

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина»

На правах рукописи



Калаши Нахидех

**ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ
РУССКОМУ ЯЗЫКУ ИРАНСКИХ СТУДЕНТОВ (УРОВНИ А1-В1)**

5.8.2 – Теория и методика обучения и воспитания (русский язык как
иностраный, уровень общего, профессионального, дополнительного
образования, профессионального обучения)

Диссертация на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
кандидат педагогических наук,
ст. науч. сотруник
Вохмина Лилия Леонидовна

Москва – 2022

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	5–23
ГЛАВА 1. Опыт преподавания русского языка как иностранного в Иране	24–54
1.1. Появление русского языка в Иране как следствие давних исторических связей Ирана и России	24–32
1.2. Русский язык в современном образовательном пространстве Ирана..	32–51
1.2.1. Первые опыты профессионального обучения русскому языку как иностранному	32–35
1.2.2. Важнейшие проблемы преподавания русского языка в Иране в настоящее время.....	35–51
1.2.2.1. Положение русского языка в программах современных вузов Ирана	35–42
1.2.2.2. Используемые учебники по РЯ для персоговорящих студентов....	42–51
Выводы по главе 1	52–54
ГЛАВА 2. Теоретические основы лингвокультурологического подхода в обучении русскому языку как иностранному	55–90
2.1. Лингвокультурология как наука, обеспечившая становление нового этапа в методике преподавания иностранных языков	55–69
2.1.1. Место лингвокультурологии в современном научном дискурсе.	55–59
2.1.2. Начало развития лингвокультурологических идей в Германии и Франции	59–61
2.1.3. Вклад американских учёных в становление лингвокультурологического подхода в обучении иностранным языкам...	61–65
2.1.4. Развитие лингвокультурологии в России.....	65–69
2.2. Значение понятия «языковой картины мира» в лингвокультурологии и методике обучения ИЯ в настоящее время.....	69–74
2.3. Современный состав коммуникативной компетенции как главной цели обучения РКИ.....	74–88

2.3.1. Междисциплинарный подход к исследованию процесса обучения РКИ	74–85
2.3.2 Реализация лингвокультурологического подхода в современном обучении РКИ.....	85–88
Выводы по главе 2.....	88–90
ГЛАВА 3. Лингвокультурологический учебный словарь как одно из важных средств овладения социокультурной компетенцией при обучении РКИ... ..	91–144
3.1. Создание национально-ориентированного учебного лингвокультурологического словаря – насущная необходимость современного преподавания РКИ в Иране	91–96
3.2. Решение проблемы отбора словарных единиц для будущего словаря.....	96–123
3.2.1. Анализ современных лингвокультурологических и лингвострановедческих словарей.....	109–123
3.3. Оценка содержания составленных пробных словарных статей иранскими преподавателями	122–125
3.4. Структура национально-ориентированного лингвокультурологического учебного словаря для иранских учащихся.....	125–126
3.5. Пример словарной статьи создаваемого словаря	126–131
3.6. Результаты пробного использования материала словарной статьи «Новый год» в иранской аудитории.....	130
Выводы по главе 3.....	143–145
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	145–148
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	149–185
ПРИЛОЖЕНИЕ А. Список заголовочных слов учебного лингвокультурологического словаря для иранских учащихся (уровень В1)	186–187
ПРИЛОЖЕНИЕ В. Примеры статей лингвокультурологического словаря по русскому языку для иранских учащихся (уровень В1)	188–193

ВВЕДЕНИЕ

Настоящее исследование посвящено реализации лингвокультурологического подхода в процессе обучения РКИ иранских студентов (уровни А1-В1), важнейшей целью которого является формирование межкультурной компетенции. Проблемы формирования этой компетенции, пути и способы её достижения в иранской аудитории и стали основным содержанием нашей работы.

Известно, что в настоящее время науки, связанные с проблемами межкультурного общения, и, прежде всего, лингвокультурология, переживают период расцвета. По словам В.И. Карасика, это объясняется «стремительной глобализацией мировых проблем, необходимостью учитывать универсальные и специфические характеристики поведения и общения различных народов в решении самых разнообразных вопросов, потребностью **знать заранее те ситуации**, в которых велика вероятность межкультурного непонимания, важность определения и точного обозначения тех культурных ценностей, которые лежат в основе коммуникативной деятельности» [Карасик, 2002:73].

Реализация лингвокультурологического подхода, во многом питающегося плодами культурологии и смежных с нею наук: лингвострановедения (Верещагин, Костомаров), теории межкультурной коммуникации (Тер-Минасова, 2000; Леонтович, 2002), этнолингвистики (Герд, 1995; Копыленко, 1995; Толстой, 1995), национально-культурной специфики языковых единиц (Вежбицкая, 1996, 1999; Прохоров, 1996; Степанов, 1997; Телия, 1996) и др., – в настоящее время и должна позволить овладеть коммуникативной компетенцией, важнейшим компонентом которой и является лингвокультурологическая составляющая. Владение этой компетенцией предполагает готовность учащегося к отличным от привычных ему ситуаций, обслуживаемых родным языком, с другим ситуативным поведением, с использованием определённых правил и формул общения, пониманием «намёков» на известные события, факты, имена и другие прецедентные явления. В этом и состоит главная задача современного обучения иностранным языкам и РКИ, не говоря уже о само собой подразумевающейся способности выразить определённое

содержание новыми средствами, т.е. владении языковой и речевой компетенциями (на уровне компетенции, первоначально сформулированной Н. Хомским). Обучение РКИ призвано готовить учащихся к ситуациям межкультурного общения с представителями другой системы ценностных ориентиров, норм и традиций поведения, а также, что в одинаковой степени важно, понимать всё то, что закреплено в значениях слов, идиом, логозпистем (иначе – лингвокультурем) [Воробьёв, 1997].

Эти задачи, отвечающие насущным потребностям практики, во многом уже решаются в учебном процессе, особенно если брать в качестве примеров преподавание русского языка в передовых центрах по обучению РКИ, прежде всего, в России, в таких, как Институт русского языка им. А.С. Пушкина, кафедры РКИ в МГУ, РУДН, Педагогическом университете им. Герцена и др. Если проанализировать конкретные условия обучения РКИ, особенно в тех странах, в которых обучение русскому языку не имеет большого исторического опыта, а традиции старых методов обучения иностранным языкам всё ещё довольно сильны, то говорить о повсеместном распространении современных подходов к обучению РКИ пока ещё не приходится.

Известно, что всякое общение происходит в условиях конкретной речевой ситуации, органично вплетённой в контекст той или иной национальной культуры. Кроме того, без владения социокультурной компетенцией полноценное общение невозможно. При современном обучении иностранным языкам именно обучение социокультурным компонентам общения приобретает всё большее значение как фактор, во многом определяющий использование языка в конкретных ситуациях и тем самым влияющий на общий успех обучения. Соединение их с иными дисциплинами гуманитарного цикла – с музыкой, литературой, ИЗО и пр. – позволяет комплексно формировать у учащихся компетенцию межкультурной коммуникации, что, безусловно, неразрывно связано с процессом воспитания современной личности, которая стремится к успешному и плодотворному взаимодействию с инолингвокультурами.

Особенную роль при этом могут сыграть учебные средства, которые представляют явления культуры, зафиксированные изучаемым языком, в сравнении с подобными или похожими явлениями родного языка или характеризующие понятия и явления, в родном языке полностью отсутствующие.

История преподавания русского языка в иранских вузах насчитывает более 85 лет. В настоящее время в Иране наблюдается устойчивый и растущий интерес к изучению русского языка. Он связан с укреплением политических, экономических и культурных связей с Россией. Это доказывается и тем, что сейчас русский язык входит в программы всех ведущих иранских университетов; количество студентов, проходящих обучение по специальностям «Русский язык», «Русский язык и литература», «Перевод и переводоведение: русский язык», «Обучение русскому языку», «Русская литература» и «Россиеведение», насчитывается уже более тысячи. Задачи, как мы видим, велики, однако наблюдение над практикой преподавания наглядно демонстрирует, что реальный учебный процесс пока ещё мало вписывается в парадигму современного коммуниктивно-деятельностного подхода: настолько велики традиции грамматико-переводного метода, настолько большое внимание уделено письменной речи. И даже наличие российских учебников, по которым ведётся преподавание, не всегда помогает, поскольку и по этим учебникам обучение ведётся с чтением и переводом текстов, с упражнениями грамматико-переводного типа. Таким образом, перед иранскими преподавателями РКИ стоят важнейшие задачи перехода к более широкому и полному внедрению коммуниктивного подхода в практику преподавания языка, разработке теоретических и методических основ овладения социокультурной компетенцией как важнейшей частью общей коммуниктивной компетенции учащегося.

Этому, безусловно, будет способствовать всё более расширяющееся в последние годы культурное взаимодействие двух стран, в частности, растущее межвузовское сотрудничество и программы студенческого обмена между Ираном и Россией. Кроме этого, в учебных планах иранских вузов появляется всё большее количество российских учебников и пособий по русскому языку, выпускаемое издательствами «Златоуст», «Русский язык. Курсы» и др.

Теоретической основой диссертационного исследования стали:

- фундаментальные работы российских ученых по методике обучения иностранным языкам и, в частности, русскому языку как иностранному [А.Р. Арутюнов, С.Г. Бархурдаров; И.Л. Бим, В.Н. Вагнер, Т.А. Вишнякова, М.Н. Вятютнев, Н.Д. Гальскова, В.С. Девятайкина, Г.И. Дергачева, И.А. Зимняя, Г.А. Китайгородская, Т.А. Королева, В.Г. Костомаров, А.А. Леонтьев, О.Д. Митрофанова, Л.В. Московкин, Е.И. Пассов, А.И. Сурыгин, Л.В. Щерба, А.Н. Щукин и др.];
- исследования методистов и учёных, исследовавших проблемы коммуникации и коммуникативной компетенции [Б.Г. Ананьев, Г.М. Андреева, М.М. Бахтин, А.В. Беляева, И.Л. Бим, Н.В. Васильев, Л.С. Выготский, М. Н. Вятютнев, И. А. Зимняя, В.А. Кан-Калик, А.А. Леонтьев, М.И. Лисина, Б.Ф. Ломов, Е.И. Пассов, Л.А. Петровска, С.Л. Рубинштейн, В.В. Рыжов, В.А. Сластенин, И.А. Стернин, Ю.М. Прохоров, Д.Б. Эльконин и зарубежные ученые П.Д. Хаймс, Ян Ван Эйк и др.];
- труды многих учёных, связанных с проблемами страноведческой, социокультурной, межкультурной, этнолингвокультурологической компетенций [В. Аврамова, А. Вежбицкая, Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров, С.Г. Воркачев, В.В. Воробьёв, В.И. Карасик, В.Т. Клонов, М.Л. Ковшова, В.В. Колесов, В.В. Красных, Е.С. Кубрякова, А.С. Мамонтов, В.А. Маслова, И.А. Орехова, Н.В. Поморцева, Ю.М. Прохоров, В.П. Синячкин, И.А. Стернина, В.Н. Телия, С.Г. Тер-Минасова, Г.В. Токарев, В.М. Шаклеин, В.И. Шляхов, Е.Е. Юрков, Е.И. Зиновьев и др.];
- работы иранских русистов, занимающихся проблемами методики преподавания русского языка в Иране и культурологическим описанием русского языка с учётом национальной специфики иранских учащихся [Дж. Баба-заде, А. Валипур, Х. Голами, Х. Захраи, Х. Лесани, М. Мохаммади и др.].

Актуальность исследования обусловлена тем, что овладение социокультурной компетенцией иранскими студентами при изучении РКИ затруднено почти полным отсутствием не только практических, но и теоретических основ такого обучения, поэтому разработку содержания и способов внедрения культурологического компонента в учебный процесс нужно считать вполне актуальной.

Основной **целью** исследования является научно-методическое обоснование расширения возможностей формирования лингвокультурологической компетенции иранских учащихся с помощью использования создаваемого сравнительного русско-персидского лингвокультурологического учебного словаря.

Указанная цель определила необходимость постановки и решения следующих **задач**:

- провести исследование общего пути развития преподавания русского языка в Иране с выявлением наиболее актуальных проблем сегодняшнего дня;
- проанализировать проблему соотношения языка и культуры в преподавании иностранных языков в иранской аудитории и определить содержание и способы формирования социокультурной компетенции в процессе обучения РКИ;
- выделить основные единицы словаря В1, несущие в себе элементы лингвокультурологического содержания;
- проверить валидность такого выделения анкетированием преподавателей и студентов иранских вузов;
- изучить формы представления словарных статей в словарях лингвокультурологического и лингвострановедческого содержания;
- разработать примеры формы представления лингвокультурных единиц в учебном национально-ориентированном лингвокультурологическом словаре;
- провести опрос преподавателей по форме презентации единиц в словаре.

Решение поставленных задач составляет основное содержание работы.

Объектом настоящего исследования является лингвокультурологический подход в обучении русскому языку иранских студентов в языковом вузе.

В качестве **предмета** исследования выступает методика формирования социокультурной компетенции в процессе обучения РКИ иранских студентов уровней A1-B1.

В соответствии с объектом, предметом и целью исследования нами была выдвинута следующая **гипотеза**: реализация лингвокультурологического подхода в преподавании русского языка как иностранного, непосредственно связанного с совершенствованием формирования социокультурной и общей коммуникативной компетенции студентов в условиях иранских вузов, может быть в значительной степени оптимизирована при наличии учебного русско-персидского лингвокультурологического словаря, построенного на сопоставительной основе (A1-B1).

Теоретическая значимость настоящего исследования проявляется в разработке национально-ориентированного научно-методического подхода к созданию учебного лингвокультурологического словаря порогового уровня на сопоставительной основе для иранской аудитории как одного из важных средств формирования социокультурной компетенции учащихся. Данный подход является своего рода логическим продолжением идей, нашедших своё отражение в общей концепции создания национально-ориентированных лингвострановедческих учебных словарей (НОЛУС), разрабатываемой в стенах Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина под руководством А.С. Мамонтова.

Практическая значимость исследования заключается в выделении номенклатуры статей будущего учебного словаря и в представлении их образцов как первичной основы для создания нового полноценного учебного средства, призванного способствовать формированию социокультурной компетенции иранских учащихся.

Научная новизна данной работы определяется тем, что в ней обосновывается необходимость создания национально-ориентированного

учебного лингвокультурологического словаря как важного средства полноценного формирования у иранских студентов лингвокультурологической компетенции; описываются этапы создания такого словаря, пока ещё не имеющего аналогов в практике преподавания РКИ; первым из этих этапов стала разработка технологии выделения этих единиц и формы презентации их содержания в словарной статье.

Методы исследования:

- анализ лингвистических, страноведческих, культурологических, методических данных с последующим обобщением и описанием полученных выводов;
- анализ учебников и учебных материалов, используемых как в России, так и в Иране, с точки зрения представления в них лингвокультурологической информации;
- анализ словарей, как общих, так и учебных, связанных с лингвокультурологией;
- наблюдение и обобщение опыта преподавания РКИ,
- анкетирование (опрос) преподавателей и студентов.

Методологическую основу диссертационного исследования составляют теория «диалога культур» М.И. Бахтина и В.С. Библера, социокультурный и межкультурный подход к преподаванию иностранных языков (Н.Д. Гальскова (2000), Н.А. Горлова (2000), И.А. Зимняя (1985), А.А. Леонтьев (1977), Е.И. Пассов (1985), П.В. Сысоев (2005), В.В. Сафонова (1996), С.Г. Тер-Минасова (2000), А.В. Щепилова (1998)); концептуальная система лингвокультурологии как науки (В.В. Воробьёв (1997), В.И. Карасик (2007), Г.Г. Слышкин (2007)); коммуникативно-деятельностный подход (в других методических системах – коммуникативно-когнитивный подход) в методике преподавания РКИ и ИЯ (И.Л. Бим (2002), И.А. Зимняя (1985), А.Н. Леонтьев (1977), Е.И. Пассов (1985)); уровневая модель «языковой личности» Ю.Н. Караулова (2009); концепт вторичной языковой личности И.И. Халеева (1995).

Теоретическое обоснование нашего исследования опирается в первую очередь на лингвострановедческую теорию слова Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова (1980), а также на идеи о языке, идущие от В. фон Гумбольдта, как выражении индивидуального мирозерцания народа (теория Сепира-Уорфа), о неразрывности языка и культуры, об обязательности отображения культуры в языке, ставшие основой для развития в современной российской и европейской когнитивной лингвистике таких понятий, как «лингвокультурема» (Воробьёв, 1996); «национальные социокультурные стереотипы» (Прохоров, 1997); «логоэпистема» (Костомаров, Бурвикова, 1994); «концепт, фрейм, сценарий» (Степанов 1997, Телия 1996, Кубрякова 1998). Подобные единицы служат ключевыми понятиями актуального подхода к изучению особенностей языковых картин мира разных народов и позволяют сделать описания языковых реализаций национально-культурных идей, традиций и представлений.

В работе мы основывались на трудах по лингвокультурологии В.В. Воробьёва (1996), В.В. Красных (2002), В.В. Сафонова (1996), В.П. Фурманова (1993), Е.Е. Юркова, Е.И. Зиновьевой (2009), а также на работах по сопоставительному лингвострановедению (А.С. Мамонтов (2000)), указывающих пути построения адекватной модели обучения русскому языку как средству межкультурной коммуникации.

Материалами исследования стали следующие источники:

- учебные средства: программы, учебники и т.д., используемые при обучении РКИ в Российской Федерации;
- учебные программы и учебные средства, которые используются при обучении русскому языку в Иране;
- словари: энциклопедические, культурологические, страноведческие как общие, так и специальные, в том числе и учебные, изданные в России и в Иране.

На защиту выносятся следующие положения:

- современное преподавание РКИ в Иране, хотя и получило значительное развитие в последние годы, в немалой степени поддержанное кооперацией с российскими коллегами, а также использованием учебников, издаваемых в России, однако ещё далеко не во всём отвечает современным достижениям методики РКИ. Особенно неразработанной при этом остаётся проблема гармоничного сочетания языка и культуры в самом учебном процессе в условиях конкретной лингвокультурологической среды;
- вопросы реализации лингвокультурологического подхода, уже в достаточной степени решённые в общей методике обучения РКИ, требуют осмысления в рамках национально-ориентированного обучения РКИ в конкретной национальной аудитории;
- реализация лингвокультурологического подхода требует создания новых учебных средств, в полной степени учитывающих трудности восприятия явлений изучаемой культуры, во многом значительно отличающихся от родной;
- успеху национально-ориентированного обучения русскому языку как средству межкультурной коммуникации (особенно в условиях отсутствия русской языковой среды) может способствовать наличие лингвокультурологического национально-ориентированного словаря, пока ещё как средства обучения, не представленного в методике преподавания РКИ (хотя уже есть примеры создания учебных как лингвострановедческих, так и лингвокультурологических словарей, однако ни один из них не является национально-ориентированным);
- состав словаря может быть определён на основе исследования общего словаря уровня В1 на предмет выделения в нём единиц с культурным компонентом в семантике, проверки валидности данного выделения путём экспериментальной процедуры опроса иранских преподавателей и студентов, изучающих русский язык;

- языковой уровень словарных статей должен быть доступным для чтения без словаря или со словарём учащимся уровня В1;
- лингвокультурологический словарь может использоваться в качестве книги для чтения в целях развития не только социокультурной компетенции, но и общего повышения уровня языковых и речевых навыков.

Результаты исследования состоят в том, что

- на основе общего преподавания русского языка в Иране и его современного состояния выявлены главные проблемы, которые стоят перед преподаванием РКИ в этой стране в настоящее время;
- в качестве одной из важных проблем преподавания РКИ установлена недостаточность как научных, так и учебных средств для полноценного формирования социокультурной компетенции у иранских учащихся, которые должны учитывать значительные различия в языке и культуре двух народов;
- на основе проведенного опроса составлен список единиц с культурным компонентом РКИ для словаря-минимума уровня В1;
- разработана модель представления лингвокультурологических единиц в этом словаре;
- примеры анализа языковых единиц с культурным компонентом могут быть использованы в учебном процессе (уровни А1-В1) во всех языковых иранских вузах.

Структура работы определяется ее задачами. Диссертация состоит из введения, трёх глав, заключения, списка литературы и двух приложений.

В первой главе, прежде всего, исследуются культурно-исторические связи Ирана и России, складывавшиеся на протяжении нескольких веков, в течение которых положение русского языка и отношение к нему полностью определялись той обстановкой, которая складывалась между двумя государствами. С момента начавшихся в середине 18-го века ощутимых торговых и, как следствие, культурных отношений, происходит постепенное знакомство иранского общества

с русской культурой. В 19-ом веке уже отмечается влияние русской переводной литературы на персидскую литературу [Мир-Абедины, 2013].

С другой стороны, и в России интерес к Ирану, его древней культуре также существовал с давних пор. Так, переводы с персидского появились в России не позже конца 18-го века, так что вполне можно говорить о культурном многовековом взаимовлиянии двух соседних народов [Davari Ardakani, 2007: 223–283].

Понятно, что при этом русский язык никогда полностью не исчезал из жизненного пространства иранского общества, разделяя все исторические перипетии его непростой судьбы. И это является важным моментом [Мохтари, 1997: 3].

Каковы же основные особенности преподавания русского языка в Иране в настоящее время, когда число изучающих постоянно увеличивается, равно как и число кафедр русского языка? Эта проблема рассматривается в 3-ем параграфе первой главы. Учащиеся довольно хорошо снабжены учебными пособиями, по большей части изданными в России её ведущими издательствами. Важно и то, что многие российские вузы принимают иранских учащихся на все виды и профили обучения. Преподаватели имеют возможность поехать на стажировку, российские преподаватели проводят в Иране полезные семинары.

Вместе с тем наблюдения над учебным процессом преподавания РКИ, в том числе и наши личные, анализ учебных программ и пр. наглядно свидетельствуют, насколько далеко реальное преподавание в Иране от сущностных характеристик коммуникативно-деятельностного подхода, главной целью которого является, как известно, овладение коммуникативной компетенцией, проявляющейся в диалоге культур. Можно уверенно говорить, что реальное преподавание РКИ до сих пор на практике весьма далеко от современных требований. И причин этому несколько. Прежде всего, это буквально «вековые» грамматико-переводные традиции преподавания ИЯ в Иране, чьё влияние до сих пор ощущается весьма сильно, даже если просто взглянуть на рабочие программы кафедр русского языка. Российские учебники – в основном общего типа, поэтому преподаватели невольно включаются

в переводные практики, делая это на свой лад. В какой-то степени развитию коммуникативного подхода может мешать и общий менталитет иранских учащихся, которые не привыкли к живой дискуссии с преподавателем, что приводит к трудностям в организации свободного / раскованного общения на уроке.

В своей работе мы особенно старались проанализировать программы и учебники по РКИ, показав их, безусловно, имеющиеся положительные стороны, но отметив и те трудности, с которыми сталкиваются преподаватели при их использовании.

Особо следует сказать и о лингвокультурологическом аспекте в сегодняшнем преподавании РКИ в Иране. Здесь мы наблюдаем ещё более ярко проявляющиеся проблемы, поскольку этот аспект должен быть связан с постоянным сравнением с иранскими реалиями, традициями, не всегда отмеченными в программах, так что преподаватель остаётся один на один с объяснением и отработкой такого материала. На данный момент ещё нет нужных национально-ориентированных учебников. Иранские студенты, изучающие русский язык, в какой-то степени могут найти информацию культурно-страноведческого характера как в отдельных учебных пособиях по истории России, так и в переводах художественной литературы, в которых встречается описание русской природы, традиций и обычаев. Однако этого, естественно, недостаточно для того, чтобы говорить о формировании подлинной социокультурной компетенции. В результате персоязычные студенты-филологи имеют слабое представление о России, русской культуре, традициях и образе жизни русского народа. Между тем именно сравнение иной культуры с родной, понимание их сходств и различий, и помогает формировать у студентов межкультурную компетенцию, позволяющую им обнаруживать специфические особенности другой культуры на фоне собственной, учит адекватно понимать культурные ценности иных народов (см. [Садохин, 2009]).

Таким образом, лингвокультурологический аспект обучения русскому языку как иностранному видится нам крайне важным, поскольку он обеспечивает

учащихся не только средствами общения, но и пониманием иной культуры, а также подвигает обучающихся глубже и осмысленнее рассматривать свою собственную культуру через призму русской.

Во второй главе представлено краткое описание сегодняшнего общего движения к соединению наук о языке и культуре, поскольку именно понимание их неразрывной связи помогает глубже понять, что же такое владение языком и что нужно сделать, чтобы владение языком того или иного народа становилось процессом присоединения к культуре этого народа, которая языком и отражается. Данное понимание становится общей основой развития самой методики преподавания иностранного языка, владение которым стало актуальной социальной потребностью с невиданной ранее остротой.

Обучение основам иноязычной культуры ещё сравнительно недавно связывали с лингвострановедением (Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров и др.) изучающим в языке то, что служит источником сведений о культуре и истории страны данного языка. Однако сегодня пришло более глубокое понимание этой проблемы. Лингвокультурологический аспект обучения РКИ позволяет обеспечить производство уместных и приемлемых в коммуникативных ситуациях высказываний и соответствующее нормам данного общества понимание чужой речи или текста с учётом замысла автора или контекста эпохи, а также характеризует МКК с точки зрения её результата. Другими словами, цель современного обучения иностранным языкам и, естественно, РКИ можно обозначить как переход к общению языковыми средствами, выбор которых определяется лингво- и социокультурными правилами носителей изучаемого языка. Если в Иране реальное вхождение культурного компонента в учебный процесс по-настоящему пока ещё только начинается, то в общей методике преподавания иностранных языков он уже имеет свою, пусть и не такую долгую, историю и традиции, связанные с развитием лингвокультурологии, восходящей к пионерским работам В. фон Гумбольдта, но получившей своё подлинное развитие сравнительно недавно.

Расцвет лингвокультурологии как науки, создаваемой трудами Э. Сепира-Б.Л. Уорфа, в России – М.М. Бахтина, Ю.М. Лотмана, А.Ф. Лосева, Вяч. Вс. Иванова, В. Н. Топорова, Н.И. Толстого и др., приходится на вторую половину XX века. В начале же XXI века она завоевала признание и как самостоятельное научное направление.

В настоящее время уже несколько наук претендуют на роль ведущих в описании соотношения языка и культуры. Проблемами соотношения языка и культуры занимаются представители разных школ: Н.А. Арутюнова, В.В. Воробьёв, В.И. Карасик, Ю.Н. Караулов, В.В. Красных, В.А. Маслова, Ю.С. Степанов, В.Н. Телия и др. В.И. Карасик называет три основные причины столь высокого интереса к данной проблеме, среди которых, кроме общей глобализации мировых процессов и интегративного типа развития гуманитарных наук самого разного рода, третьей причиной названо понимание языка «как средства концентрированного осмысления коллективного опыта, который закодирован во всем богатстве значений слов, фразеологических единиц, общеизвестных текстов, формульных этикетных ситуаций и т. д.»¹ [Карасик, 2002: 73].

В рамках данной работы мы ставим перед собой задачу переосмысления языкового содержания курса РКИ для иранских студентов: мы видим необходимость в увеличении интенсивности практики, нацеленной на овладение умениями и навыками устной речи, которой ощутимо не хватает в реальном преподавании, а также в обеспечении преподавателей учебными средствами, способствующими формированию и развитию социокультурной компетенции с её важнейшими составляющими – лингвокультурологическими концептами (*гость, медведь, бабушка, семья, хлеб, деревня и под.*). Преподавание русского языка должно быть нацелено на овладение учащимися новой языковой картиной мира.

На сегодняшний день в методике преподавания РКИ в Иране, несмотря на то, что она объявляет себя приверженной коммуникативно-деятельностной парадигме обучения (по крайней мере, в программных документах), на практике существует

¹ Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс/ В.И. Карасик. – М.: Волгоград: Перемена, 2002. – 477 с.

ещё много проблем, касающихся как качества учебных материалов, так и общей методической готовности преподавателей к новым требованиям современной методики¹ [Калаши, 2020:265].

Третья глава, «Реализация лингвокультурологического подхода в современном обучении РКИ (на материале создаваемого лингвокультурологического словаря A1-B1)» состоит из четырёх разделов, описывающих основные этапы подготовки создания лингвокультурологического учебного словаря – учебного средства, необходимость которого диктуется всей парадигмой современного обучения РКИ. Подобный словарь, который следует построить на сопоставительном лингвокультурологическом анализе наиболее частотных языковых единиц русского и персидского языков, мог бы оказывать значительную помощь студентам в овладении лингвокультурологической компетенцией, а также быть полезным и преподавателям.

Для достижения этой цели из словаря уровня B1 нами была произведена собственная выборка слов, несущих в себе культурологический компонент. Выбор этого уровня, с одной стороны, определился его положением как наиболее востребованного и чаще всего достигаемого уровня владения РКИ, а, с другой – нашими ограниченными временными возможностями, так что создание словаря для более высоких уровней владения РКИ может стать нашей следующей научно-методической задачей. (А как мы отлично понимаем, такая задача будет под силу только авторскому коллективу, объединённому общей целью реализации лингвокультурологического подхода в обучении РКИ в Иране.)

Всего было выделено 153 слова. Валидность этого списка была затем проверена в ходе специально проведённого опроса, в котором участвовало 11 преподавателей и более 30 иранских студентов различных вузов, обучающихся как в Иране, так и в России. Достоверность нашей выборки слов полностью была подтверждена. При этом в анкете был задан вопрос о степени необходимости

¹ Калаши Нахидех. Межкультурная коммуникация и её роль в процессе преподавания РКИ в иранских вузах// Сборник материалов XX Международной научно-практической конференции «Технологии обучения русскому языку как иностранному и диагностика речевого развития», Минск:БГМУ. –2020. –С.262-267.

такого словаря, на что был получен однозначный ответ, что такой словарь, безусловно, окажется весьма полезным средством при обучении.

Далее встала серьёзная проблема характера представления отобранных единиц в словарных статьях. К сожалению, современная методика РКИ не предоставила нам возможности воспользоваться примером какого-либо национально-ориентированного учебного словаря по РКИ, хотя культурологических словарей довольно много, в том числе и учебных. В поисках необходимой формы представления информации нами было просмотрено более 50 словарей разного типа: культурологических, лингвострановедческих, лингвокультурологических, лингвистических, методических, психолого-педагогических, страноведческих, специальных, тематических, терминологических, толковых, учебных, фразеологических, функционально-когнитивных, энциклопедических, этимологических.

Анализ показал, что, во-первых, словари, в основном, не являются учебными, во-вторых, они национально не ориентированы. В большинстве словарей даются подробные справочные комментарии, для наших целей оказывающихся излишними. Для примера представлено описание нескольких лингвострановедческих и лингвокультурологических статей из разных словарей с доказательствами, почему они не подходят для использования в иранской аудитории уровня В1. В конце главы даётся пример нашей разработки статьи для создаваемого словаря.

В ходе работы было проведено несколько специальных опросов и практических исследований, потребовавшихся, во-первых, для проверки валидности выделенного списка словарных статей будущего учебного словаря, а во-вторых, для понимания соответствия содержания и языкового оформления разработанных в качестве примеров нескольких статей будущего словаря как интересам учащихся, так и их языковому уровню. Было особенно важно получить оценку общей полезности материалов в учебном процессе. В первом случае в опросе участвовало 11 преподавателей и 30 студентов, во втором – 3 преподавателя, которые провели занятия по подготовленным автором материалам.

Общий результат этих исследований полностью подтвердил первоначальную убежденность автора в необходимости и полезности предпринятой автором работы. Более того, проведенный предварительный опрос по теме занятия (он касался празднования Нового года в России) наглядно продемонстрировал, насколько скудны знания студентов уровня В1 (!) даже и по самым, казалось бы, известным традициям в российской жизни. Важно, что участвовавшие в педагогическом эксперименте преподаватели и студенты выразили единодушную поддержку идее составления планируемого учебного средства, более того, согласились принять участие в дальнейшей конкретной работе над составлением и корректировкой учебных материалов.

Каждая из глав заканчивается выводами. В **заключении** представлены выводы проведенного исследования и намечены пути их дидактической реализации, рассматриваются перспективы новых исследований.

Библиография научного исследования является списком литературы, состоящим из четырех разделов: 1) словари и энциклопедии; 2) научная и философская литература; 3) учебники; 4) интернет-ресурсы. Всего представлено 333 наименования.

Приложения: А. Список словарных единиц создаваемого лингвокультурологического словаря-минимума по русскому языку для уровня В1 (всего на основе доказательного опроса выявлено 153 лингвокультурологических единицы). В. Примеры статей лингвокультурологического словаря по русскому языку для иранских учащихся.

Апробация работы. Материалы исследования и основные положения диссертации были представлены на расширенном заседании кафедры методики преподавания русского языка как иностранного Государственного института русского языка им. А. С. Пушкина 29 сентября 2021 г.

По материалам исследования были сделаны сообщения на научных семинарах и на научно-практических конференциях, которые состоялись в Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина: «Славянская культура: истоки, традиции, взаимодействие. XX Кирилло-Мефодиевские чтения» (22–24 мая 2019 г.); «Язык. Коммуникация.

Культура–2019» (20 апреля 2019г.); «Горизонты современной русистики» (30–31 января 2020 г.); «В мире русского языка и русской культуры» (22 мая 2020 г.); «Славянская культура: истоки, традиции, взаимодействие. XX Кирилло-Мефодиевские чтения» (26–28 мая 2020 г.). В Белорусском государственном медицинском университете: «Технологии обучения русскому языку как иностранному и диагностика речевого развития» (3 октября 2019 г.). На филологическом факультете МГУ имени М. В. Ломоносова: «Текст: проблемы и перспективы. Аспекты изучения в целях преподавания русского языка как иностранного» (28–30 ноября 2019 г.). В ФГБУ ВО «Петрозаводская государственная консерватория им. А. К. Глазунова»: «Актуальные проблемы преподавания русского языка как иностранного в ВУЗе-2020» (15 мая 2020 г.). В МПГУ к 60-летию кафедры методики преподавания русского языка МПГУ: «Современные технологии в преподавании русского языка» (25–26 февраля 2020 г.). В ФГБУ ВО «Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н. А. Добролюбова»: «Освоение семантического пространства русского языка иностранцами» (15–16 октября 2020 г.). В ФГБУ ВО «Национальный исследовательский университет МЭИ»: «Русский язык и иностранные языки: перспективы преподавания в вузах Таджикистана с использованием современных образовательных технологий» (11 февраля 2021 г.). Доклад на ежегодном научно-практическом семинаре «Леонтьевские чтения» (10.12.2020 г.). Проведение онлайн мастер-класса «От языка к культуре, от культуры к языку в обучении РКИ» на платформе Adobe Connect. (01.06.2020 г.). Организация и участие в совместном международном научном онлайн-семинаре Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина, Университета Аль-Захра, Иранской ассоциации русского языка и литературы, Научно-исследовательского института гуманитарных наук и исследований в области культуры: «Творчество А. С. Пушкина и культура Востока» (12.09.2020 г.).

Содержание и результаты диссертации отражены в работах, изданных в рецензируемых научных изданиях из списка ВАК:

1. Калаши Нахидех. Анализ фразеологизмов с названиями птиц на персидском, русском и французском языках: сопоставительный подход / Н. Калаши // Международный аспирантский вестник» –2018. –№ 1. – С. 55-58.
2. Калаши Нахидех. Роль лингвокультурологии в обучении русскому языку в Иране (вчера, сегодня) / Н. Калаши // Международный аспирантский вестник. –2020. –№ 2. – С. 18–22.
3. Калаши Нахидех. Лингвокультурный концепт «стол» в персидском и русском языках / Н. Калаши // Вестник МГЛУ. Гуманитарные науки. –2020. –№ 9 (838). – С. 44–57.
4. Калаши Нахидех. Состояние и перспективы научно-образовательного сотрудничества Ирана и России/ Н. Калаши // Этносоциум. –2020. –№ 1 11(149). – С. 109–113.
5. Калаши Нахидех. Сравнительный анализ как основа создания учебного лингвокультурологического словаря (на примере концепта «подарок» в иранской и русской лингвокультурах) / Н. Калаши // Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке. –2021. –№ 1. – С. 70–76.

