорящего к обозначаемой реалии, так как отношения между различными типами прагматических сведений — это не отношения «или», а отношения «и».

На уровне коннотативных значений русские антропонимы могут иметь синонимические и антонимические связи, например: синонимы *Гарпагон*, *Гобсек* и *Плюшкин*, антонимы *Сальери* и *Моцарт*. Многие коннотативные антропонимы обладают полисемией и могут в разных контекстах актуализировать противоположные коннотативные значения, например *Наполеон*.

Оценочный компонент часто входит в структуру коннотативного значения антропонима. С точки зрения оценки коннотативные антропонимы можно разделить на два типа: пейоративные и мейоративные, например *Манилов*, *Герострат*, *Чэнь Шимэй* (陈世美), «*Адоу*» (阿斗) с пейоративной оценкой, а *Соломон*, *Робин Гуд*, *Бянь Цюэ* (扁鹊) и *Хуа Мулань* (花木兰) с мейоративной оценкой.

В некоторых случаях трудно определить оценочную модальность коннотативного антропонима из-за его полисемии, стиля речи и субъекта оценки. Признаком асимметричности оценки обладают русские коннотативные антропонимы: большинство оценок — пейоративного (неодобрительного), меньшинство — мейоративного (положительного) планов. Как правило, эмоциональный, оценочный и стилистический компоненты коннотативных антропонимов тесно связаны друг с другом.

По принадлежности к определенному индивиду коннотативные антропонимы можно разделить на развоплощенные и воплощенные. В первый разряд входят антропонимы, не связанные с конкретными личностями (*Иван*, *Франц*, *Дядя Сем*), в связи с чем анализ мотивированности их коннотативного значения и ассоциативно-фо-



новой нагрузки сильно затруднен. К воплощенным коннотативным антропонимам относятся имена, прикрепленные к определенным конкретным индивидам (*Кутузов, Нестор, Стаханов, Шалапин*).

На диаграмме 1 показано, что в русском языке большую часть таких антропонимов составляют фамилии, далее идут личные имена, значительно меньше — сочетаний имени и фамилии, совсем мало псевдонимов, прозвищ и сочетаний личного имени и отчества.

Коннотативное значение воплощенных антропонимов базируется на культурно обусловленных ассоциативно-фоновых знаниях. По этому признаку среди русских коннотативных антропонимов можно выделить:

а) имена реальных исторических лиц, известные личности в области политики (*Ирод и Мессалина*), экономики (*Рокфеллер и Ротшильд*), гуманитарных (*Нестор и Сократ*) и естественных наук (*Кулибин и Ломоносов*), литературы (*Гоголь и Достоевский*), искусства (*Репин*) и простые люди (*Арина Родионовна и Иван Сусанин*);

б) имена персонажей из русской и зарубежной литературы, например *Анна Каренина, Вральман, Квзимодо, Гамлет*;

в) имена из религиозных текстов, главным образом из христианской литературы и др., например *Адам, Голиаф, Иуда, Мафусаил*.

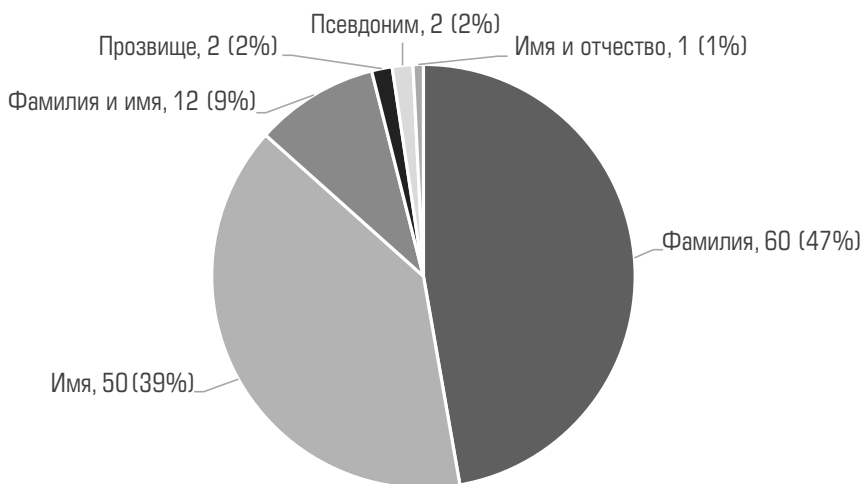
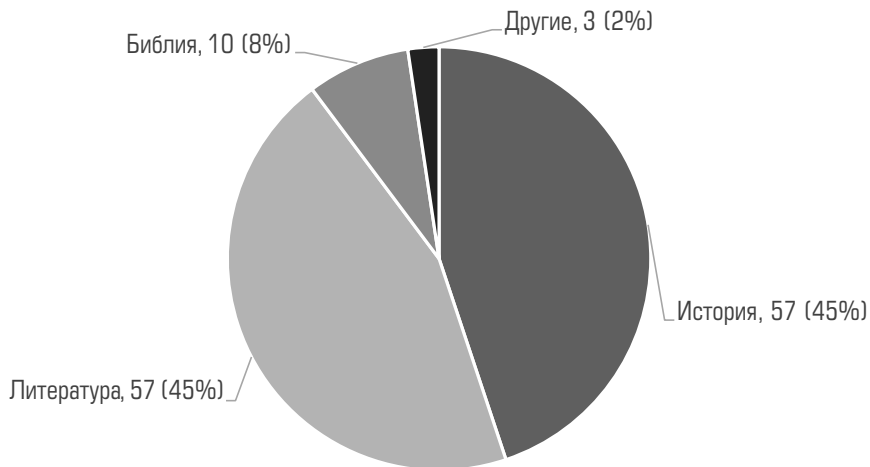


Диаграмма 1. Количество видов коннотативных антропонимов в русском языке



*Диаграмма 2. Источники ассоциативно-фоновых знаний воплощенных антропонимов*

Источники ассоциативно-фоновых знаний воплощенных антропонимов отражены на диаграмме 2.

Антропонимическая система в русском языке имеет ярко выраженный интернациональный характер, так как многие коннотативные антропонимы являются заимствованными. Большая часть таких слов пришла из античной, иудейско-израильской, английской, французской и других европейских культур. В табл. 6 и 7 мы распределили коннотативные антропонимы с точки зрения источника и страны, из которой они пришли в русский язык.

Переходим к рассмотрению теоретической-прикладной базы классификации коннотативных антропонимов по семантико-тематической сетке.

Идеографический подход к изучению и описанию языковых знаков имеет длительную традицию в русской и зарубежной лексикологии и лексикографии. Накоплен большой опыт создания идеографических словарей. Структура идеографического словаря обязательно отражает один из компонентов национальной языковой картины мира.

Идеографическая классификация коннотативных антропонимов имеет тематическую ориентацию, т.е. в пределах одной понятийной группы коннотативные антропонимы расположены на основе

Таблица 6

**Коннотативные антропнимы из зарубежной литературы**

| <i>Литература</i> | <i>Коннотативные антропнимы</i>  |
|-------------------|--|
| Английская        | Робин Гуд, Гамлет, Джульетта, Монтеки и Капулетти, Отелло, Гулливер, Ловелас, Робинзон, Шерлок Холмс |
| Французская       | Альфонс, Гарпагон, Гаврош, Гобсек, Квзимодо  |
| Американская      | Лолита, Тарзан   |
| Испанская         | Дон-Кихот, Санчо Панса   |
| Греческая         | Одиссей, Пенелопа, Ир  |
| Европейская       | Дон-Жуан   |

Таблица 7

**Коннотативные антропнимы из мировой истории**

| <i>История</i>              | <i>Коннотативные антропнимы</i>                      |
|-----------------------------|--|
| Французская                 | Ален Делон, Бельмондо, Бонапарт Наполеон, Вольтер    |
| Античная                    | Герострат, Езоп, Мессалина, Меценат, Сократ, Цицерон |
| Испанская                   | Колумб   |
| Итальянская                 | Казанова, Сальери,                                   |
| Древнего Египта             | Клеопатра  |
| Австрийская                 | Моцарт   |
| Арабская                    | Магомет  |
| Американская                | Пинкертон, Рокфеллер, Эдисон                         |
| Иудеи                       | Ирод   |
| Израильско-Иудейских царств | Соломон  |
| Лидии                       | Крез   |

семантической близости. Описание и идеографический анализ коннотативных значений антропнимов русского языка имеет своей целью создание таксономической модели культурно-национального мировидения. Коннотативные значения русских и китайских антропнимов в нашем исследовании в основном касаются понятийного класса «Человек», немного — понятийного класса «Вселенная» (в части «Вещи»).

Коннотативные антропнимы, входящие в понятийный класс «Человек», целесообразно распределить на такие подклассы:



Идеографическая классификация русских коннотативных антропонимов

1) человек как живое существо (внешний облик, условия проживания и состояние жилища, здоровье и потребность в одежде);

2) человек как разумное существо (способности, черты характера, сознание и чувства);

3) человек как общественное существо (деятельность и отношения человека в обществе).

Коннотативные антропонимы отражают сущность человека, способы его жизнедеятельности и отношения в социуме.

Нами проведена классификация русских коннотативных антропонимов по семантической близости в сопоставительном аспекте, которая представляет собой способ описания фрагмента картины мира «Человек». Все пункты классификации подробно иллюстрируются примерами употребления коннотативных антропонимов в художественной литературе и газетных текстах. По возможности приводятся близкие по значению китайские антропонимы.

Понятийный класс «Человек как живое существо» как в русском, так и в китайском языках содержит коннотативные антропонимы, характеризующие эталоны женской и мужской красоты (*Клеопатра, Си Ши (西施); Илья Муромец, Пан Ань (潘安)*), возраст (*Мафусаил, Лев Толстой, Пэн Цзу (彭祖)*), детали внешности (*Лев Толстой, Мэйжаньгу (美髯公)*), здоровье (*Наполеон, Линь Дайюй (林黛玉)*), условия проживания и состояние жилища (*Робинзон, Сань Мао (三毛)*). Только среди русских коннотативных антропонимов найдены такие, которые могут описывать голос (*шалыпинский бас*), фигуру (*Дядя Степа, Пат и Паташон*), улыбку (*улыбка Гагарина*), потребность человека в одежде (*Квазимодо*).

Понятийный класс «Человек как разумное существо» содержит коннотативные антропонимы, характеризующие человека с точки зрения интеллекта (*Моцарт, Наполеон, Кутузов, Сократ, Цзы Цзянь (子建), Чжугэ Лян (诸葛亮)*), мастерство в работе/ремесле (*Левша, Лу Бань (鲁班)*), языковой способности (*Цицерон*), инновационного потенциала (*Колумб*) и др. К этому классу относятся черты характера человека, включая группу волевых черт (*Гамлет, Илья Муромец, Железный Феликс, Аракчеев, Юй Гун (愚公)*), группу нравственных черт (*Хлестаков, Герострат*). Коннотативных антропонимов, указывающих на отношение к другим людям (*Ирод, Каин, Собакевич, Ли Куй (李逵)*), к труду (*Обломов, Штольц, Альфонс*), к собственности, материальным ценностям (*Марфа, Гарпагон, Иуда, Гобсек, Плюшкин, Янь Цзяньшэн (严监生)*) и к себе (*Бонапарт, Печорин*), а также характеризующих чувства и сознание человека (*Дон-Кихот, Мария, Манилов*), в русском языке больше, чем в китайском.

К понятийному подклассу «Человек как общественное существо» можно отнести коннотативные антропонимы, характеризующие человека по его роду деятельности, поведению и поступкам, его отношениям в обществе.

Отличительным признаком русских коннотативных антропонимов является их способность характеризовать человека по роду деятельности, поведению и поступкам. Это могут быть выдающиеся личности в определенной отрасли или примеры, которые получили признание или подвергаются критике со стороны других. Они могут быть как реальными историческими лицами, так и вымышленными персонажами из различных литературных произведений, например *Гоголь, Куинджи, Меценат, Менделеев, Скалозуб, Анна Каренина, Раскольников, Гаврош, Чичиков, Хуа То (华佗) Лу Бань (鲁班)*.

Что касается отношений человека в обществе, то здесь у русских и китайских коннотативных антропонимов есть своя специфика.

