

УДК 378.016

Doi: 10.26456/vtpsyed/2022.3.184

## **ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ АСПЕКТ ИЗУЧЕНИЯ ЯЗЫКОВЫХ ЕДИНИЦ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ**

**М.М. Парочкина<sup>1</sup>, Г.В. Воробьева<sup>2</sup>**

<sup>1</sup> ФГБОУ ВО «Московский автомобильно-дорожный государственный технический университет», г. Москва

<sup>2</sup> ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный технический университет», г. Волгоград

Уточнена специфика лингвострановедческого подхода к анализу иноязычного учебного текста, рассмотрены некоторые особенности методической работы с его лингвокультурными компонентами. Подчеркивается важность выделения в методике преподавания русского языка как иностранного отдельной дисциплины – лингвострановедения, ставящего своей задачей развитие коммуникативной компетенции иностранного учащегося посредством приобщения к культуре страны изучаемого языка. Объектом исследования в статье выступает лингвострановедческий аспект изучения языковых единиц в процессе обучения РКИ, предметом является система работы с лингвострановедческим аспектом текста.

Освещаются ведущие принципы лингвострановедения, перечисляются основные языковые единицы, находящиеся в фокусе внимания лингвострановедения. Рассматриваются виды лингвокультурных лагун, а также процесс их элиминации.

**Ключевые слова:** *русский язык как иностранный, лингвострановедение, межкультурная коммуникация, методика преподавания русского языка как иностранного, национально окрашенная лексика, лагуна.*

На современном этапе развития мирового сообщества всё большую значимость приобретает проблема адекватного взаимопонимания людей разных национальностей, а важным условием полноценного и комфортного социального функционирования человека в системе межкультурных отношений становится не только практическое знание иностранных языков, но и понимание специфики разных культур, особенностей национального восприятия окружающей действительности.

В этой связи представляется очевидной необходимость корректировки подхода к преподаванию иностранных языков и, как следствие, повышения качества обучения. Данная задача касается, в частности, обучения русскому языку как иностранному и ориентирована на облегчение иностранным учащимся знакомства с абсолютно новой для них и потому особенно трудной языковой системой, а также на

поддержание и повышение учебной мотивации.

*Актуальность* нашей статьи обусловлена тем, что в практике преподавания РКИ не в должном количестве представлены работы, сконцентрированные на системном и достаточно полном описании лингвострановедческого аспекта иноязычного учебного текста, а также способов анализа составляющих его компонентов. Исходя из сказанного, мы определили *цель* нашей работы – уточнение системы лингвострановедческого анализа иноязычного учебного текста, а также рассмотрение некоторых особенностей методической работы с лингвокультурными компонентами, имеющими национальную окраску.

Обращаясь в качестве *объекта рассмотрения* к лингвострановедческому аспекту изучения языковых единиц при обучении русскому языку как иностранному, мы находимся на пересечении двух основных тенденций современной методики преподавания иностранных языков: это, во-первых, указание текста в качестве основной единицы обучения и, во-вторых, пристальное внимание к национальным особенностям культуры страны изучаемого языка.

Тенденции современной методики преподавания РКИ справедливо характеризуют текст как основную единицу обучения. Ещё раз заметим, что, несмотря на определённое число имеющихся квалифицированных исследований, в научной литературе по-прежнему недостаточно разработан вопрос системной методической работы с лингвострановедческим аспектом текста, что и стало непосредственным *предметом* данной статьи. Между тем национально-культурный компонент присутствует в каждом учебном тексте, проявляясь на его лингвистическом и экстралингвистическом уровне и существенно затрудняя учащимся его освоение.

*Практическая значимость* исследования заключается в направленности его результатов на совершенствование подготовки учащихся, изучающих русский язык как иностранный.

Термин «лингвострановедение» появился ещё в 1971 году в работах Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова. Тем не менее до сих пор некоторые специалисты РКИ считают данную дисциплину тождественной понятию «страноведение», тогда как многими исследователями и педагогами признана необходимость разделять страноведение на общее страноведение, понимаемое как дисциплина, которая даёт представление о стране, ее истории, географии, экономическом и политическом устройстве, и лингвострановедение – науку, изучающую язык с точки зрения его способности отражать особенности мышления. Разграничение понятий «страноведение» и «лингвострановедение» с позиций лингводидактики предложено Е.Ю. Прохоровым [8].