Положения диссертационной работы отражены в 16 публикациях, в том числе в 5-ти статьях из перечня изданий, рекомендованных ВАК.

ГЛАВА 1. ОПЫТ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В ИРАНЕ

1.1. Появление русского языка в Иране как следствие давних исторических связей Ирана и России

Известно, что Россия и Иран – страны с древними цивилизациями, богатой культурой и историей. На протяжении веков обе страны поддерживали довольно тесные связи (общий срок только официальных отношений насчитывает уже более 500 лет), а их народы внесли большой вклад в развитие общечеловеческой цивилизации. Несмотря на периоды войн, конфронтаций, а временами и ожесточенной конкуренции в истории отношений между двумя странами, культуры двух народов на протяжении веков росли и развивались, оказывая большое влияние друг на друга.

Россия и Иран (до 1934 г. – Персия) исторически, политически, географически, экономически и культурно связаны друг с другом с самых давних пор. Активное развитие дипломатических отношений между Московским и Сефевидским государствами началось в 1552–1553 гг., а официальные ирано-русские отношения были оформлены ещё во время правления Бориса Годунова в 1592 году, и целью этих отношений всегда считалась стабилизация взаимоотношений стран относительно торговли, экономики и культуры [Parker 2009: 43]. Развитие торговли между двумя странами поспособствовало возникновению дружеских отношений, особенно в эпоху Каджаров (1789–1925 гг.): у представителей иранской молодежи появилась возможность обучаться в российских университетах, что, естественно, повлияло на осведомленность иранского общества о русской культуре. Начали переводить русскую литературу на персидский язык. Несмотря на то, что в основном внимание уделялось переводам классических литературных произведений с французского и английского языков, переводы с русского языка также осуществлялись. По причине географической близости России к Ирану классика русской литературы

пользовалась большей популярностью у иранцев, чем классические произведения других народов. Образованные слои населения Ирана были довольно хорошо знакомы с произведениями таких авторов, как А.С. Пушкин, М.Ю. Лермонтов, Н.В. Гоголь, И.С. Тургенев, Ф.М. Достоевский, Л.Н. Толстой и А.П. Чехов (см. [Калаши, 2011]). Так, например, Сейед Хасан Абедини издал книгу «Сто лет художественной литературы в Иране», описав в ней влияние русской культуры на персидское литературное творчество [Мир-Абедини, 2013].

Свидетельством большого интереса России к Ирану стало то, что уже более двух веков назад в России был основан первый центр ирановедения и преподавания персидского языка и уделено внимание развитию иранистических исследований. Перевод персидских стихов на русский язык начался в конце XVIII века, и по сей день четверостишия Омара Хайяма, лирические стихи Хафиза и Шахнаме Фирдоуси можно увидеть в книжных магазинах России [Davari Ardakani, 2007: 283-223].

В XIX веке при музеях России были созданы залы иранского искусства¹, и знакомство русских людей с культурой и искусством народов Ирана становилось непрерывным, приобрело и научный статус. Влияние иранской культуры было настолько велико, что некоторые из произведений самых известных русских поэтов, таких, как А.С. Пушкин, А.С. Грибоедов, П.С. Майков, Ф.И. Тютчев, использовали формы персидской поэзии и знакомили читателей с обычаями иранских народов. С другой стороны, на социальные круги Ирана влияли рост и развитие науки и культуры в России. Поездки Насер ад-Дин Шах Каджара в Россию и Европу способствовали развитию общественной мысли иранских интеллектуалов. В Иране хорошо знали имена русских писателей-демократов, и в связи с этим среди некоторых иранцев появилось желание изучать русский язык.

Период Конституционной революции в Иране 1905–1911 годов (перс. جنبش مشروطه ايران) – это период возрождения и развития демократической литературы и газет в Иране, и этот период был периодом консолидации и развития культурных и

¹ Первая «комната образцов восточного искусства» была создана в Эрмитаже в первой половине 19 века. С этого кабинета начинается свою жизнь востоковедение в России.

литературных отношений между двумя странами [Дунаева, 2010: 71]. Более того, отношения между Ираном и Россией в значительной степени определяли в прошлом и продолжают определять в наши дни специфику развития ситуации на Среднем Востоке и в Центральной Азии [Мохтари, 1997: 3].

Научно-образовательные связи двух стран также имеют давнюю традицию и успешно развиваются в наши дни. Контакты в сфере науки, образования, технологий и инноваций могут и должны сыграть ключевую роль в формировании новой модели ирано-российских отношений. Культурное и научное сотрудничество всегда воспринималось как признак интенсивных и взаимовыгодных межгосударственных отношений [Дунаева, 2014: 135]. Как показывает многовековая история, ирано-российские отношения характеризовались активным культурным взаимодействием, а на современном этапе глобализации и информатизации общества важность роли культурного обмена между странами значительно возросла.

В ирано-мусульманском мире культура понимается чрезвычайно широко. Она считается частью этого мира, от нее зависят экономическая, политическая, социальная и духовная сферы общественной жизни. Такая позиция согласуется с учением ислама и формой государственного правления, в основу которой положена религиозная доктрина. По убеждению руководства страны, культура – это базовая ценность, и этот термин требует более широкой трактовки, чем обычно получает в светском обществе (см. [Полищук, 2017]).

На культурное сотрудничество возлагается задача укрепления отношений Ирана и России, потому что оно способно упрочить взаимное понимание между разными народами, уменьшить наличествующие противоречия и конфликты, создать положительный образ страны за границей (см. [Дунаева, 2010]) – и таким путём положительно повлиять на состояние экономического, политического и военно-технического сотрудничества между странами.

В 20-х годах XX века между двумя странами были восстановлены научные и культурные контакты, обмен экспертами после некоторого перерыва, связанного с

революцией 1917-го года. Уже начиная с 20-х годов советские делегации стали приезжать в Иран и проводить научные исследования.

Художественные контакты стали особенно развиваться с 1930-х годов. Интересный факт: один из известных русских актеров¹ удостоился государственной награды за заслуги в организации Национального театра Ирана [Комиссаров, 1982]. В эти же годы началось сотрудничество в области медицины. Иранские врачи в сотрудничестве с советскими специалистами приняли ряд мер по борьбе с инфекционными заболеваниями.

Несмотря на проблемы периода войны (1941-1945 гг.), культурные связи между Ираном и Советским Союзом продолжали расширяться. В 1943 году в Иране была создана «Ассоциация культурных связей с СССР». В том же году ассоциация начала издавать журнал «Паяме ноу» (первый номер вышел в 1944-м г.) и организовала курсы русского языка. Филиалы этой ассоциации действовали в городах Мешхеде, Табризе, Реште и Исфагане. Самым важным событием того времени было открытие в 1943 году в Тегеране больницы Советского Красного Креста, которая не только предоставляла бесплатное лечение клиентам, но и обеспечивала научное сотрудничество в области здравоохранения и медицины с иранскими организациями.

В 1966 году между Ираном и Россией было подписано первое соглашение по вопросам культуры, а в 1971 году между двумя странами было заключено соглашение о научно-техническом сотрудничестве, в соответствии с которым был подготовлен пятилетний план культурного обмена. Советский Союз помог создать профессионально-технические училища и центры подготовки иранских специалистов в области металлургии, машиностроения и горнодобывающей промышленности.

¹ Фамилия актера не упоминалась ни в каких источниках. Возможно, это был Аббас-Мирза Шарифзаде, азербайджанец, он много выступал в Иране в 10-е и 20-е годы 20 века, но в 1937 г. был репрессирован, поэтому его фамилия в советских источниках позже не упоминалась. Ещё был знаток и исследователь кукольных театров, который несколько лет провел в Иране в 30-е годы и написал большой труд об истории традиционного театра марионеток пахлаван-качалъ – Роман Андреевич Галунов.

В течение последних двух десятилетий XX века, после исламской революции 1978–1979 гг. в политической и социальной структуре обеих стран произошли фундаментальные изменения, и это, к сожалению, вызвало застой в культурных отношениях между двумя странами, так что культурные контакты двух стран были резко ограничены. Однако к началу XXI столетия, по мнению Дж. Карими Мотаххар, появились некоторые положительные сдвиги в виде расширения связей и возможностей непосредственного взаимодействия [Карими Мотаххар, 2008]. Можно сказать, что открылся новый период в истории взаимодействий двух стран.

В 1998 г. при Посольстве Ирана открылось Культурное представительство, что способствовало распространению иранистики в России. Помимо межвузовского сотрудничества, работает центр персидского языка при Культурном представительстве Ирана, где преподается персидский язык (фарси) [Полищук, 2018: 370]. Представительство сотрудничает с российскими высшими учебными заведениями и активно способствует взаимодействию двух стран, под его руководством организованы ежегодная Всероссийская олимпиада по персидскому языку и литературе, педагогическая и учебная практика российских студентов и преподавателей в Иране, а также курсы повышения квалификации по персидскому языку.

В конце 90-х гг. российские иранисты инициировали возникновение Общества культурных связей с Ираном. Кроме того, также был создан «Фонд исследований исламской культуры им. Ибн Сины», который объединяет представителей научного и студенческого сообщества, изучающих разные аспекты исламской культуры, науки, философии [<http://islamfond.ru/>].

В настоящее время общие стратегические интересы в регионе Центральной Азии и экономические интересы привели к расширению политических и экономических отношений между двумя странами, и этот высокий уровень политических отношений может также способствовать расширению и укреплению культурных взаимоотношений. На сегодняшний день культурное взаимодействие Ирана и России воплощается в самых разных сферах (культуре, науке, искусстве,

туризме, изучении и распространении языка, СМИ и др.) и кажется наиболее активным, чем за всю пятисотлетнюю историю сотрудничества.

Язык – важное средство для укрепления отношений и расширения сотрудничества между странами. Наличие учебных центров по персидскому языку в России и увеличение их количества дает возможность расширять культурные связи двух стран. Сегодня в 13 российских городах существуют курсы по изучению персидского языка, посещаемость которых возрастает каждый год. Самые крупные центры иранской филологии располагаются в Москве, Санкт-Петербурге, Астрахани. Поддержание тесного контакта между российскими и иранскими филологами и преподавателями позволяет организовать продуктивное сотрудничество стран, например, по созданию учебников или современных словарей. В настоящее время в Иране также отмечают рост интереса к русскому языку и русской культуре. Так растёт взаимное российско-иранское культурное сотрудничество.

Далее рассмотрим истоки изучения русского языка в Иране.

Появление интереса к изучению русского языка приписывают эпохе правления Фатх-Али Шаха (1797–1834 гг.), впоследствии этот интерес поддерживался на протяжении практически всех периодов развития отношений между странами (за исключением периода правления Реза-шаха Пехлеви (1925–1941)). В начале XX века тесное сотрудничество России и Ирана ознаменовалось открытием первой Миссионерской школы по изучению русского языка в г. Табризе, поскольку в это время происходил довольно активный обмен трудовыми ресурсами двух стран. Примерно с 1920-го года, совпавшего с началом буржуазного развития Ирана, в стране впервые начали появляться переводы русских литературных произведений на персидский язык. В 20–30-е гг. были переведены художественные произведения разных писателей: рассказы Л.Н. Толстого, А.М. Горького, басни И.А. Крылова, а также произведения А.П. Чехова и Н.В. Гоголя. Отмечается сильное влияние русской литературы и особенно этих писателей на становление новой персидской художественной литературы.

Тесное знакомство с русской литературой произошло вследствие активного развития политических и культурных отношений стран и ярко проявилось в периоде появления в Иране повестей и рассказов по западному образцу в период Машрутэ.

В персидской литературе различных авторов, как, например, Махмуд Долат-Абади, Бозорг Алави, Али Джамальзаде, Садег Чубак, Садег Хедаят, Симин Данешвар, заметны точки соприкосновения и следы влияния русской литературы [Норузи, 2007]. Более чем двухвековая история литературного взаимодействия Ирана и России показывает, что культуры обеих стран значительно обогатились через взаимные переводы литературных произведений. Русская классическая литература высоко ценится иранскими писателями и читателями и занимает чуть ли не первое место в ряду переводной литературы. По сведениям переводного и издательского предприятия «Дом книг» в г. Тегеран с 1984 по 2003 год в Иране около сотни раз были изданы и переизданы произведения Л.Н. Толстого. Так, например: Хабиби (иранский переводчик) принадлежат переводы с русского на персидский язык романов «Война и мир» (1998) и «Анна Каренина» (1999) [Хабиби, 1998: 4]. До С. Хабиби в Иране существовал перевод «Войны и мира», выполненный Каземом Ансари в 1960 г. Хабиби, оправдывая повторный перевод романа «Война и мир», упомянул стремительные изменения языка, заставляющие переводить мировые литературные шедевры за несколько последних десятков лет заново. Литературное творчество Л. Н. Толстого привлекает иранских читателей тем, что в его произведениях они видят художественную, религиозную и философскую напряженность, сообразную мысли русского классика (см. [Шифман, 1971]). В целом, русская классическая литература прочно закрепилась в ряду наиболее почитаемой переводной литературы в Иране.

Иранские переводчики писали предисловия к своим переводам русской классики, где анализировали проблематику текстов, указывали биографические данные писателя, а также рассказывали о других его текстах, предлагали свою интерпретацию произведений.

На персидский язык переведена вся проза А.С. Пушкина. Некоторые его произведения переводились различными переводчиками в разное время и переиздавались по нескольку раз, что свидетельствует о неугасающем интересе иранских читателей к творчеству великого русского поэта. Влияние Пушкина и других российских писателей ясно прослеживается на развитие персидской литературы, а также на формирование демократических и гуманистических идеалов, которые отражены в творчестве современных иранских авторов [Калаши, 2011].

В 2012 г. в Иране была создана Ассоциация преподавателей русского языка и литературы, которая возникла с целью совершенствования научного изучения РЯ и литературы, повышения уровня подготовки специалистов, а также оптимизации образовательных и исследовательских процессов в сфере русского языка и литературы. Ассоциация является собой некоммерческой организацией, осуществляющей свою деятельность в рамках научных и научно-технических исследований. Она также оказывает методическую поддержку русистам и помогает им в повышении профессиональной компетенции, в регулярном обновлении образовательной литературы (см. [Калаши, 2020d]).

Отметим также активное участие Ирана в Московской международной книжной ярмарке и Московско-Казанском кинофестивале и тот факт, что в последние годы в программу иранского фестиваля Фаджр включались российские фильмы и спектакли.

Согласно протоколу о культурном сотрудничестве между Ираном и Россией, подписанному в 2004 году, в Иране были проведены Дни культуры России, а в апреле 2008 года – Дни культуры Ирана в Москве.

В настоящее время в Иране, наблюдается устойчивый интерес к изучению русского языка, связанный с укреплением политических, экономических и культурных связей с Россией. Доказательством этого становится тот факт, что сейчас русский язык входит в программы всех ведущих иранских университетов, число университетов, где изучается русский язык, достигает 12, студентов же со специальностью «Русский язык», «Русский язык и литература», «Россиеведение» и

«Перевод и переводоведение: русский язык» насчитывается более 1000. Уступая английскому, французскому и немецкому, русский язык теперь занимает четвёртое место среди иностранных языков, изучаемых в вузах Ирана.

1.2. Русский язык в современном образовательном пространстве Ирана

1.2.1. Первые опыты профессионального обучения русскому языку как иностранному

Основаниями для интереса к русскому языку и пониманию его важности послужили не только географическое соседство России и Ирана и долгая история их сотрудничества в культурной, экономической и политической сферах, но также большой научный потенциал русскоязычных университетов различной направленности, особый статус РЯ на постсоветском пространстве и, естественно, богатая и разнообразная русская литература. Как следствие, мы видим рост количества изучающих русский язык в Иране, а также рост количества кафедр русского языка. Кафедры русского языка (наряду с другими кафедрами иностранных языков) имеются либо на факультетах иностранных языков (например, в Тегеранском университете), либо на так называемых факультетах гуманитарных наук (как, например, в университете Тарбиат Модраррес, в Мешхедском и Мазандаранском университетах), а также на факультетах литературы (например, в университете Аль-Захра). Эти факультеты готовят филологов-лингвистов, переводчиков или преподавателей.

В общей сложности преподавание русского языка как иностранного в Иране имеет более чем 85-летнюю историю. В период до Исламской революции (1979 г.) русский язык и литература преподавались в центрах иностранных языков при факультетах гуманитарных наук. Русский язык как иностранный начал преподаваться в Тегеранском университете с момента его открытия (в 1934 году), таким образом, он стал одним из первых учебных дисциплин в расписании университета. На момент начала работы кафедры число студентов было крайне

мало: всего лишь 3 человека. Таким образом, Москву смогла посетить только одна студенческая группа в 1972 году для прохождения обучения на филологическом факультете МГУ в рамках двухлетней программы магистратуры. После революции 1979 г. выпускники кафедры работали переводчиками, а часть их стала преподавателями на кафедрах русского языка в Тегеранском, а позднее и в Свободном исламском университете.

Также следует отметить, что ещё одна кафедра руссиеведения была открыта в Тегеранском университете на факультете изучения мира. Кафедра была основана доктором Мехди Санаи, бывшим послом Ирана в России, который руководил ею в течение шести лет.

Первые кафедры русского языка в иранских университетах стали появляться в начале 2000-х годов. О востребованности русского языка в Иране свидетельствует тот факт, что на протяжении последних двадцати лет новые кафедры открывались практически каждый год, и в настоящее время планируется открытие ещё двух кафедр русского языка, в Табризском университете (г. Табриз) и в Университете Мохагеге Ардебиле (г. Ардебил).

На сегодняшний день преподавание русского языка в Иране ведется в 12 вузах, на кафедрах русского языка обучается около тысячи учащихся, и работают более 40 преподавателей [Калаши, 2013]. Ежегодно в иранские университеты поступают на обучение по направлению «Русский язык» приблизительно 200 бакалавров, 30 магистров и 10 аспирантов.

Бакалаврские программы по русскому языку в иранских вузах представлены в основном двумя направлениями подготовки. Так, например, кафедры русского языка Мазандранского, Тегеранского, Мешхедского, Свободного исламского и Гилянского университетов осуществляют подготовку бакалавров в рамках программы «Русский язык для переводчиков», а бакалавры Университета Аль-Захра, Университета им. Шахид Бехешти, Тегеранского Университета и Университета им. Алламе Табатабаи в городе Тегеран проходят подготовку по направлению «Русский язык».

В течение 85 лет изучение русского языка и литературы в Иране ограничивалось лишь уровнем бакалавриата, однако в 2000-х годах в ряде иранских университетов открылось несколько направлений подготовки магистров и аспирантов. Более того, сегодня РКИ преподают и в некоторых негосударственных институтах Тегерана и других крупных городов ИРИ, развитие которых связано с ирано-российскими отношениями.

В целом, можно выделить следующие типы учреждений, работающих в сфере русской филологии: 1) университеты; 2) фонды по изучению русского языка при вузах; 3) научные и литературные общества в университетах; 4) частные образовательные центры, например, Центр партнерской сети «Институт Пушкина» при университете Аль-Захра; Центр обучения иностранному языку при Тегеранском университете и Центр обучения русскому языку при университете Тарбиат Модаррес.

Хотя русский язык и значительно расширил своё место в университетах Ирана в связи с развитием ирано-российских отношений и расширением заинтересованной в изучении русского языка и литературы аудитории, всё ещё существует необходимость в предоставлении больших возможностей обучения этим дисциплинам. Во-первых, программа профессиональной подготовки русистов требует больших перемен в существующих формах обучения РКИ, постановки и решения вопросов методики, связанных с оптимизацией учебного процесса. Образовательные запросы должны быть соотнесены с реальными условиями преподавания, это подразумевает глубокое изучение и проработку всех аспектов обучения, активную научно-методическую деятельность по разработке и издании подходящих программ, учебников и дополнительных средств обучения русскому языку.

Также стоит отметить отсутствие у иранских абитуриентов каких-либо начальных знаний по русскому языку в связи с отсутствием данной дисциплины в школьных программах Ирана. В 2018 году министр образования и науки Ирана Сейед Мохаммад Батхаи предложил тогдашнему министру образования России О.Ю. Васильевой, чтобы Иран и Россия добавили персидский и русский языки в

учебную программу своих школ. В связи с этим в 2018 году по распоряжению главы образовательного ведомства Ирана Мехди Навид Адхам в иранских школах ввели обучение РКИ как обязательному второму иностранному (после английского). Включение РЯ в программу школы – дружеский и вместе с тем прагматичный шаг Ирана по направлению к России, неразрывно связанный с реализацией крупных двухсторонних проектов.

К сожалению, на практике такая программа столкнулась со сложностями. Во-первых, было трудно найти желающих изучать русский, поскольку людей пугала сложность языка и новый алфавит. Кроме того, не хватало мотивации, поскольку международным языком всё-таки является английский, и ученики предпочитали его, не понимая цели изучения русского. Во-вторых, возникла проблема учебников: нужны были школьные учебники, адаптированные для иранцев. Понятно, что их написание занимает время¹. Конечно, это все замедляет развитие этой программы. Возможно, российские школы столкнулись бы с такой же проблемой при введении персидского языка. Но мы считаем, что, если бы в российских школах тоже ввели такую программу, то это бы способствовало новому подходу в решении этих проблем.

1.2.2. Важнейшие проблемы преподавания русского языка в Иране в настоящее время

1.2.2.1. Положение русского языка в программах современных вузов Ирана

Поступление в вуз в ИРИ напрямую соотносится с конкурсом на сдачу общеиранского государственного тестирования, при помощи которого производится не только диагностика знаний поступающего, но и профессиональное тестирование личности, позволяющее определить сильные

¹ Одним из следов этой программы, пожалуй, можно назвать появление в Иране русского учебника по РКИ для старшеклассников, с которыми познакомились некоторые иранские преподаватели (см. Вохмина Л.Л., Осипова И.А. Русский класс: учебник русского языка для иностранных учащихся. Средний уровень. – М.: Русский язык. Курсы, 2011).

стороны абитуриента. В зависимости от результатов тестирования абитуриенту предлагаются разные варианты развития в той или иной профессиональной области. Результаты экзаменов позволяют в определённых случаях даже определить студента на обучение на другом факультете взамен изначально выбранной им специальности.

Чтобы лучше понять, как проходит обучение русскому языку в современных вузах Ирана, рассмотрим учебную программу Университета Аль-Захра, где в 2010-м г. открылась кафедра РЯ, проводящая бакалаврскую программу по специальности «Русский язык». Данное направление подразделяется на три профиля: литературоведческий, педагогический и переводческий. Задача заключается в обеспечении выпуска высококвалифицированных кадров (преподавателей РЯ и литературы в вузах, языковедов и переводчиков). Понятно, что для решения подобной задачи требуется большая интенсивная работа на протяжении всего срока обучения, который составляет четыре года (это восемь семестров). Срок, как мы видим, не очень большой, если учесть, что в России для подготовки специалиста по РКИ требуется окончание магистратуры (а это 6 лет обучения!). Если учесть, что в иранских школах русский язык пока ещё не преподаётся, то абитуриенты к началу обучения имеют о русском языке очень смутное представление. Поэтому на всех кафедрах были открыты курсы предварительной подготовки в рамках первого семестра, который называется и, по существу, является подготовительным семестром.

В таблице 1 показаны количество преподавателей, студентов кафедры русского языка в университете Аль-Захра:

Название университета	Количество преподавателей на кафедре русского языка	Общее количество студентов русского языка в университете	Примерное количество студентов в каждой группе	Преподаватели кафедры русского языка
Университет Аль-Захра	4	100	25–30	Дастамуз Саиде Калаши Нахидех Резвани Ваджихе Садеги Зейнаб

Таблица 1– Преподавательский состав

Научный коллектив кафедры в настоящее время составляют четыре штатных преподавателя, трое из которых имеют степень кандидата наук. Преподаватели имеют активную научную позицию и постоянно принимают участие в научно-методических исследованиях в рамках русского языка, русской литературы, методике их преподавания, перевода и др. Преподаватели нередко делают доклады как на иранских, так и на заграничных конференциях.

Кафедра русского языка также проводит и различные образовательные мероприятия: международные конференции, фестивали Корана, художественные выставки, мастер-классы по РКИ и открытые лекции, читаемые как университетскими, так и приглашаемыми профессорами.

Цели кафедры русского языка на ближайшие 5 лет:

- Открытие направлений в магистратуре;
- Открытие двух новых направлений в бакалавриате («Практика перевода» и «Русская литература»);
- Заключение меморандумов о взаимодействии в сферах науки и культуры с российскими, кавказскими и среднеазиатскими вузами;
- Проведение специальных научных конференций и семинаров;

- Сотрудничество с престижными вузами РФ, Средней Азии и Кавказа.

Выпускники-бакалавры нашей кафедры успешно поступают в магистратуру, где учатся по направлениям «Обучение русскому языку», «Русская литература» и «Россиеведение» в самых авторитетных вузах Ирана. В рамках магистерской программы «Русский язык и литература» преподаются морфология, синтаксис, лексикология, словообразование, фонетика, методика преподавания русского языка и пр. Магистры, обучающиеся по программе «Россиеведение», более углубленно изучают культурологию, экономику, политологию, социологию, философию, религиоведение и историю России. Выпускник магистратуры может продолжить научно-исследовательскую работу в аспирантуре, а также получает возможность профессионального развития в системе образования, занимаясь педагогической, методической и культурно-просветительской деятельностью. Кроме того, выпускник может работать учителем в частных институтах или переводчиком в различных организациях и на проектах с российским участием.

Важно подчеркнуть, что благодаря усилиям преподавателей кафедры и открытию Центра партнерской сети «Институт Пушкина» в Университете Аль-Захра уже имеется довольно богатая библиотека русскоязычной литературы, а также труды по русистике и методике преподавания РКИ и ИЯ, сюда же поступают новые учебные пособия (как бумажные, так и электронные варианты).

Ещё можно отметить, что важным шагом на пути к расширению двустороннего сотрудничества стало проведение ежегодных встреч ректоров вузов Ирана и России, а также открытие Центра «Русский мир» в Тегеранском университете в 2017 году. Тогда же в Университете Аль-Захра был открыт Центр партнерской сети «Институт Пушкина», задача которого состоит в том, чтобы способствовать повышению квалификации педагогов-русистов, формированию условий для обучения и изучения РКИ, распространению открытого образования на русском языке. В рамках соглашения с Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина в 2020 г. проведено первое тестирование по русскому языку в Иране. Открытие научного центра «Рази» в МГУ и центра «Рази–Ломоносов» в Университете им. Шахида

Бехешти внесет свой вклад в повышение квалификации преподавателей русского языка в Иране.

Торжественное открытие центра партнерской сети «Институт Пушкина» в 2017 г. в университете Аль-Захра представлено на Рис. 1



Рисунок 1– Открытие центра партнерской сети «Институт Пушкина» в университете Аль-Захра

Нужно признать, что в персоязычной аудитории при всех успехах культурологических исследований и даже общем понимании роли культуры в обучении ИЯ и РКИ до сих пор главное внимание уделяют изучению грамматики и овладению языковой компетенцией, но мало внимания и учебных часов дается на формирование компетенции социокультурной, за исключением, пожалуй, русской фразеологии, на которую в программе обучения отводятся специальные часы. Хотя можно отметить, что уже с 2007 г. в учебную программу включен предмет «Знакомство с историей и культурой России», ориентированный на формирование культурно-страноведческой компетенции. Из этого следует, что некоторые основы владения социокультурной компетенцией всё-таки закладываются. (Здесь мы не поднимаем вопрос о формировании общей коммуникативной компетенции,

проблемы в формировании которой пока ещё ждут полноценного решения, о чём во многом и свидетельствуют существующие программы обучения).

Подготовительный курс РКИ в Университете Аль-Захра подразумевает 18 учебных часов в неделю и длится 4 месяца. В рамках этого курса преподаватели используют первые тома широко известных учебников передового издательства «Златоуст»: «Дорога в Россию»; «Жили-были», а также известное пособие по тренировке грамматических навыков «Русский язык в упражнениях» С.А. Хаврониной и А.С. Широченской.

Изучение русского языка, существенно отличающегося от фарси по своей структуре, – это весьма трудоёмкий процесс, особенно на начальном этапе. Общеизвестно, что важнейшим средством изучения языка является учебник, от качества которого очень во многом зависит успех обучения.

Большинство учебников, которые используются в иранских вузах, созданы в России и довольно широко представлены в Иране. Преподаватель, носитель персидского языка, работая по российским учебникам, должен приспосабливать их к персидской аудитории: комментировать имеющуюся информацию, сравнивать русские языковые явления с персидским языком, давать необходимую страноведческую, культурологическую информацию и т.д. В учебниках иногда есть перевод заданий на персидский язык, но нет сопоставления схожих языковых явлений или объяснения отсутствующих в персидском языке грамматических форм русского языка (глаголы движения, возвратные глаголы, виды глагола, категория рода существительных, значение и употребление падежей) [Просвирнина, 2015: 85]. Вот почему в процессе обучения языку преподавателям приходится самостоятельно находить, «додумывать» соответствующие объяснения и сравнения с родным языком.

Особого же внимания требует информация о культуре, истории, традициях, обычаях России, которой очень мало на родном языке учащихся. К тому же даже тот материал, который всё-таки в учебниках имеется, к сожалению, постепенно становится неактуальным в рамках современных образовательных тенденций: главную проблему представляют закономерно устаревающие тексты, не

соответствующие современному образовательному запросу ни в страноведческом, ни в методическом аспектах [Калаши, 2020b: 18–22].

Далее, можно сказать, что одним из российских учебников, известным нескольким преподавателям РКИ, которые знали о возможном начале преподавания русского языка в иранских школах (См. об этом с. 34), стал учебник «Русский класс: учебник русского языка для иностранных учащихся. Начальный и Средний уровень» (2011г.) [Вохмина, Осипова, 2011]. Говоря об этом учебнике, можно отметить, что это пример учебника, в котором культура как в узком, так и в самом широком смысле занимает весьма большое и важное место. Материалы, связанные с культурой, для которых выделен специальный раздел в каждом уроке, дают возможность сформировать у учащихся верное представление о значении и роли России в контексте мировой культуры. Велика и разнообразна тематика текстов. В уроках первой части ученики знакомятся с Москвой, Петербургом, Троице-Сергиевой лаврой, Третьяковской галереей, Юрием Гагариным, А.С. Пушкиным, озером Байкал, российскими фильмами – лауреатами премии «Оскар», русским балетом, российскими художниками, внесшими свой вклад в изобразительное искусство XX века. Другие тексты рассказывают о русских классиках литературы, религиозных конфессиях в России, сувенирах и многом другом. Во второй части по существу представлена вся русская литературная классика от М.Ю. Лермонтова до лауреатов Нобелевской премии по литературе: И.А. Бунина, М.А. Шолохова, А.И. Солженицына, И.А. Бродского, представлены краткие биографии писателей и наиболее значимые, ставшие прецедентными, отрывки из их произведений. Тексты по культуре по замыслу авторов затем должны стать основой практики в разных видах речевой деятельности, выполняя познавательную, воспитательную, развивающую и, естественно, учебную функцию. В этой части содержание текстов согласуется с идеей Е.И. Пассова, что для овладения иноязычной культурой, необходимо, обсуждая какой-либо факт культуры, дать определённое количество установок (заданий), которые в своей совокупности обеспечивали бы включение всех аспектов иноязычной культуры и видов речевой деятельности. Но «Русский класс» – это, пожалуй, один из немногих

образцовых учебников, в котором культура России представлена так полно и разнообразно, но этот учебник остаётся в Иране малоизвестным, поскольку обучение русскому языку в школах так и не началось.

Согласно Дж. Баба-заде, учебная программа, принятая на факультетах иностранных языков в вузах Ирана для местных студентов-бакалавров, ориентирует учебный процесс на создание у них коммуникативной компетенции [Баба-заде, 2007: 26]. Однако в реальности это пока ещё остаётся недостижимой мечтой. В отношении фонетики и грамматики не хватает пособий и учебных средств с сопоставительным объяснением фонетических закономерностей и трудных случаев русской грамматики и лексики. В отношении овладения речевым поведением в коммуникативных ситуациях преподавателю постоянно приходится искать дополнительные источники страноведческих и лингвострановедческих знаний для сравнения с тем, что известно из родного языка и культуры, самостоятельно находить информацию об особенностях общения в ситуациях в русской языковой среде и включать в эти ситуации учащихся, что и должно способствовать истинному овладению коммуникативной компетенцией, реализуемой в ситуациях общения. Однако далеко не все преподаватели в состоянии всё это делать самостоятельно, не имея каких-либо методических руководств и специальных учебных средств.

Как отмечает Х. Голами, умением подобрать наиболее подходящий аудитории учебник по РКИ отличается далеко не каждый преподаватель. Способность подобрать учебник, исходя из цели, задач обучения, уровня знаний обучающихся – это необходимый профессиональный навык преподавателя. Проблема использования неверно подобранной учебной литературы часто упирается в фактор неосведомленности преподавательского состава в существовании ряда разнообразных учебников [Голами, Бейги, Пулаки, 2018], а не в нежелание преподавателя заниматься анализом литературы.

1.2.2.2. Используемые учебники по РЯ для пероговорящих студентов

Существует большое различие между изучением РКИ в российском вузе и в таких странах, как Иран. В первую очередь это касается учебников: в вузах России преобладают смешанные группы, в рамках которых применимы учебники РКИ общего типа, не рассчитанные на учащихся определённой национальности, или учебники с использованием английского языка, который выступает в качестве общего языка-посредника (наиболее ярким, если не единственным, примером изданий такого рода именно в России является широко известный учебник Ю.Г. Овсиенко, выдержавший уже множество изданий после своего первого появления в 1988 году и издающийся до сих пор [Овсиенко, 2008]). В условиях же преподавания русского языка вне языковой среды в родной для учащихся стране наличие специализированных учебников и учебных пособий по РКИ, учитывающих особенности родного языка и культуры учащихся, – это абсолютная необходимость.

Как известно, до недавнего времени учебники для персоговорящих студентов в России практически не выпускались. В 2013 г. на свет появилось пособие Т.Г. Ткача «Постановочно-корректировочный курс практической фонетики русского языка для говорящих на персидском языке». В ходе создания пособия авторы опирались на опыт работы с персоязычными учащимися, осваивающими русский язык на начальном этапе в условиях отсутствия языковой среды. Данный курс создан на основе сопоставительного анализа фонетических систем русского и персидского языков. Известно, что именно фонетика представляет одну из первых трудностей, с которыми сталкиваются иранские студенты при овладении русским языком.

Есть и ещё некоторые учебники и некоторые пособия по русскому языку, которые составлены иранскими преподавателями. Это учебники по грамматике, лексике, фонетике, фразеологии русского языка, русской литературе, истории и культуре России. Назовём некоторые из них.

На Рис. 2. показаны некоторые пособия и учебники по русскому языку, которые составлены иранскими преподавателями.



Рисунок 2 – Некоторые учебники и учебные пособия по РЯ, составленные иранскими преподавателями

Захраи Х. *Грамматика русского языка*; Лесани Х. *Новое учение русского языка (в двух томах)*; Мадаени А. *Введение в словообразование русского языка*; Яхьяпур М., Карими Мотакхар Дж. *Употребление глаголов движения в русском языке*; Валипур А. *Фонетика русского языка*; есть и небольшое пособие для туристов (Карими Мотакхар Дж., Мухаммади М. *Русский язык в путешествии*), но нет ни одного пособия (если не брать единственное пособие по фразеологии: Бабазаде Дж. *Русская фразеология в иранской аудитории*), которое бы как-либо знакомило с русской культурой, тем более сопоставляло факты культуры двух народов, давало сведения по истории, искусству, стилю поведения в коммуникативных ситуациях и пр.

Следует отметить, что некоторые из этих учебников созданы совместно с российскими коллегами и используются как основной материал курса, в то время как остальные могут быть использованы студентами для самостоятельной работы,

поскольку написаны на персидском языке. Например, в подготовительном семестре российские учебники являются основными, а пособия, созданные иранскими преподавателями, используются как дополнительные. На подготовительном курсе обучение обычно ведётся по книгам В.Е. Антонова, М.М. Нахабина, М.В. Сафронова, А.А. Толстых «Дорога в Россию» изд. «Златоуст»; Л. В. Миллер, Л. В. Политова «Жили-были» изд. «Златоуст». В этих учебниках культурный компонент обучения представлен довольно скудно, вследствие чего в процессе обучения языку преподавателям приходится самостоятельно находить материал с информацией о культуре, истории, традициях и обычаях России на родном языке. В других семестрах выбор учебных пособий происходит по усмотрению преподавателей кафедры, чаще всего выбор делается в пользу известных российских учебников или в пользу авторских пособий, изданных преподавателями на персидском языке.

