

СЛОВАРНЫЕ ПРОЕКТЫ И ТРУДЫ

DICTIONARY PROJECTS AND WORKS

Научная статья
УДК 81'374
doi: 10.17223/22274200/24/1

Национально-ориентированная лексикография и обучение русскому как иностранному

Вера Васильевна Богуславская¹,
Екатерина Александровна Будник²,
Александр Степанович Мамонтов³, Чинь Тхи Ким Нгок⁴

^{1,3} Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, Москва, Россия

² Российская академия народного хозяйства и государственной службы
при Президенте РФ, Москва, Россия

⁴ Институт человековедения, Вьетнамская академия общественных наук,
Ханой, Вьетнам

¹ boguslavskaya@gmail.com

² ebudnik11@gmail.com

³ as-mamontov2@yandex.ru

⁴ ngocha098@gmail.com

Аннотация. Рассматривается и осмысливается лингвострановедческая и национально-ориентированная учебная лексикография, связанная с созданием лингвострановедческого словаря для изучающих русский язык как иностранный граждан Вьетнама. Данный словарь, по замыслу разработчиков его концепции, ориентируется в основном на нефилологическую аудиторию. Авторами приводится пример рассмотрения на фоне вьетнамской лингвокультуры концепта «семья», входящего в базовую систему ценностей носителей русского языка и культуры.

Ключевые слова: национально-ориентированное обучение, учебная лексикография, лингвострановедческий словарь, контрастивная семантика, идеографическая классификация, вьетнамцы, русские, ассоциативный эксперимент

Благодарности: Исследование выполнено при поддержке гранта Российского фонда фундаментальных исследований № 20-512-92001 «Разработка концепции лингвострановедческого национально-ориентированного учебного словаря русского языка для вьетнамских граждан».

Для цитирования: Богуславская В.В., Будник Е.А., Мамонтов А.С., Чинь Тхи Ким Нгок. Национально-ориентированная лексикография и обучение русскому как иностранному // Вопросы лексикографии. 2022. № 24. С. 5–29. doi: 10.17223/22274200/24/1

Original article

doi: 10.17223/22274200/24/1

Nationally oriented lexicography and RFL training

Vera V. Boguslavskaya¹, Ekaterina A. Budnik²,
Aleksandr S. Mamontov³, Trinh Thi Kim Ngoc⁴

^{1,3} *Pushkin State Russian Language Institute, Moscow, Russia*

² *Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow, Russia*

⁴ *Central National Front of Vietnam for Cultural and Social Affairs, Hanoi, Vietnam*

¹ *boguslavskaya@gmail.com*

² *ebudnik11@gmail.com*

³ *as-mamontov2@yandex.ru*

⁴ *ngocho098@gmail.com*

Abstract. The article presents the description and comprehension of the experience of developments in the field of linguistic and regional studies and nationally oriented educational lexicography. The latter is based on the ideas of nationally oriented education and associated with the creation of a linguistic-cultural dictionary for citizens of Vietnam who study Russian as a foreign language. Today's reality is considered to be largely aimed at purely applied aspects of knowledge, including in teaching foreign languages and, in particular, Russian as a foreign language (RFL). In this regard, dictionaries are becoming very significant, among which a special place belongs to the so-called "linguocultural dictionary", which has a relatively recent history of use. Information obtained with the help of such lexicographic sources contributed and contributes to students' deeper understanding of Russian in real situations. But, since a foreigner "in general" does not exist in nature, the so-called "nationally oriented education", learning with regard to the national culture of the addressee, becomes more and more relevant. Nationally oriented education implies optimiz-

ing the teaching of a specific foreigner the ability to communicate primarily with a native representative of the Russian language and culture, i.e. teaching Russian not just as a foreign language, but as a means of intercultural communication. In this regard, a group of employees of the Pushkin State Russian Language Institute, the authors of this article, together with foreign partners, began to create a concept for a linguo-cultural learner's dictionary of the so-called "active" type, intended for the Vietnamese audience. This dictionary, as conceived by the developers of the concept, will be focused mainly on a non-philological audience that will be able to use the relevant information in communication with Russian-speaking partners in business, joint production, etc. As an example, against the background of the Vietnamese linguistic culture, the concept "family" is considered. This concept is part of the basic system of values of the native representatives of the Russian language and culture and in the future nationally oriented linguo-cultural dictionary intended for the Vietnamese audience.