Принципиальные различия между страноведением и лингвострановедением и выделением последнего в отдельную дисциплину повлекли за собой появление в методике преподавания русского языка как иностранного целого ряда исследований, среди которых отдельную группу составляют работы, акцентирующие внимание не столько на языке как таковом, сколько на языковой личности, способной быть отражением специфики национального образа и способа мышления (см. работы в области лингвострановедения: Е.М. Верещагина, В.Г. Костомарова, Ю.Е. Прохорова; лингвосоциокультурологии: С.Г. Тер-Минасовой, В.В. Воробьева, В.Н. Телии, В.П. Фурмановой, Д.Б. Гудкова; а также в области антропоцентрического подхода к языку: А. Вежбицкой, Ю.Н. Караулова, Ю.С. Степанова и др.). Кроме того, появляются исследования, где с лингвострановедческой точки зрения обсуждается проблема анализа текстов различных жанров, в том числе и учебных, и их плодотворного использования с целью знакомства иностранцев с русской культурой (см. работы: Н.Д. Бурвиковой, Л.Б. Воскресенской, Н.В. Кулибиной, Т.Н. Чернявской, О.Е. Фроловой, Т.Б. Ципляевой, М.С. Берсеневой).

Как известно, основная методическая задача лингвострановедения – отбор и презентация в учебном процессе информации о национально-культурной специфике речевого общения с целью развития коммуникативной компетенции у иностранцев, изучающих неродной язык. И если страноведение непосредственно не связано с изучаемым языком, то для лингвострановедения язык – это источник сведений о стране. Язык, таким образом, становится ключом к национальной картине мира, которую нужно представлять не как картину, изображающую мир, а как мир, понятый в виде картины. Непосредственное выражение образа мира находит именно в языке народа, всё это обуславливает самое активное использование методов лингвострановедения в процессе обучения иностранному языку. По словам С. Г. Тер-Минасовой, «каждый урок иностранного языка – это перекресток культур, это практика межкультурной коммуникации, потому что каждое иностранное слово отражает иностранный мир и иностранную культуру: за каждым словом стоит обусловленное национальным сознанием <...> представление о мире» [9, с. 24]. Исходя из важнейшей задачи изучения иностранного языка, которой, по словам исследователя, является обеспечение коммуникативной компетенции при межкультурной коммуникации, формирующейся посредством соответствующего восприятия речи собеседника и через понимание оригинальных текстов, рассчитанных на носителей языка, то использование лингвострановедения уже на начальном этапе изучения языка дает направление, следование которому ведет к лучшему овладению предметом.

Выделяют несколько основных методологических принципов лингвострановедения.

1. Первый – принцип аккультурации, который заключается в понимании изучения и преподавания языка как процесса полного или частичного принятия человеком культуры другого народа (ее существенных фактов, норм и ценностей). Человек, изучающий иностранный язык, должен прийти к мысли, что общественная природа языка дает ему возможность приобщиться к новой для него действительности.

2. Второй принцип – формирование педагогом у учащегося позитивной установки к стране изучаемого языка и к ее народу. Однако важно заметить, что это не должно выражаться в самовосхвалении и индоктринации.

3. Третий принцип – лингвострановедческое обучение способствует формированию вторичной языковой личности (термин введён Н.Ю. Карауловым [3]). По словам Н.Ю. Филимоновой, Е.С. Романюк, «процессы усвоения иной языковой структуры, иноязычной культуры и новой образовательной системы взаимодействуют и переплетаются, образуя новые черты в личности иностранного студента» [11, с. 72]. Вторичная языковая личность – это личность, успешно осуществляющая социальное взаимодействие с представителями иной культуры, личность, интуитивно чувствующая, когда нужно употребить то или иное слово.