Рассмотрим некоторые учебники по РКИ, которые изданы в Иране и написаны российскими авторами, в которых сделан перевод вступительных комментариев и заданий на персидский язык (без адаптации к особенностям данной национальности). Это такие учебники, как «Дорога в Россию» В.Е. Антоновой и др., а также «Русский язык в упражнениях» С.А. Хаврониной и А.И. Широценской, которые используются параллельно в подготовительном курсе. Это хорошо зарекомендовавшие себя учебники, получившие признание во многих странах мира. Но в них только формулировки заданий и упражнений представлены на персидском языке, а правила и комментарии даны на русском языке. Ясно, что никакой ориентации на родной язык, сравнений с иранской культурой в этих учебниках не может быть по определению.

Здесь еще можно сказать об одном учебнике, хотя и не получившем в Иране большого распространения, но всё-таки в какой-то степени ставшим известным на волне интереса и возможности начала изучения русского языка в иранских школах, о чём мы говорили выше (См. с. 34).

Кроме российских учебников, как мы и указывали, есть учебники и научные труды по русскому языку, созданные иранскими специалистами именно для

иранской аудитории. Это такие учебники, как «Грамматика русского языка» Захраи Х.; «Введение в словообразование русского языка» Мадаени А. Все грамматические правила и комментарии представлены здесь на персидском языке, но это не учебник в классическом понимании, а теоретическая работа с примерами, но без практики, т.е. в ней отсутствуют какие-либо упражнения или какие-либо практические задания. Есть и учебники, например, «Русский падеж: правила и употребление» Захраи Х., Сидоровой М.Ю., написанный на русском языке для иранской аудитории. В данном учебнике употребление русских падежей объясняется именно с точки зрения носителей персидского языка. Можно заметить, что в примерах по грамматике используются некоторые страноведческие материалы по истории, науке и культуре России.

При анализе довольно значительного количества имеющихся пособий, выходявших в Иране по русскому языку, можно сделать общий вывод, что большинство из них, хотя и воплощает в себе принцип учета родного языка учащегося, но в основном находится в русле грамматико-переводного метода обучения РКИ. В данных учебниках и пособиях содержится крайне мало иллюстративного материала, не говоря уже о страноведческом или культурологическом компоненте, что, в принципе, и не должно быть предметом их содержания.

В настоящее время в Иране используют лишь одно пособие, изданное иранским специалистом, для знакомства с таким важным элементом русской культуры, которое находит воплощение в русской фразеологии. Это «Русская фразеология в иранской аудитории» Дж. Баба-заде. Данное пособие является первой попыткой отбора и организации фразеологического материала в учебнике, адресованном именно иранским студентам. В учебнике даётся чёткое и ясное представление о практической цели изучения русской фразеологии. По словам самого автора, Баба-заде, первый урок пособия нацелен на предоставление учащимся первичных и необходимых сведений по теории фразеологии. В ходе этого урока усваиваются основные терминологические понятия этой науки о языке: фразеология, фразеологическая единица, свободное, несвободное сочетание, а

также представлена классификация фразеологических единиц. В последующих уроках этот набор расширяется сведениями о глагольно-именных сочетаниях и семантическом критерии классификации В.В. Виноградова. Меньшую часть представляет история развития фразеологии как науки [Баба-заде, 2009: 24]. Всего теоретической основе фразеологии отведено три урока из 25. Часть текстов, помещённых в данном учебном пособии, призванная тем или иным способом иллюстрировать содержание фразеологизмов, имеет в своей основе факты российской действительности, которые явно связаны с соответствующими фразеологизмами, и это всегда вызывает интерес у иранских учащихся.

На Рис. 3. показаны фрагменты из учебника «Русская фразеология в иранской аудитории» Дж. Баба-заде.

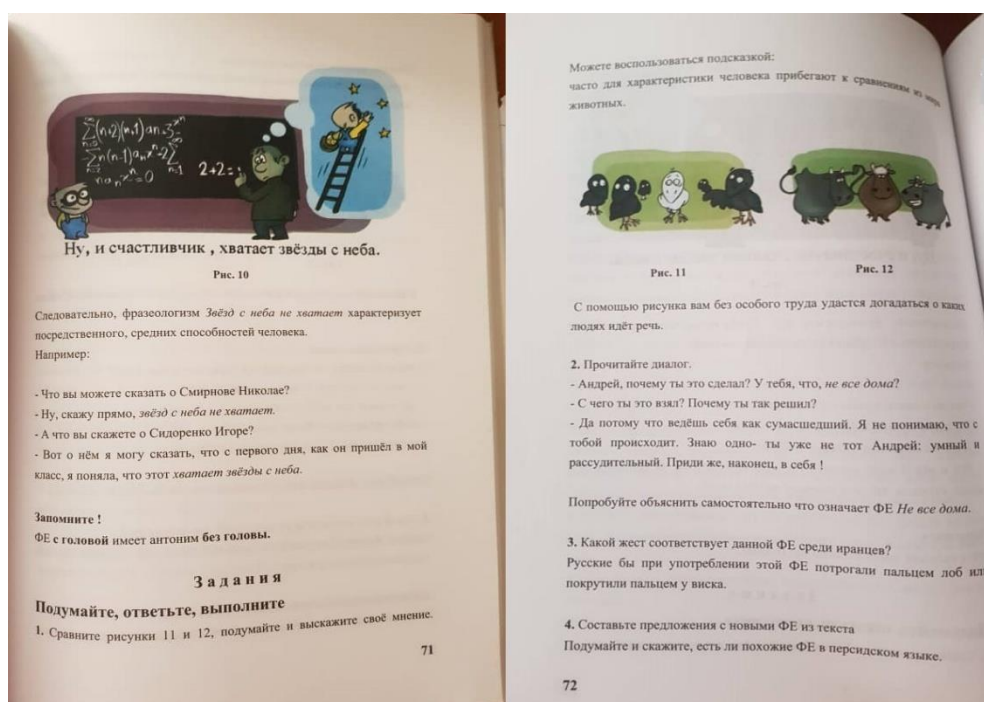


Рисунок 3— «Русская фразеология в иранской аудитории» Дж. Баба-заде. С.71–72

В Иране издано довольно много материалов для обучения русскому языку, но возникает вопрос, почему же преподают всё-таки по учебникам, изданным в России?

С помощью книг, которые подготовлены иранскими авторами, можно довольно легко и быстро понять теорию и грамматические правила русского языка.

Однако главная проблема состоит в том, что большинство из написанных книг не предназначено для практики, имеющиеся в них лингвистические анализы чрезмерно велики, никак не приспособлены к практическому обучению. Это теоретические работы, а если и применяются на практике, то лишь как некий справочный материал, в основном, для написания дипломных работ или статей. Кроме того, тексты из этих книг зачастую вообще являются переводом или заимствованием из русских учебников.

Итак, несмотря на то, что в настоящее время существует довольно много учебников разного рода и предназначения, далеко не все из них, к сожалению, способствуют оптимизации учебного процесса и по определению не могут отвечать современной коммуникативной цели обучения русскому языку. Как мы показали, учебники концентрируются, в основном, на грамматических правилах и языковом материале, что оставляет обучение коммуникации за пределами курса. Это и заставляет иранских преподавателей искать новые пути формирования полноценной коммуникативной/социокультурной компетенции, которая, хотя и выставляется официальной целью обучения, однако пока никак не обеспечена соответствующими учебными средствами, не говоря уже о готовности и самих преподавателей к реализации вполне современной поставленной цели. Важно ещё заметить, что отсутствуют и единые требования к обучению, какая-либо информационная платформа, портал для преподавателей, а периодические семинары учителей и преподавателей русского языка в Иране хотя и проводятся, но недопустимо редко.

Практика преподавания РКИ в Иране убедительно показывает, что существующие учебники, равно как и общая практика преподавания РКИ в современных условиях, к сожалению, не соответствуют современным образовательным запросам и не в состоянии обеспечить развитие лингвокультурной и страноведческой компетенций учащихся.

Однако если говорить непосредственно о преподавании русского языка в иностранной аудитории с точки зрения методов, то в Иране до сих пор в большей части университетов обучение реализуется с позиции грамматико-переводного и

сознательно-практического методов обучения РКИ. Несмотря на то, что преподавание РКИ в идеале должно быть организовано на основе коммуниктивно-деятельностного подхода, иранские студенты сначала получают массу информации о языке как о системе, а только затем осваивают его в практическом ключе. Занятия чаще всего представляют собой лекции. Большинство применяемых на занятиях упражнений относится к группе языковых и репродуктивно-продуктивных: имитация, подстановка, трансформация, коррекция. Из четырех видов речевой деятельности делается упор на чтение, а уже на его основе проводится работа по развитию письма, аудирования и говорения. При всем этом количество письменных репродуктивных упражнений преобладает над упражнениями на аудирование и говорение.

Любое обучение, как известно, есть передача молодому поколению культуры, накопленной человечеством. Иноязычная культура есть часть всеобщей культуры. И во многом именно иностранный язык как учебный предмет должен передавать учащимся иноязычную культуру [Пассов, 1989: 7]. И это касается преподавания иностранного языка в рамках практического курса по изучению того или иного иностранного языка. Но, как мы показали, в Иране в процессе практического овладения русским языком и, соответственно, русской культурой имеется немало проблем.

Однако сам интерес к истории и культуре России в Иране, безусловно, высок, и он растёт, прежде всего, с усилением, политических и культурных связей между двумя странами. Свидетельством этого является открытие кафедры руссиеведения на факультете изучения мира Тегеранского университета в 2007 году, что, безусловно, стало новым шагом на пути к детальному изучению связи культуры и языка. Руссиеведение предстаёт на этой кафедре как научная дисциплина, обобщающая исторические, экономические, религиозные сведения о России, её географические и социологические исследования. Ведётся преподавание и русского языка. Выпускники этого направления ведут экспертную, аналитическую и исследовательскую работу, могут работать научными сотрудниками в академических и других научно-исследовательских организациях, экспертами,

консультантами, советниками в государственных учреждениях, сотрудниками в учреждениях культуры и других областях. Благодаря выпускникам кафедр и тем, кто продолжил образование в русскоговорящих странах, программы многих вузов Ирана в ближайшее время дополнятся новыми специальностями, такими, как культурология, история и др. После открытия этой кафедры в других университетах Ирана появилась дисциплина «История и культура России», и этот опыт можно только приветствовать [Калаши, 2020b: 18-22]. Однако следует отметить, что вся культура на этой кафедре изучается чисто теоретически без особой связи с практикой преподавания.

Погружение иранских учащихся в страноведение предусмотрено через использование определенных учебных пособий по истории России, а также через знакомство с русской художественной литературой и другими видами искусства, в которых отражаются русская ментальность, культура, ценности. Однако овладение лингвострановедческой информацией самостоятельно достаточно затруднено, поскольку в пособиях отсутствуют специальные комментарии, и преподаватель через родной язык по своему усмотрению старается объяснить те или иные явления. Но даже и в книге по истории *«Введение в историю и культуру России: с древнейших времен до второй половины XIX века»*, которая недавно вышла в свет и является официальным учебным пособием, об истории и культуре России говорится слишком мало.

Итак, в иранских вузах пока ещё обучение русскому языку ведётся, в основном, грамматико-переводным методом, хотя часто главными учебными книгами являются российские учебники, уже учитывающие коммуникативную направленность обучения. Но в российских учебниках отсутствует страноведческая, культурологическая информация, а учебный материал не соответствует коммуникативным потребностям учащихся. Вследствие этого учебники не в состоянии в полной мере поддерживать мотивацию студентов к изучению РЯ и даже способны вызвать негативные эмоции к русскому языку у тех учащихся, кто стремится освоить язык в практических целях.

Таким образом, наша роль в реализации лингвокультурологического подхода в иранской аудитории заключается в том, чтобы составить новые учебные средства с культурным компонентом, которые бы соответствовали современным требованиям и позволяли приобщать иранских студентов к русскому языку и культуре России. Внедрение культурологического компонента в учебный процесс способствовало бы формированию социокультурной и межкультурной компетенции у студентов.

Хорошее знание русского языка является важным требованием ко всем учащимся. В это же время нет учебников, которые отвечали бы этим требованиям. Учащийся как носитель культуры своей страны, должен овладеть всеми видами иноязычной речевой деятельности, чтобы участвовать в непосредственном диалоге культур с носителями изучаемого языка. А как обеспечить тот уровень владения русским языком? Решение в переходе к коммуникативному подходу, который считается основным направляющим в использовании социокультурного компонента при обучении ИЯ и способен подготовить учащихся к реальному общению.

Итак, новые учебные пособия должны учитывать национально-ориентированный коммуникативный подход, особенности воздействия языковой среды, а также особенности национального коммуникативного поведения. Безусловно, нужны новые пособия, которые должны быть построены в соответствии с коммуникативной парадигмой обучения и в соответствии со стандартом ТРКИ-TORFL, в основе которого представлены минимальные обязательные требования к уровням владения русским языком. И этот стандарт официально принят в Иране, более того, в 2020 году в Иране в рамках сотрудничества с Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина было уже проведено и первое тестирование.

В настоящее время методика преподавания русского языка в Иране находится на этапе трансформации, когда в ней уже в некоторой степени проявляются и новые подходы в обучении, но в то же время практика обучения всё ещё мало соотносится с поставленными целями практического овладения языком.

Однако нужно признать, что в последнее десятилетие в ИРИ явно ощущается движение в сторону новых методических установок, всё большее внимание направляется (уже даже и на уровне провозглашаемых официальных целей обучения) на связь языка и культуры, овладение страноведческим и лингвокультурным аспектами в процессе обучения.

Выводы по главе 1

1. Ирано-российские отношения (ранее – персидско-русские) были установлены ещё в 1592 году при Рюриковичах, когда в Персии правила династия Сефевидов. Несмотря на большую разницу культур, Иран и Россия стремились к сотрудничеству и взаимодействию во многих сферах (торговле, экономике, политике и пр.). Развитие же торговых отношений (особенно в эпоху правления династии Каджаров) способствовало развитию дружбы и двусторонних отношений и вызывало большой интерес к российской культуре и, в частности, к литературе. В настоящее время отношения между двумя странами носят особенно тесный характер и развиваются во всё более широких сферах, захватывая, в том числе, образование и науку.
2. Русский язык, появившийся в Иране с первыми дипломатическими связями между двумя странами, полностью разделял судьбу этих связей, складывавшихся в течение нескольких веков: положение русского языка, отношение к нему полностью определялось той обстановкой, которая устанавливалась между двумя государствами. Однако можно утверждать, что более или менее осязаемое знакомство с русской культурой (и, как следствие, с русским языком) начинает проявляться с середины XVIII века, т.е. момента начавшихся в то время уже вполне осязаемых торговых и, как следствие, культурных отношений.
3. История преподавания русского языка в иранских вузах насчитывает более 85 лет, она, как и общие отношения между двумя странами, не всегда была

простой. В настоящее же время в Иране наблюдается устойчивый интерес к изучению русского языка, связанный с укреплением политических, экономических и культурных связей с Россией. Доказательством этого является тот факт, что сейчас русский язык входит в программы всех ведущих иранских вузов, насчитывается 12 университетов, в которых около тысячи студентов изучают русский язык, по специальностям «Русский язык», «Русский язык и литература», «Перевод и переводоведение: русский язык», «Обучение русскому языку», «Русская литература», «Россиеведение».

4. Большинство учебников, которые используются в иранских вузах, созданы в России, и они довольно широко представлены в Иране. Преподаватель, носитель персидского языка, работая по российским учебникам, должен приспособлять их к персидской аудитории: комментировать имеющуюся информацию, сравнивать русские языковые явления с персидским языком, давать необходимую страноведческую, культурологическую информацию и т.д. В учебниках иногда есть и перевод заданий на персидский язык, но полностью отсутствует какое-то сопоставление различных структур и объяснение отсутствующих в персидском языке грамматических форм русского языка.
5. Хотя иранские вузы и используют в основном российские учебники, написанные уже на основе коммуникативно-деятельностного подхода, однако до сих пор сильны традиции грамматико-переводного метода, более знакомого преподавателям, об этом свидетельствуют и сами рабочие планы кафедр. Кроме того, большое влияние оказывают и складывавшиеся в течение долгого времени традиции обучения в Иране, способы взаимодействия, отношений учащихся с преподавателями.
6. В настоящее время особенно недостаёт учебников и учебных пособий, которые бы могли давать представление о русской культуре, истории, традициях. В российских учебниках такие сведения имеются, но они отрывочны, упрощённые, поскольку учебники идут на русском языке, и при нулевом уровне начинающих изучать русский язык по определению не могут

дать достойного представления о русской культуре, не говоря уже о сопоставлении культур двух народов.

7. Новые учебные пособия, которые будут создаваться, основываясь на национально-ориентированном коммуникативном подходе, должны учитывать особенности воздействия родного языка, особенности национальных традиций, коммуникативного поведения и т.д. Безусловно, нужны новые пособия, которые должны быть построены в соответствии с коммуникативной парадигмой современного обучения, с полным учётом диалога культур. Только в этом случае учащиеся через изучаемый язык становятся способными постигать дух народа, заключённый в языке, обогащая себя новым миропониманием, которое помогает найти общий язык между народами.

ГЛАВА 2. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

2.1. Лингвокультурология как наука, обеспечившая становление нового этапа в методике преподавания иностранных языков

2.1.1. Место лингвокультурологии в современном научном дискурсе

Если в Иране реальное вхождение культурного компонента в учебный процесс по-настоящему пока ещё только начинается, то в общей методике преподавания иностранных языков уже имеет свою, пусть и не такую долгую, но историю и традиции, связанные с развитием лингвокультурологии, хотя и восходящей к пионерским работам В. фон Гумбольдта, но получившей своё подлинное развитие сравнительно недавно. Расцвет лингвокультурологии как науки, создаваемой трудами Э. Сепира- Б.Л. Уорфа, в России – М.М. Бахтина, Ю.М. Лотмана, А.Ф. Лосева, Вяч. Вс. Иванова, В. Н. Топорова, Н.И. Толстого и др., приходится на вторую половину XX века. В начале же XXI века она завоевала признание и как самостоятельное научное направление. Некой символической датой признания самостоятельности нового научного направления в России можно считать создание в Институте языкознания РАН в качестве ведущей программы «Язык и культура», руководителем которой стал академик Ю.С. Степанов, создатель известного словаря «Константы: Словарь русской культуры» [Степанов, 1997].

При этом сама лингвокультурология не ставила и не ставит перед собой задачу преподавания иностранных языков и соответствующих культур. Но её идеи оказались весьма важными, более того, продуктивными для того, чтобы изменить весь контекст обучения, выйдя за пределы лингвострановедения, впервые обозначенного в методике обучения ИЯ и РКИ Е.М. Верещагиным и В.Г. Костомаровым в 70-е годы прошлого столетия как важнейшей составляющей

содержания обучения, что было для своего времени большим достижением методики преподавания иностранных языков, тем более значимого, что это произошло ещё до наступления «эры» культурологии в общем контексте гуманитарного знания [Верещагин, Костомаров, 1980].

В настоящее время уже несколько наук претендуют на роль ведущих в описании соотношения языка и культуры. Проблемами соотношения языка и культуры занимаются представители разных школ: Н. А. Арутюнова, В. В. Воробьёв, В. И. Карасик, Ю. Н. Караулов, В. В. Красных, В. А. Маслова, Ю. С. Степанов, В. Н. Телия и др. В. И. Карасик называет три основные причины столь высокого интереса к данной проблеме: «Первая из них связана с быстро растущей глобализацией мировых проблем, что требует учета универсальных и специфических характеристик поведения и общения разных народов. Вторая – с интегративным типом развития гуманитарных наук и необходимостью владения лингвистами данными результатов исследований, полученных представителями смежных отраслей знания – психологами, социологами, этнографами, культурологами, политологами и т. д. Третья – с прикладной стороной лингвистического знания, т.е. с пониманием языка как средства концентрированного осмысления коллективного опыта, который закодирован во всем богатстве значений слов, фразеологических единиц, общеизвестных текстов, формульных этикетных ситуаций и т. д.» [Карасик, 2002: 73].

По мнению одного из пионеров в изучении связей культуры и языка, профессора Ф. Шарифиана, иранца по происхождению, «...лингвокультурология исследует черты человеческих языков, которые зашифровывают культурно сконструированные концептуализации всего спектра человеческого опыта» [Sharifian, 2017: 10]. Предметом лингвокультурологии являются процесс и результаты взаимодействия языка и культуры, которые развиваются в непрерывном диалоге. Наблюдение явного взаимного влияния между языком и культурной послужило отправной точкой для возникновения новой научной дисциплины – лингвокультурологии. По словам В.В. Воробьёва, «эта отрасль языкознания изучает некую совокупность культурных ценностей, живые

коммуникативные процессы порождения и восприятия речи, опыт языковой личности и национальный менталитет, а также занимается системным описанием языковой «картины мира» и выполняет образовательные, воспитательные и интеллектуальные задачи обучения» [Воробьёв, 1997: 125]. (Заметим, что обращение В.В. Воробьёва к задачам обучения следует считать прямым следствием его педагогической деятельности в Университете дружбы народов).

Рассмотрим несколько определений лингвокультурологии.

В.Н. Телия считает лингвокультурологию «частью этнолингвистики, исследующей и описывающей взаимосвязь между языком и культурой в синхронном аспекте» [Телия, 1996: 217]. По мнению В.В. Воробьёва, «эта научная дисциплина находится на границе между науками, изучающими культуру, и филологией». Он выводит центральную триаду лингвокультурологии, а именно – «язык – нация (национальная личность) – культура» – в этом фокусе сходятся и могут быть решены важнейшие проблемы этой отрасли науки» [Воробьёв, 1997: 32]. Стоит отметить, что В.В. Воробьёв в своих трудах говорит о лингвокультурологии «как преемнике лингвострановедения», но, к сожалению, как замечает А.С. Мамонтов, «тем самым он несколько запутывает вопрос, касающийся определения лингвокультурологии» [Мамонтов, 2019]. Напомним, что по словарю Ушакова, слово «преемник» имеет три значения: «1) тот, кто получил или приобрел от кого-нибудь права и т.п.; 2) тот, кто занял чье-то место; 3) чей-то продолжатель» [Ушаков, 1935-1940]. Мы рассуждаем в нашей работе в полном согласии с первым значением слова и, основываясь на словах А.С. Мамонтова о том, что лингвокультурологией можно считать всю сферу изучения связей языка и культуры, как в теоретическом (когнитивная лингвистика, концептология, теория сапиентемы и лингвокультурология в узком смысле как лингвофилософская дисциплина), так и в прикладном (лингвострановедение, в том числе сопоставительное) аспектах. (см. [Мамонтов, 2019]).

Согласно Е.И. Зиновьевой и Е.Е. Юркову, «лингвокультурология относится к филологическим наукам. Она исследует различные способы выражения знаний о мире носителей того или иного языка посредством изучения языковых единиц

разных уровней, их речевой деятельности и поведения, дискурса, дающего наиболее полное описание этих объектов и раскрывающего значение анализируемых единиц, его оттенки, коннотации и ассоциации, отражающие сознание носителей языка» [Зиновьева, Юрков, 2009: 13]. Авторы отмечают, что «при этом важно учитывать информацию энциклопедического характера, коррелирующую с собственно языковым значением, разработка принципов отбора которой является одной из проблем лингвокультурологии» [Там же: 15]. Далее они делают вывод о том, что объектом лингвокультурологии являются «весь язык и культура, а предметом – их взаимодействие. Перефразируя М.М. Бахтина, можно сказать, что ни к одному нюансу слова не остается равнодушна лингвокультурология» [Там же: 15].

Все эти исследования позволяют глубже понять природу, сущность лингвокультурологии и процесс её развития. Таким образом, лингвокультурология мало того, что достаточно быстро оформилась как самостоятельная дисциплина и наука, но и стала прямым воплощением интеграции лингвистики и культурологии, новым аспектом изучения мировоззрения человека, исходя из сведений двух дисциплин, что особенно важно для методики преподавания иностранного языка.

Итак, лингвокультурология как отдельная научная дисциплина считается ещё довольно молодой, хотя корни её лежат ещё в труде В. фон Гумбольдта «О различии строения человеческих языков и его влиянии на духовное развитие человеческого рода» (1836), где сформирован тезис о взаимосвязи характера языка с характером, духом народа. Широко известным стало утверждение ученого о том, что разные языки – это различные мировидения и что особенность языка влияет на сущность нации, поэтому, чтобы досконально изучить язык, обязательно нужно овладеть всеми теми знаниями, что история и философия связывают с внутренним миром человека (см. [Гумбольдт, 1985: 370-377]). Новизна данного подхода заключалась в том, что за внешними различиями языковых форм исследователь обнаружил различия в характере восприятия реальности, что позволило ему, пусть и в зачаточной форме, сделать вывод о воплощении своеобразия культуры в языке.

Проблемы языка и культуры, тогда ещё не ставшие отдельной наукой, рассматривали представители мифологической школы XIX в.: братья Гримм в Германии, А. Н. Афанасьев, Ф. И. Буслаев и А. А. Потебня в России; а в начале XX в. – австрийская школа «Слова и вещи» Г. Шухардта. Как замечал В. В. Воробьёв, «в России идеи, схожие с идеями В. Гумбольдта, развивал А. А. Потебня: «Язык есть полнейшее творчество, какое только возможно человеку» [Воробьёв, 1997: 9].

Рассмотрим становление лингвокультурологии в некоторых странах, что, безусловно, поможет глубже осознать её понятия и связать их с овладением социокультурной компетенцией при обучении иностранным языкам.

2.1.2. Начало развития лингвокультурологических идей в Германии и Франции

Уже довольно давно стало понятно, что в работах В. фон Гумбольдта (1767–1835), авторитетнейшего немецкого учёного, были заложены идеи, которые и воплотились в современной лингвокультурологии так же, как и в таких других дисциплинах, как социология и этнолингвистика, не говоря уже о проблемах философии языка и соотношения языка и мышления. Он был убежден, что развитие разных языков неодинаково, и в языке обязательно отражается культура его носителей. С этой позиции становится возможно судить о языковой картине мира: «Каждый язык содержит в себе самобытное мирозерцание. Как отдельный звук встает между предметами и человеком, так и весь язык в целом выступает между предметом и природой, взаимодействующей на него изнутри и извне. Человек окружает себя миром звуков, чтобы воспринять в себя и переработать мир вещей <...>; и каждый язык описывает вокруг народа, которому он принадлежит, круг, откуда человеку дано выйти лишь постольку, поскольку он вступает в круг другого языка <...>. Эти наши выражения никоим образом не выходят за пределы простой истины. Человек преимущественно – да даже и исключительно, поскольку ощущение и действие у него зависят от его представлений, – живёт с предметами так, как их преподносит ему язык изнутри себя» [Гумбольдт, 1984:80].

Это замечание оказалось весьма важным в становлении лингвокультурологии как науки. Идеи В. Гумбольдта стали лингвистической базой для наук о культуре. Ему также принадлежит разработка положений сравнительной антропологии как науки, занимающейся сопоставлением духовной организации разных народов, которая выражена через язык. Язык, по его мнению, оказывается связующим звеном между внутренним миром человека и внешним окружающим его миром. Впоследствии в качестве такого срединного мира и будут воспринимать культуру. Дальнейшее развитие идеи В. Гумбольдта получили в неогумбольдтианстве в XIX–XX веках в работах Л. Вайсгербера (заметим здесь, что Л. Вайсгерберу принадлежит важнейший термин сегодняшней культурологии – «языковая картина мира» (1929г.)). В России труды Вильгельма фон Гумбольдта были изучены и дополнены таким известным лингвистом, как А. А. Потебня, который предложил воспринимать язык как деятельность [Большая российская энциклопедия].

Начало XX века ознаменовалось появлением стилистики как филологической дисциплины, непосредственно связанной с идеей неразрывности языка и культуры. Этим вопросом занималась эстетическая школа под руководством Карла Фосслера (1872–1949), который сумел проиллюстрировать, как история языка взаимопроникает в историю культуры. Безусловно, все эти идеи имеют прямое отношение к практике обучения языку, единицы которого и несут в себе в самом широком смысле национальное представление о мире.

Отдельный вклад в развитие лингвокультурологии как науки внесли французские ученые Фердинанд де Соссюр (1857–1913), Шарль Балли (1865–1947) и Альбер Сеше (1870–1946). Также в список учёных, приложивших руку к формированию и расширению научного знания в области культурологии, можно отнести и Эмиля Бенвениста (1902–1976), который также поддерживал идеи связи языка и культуры. В книге Бенвениста «Общая лингвистика» появляется заявление: «Мы только начинаем понимать, какой интерес представляло бы точное описание истоков словаря современной культуры» [Бенвенист, 1974: 386], демонстрирующее стремление к совместному изучению лексикона определенного языка

одновременно с изучением его истории и культуры, и, таким образом, дополнительно акцентирующее внимание на связь между языком и культурой.

Здесь также стоит упомянуть и влияние сравнительно-исторического метода на лингвистику и смежные с ней дисциплины. В рамках этой методической школы работал Люсьен Леви Брюль (1857–1939), философ, занимающийся исследованием природных законов развития языка, природы и культурной обусловленности мышления человека. Его философские изыскания получили продолжение в будущих работах о мышлении первобытного современного человека. «Язык есть одновременно и продукт культуры, и её важная составная часть, и условие существования культуры, фактор формирования культурных кодов» [Леви-Строс, 1994: 196].

В конце XIX – начале XX в. французский учёный П. Т. де Шарден (1881–1955) высказал предположение, также оказавшее некоторое влияние на становление современной лингвокультурологии. Он говорил о том, что человек занимает вершину антропогенеза, который сам венчает космогенез [Тейяр де Шарден, 1987: 38-39]. Работы Шардена впоследствии стали базой для осмысления сущности коллективного и индивидуального мышления, что повлияло на развитие теории речевой деятельности, предвосхитив тем самым некоторые аспекты изучения лингвокультурологии.

2.1.3. Вклад американских учёных в становление лингвокультурологического подхода в обучении иностранным языкам

Большой вклад в развитие проблемы взаимоотношений языка и культуры внесли многие лингвисты – представители антропологического направления в США.

В середине XX века проблема соотношения языка и культуры была впервые в Америке чётко сформулирована в трудах американского этнолингвиста Ф. Боаса. В первой же трети двадцатого века этой проблемой плодотворно занимался культуролог и языковед Эдвард Сепир (1884–1939) [Моисеев, 2009: 18]. В 30-е

годы XX столетия Бенджамин Ли Уорф (1897–1941), взяв за основу положения Э. Сепира, предложил гипотезу о лингвистическом детерминизме, которая также развивалась Ф. Боасом, Дж. Кэрроллом и некоторыми другими американскими учёными. Э. Сепир в своей статье «Статус лингвистики как науки» так высказал идею лингвистической относительности: «Мы видим, слышим и вообще воспринимаем мир именно так, а не иначе, главным образом благодаря тому, что наш выбор при его интерпретации предопределяется языковыми привычками нашего общества» [Сепир, 1993:261].

Середина XX столетия в США подарила науке ещё одно направление изучения «человека в языке»: Д. Хаймс (1927–2009) разработал теоретические и методологические основы новой науки, лингвистической антропологии – «изучения языка и речи в контексте антропологии» [Hymes, 1963: 277]. Заметим, что Хаймс внёс свой вклад в методику обучения иностранным языкам тем, что дал приемлемое в методике обучения иностранным языкам определение коммуникативной компетенции как способности не только владеть языковыми средствами, но быть участником речевой деятельности [Hymes, 1972: 269-293].

Эдвард Сепир более других американских учёных продвинулся в рассмотрении вышеуказанной проблемы, предложив следующие выводы, которые необходимо сознавать и учитывать при обучении иностранным языкам.

1. «Следует воспринимать культуру как совокупность практических навыков и идей, способных охарактеризовать образ жизни и ценностные ориентиры носителей этой культуры;
2. Взаимоотношения понятий языка и культуры решаются следующим образом: язык является инструментом культуры, так как появился раньше нее, но также он является и практикумом культуры – социального и культурного развития общества;
3. Язык и культура не самостоятельны и взаимозависимы, культура – это содержание речи, язык – это ее инструмент;

4. Язык выполняет функцию накопления и передачи культуры последующим поколениям через разные речевые формы: пословицы, заклинания, предания, молитвы, родословные;
5. Развитие культуры и языка неравномерное – культура развивается быстрее, чем язык, но способствует и более высокой скорости развития языка, который меняется подсознательно вслед за культурой;
6. Между формами языка и культуры отсутствует строгое соответствие: схожие культуры могут встречаться у носителей разных языков, это свидетельствует о быстром распространении культуры. (Сепир также отмечает упрощение морфологической системы языка в связи с усложнением культуры – Н.К.).
7. Лексика – наиболее показательный пласт языка по отношению к культуре, в нем прослеживается появление новых слов и исчезновение старых заимствований, новые словообразования. Богатый словарь – показатель древности культуры.
8. Взаимосвязь языка и культуры позволяет связать изменения языка с изменениями в культуре, таким образом, становится возможным узнать относительный возраст культуры по ее проявлениям в языке. Так, например, в английском языке нерегулярные формы множественного числа указывают на возраст традиции разведения животных (sheep – овцы, oxen – быки), а заимствования позволяют с точностью определить эпоху, из которой слово было заимствовано в современный язык» (см. [Сепир, 1993]).

Здесь важно отметить, что культурология ныне шире, идеи, связанные с общими вопросами соотношения языка и культуры, в настоящее время уже нельзя ограничивать рамками какой-то одной страны (наши выводы по отдельным странам были сделаны для удобства отслеживания исторического развития проблем, связанных с исследованиями по культурологии).

Сейчас уже возможно размышлять о мировой науке, нацеленной на предельно точное изучение связи между культурой и языком, тем более что доступность публикаций, как письменных, так и устных, делает это направление вполне мировым трендом. Ярким примером этому служат труды замечательного

иранского учёного Фарзада Шарифиана (1964 – 2020 г.), который жил и работал в Австралии и публиковал свои работы именно там, но сейчас его работы становятся доступными повсюду, в том числе и в Иране, где они появились на персидском языке. Он был учёным в широком смысле слова, профессором факультета языков, культур и лингвистики Университета Монаша в Австралии, являлся одним из тех, кто разрабатывал идеи когнитивной антропологии, антропологической лингвистики и когнитивной психологии. В своих книгах «Cultural Conceptualisations and language: Theoretical Framework and Application» (2011) и «Cultural Linguistics» (2017) Шарифиан затронул важные темы межкультурного общения, межкультурной прагматики, изучения политических дискурсов, а также взаимосвязи между языком, культурой и познанием с точки зрения когнитивной лингвистики. Он особенно приветствовал исследования, которые рассматривают язык как неотъемлемую часть культуры и познания, которые улучшают понимание культуры и познания посредством систематического анализа языка – качественного и / или количественного, синхронного и / или диахронического. Две его книги были изданы на персидском языке ещё при его жизни. Одна книга переведена Лили Ардабили и озаглавлена «Введение в лингвокультурологию», опубликована в 2014 году, а другая, недавно представленная в Университете Вали-э-Аср в г. Рафсанджане, – «Лингвокультурология: культурные концептуализации и язык» (перевод Тахере Ахмадипур, Пария Разм-Дидех и Хамед Молаи).

Как раз благодаря переводу книг Шарифиана недавно в Иране было основано новое направление, получившее название «Лингвокультурология». Модуль данного направления был определен в соответствии с идеями Шарифиана. Его книги считаются одним из источников для преподавания лингвокультурологии в Иране. Главная идея Шарифиана о значении лингвокультурологии заключается в том, что для изучения языка нужно войти в контекст культурного познания, и это культурное познание является недостающим звеном, которое может установить связь между различными науками. [Садеги, 2020]. Всё это очень важно для понимания того, что и в Иране наука развивается в контексте её общемирового развития, и есть надежда, что знакомство с идеями этого замечательного учёного

окажут воздействие и на методику преподавания в Иране русского языка. Интересно проследить и развитие культурологических исследований, связанных с изучением отношений языка и культуры, имеющих свою давнюю историю и интересные идеи.