Коннотативных значений антропонимов, характеризующих отношения между мужчиной и женщиной, а также государственных и общественных деятелей, в русском языке оказывается меньше, чем в китайском языке. В русском языке коннотативные антропонимы *Дон-Жуан, Казанова, Ловелас, Магдалина, Мессалина, Лолита, Альфонс, Отелло, Пенелопа, Джульетта* содержат отношение меж-

ду мужчиной и женщиной, а в китайском языке это коннотативные антропонимы *Чэнь Шимэй* (陈世美), *Цинь Сянлянь* (秦香莲), *Дэнтун Цзы* (登徒子), *Люся Хуэй* (柳下惠), *Пань Цзиньлянь* (潘金莲), *Симэнь Цин* (西门庆), *У Далан* (武大郎), *Хун-нян* (红娘), *Цзи-чан* (季常), *Ванлаоу* (王老五), *Сяоцяо* (小乔).

Коннотативные значения антропонимов (*Швондер*, *Бонапарт*, *Наполеон*, *Вольтер*, *Яо* (尧) и *Шунь* (舜), *Цинь Шихуан* (秦始皇), *Цзе* (桀) и *Чжоу* (纣) могут характеризовать человека как политическую фигуру.

И в русском, и в китайском языках есть такие коннотативные значения антропонимов, которые характеризуют предательство (*Павлик Морозов*, *Иуда*, *Сыма Чжао* (司马昭) *Люй Бу* (吕布)), дружбу (*Пат* и *Паташон*, *Боя* и *Цзыци* (伯牙子期)), отношение к родине (*Суворов*, *Кутузов*, *Цинь Хуэй* (秦桧), *Юань Шикай* (袁世凯)), стандарт богатства (*Крез*, *Ротшильд*, *Рокфеллер*, *Тао Чжу* (陶朱)).

В отличие от китайского языка, в русском языке коннотативные антропонимы могут употребляться для характеристики таких отношений между людьми, как обман, ложь, лицемерие и мошенничество (*Остан Бендер*, *Вральман*, *Иуда*, *Чичиков*), вражда (*Монтеки* и *Капулетти*); отношения к значительным особам и руководству (*Добчинский*, *Молчалин*); стандарта бедности (*Ир*); религиозного верования (*Магомет*, *Мамай*) и судьбы человека (*Потемкин*).

Сопоставление особенностей зарождения и эволюции русской и китайской антропонимических систем позволяет нам заметить сходство и уникальность в историческом, социальном и культурном развитии двух народов. Сходство и различия в коннотативных значениях антропонимов в двух языках отражает сходство и различия систем человеческих ценностей двух народов. Разная оценка, например, одного и того же явления или поступка показывает, что у каждого народа есть своя система человеческих ценностей, люди одинаково реагируют на одни обстоятельства жизни и совсем по-разному — на другие. Именно эта разница в историческом, социальном и культурном развитии, в эмоциональной реакции и в жизненных приоритетах делает каждый народ уникальным.

При помощи идеографического анализа русских коннотативных антропонимов появляется возможность четко охарактеризовать сложность и многообразие человека как живого, разумного и общественного существа, познать оценочные отношения русского наро-

да к человеку с разных сторон, создать таксономическую модель национально-культурного мировидения русского народа, описать фрагмент «картины мира» русского человека.

Теперь перейдем к рассмотрению вопросов, касающихся антропоники как учебного материала.

Обращает на себя внимание то, что теория и методика преподавания русского языка как иностранного в последние годы выдвинула ряд плодотворных идей, целью которых является повышение эффективности обучения русскому языку в национальной аудитории. В настоящее время формируются новые концепции восприятия и понимания иноязычных текстов, уточняется коммуникативная природа общения, его психологические и лингвистические особенности, определяется роль индивидуальных факторов в овладении языком, продолжается сравнительное изучение русского и других языков в лингводидактических целях.

Особое внимание уделяется диалогу культур и межкультурной коммуникации, изучению национальных традиций и специфики национальных языковых картин мира. Изучение личных имен дает нерусским учащимся уникальную возможность проникнуть во внутренний мир русского человека, узнать его основные культурные и нравственные ценности, понять особенности его национального характера. Собственные имена чрезвычайно важны для общения и взаимопонимания людей.

Например, переходя к разговору на другом языке, нам приходится использовать иные нарицательные слова в отношении знакомых предметов и понятий, однако знакомого человека мы будем называть одним и тем же именем, независимо от того, на каком языке мы станем к нему обращаться. Таким образом, имена собственные становятся как бы опорными точками в межъязыковой коммуникации. Они исполняют функцию межъязыкового, межкультурного мостика. Это ценное свойство собственных имен, однако породило распространенную иллюзию того, что имена и названия не требуют особого внимания при изучении иностранного языка и при переводе с него. Результатом подобного формального подхода являются многочисленные ошибки, разночтения, неточности в переводе текстов и использовании иноязычных имен и названий.

Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров, рассматривая антропонимы с точки зрения лингвострановедения, говорят о том, что антропонимы лишены конкретного лексического значения, однако при этом они обладают «обширным» и «качественно сложным» лексическим фоном, передают и групповую, и индивидуальную информацию, формируют представления о возрасте антропонима, его происхождении, употребительности и пр. [Верещагин, Костомаров 1983: 71–74].

Несмотря на то, что антропонимы являются языковой универсалией и во всех языках им присущи одинаковые признаки, антропонимы разных языков нельзя однозначно разделить на подгруппы из-за несовпадения антропонимических систем разных народов [Бестужев-Лада 1970: 24–25]. Связано это с тем, что все языки развивались в разных культурных условиях, которые сказались и на истории формирования национальных антропонимических систем. Эти различия, как правило, создают большие трудности в восприятии антропонимов носителями других языков, и потому в методическом аспекте, то есть с точки зрения обучения иностранных учащихся антропонимической системе изучаемого языка, антропонимы должны стать предметом отдельного исследования. К тому же не вызывает сомнений и тот факт, что антропонимы являются наиболее частотной и употребляемой лексикой, они используются в разных ситуациях общения, представляют собой неотъемлемую часть коммуникации (бытовой, деловой, учебной и др.), то есть обладают большой коммуникативной нагрузкой.

Это позволяет говорить о том, что обучение иностранных учащихся правилам пользования русской антропонимической системой способствует формированию у них коммуникативной и социокультурной компетенции. Неслучайно лингвисты говорят о том, что «богатейшим лингвокультурологическим потенциалом обладает безэквивалентная лексика, к которой относятся и имена собственные — языковые единицы, в максимальной степени воплощающие культурно-исторический опыт нации» [Ражина 2007: 21].

А.В. Суперанская подчеркивает, что образ, положенный в основу имени собственного, весьма индивидуален у каждого народа, и имя, созданное в ту или иную эпоху, может быть однозначно



соотнесено с его культурой и культурной традицией [Суперанская 2009: 40]. Отсюда — особая ценность антропонимов как средства формирования лингвокультурологической компетенции иностранцев, изучающих русский язык.

При этом большинство исследователей сходятся во мнении, что различия между антропонимическими системами в разных языках приводят к непониманию или неправильному употреблению имен другой нации в речи иностранных учащихся.

Так, например, принятая у русских официальная система именования, включающая имя, отчество и фамилию, не имеет однозначного соответствия ни в европейской антропонимической модели (французской, английской и т.п.), где используются фамилия и одно или несколько имен, ни в американской, где могут использоваться несколько имен и/или несколько фамилий, ни в восьмичленной арабской системе, ни в системе именования, которая распространена в дальневосточном регионе (Китай, Корея, Япония), а также в регионе Юго-Восточной Азии.

Формирование антропонимической компетенции у иностранных учащихся предполагает разработку специальной системы обучения. Она должна быть ориентирована на использование конкретных обучающих приемов, то есть определенных действий и операций преподавателя с целью «сообщать знания, сформировать навыки и умения, стимулировать учебную деятельность учащихся для решения частных задач процесса обучения» [Азимов, Щукин 2009: 211]. Ниже предлагаем остановиться на ряде упражнений, которые предлагаются в процессе обучения русскому языку как средству межкультурной коммуникации китайских граждан на уровнях А1–А2 и В1–С1.

Знакомство с русской антропонимической системой должно иметь место уже с первых занятий по РКИ, когда обучающиеся знакомятся с преподавателем. Вводится в оборот само слово «имя» для того, чтобы в дальнейшем при чтении текстов преподаватель мог акцентировать на нем внимание учащихся. Необходимо сформировать новую систему именования, которая зачастую не похожа на систему именования в родном языке, китайском языке. Для этого следует отработать модель «имя + отчество». Учащиеся из КНР должны усвоить, что в русском языке данная модель является офи-

циальной и единственно правильной формой обращения к преподавателю. Затем в учебный процесс следует вводить русские фамилии и модели типа «имя + фамилия», «имя + отчество + фамилия», «фамилия + имя + отчество». Для отработки данных моделей могут быть предложены следующие виды упражнений.

**Определите модель:** «имя + фамилия», «имя + отчество», «имя + отчество + фамилия», «фамилия + имя + отчество». Юрий Александрович Гуляев, Владислав Крапивин, Константин Яковлевич Лагунов, Антон Шипулин, Николай Мартемьянович Чукмалдин, Мясной Иван, Муравленко Виктор Иванович, Федор Михайлович.

**Задание.** Распределите данные ниже слова на три группы: фамилия, имя, отчество. Какие фамилии вам показались знакомы? Почему?

Достоевский, Ивановна, Антон, Ершов, Петрович, Николай, Елизавета, Ермак, Петров-Водкин, Борислав, Крапивин, Павловна, Плесовских, Башмак.

**Задание.** Образуйте возможные фамилии от следующих слов. Подумайте и напишите, какие фамилии могли бы быть образованы от Вашего имени.

*1. Имена:* Данил, Никифор, Борис, Савелий, Фрол, Игнат, Абрам, Кирилл, Федот, Назар, Николай, Егор, Захар, Илья, Герасим. *2. Животные:* баран, бык, волк. *3. Птицы:* сокол, лебедь, орел.

Особую трудность при изучении русской антропонимической системы для китайских учащихся представляют фамилии. По своей структуре русские фамилии делятся на стандартные, оформленные суффиксами -ов/-ев, -ин, -ский, -ской/-цкой/-цкий и нестандартные, не имеющие таких суффиксов и представляющие собой чистую основу. Склонение фамилий является одной из сложнейших тем не только для китайцев, но и для других инофонов. Мы полагаем, что изучение данной темы в иноязычной аудитории должно проходить поэтапно и на уровне владения языком не ниже В1.

На этом же уровне весьма релевантными представляются более сложные задания, связанные с экспликацией несовпадений китайской и русской антропонимических систем в силу их лингвокультурной специфики.

**Задание 1.** Являясь языковым знаком, антропоним в русской лингвокультуре способен сигнализировать о том, что индивидуум имеет:

- а) определенный возраст;
- б) пол;
- в) образование;
- г) социальный статус;
- д) уровень общей культуры;
- е) место проживания и т.д.

Есть ли соответствия и если есть, то какие в китайской лингвокультуре? Что Вы можете рассказать о них?

**Задание 2.** Какова специфика имен и фамилий в русской лингвокультуре по сравнению с китайской? Дайте анализ на уровне диахронии и синхронии.

**Задание 3.** Что Вы можете рассказать о связи русских имен с религиозными традициями, принятыми в лингвокультуре? Существуют ли в китайской аналогии? Если есть, то приведите примеры.

**Задание 4.** В русской лингвокультуре имеет место тенденция к сужению функционирования того или иного антропонима в социуме. Известно ли Вам, с чем это связано и имеет ли место данная тенденция в китайской лингвокультуре? И если да, то приведите примеры.

Завершая данную главу, следует в очередной раз подчеркнуть, что национально ориентированная, с учетом родной культуры адресата, методика работы над русскими антропонимами, в том числе в китайской аудитории, требует опоры на предварительный сопоставительно-лингвокультурологический анализ двух систем ввиду их значительного расхождения и тщательного отбора соответствующих упражнений в строгом соответствии с уровнем языковой и коммуникативной компетенций учащихся-инофонов.