Keywords: nationally oriented learning, educational lexicography, linguo-cultural dictionary, contrastive semantics, ideographic classification, Vietnamese, Russians, associative experiment

Acknowledgments: The study is supported by the Russian Science Foundation for Basic Research, Project No. 20-512-92001.

For citation: Boguslavskaya, V.V., Budnik, E.A., Mamontov, A.S. & Trinh Thi Kim Ngoc (2022). Nationally oriented lexicography and RFL training. *Voprosy leksikografii – Russian Journal of Lexicography*. 24. pp. 5–29. (In Russian). doi: 10.17223/22274200/24/1

Введение

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 своё влияние на эффективность процесса обучения. В то же время она инициирует решение задач, связанных с описанием тех отражённых в языке взаимоотношений, что существуют между языком и культурой и должны найти своё место в словаре, ори-

ентированном на учёт специфики родной культуры адресата обучения – важного лингвометодического принципа [1. С. 76].

Национально-ориентированное обучение – это феномен отнюдь не новый для специалистов в области обучения русскому как иностранному (РКИ) [2. С. 158], и не только для них. Широкое распространение, в частности, английского языка, принёсшего ему статус мирового, имеет достаточно богатый опыт: это и Индия, и страны Африки со своим национальным колоритом и т.д. [3].

Нельзя не вспомнить опыт подобного обучения в советское время: труды В.Н. Вагнера [4], предложившего методику учёта 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 исследовательской 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 [5. С. 130–131], где они проводят 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 [6], А.С. Мамонтова [7], С.Г. Тер-Минасовой [8], а в более позднее время – в трудах И.Е. Бобрышевой [9], Т.М. Балыхиной [10], О.П. Быковой [11] и др.

Следует отметить, что формат рассматриваемой в данной статье исследовательской парадигмы не является случайным: в основу легли многолетние научно-методические разыскания, осуществлённые нами в разные годы, начиная непосредственно с 1975 г., как в Социалистической Республике Вьетнам (метод включённого наблюдения) и в

СССР [12], 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.

Национально-ориентированное обучение как аспект лингвокультурологии

Имеющие опыт работы в различных национальных аудиториях, специалисты в области обучения русскому языку как иностранному знают, сколь важен учёт этнокультурного фактора, поскольку обучать будущего билингва-араба, «вторичную языковую личность», – это не то же, что обучать представителя англосаксонской культуры. 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 учёта особенностей родной культуры инофона. Возникает вопрос: какое же место занимает здесь лингвокультурология?

Если принять во внимание, что обучение любому языку и культуре иностранца с целью формирования умений и навыков дальнейшего общения на нём с носителем данного языка – это одна из форм межкультурной коммуникации, а лингвокультурологией в широком смысле считать дисциплину, в рамках которой «утвердилась идея о синкретическом единстве языка и культуры» [13. С. 4], то роль лингвокультурологии, активно развивающегося направления на стыке смежных научных дисциплин, на наш взгляд, трудно переоценить. На сегодняшний день в её активе – солидные запасы верифицированной, в первую очередь опытным, в том числе экспериментальным путём, 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 нём напрямую зависит от уровня сформированности межкультурной коммуникативной компетенции [14. С. 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» [11. С. 14–15]. Она, 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 критерий дистантности лингвокультур по отношению друг к другу и в связи с этим иметь в виду ещё одну весьма важную, на наш взгляд, проблему, хотя и дискуссионного во многом характера, – деление сознания на два типа: «европейское» и «ориентальное», восходящее к трудам видного отечественного психолингвиста Юрия Александровича Сорокина, чьим последователем мы можем с чувством удовлетворения себя считать, тем более что имеем дело с ориентальной, вьетнамской лингвокультурой. В целом же исследования, проведённые Ю.А. Сорокиным и его единомышленниками, способны вызвать интерес у тех, кто связан с обучением русскому языку как средству межкультурной коммуникации помимо Вьетнама представителей и других восточных стран. В девяти тезисах излагаются особенности мировосприятия и ценностных ориентаций по линии Запад – Восток, где, например, европейский тип сознания выступает как рационалистический и экстравертивный, а ориентальный – как антирационалистический, интравертивный; утверждается, что европейский тип сознания – экофобен, тогда как ориентальный – экофилен и т.д. и т.п. [15]. Необходимо подчеркнуть, что для тех, кто осуществляет свою деятельность в русле национально-ориентированного обучения другому языку представителей инолингвокультуры, наиболее значимым является утверждение учёного о том, что вышеназванные типы сознания суть две системы, факт, обуславливающий понимание: переход из одной системы в дру-

гию – не автоматический процесс, а адаптация к иной системе мировоззренческих координат, где особую роль играет языковое их воплощение.