2.1.4. Развитие лингвокультурологии в России

В 60–70 гг. ещё позапрошлого века идеи связи языка с культурой имели в Российской империи своё начало в работах Ф. И. Буслаева, А.А. Потебни, А. Н. Афанасьева. Углубляя и дополняя идеи В. фон Гумбольдта, русский филолог Ф.И. Буслаев заострял внимание на том, что «слова имеют свойство накапливать и хранить в себе культуру, что мысль можно обнаружить лишь с помощью языка, что язык может отображать мысль нации, всего языкового коллектива. Он называл язык сокровищницей прошедшей жизни, поскольку на протяжении многих веков язык служил различным потребностям людей, и этот опыт влиял на развитие самого языка [Буслаев, 1992: 271]. Ф.И. Буслаев считал язык основным этническим признаком любого народа. И ещё в середине XIX века он высказывал свои идеи о том, что мысль формируется с помощью языка, а язык таким образом отражает идею языкового коллектива [Цит. по Хроленко, 2016: 9]. Ф.И. Буслаев подчеркивал, что существует внутренняя связь между языком и мышлением, а также между языком индивида и языком социума. Состояние культуры, в том числе и языка, напрямую влияет на состояние социума [Буслаев, 2015: 125].

Другой учёный, тезисы которого были важны для становления лингвокультурологии уже в советской России, – это Г.О. Винокур (1896–1947), известный российский литературовед и языковед, который развивал положения о взаимодействии языка и культуры: «Всякий языковед, изучающий язык, непременно становится исследователем той культуры, к продуктам которой принадлежит избранный им язык» [Винокур, 1959: 211]. Свои соображения по вопросу взаимосвязей между языком и культурой Винокур изложил в книге «Избранные работы по русскому языку». Ввиду частого обращения Г.О. Винокура

к истории языка он всегда подчёркивал, что язык есть значимая составляющая истории народа, что культура, язык и история нераздельны. Этот учёный, таким образом, поднимает ещё один актуальный вопрос – о связи истории и культуры.

Много важных положений о взаимосвязи культуры и языка высказал академик Н.И. Толстой. Он полагает, что: «язык есть часть культуры и имеет место изоморфизм (сходство структуры) культуры и языка в системном, и в функциональном аспекте: оба явления располагают такими категориями, как жанр, стиль, омонимия, синонимия, многозначность; и в языке, и в культуре протекают процессы наслоения и взаимодействия» (см. [Толстой, 1995: 24]).

Идеи, начавшиеся с тезисов немецкого лингвиста В. фон Гумбольдта о том, что язык есть некий мир, находящийся между объективно существующим реальным миром и внутренним миром человека (см. [Гумбольдт, 1984: 7]), получили развитие в России в конце XX века в трудах Н. Д. Арутюновой, А. Н. Баранова, Е. А. Березовича, Е. М. Верещагина, Г. О. Винокура, Д. Б. Гудкова, В. И. Зимина, В. В. Иванова, Ю. Н. Караулова, В. В. Красных, М. Л. Ковшовой, В. Г. Костомарова, Е. С. Кубряковой, Ю. М. Лотмана, В. М. Мокиенко, Ю. А. Сорокина, Ю. С. Степанова, В. Н. Телия, Г. В. Токарева, В. Н. Топорова, Н. И. Толстого, С. М. Толстой, Б. А. Успенского, Л. О. Чернейко, Е. С. Яковлевой и др.

Нужно признать, что в советском языкознании следование положениям В. фон Гумбольдта (неогумбольдтианство) некоторое время было критикуемо, т.к. его теоретические и методологические, а главное – общефилософские основания резко расходились с марксизмом-ленинизмом [Гухман 1961, Чесноков, 1977].

Однако это время осталось далеко позади, и теперь научное сообщество уже давно имеет возможность свободно изучать проблемы взаимосвязи языка и культуры и достигло в этом немалых успехов. Как отмечал советский академик Ю. С. Степанов, каждый крупный учёный последнего десятилетия неизбежно в той или иной степени занимался вопросами антропоцентричности языка [Степанов, 1975: 49].

Сегодня язык рассматривается и в качестве орудия групповой стереотипизации поведения «свой»/ «чужой». Вероятно, одной из первоначальных

функций языка было маркировать культурные различия внутри общества, из чего позже проистекли социальная и этническая его функции.

Вторая половина XX столетия отмечена развитием идей взаимосвязи культуры и языка в рамках методики преподавания иностранных языков, о чём мы уже упоминали в начале главы. Значимыми стали вопросы лингвострановедения, фоновых знаний, способности понимать чужую культуру, эмпатии (греч. «сопереживание»).

Вполне можно утверждать, что с конца XX века в российской лингвистике оформилось самостоятельное направление исследований связи языка и культуры, и лингвокультурология стала восприниматься как одна из приоритетных сфер развития научного знания о языке. Если раньше связь языка и культуры изучалась в контексте других направлений исследования, то в настоящий момент ее изучение обладает собственной спецификой и выделилось в отдельную дисциплину [Моисеев, 2009: 19]. В подтверждение этого приведем несколько фактов. Во-первых, ярким подтверждением выделения лингвокультурологии и становления ее как отдельного направления научных изысканий стали появившиеся научные программы института языкознания РАН («Язык и культура» (руководитель – академик Ю.С. Степанов)) и в 1999 г. специальной программы Министерства образования Российской Федерации «Язык, культура и общество: комплексные исследования по специальной и культурной антропологии», структурным подразделением которой стала программа «Лингвистика. Интеллектуальные системы в гуманитарной сфере». Во-вторых, появление специальных изданий, таких, как «Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурный аспекты» В.Н. Телия, «Константы: словарь русской культуры» Ю.С. Степанова, «Языковой круг: личность, концепты, дискурс» В.И. Карасика, «Лингвокультурология» В.А. Масловой и др., также знаменует новый виток развития лингвокультурологии как науки. В-третьих, курсы по лингвокультурологии начинают читаться в высших учебных заведениях, появляется множество исследований, связанных с лингвокультурологией [Хроленко, 2016: 18].

Наконец, в России, начиная с конца XX века, появилось несколько лингвокультурологических научных школ, среди которых выделим следующие:

- Школа лингвокультурологии Ю.С. Степанова, характеризующаяся описанием «констант культуры в диахроническом аспекте» при помощи текстов разных веков и культурных эпох;
- Школа Н. Д. Арутюновой, занимающаяся исследованием универсальных терминов культуры, выделенных из текстов. Её подход отличается взглядом со стороны, а не с позиции носителя языка;
- Школа В.Н. Телия, ставшая всемирно известной под названием Московской школы лингвокультурологического анализа фразеологии и исследующая культурологические единицы с точки зрения носителя языка и культуры, а значит с использованием рефлексии субъекта как инструмента познания;
- Школа лингвокультурологии, возникшая в Российском университете дружбы народов в коллективе В.В. Воробьёва, В.М. Шаклеина и др., развивающая концепцию Е. М. Верещагина и В. Г. Костомарова, но, в отличие от последних, уже в чисто научном плане» (см. [Маслова, 2001]).

С самых давних времён были люди, которые изучали язык, отмечали его особенности, классифицировали слова, выделяли словосочетания и предложения. «Со временем появились целые ответвления лингвистики, каждое из которых рассматривает язык с определённой стороны. В связи с этим появилась и новая отрасль – лингвокультурология. Она изучает язык в контексте тройственности «язык – культура – человек». Без изучения языка невозможно понять и, следовательно, изучить культуру любой нации» (см. [Турабаева, 2017]).

Н.Г. Комлеву принадлежит введение в лингвистику культурно-исторического компонента значения слова как особого понятия. Им была выдвинута мысль о наличии в слове определенного социального отголоска, шума, ассоциаций, то есть в значении слов должен находиться определённый компонент, который отражает конкретный социальный фон, в рамках которого слово употребляется (см. [Комлев, 1969]). Это описание общего движения науки к соединению наук о языке и культуре, пониманию их неразрывной связи помогает

глубже понять, что же такое владение языком, что нужно сделать, чтобы владение языком того или иного народа становилось процессом присоединения к культуре этого народа, которая языком и отражается. Данное понимание связалось с общим развитием самой методики преподавания иностранного языка, владение которым стало актуальной социальной потребностью с невиданной ранее остротой.

2.2. Значение понятия «языковой картины мира» в лингвокультурологии и методике обучения ИЯ в настоящее время

Чтобы выстроить новую и современную методику обучения ИЯ, необходимо объяснить учащимся, как именно изучаемый язык отражает явления, отношения и связи действительности, нужно вырабатывать у них осознание того, что новый для них язык членит реальность не совсем так, как родной, из чего следует важный вывод: изучающим ИЯ следует привыкать, вернее, их надо научить видеть мир немного иначе, так, как это делают носители данного ИЯ. Таким образом, преподаватель должен постепенно формировать у учащихся новую языковую картину мира (ЯКМ), т.е. совокупность опосредованных единицами языка образов действительности, имеющуюся у данного общества в данную эпоху (см. [Карасик, 2002]).

Любопытно, что термин «картина мира» возник в 1914 г. трудах Г. Герца и относился изначально к физической картине мира, которую учёный понимал как систему субъективных образов объективно существующих предметов, из которой с помощью логики человек способен получать сведения о сути данных предметов и об их поведении. Кроме того, исследователь утверждал, что создаваемые учёными образы должны отвечать одному важному требованию: логически необходимые следствия из этих представлений должны в целом совпадать с последствиями поведения реально существующих предметов (см. [Вардзелашвили, 2001]).

Важно, что это относится именно к единой физической стороне картины мира, единой для всего человечества, того мира, в котором живёт и существует

человек (изучением этого мира и занимаются такие точные науки, как физика, химия, механика и т.д.). Но человек, наблюдая эту реальность, имея к ней то или иное отношение, создаёт свою, именно языковую картину мира, в которой и заложено отношение народа к действительности. И это отношение зафиксировано в единицах языка, столь непохожих в отражении, как иногда кажется, совсем простых явлений окружающего мира (ср. набившее оскомину обозначение снега у северных народов или обозначение движения в русском языке, не говоря уж о видах глагола). Реальность, наблюдаемая человеком-носителем того или иного языка, воспринимается им под определённым углом зрения, который зафиксирован в языковом сознании народа в определённых формах и единицах, что и составляет понятие **языковой картины мира** (выделение наше – НК), которую каждый народ создаёт по-своему. Как известно, это понятие и было введено Л. Вайсгербером (1929 г.) ср. его следующее высказывание: «... возможность родного языка состоит в том, что он содержит в своих понятиях определенную картину мира и передает ее всем членам языкового сообщества» (цит. по: [Радченко, 2005:250]) Ещё более категорично значение языковой картины мира позже обозначает Б. Уорф: «Мы расчленяем природу в направлении, подсказанном нашим родным языком. Мы выделяем в мире явлений те или иные категории и типы совсем не потому, что они (эти категории, типы) самоочевидны; напротив, мир предстает перед нами как калейдоскопический поток впечатлений, который должен быть организован нашим сознанием, а это значит в основном – языковой системой, хранящейся в нашем сознании» [Уорф, 1960: 174].

ЯКМ любой нации и народности отражается в плане содержания языка, становясь базой для формирования лингвокультурных стереотипов и коннотаций данного языкового коллектива. К кругу вопросов, решаемых при изучении ЯКМ, обычно относят следующие:

- исследование взаимосвязей и взаимовлияния культуры и языка;
- объяснение национально-культурной специфики языковых единиц путём сопоставления их значений с социально-культурными установками, концептами;

- исследование национальных форм жизни общества в их отражении в языковой системе, базирующейся на культурных ценностях, нормах и традициях.

Л. Вайсгербер выделил следующие основные характеристики ЯКМ: совокупность духовных (менталитет и культура общества) и языковых (бытие и функционирование языка этого общества) компонентов; итог исторического развития народа и его языка; многоуровневость и структурированность языкового выражения, поскольку ЯКМ задаёт систему звуков и их сочетаний, особенности работы артикуляторных органов, лексикон, специфику словообразования, морфологии и синтаксиса, паремиологический состав языка; закрепление лингвокультурных особенностей в языке и формирование гомогенности языковой сущности; существование в мировоззрении носителей языка, в коммуникативных нормах, зафиксированных в тех или иных лексемах; изменчивость во времени, т.к. язык отображает все изменения в обществе и его культуре; культурное достояние любого языкового коллектива (см. [Вайсгербер, 1993]).

В наши дни российские лингвисты всё активнее и чаще обращаются к теме ЯКМ. Сегодня понимание языковой картины мира ярко характеризуется существованием множества определений этого термина, что отражает рост интереса к данной проблеме. Почти все учёные, изучающие ЯКМ, предлагают собственные дефиниции. Например, В.Л. Моисеева утверждает, что «языковая картина мира – это отражение способа моделирования и структурирования действительности, характерного для конкретной лингвокультурной общности» [Моисеева, 1998: 2]. По А. Вежбицкой (хотя Вежбицкая и не принадлежит к числу российских учёных, но её труды уже давно вошли в российский научный дискурс), «языковая картина мира – это исторически сложившаяся в обыденном сознании данного языкового коллектива и отраженная в языке совокупность представлений о мире, определенный способ концептуализации действительности» [Вежбицкая, 2000: 35]. Для Ю.Н. Караулова ЯКМ – это «отраженное в языке и выраженное с помощью языка упорядоченное представление об устройстве окружающей реальности» [Караулов, 2009: 161].

Как итог взаимодействия людей с внешним миром возникают их представления и знания о нём и о разных аспектах реальности, в результате чего в сознании людей создаётся многомерная модель мира. Взаимосвязи человека, культуры и языка представляют собой объект лингвокультурологии, оперирующей такими понятиями, как «концепт», «ЯКМ», «национальная картина мира».

ЯКМ в целом адекватно отражает видение окружающей действительности носителями данной лингвокультуры, однако важно понимать, что отображение мира в нашем языковом сознании не является его механической копией, а имеет творческий (и ввиду этого в некоторой мере субъективный) характер. Между культурами есть как различия, так и сходства, и можно вычлени́ть те поля смыслов, что сильнее подвержены универсализации, и те поля смыслов, что имеют тенденции к большей самобытности. Знаки же языка получают различные степени семиотической глубины в ходе коммуникации: от «ближайшего значения слова», до «дальнейшего значения слова», включающего в себя и значительный историко-культурный фон (по А.А. Потебне).

По В.И. Карасику, проблема ЯКМ в принципе сводима к базовому вопросу о специфике отображения бытия посредством языка. Мы можем указать на два диаметрально противоположных подхода к пониманию данной специфики. По первому из них семантические системы всех языков принципиально похожи, потому что мировидение всегда основано на базовых принципах и категориях логики, которые заведомо являются общечеловеческими. В целом, аргументация представителей данного направления сводится к следующим доводам:

1. Язык адекватно отображает реальность.
2. Единство человечества образуется единством материального мира, в котором живут люди.
3. Разница между лингвокультурами случайна и несущественна, аналогично тому, как в основу номинации может быть положен лишь один из признаков предмета (подснежник – цветок из-под снега, *gole barfi* /*sarde* – снежный цветок, *snow-drop* – цветок как снежная капля и пр., – мы в любом случае узнаем этот цветок).

4. Практика перевода доказывает возможность адекватной передачи информации несмотря на различия лингвокультур.

5. Отражение мира в языке базируется на логических категориях (см. [Карасик, 2002: 75]).

Однако эта точка зрения мало помогает методике обучения иностранным языкам, известно, что наибольшие трудности как раз вызывают, на первый взгляд, явления, не имеющие существенного характера.

Система представлений и знаний человека о мире опосредуется языком как средством познания действительности. Язык является одновременно и порождением культуры, и её частью, и инструментом выражения культурных смыслов. В силу этого мы полагаем, что овладение ИЯ – это акт не просто освоения некоего нового кода, некоего орудия приёма и передачи информации, но также и акт приобщения к новой культуре; и в данном плане обучение ИЯ можно трактовать как диалог двух культур, как межкультурное общение. Мы считаем, что изучающему ИЯ (в нашем случае РКИ) требуется овладеть межкультурной компетенцией (МКК), главными составляющими которой являются: знание и понимание своей родной культуры, постижение и понимание другой ЯКМ, умение обнаруживать и осмыслять различия и сходства между двумя лингвокультурами, а также наличие навыков выстраивания диалога между культурами (см. [Цветкова, 2013]). По мнению Т.К. Цветковой, изучение ИЯ – это не что иное, как вхождение в мир новой культуры, а не простое освоение набора номинативных единиц и правил их соединения во фразы. Тот факт, что обучение ИЯ без постижения его культурного содержания невозможно, обычно не вызывает непонимания или протеста. Однако конкретное наполнение понятия «культурное содержание» требует научно-методического осмысления, не говоря уже о трудностях его практической реализации.

Обучение основам иноязычной культуры ещё сравнительно недавно связывали с лингвострановедением, изучающим в языке то, что служит источником сведений о культуре и истории страны данного языка. Однако сегодня пришло более глубокое понимание этой проблемы. Лингвокультурологический подход в

обучении РКИ позволяет обеспечить производство уместных и приемлемых в коммуникативных ситуациях высказываний и соответствующее нормам данного общества понимание чужой речи или текста с учётом замысла автора или контекста эпохи, и характеризует МКК с точки зрения её результата. Другими словами, цель современного обучения иностранным языкам и, естественно, РКИ можно обозначить как переход к общению языковыми средствами, выбор которых во многом диктуется новой языковой картиной мира [Смирнов, 2012: 103-109].

2.3. Современный состав коммуникативной компетенции как главной цели обучения РКИ

2.3.1. Междисциплинарный подход к исследованию процесса обучения РКИ

В середине прошлого века изучение иностранных языков приобрело невиданное ранее значение и распространение в связи с быстро меняющимися социальными условиями существования больших групп населения, перемещающихся в послевоенной Европе из страны в страну. Появились реальные цели обучения, успех которого буквально обеспечивал социальное положение учащихся. Таким образом, изменение методики и целей обучения ИЯ стали неизбежным результатом новой социальной ситуации. Вот почему востребованными стали разработки Совета Европы по созданию единых стандартов уровня владения ИЯ, подчинённых единой цели – скорейшему овладению коммуникативной компетенцией (КК) как способности, прежде всего, решать коммуникативные задачи обучающихся. Тогда и появилось описание составляющих КК, данное Яном Ван Эйком, главным разработчиком европейской системы уровня овладения ИЯ в 1975 г.

В разработках Совета Европы по-настоящему соединилось владение языковыми и социокультурными средствами как необходимым условием для осуществления реальной коммуникативной деятельности. Важно то, что и науки, занимавшиеся культурой, культурологической информацией, скрывающейся в

фактах языка, также позволяли опираться на уже имеющиеся достижения, о чём мы кратко рассказали в предыдущем параграфе.

Сам же термин *коммуникативная компетенция* появился раньше разработок Совета Европы. Термин, как известно, был введён Н. Хомским в связи с исследованием проблем порождающей (генеративной) грамматики. По Н. Хомскому, «компетенция – система интеллектуальных способностей, знаний и убеждений, развивающаяся в раннем детстве и во взаимодействии со многими другими факторами определяющая виды поведения» [Хомский, 1972: 15]. Компетентный говорящий/ слушающий (по Н. Хомскому) должен а) уметь строить и понимать тексты; б) находить сходства и различия в значениях фраз.

Это определение Хомского первоначально не имело отношения к методике обучения ИЯ. Гораздо ближе к последнему стоит определение Д. Хаймса, который считал, что КК есть «внутреннее знание ситуационной уместности языка, как способности, позволяющие быть участником речевой деятельности» [Hymes, 1972: 269-293].

В «Современном словаре методических терминов и понятий» КК представляется как способность учащихся решать средствами иностранного языка актуальные для них задачи общения в той или иной сфере жизни, а также как умение студента применять факты языка и речи, чтобы достигать целей общения [Азимов, Щукин, 2018: 118]. В настоящее время этот термин широко употребляется в методике в качестве главной цели обучения, а степень владения ею является основным показателем уровня владения языком.

Таким образом, обучение, нацеленное на формирование коммуникативной и социокультурной компетенций, отвечающей за умение адаптироваться к определенному культурному контексту, безусловно, подразумевает, вовлечение учащихся в культуру носителей изучаемого языка, овладение всеми.

Выделяются два способа интерпретации культурных и языковых фактов в обучении иностранному языку: 1) движение от фактов языка к фактам культуры; 2) движение от фактов культуры к фактам языка.

Основные объекты рассмотрения в первом случае – безэквивалентная лексика, фоновые знания, присущие носителям языка и отсутствующие в иноязычной культуре; невербальные средства общения, отражающие особенности национальной ментальности носителей языка; тактики речевого поведения в различных ситуациях межкультурного общения; отражение культурных традиций в литературе.

В истории методики преподавания ИЯ и РКИ хорошо прослеживается, как первое направление, представленное, прежде всего, работами В.Г. Костомарова, Е.М. Верещанина, Ю.Е. Прохорова, постепенно всё больше места отдаёт второму направлению, соединяясь в общем процессе формирования социокультурной компетенции. Причём второе направление, возникшее под влиянием расширяющихся международных связей и новых общественных запросов общества в конце 80-х годов, стало развиваться столь стремительно, что позволило одной из ярких его представительниц С.Г. Тер-Минасовой назвать его «революционным» [Тер-Минасова, 2000].

По словам А. Н. Щукина, «в российской науке к понятию социокультурной компетенции близки неоднократно формулировавшиеся понятия страноведческой, лингвострановедческой, культурологической, лингвокультурологической и межкультурной компетенций» [Щукин, 2012: 98].

Важнейшей задачей обучения, как мы уже подчёркивали, стало овладение «социокультурной компетенцией, которая выражается в способности и готовности применять комплекс социокультурных знаний о национальной специфике родной страны и страны изучаемого языка в процессе профессиональной деятельности. При этом учащийся должен проявлять коммуникабельность, эмпатичность, толерантность» [Зимняя, 2006].

По Н.Г. Муравьевой, социокультурная компетенция является характеристикой личности. Личность, обладающая такой компетенцией, должна иметь представление о различных социальных и культурных сферах, быть способной и готовой входить во взаимодействие с людьми в различных ситуациях жизни и опираться на свой смысловой опыт [Муравьева, 2011: 146].

В социокультурную компетенцию иностранного учащегося входит не только понимание специфических языковых единиц типа пословиц и поговорок, крылатых слов, но также всего того содержания, которое заключено и в кажущихся простыми словами, как *хлеб, голова, деревня, берёза* и под. Учащийся должен овладеть знанием принятых в России норм и правил социального поведения, навыками и умениями адекватного их применения в процессе коммуникации на русском языке, а также сведениями о русской истории и культуре. Учащиеся-инофоны, знающие язык, например, на уровне B1, должны представлять себе существующие в РФ особенности социального поведения и уметь ориентироваться в актуальных для данного уровня ситуациях повседневной жизни. Наличие у студентов знаний о нормах и правилах поведения, ритуалах, традициях и социальных условностях служит основой для возникновения и развития умений и навыков полноценного общения.

Сравнительный анализ явлений и фактов русской и родной культур является важным условием социализации студентов-инофонов в новой социокультурной среде, благодаря чему они глубже осознают особенности русской (и своей!) культуры и овладевают знаниями о характерной для неё системе ценностей и норм.

Осведомленность обучающегося в языковом и культурном аспектах изучаемой дисциплины позволяет ему стать эффективным участником межкультурной коммуникации. Задача преподавателя в этом случае – обеспечить учащемуся условия, в которых усвоение одной ценностной картины мира будет сопровождаться принятием и пониманием культурных достижений и ценностей других народов. И это уже давно и хорошо решается, по крайней мере в преподавании РКИ в России, где методика достигла уже значительных успехов, чему в немалой степени способствовали успехи в методике РКИ, связанные, прежде всего, с работами В.Г. Костомарова, Е.М. Верещагина. Ю.М. Прохорова и др. и со значительными работами по культурологии как лингвистов и культурологов, так и методистов, о чём велась речь выше.

Социокультурная компетенция в русской и зарубежной лингводидактике трактуется как социокультурные знания, адекватно используемые в

межкультурной коммуникации (И.Л. Бим, Г.В. Елизарова, И.И. Халеева, Г.А. Воробьев, В.В. Сафонова, Л.Г. Веденина, Н.Д. Гальскова, Н.В. Барышников, Г.С. Тер-Минасова, Р.К. Миньяр-Белоручев, Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров, Н.Б. Ишханян, К.Х. Додд, Ян Ван Эйк, Е. Слембек, Б. Страуд). Недостаточность развития социокультурной компетенции значительно затрудняет межкультурную коммуникацию. Уже достаточно глубоко обосновано положение, что социокультурной компетенции принадлежит важнейшая роль в реализации полноценной общей коммуникативной компетенции.

Лингвокультурология, как мы уже писали, оказала большое влияние на развитие интереса к диалогу культур, значительно расширив диапазон методических исследований и оказав влияние на создание национально ориентированных учебников и словарей. В методике обучения иностранным языкам, начиная с классических работ Е.И. Пассова, в Европе – Ван Эйка, наряду с формированием языковой и речевой компетенций в составе общей коммуникативной компетенции выделилась и лингвокультурологическая компетенция, в основе которой лежит овладение языком и культурой.

Если же говорить о реальном переходе на лингвокультурологическую основу преподавания ИЯ и РКИ, то во многих странах, в частности, в Иране, этот переход происходит не так быстро и легко, как этого хотелось бы, более того, как диктуют уже достаточно хорошо разработанные научные основы такого обучения. Поэтому перед преподавателями и лингвистами внутри разных стран всё ещё стоит проблема в переориентации методической основы обучения иностранному языку на коммуникативно-деятельностный подход, на реальное воплощение лингвокультурологической направленности всего процесса обучения. Безусловно, некоторые шаги в этом направлении уже предпринимаются, доказательством чему служит создание, например, в Иране нового учебного курса «Страноведение», в рамках которого проходит ознакомление студентов с особенностями современной жизни страны изучаемого языка и её историко-культурного развития, не говоря о том, что и в программах общего курса обучения РКИ лингвокультурологическое направление постепенно набирает силу.

Уже пришло понимание того, что овладение ИЯ невозможно без получения учащимися представлений о материальных и духовных ценностях того или иного народа, о его мировидении, морали, религии, фольклоре. Культура народа отображается в его языке в виде системы норм поведения, базовых убеждений, нравственности, так же как и в самих единицах языка, включая не только различного вида идиомы, крылатые слова, но даже и грамматические явления. Недаром В. Гумбольдт говорил, что «язык есть дух, душа народа». Язык, таким образом, является не только инструментом общения, но и выразителем культурных, нравственных ценностей народа, вследствие чего обучение РКИ стоит понимать как непрекращающийся процесс постижения культуры страны осваиваемого языка в самом широком смысле.

В наши дни учёные уже пришли к мнению, что для исследования процесса обучения РКИ требуется использовать междисциплинарный подход (В.В. Воробьев, В.Г. Костомаров, И.Я. Лернер, В.А. Маслова, О.Д. Митрофанова, Н.Л. Мишати́на, Е.И. Пассов, А.Н. Щукин и др.). В трудах по методике преподавания утверждается, что именно культура должна стоять в центре внимания на уроках по РКИ, что способствует установлению и поддержанию контакта с аудиторией, а также налаживанию эффективной межкультурной коммуникации и формированию социокультурной и межкультурной компетенции. По мнению С.Г. Тер-Минасовой, любое занятие по ИЯ являет собой акт пересечения культур и практики их диалога, т.к. за каждой лексемой ИЯ (добавим от себя: не только лексемой – Н.К.) стоит опосредованное национальной ЯКМ представление о том или ином фрагменте действительности (см. [Тер-Минасова, 2000]).

Более того, многие методисты и учёные указывают на многоаспектный характер МКК. По мнению А.В. Литвинова, в содержание МКК как иерархической структуры необходимо включить социокультурные ЗУН, установки на сравнение составляющих языка, культуры и общения и коммуникативную компетенцию в сфере использования ИЯ как средства межкультурной коммуникации (см. [Литвинов, 2004]). По нашему мнению, второй аспект этого культурологического компонента, безусловно, проистекает из первого, поскольку именно культура

определяет мировидение носителей языка. Вследствие этого полноценное овладение ИЯ и осуществление межкультурного общения на нём, на наш взгляд, невозможно без знания и понимания основных доминант той или иной инолингвокультуры.

В процессе овладения РКИ учащийся испытывает трудности не только собственно языкового характера, но и такие, которые относятся к специфике бытовой, общественно-официальной, учебной и пр. деятельности представителей данной лингвокультуры. Таким образом, верное понимание или использование определённого набора слов или фраз требует знания их происхождения, элементарных сведений о политической реальности или истории страны, её географии, фольклора и пр., ввиду чего информация лингвострановедческого характера становится необходимой составляющей процесса обучения РКИ.

Набор лингвострановедческих знаний служит одной из важных составляющих для овладения общими навыками коммуникации на данном языке, особенно когда учащиеся являются представителями разных стран. Следует отметить, что отбор и презентацию сведений о национально-культурных особенностях речевого общения представителей данной лингвокультуры для обеспечения формирования коммуникативной компетенции обучающихся-инофонов обеспечивает не только лингвострановедение, но и лингвокультурология и пр. связанные с ней науки.

Важно отметить, что лингвокультурологическая информация – это данные о культуре некоего социума, закреплённые, в первую очередь, в средствах и единицах его языка, но это также сведения об истории и культуре страны, данные о системе ценностей этой страны, об образах сознания, присущих носителям языка. Можно отметить, что лингвокультурологическая информация состоит из трёх частей: фактуальной, ценностной и образной. Единицей данной информации выступает не каждое слово, но только то, которое является репрезентантом *культурного концепта*, т.е. ментального конструкта, общего всем членам данной лингвокультуры. Ю.С. Степанов считает, что концепт – это ментальное образование, отмеченное в той или иной степени этносемантической спецификой,

т.е. концепт — это основная ячейка культуры в ментальном мире человека. В понятии концепта есть содержание и его спрессованная история (см. [Степанов, 1997]).

Разные подходы исследователей к единицам лингвокультурологической информации и её связи с языком могут быть представлены с помощью таблицы 2.

Единицы лингвокультурологической информации	Исследователи	Связь языка и культуры
Логоэпистема	Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров Н.Д. Бурвикова	Языковое выражение закреплённого общественной памятью следа отражения действительности в сознании носителей языка в результате постижения (или создания) ими духовных ценностей отечественной и мировой культур
Культурная коннотация	В.Н.Телия	Зона сосредоточения культурной информации — система образов, закреплённых в семантике национального языка
Культурная сема Культурный фон Культурный концепт Культурная коннотация	В.А.Маслова	Они связаны с помощью некоторого промежуточного образования — идеального, реализуемого в языке как значение: «Такой промежуточный элемент, обеспечивающий онтологическое единство языка и культуры, имеется — это идеальное, входящее в язык в виде значения языковых знаков и существующее в культуре в форме предметов культуры, т. е. в опредмеченной форме, в деятельностной форме, т.е. в форме деятельности, в образе результата деятельности».

Фоновые знания	Ю.А. Сорокин	Фоновые знания существуют во внеязыковой форме, в форме многочисленных логических пресуппозиций.
Лингвокультурема	В.В. Воробьев	Комплексная межуровневая единица, представляющая собой диалектическое единство лингвистического (знак, значение) и экстралингвистического, (понятие, предмет), включая культурный компонент
Культурный концепт	Ю.С.Степанов, С.Г. Воркачев, В.И. Карасик	Концепт характеризуется как культурно-ментально-языковое образование, сгусток культуры в человеческом сознании (Степанов)

Таблица 2– Сравнительная характеристика единицы лингвокультурологической информации

В любом случае понятно, что лингвокультурологическая составляющая полноценного владения иностранным языком включает следующие компоненты:

- традиции или близкие к ним обычаи и обряды, которые выполняют функцию неосознанной социализации, т.е. приобщения к действующей на данный момент в данном социуме системе норм и правил поведения;
- бытовую культуру, которая взаимосвязана с традициями, отчего её часто именуют традиционно-бытовой культурой;
- повседневное поведение и его нормы;
- «национальные картины мира», отражающие отличительные особенности мировидения представителей данной лингвокультуры;
- художественную культуру, которая отображает историко-культурные традиции народа (см. [Харитонов, 2006]).

Преподаватель РКИ призван не только обучить студентов навыкам коммуникации, но и дать им понимание о населении РФ, его религии, о географии страны, её культуре и истории. Огромную роль играет овладение пониманием, что

стоит за самой языковой единицей. И это не только крылатые слова, лексика, традиционно связанная с обозначением национально-специфических понятий, но даже и грамматические явления, такие, например, как русские глаголы движения или классические виды глагола, в которых отражается именно русское видение действительности.

В методике уже определено, что культурно-историческая осведомленность иностранца (владение лингвострановедческой компетенцией) – это необходимое условие адекватного владения русским языком и умения общаться на нём. Лингвострановедческая информация, которая удовлетворяет познавательные, коммуникативные и эстетические потребности учащихся, позволяет поддерживать устойчивый интерес к овладению языком, создавая стимулы к участию в речевой деятельности. Естественно, что в конкретных условиях преподавания преподаватель должен ориентироваться в первую очередь на интересы и запросы учащихся, учитывать их общий образовательный и культурный фон, отбирая для работы такие учебные средства, которые сообразны текущему уровню владения языком у студентов (см., например, [Дудина, 2011]).

Здесь нужно отметить, что работы многих методистов (Башуриной Д.И., Гальсковой Н.Д., Гетманской А.В., Сафоновой В.В., Саяховой Л.К., Харченковой И.В. и уже многих других) касаются проблемы определения лингвокультурологической компетенции.

Исследователи В.И. Телия [1993: 309] и Е.А. Дортман [2012: 26] полагают, что лингвокультурологической компетенцией стоит называть умение и способность понимать психический склад представителей той либо иной лингвокультуры, видеть особенности ЯКМ, осознавать национально-культурную специфику (НКС) языковых единиц и пр. По мнению В.И. Телия, данная компетенция включает и умение толковать факты языка в контексте культурного кода. Учёные В.В. Воробьев [1997: 56], Л.А. Конева и Д.И. Башурина [2005: 63] сходятся во мнении о том, что лингвокультурологическая компетенция – это совокупность проявленных в языке знаний о культуре и её ценностях, а также аналитических и коммуникативных умений, получаемых при освоении

этнолингвокультурных ценностей и концептосферы страны изучаемого языка. Принимая важность всех этих определений, для настоящей работы главным и наиболее полным мы считаем дефиницию лингвокультурологической компетенции, которую мы обнаружили в словаре методических терминов Э.Г. Азимова, и А.Н. Щукина, восходящую к теории С.Г. Тер-Минасовой: «Лингвокультурологическая компетенция - это способность понимать культурно-национальную специфику носителей языка, выраженную в культурной семантике языковых знаков и коммуникативных умений, интерпретировать языковые знаки в категориях культуры» (см. [Азимов, Щукин, 2018: 113, 118]).

При изучении ИЯ овладение лингвокультурологической компетенцией становится необходимым условием для успешного преодоления лингвокультурных барьеров и, кроме того, для работы с текстами, содержащими культурно-маркированные понятия. В ходе освоения ИЯ, как правильно отмечает А.Л. Бердичевский, обе культуры (родная и изучаемая) играют важную роль, в силу чего их взаимодействие отмечается сближением и расхождением двух культур. Итогом же диалога культур мы можем считать появление некоей третьей культуры в сознании учащихся, благодаря чему студент-инофон сможет лучше понимать проявленную в изучаемом им языке национальную картину мира, а также сумеет преодолеть лингвокультурные барьеры, расширив круг возможностей личностного и профессионального саморазвития (см. [Бердичевский, 2002]). Можно отметить, что термин «третья культура» известен достаточно давно, однако пока ещё не сильно распространен в методике.

В процессе обучения ИЯ требуется выявлять и демонстрировать студентам-инофонам связь между языком и культурой, показывая примеры их взаимопроникновения, а также постепенно формировать умение находить и понимать языковые единицы с НКС (фразеологизмы, топонимы, онимы, метафоры и пр.).