4. Четвертый принцип – целостность языкового учебного процесса. Согласно данному принципу, страноведческая информация должна поступать иностранному учащемуся естественным путем, например, из аутентичных текстов, в том числе учебных, а также из таких устных и письменных форм языка, как бытовые диалоги, реклама и пр.

В своих работах мы уже обращались к проблеме использования лингвострановедческого подхода при обучении РКИ. Так, М.М. Парочкина в статье «Основные требования к подбору лингвострановедческого материала для иностранных учащихся» выделяет три вида содержательной информации любого сообщения по РКИ: предметную, сопровождающую и фоновую, где последняя представляет собой «социокультурные сведения, которые <...> характерны лишь для той или иной нации, освоены массой носителей и отражены в языке <...>, проще говоря, это та информация, которую нужно знать о культуре страны языка, чтобы правильно понимать и передавать сообщения» [7, с. 66].

Таким образом, именно применение лингвострановедческого подхода в процессе обучения РКИ позволяет иностранцу получить необходимые социокультурные сведения о стране изучаемого языка, поскольку лингвострановедение в первую очередь исследует

национально окрашенную лексику, семантика которой ярко отражает специфику менталитета народа, особенности его культуры, рассматривая язык в качестве ключа к национальной картине мира. То есть картина мира «отпечатывается» в языке. В качестве доказательства приведем пример с цветообозначениями «синий» и «голубой». По своему происхождению лексема «синий» более древняя. В большинстве славянских культур, в том числе и русской, она занимала особое место, поскольку напрямую соотносилась с водой и магией [1, с. 640]. Вероятно, последнее могло возникнуть из-за особого состояния человека при долгом созерцании воды. С водой в русской культуре часто связываются представления о смерти, а также множество суеверий (например, чёрта в некоторых диалектах называли «синец»). В результате лексема «темно-синий» в русском языке имеет отрицательную коннотацию. В то время как определение «голубой» соотносится с небом (голубой – это небесно-синий) и имеет положительную коннотацию. Например, праздничная одежда у славян была именно голубого цвета. Эта же положительная семантика «голубого» нашла отражение и во фразеологизме «голубая мечта».

В качестве ещё одного примера того, как в языке отражается картина мира, возьмём ряд единиц лексического и грамматического уровней, выражающих взгляды русских на таинственность, непостижимость, непредсказуемость окружающего мира (лексемы «*сложилось*», «*вышло*», «*авось*»; обороты «*вот угораздило*», «*повезло*», «*а вдруг*»). Из представлений о неконтролируемости жизни вытекает понимание, что личность – это объект пассивный, «игрушка в руках судьбы». Как следствие – возникновение лексических единиц, «оправдывающих» пассивность говорящего, например, глаголы с постфиксом *-ся* (*мне на работается*) или конструкции типа «*я не успел*» вместо «*я не сделал*», «*меня не будет*» вместо «*я не приду*», «*я постараюсь*» вместо «*я сделаю*».

Традиционно выделяют несколько видов единиц лексического уровня с национально-культурной семантикой.

1. Реалии. По сравнению с другими лексемами языка отличительной чертой реалии является то, что предмет, который она обозначает, тесно связан с конкретной страной и – более того – определенным отрезком ее истории. Поэтому реалии свойственна соответствующая национальная и историческая окраска.

Сюда относят и национально отмеченную бытовую лексику, и общественно-политические термины, и номинации, обозначающие культурные понятия, а также топонимы (географические названия) и антропонимы (личные имена людей).

Антропонимы – это лексические единицы, ярко отражающие особенности мышления и несущие в своей семантике национально-

культурный компонент. Здесь возможно деление на так называемые «советские» имена (Владлена – женское имя в честь Владимира Ленина; Вектор – Великий коммунизм торжествует; Велиор – Великая Октябрьская революция и многие другие) или имена, имеющие социальную окраску (крестьянские, княжеские, монашеские). Кроме того, имена несут информацию о своём употреблении (популярные и непопулярные). Существуют так называемый «групповой» и «индивидуальный» фоны, когда то или иное имя ассоциативно связано с конкретным человеком или имеет широкий круг коннотаций, в течение длительного времени формировавшихся в народном сознании: Евгений (Онегин у А.С. Пушкина); Добрыня (Добрыня Никитич) и Илья (Муромец) – былинные богатыри; Емеля (болтун из пословицы «Мели Емеля – твоя неделя»).