В лингводидактическом плане речь должна идти о том, что перед любым преподавателем РКИ, работающим в инолингвокультурной среде, неизменно встанёт 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.

Лингвострановедческая лексикография

Позволим себе напомнить: современная научная мысль самым тесным образом в своём развитии связана с антропоцентрической тенденцией и когнитивным подходом к языку. Иными словами, речь идёт, как считают исследователи, об обращении к человеку как носителю данного языка и культуры [16. С. 208–210]. Соответственно, современная русская лексикография – как теоретическая, так и прикладная – не могла проигнорировать соответствующий вызов, что нашло своё отражение в словарном деле, как бы напоминая о том, что ни одна другая наука не сумела превзойти её по количеству и качеству полученных результатов – коммуникативно и социально значимых. Поэтому не случайно 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» [17. С. 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 идёт об изучении семантики номинативных единиц в целях экспликации её культурного компонента. При этом объектом рассмотрения становится 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 касается проблем 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 инолингвокультур 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, сопряжённые с лексическими единицами, могут быть выделены лишь при сопоставлении «своего» и «чужого» [18. С. 47]. Как известно, лексические фоны слов контактирующих друг с другом языков далеко не всегда можно считать эквивалентными: одновременно можно говорить и об относительности понятия «фоновость» [7], то же самое касается явления безэквивалентности и фено-

мена 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 её 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 [19. С. 51]. Ещё раз подчеркнём: приведённые 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 её номинативного содержания наряду с процедурой изъяснения её 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, имеющих у так называемого, в терминах социологии, «среднестатистического» русского. Ср.: «Ромашка – род однолетних трав семейства сложноцветных. Ок. 50 видов... Р. аптечная лекарств. растение (потогонное, антисептич. и вяжущее средство)...» [20. С. 1132]. В большинстве своём для «среднестатистического» русского, с точки зрения фоновых знаний, в первую очередь характерно восприятие ромашки как цветка с белыми лепестками и жёлтой 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. [21].

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, назовём некоторые из них: это словари М.А. Денисовой [22], В.П. Фелицыной и Ю.Е. Прохорова [23], Т.Н. Чернявской [24]. Отдельно следует упомянуть ещё один лингвострановедческий словарь: «Россия. Большой лингвострановедческий словарь» [21], 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 пойдёт ниже.

Также считаем необходимым упомянуть двуязычные лингвострановедческие словари, ориентированные на обучение другим языкам: английскому, французскому, испанскому, немецкому [25–30] 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 [31. С. 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.

Национально-ориентированный лингвострановедческий учебный словарь (НОЛУС)

В основе разрабатываемой нами концепции национально-ориентированного учебного словаря для вьетнамских граждан лежит идея о том, что учёт специфики национальной культуры адресата при обучении иностранному языку – важнейшая методическая категория, о которой речь шла выше, – должен быть распространён и на область учебной лексикографии, самым активным образом участвующей в формировании навыков и умений в речевой деятельности и межкультурной коммуникативной компетенции. Данная идея нашла своё отражение, в частности, в трудах, посвящённых обучению русскому языку как средству межкультурной коммуникации монгольских студентов-филологов [32, 33] 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) [34].

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 [35] 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 чём речь пойдёт далее.

Для концепции НОЛУСа крайне важен адекватный лингводидактический подход к отбору содержащегося в нём языкового материала. Нами в своё время были предложены четыре основных критерия национально-ориентированного отбора последнего, а именно: а) типичность; б) коммуникативная ценность; в) страноведческая ценность; г) защищённость от стереотипа [34. С. 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 партнёров 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, сопряжёнными с лексикой 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 сопряжёнными 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 нём 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 определённой 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 неё информацией.

Учитывая специфику аудитории адресата обучения, допускаем использование в эксплицирующей части Словаря родного языка учащихся, но в каком объёме – на сегодня однозначно ответить затруднительно: по объективным причинам мы пока не имеем полноценного непосредственного контакта с интересующим нас контингентом в Социалистической Республике Вьетнам.

Как уже отмечалось, будущий словарь предполагается создать на идеографической основе. Исходя из проведённых нами исследований и исследований наших вьетнамских коллег и партнёров по реализации гранта (по согласованию с ними), считаем наиболее адекватным вариантом создание словника на платформе трёх сфер:

1. Природа.
2. Материальная культура.
3. Духовная культура.