Социокультурная составляющая в обучении РКИ связана с социалингвистической компетенцией, т.к. отражает социокультурные условия

применения языка, в силу чего формирование данной компетенции давно признано особенно важным условием в общем процессе овладения КК.

2.3.2 Реализация лингвокультурологического подхода в современном обучении РКИ

Новые отрасли лингвистики можно назвать причинами «обновления методической науки и лингводидактического поиска» [Митрофанова, 1999], поскольку во многом благодаря им современная наука вошла в «век культурологии и культуроведения». Создание лингвокультурологического подхода, считающегося одним из наиболее эффективных [Прохоров, 1998] и универсальных в преподавании РКИ [Дейкина, Левушкина, 2012], произошло благодаря опоре на теоретические основы лингвокультурологии, благодаря использованию её тезисов и идей.

Использование этого подхода при изучении русского языка позволяет учащимся познакомиться с культурой, жизнью народа, которую язык «обслуживает», проанализировать их взаимодействие, узнать новое о человеке как носителе этого языка и культурных ценностей. Основная задача учителя – развить у учащихся лингвокультурологическую компетенцию, то есть совокупность знаний о национальной культуре страны изучаемого языка, а также понимание культурных кодов, скрытых в определенных языковых единицах. Это позволит учащимся преодолеть языковой и культурный барьеры. При этом главной является общая коммуникативная компетенция, подразумевающая умение пользоваться всеми видами речевой деятельности для решения задач общения в новой лингвокультурной среде.

Не в последнюю очередь изучающие РКИ должны знакомиться и с теми языковыми единицами, которые наиболее ярко отражают особенности национального духа, жизненного уклада русских, в частности фразеологизмами, пословицами и поговорками.

Занятия, созданные с применением лингвокультурологического подхода, позволяют формировать социокультурную компетенцию. Учащийся, обладающий ею, должен иметь фоновые знания о стране изучаемого ИЯ (о традициях и обычаях, о верованиях и ценностных ориентирах и пр.), должен быть способен извлекать из знаков языка культурологически значимую информацию, а также уметь пользоваться своими фоновыми знаниями различных ситуациях общения.

Следует отметить, что сегодня все чаще употребляется термин «межкультурная компетенция», показателем владения которой является умение правильно говорить не только с точки зрения грамматики, но и с точки зрения применения фоновых знаний, т.к. для успешного общения необходимо, помимо владения общими языковыми средствами, иметь содержательные (фоновые) знания о мире.

Однако важно сказать, что целый ряд вопросов, связанных с отбором культурных фактов, пока ещё однозначно не решен [Барышников, 2014: 2–9]. Между тем, это решение имеет немалое значение, т.к. применение лингвокультурологического подхода в обучении РКИ предполагает создание умения выделять общее и различное в сопоставляемых культурах, а также стремление к осознанию культуры своего народа в зеркале инолингвокультуры и готовность содействовать ознакомлению с ней представителей других стран. Кроме того, таким образом развивается и способность представлять свою страну, ее культуру в рамках межкультурного общения, что требует решения как теоретических, так и практических задач, для его нужен тщательный отбор фактов родной и изучаемой культуры, чтобы обучающиеся смогли обнаружить общее и отличительное, достигая при этом цели общения.

Большую роль в овладении лингвокультурологической компетенцией играет знакомство с теми языковыми единицами, которые определяются как концепты русской лингвокультуры, поскольку они являются «основной ячейкой культуры, отображением культуры в сознании человека», а также тем, посредством чего «человек, не творец культурных ценностей - сам входит в культуру, а в некоторых случаях и влияет на нее» [Степанов, 1997: 14, 18]. Именно в концептах

сосредотачивается национальное понимание тех или иных понятий, явлений. Изучение и понимание основных концептов русской лингвокультуры как выразителей национальных особенностей на фоне культурных универсалий (отношение к природе, власти, жизни и пр.) учит будущих преподавателей РКИ критически анализировать и творчески перерабатывать подходы к обучению ИЯ, которые обеспечивали бы развитие коммуникативных, языковых и социокультурных способностей студентов.

Лингвокультурологический подход позволяет учащимся получать представления о взаимосвязях культуры и языка и выражению их друг в друге. Это в значительной степени способствует формированию у студентов научного мировоззрения на базе понимания взаимодействий языка и культуры, а также развитию у учащихся различных важных компетенций (профессиональной, общекультурной и др.), что позволяет далее заложить основы готовности и способности студентов-инофонов, если говорить о студентах филологического направления, к преподавательской деятельности по обучению иностранным языкам на основе вышеуказанного подхода.

Для этого подхода основными являются принципы развивающего обучения и культуросообразности. Они реализуются при помощи следующих методов: 1) поощрение интереса обучающихся; 2) приветствие творческого подхода; 3) использование проблемных ситуаций; 4) частично-поисковый и исследовательский методы; 5) контент-анализ и лингвокультурологический анализ персидских паремий; 6) метод освоения языка под углом культуры; 7) метод приучения, помогающий выработать навыки культуры поведения; 8) натуральный метод в обучении РКИ (см. [Наумова, 2014: 26–28]).

Кроме того, овладению новым языком и ценностями его культуры в значительной мере способствует использование связанных с годовым циклом традиций: так, можно отмечать принятые в данной стране праздники, задействовать обряды, представляющие новую лингвокультуру (хороводы, совместное пение, игры в кругу, рисование, приготовление несложных традиционных блюд и пр.), читать произведения фольклора. При реализации

лингвокультурологического подхода нужно использовать и достижения НТП, например, знакомить студентов с фильмами, видеоиграми, аудиозаписями на изучаемом языке.

Независимо от того, какой язык изучается, при общении появляются такие ситуации, которые подразумевают не только владение языковыми единицами разного уровня, языковыми нормами и речевыми правилами их использования, но и знаниями другого характера, требующими понимания национального лингвокультурного кода страны. Именно поэтому даже на уровнях A1 и A2 появляется потребность и в страноведческом материале, в сведениях о разных сторонах жизни России, привычках, культурных феноменах, логоэпистемах, известных каждому русскому, «намёки» на которые надо хорошо понимать, чтобы общение стало полноценным, без потери нюансов информации.

О том, как проходит обучение овладению социокультурной компетенцией в Иране, мы уже кратко говорили в первой главе, подчёркивая, насколько трудно в этом отношении вести работу иранским преподавателям без возможности опоры на языковую среду, столь отличную и далёкую от русской действительности. И это только одна сторона трудностей. Другая состоит в том, что использующиеся на занятиях хорошо зарекомендовавшие себя на практике и по всем показателям вполне современные учебники общего типа по определению не могут быть достаточным средством для полноценного формирования социокультурологической компетенции иранских учащихся, обучающихся вне языковой среды. Всё это неопровержимо доказывает необходимость создания именно таких учебных средств.

Выводы по главе 2

1. В настоящее время всеобщим стало понимание, что язык – это зеркало национальной культуры, в котором отражается повседневная жизнь народа, привычки, обычаи, шире – его общий взгляд на окружающий мир. Овладение

этим новым взглядом вместе с овладением языковыми единицами, этот взгляд оформляющими, стало важнейшей целью при изучении языка. Таким образом, становится понятно, что лингвокультурология, изучающая соотношение языка и культуры, является одной из важнейших наук, на которые должна опираться методика.

2. Лингвокультурология – это активно развивающаяся научная дисциплина, которая исследует проблему взаимосвязи языка и культуры. Среди исследователей нет единого мнения об определении лингвокультурологии, однако многими учёными принято определение лингвокультурологического исследования как изучения языка в его неразрывной взаимосвязи с культурой. Имеются также исследования, направленные на выявление лингвокультурологических особенностей каких-либо концептов, основы же этой науки были заложены трудами Вильгельма Фон Гумбольдта (XVIII век), который создал предпосылки для развития концепции **«языковой картины мира»**, подхваченной и развитой уже в XX веке учёными разных стран.
3. Крупнейший вклад в развитие лингвокультурологии внесли американские лингвисты Эдвард Сепир и Бенджамин Уорф, сформулировавшие знаменитую гипотезу лингвистической относительности (также известна как гипотеза Сепира–Уорфа). Делл Хаймс (1927–2009) разработал теоретические и методологические основы лингвистической антропологии, а также предложил свое определение коммуникативной компетенции, актуальное для методики преподавания иностранных языков.
4. Коммуникативная компетенция является одним из ключевых понятий в изучении иностранного языка и подразумевает, что в основе успешной коммуникации лежит не только большой словарный запас и знание грамматических правил языка, но и глубокое понимание социокультурных особенностей коммуникативной ситуации.
5. Современные иранские лингвисты и преподаватели РКИ постепенно начинают отходить от всё ещё достаточно сильной традиционной методики преподавания РКИ и иностранных языков в целом в русле грамматико-

переводного метода. Этому переходу, в первую очередь, служат российские учебники по РКИ, а также научно-методическое сотрудничество между иранскими и российскими вузами. Основой для развития научного направления лингвокультурологии в Иране становятся и работы выдающегося иранского лингвиста-культуролога Фарзада Шарифиана, труды которого получили признание в мировой науке.

6. Реализацией лингвокультурологического подхода при обучении РКИ в Иране можно считать внимание, которое уделяется на занятиях знакомству с фразеологией русского языка (уже есть и специальное иранское учебное пособие), а также использование материалов, которые есть в российских учебниках общего типа, являющихся основным учебным средством. Они по определению содержат довольно значительный лингвострановедческий и лингвокультурологический материал по России, но этого материала всё-таки недостаточно для полноценного формирования социокультурной компетенции в составе общей коммуникативной компетенции по РКИ. Вследствие этого данная проблема является одной из важнейших при обучении РКИ в Иране.

ГЛАВА 3. ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ УЧЕБНЫЙ СЛОВАРЬ КАК ОДНО ИЗ ВАЖНЫХ СРЕДСТВ ОВЛАДЕНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИЕЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ РКИ

3.1. Создание национально-ориентированного учебного лингвокультурологического словаря – насущная необходимость современного преподавания РКИ в Иране

Как уже было подчёркнуто, целью изучения РКИ является формирование коммуникативной компетенции, сложного и комплексного явления, одной из составляющих которого является социокультурная компетенция. Овладевая русским языком как средством общения, студенты из Ирана вместе с тем осваивают и новую для них национальную культуру, сталкиваются с ЯКМ, отличной от их собственной, и становятся участниками межкультурной коммуникации, получая свою долю немалого богатства, хранимого изучаемым языком. Как заметил филолог М.М. Маковский, иностранцы учатся видеть мир глазами носителей изучаемого языка, т.к. «мир (или различные миры) представляются человеку через призму его культуры и, в частности, языка, являющегося неотъемлемым элементом культуры» [Маковский, 1996а: 20]. Именно ввиду этого важнейшего положения насущная задача обучения языку как средству межкультурного общения заключается в том, что новый для учащихся язык должен осваиваться ими в единстве с жизнью и культурой народа, использующего данный язык.

В методике РКИ сделано уже немало для организации успешного овладения социокультурной компетенцией, особенно если говорить о её теоретической разработке, начатой, как известно, пионерскими работами В.Г. Костомарова и Е.М. Верещагина. Кроме того, появились многочисленные научные труды и учебники, о чём уже было сказано в предыдущих главах (см. работы С. К. Милославской, М. А. Арияна, В.В. Воробьёва, Н. Н. Михайлова, Г. Д. Томахина, В. В. Ощепкова, Ю. Е. Прохорова, З. Н. Никитенко и многих других).

Для того чтобы учащиеся воспринимали язык в качестве средства межкультурного общения, необходимо и далее искать способы вовлечения их в активный диалог культур, с тем чтобы учащиеся конкретной национальности могли постигать на практике особенности использования языка в рамках новой для них культуры, т.е. в полной мере овладевали социокультурной компетенцией. Важно отметить, что владение этой компетенцией характеризуется не только совокупностью усвоенных знаний о реалиях страны изучаемого языка, фактах истории, искусства, традициях, национальных привычках в поведении и пр., но и в точном понимании значений слов, кажущихся на первый взгляд похожими на слова родного языка, однако несущими в себе национальные оттенки значения: *голова, нос, земля, имя, судьба, школа, ёлка* и многие другие. Для овладения социокультурной компетенцией в программу обучения включаются специальные курсы и уроки, подбираются особые тексты для чтения, организуются многочисленные и разнообразные экскурсии (если студенты изучают русский язык на территории России)¹, при изучении лексики обращается особое внимание на слова с культурным компонентом.

Как мы уже отмечали в первой главе, в настоящее время в Иране проблемы овладения социокультурной компетенцией являются всё ещё очень слабо разработанными, а сам этот процесс плохо обеспечен учебными средствами. Проблемы формирования этой компетенции по существу переложены на плечи конкретных преподавателей. Именно от их компетенции, желания искать нужные материалы, новые формы представления учебного материала, способности соотносить явления русского языка и русской культуры с родным языком и культурой полностью зависит успех обучения. Это становится особенно понятным, если вспомнить, что основными учебниками, по которым ведётся обучение РКИ, являются российские учебники, которые по определению не могут содержать информацию, которая могла бы давать сравнение явлений русской культуры,

¹ В настоящее время всё большее значение приобретают виртуальные экскурсии, программы музеев, театров, которые становятся доступными в любом месте и в любое время. (См. например, программы учебного портала Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина.)

обычаев, правил поведения и под. с явлениями культуры родной (иранской). Многие ложится на плечи самих преподавателей, которые самостоятельно решают, о чём рассказывать, какие дополнительные тексты подбирать и т.д.

Встаёт важнейший вопрос, с чего же начинать решение такой важной проблемы, как систематизированный ввод лингвокультурологической информации. Ответ был найден довольно быстро. В большинстве случаев: в учебниках ли, в практическом курсе – формирование социокультурной компетенции начинается с формированием умения пользоваться культурно-маркированным языковым материалом, т.е. безэквивалентной лексикой, фоновой лексикой и под. (Здесь мы не говорим о тех случаях, когда иностранец начинает с нуля изучать русский язык на территории России, в таком случае на первое место ставятся правила общежития, если не сказать – правила выживания). Вот почему нами была поставлена задача установить, насколько лексика, входящая в состав Порогового уровня владения РКИ, может содержать культурный компонент, отличающий значение русского слова от близкого по значению персидского слова (*угол, аптека, месяц, ...*), не говоря уже о тех словах, которые в персидском языке вообще отсутствуют (*молодец, дача, отчество...*), но достаточно частотны в русском языке и входят в начальные лексические минимумы. Это, в свою очередь, должно позволить начать работу над специальным учебным словарём для иранских учащихся, включающим описание культурных компонентов, заключённых в самих языковых единицах словаря-минимума В1. Такой словарь вполне мог бы стать весьма полезным учебным средством, способствующим формированию лингвокультурологической компетенции иранских учащихся, особенно, если учесть общий уровень преподавания русского языка в Иране и качество имеющихся учебных средств, о чём мы говорили в первой главе.

В этом отношении данная идея не так уж нова. В 2014 г. в сборнике научных и научно-методических статей «Язык, литература, культура: актуальные проблемы изучения и преподавания» опубликована статья под названием «Концепция русско-французского учебного лингвокультурологического словаря «Откройте для себя Россию»», в которой описывается содержание и структура словаря и

энциклопедический принцип организации материала для учебного лингвокультурологического словаря [Дунаева и др., 2014: 231-240]. Далее, можно отметить, в частности, не так давно появившуюся публикацию Васильевой Г.М. «Теоретические и методические ориентиры учебного лингвокультурологического словаря для иностранных студентов-филологов», трактуемую нами как пример решения проблемы создания учебного лингвокультурологического словаря. Этот словарь создаётся для филологов, т.е. учащихся сравнительно высокого уровня владения русским языком и, что немаловажно, разных национальностей [Васильева, 2019: 366–381]. А в 2019 г. в Вестнике Волгоградского государственного университета вышла в свет статья А.С. Мамонтова и др. «Лингвострановедческий учебный словарь для монгольских граждан: специфика представления материала», понимаемая нами как пример лингвострановедческого учебного словаря. Данный словарь создаётся для монгольских граждан на основе сопоставления лексического фона реалий в двух лингвокультурах: России и Монголии [Мамонтов, 2019: 74-85].

Следует отметить, что в Иране нет ни одной публикации относительно учебных лингвострановедческих или лингвокультурологических словарей. Можно ещё указать работу З. Дабарс и Л.Л.Вохминой, изданную в США, «The Russian Way», по типу именно лингвострановедческого словаря, но это издание имело не только чисто учебные цели, не говоря уже о том, что это издание мало доступно в России [Dabars, Vokhmina, 2003].

Таким образом, создание учебного словаря, рассчитанного на наиболее распространённый достигаемый при обучении РКИ уровень коммуникативной компетенции, а таковым является В1, построенный на сопоставительном лингвокультурологическом анализе языковых единиц изучаемого языка и родного (в нашем случае – русского и персидского), можно считать довольно новой идеей, воплощение которой сулит большой педагогический эффект. Мы уже не говорим о том, что при наличии большого количества разных словарей, связанных с русской культурой, в том числе и учебных, нет словаря, ориентированного на какой-либо национальный язык. Так и родилась идея создания учебного

лингвокультурологического словаря для иранских учащихся. Поскольку это большая и сложная работа, было решено для начала создать такой словарь для уровня В1 как наиболее часто достигаемого уровня владения РКИ, опробовав при этом саму технологию работы. Нужно указать, что на данный момент идет работа над созданием национально-ориентированных лингвострановедческих учебных словарей (НОЛУС), разрабатываемой, в стенах Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина под руководством А. С. Мамонтова (См. Мамонтов А.С. и др. Концепция национально ориентированного лингвострановедческого учебного словаря русского языка для вьетнамских граждан: к постановке проблемы. XXI Кирилло-Мефодиевские чтения, 2020).

Однако для подтверждения полезности такой идеи нами было решено провести специальный опрос среди иранских преподавателей и студентов, насколько действительно такой словарь может быть востребован. И это было главной первоначальной задачей. Однако для нас было важно в какой-то мере решить, каков может быть состав словарных статей лингвокультурологического словаря, какие именно слова должны войти в его состав.

Опрос был проведён в сентябре 2020 г. среди иранских студентов, изучающих русский язык, и преподавателей русского языка из разных иранских вузов. В нем участвовали 44 человека, так или иначе связанных с изучением русского языка. Респондентами выступили бакалавры, магистры, аспиранты и кандидаты наук. Возраст опрашиваемых составлял 17– 45 лет и старше. Ответы респондентов мы попытались отразить в диаграмме на Рис.4.

Вопрос: Насколько учебный лингвокультурологический словарь будет нужен и полезен в обучении русскому языку?

Да, полезен.	44
Нет, такой словарь не нужен.	0

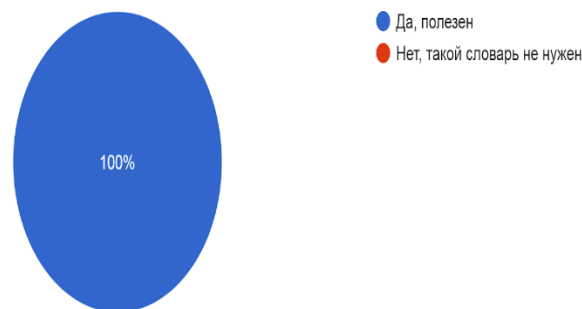


Рисунок 4— Ответы респондентов о необходимости создания лингвокультурологического словаря

Полученный ответ убедил нас, что создание лингвокультурологического словаря-минимума по русскому языку В1 для иранских студентов может быть весьма полезным и даже необходимым учебным средством, имеющим большое значение в преподавание русского языка как иностранного. Однако вопрос о полезности такого словаря был самым простым вопросом для начала работы. Гораздо более важной проблемой был критерий отбора единиц для формирования списка словарных статей: какие слова отбирать, сколько всего их должно быть, по какому принципу производить этот отбор, что такое, по большому счёту, слова с национально-культурным компонентом.

3.2. Решение проблемы отбора словарных единиц для будущего словаря

Сегодня в методике преподавания РКИ, как и в методике преподавания ИЯ в целом, немало говорится о национально-культурных составляющих значения слова. Это может означать, что слово располагает не только основным значением, но имеет также и дополнительные значения, например, ассоциативное значение, связанное с историей, бытом народа, с искусством, то есть с тем, что именуют национально-культурным компонентом, и это значение может быть известно или не очень известно представителям национальностей, иногда не полностью

совпадать со всеми параметрами значения (например, *пионер, медведь, заяц*), более того, есть и слова, существующие только в одном конкретном языке (ср. например, понимание слов *колхоз, молодец, пионер* и под.).

В современной лингвистической и методической литературе нет единого термина для обозначения слов с национально-культурной спецификой (НКС), их называют «ключевыми словами культуры» (А. Вежицкая), «культурным концептом» (Н.Д. Арутюнова, С.А. Аскольдов, Д.С. Лихачев и др.), «безэквивалентной лексикой» (Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров), «словами с культурным компонентом коннотативного характера» (Ю.А. Бельчиков) и под. При этом в рамках одной работы некоторые учёные могут употреблять сразу несколько названий этих слов. Здесь нужно отметить, что в госстандарте по русскому языку ещё не указаны критерии отбора слов с НКС, не даны принципы их правильной систематизации и организации в словник.

В госстандарте основные элементы содержания курса РКИ в лингвокультурологическом плане представлены довольно обобщенно, даже несколько расплывчато: «Единицы языка с национально-культурным компонентом значения». По словам А.Н. Щукина, «целью обучения и его результатом является овладение учащимися социокультурными средствами общения и формирование социокультурной компетенции в виде системы языковых единиц с национально-культурным компонентом содержания, а также способности пользоваться такими единицами в процессе межкультурного общения» [Щукин, 2012: 183]. В состав языковых средств межкультурного общения входят вербальные средства (лексические единицы с культурным компонентом содержания) и невербальные средства в виде мимики, жестов, манеры держаться и др., с помощью которых в устной речи передается до 55% информации. К вербальным средствам относится эквивалентная, безэквивалентная, фоновая лексика, фразеологизмы, афоризмы [Щукин, 2012: 196–197].

Для самого понятия культурно значимой лексики исследователи предлагают различные термины обозначения культурной информации: культурный компонент (Комлев Н. Г., 1966; Бельчиков Ю. А., 1988; Солодуб Ю. П., 1997), культурно-

исторический компонент (Ощепкова В. В., 1995), национально-культурный компонент (Попова З.Д., 1984; Карасик В.И., 1992), культурная коннотация (Телия В. Н., 1996), историко-культурный аспект (Бабурина К. Б., 1977) и др. Термин *культурный компонент* как часть смысловой структуры слова впервые был введен Н. Г. Комлевым для обозначения зависимости семантики языка от средовой культуры индивида (см. [Комлев, 1969: 116]).

Итак, на настоящем этапе развития лингвокультурологии ещё не существует универсального определения слова с национально-культурным компонентом, поэтому приведем несколько трактовок этого термина из разных словарей:

- 1) «Культурный компонент значения слова – это его экстралингвистическое содержание. В лингвистике предполагается, что оно прямо и непосредственно отражает обслуживаемую языком национальную культуру. При этом семантические доли, в которых фиксируется лексический фон, – ореол всевозможных непонятных представлений носителей культуры – якобы входят в значение слова» [Верещагин, Костомаров, 2005: 73];
- 2) «Культурный компонент смысла слова для носителей конкретного языка непосредственно выявляется в текстах, в которых так или иначе, по тому или иному поводу сопоставляются социально-исторические срезы эпох, сложившиеся стереотипы мышления, речевого поведения представителей разных слоев общества, профессий, политических групп» [Верещагин, Костомаров, 2005: 29];
- 3) «Национально-культурный компонент (от лат. *componens* – составляющий) – это компонент значения слова, несущий информацию о национальной культуре народа» [Азимов, Щукин, 2009: 158].

Обучение русскому языку уже давно предполагает знакомство учащихся с основами русской культуры, отразившейся в языке, а именно – в лексике как в наиболее чувствительном пласте. Здесь следует отметить, что культура не только связана с историей, хотя, конечно, возникла в результате исторического процесса, но и с культом предков, с преданиями, традициями и т.д. Лексика каждого языка во множестве своих единиц обладает так называемым национально-культурным

компонентом, то есть определенным содержанием, знакомым и воспринимаемым только носителями данных культуры и языка.

Национальный компонент объединяет специфичные, чисто национальные черты языка, свойственные только ему, которые сформировались по результатам продолжительного становления традиций и системы национальных ценностей носителей языка. Причем основными для этого процесса представляются коммуникативные и языковые реалии [Прохоров, 1995]. Без понимания сущности национально-культурного компонента слова невозможно полноценное понимание и корректное использование его в общении, т.к. чаще всего именно он является причиной несовпадения значений слов в сравниваемых языках.

Можно сказать, что в подборе слов с культурным компонентом мы исходили из понимания самого понятия культуры, которое было предложено одним из основоположников лингвокультурологии Э. Тайлором: «Культура, или цивилизация, в широком этнографическом смысле слагается в своем целом из знания, верований, искусства, нравственности, законов, обычаев и некоторых других способностей и привычек усвоенных человеком как членом общества» [Тайлор, 1989: 19].

Мы провели собственный лингвокультурологический анализ словаря В1 (Словарный минимум Порогового уровня владения РКИ, 2300 слов) [Голубев, 2015] и выделили в нём слова с культурным компонентом, называющие факты и явления природы, связанные с национальной историей и культурой в самом широком смысле. В общей сложности таких слов оказалось 153. Среди них оказались слова как совпадающие полностью с иранской культурой (*брат, дедушка, война, ...*), так и совпадающие частично (*вечер, завтрак, обед, кот, подарок, собака, ...*), а также вовсе отсутствующие в иранском языке (*батон, водка, дача, каша, Кремль, Сибирь, советский, тройка, ...*) (См. приложение А).

В полученном списке оказались единицы довольно разного состава. С одной стороны, это лексика, не имеющая аналогов в родном языке, так называемая *безэквивалентная лексика* (советизмы, слова, характеризующие чисто русские или советские реалии: *дача, Кремль, отчество, Сибирь, самовар, матрёшка, рубль,*

(после Октябрьской революции: *пионер, техникум, колхоз, и др.*), историзмы – слова, обозначающие предметы и явления предшествующих исторических периодов: *царь,...*, а также фоновая лексика: *офицер, обед, медведь...*); коннотативная лексика, т.е. слова, имеющие одинаковое семантическое значение в обоих языках, но отличающиеся наличием особой коннотации ценности, свойственной определенному народу по каким-либо историческим или социальным причинам – в одном из них. Естественно, коннотативная лексика одного языка практически никогда не совпадает с коннотативной лексикой другого языка. Рассмотрим примеры коннотативной лексики на примере, персидского и русского языков и проследим совпадение или несовпадение культурных компонентов (*берёза, борода, нос, ...*).

В ходе сопоставления слов русского и персидского языков, базируясь на критериях значения и структуры слов, можно выделить следующие подгруппы:

А) Эквивалентная коннотативная лексика, характеризующаяся тождеством социальной и эмоциональной значимости в обоих языках, как, например, слово «голубь» в персидском и русском языках обозначает стремление к любви, миру, а «радуга» – надежду и радость.

Б) Лексика, имеющая коннотативное значение только в одной культуре, то есть слова, имеющие одно и то же семантическое значение, но имеющие особые эстетические коннотации только в одной из культур. Примером может служить слово «берёза», обладающее в русском языке, помимо функции наименования типичного для природы России дерева, символику чистой, «простой» красоты и даже Родины. Этот символ достаточно активно используется в русских стихотворениях, песнях, художественных произведениях, следовательно, он упрочнился в сознании носителя русского языка как символ родной страны, тогда как в персидском языке не имеет подобных коннотаций. Русские любят *берёзу*, как иранские любят *чинару (платан)*. В древней Персии *платан* считался священным деревом. Для русских же *платан* – только высокое листопадное дерево с густой широкой кроной, максимум – связанное в сознании носителя языка со Средней Азией. Следует отметить, что в Библии величественные, высокие платаны –

деревья Бога. Кроме этого, в культуре древнего Ирана дерево *сарвеназ (кипарис вечнозелёный)*, который выгравирован за 500 лет до н.э. на стенах Персеполисского дворца¹ в г. Шираз, считается символом свободы. Иранские поэты и писатели часто используют образ кипариса в своих стихах. Садег Хедаят² говорит в своей книге «Нейрангестана» («Страны чудес») о кипарисе Кашмера: «Известно, что Заратустра принес две ветки с небес и посадил одну из них в Кашмере, а другую в Фармаде из Гара-Туса. Со временем эти два черенка становятся чрезвычайно большими и могучими, и люди поверили в их особые свойства. Говорят, что на его ветвях гнездились бесчисленные птицы, и в тени которых паслись многие животные» [Хедаят, 1955: 95].

Гравировка кипариса на стенах Персеполисского дворца в г. Шираз изображена на Рис. 5.



Рисунок 5— Гравировка кипариса в Персеполе (486 – 465 до н. э.)

Слово «петух» в русском языке обозначает и птицу, и «драчливого мужчину», а в персидском языке обозначает и домашнюю птицу и символ просто мужского рода. Петух в мифической культуре древнего Ирана является воплощением победы света над тьмой. В Священной Книге (Авеста) представлен петух по имени Пародар (پروذر), что означает предсказатель (тот, кто видит восход

¹ Персéполис (Персеполь, др.-греч. Περσέπολις – букв. Город персов, др.-перс. Pārsa), Тахт-е Джамшид (تخت جمشید, букв. трон Джамшида).

² Садег Хедаят – иранский писатель, филолог и общественный деятель. В книге «Нейрангестана» («Страны чудес») автор подробно описал обычаи и обряды иранцев, их поверья, предсказания, гадания и т.п.

солнца издалека), и он представлен как божественная и дарующая благо птица, петуха ещё называют «барабаном мира».

Слово «кот» в русском языке обозначает домашнее животное, которое охотится на мышь, а в разговорном языке «похотливого и сластолюбивого мужчину». В русскоязычной традиции коты имеют обычно такие имена: Барсик, Васька, Мурка, Пушок, Мурзик. А в персидском языке слово «кот» обозначает домашнее животное, но оно также является и традиционным символом неверности и зависти в противовес собаке (символу верности).

В) Безэквивалентная коннотативная лексика, которая отражает специфические предметы, явления, характерные только для определённого народа, страны, она обладает ярко выраженной национальной спецификой. В этой подгруппе можно назвать такие примеры, как *Москва, Кремль, Санкт-Петербург*, и др., можно для примера называть такие иранские города как *Тегеран, Исфаган, Шираз*. (Следует отметить, что в ноябре 2004 года Исфаган и Санкт-Петербург объявлены городами–побратимами.).

Приведём примеры различий подтекстов речевых формул в типичных ситуациях поведения. Например, русские, приветствуя друг друга, не всегда спрашивают: «Как дела?». В Иране не принято говорить просто «*здравствуй/те*», «*привет*» даже при случайной встрече, как у русских. Помимо приветственного слова обязательно нужно справиться о здоровье собеседника и его семьи. Приведем примеры того, каким может быть стандартное иранское приветствие, включающее в себя вопросы и ответы двух собеседников. Обычно начинают с вопроса: «какие новости?»؟ چه خبر؛ «как твоё/ваше самочувствие?»؟ حالت/حالتون چطور؟. В стандартном иранском приветствии вслед за вопросами о состоянии дел человека обычно следуют расспросы о его семье и ближайших родственниках, например: «ваша/твоя дорогая семья хорошо поживает?»؟ خانواده محترم/تون خوب هستند؟.

Итак, своеобразие русской культуры, отображаемое в русском языке, а также существенные отличия от персидского языка и персидской культуры приводят к появлению у иранских учащихся множества трудностей при освоении РКИ и культуры России, причём самые большие сложности создаются при изучении слов

с НКС. Предварительные лингвокультурологические комментарии значительно облегчают это положение, однако, как мы уже отмечали, в российских учебниках таких комментариев не может быть по определению, так что сам факт введения комментариев, их полнота и адекватность реальному значению полностью зависит от конкретного преподавателя.

Культурно-специфичные единицы русского языка являются наиболее трудными для понимания. Возьмем для примера наиболее частотные слова, касающиеся школьного обихода, которые можно встретить в учебниках русского языка для иранских вузов: *школа, летние каникулы, зимние каникулы, двойка, тройка, четвёрка, пятёрка*.

Как указано в первой главе, на подготовительном курсе в иранских вузах обучение обычно ведётся по книгам «Дорога в Россию» [Антонова и др., 2009]. Приведем пример слова «Школа» из учебника «Дорога в Россию», урок 3, стр. 28. Школа – это учебное заведение начального, основного и полного среднего образования. В российские школы дети начинают ходить в возрасте 6–7 лет. Обязательным для всех является обучение с 1 по 9 класс, однако для поступления в вуз необходимо либо отучиться в школе ещё два года (10 и 11 класс), либо продолжить обучение в колледже или специальном профессиональном училище. Учебный год в российских школах традиционно начинается 1 сентября, заканчивается 30 июня. Оценки в российских школах выставляются по пятибалльной шкале, где 5 является высшим баллом.

Иранские дети идут в начальную школу с шести лет. Обучение в иранских школах длится 12 лет и делится, как и в русской школе, на три этапа. А знания учащихся оцениваются по двадцатибалльной шкале, где 18, 19, 20 – отличные отметки, а минимальная проходная отметка составляет 10 баллов. В иранских школах мальчики и девочки учатся отдельно, совместное обучение начинается только в университете.

Второй пример, урок 13, стр. 275, праздник (Новый год) – главный календарный праздник, который наступает в момент перехода с последнего дня года в первый день следующего года. Новый год в России отмечается в ночь

первого января ровно в 0:00, и новогодние каникулы продолжаются 7–10 дней. Главные герои новогодних праздников в России – это Дед Мороз и его внучка Снегурочка, которые приходят под Новый год с мешком подарков детям. А в Иране по солнечному календарю отмечают Новый год/Норуз (نوروز) 21 марта. Традиционный новогодний стол в Иране носит название Хавт-син (هفت سین), который содержит семь предметов, название которых начинается с буквы «Син» (سین). Новогодние каникулы в Иране длятся до 13 дней. 13-й день называется День природы روز طبیعت или Сиздах-бе-дар سیزده بدر. Аму Норуз и Нане Сарма – главные герои новогодних праздников в Иране. Другой новогодний персонаж Норуза – это Хаджи Фируз, который появляется на улицах к началу Нового года.

Приведем пример «Вечер» из учебника «Дорога в Россию», урок 11, стр. 221, и урок 12 стр. 248: Вечер – это время суток перед наступлением ночи/ «пора между концом дня и началом ночи, время около заката солнца; вечернее собрание для развлечения, увеселения, празднования, как правило, с угощением, а также общественное собрание, устраиваемое вечером». Фразу «Добрый вечер» (عصر بخیر) в русском языке рекомендуется использовать после 18.00 до 23.00, а в персидском языке после обеда 15:00 до 19:00. Эти примеры наглядно демонстрируют, насколько может быть велика разница в двух языках в восприятии и понимании самых простых, обыденных слов.

Для выделения слов будущего словаря нами была проведена большая подготовительная работа. Прежде всего из словаря-минимума В1 (См. Лексический минимум...) были выделены те слова, которые, по нашему мнению, в той или иной степени включают культурологический компонент самого разного значения и происхождения. Для оценки правильности нашего выбора тем же реципиентам, которые отвечали на вопрос о полезности словаря (100% ответ – *Да, полезен.*) был предложен, как мы уже говорили, список слов, выделенных нами по собственному выбору, как требующих специального культурологического комментария.

В общей сложности, как мы уже сказали, было выделено 153 единицы. Здесь оказались слова, имеющие очень разные оттенки культурологического значения:

это и названия старинного и современного быта (*изба, баня, деревня, пионер...*) советизмы (*советский, товарищ* (в значении обращения в советское время)), слова, связанные с историей (*царь, собор, крестьянин*) и пр., включая такие слова, которые, хотя и используются в других языках, но именно в русском языке имеют особые оттенки значения (*друг, любить, нравиться, фамилия, артист...*). Это были слова с самым разным культурологическим наполнением, так что было понятно с самого начала, что мнения по составу словаря могут расходиться. (См. общий список в приложении А).