#### **Глава 4. Национально-культурная специфика рекламных сообщений при национально ориентированном обучении иностранным языкам**

Ведущей идеей в обучении иностранным языкам, основанном на принципе диалога культур, является осознание того, что обращение к фактам и реалиям изучаемой лингвокультуры в сопоставлении с родной позволяет глубже проникнуть в ценностно-смысловой центр незнакомой лингвокультуры, правильнее понять, а главное прочувствовать ее особенности, увидеть закономерности. Реклама является неотъемлемой составляющей современного быта, а значит, частью современной культуры. Целью изучения национально-культурной специфики рекламных сообщений является поиск актуальной, живой информации о современной, претерпевшей трансформации (особенно ввиду таких реалий настоящего времени, как глобализация и цифровизация), однако сохраняющей в той или иной степени традиционные черты национальной культуры.

В данной главе в качестве примера рассматривается национально-культурная специфика такого важного элемента рекламного сообщения, как его цветовое оформление.

Цветовое оформление рекламного сообщения может рассматриваться как определенный символический знак. Известно, что каждый цвет характеризуется по-разному в зависимости от эмоционального воздействия, которое он оказывает на смотрящего, в зависимости от того, какие ассоциации и образы он вызывает, какое место занимает в культуре, как взаимодействует с другими цветами в одной палитре и т.д. Вслед за Г. Цойгнером с позиций эстетики можно выделить три подхода к выбору цветового решения: комбинаторика (абстрактная группировка цветов для создания определенного ощущения); гармония (выбор сочетания цветов с учетом их воздействия); динамика (выбор цвета с ориентацией на психофизиологическое воздействие) [Цойгнер 1971: 108].

Исторически сформировалась система психоэмоциональных оттенков значений: красный цвет ассоциируется с активностью, волей, энергией, страстью; желтый — с теплом, солнцем, движением; зеленый — с обилием, здоровьем, природой, расслаблением; белый — с чистотой, молодостью, сиянием [Цойгнер 1971: 103].

В китайской культуре цвет имеет свою собственную культурную коннотацию. По мнению Цзен Фаньжун, «красный — это основной оттенок в китайской культуре. Люди используют красный цвет для выражения праздничных и радостных эмоций, красный цвет символизирует благоприятные условия, счастье, успех и процветание. В традиционный китайский Новый год каждая семья вывешивает красную букву «Фу» и красную двестишку; на традиционной свадьбе невеста носит красное платье, а двери и окна нового дома отмечены большой красной буквой «喜», которая символизирует радость и праздник» [Цзен Фаньжун 2007: 97–98].

Красный цвет активно используется в китайских рекламных сообщениях как фон и цвет букв или цифр, которые показывают процент скидки и даты, особенно в период праздника или акции. Например, рекламные сообщения на рис. 1 и 2.



Рисунок 1

“上海灯具城·55打折季·家装采购节·5与伦比·1降到底·  
优惠享不停 优选品牌, 门店低至2·5折。05.01.2021-05.05.2021  
(компания Shanghai Lighting Mall, 2021)”.

Перевод текста рекламы: «Shanghai Lighting Mall. 5 мая сезон скидки.

Фестиваль покупок товаров для дома. Цена беспрецедентно упала.

Наслаждайтесь нон-стоп скидками. Бренды со скидкой 25% в магазинах.

1 Мая 2021 г. — 5 мая 2021 г.».



到手价  
¥ **6699**  
(12.12)

抢券立减 **500 元**

iPhone XS Max 256GB 金色

Рисунок 2

到手价6699元 (12.12) · 抢券立减500元 · iPhone XS Max 256GB 金色  
(компания JD.com, 2019). Перевод текста рекламы: «Цена 6699 юаней (12.12).  
Получите скидку 500 юаней на купон, iPhone XS Max 256GB, золотой»  
(компания JD.com, 2019).

Обычно на красном фоне цвет букв будет желтым или белым. Цзен Фаньжун отмечает, что «в ханьской культуре белый также называют однотонным, потому что он такого же цвета, как облака и снег. С древних времен люди часто использовали белый цвет для обозначения благородства и чистоты. Белый цвет в китайском языке также имеет свое собственное уникальное значение, которое может относиться к яркости и свету. Желтый — того же цвета, что и золото, поэтому он символизирует богатство и блеск. Из-за ценности золота люди часто называют самое драгоценное время золотым веком, золотым днем, золотой неделей, золотым сезоном» [Цзен Фаньжун 2007: 98–99]. Кроме этого, использование такого цветового сочетания имеет большое значение для повышения эффективности восприятия информации. Пэн Юй и Фэн Цюди, проанализировав гендерные особенности, уровень знаний, возраст, интересы и другие факторы, протестировали китайцев и пришли к следующим выводам: 1. «Чем больше цветовой разрыв между текстом и фоном, тем выше эффективность чтения». 2. «Буквы светлого цвета на темном

фоне незначительно отличаются от букв темного цвета на светлом фоне для повышения эффективности чтения» [Пэн Юй, Фэн Цюди 2010: 93].

Согласно исследованию Цзен Фаньжун, в древнем Китае черный цвет символизировал честь, силу духа, торжественность, глубину и тайну. Люди очень рано осознали противопоставление черного и белого и подчеркнули это противопоставление в своем языке [Цзен Фаньжун 2007: 98–99]. Зеленый цвет олицетворяет жизнь и является цветом природы. Он используется для подчеркивания экономии, здоровья, безопасности. Черный цвет для противопоставления и подчеркивания главной информации и выражения торжественности и элитарности качества товаров.

Рассмотренные примеры национально-культурной специфики цветового оформления рекламных сообщений в китайской лингвокультуре указывают на сохранение традиционных черт даже в такой глобализированной сфере, как реклама. По наблюдениям О.А. Селемневой, в условиях глобализации национально-культурная специфика символики цвета нивелируется, то есть снижается степень ее значимости, поскольку ассоциативные культурные связи становятся диффузными, подвижными, теряется жесткая стереотипная связь [Селемнева 2019: 109]. Тем не менее детальное изучение рекламных сообщений позволяет обнаружить в них национальные черты, особенности лингвокультуры, ориентацию на культурные традиции и ценности, что наиболее характерно для культур закрытого типа.

Результаты проведенного исследования могут быть полезны как в методике обучения китайскому языку в качестве лингвокультурологического комментария, так и в методике обучения русскому языку китайских учащихся.

## **Глава 5. Концепция создания национально ориентированного лингвострановедческого учебного словаря (НОЛУС) как средства формирования навыков и умений кросс-культурной коммуникации у изучающих русский язык граждан Вьетнама**

Полагаем, что ни для кого не секрет — изучающему иностранный язык как средство коммуникации, а точнее как средство межкультурной коммуникации, сложно обойти трудности, с которыми приходится сталкиваться во время учебного процесса. Помощь в их преодолении призвана оказать лексикография особого типа — так называемая национально ориентированная лингвострановедческая учебная лексикография, берущаяся обеспечить создание нового вида словаря: последний обязан учитывать особенности родной культуры адресата обучения. Данный факт, по мнению специалистов, способен самым положительным образом оказывать свое влияние на эффективность процесса обучения. В то же время она инициирует решение задач, связанных с описанием тех отраженных в языке взаимоотношений, что существуют между языком и культурой и должны найти свое место в словаре, ориентированном на учет специфики родной культуры адресата обучения — важного лингвометодического принципа [Мамонтов 2019: 76].

Национально ориентированное обучение — это феномен отнюдь не новый для специалистов в области обучения русскому как иностранному (РКИ) [Азимов, Шукин 2009: 158], и не только для них. Широкое распространение, в частности, английского языка, принесшего ему статус мирового, имеет достаточно богатый опыт: это и Индия, и страны Африки со своим национальным колоритом и т.д. [Уэст 1967].

Нельзя не вспомнить опыт подобного обучения в советское время: труды В.Н. Вагнер [Вагнер 2001], например, предложившей методику учета национально-языковой специфики восприятия и усвоения русского языка учащимися конкретного национального контингента при отборе, организации, изложении и закреплении учебного материала. При этом значимым, с нашей точки зрения, следует считать то, что предлагаемая лингводидактическая концепция зиждется на данных смежных дисциплин — лингвистики и психолингвистики, а главное — инструментом исследователь-



ской парадигмы выступает принцип (метод) сопоставления, хотя и не совсем в интересующем нас аспекте.

Необходимость обращения не только к родному языку, но и к родной культуре обучающихся наиболее релевантно продекларирована в трудах О.Д. Митрофановой и В.Г. Костомарова [Митрофанова, Костомаров 1990: 130–131], где они приводят мысль о том, что необходимо учитывать специфику родной культуры адресата обучения и что делать это надо на основе сопоставительной лингвострановедческой работы, позволяющей, в частности, на уровне лексики устанавливать понятийно-эквивалентные, понятийно-безэквивалентные и фоново неполноэквивалентные лексические группы, решать вопросы об организации и способах ознакомления с нею в процессе обучения конкретных лингвокультурных групп, тем самым предупреждая процесс интерференции. Аналогичные мысли можно встретить и в трудах В.В. Сафоновой [Сафонова 1992], А.С. Мамонтова [Мамонтов 2000], С.Г. Тер-Минасовой [Тер-Минасова 2000], а в более позднее время — в трудах И.Е. Бобрышевой [Бобрышева 2004], Т.М. Балыхиной [Балыхина, Чжо 2010], О.П. Быковой [Быкова 2011] и др.

Следует отметить, что формат рассматриваемой в данной главе исследовательской парадигмы не является случайным: в основу легли многолетние научно-методические разыскания, осуществленные нами в разные годы, начиная непосредственно с 1975 года, как в Социалистической Республике Вьетнам (метод включенного наблюдения) и СССР [Мамонтов 1984], так и — с 1991 г. — в России. Они посвящены сопоставительному этнопсихолингвистическому анализу семантики номинативных единиц двух языков — русского и вьетнамского: исследовательский материал был получен нами, нашими учениками и последователями в процессе обучения РКИ представителей вьетнамской лингвокультуры разных профилей подготовки.

Имеющие опыт работы в различных национальных аудиториях специалисты в области обучения русскому языку как иностранному знают, сколь важен учет этнокультурного фактора при формировании «вторичной языковой личности».

Специфика этнического сознания адресата обучения способна накладывать и накладывает свой отпечаток на процесс овладения

новым языковым и культурным кодами, особенно в условиях отсутствия языковой среды. А стало быть, необходим соответствующий инструментарий, обеспечивающий принцип учета особенностей родной культуры инофона. В данной связи значимая роль отводится полученной опытным, в том числе экспериментальным путем, информации. Последняя не может не вызывать интереса у лингводидактики, которая во главу угла ставит задачу обеспечения максимальной эффективности процесса обучения инофона другому языку как средству межкультурного общения. Практика показывает: адекватное овладение навыками и умениями во всех видах речевой деятельности (говорении, аудировании, чтении и письме (письменной речи) на иностранном языке не обеспечивает автоматически способности к общению на данном языке. Поэтому как нельзя злободневно выглядит мысль о том, что успех в этом напрямую зависит от уровня сформированности межкультурной коммуникативной компетенции [Куклина, Черемисина 2018: 256].

Необходимо подчеркнуть, что в интересующем нас аспекте мы имеем дело с иным, так называемым образовательным пространством, под которым понимается среда, «включающая набор условий, влияющих на образование» [Быкова 2011: 14–15]. Эта среда, согласно мнению исследователей, содержит особенности исторического развития, а также географического положения, особенности национальной культуры, куда следует отнести особенности национального менталитета: склад мышления, своеобразие концептосферы, включающей национально-культурно-маркированные концепты, связанные как с материальной, так и духовной культурой.

Весьма важной рекомендацией следует считать и критерий дистантности лингвокультур по отношению друг к другу (см. раздел I, гл. 3).

В лингводидактическом плане речь должна идти о том, что перед любым преподавателем РКИ, работающим в инолингвокультурной среде, неизменно встает вопрос использования конкретного учебного материала, например вопрос о том, в какой степени та или иная языковая единица является репрезентативной в отношении ментальных стереотипов, поведенческих моделей и т.п., необходимых для усвоения инофоном, при этом наиболее значимая роль

должна отводиться экспликации культурного компонента изучаемой единицы — для нас в первую очередь лексической, наиболее содержательно отражающей предмет обозначенного исследовательского интереса, с помощью существующих средств обучения, где особое место принадлежит лингвострановедческому словарю. Переходим к рассмотрению данного феномена.