Наряду с прозрачной внутренней формой топонимы в русском языке могут обладать и историко-социальной спецификой (например, топоним *Тула* у нас тесно связан с именем Л.Н. Толстого или образом Левши из повести Н.С. Лескова, а название северной столицы – *Санкт-Петербург* – неразрывно с именем его создателя Петра I).

2. Коннотативная лексика – слова, совпадающие в разных языках по основному значению, но различающиеся по культурно-историческим ассоциациям. Например, лексическая единица *слон* и в русском, и в языках народов Индии обозначает животное значительных размеров с длинными ушами и хоботом. Но вот коннотации этого слова абсолютно разные: у русских слон – это характеристика большого, неуклюжего человека (ср. фразеологизм «*Как слон в посудной лавке*»), а у индийцев, напротив, определение человека изящного, грациозного.

3. Фоновая лексика – «слова одного языка, отличающиеся лексическими фонами от эквивалентных иноязычных слов» [2, с. 45], то есть слова, обозначающие предметы и явления, которые имеют лексические эквиваленты в сравниваемых языках, но различаются по каким-то национально-культурным признакам, например, по сфере употребления и пр. Так, слово «*lunch*» русские переводят как «второй завтрак», но в определении, которое дает Oxford Advanced Learner's Dictionary, – «*Lunch a meal that you have in middle of the day*», нет никакого упоминания о завтраке. Для русских понятие «*lunch*» ближе к понятию «обед», то есть приема пищи примерно в середине дня.

4. Фразеологические единицы, представляющие для специалистов в области лингвострановедения огромный интерес, поскольку прототипами фразеологизмов можно считать описание нашими предками какого-либо обычая или традиции (например, выражение «*работать спустя рукава*» имеет «прозрачную» историческую основу и дает представление о том, как раньше одевались богатые и знатные люди, которым для выживания не требовалось много и усердно работать).

К фразеологическим единицам некоторые исследователи также относят пословицы и поговорки, которые вводятся в словарный запас иностранцев буквально с первых дней обучения языку. В большинстве своём данные выражения имеют аналоги в родном языке учащихся (ср., например, рус. «С милым и рай в шалаше» и фарси «С милым каждый куст – дом»). Последнее оказывает существенное влияние на мотивацию обучения, поскольку, с одной стороны, позволяет облегчить осмысление фразеологической единицы, с другой, даёт возможность испытать чувство близости между русской и родной для учащегося культурами.

Кроме непосредственно лексических единиц, имеющих национально-культурную окраску, лингвострановедение занимается вопросами, которые связаны с речевым и неречевым поведением, свойственным носителям русского языка в тех или иных ситуациях общения. Несомненно, сюда относятся речевой этикет, устойчивые формы русского приветствия и обращения, правила речевой коммуникации в общественных местах, при знакомстве и прощании и др. Например, иностранные учащиеся узнают о трехчастной структуре имени русского человека, о разделении имён на так называемые «официальные» и «домашние», о разграничении употребления местоимений «ты» и «Вы». Одной из важнейших задач обучения русскому как иностранному является ориентация учащихся в новой для них культуре, в связи с этим знание основных этикетных формул становится для изучающих русский язык гарантированным средством преодоления барьеров в процессе межкультурной коммуникации.

Вопросы, связанные с использованием русскими жестов, которые сопровождают общение в той или иной ситуации, также становятся важным объектом лингвострановедения и методики преподавания РКИ, поскольку знакомство с невербальным общением позволяет иностранцу лучше понимать собеседника. Например, иностранцам трудно понять такой жест, как поплевать три раза через левое плечо, а также постучать костяшками пальцев по твердой поверхности. Им необходимо объяснять, что данный жест у русских имеет характер оберега и связан с различными суевериями.