Данные сферы в свою очередь решено подразделяться 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 (*клён, 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 [36], как известно, находящим своё 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 [37]. Так, «статус» отбираемых нами единиц для НОЛУСа диктует необходимость обращения к данным аксиологической лингвистики [35] и одновременно к такой категории, как «оценочность», т.е. обращение к представлению о ценности объекта именования [38], функционирующему в лингвокультуре и зачастую национально-культурно маркируемому. Но особо значимым следует, на наш взгляд, считать то, что лингвострановедческий 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».

Ассоциативный эксперимент как один из способов верификации: специфика, процедура, результаты, выводы

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, углублённого, профессионального изучения (наш собственный исследовательский опыт как руководителя проекта равен 45 годам) соответствующего объекта – вьетнамской лингвокультуры в аспекте отражения её 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 [39], так и вьетнамской культуры. Прежде всего нами было определено ассоциативное поле (АП) русской лингвокультуры «семья» как некой «отправной точки» на основе материала «Русского ассоциативного словаря» [40] 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 я, 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, 4, 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; *trẻ* – крепкая – 15; *cha* – отец – 13; *nhật* – теплота – 10; *căn nhà* – дом – 8; *bọn trẻ* – дети – 7; *bảo vệ* – защищать – 5; *tiền bạc* – деньги – 4; *tin cậy lẫn nhau* – взаимодоверие – 3; *siêu* – смеяться – 2.

7. Исследование полученных результатов. Сравнивая ядро языкового сознания представителей русской и вьетнамской лингвокультур 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. Соответственно, в русскоязычном АП ассоциат *счастье* находится на последнем месте: 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, причём 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 осознаёт 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 объёмно 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 «лишает их самостоятельности, ответственности и воли преодолевать жизненные сложности без посторонней помощи» [41. С. 102]. Подобное, как известно, часто оборачивается избалованностью, эгоизмом, черствостью [41. С. 101]. Что же касается вьетнамцев, то здесь отсутствует «слепая» родитель-

ская любовь, а имеет место любовь «разумная», в принципе, также представляющая собой опеку, но иного рода: более всего родители желают, чтобы ребёнок был послушным, так как для вьетнамской лингвокультуры ребёнок – это «продукт рода», продолжатель фамилии, его необходимо наставлять, не считаясь с его мнением, – так принято себя вести в социуме [42. С. 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 всё, 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 берёт на себя обе родительские функции [43]. Допустимо считать, что отсутствие в русском АП ассоциата *жизнь* и его представительное наличие *một cuộc sống* – 40, связано с тем, что во вьетнамском социуме продолжение жизни в виде рождения ребёнка 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 ребёнка, имеющая место в русском социуме, во вьетнамском отсутствует как таковая.

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, причём с учётом 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 словарём 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 своё 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.

Список источников

1. Мамонтов А.С. Лингвокультурология в аспекте обучения русскому языку как средству межкультурной коммуникации. Обзорная статья // Русистика. 2019. Т. 17, № 2. С. 143–156.

2. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М. : ИКАР, 2009. 448 с.

3. 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.

4. Вагнер В.Н. Методика преподавания русского языка англоговорящим и франкоговорящим: Фонетика. Графика. Устная речь. М., 2001. 384 с.

5. Митрофанова О.Д., Костомаров В.Г. Методика преподавания русского языка как иностранного. М. : Русский язык, 1990. 270 с.
6. Сафонова В.В. Культуроведение и социология в языковой педагогике. Воронеж : Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 1992. 430 с.
7. Мамонтов А.С. Язык и культура: сопоставительный аспект изучения. М. : ИЯ РАН, 2000. 183 с.
8. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. М. : Слово, 2000. 624 с.
9. 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.
10. Бальхина Т.М., Чжо Юйцзян. От методики к этнометодике. Обучение китайцев русскому языку: проблемы и пути их преодоления. М. : РУДН, 2010. 344 с.
11. 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.
12. Мамонтов А.С. Проблемы восприятия и понимания текста (психолингвистический анализ номинативных единиц текста) : дис. ... канд. филол. наук. М., 1984. 217 с.
13. Шаклеин В.М., Микова С.С. Лингвокультурное содержание языка. М. : РУДН, 2015. 176 с.
14. 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.
15. Сорокин Ю.А. Этническая конфликтология (Теоретические и экспериментальные фрагменты). Самара : Русский лицей, 1994. 94 с.
16. 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.
17. Морковкин В.В. Об объёме и содержании понятия «теоретическая лексикография» // Вопросы языкознания. 1987. № 6. С. 33–42.
18. Томахин Г.Д. Теоретические основы лингвострановедения (на материале лексических американизмов английского языка) : дис. ... д-ра филол. наук. М., 1984. 487 с.
19. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М. : Русский язык, 1990. 246 с.
20. Советский энциклопедический словарь. М. : Советская энциклопедия, 1983. 1600 с.
21. Россия. Большой лингвострановедческий словарь / под ред. Ю.Е. Прохорова. М. : Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина ; АСТ-Пресс, 2007. 737 с.
22. Денисова М.А. Народное образование в СССР. Лингвострановедческий словарь / под ред. Е.М. Верещагина, В.Г. Костомарова. М. : Русский язык, 1978. 277 с.