Этот список был предложен вместе с самым первым важным вопросом о необходимости культурологического словаря для иранских учащихся. И если на первый вопрос о необходимости такого словаря был получен 100% положительный ответ, то по составу слов наблюдались расхождения, иногда значительные, что вполне объяснимо ввиду отсутствия чётких ориентиров для такого выделения. Этот пункт опроса выглядел следующим образом: *Согласны ли Вы, что выделенные нами слова действительно имеют оттенки значения, которые связаны с культурой и требуют при обучении культурологического комментария? Такие слова отметьте в списке.* При ответе, наверняка, многие руководствовались собственными представлениями о том, что знакомо и понятно иранским учащимся, исходя из опыта преподавания и изучения русского языка.

Сейчас уже становится понятно, что разнобой в определении словарного состава должен быть полностью отнесён на счёт не совсем чёткой формулировки вопросов анкетирования. Этот последний факт можно объяснить тем, что такая работа проводилась впервые, кроме того, не было собственного опыта в подобной или близкой работе. Сейчас уже хорошо видны некоторые просчёты в этой части опроса. Во-первых, не было поставлено обязательное условие отметить **все** слова, которые, по мнению реципиентов, «заслуживают» места в словаре, так что многие этот пункт оставили неотмеченным, просто пропустив его (наибольшее количество отмеченных слов – 28 из 153), а во-вторых, ответ был продиктован явно личным отношением, а не педагогической целесообразностью, иначе не совсем понятно, почему первые места заняли слова *балет, артист, каша, водка*. Этот последний

факт можно, пожалуй, объяснить составом отвечающих на анкету, большинство из которых составили студенты, т.е. люди, пока ещё не имеющие опыта преподавания, не имеющие представления о работе с фактами культуры, с их отражением в языковых единицах и трудностях работы с подобным материалом. Более полезной формулировкой этого пункта было бы назвать слова, которые требуют специального комментария в иранской адуитории. Эти недостатки составления плана анкетирования вполне объясняются нашими первыми шагами по реализации самой идеи словаря, отсутствием какого-либо опыта в подобной работе. Однако эти недостатки удалось некоторым образом нивелировать, проведя устные собеседования с большинством участников анкетирования, которые уже в устных беседах подтвердили наш первоначальный список.

Как теперь видится, не совсем удачным выглядел и 4-й пункт опроса: *Укажите, если можете, несколько слов, которые, на Ваш взгляд, особенно характеризуют Россию.* Здесь явно не хватило уточнения в задании «из выделенного списка». Поэтому при ответе на этот пункт мы получили весьма интересные высказывания о России, вернее, ассоциации реципиентов, связанные с Россией вообще, но без особой связи с выделенными словами. Хотя эти высказывания сами по себе представляют интерес, поскольку действительно свидетельствуют о большом интересе преподавателей и студентов к России, подтверждая тем самым необходимость культурологического словаря, но они мало помогли нам в определении точного словарного состава будущего словаря. Вот примеры комментариев к четвёртому вопросу, которые мы получили. Все они свидетельствуют о большом интересе к России, если не сказать больше – любви. Мы специально поместили их здесь, сохранив орфографию и пунктуацию их авторов.

Вопрос: Укажите, если можете, несколько слов, которые, на Ваш взгляд, особенно характеризуют Россию. 38 ответов

- Россия – удивительная и великолепная страна!
- Красная площадь, матрешка, наука, зима, язык, литература, Москва.
- Храм Василия Блаженного – Покровский собор Москвы.

- По-моему Россия очень удивительная страна и у неё особенная атмосфера.
- Россия – развивающаяся страна; Природа красива.
- Холод и лед, старые и красивые здания.
- Мороз, серьёзные люди, активные женщины
- Большой, сильный, политик, язык, холодно, небо.
- А.С. Пушкин, Красная площадь, Москва.
- Большая страна, Ленин.
- Иванушка, медведь, каравай, изба.
- Пиво, зима, снег.
- Красивая природа.
- Путин, Петербург, Матрешка.
- Дороги, берёзы, Пушкин, медведь, балет, фигурное катание, литература.
- Лес, озеро, яблоко.
- Россия – страна мечты.
- Самые красивые девушки в мире – это русские девушки.
- Большая и мощная страна, русская классическая литература.
- Матрешка, Советский Союз, Н. В. Гоголь.
- Водка.
- Великая страна.
- Это красивая страна.
- Россия – большая страна с богатой культурой. Она сыграет большую, ключевую роль в глобальных вопросах мира. Эта страна граничит с многими странами. Иран является одной из важнейших стран востока, который граничит с Россией через Каспийское море. Отношения между Российской Федерацией и Исламской Республики Ирана всех сферах год за годом развивается. Обе страны имеют равные позиции во многих глобальных проблем мира. По-другому, Москва и Тегеран в большинстве имеют совместные взгляды в мировом уровне и они всегда обмениваются своими мнениями. Среди многих русских выдающихся писателей и поэтов России,

иранцы больше всего знают А. П. Чехова, Л. Н. Толстого, А. С. Пушкина, Ф. М. Достоевского, М. Ю. Лермонтова, А. М. Горького и Н. В. Гоголя.

- Большая страна с прекрасной природой.
- Россия – это огромная страна с великой историей и богатыми культурными традициями.
- Душа, помощь, гордость.
- Россия – великая страна с богатой культурой.
- По-моему русские любят принимать гостей у себя дома и ходить в гости. Они известны своим гостеприимством. И не ходят в гости без подарка. Кстати, они очень ценят настоящую дружбу.
- Мощная страна.
- Россия – великая страна имеет богатые традиции искусства и культуры.
- Большая, красивая, независимая страна.
- Матрёшка, Советский Союз.
- Красивая и поэтическая страна.
- Россия – страна научных организаций, научных фондов и институтов развития.
- Россия – это странная и не очень понятное место! То есть её объяснить словами нелегко.
- Россия – моя любимая страна как вторая родина.

Таким образом, словарный состав словаря был определён, исходя, в основном, из собственного опыта преподавания РКИ, а также бесед с иранскими коллегами. Однако на данном этапе работы следует иметь в виду, что идёт общая подготовка к полному составлению словаря, разработка его проекта. Естественно, реальный состав словарной статьи ещё может быть скорректирован в ходе обработки подготавливаемых материалов и в связи с практикой преподавания.

Далее перед нами возникла проблема, как должна выглядеть и строиться словарная статья. Для решения этой проблемы мы решили изучить опыт создания

лингвострановедческих и лингвокультурологических словарей, созданных для изучения русского языка.

3.2.1. Анализ современных лингвокультурологических и лингвострановедческих словарей

Как мы уже отмечали, современная лингвокультурология представляет собой активно развивающуюся науку, представленную несколькими направлениями как в России, так и за рубежом. Среди этих направлений к сегодняшнему дню можно выделить следующие:

1. Лингвокультурология некоторой социальной группы или этноса в определённый яркий в культурном плане период, то есть исследование конкретной лингвокультурной ситуации (См. например: Михеева Л.Н. Лингвокультурная ситуация в современной России: речевая культура (монография), 2016).
2. Диахроническая лингвокультурология – это исследование изменений лингвокультурного состояния того или иного народа в течение некоторого времени, т.е. изучение одной культуры с позиции другой культуры (В рамках этого направления сопоставляются разные периоды одной лингвокультуры, например, советского и постсоветского периодов: Кранышева Л.А. Лингвокультурная ситуация 1950-х годов XX века: на материале рассказов советских русских писателей, 2008).
3. Сравнительная лингвокультурология, изучающая лингвокультуры различных, но связанных друг с другом этносов, например, работы В.А. Масловой, в которой сравниваются лингвокультуры России и Белоруссии, наблюдения над близкородственными языками позволяет обнаружить нюансы смысла языковых единиц [Маслова, 2001].
4. Сопоставительная лингвокультурология, изучающая особенности мировоззрения (картины мира) народов других стран с точки зрения носителя русского языка и культуры, т.е. исследование конкретной

лингвокультурной ситуации, сходства и различия в лингвокультурах неродственных этносов (например, французского и русского). В настоящий момент в рамках сопоставительной лингвокультурологии издано не так много работ, самой основательной и любопытной в этом отношении является «Французский менталитет с точки зрения носителя русского языка» авторства М.К. Голованивской. Данный труд содержит в себе исследование французского менталитета, каким он видится русскоязычным людям. Основными материалами для изучения стали абстрактные существительные: *судьба, опасность, удача, душа, ум, совесть, мысль, идея* и др. и их аналоги во французском языке (см. [Голованивская, 1997]).

5. Лингвокультурная лексикография, цель которой заключается в создании лингвострановедческих и лингвокультурных словарей. Под этим подразумевается детальное изучение общей или схожей лингвокультуры разных этносов. (См. Ю.С. Степанов. Константы: Словарь русской культуры, 1997; Россия. Большой лингвострановедческий словарь / Под общ. ред. Ю. Е. Прохорова, 2007; О. К. Ансимова. Ключ к русской культуре. Словарь лингвокультурной грамотности, 2016).

Особенно хорошо развивается последнее из перечисленных направлений. На основе подобных словарей становится достаточно плодотворным изучение характера взаимовлияний языка и культуры [Воробьёв, 2011: 431]. По существу, такие словари являются одним из способов хранения национально-культурной и страноведческой информации.

Словари содержат обширные сведения о культуре и истории народа; в них содержится значительное количество лексических единиц, передающих богатство и глубину языка; в них отражается языковая картина мира, картина материальной и духовной сферы жизни народа, именно поэтому словари называют сокровищницей национального языка. Огромную роль играют словари и в обучении, особенно при изучении ИЯ.

Надо признать, что в последние десятилетия возникает довольно много лингвистических словарей, содержащих информацию о словах как о единицах с

национально-культурными элементами значения. Говоря иначе, лингвистические словари стали сегодня уже не только и не столько лингвистическими изданиями, но также и источниками лингвострановедческой информации. Новые веяния в современной лексикографии отражены в ряде словарей, совмещающих в себе собственно словари и энциклопедии. Это т.н. лингвострановедческие словари, которые помогают иностранцам постичь историю и культуру носителей того или иного языка и получить фоновые знания через национально-культурную семантику (НКС) слов и выражений. Одним из первых подобных словарей стоит назвать словарь «Великобритания» Рума А.Р.У., первый выпуск которого был произведён в 1978 году (в РФ же этот словарь впервые был издан в 1999 г.) [Рум, 1999].

Помимо этого, среди самых известных лингвострановедческих словарей следует упомянуть: Чернов Г.В. «Американа: англо-русский лингвострановедческий словарь» «Americana English-Russian Encyclopedic Dictionary» (Чернов, 1996); Леонтович О.А., Шейгал Е.И. «Англо-русский лингвострановедческий словарь «Жизнь и культура США» (был издан в 1998 г. в Волгограде, а в 2000 и 2004 гг. переиздан); Ощепкова В.В., Петриковская А.С. «Австралия и Новая Зеландия. Лингвострановедческий словарь» (Ощепкова, 1998); Томахин Г.Д. «США. Лингвострановедческий словарь» (Томахин, 1999); Ощепкова В.В., Шустилова И.И. «Краткий англо-русский лингвострановедческий словарь: Великобритания, США, Канада, Австралия, Новая Зеландия» (Ощепкова, 2001) [Дунаева, 2014]. В этих словарях содержится исторический и культурный комментарий для слов, словосочетаний, сокращений и самых распространённых терминов, т.е. слов, знание которых необходимо для того, чтобы понимать явления и факты, типичные для реальной жизни стран изучаемых языков.

Словари, непосредственно связанные с задачами и потребностями лингвокультурологии в учебных целях (имеются в виду не только именно учебные, но и общенаучные) можно подразделить на пять групп:

- 1) Культурологические словари (философской ориентации):** Степанов, Ю. С. Константы: Словарь русской культуры/ Ю. С. Степанов. – М.: Школа языки русской культуры, 1997. – 990 с.

2) Толковые словари с историко-культурными данными: Байбурин А., Беловинский Л., Конт Ф. Полузабытые слова и значения: Словарь русской культуры XVIII–XIX вв. – Санкт-Петербург: Европейский Дом; Москва: Знак, 2004. – 680 с.

3) Функционально-когнитивные словари: Кильдибекова Т. А., Гафарова Г. В., Миргаязова Э. М., Юлдашева Д. А. Функционально-когнитивный словарь русского языка / Изд-е Башкирского университета. – Уфа, 2001. – 215 с. (Можно сказать, что данные словари построены с учетом новых направлений теоретических разработок в лексикологии и практической лексикографии и представляют собой описание вербальной репрезентации ситуативно связанных концептов; включают в себя исходные лексемы, их дериваты, антонимо-синонимические ряды, сочетаемость, определяющую способность той или иной лексики присущим ей образом встраиваться в семантическую и прагматическую структуру предложения, проявляющие семантическое родство с исходной лексемой фразеологизмы и ситуативные сентенции (пословицы и поговорки)).

4) Лингвострановедческие словари (справочники по сферам деятельности и отраслям знаний):

4.1) Словари тематической лексики (Чернявская Т. Н., Борисенко В. И., Вьюнов Ю. А. и др. Лингвострановедческий словарь национальных реалий России (словник базового уровня). – М., 1999. – 59 с.);

4.2) Словари фразеологии и афористики (Фелицына В. П., Мокиенко В. М. Русские фразеологизмы: Лингвострановедческий словарь / Под ред. Е. М. Верещагина и В. Г. Костомарова. – М.: Русский язык, 1990. – 220 с.);

4.3) Словари соматического языка (Акишина А. А., Кано Х., Акишина Т. Е. Жесты и мимика в русской речи. Лингвострановедческий словарь. – М.: Русский язык, 1991. – 144 с.).

5) Лингвокультурологические словари:

5.1) Словари тематической лексики (Брилева И. С., Вольская Н. П., Гудков Д. Б., Захаренко И. В., Красных В. В. Русское культурное пространство: Лингвокультурологический словарь: Вып. первый. – М.: Гнозис, 2004. – 318 с.);

5.2) Словари концептов (Муллагалиева Л. К. Концепты русской культуры в межкультурной коммуникации: словарь / Элективный курс для 10–11 классов школ гуманитарного профиля. – М.: Ладомир, 2006. – 234с.);

5.3) Словари фразеологии (Большой фразеологический словарь русского языка. Значение. Употребление. Культурологический комментарий / отв. ред. В. Н. Телия. – М.: АСТ–ПРЕСС КНИГА, 2006. – 784с. – (Фундаментальные словари)).

Культурный компонент языка и коммуникации получает наиболее полное лексикографическое отражение в культуроведческих словарях, в том числе и лингвострановедческих словарях и энциклопедиях. Такие издания, отражающие важные сведения об истории, географии, традициях народа, то есть передающие значение, важную информацию, но не имеющие указания на употребление, к сожалению, не могут служить формированию у пользователей адекватной межкультурной компетенции, не говоря о том, что эти словари написаны без каких-либо языковых ограничений.

Цель лингвострановедения как аспекта преподавания ИЯ состоит в формировании у представителей других языков и культур фоновых знаний, приближающихся по форме и содержанию к фоновым знаниям носителя языка и культуры (см. [Томахин, 1999: 6]). Именно для достижения этой цели и создаются лингвострановедческие словари, соединяющие черты простых двуязычных словарей (т.к. наличествуют дефиниции и элементы этимологии) и энциклопедий (т.к. в словарные статьи включены факты, справки и цифры).

Лингвострановедческий словарь отличен от обычных двуязычных тем, что в нём словарная единица снабжена не только переводом (который не всегда возможен в силу характера лексики с НКС), но и комментарием, дающим доступ к необходимым фоновым знаниям, нередко просто отсутствующим у инофона. Между тем, в сознании коммуникантов всегда есть какие-либо фоновые знания, неизбежно участвующие в формировании смысла высказывания.

Таким образом, лингвострановедческие словари – это словари не только языка, но и отражённой в нём понятий и фактов общественной, экономической, культурной жизни страны, культурных реалий, связанных с ее историей, бытом, традициями, литературой, искусством, образованием и т.п. Такие словари обладают страноведческой ценностью и во многом носят справочно-описательный характер. (См. Россия. Большой лингвострановедческий словарь. Ю.Е. Прохорова (М., 2007). Н.А. Лукьянова замечает, что в лингвострановедческих словарях соотношение собственно лингвистической и культурной информации может быть различным: одни из них более «лингвистичны», другие более «культурологичны» [www.gf.nsu.ru]. Большое место в этих словарях занимают и фоновые знания, которые в значительной степени определяют смысл высказывания.

Назначение лингвокультурологических словарей – знакомство с культурой страны через описание культурного компонента значений лексических и фразеологических единиц, а также через языковое обозначение значимых историко-культурных реалий, а их адресат – изучающая язык личность. В содержание лингвокультурологического словаря могут включаться фразеологизмы, прецедентные имена и выражения, пословицы, концепты и др. Разные единицы описания требуют разной структуры статьи, разного иллюстративного материала и подразумевают использование разных типов комментариев, однако имеют и общую черту – наличие в комментарии описания того, как носители лингвокультуры воспринимают единицы своей национальной ЯКМ. Сегодня наука, которая фокусируется на составлении лингвокультурологических и лингвострановедческих словарей, называется лингвокультурной лексикографией и считается весьма перспективным направлением развития современной лингвистики. В рамках этой науки уже было издано большое количество словарей, отражающих концептуальные особенности представлений, актуальных для носителей определенной культуры.

В некоторых случаях уже имеющиеся словари представляют собой издания, которые можно отнести и к филологическим, и к энциклопедическим словарям одновременно. Филологические словари содержат лингвистическое толкование

слова, а в энциклопедических статьях раскрывается большой круг связанных с понятием деталей. (См. общие энциклопедические словари: «Большая советская энциклопедия» (1928), «Малая советская энциклопедия» (1996); «Энциклопедический словарь» Ф.А. Брокгауза и И.А. Ефрона (СПб., 1890-1907 гг.); специальные энциклопедические словари: «Русский язык. Энциклопедия» под ред. Ф.П. Филина (М., 1979); «Лингвистический энциклопедический словарь» под ред. В.Н. Ярцева (М., 1990); Энциклопедический словарь крылатых слов и выражений) (М., 2005); Филологические словари: «Толковый словарь русского языка» Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. (М. 1992); «Словарь-справочник по русской фразеологии» Яранцев Р.И. (М., 1981). Таким образом, филологическое значение слова оказывается более узким, а энциклопедическое – широким (Х. Касарес, Р.М. Цейтлин, Л.В. Щерба, В.Г. Гак, И.Ф. Протченко и др.).

Лингвокультурологический словарь отличается развернутый культурологический комментарий, в котором детально эксплицируются скрытые значения некоторых слов и выражений, появившиеся в результате взаимодействия культуры и языка. Такой комментарий не встречается в статьях филологических словарей, но имеет явное сходство с энциклопедическими статьями, в которых он больше определяется как описание научного фона лексемы. Т.Б. Банкова и Г.В. Калиткина убеждены, что «лингвокультурологические словари ближе к энциклопедическим, нежели к собственно толковым. Отличие первых от вторых заключается в том, что они описывают культурную коннотацию как элемент лексического знания, в то время как энциклопедические словари фиксируют только внеязыковую действительность» [Банкова, Калиткина, 2000: 135]. «Лингвокультурологические словари закрепляют культурный фактор в языке и языковой фактор в человеке» [Телия, 1996:222], предоставляя читателю трактовку культурных знаний по концепциям Н. Ф. Влефиренко, М. Л. Ковшова, В. Н. Телия, Г. В. Токарева и др. В них включаются «факты, отражающие историю, традиции, мировоззрения и миропонимания того или иного народа как носителя определенного языка» [Там же: 222].

«Словари лингвокультурологического типа – это не собрание лексики, которая рассматривается в лингвострановедческом аспекте, а объективация связей и структуры той или иной части народной картины мира» [Банкова, Калиткина, 2000: 136]. А. А. Чернобров полагает, что «лингвокультурологические словари состояются, исходя из двух основных принципов: 1) культурная специфичность самой лексемы или каких-либо компонентов значения слова; 2) общеизвестность словарной информации для всех носителей данного языка и культуры» [Чернобров, 2014: 37].

Итак, как выше показано, назначение лингвокультурологических словарей заключается в предоставлении доступа к культурно окрашенным лексемам, то есть к словам, несущим в себе отражение разных аспектов культуры. К этим единицам вслед за В.Н. Телия отнесем фразеологизмы, безэквивалентную лексику, метафоры, прецедентные тексты, а также все иные слова, «транслирующие факты русской материальной и духовной культуры: народные традиции, обычаи, обряды, ритуалы, типовые образы, символы, стереотипы, особенности современного и традиционного быта, ключевые концепты народной культуры и т.п.» [Телия, 1996: 4].

Исследователи отмечают, что иранские студенты испытывают особенные трудности при столкновении с безэквивалентной лексикой, у которой в двуязычных словарях отсутствует развернутый лингвокультурологический комментарий, поэтому студентам не удастся получить полноценное представление о соответствующих реалиях в русской культуре.

Приведем пример слова «Хлеб», который в русском языке имеет совершенно особенное значение, приравненное к значению самой жизни. Действительно, хлеб – это простая еда, приготовленная из воды и муки. Но, услышав это слово, представители разных языковых сообществ будут по-разному воспринимать содержание и форму хлеба. В каждом языковом сообществе имеется своё представление о составе, форме и пр. характеристиках хлеба, в соответствии с региональными вкусами и обычаями. В разных языках существуют лингвоспецифичные обозначения, напр., особых видов хлеба (в России – чёрный и

белый хлеб, а в Иране – сангак, тафтун). Если говорить о России, то хлеб здесь – это вообще символ благополучия, если не сказать, жизни. «В России по обычаю приветствуют дорогих гостей хлебом-солью, то есть выходят им навстречу, держа на красивом вышитом полотенце каравай, в центре которого помещена солонка. Гость должен отломить кусочек этого хлеба, обмакнуть его в соль и съесть. Хлеб здесь символизирует богатство и благополучие, а соль – защиту от злых сил. И сегодня хлебом-солью встречают гостей в особо торжественных случаях или на этнографических праздниках» [Прохоров, 2007: 592]. Отсюда же и прилагательное «хлебосольный», т.е. «радушный», «гостеприимный».

Хлеб для иранцев тоже имеет особое значение и, безусловно, должен быть поставлен на стол (скатерть). Клятва на хлебе – самая высокая и крепкая клятва среди иранцев и заключается в том, что, если человек клянется хлебом, никто не сомневается в его честности. Иранцы не выбрасывают тесто, они с уважением собирают хлебные крошки с земли (как русские со стола). В национально-культурных представлениях иранцев и русских хлеб относится к высшим ценностям бытия. Он также используется и в ряде религиозных обрядов, как Божий дар. И в той, и в другой культуре выбрасывать хлеб считается грехом. Слово «хлеб» также входит в состав многих устойчивых выражений, в пословицы и поговорки. Вот только несколько примеров: *Хлеб – всему голова; Без хлеба сыт не будешь; Без хлеба куска везде тоска; Будет день – будет и хлеб; Горькая работа, зато сладок хлеб* и т.д. Однако при сравнении спектра значений, связанных с этими понятиями, можно увидеть как сходное, так и различное отношение к концепту «хлеб» в русской и иранской культурах. Например, хлеб-соль в обеих культурах имеет ценное значение, например, «Хлеб-соль водить с кем-нибудь خوردن کسی را نان و نمک کسی را (дружить с кем-нибудь; разг.)». В персидской пословице «Пшеничного хлеба мы не едали, но у других видали. نخورده ایم نان گندم، دیده ایم دست مردم», и в русской пословице: «Сам не едал, но видал, как мой барин едал» можно увидеть сходное отношение к хлебу. В пословице «Пеки хлеб, пока печь горяча» نان را بپز است، گرم است – эквивалент с русской пословицей: «Куй железо, пока горячо». Итак, можно сделать вполне определённый вывод, что слово «хлеб» действительно нужно в учебном

словаре, поскольку это основа русской жизни, русского представления о благополучии. Другое дело, что способ приготовления хлеба, состав муки, форма могут быть очень разными.

Задача преподавателя русского языка как иностранного состоит в том, чтобы помочь увидеть, понять и научиться употреблять в речи слова с фоновыми знаниями, чтобы то, что очевидно русскому, стало очевидно представителю другой нации, изучающему русский язык. Именно в этом и состоит цель «глубинно-смыслового усвоения русского языка», которое базируется на методике практической лингвокультурологии, развивающейся в русле традиции лингвострановедения и продолжающей ее [Синячкин, 2008:4]. Разумеется, преподавание иностранного языка будет продуктивным, если оно учитывает национально-культурные особенности и поведенческие стереотипы его носителей. Лингвокультурологический подход позволяет нивелировать межкультурные противоречия, а также вызвать дополнительный интерес к изучаемому языку, поскольку он предоставляет возможность глубже постичь иную культуру. И одним из способов, который, как мы считаем, будет полезным в этом подходе, должно быть составление учебного лингвокультурологического словаря.

Лингвокультурная лексикография, т.е. направление лингвистики, посвященное созданию лингвострановедческих и лингвокультурологических словарей, в настоящее время считается довольно плодотворным и интенсивно развивающимся. Сейчас издано большое количество соответствующих словарей.

С точки зрения современной методики обучения русскому языку как средству межкультурной коммуникации, лингвострановедческий словарь так же, как и лингвокультурологический, является одним из востребованных словарей. Вместе с тем, чтобы обеспечить большую эффективность процесса обучения в современных условиях, необходимы словари, учитывающие как специфику обучения, так и накопленный в учебной лексикографии опыт.

Следует подчеркнуть, что национально-ориентированная лексикография ставит перед собой и решает следующие вопросы:

- 1) учет национальной специфики адресата лингвострановедческого словаря;

- 2) выбор лингвострановедческого словаря, на основе которого можно создать его национально-ориентированный вариант;
- 3) требования к национально-ориентированному лингвострановедческому словарю;
- 4) структура и содержание национально-ориентированного лингвострановедческого словаря [Мамонтов, 2020: 31].

Национально-ориентированный учебный лингвокультурологический словарь для иранских студентов-филологов следует создавать путем добавления в содержание словаря материала на персидском языке с учетом специфики иранской лингвокультуры, сопоставления лексического фона одной и той же реалии в русской и иранской лингвокультурах и под.

В поисках необходимой формы представления информации нами было просмотрено более 15 словарей разного типа: культурологических, лингвострановедческих, лингвокультурологических, лингвистических, методических, психолого-педагогических, страноведческих, специальных, тематических, терминологических, толковых, учебных, фразеологических, функционально-когнитивных, энциклопедических, этимологических.

Анализ словарей показал, что они обладают безусловным культуроориентированным характером, способствуют постижению национально-культурных реалий, духа народа, выраженного в языке. К данному моменту они являют собой специфическую и вполне развитую отрасль современной практики составления словарей. Однако, можно отметить, что, невзирая на наличие многочисленных словарей, отражающих национально-культурную специфику слов русского языка, представленность национально-окрашенной лексики в каждом из существующих лексикографических изданий по отдельности не является полной во всех отношениях. Результат рассмотрения и сравнения показывает, что, во-первых, словари, в основном, не являются учебными, во-вторых, национально не ориентированы. В большинстве словарей даются подробные справочные комментарии, для наших целей оказывающихся лишними. Нам нужно то, что требуется ученикам на уровне В1. Статья должна быть не очень большой,

интересной по содержанию, должна давать определённое знание о культуре, содержащейся в лексической единице уровня В1. Язык изложения должен быть таким, чтобы статью без словаря или со словарём смог прочитать студент порогового уровня.

При рассмотрении словарных статей, представленных в «Кратком словаре терминов и понятий: Учеб. Пособие» (Дробышева, 2000), было выяснено, что в нём больше всего описываются основные термины и понятия, необходимые в процессе изучения дисциплин гуманитарного цикла, и оно адресовано изучающим культурологию и историю искусств. Кроме этого, в нём собраны слова с широким применением специализированных терминов, которые выходят из уровня В1, поэтому оно не подходит для использования в иранской аудитории. А в кратком тематическом словаре «Культурология. Краткий тематический словарь, под редакцией Г. В. Драч, Т. П. Матяш (2001), который предназначен для студентов вуза, а также тех, кто интересуется историей и теорией культуры, тоже мы не нашли ни одного слова в рамках уровня В1. Хотя словарь составлен в соответствии с государственным образовательным стандартом, но в нём представлены базовые проблемы теории и истории культуры, основные концепции, понятия. Безусловно, такое издание не входит в рамки уровня В1 и очень далеко от цели обучения русскому языку в иранских вузах. Полученные знания в данном словаре больше всего пригодятся специалистам в сфере культурологии.

В школьном культурологическом словаре, под редакцией А. С. Запесоцкого, Т. Е. Шехтер (2010), который адресован старшеклассникам общеобразовательных школ и гимназий, студентам, мы также не нашли ни одного понятия, соответствующего государственному образовательному стандарту уровня В1. И это неудивительно, поскольку русским учащимся не надо объяснять, что такое стол, а для иранских потребуется, поскольку эти понятия во многом не очень схожи.

Сравнительно недавно вышел «Ключ к русской культуре. Словарь лингвокультурной грамотности» (О.К. Ансимова, 2016) – не столько лингво-сколько страноведческий словарь: города, традиции, праздники... И задачи у него:

дать информацию о значимых именах, событиях. Но, в нем есть и то, что имеет особое значение в русской культуре и жизни, например, названия растений и животных, предметы советского быта. Материал словаря хорошо организован, но он имеет более широкие цели, к тому же он предназначен для более высокого уровня студентов.

Суммируя общий обзор имеющихся словарей, можно сказать, что словари ориентированы на носителей языка с целью их включения в размышления о человеке и его культуре. Поэтому они не подходят для работы с иранскими учащимися в языковых вузах. Их использование возможно в специальной и профессиональной сфере.

Среди рассмотренных словарей были толковые словари с историко-культурной информацией русских лексических единиц, например, «Полузабытые слова и значения: Словарь русской культуры XVIII– XIX вв.» А. Байбурина и др. (2004), где обращено внимание на реалиях быта того времени и объединены слова и выражения, уже или исчезнувшие, или исчезающие. Хотя среди них мы нашли слова, которые чаще всего знакомы современному русскому читателю, но сопроводительные комментарии никак не могут быть доступны иранским учащимся. Это именно культурологический словарь, в котором больше всего рассмотрены исторические и этнографические стороны понятия.

После рассмотрения образцов словарных статей разного типа становится особенно понятной необходимость создание учебного лингвокультурологического словаря (уровень владения – B1), имеющего в своем содержании и лингвистические, и культурологические сведения. Задачей такого словаря должна стать иллюстрация устоявшейся, отраженной в языке специфики национальной культуры, разъяснение видения различных аспектов реальности: человека, общественных отношений, природы и под., шире – предоставление данных о языковой картины мира русской и иранской культур на базе сравнения языковых единиц русского и персидского языков.

Использование данного типа словаря в учебном процессе позволит обеспечить условия для обучения диалогу культур, подготовить обучающихся к

межкультурной коммуникации, предполагающей взаимодействие представителей различных лингвокультурных сообществ.

Материалом словаря стали лексические единицы, несущие в себе национальную специфику, передающие нравственные и культурные ценности, традиции, бытовые условия и под. Эти единицы, как мы уже показали, были отобраны нами из словаря В1 с дальнейшим подкреплением путём специально проведённого анкетирования.

Культурная коннотация требует комментирования не только сигнификата, но и дополнительных смыслов, включённых в лексическое значение, с позиции категорий материальной и духовной культуры, которую можно сравнить с зеркалом, отображающим мировоззрение, менталитет народа. Язык имеет в качестве одной из своих функций хранение и передачу информации, то есть способен ретранслировать память народа как из прошлого в настоящее, так и из настоящего в будущее (см. [Телия, 1996]). Целью культуроведческого объяснения должна являться экспликация историко-культурной информации, заложенной или скрытой в лексических единицах языка. При этом важнейшей отличительной чертой будущего словаря должно стать языковое оформление содержания статей. Безусловно, это должен быть хотя и реальный русский язык, но тем не менее в какой-то степени приспособленный к языковому уровню учащихся (В1). Стоит отметить, что перед нами встала непростая задача – написать текст, который бы не нес «духа» адаптации при тех возможностях, который давал уровень В1. Если мы и выходили за этот уровень, то рассчитывали, что содержание могло быть понятно из контекста, в крайнем же случае, – с помощью словаря. И это мы считаем одним из достоинств словаря, заключающегося в возможности самостоятельного пользования словарём на довольно раннем этапе обучения языку.

3.3. Оценка содержания составленных пробных словарных статей иранскими преподавателями

Мы составили несколько пробных статей в качестве моделей для будущего словаря и разослали их преподавателям иранских вузов для оценки и комментариев. Как уже показало первое анкетирование (См. с. 95-96), идея словаря получила весьма положительный отклик, были сделаны интересные предложения, ценные пожелания и советы. Представим здесь основные выводы из полученных мнений преподавателей относительно как идеи словаря, так и содержания статей.

По словам М. Резаи, старшего преподавателя русского языка Мазандаранского университета, лингвокультурологический подход в изучении языка как феномен культуры рассматривает взаимосвязь формирования языка и языковой картины мира с историческими, географическими, природными, социальными условиями, а также верованиями, традициями и образом жизни данной этнокультурной группы. В сегодняшние дни больше чувствуется необходимость обучения иностранному языку с помощью лингвокультурологического подхода. Преподаватели русского языка в иранских вузах также интересуются этим подходом, но количество учебников, сформированных на основе данного подхода, ограничено. Лингвокультурологический словарь-минимум по русскому языку, знакомит учащихся с языковой картиной мира носителей русского языка, их культурой, историей, традициями и реалиями современной жизни. Важно отметить, что слова подобраны с учетом уровня владения русским языком (B1). Таким образом, эту работу можно считать важным шагом к достижению этой цели в методике обучения РКИ в Иране. По ее словам, тщательная разработанная система подачи значений слов, и их оттенков, огромное количество примеров, иллюстрации, подбор типичных сочетаний и конструкций с персидскими эквивалентами и фразеологизмы считаются другой положительной стороной работы. По ее мнению, было бы хорошо добавить значение пословиц и поговорок на русском или на персидском языке.

Это последнее замечание, безусловно, следует принять во внимание. Мы с самого начала и ставили такую задачу, и мнение преподавателей только укрепило нашу точку зрения.

По словам Х. Бахарлу, старшего преподавателя русского языка университета Тарбиат Модаррес, словарные статьи снабжены интересными ассоциативными сведениями о заголовочном слове. Он считает, что ориентированность на иранских пользователей может быть представлена в словаре в виде сравнения ассоциации понятий в культуре носителей русского и персидского языков. Именно этим создаваемый словарь будет отличаться от обычных русских лингвострановедческих словарей.

М. Моради, старший преподаватель русского языка университета им. Алламе Табатабаи, считает, что сильными сторонами статьи являются использование изображений – рисунков, которые помогают понять содержание текста, а также пословиц, распространенных в русском языке с данным словом или его сочетаниями с другими словами. По ее мнению, в содержании статьи надо давать сравнения с понятиями, отражающими иранский менталитет и, следовательно, имеющуюся разницу русской и иранской культур.

А. Годрати, старший преподаватель русского языка университета им. Алламе Табатабаи, считает, что необходимость издания учебного лингвокультурологического словаря обусловлена нехваткой и отсутствием таких работ. По его мнению, будет излишним давать перевод на персидский язык русских слов и выражений, поскольку это лингвокультурологический словарь. Словарь рассчитан на людей, в определённой мере знающих русскую грамматику. Сразу отметим, что, уважая мнение А. Годрати, мы всё-таки считаем, что перевод отдельных слов и выражений в таком словаре необходим, поскольку это учебный словарь, рассчитанный и на уровни А1-В1, когда языковой запас не позволяет пользоваться словарём с достаточной свободой.

По словам М. Мохаммади, доцента кафедры русского языка университета Тарбиат Модаррес, тема работы весьма актуальна. Отмечается, что автором предложены удобные эквиваленты на персидском языке, а также правильный отбор слов в качестве словаря-минимума именно уровня В1. Рисунки и фотографии, используемые в качестве иллюстраций, уместны и позволяют увидеть слово в различных контекстах и ближе познакомиться с культурными реалиями носителей

русского языка (Здесь можно отметить, что рисунки и иллюстрации пока вставлены для примера, естественно, что их окончательный вид будет определен уже при подготовке словаря к изданию, когда будет закончена вся работа).