Позволим себе напомнить: современная научная мысль самым тесным образом в своем развитии связана с антропоцентрической тенденцией и когнитивным подходом к языку. Иными словами, речь идет, как считают исследователи, об обращении к человеку как носителю данного языка и культуры [Кубрякова 1995: 208–210]. Соответственно, современная русская лексикография — как теоретическая, так и прикладная — не могла проигнорировать соответствующий вызов, что нашло свое отражение в словарном деле, как бы напоминая о том, что ни одна другая наука не сумела превзойти ее по количеству и качеству полученных результатов — коммуникативно и социально значимых.

Поэтому неслучайно в унисон вышесказанному звучат слова одного из «столпов» современной лексикографии Валерия Вениаминовича Морковкина, совершенно справедливо, на наш взгляд, утверждавшего, что лексикография представляет собой единственную языковедческую дисциплину, которую можно охарактеризовать следующим образом: «служба общения между лингвистикой, являющейся наукой о языке, и обществом, заинтересованным в познании языка, а словарная продукция — как главное, чем лингвистика отчитывается перед обществом» [Морковкин 1987: 33].

Таким образом, конец XX и первые два десятилетия XXI в. могут считаться знаменательными для отечественной лексикографической мысли активным обращением к исследованию лингвистических явлений в экстралингвистическом аспекте. Это — изучение культурного компонента семантики, природы фоновых знаний, особенностей их функционирования в соответствующих лингвокультурах. И здесь особое место занимает так называемое лингвострановедческое направление, возникшее применительно к обучению русскому языку как иностранному в 1970-е гг. в стенах Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина при самом активном непосредственном участии В.В. Морковкина.

Следует подчеркнуть, что круг проблем лингвострановедческой учебной лексикографии связан одновременно и с лингвистикой, и с лингводидактикой. В лингвистическом аспекте речь идет об изучении семантики номинативных единиц в целях экспликации ее культурного компонента. При этом объектом рассмотрения становятся безэквивалентная, коннотативная и фоновая лексика и, соответственно, фоновые знания, обуславливающие речевую коммуникацию, а также тесно связанные с фоновыми знаниями фразеология и афористика, отражающие национально-культурную специфику конкретного социума и, что особенно значимо для нас в плане работы над концепцией словаря для вьетнамских учащихся, характеризующиеся свойством прецедентности.

Что же касается лингводидактической стороны, то она затрагивает проблемы организации обучения языковому материалу, отмеченному национально-культурной маркированностью. Обращает на себя внимание то, что, предположительно, некоторая часть фоновых знаний, функционирующих в русской лингвокультуре, сопутствующих номинативным единицам языка, относительно инолингвокультуры не только не описана, но и не определена: по всей вероятности, играет роль критерий очевидности подобных знаний для их носителей. Здесь более активным звеном способен выступать инофон, правда, при этом имеют место его объективно ограниченные возможности. Следовательно, нельзя не согласиться с мнением — и данная сентенция также крайне важна для нас, — утверждающим, что фоновые знания, сопряженные с лексическими единицами, могут быть выделены лишь при сопоставлении «своего» и «чужого» [Томахин 1984: 47]. Как неоднократно отмечалось выше, лексические фоны слов контактирующих друг с другом языков далеко не всегда можно считать эквивалентными: одновременно можно говорить и об относительности понятия «фоновость» [Мамонтов 2000], то же самое касается явления безэквивалентности и феномена коннотативности.

Для проводимых нами исследований особо значимым является то, что упомянутые слова, являясь своего рода «хранилищем» национально-культурной семантики, представляют собой важное звено в процессе межкультурной коммуникации. Что же касается места данной лексики в русском языке, то доля безэквивалентных

слов в процентном отношении мала: исследователи оценивают ее в 6–7% от общего количества употребляемых в языке слов; фоновая лексика гораздо более представительна — по их мнению, каждое второе русскоязычное слово отличается своим лексическим фоном от иноязычного эквивалента [Верещагин, Костомаров 1990: 51].

Еще раз подчеркнем: приведенные выше данные не абсолютны, а относительны и способны разниться от лингвокультуры к лингвокультуре. Воплощать идеи, связанные с процессом обучения инофона, его аккультурации, призван лингвострановедческий учебный словарь — словарь, в котором в качестве средства семантизации лексической единицы используется толкование ее номинативного содержания наряду с процедурой изъяснения ее фоновой, латентной семантики, представляющей особую значимость для учащегося-иностранца и не находящей места в большинстве существующих словарей, которыми он традиционно привык пользоваться.

Отметим, лингвострановедческая семантизация схожа с описаниями, представленными в энциклопедиях, однако различается своей направленностью: она не имеет строгого научного характера и соответствующих формулировок, а основана на так называемых взвешенных фоновых знаниях, имеющихся, выражаясь в терминах социологии, у «среднестатистического» русского. Ср.: «Ромашка — род однолетних трав семейства сложноцветных. Ок. 50 видов... Р. аптечная лекарств. растение (потогонное, антисептич. и вяжущее средство)...» [Советский энциклопедический словарь 1983: 1132]. В большинстве своем для «среднестатистического» русского с точки зрения фоновых знаний в первую очередь характерно восприятие ромашки как цветка с белыми лепестками и желтой серединой, растущего в полях и садах (полевая, садовая ромашка), придавая нарядный вид; цветок, на котором порой гадают (гадать на ромашке) и из которого традиционно в качестве своеобразного летнего развлечения принято плести венки, надеваемые затем на голову, и т.д. и т.п. [Россия 2007].

Касаясь лингвострановедческих словарей, созданных силами отечественных специалистов-лексикографов и методистов, в том числе сотрудников Государственного института русского языка (Гос. ИРЯ) им. А.С. Пушкина, адресованных изучающим РКИ, назовем некоторые из них: это словари М.А. Денисовой [Денисова 1978],

В.П. Фелицыной и Ю.Е. Прохорова [Фелицына, Прохоров 1979], Т.Н. Чернявской [Чернявская 1984].

Отдельно следует упомянуть еще один лингвострановедческий словарь: «Россия. Большой лингвострановедческий словарь» [Россия 2007], имеющий электронную версию. Именно его словник представляет собой некий инвариант для отбора лексических единиц словника для национально ориентированного лингвострановедческого учебного словаря (НОЛУС), над созданием концепции которого работает коллектив авторов данной статьи и речь о котором пойдет ниже. Также считаем необходимым упомянуть двуязычные лингвострановедческие словари, ориентированные на обучение другим языкам: английскому, французскому, испанскому, немецкому [Американа 1996; Веденина 1997; Ощепкова, Петриковская 1998; Куликов 2001; Томахин 2003; Волкова, Дементьев 2006] и др.

Процедура формирования словника лингвострановедческого словаря традиционно основана на принципе учебно-методической целесообразности, подразумевающим включение в словарь лексики с культурным компонентом, обладающей признаком актуальности для процесса общения иностранца любой национальной принадлежности с носителем русского языка и культуры [Верещагин, Костомаров, Морковкин 1971: 167]. Источниками материала при этом являются прежде всего существующие филологические словари: толковые и толково-семантические, а также пособия по переводу и переводоведению, хрестоматии для студентов-иностранцев и пр. Фактор национальной культуры адресата в подобном «общего типа» лингвострановедческом словаре не учитывается.

В основе разрабатываемой нами концепции национально ориентированного учебного словаря для вьетнамских граждан лежит идея о том, что учет специфики национальной культуры адресата при обучении иностранному языку — важнейшая методическая категория, о которой речь шла выше, — должен быть распространен и на область учебной лексикографии, самым активным образом участвующей в формировании навыков и умений в речевой деятельности и межкультурной коммуникативной компетенции. Данная идея нашла свое отражение, в частности, в трудах, посвященных обучению русскому языку как средству межкультурной коммуникации монгольских студентов-филологов [Цэдэндоржийн 2015; Мамонтов, Цэдэндоржийн, Богуславская 2019] и др.

В своей лингвистической части концепция опирается на наши собственные, основанные на вьетнамском материале исследования в области контрастивной семасиологии, базовым принципом которой, как известно, следует считать сопоставление лексических систем, представляющих собой специфическое отражение объективной действительности, а критерием — «измерение» с опорой на когнитивную систему, где важнейшую роль играет фактор национального своеобразия, восходящий главным образом к специфике условий жизни представителей разных народов, иными словами — к культуре.

Попутно нельзя не отметить, что нередко особое внимание исследователей привлекают латентные компоненты лексической семантики, поскольку, как показывает практика, именно в периферийных областях следует искать семы, участвующие во вторичной номинации, создающей, в частности, образность и выразительность художественного текста. Ср.: «тропическая» рубашка — яркая, цветастая, броская (для русского узуса); хлопчатобумажная bông, белая trắng (для вьетнамского) [Мамонтов, Богуславская, Будник, Чафонова 2020].

Будущий словарь, по замыслу разработчиков концепции, должен представлять собой словарь так называемого активного типа, ответственного в первую очередь за речепорождение иностранца, вступающего в процесс коммуникации с носителем изучаемого им языка и культуры. Это позволяет говорить о том, что содержание словаря определяется историко-культурным фоном [Апресян 1999] и одновременно использованием представленного в словнике лексического материала в конкретном общении представителей двух лингвокультур: русской и вьетнамской.

Необходимо отметить, что будущий словарь будет строиться на идеографической основе, о чем речь пойдет далее. Для концепции НОЛУСа крайне важен адекватный лингводидактический подход к отбору содержащегося в нем языкового материала. Нами в свое время были предложены четыре основных критерия национально ориентированного отбора последнего, а именно: а) типичность; б) коммуникативная ценность; в) страноведческая ценность; г) защищенность от стереотипа [Мамонтов, Богуславская, Будник, Чафонова 2020: 151], а также фактор профессиональной подготовки будущего адресата.

По замыслу, в словнике найдут место три вида лексики с культурным компонентом по отношению к вьетнамской лингвокультуре: 1. Безэквивалентная. 2. Фоновая. 3. Коннотативная.

Учитывая, что сегодня на первый план у наших зарубежных партнеров выходят сугубо прагматические цели и установки в изучении иностранного языка, а профессиональная филологическая подготовка адресата обучения зачастую уходит на второй план, представляется наиболее целесообразным обращать более пристальное внимание на тех, кто заинтересован в прикладном характере полученных знаний, обеспечивающих возможность общения в сфере бизнеса, туризма, совместной добычи полезных ископаемых и т.д., иными словами — на нефилологическую аудиторию владеющих русским языком как средством межкультурной коммуникации. Для данной аудитории крайне важен тесный, доверительный контакт с носителями русского языка и культуры, что помимо овладения фоновыми знаниями, сопряженными с лексикой с культурным компонентом, во многом определяется способностью к коммуникации с использованием русских прецедентных фраз разного типа, например фразеологизмов, пословиц и поговорок, крылатых фраз из кинофильмов, цитат из популярных книг, рекламных текстов и т.п., также сопряженными с фоновыми знаниями.

На первый взгляд, знакомство с подобным материалом в состоянии обеспечивать, например, лингвострановедческий словарь «Россия», однако он не учитывает национальной специфики адресата. К примеру, в нем отсутствуют лексические единицы, которые по отношению к вьетнамским отмечены национально-культурной маркированностью. Ср.: *Да, за это нас (меня, их...) по головке (голове) не погладят!* Русская лексема *голова*, будучи культурно маркированной для вьетнамской лингвокультуры, в семантическом плане находится в определенной оппозиции к *đầu*: во Вьетнаме не принято разрешать трогать голову, поскольку, согласно местным поверьям, считается, что живущий на макушке Будда способен испытать чувство обиды и уйти. Кроме того, лингвострановедческий словарь «Россия» объективно сложен для нефилологической аудитории в силу перегруженности избыточной для нее информацией.

Учитывая специфику аудитории адресата обучения, допускаем использование в эксплицирующей части словаря родного языка



учащихся в объеме, отвечающем целям, задачам и условиям обучения, а также уровню их подготовки (предположительно, В1–С1).

Как уже отмечалось, будущий словарь предполагается создать на идеографической основе. Исходя из проведенных нами исследований и исследований наших вьетнамских коллег и партнеров по реализации гранта (по согласованию с ними), считаем наиболее адекватным вариантом создание словника на платформе трех сфер: 1. Сфера природных явлений 2. Сфера человека. 3. Сфера социальной организации человека. Данные сферы, в свою очередь, решено подразделять на классы, например Природа — «Растения»; «Животные» (названия классов пока условные) и т.д. И если иметь в виду, например, блок «Природа — Растения-Деревья», следует учитывать факт отсутствия конкретных представителей флоры России во вьетнамской лингвокультуре (клен, рябина и т.д.) и отдавать предпочтение тем наименованиям представителей флоры, которые в русской картине мира наиболее тесно связаны с традициями и обычаями русского народа, с мифологией, художественной культурой и искусством.