23. *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.

24. *Чернявская Т.Н.* Художественная культура СССР. Лингвострановедческий словарь / под ред. Е.М. Верещагина, В.Г. Костомарова. М. : Русский язык, 1984. 355 с.

25. *Американа.* Англо-русский лингвострановедческий словарь / под ред. Г.В. Чернова. Смоленск : Полиграмма, 1996. 1188 с.

26. *Веденина Л.Г.* Франция. Лингвострановедческий словарь. М. : АМТ, 1997. 1037 с.

27. *Ощепкова В.В., Петриковская А.С.* Австралия и Новая Зеландия. Лингвострановедческий словарь. М. : Русский язык, 1998. 213 с.

28. *Куликов Г.И.* Немецко-русский иллюстрированный лингвострановедческий словарь. Минск : Вышэйшая школа, 2001. 294 с.

29. *Томахин Г.Д.* Лингвострановедческий словарь Соединенное Королевство Великобритании и Северной Ирландии. М. : АСТ- ПРЕСС КН., 2003. 734 с.

30. *Волкова Г.И., Дементьев А.В.* Учебный испанско-русский лингвострановедческий словарь-справочник. М. : Высшая школа, 2006. 656 с.

31. *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.

32. *Энхтуяа Ц.* Язык и культура: основы национально-ориентированной лексикографии (с позиции носителя монгольского языка). М. : Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, 2015. 200 с.

33. *Мамонтов А.С., Цэдэндоржийн Э., Богуславская В.В.* Лингвострановедческий учебный словарь для монгольских граждан: специфика представления материала // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2. Языкознание. 2019. Т. 18, № 1. С. 74–85.

34. *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.

35. *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.

36. *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 учёных. Москва, РУДН, 23–24 сентября 2019. М. : РУДН, 2019. С. 51–75.

37. *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.

38. *Маркелова Т.В.* Аксиологичность как имманентное свойство газетно-публицистического 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.

39. Рябов А.В., Курбангалиева В.Ш. Базовые ценности россиян: Социальные установки. Жизненные стратегии. Символы. Мифы. М. : Дом интеллектуальной книги, 2003. 449 с.

40. *Русский ассоциативный словарь* : в 2 т. / под ред. Ю.Н. Караулова. М. : АСТ-Астрель, 2002.

41. Сергеева А.В. Русские: стереотипы поведения, традиции, ментальность. М. : Флинта: Наука, 2007. 320 с.

42. *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.

43. *Кувычко А.А. Лингвокультурные характеристики современного медиадискурса материнства* : автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2021. 24 с.

References

1. Mamontov, A.S. (2019) Cultural linguistics in the aspect of teaching the Russian language as a means of intercultural communication. Review article. *Rusistika – Russian Language Studies*. 17 (2). pp. 143–156. (In Russian).

2. Azimov, E.G. & Shchukin, A.N. (2009) *Novyy slovar' metodicheskikh terminov i ponyatiy (teoriya i praktika obucheniya yazykam)* [A new dictionary of methodological terms and concepts (theory and practice of teaching languages)]. Moscow: IKAR.

3. West, M. (1967) *Obuchenie angliyskomu yazyku v trudnykh usloviyakh* [Teaching English in difficult circumstances]. Translated from English by A.S. Ignat'ev. In: Sinyavskaya, E.V., Vasil'eva, M.M. & Musnitskaya, E.V. (eds) *Metodika prepodavaniya inostrannykh yazykov za rubezhom* [Methods of teaching foreign languages abroad]. Moscow: Progress. pp. 101–132.

4. Vagner, V.N. (2001) *Metodika prepodavaniya russkogo yazyka anglogovoryashchim i frankogovoryashchim: Fonetika. Grafika. Ustnaya rech'* [Methods of teaching the Russian to English speakers and French speakers: Phonetics. Letters. Oral speech]. Moscow: VLADOS.