Иллюстрируя сказанное выше, обратимся к учебным материалам, которые используются в практике работы с иностранными учащимися. В пособии «Песни войны и победы» З.А. Кумаховой (Мичиганский государственный университет) и Л.А. Батуриной (Волгоградский государственный технический университет) лингвострановедческий подход выступает одним из ведущих принципов для всестороннего понимания знакомых каждому россиянину и поэтому интересных для иностранцев песенно-поэтических текстов. Помимо привычных лексико-семантического, словообразовательного, грамматического анализа языковых единиц текста, авторы пособия приводят историю создания

песен, предлагают сравнить различные варианты их исполнения, обращают внимание иностранных учащихся на связь поэтических образов произведений с русской культурной, литературной традицией. Например, целый ряд мотивов связывает песню «Катюша» со «Словом о полку Игореве», а в «Смуглянке» «кудрявый клён ассоциируется с молодым парнем» [4, с. 43], что, как утверждают З.М. Кумахова и Л.А. Батурина, типично для фольклора восточных славян.

Важными и помогающими раскрыть глубокие смысловые пласты произведений представляются лингвострановедческие комментарии, сопровождающие анализируемые в пособии «Песни войны и победы» тексты. Эти комментарии адресованы студентам-англофонам и основаны на сопоставлении лексем русского и английского языков (в пособии приведён полный или фрагментарный перевод текстов песен). Так, З.М. Кумахова и Л.А. Батурина отмечают, что *смуглянка* обычно переводится как *swarthy girl*. «В русском языке *смуглянка*, конечно, указывает на то, что девушка была смуглокожей, ведь она молдаванка. Но само слово звучит очень нежно. Это не передаётся в переводе» [4, с. 41].

В рамках лингвокультурологического подхода в качестве единицы для описания текста также предлагается лингвокультурная лакуна. Теория лакунарности получила своё развитие в связи с проблемами, возникающими в области межязыкового и межкультурного перевода. Лакуна (от лат. *lacuna*) – отсутствие в одном из языков наименования того или иного понятия. Исследователи сходятся во мнении, что данное лингвистическое явление обусловлено условиями климата, общественно-политической, культурной жизни народа, его быта, традиций, психологии и т.д. [см., например: 5]. Именно лакуны, по словам С.Ю. Титковой, в первую очередь «отличают *иноязычный* учебный текст от учебного текста как такового и характеризуют национальную специфику одного языка по отношению к другому» [10, с. 6]. Мы вполне согласны с исследователем в том, что для педагога лакуны интересны тем, что они, во-первых, создают почву для возможных ошибок в речи учащихся, а во-вторых, привлекают внимание студентов к национально-культурной специфике изучаемого языка, что способствует «совмещению и обобщению языкового, речевого, культурного и социально-практического опыта познания новой лингвосоциокультурной системы» [10, с. 6].

Различают несколько видов лакун:

1. Абсолютные лакуны, или, по-другому, безэквивалентная лексика, т.е. понятие, которое в одном языке описывается одним словом, а в другом только сочетанием слов или предложений. Например, рус. *будильник* и *форточка* и, соответственно, англ. *alarm clock* и *window leaf*.

2. Относительные лакуны – когда слово существует в двух языках,



но используется реже или чаще. Например, в русском языке слова *камин*, *пудинг*, *джем* используются намного реже, чем в английском.

3. Гиперо-гипонимические (родо-видовые) лакуны – когда значение слова в одном языке шире, чем в другом. Например, рус. *рука* – англ. *hand* и *arm*; рус. *голубой* и *синий* – англ. *blue*; рус. *метель*, *буран*, *вьюга* – англ. *snowstorm*.

4. Стилистические лакуны – слова с одинаковым лексическим значением, но с различной стилистической окраской. Например, франц. *bouche* соответствуют два русских слова *рот* и *уста*, первое является нейтральным, общепотребительным, а второе относится к высокому (поэтическому) стилю. То же самое мы можем наблюдать и при употреблении слова *marcher* – *идти*, *шествовать*.