Таким образом, для разрабатываемой нами концепции релевантным представляется положение о том, что обращение к фактам культуры неразрывно связано с одновременным обращением к языковому сознанию и его особенностям [Мамонтов, Богуславская, Гусман Тирадо 2019], как известно, находящим свое отражение в семантике языковых единиц, отбираемых для включения в словник. В свою очередь, данные единицы в значительной своей части представляют собой ключевые концепты.

Стремление к оценке действительности с позиции языка выступает в качестве «стержневого» звена для нас, ориентированного на исследование специфики номинативных единиц в аспекте обучения инофона адекватному коммуникативному поведению [Стернин 2003]. Так, «статус» отбираемых нами единиц для НОЛУСа диктует необходимость обращения к данным аксиологической лингвистики [Апресян 1999] и одновременно к такой категории, как «оценочность», т.е. обращение к представлению о ценности объекта именования [Маркелова 2007], функционирующему в лингвокультуре и зачастую национально-культурно-маркируемому. Но особо значимым следует, на наш взгляд, считать то, что лингвострановедче-

ский словарь (в силу своей специфики) основывается не на упорядоченном отборе и презентации того, что объективно существует, а на отборе того, что при этом обладает для межкультурной коммуникации наибольшим ценностным «удельным весом».

Необходимо особо подчеркнуть, что национально ориентированная лингвострановедческая учебная лексикография требует обращения к экспериментальным процедурам, среди которых одно из центральных мест занимает ассоциативный эксперимент, но особого толка. Он так же, как и традиционный, направлен на экспликацию национальной специфики в семантике лексических единиц с культурным компонентом, однако его цель — уточнение, перепроверка данных, полученных в ходе долгосрочного, углубленного, профессионального изучения (наш собственный исследовательский опыт как руководителя проекта равен 45 годам) соответствующего объекта — вьетнамской лингвокультуры в аспекте отражения ее особенностей в языковом сознании инофона. Данный метод обеспечивает адекватную возможность «измерения» реально существующих различий в семном лексиконе, поскольку он нацелен на то, чтобы зафиксировать латентные семы, сигнализирующие о наличии национально-культурной маркированности.

В качестве примера предлагаем ознакомиться с фрагментом эксперимента на материале слов *семья* и *gia đình*, выбранных не случайно: данные концепты представляют собой вербальное отражение одной из универсальных ценностей, а значит, и основных ценностей как русской [Рябов, Курбангалеева 2003], так и вьетнамской культур.

Прежде всего нами было определено ассоциативное поле (АП) русской лингвокультуры «семья» как некой «отправной точки» на основе материала Русского ассоциативного словаря [Русский ассоциативный словарь 2002], как наиболее полно дающего представление о специфике языкового и этнического сознания «среднестатистического» русского: СЕМЬЯ: большая — 82; дружная — 63; дети — 37; дом, моя — 27; и школа — 23; школа — 17; мама — 14; крепкая — 12; счастливая — 11; любовь, распалась, ячейка — 10; муж — 8; очаг, родная — 7; дружба, многодетная, ячейка общества — 6; брак, наша, хорошая — 5; люди, ребенок, родители, семья, тепло — 4; квартира, маленькая, молодая, общество, родня — 3;

Адамсов, благополучная, будущее, веселая, военнослужащего, друг, друга, дружный, жена, здоровая, и дети, крепость, круг, мать, много, мы, неполная, плохая, полная, радость, развод, скамья, счастье, хорошо, художников, человека, я, три человека — 2. Исходя из целей и задач проводимого нами исследования, мы посчитали целесообразным оставить лишь те полученные данные, где ассоциативные реакции принадлежат не менее чем двум испытуемым. То же самое касается и вьетнамских респондентов.

Приводим полное структурное описание проведенной процедуры с участием вьетнамской стороны.

1. *Цель.* Экспликация специфики семантики номинативной единицы вьетнамского языка *gia đình*.

2. *Гипотеза.* Семантическое содержание единицы вьетнамского языка может не совпадать с соответствующим элементом на русском.

3. *Методика эксперимента.* Была отобрана единица вьетнамского языка *gia đình* как одна из наиболее релевантных для целей нашего исследования. Данная единица подлежала предъявлению респондентам в ходе эксперимента.

4. *Испытуемые.* АП *gia đình* получено в ходе серии экспериментов, проведенных нами в 2006–2007 гг. в Хошиминском университете иностранных языков. Испытуемые — студенты филологического профиля (3-й, 4-й, 5-й курсы), общее количество — 100 человек представителей мужского и женского пола.

5. *Ход эксперимента.* Экспериментатор в устной форме предъявлял респондентам слово-стимул, а каждый из них на отдельном бумажном носителе обязан был, согласно инструкции, рядом с соответствующим словом написать первое пришедшее ему в голову слово на родном языке.

6. *Результаты эксперимента.* GIA ĐÌNH — СЕМЬЯ: niềm hạnh phúc — счастье — 60; một cuộc sống — жизнь — 42; vui sướng — радость — 31; yêu và quý — любовь — 25; của tôi — моя — 23; quan tâm — забота — 18; mạnh — крепкая — 15; cha — отец — 13; nhiệt — теплота — 10; căn nhà — дом — 8; bọn trẻ — дети — 7; bảo vệ — защищать — 5; tiền bạc — деньги — 4; tin cậy lẫn nhau — взаимодоверие — 3; cười — смеяться — 2.

7. *Исследование полученных результатов.* Сравнивая ядро языкового сознания представителей русской и вьетнамской лингво-

культур относительно концептов *семья* и *gia đình*, мы зафиксировали следующие особенности. Так, в русском ассоциативном ряду больше всего слов-ассоциатов принадлежит понятиям *большой* (82) и *дружный* (63), во вьетнамском — *niềm hạnh phúc* — *счастье* — 60 и *một cuộc sống* — *жизнь* — 42. В русскоязычном АП ассоциат *счастье* находится на последнем месте: такую реакцию на стимул *семья* выдали 2 респондента. Оценивая объективное состояние дел, допустимо предположить, что вышеназванные ассоциаты являются отражением социальных ориентиров, проникающих в сознание, в частности, через средства массовой информации в силу сложившейся ситуации: как известно, в России достаточно остро стоит проблема рождаемости и сохранения семьи. Одно из наиболее частотных пожеланий во время свадебной процедуры — это пожелание «*Живите дружно!*» одновременно с пожеланием иметь побольше детей, т.е. большой семьи.

Во вьетнамском ассоциативном ряду мы наблюдаем иную картину: отсутствие ассоциата *lớn* — *большой*, скорее всего, обусловлено тем, что другой вьетнамцы себе попросту не представляют: во Вьетнаме семьей, как правило, считают, причем не номинально, а реально, всех ближайших родственников; в то же время уже не один десяток лет во Вьетнаме проводится инициированная государством политика ограничения рождаемости. Что же касается ассоциата *thân thiện* — *дружный*, то, скорее всего, представитель вьетнамской лингвокультуры попросту не осознает значимости данного феномена: понятие «жить дружно в семье» для вьетнамца так же естественно, как, к примеру, дышать. Здесь развод считается позором, и отсутствие слова-ассоциата *ly hôn* — *развод* красноречиво говорит само за себя — в противовес русскоязычному ассоциативному полю (ассоциат *распалась* — 10). Отсутствие семьи, если вам за 30 лет, считается несчастьем (соответственно, данный ассоциат во вьетнамском АП отсутствует), а вот каждодневным счастьем, без которого невозможна человеческая жизнь, является именно семья. И это видно на примерах вьетнамских слов-ассоциатов.

Обращает на себя внимание то, что и в русском, и во вьетнамском АП представлен ассоциат *дети*, при этом для русского АП характерно наличие достаточно объемно представленного ассоциата — 37, что отражает существующую в рамках русской лингвокультуры любовь

к своему потомству, так же как и во вьетнамской — 18, однако за, на первый взгляд, тождественностью скрываются абсолютно различные ценностные ориентиры. Для русских отношение к детям — это прежде всего чрезмерная любовь, опека, которая порой даже «лишает их самостоятельности, ответственности и воли преодолевать жизненные сложности без посторонней помощи» [Сергеева 2007: 102]. Подобное, как известно, может обернуться избалованностью, эгоизмом, черствостью [Сергеева 2007: 101].

Что же касается вьетнамцев, то здесь отсутствует «слепая» родительская любовь, а имеет место любовь «разумная», в принципе, также представляющая собой опеку, но иного рода: более всего родители желают, чтобы ребенок был послушным, так как для вьетнамской лингвокультуры ребенок — это «продукт рода», продолжатель фамилии, его необходимо наставлять, не считаясь с его мнением, — так принято себя вести в социуме [Нгуен Тхи Хыонг 2000: 234]. В качестве примера можно рассмотреть феномен празднования Нового года в кругу семьи: и в России, и во Вьетнаме *Новый год* и *Năm mới* — семейный праздник, однако дети позднего подросткового возраста в России часто предпочитают не отмечать его дома с родителями, и это считается нормой, тогда как во Вьетнаме сложилась такая традиция: где бы ни находился в это время вьетнамец, если есть возможность встретить Новый год в кругу семьи, он непременно предпочитает последнее. Следует обратить внимание на то, что русское этническое сознание не связывает концепт семья со словами — *деньги* и *отец* в противовес вьетнамскому (соответственно *tiền bạc* и *cha*). Думается, относительно русского АП это связано с тем, что само понятие денег в системе национальных ценностей в силу бытующих традиций не заняло до сих пор определяющего места в русском национальном сознании — «С милым — рай в шалаше» и т.п. Вьетнамская семья более прагматична в плане финансового обеспечения, и за него отвечает всегда отец *cha*, как, впрочем, и за все, что связано с благополучием семьи с точки зрения принятой во Вьетнаме философии конфуцианства. В русском ассоциативном поле мы видим вместо слова «отец» слово «мать»: именно она в настоящее время берет на себя обе родительские функции [Кувычко 2021]. Допустимо считать, что отсутствие в русском АП ассоциата *жизнь* и его представительное

наличие во вьетнамском — *một cuộc sống* — 40 связано с тем, что во вьетнамском социуме продолжение жизни в виде рождения ребенка возможно, как правило, лишь в формате семьи с обязательным наличием обоих родителей в качестве мужа (отца) и жены (матери), что в русском социуме сегодня не является обязательным. Процедура отказа от родительских прав при рождении ребенка, имеющая место в русском социуме, во вьетнамском отсутствует как таковая.

Итак, каковы же выводы? Вызовы современности стоят в одном ряду с необходимостью более глубокого понимания представителями разных стран и народов друг друга. Имеет место обязательный учет национально-культурной специфики речевого и неречевого поведения, а это самым тесным образом связано с изучением иностранного языка как средства межкультурной коммуникации, причем с учетом особенностей национальной культуры адресата-инофона. Подобное овладение иностранным языком носит название «национально ориентированное».

Одним из существующих средств обучения РКИ, как известно, является лингвострановедческий словарь, однако, будучи словарем преимущественно «безадресным», ориентированным на иностранца «вообще», подобный словарь не в состоянии обеспечить максимальную эффективность при обучении конкретного инофона, в частности представителя вьетнамской лингвокультуры. Решить данную лингвометодическую задачу призван национально ориентированный учебный лингвострановедческий словарь (НОЛУС), концепцию которого применительно к обучению вьетнамских студентов нефилологического профиля в русле контрастивной семантики и лингводидактики разрабатывает уже на втором этапе коллектив исследователей Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, представителей школы В.В. Морковкина, в соответствии с требованиями полученного ими гранта РФФИ.