3.4. Структура национально-ориентированного лингвокультурологического учебного словаря для иранских учащихся

Структура создаваемого словаря выглядит следующим образом: предисловие, оглавление, инструкции для пользователя, список заголовочных единиц по алфавиту и основная часть работы т.е. собственно словарные статьи. Перечень отобранных заголовочных единиц представлен: 1) по алфавиту; 2) по уровням знания русского языка (A1-A2-B1).

Инструкция по применению национально-ориентированного лингвокультурологического учебного словаря для учащихся должна содержать общие цели словаря, сведения о структуре словарной статьи, ее образец, описание способов семантизации языкового материала. В инструкции также будут включены списки сокращённых слов и фраз, а также условных знаков. Следует отметить, что предисловие и инструкция будут приведены на двух языках.

При использовании национально-ориентированного лингвокультурологического учебного словаря основная задача заключается в том, чтобы через язык знакомиться с культурой страны изучаемого языка и через сравнение глубже познавать и свою культуру. Поэтому при работе со словарем сравнительного русско-персидского лингвокультурологического учебного словаря у учащихся формируется лингвокультурологическая компетенция, учащийся становится более свободным в общении на русском языке, понимая и принимая разницу между двумя культурами.

В учебном процессе словарь может использоваться самыми разными способами и для разных целей. Прежде всего, его статьи могут предлагаться учащимся в качестве отдельной самостоятельной работы для чтения и анализа, например, на уроках развития речи, чтения или страноведения, если языковой

уровень группы позволяет это сделать. В последнем случае предоставляется большая возможность для сравнения русской и иранской культур, выявления их сходства и различия.

С другой стороны, словарь может быть вспомогательным средством для объяснения слов в текстах самого разного содержания, но в которых может встретиться лексика, как раз и помещённая в словарь. Тогда преподаватель имеет возможность дать задание самостоятельно поработать со словарём и выяснить нюансы культурологического содержания встретившейся лексической единицы. Особой представляется учебная ситуация, когда на начальном этапе учитель может использовать иллюстративный материал для дополнительной иллюстрации и на родном языке значений слов с культурным компонентом, появляющихся в основных учебных материалах.

3.5. Пример словарной статьи создаваемого словаря

Словарь, как уже было сказано, содержит 153 лексические единицы, входящие в лексический минимум уровней A1-B1, которые переведены на персидский язык в тех значениях, которые могут иметь эти слова на персидском языке.

Структура	статьи	национально-ориентированного
-----------	--------	------------------------------

лингвокультурологического учебного словаря построена следующим образом: 1) заголовочное слово (языковые и грамматические характеристики даются при необходимости, когда по форме слова невозможно определить его грамматическую характеристику (*гость* – м., *Сибирь* – ж.)); 2) толкование заголовочного слова и его перевод; 3) перевод основных значений (выбор сочетаемости в соответствии с уровнем B1); 4) краткая культуроведческая часть (культурологические комментарии); 5) сопоставительная лингвокультурологическая часть (в нашем случае это сравнение русской и иранской культуры); 6) фразеологизмы, устойчивые выражения (если таковые имеются); 7) иллюстрации.

Можно отметить и ещё одно важное отличительное свойство разрабатываемого словаря. Известно, что обычно языковой стиль представляемых в словарях статей весьма сжат, полон назывных предложений, содержит множество сокращений. В нашем случае, принимая во внимание, что словарём будут пользоваться учащиеся, чей языковой уровень не превышает В1, а, с другой стороны, статьи словаря будут служить в качестве своего рода книги для чтения (и это особенно важно, если учесть недостаточность учебных материалов в вузах Ирана, не говоря уже об отсутствии такого материала в используемых там учебниках), стиль статей вполне можно отнести к обиходно-литературному (см. [Химик, 2004]). Так что языковой состав статей тщательно контролировался, но при этом стиль изложения сохранял, по возможности, естественность, без видимых следов адаптации. (См. примеры статей в приложении В.)

Для примера приведем только два словарных слова «Стол» и «Новый год», особенно ярко отражающие разницу в восприятии этих понятий/концептов в русской и иранской культурах. В этих словарных статьях грамматические явления и словосочетания, которые были трудны для уровня В1 или не соответствовали государственному образовательному стандарту данного уровня, в описании не были использованы. Не даны также и этимологические сведения для понятия *стол*.

Стол. میز.

СТОЛ. Предмет домашний мебели, служащий для того, чтобы ставить или класть что-нибудь на него. Круглый стол <میزگرد>; кухонный стол <میز آشپزخانه>; туалетный стол <میز آرایش>; рабочий стол <میز کار>; сидеть за столом <پشت میز>; встать из-за стола <از پشت میز برخاستن>. **Столик** – это маленький стол.

Для русских **стол** – это предмет мебели на высоких ножках, вокруг которого люди могут сидеть и работать, заниматься, собираться, конечно, завтракать, обедать и ужинать. И такая традиция – сидеть за высоким столом – существовала всегда в отличие от иранцев, которые могут обедать, сидя на ковре на полу.

Но это слово в русском языке воспринимается не только как предмет мебели, но и как приём пищи, и то, какая еда приготовлена и подаётся на стол (*На день*

рождения Наташи бабушка приготовила очень хороший стол: жареную рыбу и пирожки с капустой. Поэтому говорят *хороший стол, богатый стол* и под.).

Существует большое количество русских пословиц и поговорок, связанных со «столом», так же как в персидском языке: *Без соли стол кривой; Стол спасибо красится; Посади свинью за стол – она и ноги на стол; Сердись, сердись, а за стол садись; Хлеб на стол – и стол престол; Что летом соберешь, то зимой на столе найдешь.*

Русские всегда едят, сидя за столом (если это, конечно, не прогулка в лесу). А иранцы, когда они дома завтракают или могут обедать, не обязательно сидя за столом, это ярко выражено в персидских пословицах и поговорках. В персидских пословицах не встречается ни одной пословицы со словом стол <میز>, его заменяют слова скатерть <سفره> или престол <تخت>, доска <تخته>.

Интересно значение слова *престол*, которое связано именно со словом *стол*. Престол или трон – это царский стол, и такое значение было на Руси уже с самого начала развития государства – с X века. Сидеть на *сто́ле* (не на *столé*) значит быть государем, царём.

Иллюстрация для словарной статьи «стол» изображена на Рис. 6 и 7.



Рисунок 6– «За обедом» (За завтраком)-
З. Серебрякова



Рисунок 7– Накрыть стол для чаепития

Но́вый год <سال نو>.

НОВЫЙ ГОД. Новогóдний <عيد/ عید>; новогодние каникулы <تعطيلات عيد>; С Новым годом! <سال نو مبارک>. Официальный праздник и выходной день. Самый популярный и ожидаемый всеми праздник. Вечером 31 декабря многие россияне отправляются в гости или приглашают к себе родственников и друзей, чтобы встретить Новый год. Обычно на Новый год в России готовят салаты «Оливье» и «Селедка под шубой», бутерброды с красной рыбой и сливочным сыром, яйца, фаршированные красной икрой, заливную рыбу, холодец, утку с яблоками в горчичном соусе, мясной рулет с черносливом. Традиция класть подарки под новогоднюю елку пришла в Россию во времена Петра Первого, который перенял эту традицию у европейцев. По его приказу дворяне устанавливали в доме елки, украшали их и дарили подарки детям.

Интересно, что русские, в отличие от других христианских народов, больше всего подарков дарят на Новый год, а не на Рождество. Это связано с историей России. С 1927 году из-за сильной антирелигиозной пропаганды празднование Рождества Христова было запрещено. И это было не очень хорошо встречено обществом, потому что Рождество было одним из самых больших и радостных праздников, особенно для детей, которые привыкли в этот день получать подарки и не могли понять, почему подарков нет. Поэтому через 10 лет, в 1937 году праздник всё-таки вернулся, но это уже был не праздник Рождества, а праздник Нового Года с ёлками и подарками!

Главные герои новогодних праздников в России — это Дед Мороз и его внучка Снегúрочка, которые приходят под Новый год с мешком подарков детям. В Москве на Новый год любят собираться на Красной площади. По телевидению по традиции в канун каждого Нового года показывают фильм «*Ирония судьбы, или С лёгким паром!*».

В Иране по солнечному календарю отмечают Новый год/Норуз (نوروز) 21 марта. Традиционный новогóдний стол в Иране носит название Хавт-син (هفت سین), который содержит семь предметов, их название начинается с буквы «Син سین». Новогодние каникулы в Иране длятся до 13 дней. 13-й день называется День природы روز طبیعت или Сиздах-бе-дар سیزدهم بدر. Аму Норуз и Нане Сарма – главные

герои новогодних праздников в Иране. Другой новогодний персонаж Норуза – это Хаджи Фируз, который появляется на улицах к началу Нового года.

Иллюстрации для словарной статьи «Новый год» изображены на Рис. 8 и 9.



Рисунок 8. Праздник нового года



Рисунок 9. Дед Мороз и его внучка
Снегурочка

Существуют русские пословицы и поговорки, связанные с «Нóвым гóдом»:
Как Новый год встретишь, так его и проведешь; Что под Новый год ни пожелаешь, сбудется; Новый год — к весне поворот.

3.6. Результаты пробного использования материала словарной статьи «Новый год» в иранской аудитории

Как мы уже указывали, лингвокультурологический словарь может использоваться в качестве дополнительного учебного средства для разных целей и условий обучения. С одной стороны, его статьи могут служить страноведческим материалом, который бывает нужен в связи с приближением каких-нибудь важных российских событий, празднований, нашедших языковое закрепление в русском языковом сознании: *Новый Год. 8-ое марта, 1-ое сентября...* Другие тексты могут быть полезными, если в упражнениях, текстах для чтения по разным аспектам языка, диалогах по развитию речи встречаются понятия, которые могут быть проиллюстрированы соответствующими статьями словаря, служащими в качестве разъясняющего материала: *бабушка, дом, берёза, подарок, стол...*

Словарь также может быть использован как материал для отдельных практических занятий при условии предварительной разработки урока преподавателем и подготовки им сопроводительных упражнений к словарной статье в том случае, если языковой материал статьи не соответствует текущему уровню учащихся. Нужно отметить, что материал словаря может также послужить некоторым справочником и для преподавателя, не всегда владеющего достаточной информацией по некоторым заголовочным словам.

Естественно, что статья словаря «Новый год» должна появиться в учебном процессе именно в связи с приближением празднования Нового года в России и многих других странах. Это будет особенно важно в той учебной ситуации, если в основном учебнике, по которому ведётся общее обучение русскому языку, эта тема вообще никак не затрагивается или освещается слишком кратко и поверхностно.

Работа со словарной статьёй «Новый год» может проводиться с учащимися, владеющими русским языком на разных уровнях. Если это пороговый уровень, то учащиеся способны самостоятельно знакомиться с текстом и выполнять подготовленные преподавателем задания. Если это начальный уровень (первый год обучения, конец декабря), то значительную часть информации преподаватель может ввести и на родном языке, выбирая для самостоятельного чтения учащимся лишь отрывки из текста и иллюстрации.

Главная цель этой словарной статьи – познакомить учащихся с особенностями празднования Нового года в России, показать, какой непростой путь прошёл этот праздник от дней революции 1917-го года до нашего времени, какое значение придают русские этому празднику, пожалуй, одному из самых больших праздников в жизни россиян. На основе сравнения с иранскими традициями материал подобной статьи может стать хорошей основой для организации проектных заданий, диспутов и прочих работ, способствующих повышению как знаний по русской культуре, так и развитию общей коммуникативной компетенции. Конечно, набор заданий для студентов должен полностью определяться текущим уровнем языковой и социокультурной компетенции студентов. При этом рекомендуется использовать этот материал и для

самого начального уровня, когда главной задачей станет не языковая компетенция, а именно социокультурная, успехи в овладении которой могут достигаться и с помощью родного языка. На начальном уровне статья словаря, вернее, её иллюстративная часть будет служить именно иллюстрацией рассказа преподавателя.

Естественно, что конкретная работа будет определяться не только языковым уровнем группы, но и её общекультурным уровнем, иначе – уровнем социокультурной компетенции. Преподаватель должен иметь представление, обладают ли учащиеся хотя бы минимальным запасом знаний таких важнейших понятий, как Октябрьская революция в России, годы существования Советского Союза, каковы характерные самые общие черты социалистического уклада жизни, когда религия была практически полностью вытеснена из общественной жизни.

Для проведения урока в рамках лингвокультурологического подхода на самом начальном этапе именно учитель пользуется словарём, чтобы на родном языке передать нужную и важную для понимания информацию учащимся. И только тогда, когда студент уже в состоянии самостоятельно прочитать (или с помощью русско-персидского словаря) статьи словаря, можно проводить работу непосредственно в аудитории именно по тексту словарной статьи.

Пользуясь тем, что материал статьи по теме «Новый год» был уже готов осенью прошлого года, мы предложили нескольким опытным преподавателям русского языка университета Аль-Захра, Алламе Табатабаи и Мазандаранского университета провести занятие по этой статье как раз накануне Нового года. Все они выразили удовлетворение от полученных материалов и надеются получить текст словаря уже в полном виде.

В апробации материала словаря по теме «Новый год» приняли участие:

- кандидат филологических наук, преподаватель русского языка Университета Аль-Захра, руководитель Центра партнерской сети «Институт Пушкина» при университете Аль-Захра Дастамуз С.;

- кандидат филологических наук, заведующая кафедрой русского языка университета им. Алламе Табатабаи Моради М.;

-кандидат филологических наук, преподаватель русского языка Мазандаранского университета Резаи М.

Занятие было проведено в первом семестре 2021/2022 учебного года. По причине пандемии коронавирусной инфекции все занятия проходили в онлайн-формате на платформах Adobe Connect и BigBlueButton.

Уровень групп, в которых проводилось занятие, примерно соответствует уровню В1. Перед началом пробного обучения был проведён предварительный срез имеющихся у учащихся лингвостановедческих знаний относительно Нового года, традиций его празднования в России. Результаты этого среза оказались весьма показательными. Представим здесь некоторые ответы по этой теме.

Тара: «Новый год в России отмечается в ночь с 31 декабря на 1 января. Традиционно его принято праздновать в кругу семьи и близких людей. Молодежь предпочитает шумные вечеринки в клубах».

Али: «Главным рождественским блюдом считается кутья. В обязательное меню входит и суп. Щи или капустняк в далекие времена. Холодец тоже входит в список блюд на Рождество».

Зейнаб: «Обычно на Новый год в России готовят салаты «Оливье» и «Селедка под шубой», бутерброды с красной рыбой и сливочным сыром, яйца, фаршированные красной икрой, заливную рыбу, холодец, утку с яблоками в горчичном соусе, мясной рулет с черносливом».

Марьям: «31-ого декабря отмечают. Дети, одетые как зайчики, снежинки и другие персонажи принимают участие в маскараде, поют песни, играют и танцуют вокруг елки и получают подарки от Деда Мороза и Снегурочки. Новый год в России невозможен без волшебной пары персонажей – Деда Мороза и Снегурочки».

Али: «В ночь с 31 декабря на 1 января каждого года. Я не знаю, как отмечают русские Новый год».

Йахья: «Новый год — один из календарных российских праздников, отмечается в ночь с 31 декабря на 1 января каждого года. Большинство людей начинают отмечать праздник 31 декабря, а заканчивают в десятых числах января. Новый Год в России празднуют шумно, весело и долго!»

Мелика: «В ночь с 31 декабря на 1 января каждого года».

Мехди: «В Новогоднюю ночь принято одеваться в новую и лучшую одежду, так как если войти в новый год с обновкой, то целый год будешь ходить в обновках. Если чихнешь на Новый год, то проведешь его счастливо».

«Новогодний стол должен ломиться от яств и вин, чтобы весь год жилось богато и весело».

Фатеме: «Новый год — отмечается в ночь с 31 декабря на 1 января каждого года. Как правило, первая часть торжества начинается примерно в 9 часов вечера и длится до полуночи. В это время происходит семейный ужин, на котором присутствует большое число родственников. Непременными атрибутами новогоднего стола являются мандарины, шампанское и мясной салат. Примерно до полуночи вечер проходит тихо, гости общаются, обсуждают итоги прошедшего года и строят планы на будущий.

За несколько минут до полуночи все смотрят по телевизору обращения президента России. Эта традиция появилась в 1976 году и с тех пор соблюдается регулярно. После обращения все встречают Новый год под бой кремлёвских часов. В этот момент принято наполнять бокалы шампанским и поздравлять друг друга с праздником (как сделать это правильно Вы можете прочитать в одной из наших прошлых статей).

Примерно в час ночи, обычно на главной площади города, устраивается салют. Новогодний салют – неперенный атрибут праздника, и проводить его принято с размахом. Например, в Москве на пиротехнику ежегодно тратится несколько миллионов рублей. Смотреть салют выходит значительная часть людей – такое большое количество народа на улицах невозможно увидеть ни в какой другой день.

Можно сказать, что после салюта празднование только начинается! Именно в этот момент Новый год меняет статус семейного праздника и становится вечеринкой с друзьями. Многие отправляются в гости, где уже приготовлен большой стол с едой и напитками, кто-то идет в ночные клубы и бары, которые

традиционно устраивают новогодние вечеринки. Как бы там ни было, празднование продолжается до самого утра»

Косар: «отмечается в ночь с 31 декабря на 1 января каждого года. Неизменными атрибутами новогоднего стола в России по традиции являются шампанское, салаты оливье и «Мимоза» и сельдь под шубой, мандарины, вино и водка, огурчики, колбаска и другая мясная нарезка, капуста квашеная, шпроты.

После речи главы государства в 12 часов ночи начинается перезвон курантов. С двенадцатым ударом часов, знаменующим приход нового года, принято чокаться бокалами с шампанским и загадывать желание»

Лейла: «Россияне отмечают рождество 7 января. Перед праздником, они держат пост 40 дней до 6 январь. Они готовят особые блюда и пишут свои пожелания на небольшом листе бумага и положили их в сладости».

Наличие сложных грамматических конструкций, не соответствующих уровню В1, нетипичной для студентов лексики, а также упоминание ресурсов, на которых были найдены ответы, говорит о том, что зачастую из сети Интернет студентами были скопированы целые абзацы текста, которые вероятно, не были прочитаны и поняты студентами. В свою очередь, обилие ответов, скопированных из сети Интернет, указывает на слабую осведомленность студентов о российских культурных традициях, или же на полное отсутствие подобных знаний. Более того, многие студенты честно говорили о том, что не знают ничего о российских новогодних традициях и затруднялись ответить на вопросы преподавателя:

Атефе: «не знаю».

Мохадессе: «Я ничего не знаю».

Захра: «Не знаю».

Лишь некоторые студенты постарались ответить на вопрос преподавателя самостоятельно:

Рахил: «Ночью с 31 декабря на 1 января. Обычно отмечают с семьей или с друзьями».

Зухра: «Я думаю, 1 января и они выйдут из дома на улицу и вместе празднуют новый год».

Санам: «Вечером 31 декабря россияне идут в гости или приглашают к себе родственников и друзей, чтобы встретить Новый год».

Кимия: «Я думаю, что в России как в Иране. Готовят разную еду и приглашают гостей».

Шагайег: «Я знаю, что в России Новый год отмечают 31 декабря, но я не знаю, что они делают на Новый год».

Большинство студенческих ответов показало нам, что студенты имеют представление о дате празднования Нового года и о традиции дарить подарки. При этом в целом фоновые знания студентов о российской новогодней традиции нельзя считать в достаточной мере сформированными. Можно также заметить, что некоторые студенты не понимают различия между Рождеством и Новым годом и принимают их за один и тот же праздник.

Работа со словарной статьи «Новый год» из национально-ориентированного учебного лингвокультурологического словаря в иранских аудиториях представлена на Рис. 10

The image shows a presentation slide on the left and a Zoom meeting interface on the right. The slide contains Persian text about Nowruz and two images: a Christmas tree and Santa Claus. The Zoom interface shows a participant named 'سجیده دوست آهوز' and a chat window with Persian messages.

در ایران به سولستینوی کالنداری اوقاتو نووی تودتیروز (چهارشنبه) ۲۱ مارچ. Традиционный новогодний стол в Иране носит название Хавт-син (هفت سین), который содержит семь предметов, их название начинается с буквой «Син (سین)». Новогодние каникулы в Иране достигают до 13 дней. 13-й день называется

День природы روز طبیعت или Сиздах-бе-дар سیزده-بدر. Аму Норуз и Нане Сарма-главные герои новогодних праздников в Иране. Другой новогодний персонаж Норуза- это Хаджи Фируз, который появляется на улицах к началу Нового года.

سجیده دوست آهوز

ATTENDEES - 4

Hosts (1)

سجیده دوست آهوز

Presenters (0)

Participants (3)

تارا نی زن حسین

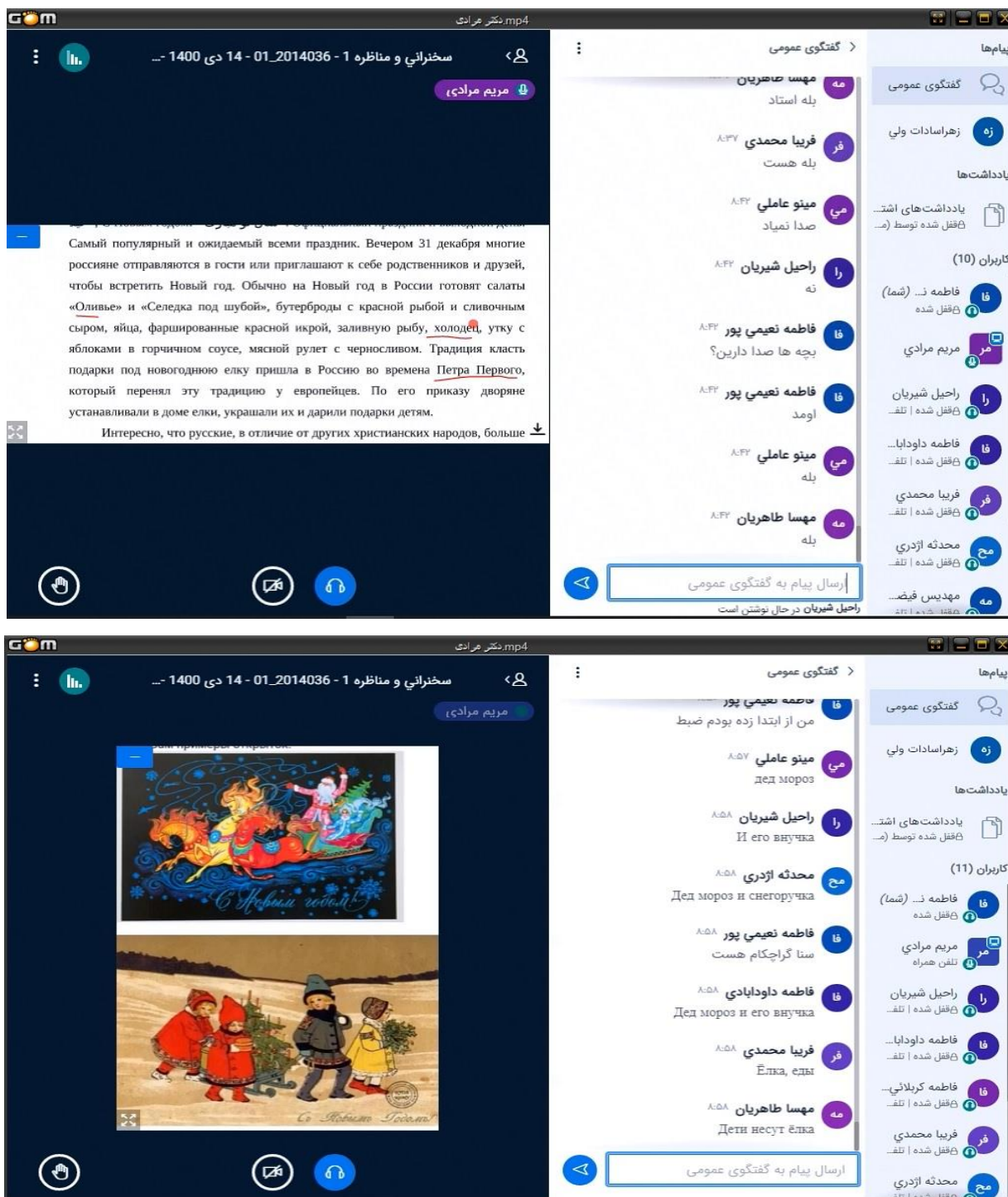
کوثر سلاهی

CHAT

Everyone

سجیده دوست آهوز: بسیار خوب. مشکلی نیست

کوثر سلاهی: mamnoon



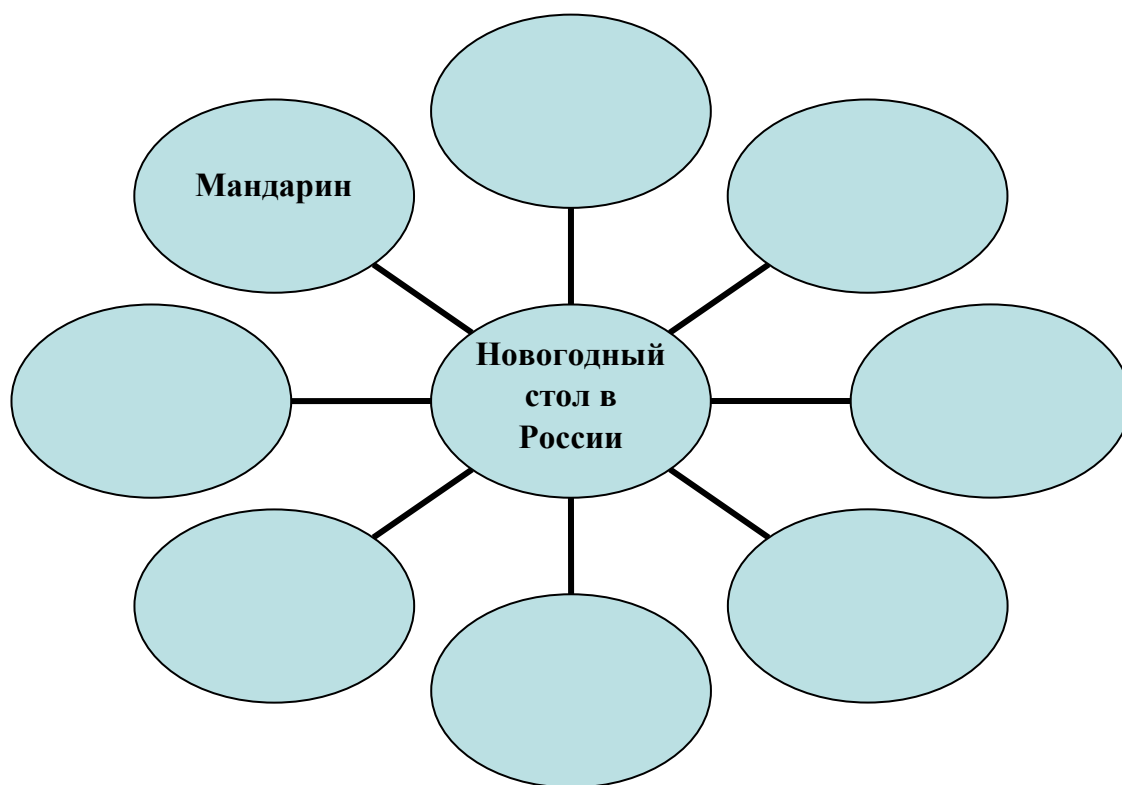
رисунок 10– Проведение работы со словарной статьи «Новый год» из национально-ориентированного учебного лингвокультурологического словаря в иранских аудиториях

Следует отметить, что большинство иранских преподавателей работает в рамках традиционного подхода, используя в основном грамматико-переводной и иногда коммуникативный методы работы. Перед началом чтения были предложены предтекстовые задания вполне традиционного вида с использованием

зрительной наглядности, контекста, синонимов-антонимов, угадывания по смыслу и пр., чтобы быть уверенными, что лексико-грамматический материал сам по себе не вызовет трудностей. Впрочем, незнакомого языкового материала оказалось не так уже и много, так что знакомство с незнакомой лексикой прошло довольно быстро и легко.

Прочтение самой словарной статьи после такой предварительной работы не вызвало каких-либо трудностей, кроме фонетических. В процессе чтения, преподаватели делали комментарии на персидском языке. По прочтении статьи студентам были предложены следующие задания:

- Назовите главных героев новогодних праздников в России и Иране.
- Что показывают в России по телевизору в новогодние праздники? А, в Иране?
- Сравните Деда Мороза и Хаджи Фируза.
- Что должно быть на скатерти в Иране в Хавт-син на Новый год? А что должно быть на столе в России? Заполните всю таблицу.



- Расскажите о сходстве и различиях традиций празднования Нового года в России и в Иране.

➤ Найдите самую красивую новогоднюю открытку, проведите конкурс на самую красивую открытку, сделанную своими руками.

Рассмотрим примеры ответов студентов на вопрос о сходствах и различиях традиции празднования Нового года в России и в Иране, после прочтения статьи:

Тара: «Сходство: Иранцы и русские дарят подарки друзьям и семье в канун Нового года, ходят на вечеринки, едят традиционные блюда. Различие: мы отмечаем Новый год в разное время».

Лейла: «Герои новогодних праздников в России - это Дед мороз и его внучка Снегурочка, а в Иране - Аму Норуз и Нане Сарма. В Иране новый год/Норуз 21 марта, а в России 31 декабря. На новый год россияне готовят салаты Оливье, сельдь под шубой и многие другие блюда. В Иране готовят традиционный иранский новогодний стол. Раньше в России отмечали Рождество, но сейчас отмечают Новый год».

Али: «Русские отмечают 31-ого декабря Новый год, а иранцы 21 марта. У русских есть Дед Мороз и Снегурочка, а у иранцев Аму Норуз. Русские отмечают в 12 часов ночи Новый год, а у иранцев постоянно время меняется. У русских наряжают ёлку, а иранцы ставят Хавт-син. Русские отмечают с алкогольными напитками, а иранцы отмечают без алкоголя».

Зейнаб: «Новый год — это самый популярный праздник в России, но в Иране больше отмечают другие праздники. Россияне отмечают Новый год 31 декабря, а иранцы 21 марта. И россияне, и иранцы готовят много разных блюд и приглашают гостей. Иногда они идут в гости к родственникам и друзьям. Но иранцы готовят стол Хавт-син, из 7 предметов, а россияне готовят блюда, которые они любят. В Иране не ставят ёлку на Новый год. В Иране нет персонажей Деда Мороза и Снегурочки, но есть Аму Норуз и Нане Сарма. Новогодние каникулы в Иране могут быть до 13 дней».

Мелика: «И россияне, и иранцы считают, что в Новый год им следует пойти на вечеринку и встретиться со своими друзьями и близкими. И каждый готовит еду и десерты, соответствующие их интересам и культуре. У обоих есть традиция дарить подарки своим детям и внукам. Традиционный новогодний стол в Иране

носит название Хавт-син, который содержит семь предметов, их название начинается с буквой «Син». россияне устанавливают в доме ёлки, украшают их».

Йахйя: «Главные герои в России — это Дед Мороз и его внучка, они дарят подарки детям. В Иране главные герои на Новый год это Аму Норуз и Нане Сарма. В Иране по солнечному календарю отмечают Новый год/Норуз 21 марта всегда в разное время, а в России нет солнечного календаря и Новый год отмечают 31 декабря всегда ночью в 12 часов. Иранцы не ставят ёлку на Новый год. Иранцы и русские готовят праздничные блюда и приглашают гостей. Россияне и Иранцы дарят подарки на Новый год».

Мехди: «Мы отмечаем Новый год в марте, а в России отмечают Новый год в декабре. Мы готовим много еды на стол, но это разные блюда. У нас разные персонажи на Новый год. Иранцы и русские любят дарить подарки на Новый год, но в Иране нет традиции покупать ёлку и класть под нее подарки. В Иране нет фильма, который смотрят каждый Новый год».

Рахил: «У нас нет традиции положить подарки под ёлку. Мы просто дарим подарки друг другу. Обычно родители дарят подарки детям. В России есть персонажи Дед Мороз и Снегурочка, которые дарят подарки. Иранцы и русские готовят еду и ходят в гости на Новый год. В Иране всегда дарили подарки на Норуз, а в России раньше дарили подарки на Рождество. Только в СССР стали дарить подарки на Новый год».

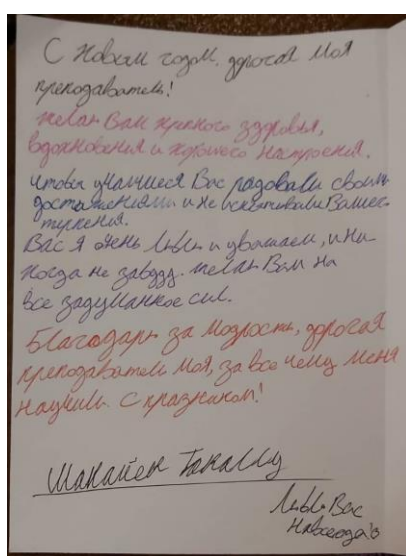
Мохадессе: «Русские едят традиционную еду, дарят подарки, ходят в гости и смотрят фильм «Ирония судьбы или с легким паром!», они отмечают Новый год 31 декабря. Мы готовим Хавт-син. Мы тоже ходим в гости или приглашаем гостей в дом. В России подарки приносят Дед Мороз и Снегурочка, а у нас подарки дарят родители. У нас нет ёлки на Норуз. Мы отмечаем Норуз 21 марта по солнечному календарю».

С данным заданием смогли справиться абсолютно все студенты, присутствующие на уроке. Как видно из ответов, все они даны с использованием информации, полученной из словарной статьи. В приведенных ответах мы исправили грамматические ошибки студентов, тем не менее, коммуникативно

значимых ошибок среди них практически не было. Следует отметить, что все ответы на данный вопрос были написаны студентами самостоятельно (отсутствует скопированный текст), что говорит о понимании ими смысла прочитанной статьи. Студенты смогли без особых затруднений перечислить сходства и различия новогодних традиций в двух культурах с помощью языковых средств в пределах уровня В1.

Кроме того, студентам были даны задания найти самую красивую новогоднюю открытку, а также подготовить открытку самостоятельно. Студенты подошли к заданию творчески и создавали открытки как от руки, так и в различных цифровых редакторах, предоставили их в форме открытого письма, цифрового изображения или видеоролика.

Открытки, присланные на Конкурс, представлены на Рис. 11



(1) Шагайег



(2) Сима



(3) Зухра



(4) Марьям

Рисунок 11– Присланные открытки на Конкурс

Выводы по главе 3

1. Создание учебного словаря, рассчитанного на наиболее распространённый достигаемый в обучении РКИ уровень коммуникативной компетенции, а таковым является В1, построенный на сопоставительном лингвокультурологическом анализе языковых единиц изучаемого языка и родного (в нашем случае – русского и персидского) считается довольно новой идеей, воплощение которой сулит большой педагогический эффект. Необходимость такого словаря была подтверждена проведённым опросом как преподавателей, так и студентов иранских вузов.
2. Важно, что в современной языковедческой и методической литературе мы не находим общепринятого термина для обозначения слов с НКС. А. Вежбицкая их называют «ключевыми словами культуры», Н. Д. Арутюнова, С. А. Аскольдов, Д. С. Лихачев и др. «культурным концептом»; Ю. А. Бельчиков использует определение «слова с культурным компонентом коннотативного характера».
3. В поисках необходимой формы представления информации нами было просмотрено много словарей разного типа (культурологических, лингвострановедческих, лингвокультурологических, лингвистических, методических, психолого-педагогических, страноведческих, специальных, тематических, терминологических, толковых, учебных, фразеологических, функционально-когнитивных, энциклопедических, этимологических), всего 52. Их анализ показал, что, во-первых, словари, в основном, не являются учебными, во-вторых, они национально не ориентированы. В большинстве словарей даются подробные справочные комментарии, для наших целей оказывающиеся лишними. Для примера представлено описание нескольких лингвострановедческих и лингвокультурологических статей из разных словарей с доказательствами, почему они не подходят для использования в иранской аудитории (уровень В1).