5. Mitrofanova, O.D. & Kostomarov, V.G. (1990) *Metodika prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo* [Methods of teaching Russian as a foreign language]. Moscow: Russkiy yazyk.

6. Safonova, V.V. (1992) *Kul'turovedenie i sotsiologiya v yazykovoy pedagogike* [Cultural studies and sociology in language pedagogy]. Voronezh: Voronezh State University.

7. Mamontov, A.S. (2000) *Yazyk i kul'tura: sopostavitel'nyy aspekt izucheniya* [Language and culture: a comparative aspect of study]. Moscow: Institute of Linguistics RAS.

8. Ter-Minasova, S.G. (2000) *Yazyk i mezhkul'turnaya kommunikatsiya* [Language and intercultural communication]. Moscow: Slovo.

9. Bobrysheva, I.E. (2004) *Kul'turno-tipologicheskie stili uchebno-poznavatel'noy deyatel'nosti inostrannykh uchashchikhsya v metodike obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu* [Cultural and typological styles of educational and cognitive activity

of foreign students in the methodology of teaching Russian as a foreign language]. Abstract of Pedagogical Sciences Dr. Diss. Moscow: Pushkin State Russian Language Institute.

10. Balykhina, T.M. & Yujiang, Zhuo (2010) *Ot metodiki k etnometodike. Obuchenie kitaytsev russkomu yazyku: problemy i puti ikh preodoleniya* [From methodology to ethnomethodology. Teaching Russian to the Chinese: Problems and Ways to Overcome Them]. Moscow: RUDN University.

11. Bykova, O.P. (2011) *Obuchenie russkomu yazyku kak inostrannomu v inoyazychnoy srede (na primere yuzhnokoreyskikh universitetov)* [Teaching Russian as a Foreign Language in a Foreign-Language Environment (on the Example of South Korean Universities)]. Abstract of Pedagogical Sciences Dr. Diss. Moscow: Pushkin State Russian Language Institute.

12. Mamontov, A.S. (1984) *Problemy vospriyatiya i ponimaniya teksta (psikholingvisticheskij analiz nominativnykh edinit teksta)* [Problems of perception and understanding of the text (psycholinguistic analysis of nominative text units)]. Philology Cand. Diss. Moscow.

13. Shaklein, V.M. & Mikova, S.S. (2015) *Lingvokul'turnoe sodержanie yazyka* [Linguocultural content of the language]. Moscow: RUDN University.

14. Kuklina, S.S. & Cheremisina, I.S. (2018) *Mezhkul'turnaya inoyazychnaya kommunikativnaya kompetentsiya kak osnova obucheniya inoyazychnomu obshcheniyu v vuzе* [Intercultural foreign language communicative competence as a basis for teaching foreign language communication at a university]. *Yazyk i kul'tura – Language and Culture*. 41. pp. 255–270.

15. Sorokin, Yu.A. (1994) *Etnicheskaya konfliktologiya (Teoreticheskie i eksperimental'nye fragmenty)* [Ethnic conflictology (Theoretical and experimental fragments)]. Samara: Russkiy litsey.

16. Kubryakova, E.S. (1995) *Evolyutsiya lingvisticheskikh idey vo vtoroy polovine 20 veka (opyt paradigmal'nogo analiza)* [Evolution of Linguistic Ideas in the Second Half of the 20th Century (Experience of Paradigm Analysis)]. In: Stepanov, Yu.S. (ed.) *Yazyk i nauka kontsa 20 v* [Language and Science of the End of the 20th Century]. Moscow: Institute of Linguistics RAS. pp. 144–238.

17. Morkovkin, V.V. (1987) *Ob ob"eme i sodержanii ponyatiya "teoreticheskaya leksikografiya"* [On the scope and content of the concept of "theoretical lexicography"]. *Voprosy yazykoznanija*. 6. pp. 33–42.

18. Tomakhin, G.D. (1984) *Teoreticheskie osnovy lingvostranovedeniya (na materiale leksicheskikh amerikanizmov angliyskogo yazyka)* [Theoretical foundations of linguistic and regional studies (on the material of lexical Americanisms of the English language)]. Philology Dr. Diss. Moscow.

19. Vereshchagin, E.M. & Kostomarov, V.G. (1990) *Yazyk i kul'tura: Lingvostranovedenie v prepodavanii russkogo yazyka kak inostrannogo* [Language and culture: Linguistic and regional studies in teaching Russian as a foreign language]. Moscow: Russkiy yazyk.