Будучи новым явлением в теории и практике лексикографии, в том числе учебной, настоящий словарь нуждается в теоретическом — лингвистическом и лингводидактическом — обосновании, где особая роль принадлежит экспериментальным процедурам, в том числе ассоциативному эксперименту, нашедшему свое отражение в статье на материале концептов *семья* и *gia đình* как наиболее релевантных для системы ценностей обеих лингвокультур и отражающих специфику картин мира русского и вьетнамского языкового и этнического сознаний.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

---

1. *Азимов Э.Г., Щукин А.Н.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика. обучения языкам). М.: Издательство ИКАР, 2009. 448 с.
2. *Американа.* Англо-русский лингвострановедческий словарь / Под ред. Г.В. Чернова. Смоленск: Полиграмма, 1996. 1188 с.
3. *Андреева В.А.* Фразеологическая вариантность во вьетнамском языке // Вьетнамские исследования. 2019. № 2. С. 76–85.
4. *Антология концептов: словарь.* Иваново: Гнозис, 2007. 511 с.
5. *Апресян Ю.Д.* Избранные труды. Том I. Лексическая семантика (синонимические средства языка). 2-е изд., испр. и доп. М.: Языки русской культуры, 1995. 464 с.
6. *Апресян Ю.Д.* Принципы системной лексикографии и толковый словарь // Поэтика. История литературы. Лингвистика. Сборник к 70-летию Вяч. Вс. Иванова. М.: ОГИ, 1999. С. 634–650.
7. *Артемов В.А.* Психология обучения иностранным языкам. М.: Просвещение, 1969. 279 с.
8. *Ахманова О.С.* Словарь лингвистических терминов. 2-е изд., стер. М.: УРСС: Едиториал УРСС, 1969. 607 с.
9. *Ахмедова Ф.А.* Глагольные фразеологизмы, обозначающие чувства, в русском, английском и таджикском языках: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2013. 22 с.
10. *Балыхина Т.М., Чжо Юйцзян.* От методики к этнометодике. Обучение китайцев русскому языку: проблемы и пути их преодоления. М.: РУДН, 2010. 344 с.
11. *Бархударов Л.С.* Язык и перевод (вопросы общей и частной теории перевода). М.: «Междунар. отношения», 1975. 240 с.
12. *Бахтин М.М.* Вопросы литературы и эстетики. Исследования разных лет. М.: Худож. лит., 1975. 504 с.
13. *Бахтин М.Н.* Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979. 423 с.
14. *Бердяев Н.А.* Новое религиозное сознание и общественность. М.: Канон+, 1999. 464 с.
15. *Берков В.П.* Словарь и культура народа // Мастерство перевода. М., 1975. С. 402–420.

16. *Бестужев-Лада*. Окно в будущее: Современные проблемы социального прогнозирования. М., «Мысль», 1970. 269 с.

17. *Бобрышева И.Е.* Культурно-типологические стили учебно-познавательной деятельности иностранных учащихся в методике обучения русскому языку как иностранному: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2004. 46 с.

18. *Богуславская В.В.* Моделирование текста: лингвосоциокультурная концепция: анализ журналистских текстов: монография. М.: ЛКИ, 2008. 276 с.

19. *Богуславская В.В., Будник Е.А., Мамонтов А.С., Чинь Тхи Ким Нгок.* Национально ориентированная лексикография и обучение русскому как иностранному // *Вопр. лексикографии*. 2022. № 24. С. 5–29.

20. *Богуславская В.В., Ратникова А.Г., Хунбо Юй.* Национально-культурная специфика рекламных сообщений в обучении иностранным языкам // *Русский язык в глобальном научном и образовательном пространстве*. Сборник материалов Международного научного конгресса. М., 2021. С. 8–10.

21. *Богуславская В.В., Хандожко Р.И.* Формирование идентичности в полиэтническом образовательном пространстве: вызовы мультикультурализма и историческое сознание // *Advanced Engineering Research*. 2011. Т. 11, № 6. С. 901–910.

22. Большой словарь русских поговорок. URL: <https://dic.academic.ru/contents.nsf/proverbs/> (дата обращения: 21.09.2021).

23. Большой толковый словарь русского языка / Гл. ред. С.А. Кузнецов. — СПб.: Норинт, 1998. 1534 с.

24. *Брутян Г.А.* Гипотеза Сепира — Уорфа: лекция, прочитанная в Лондонском ун-те в 1967 г. / Проф. Г.А. Брутян. — Ереван: Луйс, 1968. 66 с.

25. *Будник Е.А.* Использование сопоставительного метода в лингвистических исследованиях // *Актуальные проблемы русского языка и методики его преподавания*. 2008. С. 55–59.

26. *Будник Е.А., Зарытовская В.Н., Бедретдинова И.А.* Взгляд на историю и перспективы лингвострановедения как учебной дисциплины // *Вестник евразийской науки*. 2015. № 2(27).

27. *Бурукина О.А.* Проблема культурно детерминированной коннотации в переводе: автореф. дисс. ... канд. филол. наук. М., 1998. 30 с.

28. *Быкова О.П.* Обучение русскому языку как иностранному в иноязычной среде (на примере южнокорейских университетов): автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2011. 43 с.



29. *Вагнер В.Н.* Методика преподавания русского языка англоговорящим и франкоговорящим: Фонетика. Графика. Устная речь. М., 2001. 384 с.
30. *Веденина Л.Г.* Франция. Лингвострановедческий словарь. М.: АМТ, 1997. 1037 с.
31. *Велутиллаи К.* Люди зеленого царства. М.: Наука, 1984. 104 с.
32. *Верещагин Е.М., Костомаров В.Г.* Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М., 1973. 232 с.
33. *Верещагин Е.М., Костомаров В.Г.* Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. 2-е изд. М., 1976. — 248 с.
34. *Верещагин Е.М., Костомаров В.Г.* Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. 4-е изд., перераб. и доп. — М.: Рус. яз., 1990. 269 с.
35. *Верещагин Е.М., Костомаров В.Г.* Язык и культура. Три лингвострановедческие концепции: лексического фона, рече-поведенческих тактик и сапиентемы. М.: Индрик, 2005. 1037 с.
36. *Верещагин Е.М., Костомаров В.Г., Морковкин В.В.* Проспект учебного лингвострановедческого словаря современного русского литературного языка. М.: Изд-во МГУ, 1971. С. 157–189.
37. *Винокур Г.О.* Об изучении языка литературных произведений // Избранные работы по русскому языку. М.: Учпедгиз, 1959. 492 с.
38. *Влахов С., Флорин С.* Непереводимое в переводе. М.: Международные отношения, 1980. 416 с.
39. *Волкова Г.И., Дементьев А.В.* Учебный испанско-русский лингвострановедческий словарь-справочник. М.: Высшая школа, 2006. 656 с.
40. *Воробьев В.В.* Лингвокультурология: (Теория и методы). М.: Изд-во Рос. ун-та дружбы народов, 1997. 331 с.
41. *Выготский Л.С.* Избранные психологические исследования. М.: АПН РСФСР, 1956. С. 1–36, 453–503.
42. *Гишкаева Л.Н.* Фразеологизмы с компонентами-зоонимами в современном пиренейском и мексиканском национальных вариантах испанского языка: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2012. 18 с.
43. *Грушевицкая Т.Г., Попков В.Д., Садохин А.П.* Основы межкультурной коммуникации: учебник для вузов / Под ред. А.П. Садохина. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. 303 с.
44. *Гудков Д.Б.* Теория и практика межкультурной коммуникации. — М.: Гнозис, 2003. 288 с.

45. Гумбольдт В. О различии строения человеческих языков и его влиянии на духовное развитие человеческого рода // Звегинцев В.А. История языкознания XIX и XX веков в очерках и извлечениях. Часть 1. — М., 1960. С. 85–105.

46. Гумбольдт Вильгельм фон. Язык и философия культуры. М.: Прогресс, 1985. 448 с.

47. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. / В.И. Даль; авт. предисл.: А.М. Бабкин, В.П. Вомперский. М.: Русский язык, 1991.

48. Денисова М.А. Народное образование в СССР. Лингвострановедческий словарь / Под ред. Е.М. Верещагина, В.Г. Костомарова. М.: Русский язык, 1978. 277 с.

49. Донец П.Н. Основы общей теории межкультурной коммуникации: научный статус, понятийный аппарат, языковой и неязыковой аспекты, вопросы этики и дидактики. Харьков: ШТрих, 2001. 386 с.

50. Ейгер Г.В. Механизм контроля языковой правильности высказывания: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. — М., 1989. 50 с.

51. Жукова И.Н. Словарь терминов межкультурной коммуникации / И.Н. Жукова, М.Г. Лебедько, З.Г. Прошина, Н.Г. Юзефович; под ред. М.Г. Лебедько и З.Г. Прошиной. — М.: Флинта — наука, 2013. — 632 с.

52. Залевская А.А. Введение в психолингвистику. — М.: РГГУ, 1999. 348 с.

53. Залевская А.А. Межъязыковые сопоставления в психолингвистике. Калинин, 1979. 84 с.

54. Ильин И.А. Сочинения: В 2 т. М.: Русская книга, 1993. 400 с.

55. Ишанкулова Д.Г. Коммуникативные ценности в лексико-фразеологической системе английского языка: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2011. 22 с.

56. Казаков Ю.П. Голубое и зеленое: рассказы и очерк. М.: Сов. писатель, 1963. 319 с.

57. Калашни Нахидех. Лингвокультурологический подход в обучении русскому языку иранских студентов (уровни А1–В1): автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2022. 27 с.

58. Кан Инань. Методика обучения русской предметной и бытовой культурно-специфической лексике в китайской аудитории (уровень В1–С1): автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2022. 23 с.

59. Кацнельсон С.Д. Содержание слова, значение и обозначение. М. — Л., 1965. 112 с.

60. Карасик В.И., Прохвачева О.Г., Зубкова Я.В., Грабарова Э.В. Иная ментальность. М.: Гнозис, 2005. 352 с.

61. *Карасик В.И.* Языковой круг: личность, концепты, дискурс. М.: Гнозис, 2004. 389 с.
62. *Караулов Ю.Н.* Общая и русская идеография. М.: Наука, 1976. 354 с.
63. *Карлинский А.Е.* Основы теории взаимодействия языков. Алма-Ата: Гылым, 1990. 181 с.
64. *Касьянова К.* О русском национальном характере. М.: Ин-т нац. модели экономики, 1994. 367 с.
65. *Кнорозова Е.Ю.* Духовная культура Вьетнама. Традиционные религиозно-мифологические воззрения вьетнамцев / Е.Ю. Кнорозова; отв. ред. Н.В. Колпакова. — Санкт-Петербург: БАН, 2020. — 507 с.
66. *Копыленко М.М.* Об изморфных отношениях «язык — речь» и сознание — мышление // Тезисы докладов межвузовской конференции на тему «Язык и речь». — М., 1962. С. 12–17.
67. *Костомаров В.Г., Бурвикова Н.Д.* Современный русский язык и культурная память // Этнокультурная специфика речевой деятельности: сб. обзоров. М.: РАН ИНИОН, 2000. 113 с.
68. *Красных В.В.* «Свой» среди «чужих»: миф или реальность? М.: Диалог — МГУ, 2003. 115 с.
69. *Крупянка И.М.* Современный японский этикет. Ижевск: ФГБОУ ВПО Ижевская ГСХА, 2012. 264 с.
70. *Крюков М.В.* Этот таинственный остров Эроманга. М.: Наука, 1989. 127 с.
71. *Кубрякова Е.С.* Краткий словарь когнитивных терминов. М.: Филол. ф-т МГУ им. М.В. Ломоносова, 1997. 245 с.
72. *Кубрякова Е.С.* Эволюция лингвистических идей во второй половине XX века (опыт парадигмального анализа) // Язык и наука конца XX в. М.: ИЯ РАН, 1995. С. 144–238.
73. *Кувычко А.А.* Лингвокультурные характеристики современного медиадискурса материнства: автореф. дис. канд. филол. наук. М., 2021. 24 с.
74. *Кувычко А.А., Богуславская В.В., Ратникова. А.Г.* Медиадискурс материнства: опыт лингвокультурологического исследования. М.: РИОР, 2022. 130 с. DOI: 10.29039/02096-8.
75. *Кузьмина Л.Г., Кавнатская Е.В.* Современные культурологические подходы к обучению иностранным языкам // Вестник ВГУ, серия Лингвистика и межкультурная коммуникация. Воронеж. 2001. № 2. С. 86–93.
76. *Куклина С.С., Черемисина И.С.* Межкультурная иноязычная коммуникативная компетенция как основа обучения иноязычному общению в вузе // Язык и культура. 2018. № 41. С. 255–270.