5. Эмотивные лакуны – слова существуют в двух языках, но имеют различные ассоциативные и коннотативные связи. Например, слово *солнце* в русском языке имеет положительную семантику, в арабском – отрицательную; слово *медведь* у русских наполнено сакральным смыслом, поскольку это животное долгое время считалось тотемным, в то время как носители английской лингвокультуры (в ее американском и британском вариантах) воспринимают медведя в первую очередь как хищное и опасное животное, чем обуславливается отрицательная маркированность этого слова (*as gruff as a bear* – рус. *грубый как медведь*). Метафорическое же употребление лексем с корнем «медведь» для описания смешного и неуклюжего существа стали как в русском, так и в английском результатом более позднего развития языков.

6. Нулевые лакуны – словосочетания или слова, которые нельзя перевести на другой язык с помощью грамматически верного высказывания. Например, рус. *заварка* («*Чая осталось на одну заварку*»).

На каждом этапе межкультурного взаимодействия лакуна выполняет определенные функции:

- заимствования в процессе взаимодействия (интеграции) культур;
- молчания, выраженного в неопределенности коммуникативной ситуации, и нулевого знака на этапе когнитивного диссонанса;
- лингвокультуремы на этапе культурного самоопределения.

В межкультурной коммуникации процесс адаптации фрагментов ценностного опыта одной лингвокультурной общности при восприятии его представителями другой культуры, по существу, сводится к процессу элиминации лакун разных типов. Элиминация лакун в текстах, адресованных инокультурному реципиенту, может осуществляться, как показывает анализ литературы, двумя способами: *заполнением* и *компенсацией*. Заполнение представляет собой процесс раскрытия смысла некоторого понятия (слова, принадлежащего незнакомой реципиенту культуре), реализуемого посредством таких конкретных переводческих приемов, как перевод-описание или разъяснительный

перевод, трансформационный (контекстный или контекстуальный) перевод.

Без выявления и элиминации лакун работа с иноязычным художественным (даже адаптированным) текстом попросту невозможна. Так, в пособии «Песни войны и победы» авторами в части, посвящённой анализу песни «Смуглянка», отмечено, что «в русском языке возможны глаголы, образованные от прилагательных, означающих цвет: *белый – белеть, красный – краснеть...* в английском языке таких глаголов нет» [4, с. 41]. Таким образом, перед нами абсолютные лакуны. Лингвострановедческий подход приводит иностранных учащихся к более глубокому, детальному пониманию смысла художественного текста. Анализируя строчку из песни «Священная война» – «отребью человечества сколотим крепкий гроб» – З.М. Кумахова и Л.А. Батурина акцентируют внимание на том, что в русском языке слово *отребье* имеет более негативную эмоциональную окраску, чем английское *rabble*, и более чем естественно в тексте, выстроенном на нарастании презрительных чувств по отношению к врагу.

Национальная специфика значения лакун, не совпадающего с традиционной для иностранцев языковой картиной мира, требует от преподавателя РКИ регулярной работы над семантикой лакун, поскольку это необходимо для их более точного понимания. В качестве контроля за усвоением значения лакунарных единиц можно использовать следующие методические приемы:

- перевод отдельных фраз и конструкций;
- привлечение антонимов и синонимов, а также лексико-грамматических групп;
- упражнения на лексическую совместимость и семантико-синтаксические связи языковых лакун;
- вопросы на понимание текста.

Например, в русском языке заимствованное из английского прилагательное «амбициозный» для англоговорящих учащихся является эмотивной лакуной, поскольку в значительной степени имеет негативное значение. Так, словарь С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой даёт следующее определение слова «амбиция»: «1. Обострённое самолюбие, а также спесивость, чванство. 2. Претензии, притязания на что-то (неодобр.)» [6, с. 23]. В английском же *ambitious* – это «честолюбивый», «смелый», «масштабный», «грандиозный», а также может употребляться в значении причастия «далеко идущий». Чтобы избежать «возмущающего» воздействия английского языка и сформировать у иностранцев верное представление о семантике слова «амбициозный», можно использовать приём подбора синонимов (амбициозный = претенциозный, высокомерный, самолюбивый), а также конструирование предложений (микротекстов).