20. Prokhorov, A.M. (ed.) (1983) *Sovetskiy entsiklopedicheskiy slovar'* [Soviet encyclopedic dictionary]. Moscow: Sovetskaya entsiklopediya.

21. Prokhorov, Yu.E. (ed.) (2007) *Rossiya. Bol'shoy lingvostranovedcheskiy slovar'* [Big linguo-cultural dictionary]. Moscow: Pushkin State Russian Language Institute; AST-Press.
22. Denisova, M.A. (1978) *Narodnoe obrazovanie v SSSR. Lingvostranovedcheskiy slovar'* [Public education in the USSR. Linguistic Dictionary]. Moscow: Russkiy yazyk.
23. Felitsyna, V.P. & Prokhorov, Yu.E. (1979) *Russkie poslovitsy, pogovorki i krylatye vyrazheniya: Lingvostranovedcheskiy slovar'* [Russian proverbs, sayings and popular expressions: Linguistic Dictionary]. Moscow: Russkiy yazyk.
24. Chernyavskaya, T.N. (1984) *Khudozhestvennaya kul'tura SSSR: lingvostranovedcheskiy slovar'* [Artistic culture of the USSR: linguo-cultural dictionary]. Moscow: Russkiy yazyk.
25. Chernov, G.V. (1996) *Amerikana. Anglo-russkiy lingvostranovedcheskiy slovar'* [Americana. English-Russian linguo-cultural dictionary]. Smolensk: Poligramma.
26. Vedenina, L.G. (1997) *Frantsiya. Lingvostranovedcheskiy slovar'* [France. A linguo-cultural dictionary]. Moscow: AMT.
27. Oshchepkova, V.V. & Petrikovskaya, A.S. (1998) *Avstraliya i Novaya Zelandiya: Lingvostranovedcheskiy slovar'* [Australia and New Zealand: A linguo-cultural dictionary]. Moscow: Russkiy yazyk.
28. Kulikov, G.I. (2001) *Nemetsko-russkiy illyustrirrovannyi lingvostranovedcheskiy slovar'* [German-Russian illustrated linguo-cultural dictionary]. Minsk: Vysheyshaya shkola.
29. Tomakhin, G.D. (2003) *Lingvostranovedcheskiy slovar' Soedinennoy Korolevstvo Velikobritanii i Severnoy Irlandii* [A linguo-cultural dictionary. The United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland]. Moscow: AST- PRESS KN.
30. Volkova, G.I. & Dement'ev, A.V. (2006) *Uchebnyy ispanско-russkiy lingvostranovedcheskiy slovar'-spravochnik* [Educational Spanish-Russian linguo-cultural dictionary-reference book]. Moscow: Vysshaya shkola.
31. Vereshchagin, E.M., Kostomarov, V.G. & Morkovkin, V.V. (1971) *Prospekt uchebnogo lingvostranovedcheskogo slovarya sovremennogo russkogo literaturnogo yazyka* [Prospectus of the educational linguo-cultural dictionary of the modern Russian literary language]. Moscow: MSU. pp. 157–189.
32. Enkhutuyaa, Ts. (2015) *Yazyk i kul'tura: osnovy natsional'no-orientirovannoy leksikografii (s pozitsii nositelya mongol'skogo yazyka)* [Language and culture: foundations of nationally oriented lexicography (from the position of a native speaker of the Mongolian language)]. Moscow: Pushkin State Russian Language Institute.
33. Mamontov, A.S., Tsendendorzhiin, E. & Boguslavskaya, V.V. (2019) Linguistic and country studies learner's dictionary for Mongolian citizens: the specifics of presenting of the material. *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 2. Yazykoznanie –Science Journal of Volgograd State University. Linguistics*. 18 (1). pp. 74–85. (In Russian).
34. Mamontov, A.S., Boguslavskaya, V.V., Budnik, E.A. & Chafonova, A.G. (2020) The word as a unit of communication and generalization in the aspect of nation-

ally oriented educational lexicography. *Russkiy yazyk za rubezhom – Russian language abroad*. 4. pp. 74–80. (In Russian).

35. Apresyan, Yu.D. (1999) Printsipy sistemnoy leksikografii i tolkovyy slovar' [Principles of systemic lexicography and explanatory dictionary]. In: Vigin, A.A. (ed.) *Poetika. Istoriya literatury. Lingvistika. Sbornik k 70-letiyu Vyach. Vs. Ivanova* [Essays in Poetics, Literary History and Linguistics. For the 70th anniversary of V. Ivanov] Moscow: OGI. pp. 634–650.