77. Куликов Г.И. Немецко-русский иллюстрированный лингвострановедческий словарь. Минск: Вышэйшая школа, 2001. 294 с.
78. Ле Дык Тху. Некоторые особенности вьетнамского этикета в сопоставлении с русским // Русский язык за рубежом. 2003. № 1. С. 106–107.
79. Леонтьев А.А. Языковое сознание и образ мира // Язык и сознание: парадоксальная рациональность. М.: Смысл, 1993. С. 35–39.
80. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики: монография / А.Н. Леонтьев. 3-е издание. М.: Издательство Московского университета, 1972. 576 с.
81. Леонтьев А.Н. Субъективная семантика и словообразование. М.: Вестник МГУ. Психология, 1990. № 3. С. 33–42.
82. Ли Аньфэн. Русские фразеологические единицы с цветовым компонентом на фоне китайской лингвокультуры: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2009. 18 с.
83. Ли Сяндун. Языковые различия и их отражение в лексической семантике китайского и русского языков // Вопросы филологии. М., 2003. № 2(14). С. 30–40.
84. Лихачев Д.С. Концептосфера русского языка. Русская словесность: Антология. М.: Academia, 1997. С. 148–165.
85. Мамонтов А.С. Дух народа, язык и культура. От слова к делу: сб. докладов / X Конгресс МАПРЯЛ (Санкт-Петербург-2003). М.: ГосИРЯ им. А.С. Пушкина, 2003. С. 170–178.
86. Мамонтов А.С. Кросс-культурный анализ (лингвострановедение в сфере рекламы). Издательство Московской гуманитарно-социальной академии, 2002.
87. Мамонтов А.С. Лингвокультурные основы обучения языку как средству межкультурной коммуникации: учебное пособие / А.С. Мамонтов. М.: Флинта — наука, 2010. 153 с.
88. Мамонтов А.С. Лингвокультурология в аспекте обучения русскому языку как средству межкультурной коммуникации // Русистика. 2019. Т. 17, № 2. С. 143–156.
89. Мамонтов А.С. Лингвокультурология в процессе обучения русскому языку как средству межкультурной коммуникации // Филология и межкультурная коммуникация: социокультурные, информационные и образовательные аспекты общественно-речевой практики, 2019. С. 59–79.
90. Мамонтов А.С. Номинативные единицы-афоризмы (поговорки, поговорки) в аспекте сопоставительного лингвострановедения // Вестник Московского университета. Сер. 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2002. № 2. С. 88–97.

91. *Мамонтов А.С.* Отражение особенностей национальной культуры в семантике номинативных единиц // Текст и культура: общие и частные проблемы. М., 1985. С. 47–59.

92. *Мамонтов А.С.* Сопоставительное лингвострановедение и обучение иностранным языкам // Язык и культура в филологическом вузе. Актуальные проблемы изучения и преподавания: сб. науч. тр. М., 2006. С. 155–163.

93. *Мамонтов А.С.* Поэт и мир. Лирика. Избранные стихотворения. М.: Академия поэзии, 2010. с.

94. *Мамонтов А.С.* Проблемы восприятия и понимания текста (психолингвистический анализ номинативных единиц текста): дис. ... канд. филол. наук. М., 1984. 217 с.

95. *Мамонтов А.С.* Язык и культура: сопоставительный аспект изучения. М.: ИЯ РАН, 2000. 183 с.

96. *Мамонтов А.С., Богуславская В.В., Будник Е.А., Голубь А.Р., Ратникова А.Г.* К вопросу об учете специфики родной культуры адресата в аспекте работы над лексикой при национально ориентированном обучении РКИ // Методика преподавания иностранных языков и РКИ: традиции и инновации. Сборник научных трудов VIII Международной научно-методической онлайн-конференции, посвященной Году педагога и наставника в России и Году русского языка в странах СНГ. Курск, 2023. С. 106–109.

97. *Мамонтов А.С., Богуславская В.В., Будник Е.А., Ратникова А.Г., Чинь Тхи Ким Нгок.* Аксиологическая лингвистика и национально ориентированная лексикография: опыт взаимодействия (на материале русско-вьетнамских сопоставлений) // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2, Языкознание. 2021. Т. 20, № 1. С. 101–113. DOI: 10.15688/jvolsu2.2021.1.8.

98. *Мамонтов А.С., Богуславская В.В., Будник Е.А., Чафонова А.Г.* Слово как единица общения и обобщения в аспекте национально ориентированной учебной лексикографии // Русский язык за рубежом. 2020. № 4. С. 74–80.

99. *Мамонтов А.С., Богуславская В.В., Будник Е.А., Чафонова А.Г., Чинь Тхи К.Н.* Концепция национально ориентированного лингвострановедческого учебного словаря русского языка для вьетнамских граждан: к постановке проблемы // Славянская культура: истоки, традиции, взаимодействие. Материалы Международной научно-практической конференции. 2020. С. 266–272.

100. *Мамонтов А.С., Богуславская В.В., Гусман Тирадо Р.* Феномен сознания в аспекте теории и практики обучения иностранному языку

как средству межкультурной коммуникации // Сборник статей Международной научно-практической конференции молодых ученых. Москва, РУДН, 23–24 сентября 2019. М.: РУДН, 2019. С. 51–75.

101. *Мамонтов А.С., Богуславская В.В., Ратникова А.Г., Голубь А.Р., Будник Е.А.* Этническое сознание, культура, коммуникация в аспекте национально ориентированного обучения русскому языку как иностранному // Актуальные проблемы аккультурации в контексте преподавания русского языка как иностранного. к юбилею со дня рождения профессора Г.Г. Городиловой: сборник материалов международной научно-практической конференции. М., 2022. С. 62–73.

102. *Мамонтов А.С., Богуславская В.В., Ратникова А.Г., Дегтярева А.Р., Ким Нзок Ч.Т.* Объекты культурно-когнитивного анализа в сопоставительной лексикографии. Дискурс. 2022. Т. 8. № 3. С. 117–127.

103. *Мамонтов А.С., Богуславская В.В., Чафонова А.Г., Будник Е.А., Чинь Тхи К.Н.* Национально ориентированный лингвострановедческий учебный словарь для вьетнамской аудитории: семантический и прагматический аспекты // Концепция создания национально ориентированного лингвострановедческого учебного словаря (НОЛУС) для вьетнамских граждан, изучающих русский язык. Сборник научных материалов круглого стола в рамках Международной научно-практической конференции «Теория и практика лексикографии на современном этапе: традиции, новации, перспективы», 2021. С. 7–14.

104. *Мамонтов А.С., Богуславская В.В., Чинь Тхи К.Н.* Национально ориентированная лингвострановедческая учебная лексикография: теоретические и прикладные аспекты // Русский язык в современном научном и образовательном пространстве. 2020. С. 29–32.

105. *Мамонтов А.С., Кан Инань.* Национально-культурная специфика наименований предметов и явлений традиционного русского быта с позиции представителя китайской лингвокультуры // Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке. 2021. № 1. С. 77–82.

106. *Мамонтов А.С., Морослин П.В.* Коммуникация в сфере рекламы как одна из форм диалога культур (на материале русско-вьетнамских сопоставлений) // Русистика. 2016. № 3. С. 18–26.

107. *Мамонтов А.С., Столярова А.Г.* Ассоциативное поле прошлое в русском языке в аспекте национально ориентированной лингвострановедческой учебной лексикографии // Концепция создания национально ориентированного лингвострановедческого учебного словаря (НОЛУС) для вьетнамских граждан, изучающих русский язык. 2021. С. 32–34.

108. *Мамонтов А.С., Столярова А.Г.* Специфика формирования вторичной языковой личности при субординативном билингвизме (на примере русско-корейских сопоставлений) // Полилингвильность и транскультурные практики, «Российский университет дружбы народов». 2018. Т. 15, №1. С. 52–58.

109. *Мамонтов А.С., Цэдэндоржийн Э.* Роль экспериментальных исследований в национально ориентированной лексикографии (на материале русско-монгольских сопоставлений) // Полилингвильность и транскультурные практики. 2020. Т. 17, № 1. С. 20–30.

110. *Мамонтов А.С., Цэдэндоржийн Э., Богуславская В.В.* Лингвострановедческий учебный словарь для монгольских граждан: специфика представления материала // Вестник ВолГУ. Серия 2 Языкознание. 2019. Т. 18, № 1. С. 74–84.

111. *Мамонтов А.С., Энхтуяа Ц., Богуславская В.В.* Национально ориентированный двуязычный словарь как средство обучения межкультурной коммуникации граждан Монголии // Пересекая границы: межкультурная коммуникация в глобальном контексте, 2018. С. 188–189.

112. *Мамонтов А.С., Цэдэндоржийн Э., Богуславская В.В.* Система ценностей в аспекте национально ориентированной лексикографии (на примере русско-монгольских сопоставлений) // Вестник РУДН. Серия Лингвистика. 2019. Т. 23, № 1. С. 200–222.

113. *Маркарян Э.С.* Очерки теории культуры. Ереван: Издательство АН Армянской ССР, 1969. 228 с.

114. *Маркелова Т.В.* Аксиологичность как имманентное свойство газетнопублицистического текста // Язык и стиль современных СМИ: межвузов. сб. науч. тр. Всероссийской конференции, посвященной 80-летию проф. Н.С. Валгиной. М.: МГУП, 2007. С. 231–238.

115. *Маркс К.* Экономическо-философские рукописи 1844 года // Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2-е изд. М., 1974.

116. *Маслова В.А.* Когнитивная лингвистика: учебное пособие. 2-е изд. Минск: ТетраСистемс, 2005. 254 с.

117. *Митрофанова О.Д., Костомаров В.Г.* Методика преподавания русского языка как иностранного. М.: Русский язык, 1990. 270 с.

118. *Морковкин В.В.* Об объеме и содержании понятия «теоретическая лексикография» // Вопросы языкознания. 1987. № 6. С. 33–42.

119. *Морковкин В.В.* Основы теории учебной лексикографии: научный доклад на соискание ученой степени доктора филологических наук. М., 1990. 72 с.

120. *Морковкин В.В.* Русско-иноязычный словарь сочетаемости, его лингвистические основы и структура // Актуальные проблемы учебной лексикографии. М.: Изд-во Московского университета, 1977. С. 28–37.
121. Национально-культурная специфика речевого общения народов СССР. М.: Наука, 1982. 150 с.
122. *Нгуен Тхи Хыонг.* Мир в образах сознания вьетнамцев // Языковое сознание и образ мира: сб. ст. / Под ред. Н.А. Уфимцевой. М., 2000. С. 220–236.
123. *Никитина Т.Г., Жуманиязов М.А.* Лексика и фразеология в двуязычном сопоставительном словаре // Научный диалог. 2019. № 12. С. 70–83.
124. Новое в лингвистике: сборник статей. Пер. с англ. и фр. Вып. 1. / Сост., ред. и вступ. ст.: В.А. Звегинцева. М.: Издательство иностранной литературы, 1960. 462 с.
125. Новая философская энциклопедия: В 4 т. М.: Мысль, 2010. Т. 2. 634 с.
126. Новейший философский словарь. 3-е издание, испр. Мн.: Книжный Дом, 2003. 1280 с.
127. *Ожегов С.И.* Словарь русского языка. М.: Советская Энциклопедия, 1973. 848 с.
128. *Ожегов С.И., Шведова Н.Ю.* Толковый словарь русского языка / Российская академия наук. Институт русского языка имени В.В. Виноградова. 4-е изд., доп. М.: Азбуковник, 1997. 944 с.
129. *Ощепкова В.В., Петриковская А.С.* Австралия и Новая Зеландия. Лингвострановедческий словарь. М.: Русский язык, 1998. 213 с.
130. *Пассов Е.И.* Принципы иноязычного образования, их система и иерархия // Материалы к докладу на XIII Конгрессе МАПРЯЛ (Гранада, Испания, 13–20 сентября 2015 года), Липецк, 2015. URL: <https://ru.marpyal.org/news/e-i-passov-printcipi-inoyazichnogo-obra> (дата обращения: 20.06.2023).
131. *Пименова М.В.* Душа и дух: особенности концептуализации. Серия: Концептуальные исследования. Вып. 3. Кемерово. ИПК «Графика», 2004. 386 с.
132. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному / Под ред. А.Н. Шукина. М.: Русский язык, 2003. 304 с.
133. *Приходько А.Н.* Концепты и концептосистемы. Днепропетровск: Белая Е.А., 2013. 307 с.
134. *Поршнев В.Ф.* Социальная психология и история. Изд. 2-е, дополненное и исправленное. М.: Наука, 1979. 236 с.