В заключение отметим, что, подходя к обучению языку с позиций лингвострановедения, мы в значительной степени укрепляем мотивацию учащихся, поскольку изучение языка посредством приобщения к культурам приближает учебный процесс к реальным условиям, позволяет проводить параллели между русской и родной для иностранца культурами и, как следствие, формирует готовность к межнациональному общению. Современный специалист в сфере РКИ обязан в своей профессиональной деятельности опираться на методологические принципы лингвострановедения, добиваясь позитивных результатов процесса аккультурации и формирования вторичной языковой личности. Системный анализ национально-культурных компонентов учебных текстов позволяет глубже проникнуть в их суть, повышая тем самым уровень языковой и коммуникативной компетенции иностранных учащихся.

### **Список литературы**

1. Белова О.В. Синий цвет // Славянские древности. Этнолингвистический словарь. М., 2009. Том 4. С. 640.
2. 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. 246 с.
3. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М.: Наука, 1987. 261 с.
4. Кумахова З.М., Батурина Л.А. Песни войны и победы: учеб. пособие для иностранных студентов. Волгоград: ВолгГТУ, 2020. 64 с.
5. Лакуны в языке и речи: сборник научных трудов под ред. проф. Ю.А. Сорокина, проф. Г.В. Быковой. Благовещенск: Изд-во БГПУ, 2003. 257 с.
6. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических единиц. 4-е изд., дополненное. М.: Азбуковник, 1999. 944 с.
7. Парочкина М.М. Основные требования к подбору лингвострановедческого материала для иностранных учащихся // Гуманитарный научный вестник. 2021. № 4. С. 64–68. URL: <http://naukavestnik.ru/doc/2021/04/Parochkina.pdf> (дата обращения: 05.09.2022).
8. Прохоров Ю.Е. Лингвострановедение. Культуроведение. Страноведение: Теория и практика обучения рус. яз. как иностранному: метод. пособие. М.: ИРЯП, 1995. 93 с.
9. Тер-Минасова С.Г. Язык, культура и межкультурная коммуникация. М.: Слово, 2000. 262 с.
10. Титкова С.И. Языковая лакуна как единица анализа лингвострановедческого аспекта иноязычного учебного текста и специфика работы с ней (на материале обучения русскому языку англоговорящих учащихся): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. М.: МГУ им. М. В. Ломоносова, 2006. 22 с.
11. Филимонова Н.Ю., Романюк Е.С. Межкультурная коммуникация в условиях интернационального факультета: монография. Волгоград:

ВолГГТУ, 2015. 224 с.

*Об авторах:*

ПАРОЧКИНА Мария Михайловна – кандидат филологических наук, доцент кафедры «Русистика», ФГБОУ ВО «Московский автомобильно-дорожный государственный технический университет» (125319, Москва, Ленинградский проспект, 64), e-mail: mkeang@mail.ru

ВОРОБЬЁВА Галина Васильевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка, ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный технический университет» (400066, Волгоград, проспект имени В.И. Ленина, 28), e-mail: 89093882130@yandex.ru

## **THE LINGUOCULTUROLOGICAL ASPECT OF THE STUDY OF LANGUAGE UNITS IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE**

**M.M. Parochkina<sup>1</sup>, G.V. Vorobeva<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Moscow Automobile and Road Construction State Technical University, Moscow

<sup>2</sup>Volgograd State Technical University, Volgograd

The purpose of the article is to clarify the specifics of the linguoculturological approach to the analysis of a foreign-language educational text, to consider some features of methodological work with its linguistic and cultural components. The authors emphasize the importance of separating a separate discipline from the general regional studies – linguistic and regional studies, the main task of which is the development of communicative competence through familiarization with a culture. The object of research in the article is the linguoculturological aspect of the study of language units in the process of teaching Russian as a foreign language, the subject is the system of work with the linguistic and cultural aspect of the text. The authors of the article highlight the leading principles of linguoculturology, list the main linguistic units that are in the focus of linguoculturology. The article discusses the types of linguistic and cultural gaps, as well as the process of their elimination.

**Keywords:** *Russian as a foreign language, linguoculturology, intercultural communication, methods of teaching Russian as a foreign language, nationally colored vocabulary, lacuna.*