36. Mamontov, A.S., Boguslavskaya, V.V. & Gusman Tirado, R. (2019) [The phenomenon of consciousness in the aspect of theory and practice of teaching a foreign language as a means of intercultural communication]. Collected articles of the International Conference of Young Scientists. Moscow. 23–24 September 2019. Moscow: RUDN. pp. 51–75. (In Russian).

37. Sternin, I.A. (2003) K razrabotke modeli kontrastivnogo opisaniya natsional'nogo kommunikativnogo povedeniya [On the development of a model for a contrastive description of national communicative behavior]. In: Karasik, V.I. & Krasavskoy, N.A. (eds) *Aksiologicheskaya problematika: problemy kommunikativnogo povedeniya* [Axiological problems: problems of communicative behavior]. Volgograd: Peremena. pp. 5–15.

38. Markelova, T.V. (2007) [Axiological as an immanent property of a newspaper and journalistic text]. *Yazyk i stil' sovremennykh SMI* [Language and style of modern media]. Proceedings of the Russian Conference dedicated to the 80th anniversary of professor N.S. Valgina. Moscow: Moscow State University of Printing Arts. pp. 231–238. (In Russian).

39. Ryabov, A.V. & Kurbangaleeva, V.Sh. (2003) *Bazovye tsennosti rossiyan: Sotsial'nye ustanovki. Zhiznennye strategii. Simvoly. Mify* [Basic values of Russians: Social attitudes. Life strategies. Symbols. Myths]. Moscow: Dom intellektual'noy knigi.

40. Karaulov, Yu.N. (ed.) *Russkiy assotsiativnyy slovar': v 2 t* [Russian associative dictionary: in 2 volumes]. Moscow: AST-Astel'.

41. Sergeeva, A.V. (2007) *Russkie: stereotipy povedeniya, traditsii, mental'nost'* [Russians: stereotypes of behavior, traditions, mentality]. Moscow: Flinta: Nauka.

42. Nguyen, Thi Huong (2000) *Mir v obrazakh soznaniya v'etnamtsev* [The World in the Images of the Consciousness of the Vietnamese]. In: Ufimtseva, N.A. (ed.) *Yazykovoe soznanie i obraz mira* [Linguistic Consciousness and the Image of the World]. Moscow. pp. 220–236.

43. Kuvychko, A.A. (2021) *Lingvokul'turnye kharakteristiki sovremennogo mediadiskursa materinstva* [Linguistic and cultural characteristics of the modern media discourse of motherhood]. Abstract of Philology Cand. Diss. Moscow.

Сведения об авторах:

Богуславская Вера Васильевна – д-р филол. наук, профессор кафедры русской словесности и межкультурной коммуникации Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина (Москва, Россия). E-mail: boguslavskaya@gmail.com

Будник Екатерина Александровна – канд. пед. наук, директор программ Отдела онлайн-программ Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ (Москва, Россия). E-mail: ebudnik11@gmail.com

Мамонтов Александр Степанович – д-р филол. наук, профессор кафедры русской словесности и межкультурной коммуникации Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина (Москва, Россия). E-mail: as-mamontov2@yandex.ru

Чинь Тхи Ким Нгок – д-р филол. наук, профессор, научный консультант по культурным и социальным вопросам Института человековедения Вьетнамской академии общественных наук (Ханой, Вьетнам). E-mail: ngocha098@gmail.com

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Vera V. Boguslavskaya, Dr. Sci. (Philology), professor, Pushkin State Russian language Institute (Moscow, Russian Federation). E-mail: boguslavskaya@gmail.com

Ekaterina A. Budnik, Cand. Sci. (Pedagogy), Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (RANEPA) (Moscow, Russian Federation). E-mail: ebudnik11@gmail.com

Aleksandr S. Mamontov, Dr. Sci. (Philology), professor, Pushkin State Russian language Institute (Moscow, Russian Federation). E-mail: as-mamontov2@yandex.ru

Trinh Thi Kim Ngoc, Dr. Sci. (Philology), professor, Central National Front of Vietnam for Cultural and Social Affairs (Hanoi, Vietnam). E-mail: ngocha098@gmail.com

The authors declare no conflicts of interests.

*Статья поступила в редакцию 20.10.2021;
одобрена после рецензирования 11.04.2022; принята к публикации 06.06.2022.*

*The article was submitted 20.10.2021;
approved after reviewing 11.04.2022; accepted for publication 06.06.2022.*