135. *Прохоров Ю.Е.* Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев. М.: Педагогика-пресс, 1996. 215 с.
136. *Пэн Юй, Фэн Цюди.* Влияние сочетания цвета текста и фона на эффективность чтения // Форум ассоциации науки и технологий. 2010. № 6. С. 92–93. (彭宇, 冯秋迪. 文本与背景色彩组合对阅读效率的影响[J]. // 科协论坛. 2010. № 6. С. 92–93).
137. *Ражина В.А.* Ономастические реалии: лингвокультурологический и прагматический аспекты: дис. ... канд. филол. наук. Ростов-на-Дону, 2007. 156 с.
138. *Розенфельд А.З.* А.С. Пушкин в персидских переводах // Вестник ЛГУ. 1949. № 6. С. 81–101.
139. Россия. Большой лингвострановедческий словарь / Под ред. Ю.Е. Прохорова. М.: Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина; АСТПресс, 2007. 737 с.
140. Русский ассоциативный словарь: в 2 т. / Под ред. Ю.Н. Караулова. М.: АСТ-Астрель, 2002.
141. *Рябов А.В., Курбангалеева В.Ш.* Базовые ценности россиян: Социальные установки. Жизненные стратегии. Символы. Мифы. М.: Дом интеллектуальной книги, 2003. 449 с.
142. *Сабитова З.К.* Лингвокультурология: учебник. 2-е изд., стер. М.: ФЛИНТА: Наука, 2015. 187 с.
143. *Сафонова В.В.* Культуроведение и социология в языковой педагогике. Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 1992. 430 с.
144. *Сафонова В.В.* Проблемы социокультурного образования в языковой педагогике // Культурологические аспекты языкового образования: сб. научных трудов. М., 1998. С. 27–35.
145. *Селеменова О.А.* Средства создания рекламных эффектов в креолизованных текстах маркетинговой коммуникации // Вестник ВолГУ. Серия 2: Языкознание. 2019. № 4. С. 105–118.
146. *Сергеева А.В.* Русские: стереотипы поведения, традиции, ментальность. М.: Флинта: Наука, 2007. 320 с.
147. *Серебрянников Б.А.* Номинация и проблема выбора // Языковая номинация (Общие вопросы). М.: Наука, 1977. С. 147–187.
148. Сказки и предания Вьетнама / Сост. Ю.Д. Минина; пер. с вьетн. Ю.Д. Мининой, Е.В. Лютик, А.М. Харитоновой; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2021. 295 с.
149. Словарь иностранных слов. М.: Русский язык, 1987. 608 с.

150. Словарь современного русского литературного языка: В 17 т. М., 1948–1965.
151. Советский энциклопедический словарь / Гл. ред. А.М. Прохоров. 2-е изд. М.: Советская энциклопедия, 1983. 1599 с.
152. *Сорокин Ю.А.* Метод установления лагун как один из способов выявления специфики локальных культур (художественная литература в культурологическом аспекте) // Национально-культурная специфика речевого поведения. М.: Наука, 1977. С. 120–136.
153. *Сорокин Ю.А.* Смысловое восприятие речевого сообщения. — Москва: Федеральное государственное унитарное предприятие «Академический научно-издательский, производственно-полиграфический и книгораспространительский центр “Наука”», 1976. 263 с.
154. *Сорокин Ю.А.* Этническая конфликтология (Теоретические и экспериментальные фрагменты). Самара: Русский лицей, 1994. 94 с.
155. *Сорокин Ю.А., Марковина И.Ю.* Национально-культурная специфика художественного текста. М.: Наука, 1989. 87 с.
156. *Степанов Ю.С.* Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования. М.: Яз. рус. культуры, 1997. 824 с.
157. *Стернин И.А.* Значение и концепт: сходства и различия // Общение. Языковое сознание. Межкультурная коммуникация. Калуга: КГПУ им. К.Э. Циолковского, 2005. С. 23–34.
158. *Стернин И.А.* К разработке модели контрастивного описания национального коммуникативного поведения // Аксиологическая проблематика: проблемы коммуникативного поведения: сб. науч. тр. / Под ред. В.И. Карасика, Н.А. Красавского. Волгоград: Перемена, 2003. С. 5–15.
159. *Столярова А.Г.* Лексикографическая и грамматическая репрезентация концептов «Прошлое» и «Будущее» (на материале русского и корейского языков): автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2021. 24 с.
160. *Стоянова Т.Я.* Учет национально-культурных особенностей русской фразеологии в болгарской аудитории на продвинутом этапе обучения: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2005. 20 с.
161. *Суперанская А.В.* Общая теория имени собственного: имя и общество, статус имени собственного, ономастическое пространство и классификация имен, собственные имена в языке и речи, семантика собственных имен. Изд. 3-е изд., испр. М.: URSS, 2009. 365 с.
162. *Тарасов Е.Ф.* Межкультурное общение — новая онтология анализа языкового сознания // Этнокультурная специфика языкового сознания. М.: ИЯ РАН, 1996. С. 7–22.

163. *Тер-Минасова С.Г.* Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово, 2000. 624 с.
164. *Тимошенкова Г.Ю.* Обращение в русском и вьетнамском языках // Актуальные вопросы современной филологии и журналистики. 2014. № 15. С. 103–109.
165. *Титова Л.Н.* Свободный ассоциативный эксперимент. Ассоциативные словари // Методы изучения лексики. Минск: Издательство БГУ, 1975. С. 56–64.
166. *Томахин Г.Д.* Лингвострановедческий словарь Соединенное Королевство Великобритании и Северной Ирландии. М.: АСТ-ПРЕСС КН., 2003. 734 с.
167. *Томахин Г.Д.* Теоретические основы лингвострановедения (на материале лексических американизмов английского языка): дис. ... д-ра филол. наук. М., 1984. 487 с.
168. *Трубецкой Н.С.* История. Культура. Язык. М.: Издательская группа «Прогресс», 1995. 799 с.
169. *Уфимцева А.А., Кубрякова Е.С., Арутюнова Н.Д.* Аспекты семантических исследований. М.: Наука, 1980. 356 с.
170. *Уэст М.* Обучение английскому языку в трудных условиях: пер. с англ. // Методика преподавания иностранных языков за рубежом / Сост. М.М. Васильева, Е.В. Сиянская. М.: Прогресс, 1967. С. 101–132.
171. *Фелицына В.П., Прохоров Ю.Е.* Русские пословицы, поговорки и крылатые выражения. Лингвострановедческий словарь / Под ред. Е.М. Верещагина, В.Г. Костомарова. М.: Рус. яз., 1979. 240 с.
172. Философский энциклопедический словарь. М.: Советская Энциклопедия, 1983. 840 с.
173. Фразеологический словарь русского языка. URL: [https://phrase\\_dictionary.academic.ru/](https://phrase_dictionary.academic.ru/) (дата обращения: 21.06.2023).
174. *Фурманова В.П.* Межкультурная коммуникация и лингвокультуроведение в теории и практике обучения иностранным языкам. Саранск, 1993. 122 с.
175. *Хабекирова З.С., Адзинова Ф.С., Хачецукова З.К.* Концептосфера русской культуры. Группы концептов // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2017. № 5. С. 83–86.
176. *Халеева И.И.* Основы теории обучения пониманию иноязычной речи. М.: Высшая школа, 1989. 238 с.
177. *Хромов С.С., Богуславская В.В.* Русский язык в современной межкультурной коммуникации: некоторые вопросы и проблемы // Индустрия перевода. 2013. № 1. С. 372–376.

178. Хунбо Ю., Богуславская В.В. Китайский и русский рекламный текст (на примере образов материнства и детства) // Русистика и современность. 2018. С. 364–369.

179. Цзен Фаньжун. О культурной коннотации русского и китайского цветов // Журнал института Суйхуа. 2007. № 27(3). С. 97–100. (曾凡荣. 浅谈俄汉颜色的文化内涵[J]. // 绥化学院学报. 2007. № 27(3). С. 97–100.

180. Цойгнер Г. Учение о цвете: (популярный очерк) / Г. Цойгнер [сокр. пер. с нем. доц. Э.Н. Зеликиной]. М.: Стройиздат, 1971. 159 с.

181. Цэдэндоржийн Э. Язык и культура: основы национально ориентированной лексикографии (с позиций носителя монгольского языка): монография / Гос. ин-т рус. яз. им. А.С. Пушкина. М.: Гос. ИРЯ, 2015. 198 с.

182. Чафонова А.Г. Реализация лингвокультурологического подхода к обучению датских студентов русскому языку // Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2016. № 3. С. 139–142.

183. Чафонова А.Г., Мамонтов А.С., Богуславская В.В. Краткий обзор двуязычных словарей лингвокультурологической направленности // Концепция создания национально ориентированного лингвострановедческого учебного словаря (НОЛУС) для вьетнамских граждан, изучающих русский язык: сборник научных материалов круглого стола в рамках Международной научно-практической конференции «Теория и практика лексикографии на современном этапе: традиции, новации, перспективы», 2021. С. 35–38.

184. Чернявская Т.Н. Художественная культура СССР. Лингвострановедческий словарь / Под ред. Е.М. Верещагина, В.Г. Костомарова. М.: Русский язык, 1984. 355 с.

185. Чжан Хунин. Культурная маркированность русских и китайских антропонимов: сопоставительный анализ (на материале словарных источников): автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2023. 21 с.

186. Шмелев А.Г. Введение в экспериментальную психосемантику: теоретико-методологические основы и психодиагностические возможности. М.: Изд-во Московского ун-та, 1983. 158 с.

187. Шукин В. Чудик // Там, в дали: сб. рассказов. Ашхабад: Туркменистан, 1984. 288 с.

188. Щерба Л.В. Преподавание иностранных языков в средней школе. М.: «Высш. школа», 1974. 112 с.

189. Cowie A.P. Phraseological Dictionaries: Some East-West Comparisons // Phraseology. Theory, Analysis, and Applications / Ed. by A.P. Cowie. Oxford: Clarendon Press, 1998. Pp. 209–226.

190. Dictionary by Merriam Webster. URL: <https://www.merriam-webster.com/> (дата обращения: 06.07.2022).
191. *Hirsh Jr. E.D.* Cultural Literacy (What Every American Needs to Know). Boston, Random House USA Inc. 1987. 272 p.
192. *Hornby A.S.* (with the assistance of A.P. Cowie and J. Windsor Lewis). The Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English. London, 1974. 1041 p.
193. *Renau I., Huerta M., Albadalejo-Martínez A.* (eds). 2018. Fraseología, diatopía y traducción / Phraseology, Diatopic Variation and Translation, International Journal of Lexicography. Vol. 33. Pp. 120–125. DOI: 10.1093/ijl/ecz024.
194. *Sabine Denuelle.* Le savoir-vivre. Guide des règles et des usages d'aujourd'hui. Paris: Larousse, 1999. 319 p.
195. *Wolfgang M.E.* The culture of youth. Washington: Printing Office, 1967. 29 p.

*Научное издание*

**ОСНОВЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ  
ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКУ  
КАК СРЕДСТВУ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ  
КОММУНИКАЦИИ  
С УЧЕТОМ НАЦИОНАЛЬНОЙ  
КУЛЬТУРЫ АДРЕСАТА**

Монография

Оригинал-макет подготовлен в Издательском Центре РИОР

Подписано в печать 23.10.2023.  
Формат 60×90/16. Бумага офсетная. Гарнитура Newton.  
Печать цифровая. Усл. печ. л. 14,37. Уч.-изд. л. 15,6.  
Тираж 500 (I – 50) экз. Заказ № 00000

ООО «Издательский Центр РИОР»  
127282, Москва, ул. Полярная, д. 31В.  
E-mail: [info@riorp.ru](mailto:info@riorp.ru) <https://www.riorpub.com>

Отпечатано в типографии ООО «Паблит»  
127282, Москва, ул. Полярная, д. 31В, стр. 1  
Тел.: (495) 230-20-52

ДЛЯ ЗАМЕТОК

**ДЛЯ ЗАМЕТОК**