4. Из словаря В1 нами была проведена собственная выборка слов, несущих в себе национально-культурный компонент. Всего было выделено 153 слова. Выбор этого уровня, с одной стороны, определился его положением как наиболее востребованного и чаще всего достигаемого уровня владения РКИ, а, с другой – нашими ограниченными временными возможностями.
5. Для проверки разработанной модели словарных статей для учебного лингвокультурологического словаря уровень В1, около 15 пробных статей были посланы иранским преподавателям для проверки правильности подхода в описании значений выделенных слов. Полученные отзывы укрепили нашу уверенность в необходимости продолжать работу.
6. С целью понять, насколько материал словарной статьи пригоден по своему содержанию и языковому оформлению, было проведено пробное обучение по статье «Новый год». Результаты работы в иранской аудитории показали, насколько нужен и полезен такой словарь. Можно по справедливости сказать, что использование готовящегося словаря должно оказать большую помощь в реализации лингвокультурологического подхода и формировании социокультурной/межкультурной компетенции иранских студентов.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Теоретический анализ литературы показывает, что проблемы соотношения языка и культуры, места культуры в образовательном процессе рассматривались хотя и довольно длительное время, но именно в последние десятилетия приобрели особую актуальность и широкий диапазон исследований. В то же время целый ряд конкретных (в том числе методических) вопросов, связанных с лингвокультурологическим подходом в обучении иностранным языкам, остаётся всё ещё недостаточно разработанным. К этим вопросам можно, прежде всего, отнести реализацию национально-ориентированного лингвокультурологического обучения в национально-ориентированной методике, особенно в плане создания новых учебных средств для конкретных учащихся. В частности, в Иране подобные исследования практически отсутствуют. Имеется лишь несколько работ по теоретической лингвокультурологии, например, работы Sharifian F. (2017) и Джахангири Азар Х. А. (2006).

Сегодня в иранских вузах происходит медленный и непростой переход от языкового подхода, реализуемого через всё ещё распространённый грамматико-переводной метод обучения студентов, к коммуникативно-деятельностному подходу в обучении РКИ. Данный переход происходит не так быстро, как хотелось бы, по нескольким причинам. Во-первых, всё ещё сильны традиции привычных методов обучения, велико влияние свойств национального характера, традиционных отношений учеников с учителем, не позволяющих свободно вести себя в разговорной практике, в которой преподаватель становится не только солидным уважаемым наставником, но и участником разыгрываемых ситуаций, принимая на себя нужные на данный педагогический момент роли, подразумевающие наличие в технологии проведения занятий переход к разным, в том числе и социальным, ролям, а не только преподавателя и ученика. Коммуникативная компетенция представляет собой готовность и способность осуществлять речевое общение на иностранном языке в различных ситуациях взаимодействия, корректно применяя систему языковых и речевых норм и выбирая

форму коммуникативного поведения, адекватную социокультурному контексту общения.

Однако переход к новым методическим принципам проходит не так легко и быстро, в частности, и из-за того, что отсутствуют, за небольшим исключением, национально-ориентированные учебники, прежде всего, по овладению коммуникативными навыками в разных видах речевой деятельности.

Русский язык преподаётся в большинстве иранских вузов. Хорошо, что налажена кооперация с российскими вузами, всё больше студентов и аспирантов обучается в России (По словам Мохсена Наджафи, главы научного представительства Ирана в Москве, в 2020 г. 4000 студентов из Ирана учились в России, больше всего в Москве, Казани, Петербурге), доказательством чему служит и кооперация Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина с рядом иранских университетов. Само обучение ведётся по учебникам, изданным в России. Это можно рассматривать как положительный факт, поскольку через эти учебники проходит знакомство иранских преподавателей с основами современной коммуникативной методики преподавания русского языка. Однако все это не отрицает того факта, что основы преподавания по коммуникативной методике всё ещё далеко не полностью освоены, тем более что методически выверенные российские учебники национально никак не ориентированы, а значит, по определению не могут учитывать не только специфику иранского языка, но и особенности менталитета иранских учащихся, их традиции взаимоотношений учащихся и учителей, общего уклада университетской /школьной/ семейной жизни и пр.

Анализ учебных университетских программ по русскому языку показывает, что страноведческие, социокультурные знания лишь в какой-то форме попадают в содержание занятий через тексты российских учебников, чтение литературных текстов, в большинстве лишенных страноведческих и лингвокультурологических комментариев или имеющих их в очень ограниченном количестве, причем не увязанных с иранской действительностью и культурой. В силу этого преподаватели вынуждены давать собственные комментарии к тем явлениям, которые

характеризуют русскую культуру, русский менталитет, шире – «русский взгляд» на действительность, который входит в содержание учебных материалов.

Именно такая ситуация и привела к идее составить лингвокультурологический словарь, который имел бы комментарии, разъяснения по лингвокультурологическому содержанию изучаемого на уровне В1 языкового материала в сопоставлении с родным (персидским) языком. Такой словарь сможет стать полноценным учебным средством и для более широкого круга учащихся. С другой стороны, неизбежный в некоторых текстах и комментариях незначительный выход за пределы уровня В1 послужит стимулом для самостоятельного развития умений чтения текстов, содержащих какую-то часть незнакомой лексики. Кроме того, всегда можно рассчитывать на помощь преподавателей, для которых этот словарь также окажется весьма полезным.

Для того чтобы быть уверенными в необходимости и полезности такого словаря, нами было проведено специальное анкетирование как по выбору, так и по форме представления словарных статей. Для этого мы провели собственный лингвокультурологический анализ словаря В1 (Словарный минимум Порогового уровня владения РКИ, 2300 слов) [Голубев, 2015] и выделили в нём слова с культурным компонентом, называющие факты и явления природы, связанные с национальной историей и культурой в самом широком смысле. В общей сложности таких слов оказалось 153. Среди них оказались слова как совпадающие полностью с иранской культурой (*брат, дедушка, война, ...*), так и совпадающие частично (*вечер, завтрак, обед, кот, подарок, собака, ...*), либо же вовсе отсутствующие в иранском языке (*батон, водка, дача, каша, Кремль, Сибирь, советский, тройка, ...*) (См. приложение А).

В полученном списке оказались единицы довольно разного состава: с одной стороны, это лексика, не имеющая аналогов в родном языке, так называемая *безэквивалентная лексика* (советизмы, слова, характеризующие чисто русские или советские реалии: *дача, Кремль, отчество, Сибирь, самовар, матрёшка, рубль*, (после Октябрьской революции: *пионер, техникум, колхоз, и др.*), историзмы – слова, обозначающие предметы и явления предшествующих исторических

периодов: *царь* ..., а также и фоновая лексика: *офицер, обед, медведь*...); коннотативная лексика, т.е. слова, имеющие одинаковое семантическое значение в обоих языках, но отличающиеся наличием особой коннотации ценности, свойственной определенному народу по каким-либо историческим или социальным причинам. Естественно, коннотативная лексика одного языка практически никогда не совпадает с коннотативной лексикой другого языка.

И если по выборке слов практически не было возражений, то по способу представления материала были получены весьма интересные и, главное, полезные замечания, не говоря уже о том, что сама идея словаря получила безусловное и единогласное одобрение. В результате была выбрана форма представления словарной единицы, снабжённой переводом на иранский язык и справочной языковой информацией при необходимости (например, род существительных, оканчивающихся на мягкий знак: *зверь* – м.р. , *Сибирь* – ж.р.)

Итак, можно сказать, что идея создания подобного учебного словаря, помогающего раскрыть и почувствовать русскую языковую картину мира на фоне собственной, представляется весьма актуальной. Отрадно осознавать, что наше исследование логично вливается в ту большую работу, которую в настоящее время под руководством профессора А. С. Мамонтова ведёт Институт им. А.С. Пушкина по созданию общей научной платформы создания национально-ориентированных лингвострановедческих словарей. Мы надеемся, что наша работа в некоторой степени станет небольшой ступенькой в развитии этого важного направления методики, имеющего большое как научное, так и, безусловно, практическое значение, а также будет способствовать повышению общего уровня преподавания РКИ в Иране.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аврорин В.А. Проблемы изучения функциональной стороны языка / В.А. Аврорин. – Л., 1975. – 276 с.
2. Алефиренко Н.В. Лингвокультурология. Ценностно–смысловое пространство языка: учеб. Пособие / Н.В. Алефиренко. – М.: Флинта: Наука, 2012. – 288 с.
3. Ангелова М.М. «Концепт» в современной лингвокультурологии / М.М. Ангелова // Актуальные проблемы английской лингвистики и лингводидактики. Сб. науч. тр. – Выпуск 3. – М., 2004. – С. 3-10.
4. Андреева С.М., Игнатова И.Б. Формирование коммуникативной культуры как условие становления и развития «вторичной» языковой личности иностранных студентов / С.М. Андреева, И.Б. Игнатова // Межкультурная коммуникация и языковая прагматика в теории и практике обучения русскому языку как иностранному: материалы конференции. – Белгород. – 2006. – Ч. 2. – С. 57.
5. Антонова В.Е., Нахабина М.М., Сафронова М.В., Толстых А.А. Дорога в Россию [Электронный ресурс]: учебник русского языка (элементарный уровень): электронный аналог печатного издания. –5-е изд. – М.: ЦМО МГУ им. М.В.Ломоносова; СПб.: Златоуст, 2009. – 344 с. [Электронный ресурс]. URL: [http: // www.zlat.spb.ru](http://www.zlat.spb.ru) (дата обращения: 03.05.2021).
6. Арутюнова Н.Д. Дискурс / Н.Д. Арутюнова // Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н. Ярцева. – М.: Сов. энциклопедия, 1990. – С. 136-137.
7. Арутюнов С.А., Воронина Т.А. Традиционная пища как выражение этнического самосознания / С.А. Арутюнов, Т.А. Воронина. – М., 2001. – 289 с.
8. Баба-заде Дж. Новый тип учебника русского языка для студентов, изучающих русский язык в Иране: проблемы и принципы

создания / Джамиля Баба-заде // Razhuhesh-e Zabanha-ye Khareji. – Тегеран. – 2007. – № 35. – С. 23-30.

9. Баба-заде Дж. К проблеме изучения русской фразеологии в иранской аудитории/ Джамиля Баба-заде // Razhuhesh-e Zabanha-ye Khareji. – Тегеран. – 2009. – № 47. – С. 21-30.

10. Баба-заде Дж. Русская фразеология в иранской аудитории/ Джамиля Баба-заде. – 4-е издание. – Тегеран: САМТ, 2017. – 220 с.

11. Бабурина К.Б. Этнолингвистический аспект в исторической лексикографии/ К.Б. Бабурина// Вопросы языкознания. – М.: Институт русского языка им. В.В. Виноградова РАН. – 1997. – №3. – С. 48-52.

12. Банкова Т.Б., Калиткина Г.В. Лексикографическое описание обрядового слова. К постановке проблемы / Т.Б. Банкова, Г.В. Калиткина // Актуальные проблемы русистики: сб. ст. / под ред.Т.А. Демешкиной. – Томск: Изд-во Том. ун-та. –2000. – С. 128-143.

13. Барышников Н.В. Обучение иностранным языкам и культурам: методология, цель, метод // Иностранные языки в школе. –М.: Издательство «RELOD». – 2014. –№ 9. – С. 2–9.

14. Баско Н.В. Знакомимся с русскими традициями и жизнью россиян: учебное пособие по культурологии, развитию речи и чтению для изучающих русский язык как иностранный / Н.В. Баско. 4-е изд. – М.: Русский язык. Курсы, 2018. –232 с.

15. Башурина Д. И. Формирование лингвокультурологической компетенции иностранных студентов-филологов при обучении русским паремиям: дис. ... канд. пед. наук: : 13.00.02/ Д. И. Башурина. – СПб., 2005. – 242 с.

16. Бельчиков Ю.А. О культурном коннотативном компоненте лексики / Ю.А. Бельчиков // Язык: система и функционирование. – М.: Наука. –1988. – С. 30-35.

17. Белозерова А.В., Лактионова, Н.М. Лингвокультурология как лингвистическая дисциплина // Современные проблемы науки и

образования. – 2013. – № 1. [Электронный ресурс]. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=7681> (дата обращения: 26.11.2020).

18. Беляев Д.А. История культуры и искусств: словарь терминов и понятий. Учебное пособие для студентов / Д.А. Беляев. – Елец: ЕГУ им. И.А. Бунина, 2010. – 81 с.

19. Бенвенист Э. Общая лингвистика/ Э. Бенвенист. – М.: Прогресс, 1974. – 448 с.

20. Бердичевский А. Л. Современный тенденции в обучении иностранному языку в Европе/ А. Л. Бердичевский // Русский язык за рубежом. – М. –2002. –№ 2. – С. 60-65.

21. Бим И.Л. Концепция обучения второму иностранному языку (немецкому на базе английского) / И.Л. Бим. – Обнинск: Титул, 2001. – 48 с.

22. Бим И.Л. Личностно-ориентированный подход – основная стратегия обновления школы / И.Л. Бим // Иностранные языки в школе. – 2002. – № 2. – С. 11-15.

23. Боголюбова Н.М., Николаева Ю.В. Межкультурная коммуникация в 2 ч. Часть 1. Учебник для академического бакалавриата/ Н.М. Боголюбова, Ю.В. Николаева. – М.: Юрайт, 2016. – 253 с.

24. Богуславская В.В., Будник Е.А., Мамонтов А.С., Чафонова А.Г., ЧиньТхи К.Н. Национально-ориентированная лексикография и обучении РКИ/ В.В. Богуславская, Е.А. Будник, А.С. Мамонтов, А.Г. Чафонова, К.Н. ЧиньТхи //Международный симпозиум «Лексикография цифровой эпохи». – Томск, 24-25 сентября 2021 г. – С. 234-236.

25. Брагина А.А. Лексика языка и культура страны в лингвострановедческом аспекте / А. А. Брагина. – М.: Русский язык, 1981.

26. Бромлей Ю. В. Этнос и этнография / Ю.В. Бромлей. – М., 1973. – 285 с.

27. Бурвикова Н.Д., Костомаров В.Г. Что же такое логоэпистема? / Н.Д. Бурвикова, В.Г. Костомаров // Вестник РУДН, сер. Русский язык нефилологам. Теория и практика. –2006. –№ 7. – С. 13-17

28. Буслаев Ф.И. Преподавание отечественного языка / Ф.И. Буслаев. – М., 1992. – 511 с.
29. Буслаев Ф.И. Русский быт и духовная культура / Сост. и отв. ред. О.А. Платонов / Предисл. В.О. Гусаковой. – М.: Институт русской цивилизации, 2015. – 1008 с.
30. Бушуева М.А. О формировании иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыкового вуза / М.А. Бушуева // Сборник международной научно-практической конференции «Современные направления развития педагогической мысли и педагогика И.Е. Шварца». Часть I. – Пермь:Пермский государственный педагогический университет. – 2009. [Электронный ресурс]. URL: <http://avkrasn.ru/article-996.html> (дата обращения: 14.07.2019).
31. Вайсгербер Й.Л. Язык и философия/ Й.Л. Вайсгербер// Вопросы языкознания. –1993. – № 2. – С. 114-124.
32. Вайсгербер Й.Л. Родной язык и формирование духа / Й.Л. Вайсгербер. – М.: УРСС эдиториал, 2004. – 232 с.
33. Васильева Г.М. Теоретические и методические ориентиры учебного лингвокультурологического словаря для иностранных студентов–филологов/ Г.М. Васильева //Русистика. – 2019. – Т. 17. – № 3. – С. 366-381.
34. Вардзелашвили Ж. Метафорические номинации в языковой картине мира/ Ж. Вардзелашвили // Научные труды. Серия: Филология. СПб. – Тбилиси: Санкт-Петербургский государственный университет и Тбилисский государственный университет. – 2001. – Вып. II. – С. 32-37.
35. Вежбицкая А. Семантические универсалии и описание языков / А. Вежбицкая. – М.: Языки русской культуры, 1999. – 616 с.
36. Вежбицкая А. Языковая картина мира как особый способ репрезентации образа мира в сознании человека / А. Вежбицкая // Вопросы языкознания. – 2000. – № 6. – С. 33-38.

37. Вежбицкая А. Понимание культур через посредство ключевых слов / Пер.с англ. А. Д. Шмелева. – М.: Языки славянской культуры, 2001. – 288 с.
38. Верещагин Е.М. Роль и место страноведения в практике преподавания русского языка как иностранного / Е. М. Верещагин // РиМ, 1969. – 151 с.
39. Верещагин Е.М., Костомаров В. Г. Лингвистическая проблематика страноведения в преподавании русского языка иностранцам/ / Е.М. Верещагин В.Г. Костомаров // Страноведения в преподавании русского языка как иностранного (Ленинград, 22–26 июня 1971г.). –М., –1971. – 84 с.
40. Верещагин Е.М., Костомаров, В.Г. Лингвострановедческая теория слова / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М.: Русский язык, 1980. – 320 с.
41. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. – М.: Русский язык, 1990. – 246 с.
42. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. Три лингвострановедческие концепции: лексического фона, рече-поведенческих тактик и сапиентемы / Под редакцией и с послесловием академика Ю.С. Степанова. – М.: Индрик, 2005. – 1040 с.
43. Викулина М.А., Смирнова Н.М. Культура общения в студенческой среде вуза: монография / М.А. Викулина, Н.М. Смирнова; М-во образования и науки РФ, Гос. образовательное учреждение высш. проф. образования Нижегородский гос. технический ун-т им. Р. Е. Алексеева, Заволжский фил. НГТУ им. Р. Е. Алексеева. – Нижний Новгород: Нижегородский гос. технический ун-т им. Р. Е. Алексеева, 2010.
44. Винокур Г.О. Избранные работы по русскому языку /Г.О. Винокур. – М.: Учпедгиз, 1959. – 492 с.

45. Воробьёв В.В. Лингвокультурологические принципы презентации учебного материала: (Проблемы концентризма) / В.В. Воробьёв. – М.: ИРЯ им. А.С. Пушкина, 1993. – 107 с.
46. Воробьёв В.В. Теоретические и прикладные аспекты лингвокультурологии: автореф. дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.01/ В.В. Воробьёв. – М., 1996. – 395 с.
47. Воробьёв В.В. Лингвокультурология (теория и методы): монография/ В.В. Воробьёв. – М.: РУДН, 1997. – 331 с.
48. Воробьёв В.В. О статусе лингвокультурологии/ В.В. Воробьёв // Материалы XI Конгресса МАПРЯЛ (Братислава, 1999): Докл. и сообщ. русских ученых. – М., – 1999.
49. Воробьёв В.В. Лингвокультурология: учебное пособие/ В.В. Воробьёв. – М.: Изд-во РУДН, 2006. – 112 с.
50. Воробьёв В.В. Лингвокультурология / В.В. Воробьёв. – М.: РУДН, 2008. – 336 с.
51. Воробьёв В.В., Василюк И.П. Лингвокультурология для обучения русскому языку как иностранному / Сост. В.В. Молчановский // XXVI Пушкинские чтения. 19 октября 2011 г.: Сборник научных докладов: К 200-летию открытия Царскосельского лицея и 45-летию Государственного института русского языка имени А.С. Пушкина. – М., –2011. – 608 с. – С.425-434.
52. Воротников Ю.Л. Языковая картина мира: трактовка понятия [электронная версия] / Ю.Л. Воротников // Информационно-гуманитарный портал «Знание. Понимание. Умение». [Электронный ресурс]. URL: <http://www.zpu-journal.ru/gum/new/articles/2007/Vorotnikov/> (дата обращения: 14.07.2019).
53. Вохмина Л.Л., Куваева А.С., Хавронова С.А. Система упражнений по обучению устной иноязычной речи (на примере РКИ)/ Л. Л. Вохмина, А.С. Куваева: А.Хавронова. – СПб.: Златоуст, 2010. – 268 с.

54. Вохмина Л.Л., Осипова И.А. Русский класс: учебник русского языка для иностранных учащихся. Средний уровень / Л.Л. Вохмина, И.А. Осипова. – М.: Русский язык. Курсы, 2011. – 320 с.
55. Габбасова А.Р., Фаткуллина Ф.Г. Языковая картина мира: основные признаки, типология и функции [электронная версия] / А.Р. Габбасова, Ф.Г. Фаткуллина // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 4. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=9954> (дата обращения: 15.08.2020).
56. Гаврилов В.В. Русская фразеология в культурологическом аспекте: монография / В.В. Гаврилов. – Сургут: РИО СурГПУ, 2013. – 161 с.
57. Голандам Араш Карим. Трудности перевода реалий русского языка на персидский язык / Араш Карим Голандам. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2010. – № 6 (17). – С. 189-192. [Электронный ресурс]. URL: <https://moluch.ru/archive/17/1754/> (дата обращения: 07.05.2021).
58. Голами Х., Бейги М., Пулаки П. Роль учебника как средства организации учебного процесса по русскому языку как иностранному в иранской аудитории / Х. Голами, М. Бейги, П. Пулаки // Вестник Волжского университета им. В. Н. Татищева. – 2018. – № 2, Т. 2. – С. 20-25.
59. Голованивская М.К. Французский менталитет с точки зрения носителя русского языка: (Контрастив. анализ лекс. групп со значением «высш. силы и абсолюты», «органы наив. анатомии», «основные мысл. категории», «базовые эмоции»)/ М.К. Голованивская. – М.: МГУ, 1997. – 279 с.
60. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Второй уровень. Общее владение / Иванова Т.А. и др. – М. – СПб: Златоуст, 1999. – 40 с.
61. Гудков Д.Б. Теория и практика межкультурной коммуникации/ Д.Б. Гудков. – М.: ИТДГК «Гнозис», 2003. – 288 с.

62. Гумбольдт В. Язык и философия культуры/ Переводчики: М.И. Левина, О.А. Гулыга, А.В. Михайлов: А. Старостин), М.А. Журина. – М.: Прогресс, 1984. – 372 с.
63. Гумбольдт В. О различии строения человеческих языков и его влиянии на духовное развитие человечества / В. Гумбольдт // Избр. труды по языкознанию. – М.: Прогресс, 1984. – С. 37-297.
64. Гумбольдт В. Характер языка и характер народа/ В. Гумбольдт // Язык и философия культуры. – М.: Прогресс. –1985. – 451с.
65. Даниленко В.П. Языковая картина мира в теории Л. Вайсгербера / Валерий Петрович Даниленко// Филология и человек. – Барнаул.: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Алтайский государственный университет» –2009. –№ 1.
66. Дейкина А.Д., Левушкина О.Н. Роль лингвокультурологического подхода в методике преподавания русского языка как родного, как иностранного и как неродного/ А.Д. Дейкина, О.Н. Левушкина // Вестник РУДН. Серия «Вопросы образования: языки и специальность». – М.: РУДН.– 2012. –№ 4. – С. 23–28.
67. Джахангири Азар Х.А. Лингвокультурологические основы изучения русской безэквивалентной лексики (с позиций носителя персидского языка) / Х.А. Джахангири Азар. – М., 2006. – 278 с.
68. Добрыднева Е.А. Коммуникативно-прагматическая парадигма русской фразеологии: авто-реф. дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.01/ Е.А. Добрыднева. – Волгоград, 2000. – 42 с.
69. Дортман С.Р. Обучение лингвокультурологической компетенции учащихся средних профессиональных образовательных учреждений Текст.: дис. ... канд. пед. наук: : 13.00.02/ С.Р. Дортман. –Пятигорск, 2012. –180 с.
70. Дрога М.А. Лингвокультурологический компонент на уроках РКИ (на примере игры-викторины)/ М.А. Дрога // Мир русского слова. –2015. –№ 3.– С. 91-93.

71. Дудина М. Г. Использование видеоматериалов на уроке английского языка/ М. Г. Дудина // Современные тенденции в обучении иностранным языкам и межкультурной коммуникации: матер. межд. конф. Электросталь. –2011. –С. 46-48.

72. Дунаева Л.А., Нестерская Л.А., Яценко И.И., Эндерлэйн Э. Концепция русско-французского учебного лингвокультурологического словаря «Откройте для себя Россию»/ Л.А. Дунаева, Л.А. Нестерская, И.И. Яценко, Э. Эндерлэйн // Язык, литература, культура: актуальные проблемы изучения и преподавания: сб. научных и научно-методич. статей / Ред. кол.: Л.П.Клобукова и др. – Выпуск 10. – М.: МАКС Пресс осква. – 2014. – том 10. – С. 231-240.

73. Дунаева Е.В. Россия и Иран: особенности развития и проблемы межкультурной коммуникации / Е.В. Дунаева // Обсерватория культуры. – 2014. – №5. – С. 135-141. [Электронный ресурс]. URL: <http://observatoria.rsl.ru/jour/article/view/101/239>. (дата обращения: 13.09.2020).

74. Дунаева Е.В. Культурные отношения Ирана и России: возможности и перспективы развития / Е.В. Дунаева // Ирас. – 1389 (2010). – № 6 весна и лето. – С. 69-80.

75. Жеребцова Ж.И., Холодкова М.В., Толмачёва О.В., Дубровина Е.В., Дзайкос Э.Н., Мизис И.Ю., Дьякова Т.А. О России по-русски: учебное пособие для иностранных студентов / Ж.И. Жеребцова и др. – М.: Русский язык. Курсы, 2020. – 248 с.

76. Жуков В.Ю. Основы теории культуры / В.Ю.Жуков. – СПб.: СПбГАСУ, 1997. – 227 с.

77. Захраи Х. Грамматика русского языка/ Х. Захраи. – Тегеран:САМТ, 2003. – 586 с.

78. Захраи Х., Сидорова М. Ю. Русский падеж: правила и употребление / Х. Захраи, М.Ю. Сидорова. – Тегеран: САМТ, 2011. – 624 с.

79. Звегинцев В.А. О научном наследии Вильгельма фон Гумбольдта // В. фон. Гумбольдт Избранные труды по языкознанию. – М.: Прогресс, 1984. – С. 356-362.

80. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке: Кн. для учителя / И.А. Зимняя. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1985. –160 с.

81. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования [Электронный ресурс]/ И.А. Зимняя// Интернет-журнал «Эйдос». – 2006. –5 мая. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm> (дата обращения: 14.07.2019).

82. Зиновьева Е.И., Юрков Е.Е. Лингвокультурология: теория и практика / Е.И. Зиновьева, Е.Е. Юрков. – СПб.: ООО «Издательский дом «МИРС», 2009. – 291 с.

83. Изаренков Д.И. Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов-нефилологов / Д.И. Изаренков //Русский язык за рубежом. – М. –1990. – С. 54-57.

84. Иевлева З.Н. Методика преподавания грамматики в практическом курсе русского языка для иностранцев/ З. Н. Иевлева. – М.: Русский язык, 1981. – 144 с.

85. Кажигалиева Г.А. О содержании и структуре лингвокультурных словарей в рамках обучения русскому языку как неродному [Электронный ресурс] / Г.А. Кажигалиева // Алматы. – 2003. [Электронный ресурс]. URL:http://www.rusnauka.com/CCN/Philologia/1_kazhigalieva.doc.htm (дата обращения: 11.10.2020).

86. Калаши Н. Взаимовлияние персидской и русской литературы / Нахидех Калаши // Материалы научной конференции «Культурная общность Ирана и России». – Тегеран. –2011.– С. 8-11.

87. Калаши Н. О преподавании русского языка как иностранного в Иране / Нахидех Калаши // Вестник ЦМО МГУ. – М., – 2013. – № 3. – С. 124.

88. Калаши Н., Мохаммади М. Введение в историю и культуру России: с древнейших времен до второй половины XIX века/ Нахидех Калаши, Мохаммад Реза Мохаммади. – Тегеран: САМТ, 2018. – 124 с.

89. Калаши Н. Проблемы современного преподавания РКИ в иранских вузах / Нахидех Калаши // Материалы Международной научно-практической конференции «Славянская культура: истоки, традиции, взаимодействие. XX Кирилло Мефодиевские чтения». – М. – 2019. – С.275-279.

90. Калаши Н. Межкультурная коммуникация и её роль в процессе преподавания РКИ в иранских вузах / Нахидех Калаши // Материалы XX Международной научно-практической конференции «Технологии обучения русскому языку как иностранному и диагностика речевого развития». – Минск: БГМУ. – 2020а, – С. 262-267.

91. Калаши Н. Роль лингвокультурологии в обучение русскому языку в Иране (вчера, сегодня) / Нахидех Калаши // Международный аспирантский вестник. Русский язык за рубежом. – М. – 2020b. –№ 2. – С. 18-22.

92. Калаши Н. Лингвострановедение и проблемы межкультурной коммуникации в процессе обучения РКИ в Иране / Нахидех Калаши // Материалы Международной научной конференции «Горизонты современной русистики». – М. – 2020с. – С. 907-912.

93. Калаши Н. Состояние и перспективы научно-образовательного сотрудничества Ирана и России / Нахидех Калаши // Этносоциум и межнациональная культура. –М.: Этносоциум.– 2020d. – № 11 (149). –С.109-113.

94. Караванова Н.Б. Матрёшка А1. Разговорный курс русского языка. Основы русской грамматики. Учебник / Н.Б. Караванова. – Саратов: Ай Пи Ар Медиа, 2020. –270 с.

95. Караванова Н.Б. Матрёшка А2-В1. Базовый практический курс русского языка. Подготовка к тестам. Учебник / Н.Б. Караванова. – Саратов: Ай Пи Ар Медиа, 2020. – 308 с.
96. Карасик В.И. Язык социального статуса / В.И. Карасик. –М.: Институт языкознания РАН; Волгоградский государственный педагогический институт, 1992. – 330 с.
97. Карасик В. И., Слышкин Г.Г. Лингвокультурный концепт как единица исследования/ В. И. Карасик, Г.Г. Слышкин // Методологические проблемы когнитивной лингвистики: Сб. науч. тр./ Под ред. И. А. Стернина. – Воронеж. – 2001. – С. 75-80.
98. Карасик В.И. О категориях лингвокультурологии/ В.И. Карасик // Языковая личность: проблемы коммуникативной деятельности: Сб. науч. тр. – Волгоград. – 2001. – С. 3-16.
99. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс/ В.И. Карасик. – М.: Волгоград: Перемена, 2002. – 477 с.
100. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – М., 1987.
101. Караулов Ю. Н. Лингвокультурное сознание русской языковой личности. Моделирование состояния и функционирования: монография / Ю. Н. Караулов, Ю. Н. Филиппович; Московский государственный лингвистический ун-т, Ведущая научная школа «Русская языковая личность». – М.: Азбуковник, 2009. –334 с.
102. Карданова К.С. Языковая картина мира: мифы и реальность // Русский язык в школе. – 2010. – № 9. – С. 61-65.
103. Карими Мотаххар Дж., Мухаммади М. Русский язык в путешествии/ Дж. Карими Мотаххар, Мохаммад Реза Мохаммади. –Тегеран: Эстандард, 1998. – 240 с.
104. Карими Мотаххар Дж. Литературные связи Ирана и России / Дж. Карими Мотаххар// Отношения Ирана и России: Сб. науч. тр./ Под ред. М. Санаи и Дж. Карамии. – Тегеран: Ирас, – 2008.

105. Карими Риаби Э. Культурные связи Ирана и России в постсоветский период / Э. Карими Риаби// Исследования Центральной Азии и Кавказа. – 1388 (2009). – № 66. – С. 1–16. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ensani.ir/fa/content/211179/default.aspx>. (дата обращения: 14.07.2019).
106. Ковшова М.Л. Лингвокультурологический метод во фразеологии: Коды культуры / М.Л. Ковшова. – 2-е изд. – М.: Либроком, 2013. – 456 с.
107. Коменский Я.А. Великая дидактика / Я.А. Коменский. –М.: Государственное учебно-педагогическое издание, 1939. – 318 с.
108. Комиссаров Д.С. Пути развития новой и новейшей персидской литературы / Д. С. Комиссаров. – М.: Наука, 1982. – 264 с.
109. Комиссаров В.Н. Современное переводоведение / В.Н. Комиссаров. под ред. Д. И. Ермоловича. – 2-е изд., испр. – М: Р.Валент, 2014. – 407 с.
110. Комлев Н.Г. О культурном компоненте лексического значения / Н.Г. Комлев // Вестник Московского университета. Филология. – 1966. – № 5. – С. 43-50.
111. Комлев Н.Г. Компоненты содержательной структуры слова / Н.Г. Комлев. – М.: Наука, 1969. – 192 с.
112. Костомаров В. Г., Митрофанова О.Д. Учебник русского языка и проблема учёта специальности / В.Г.Костомаров, О.Д. Митрофанова // Русский язык за рубежом. – М. – 1978. – № 4. – С. 52-57.
113. Красильникова Е.В. Иноязычная коммуникативная компетенция в исследованиях отечественных и зарубежных ученых / Е.В. Красильникова // Ярославский педагогический вестник. – 2009. – № 1. – С. 179-184.
114. Красных В.В. Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология: Курс лекций / В.В. Красных. – М.: Гнозис, 2002. – 284 с.

115. Кулагина Л.М., Дунаева Е.В. Граница России с Ираном (история формирования) / Л.М. Кулагина, Е.В. Дунаева. –М.: ИВ РАН, 1998.
116. Куликова И.С., Салмина Д.В. Введение в языкознание в 2 ч. Часть 2. Учебник для вузов/ Ирина Куликова, Диана Салмина. – М.: Юрайт, 2020. – 334 с.
117. Курлова И.В., Петанова А.Ю., Чубарова О.Э. Мифы о России, или Развесистая клюква: учебное пособие для иностранцев/ И.В. Курлова, А.Ю. Петанова, О.Э. Чубарова. –М.: Русский язык. Курсы, 2016. –168 с.
118. Леви-Строс К. Структура мифа / К. Леви-Строс //ВФ. –№ 7. – 1970.
119. Леви-Строс К. Первобытное мышление / К. Леви-Строс. – М.: Республика, 1994. – 180 с.
120. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.
121. Лесани Х. Новое учение русского языка (в двух томах)/ Лесани Х. Т.1. – Тегеран: Базтаб, 2003. – 272 с.
122. Литвинов А.В. О структуре межкультурной компетенции // Язык, сознание, коммуникация: Сб. статей / Отв. ред. В.В. Красных, А.И. Изотов. – М.: МАКС Пресс. –2004. –Вып. 28. – С. 51-57.
123. Литвинова Л.А. Лингвокультурологическое описание значения слова / Л.А. Литвинова // Современные социально-гуманитарные исследования: теоретико-методологические и прикладные аспекты: Сб. науч. тр. по материалам Международной научно-практической конференции 30 ноября 2019г. в 2-х ч. Белгород: ООО Агентство перспективных научных исследований (АПНИ). – 2019. – Часть I. – С. 24-27. [Электронный ресурс]. URL: <https://apni.ru/article/110–lingvokulturologicheskoe–opisanie–znacheniya>. (дата обращения: 14.07.2020).
124. Лихачёв Д.С. Письма о добром / Д.С. Лихачёв. – М.: Наука, 2006. – 321 с.

125. Маковский М.М. Язык – миф – культура. Символы жизни и жизнь символов / М.М. Маковский. – М., 1996. – 329 с.

126. Мамонтов А.С. Лингвострановедческий аспект межкультурной коммуникации в сфере рекламы: учебное пособие / А.С. Мамонтов. – М., 2017. – 132 с.

127. 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. – DOI: <https://doi.org/10.15688/jvolsu2.2019.1.6>.

128. Мамонтов А.С. Лингвокультурология в аспекте обучения русскому языку как средству межкультурной коммуникации/ А.С. Мамонтов// Русистика. – 2019. – Т. 17. – № 2. – С. 143-156. DOI:10.22363/2618–8163–2019–17–2–143–156.

129. Мамонтов А.С., Богуславская В.В., Чинь Тхи Ким Нгок. Национальноориентированная лингвострановедческая учебная лексикография: теоретические и прикладные аспекты / А.С. Мамонтов, В.В. Богуславская, К.Н. Чинь Тхи// Сборник тезисов Международной научной конференции, посвященной 90-летию профессора Серафимы Алексеевны Хаврониной Русский язык в современном научном и образовательном пространстве. –М.: РУДН. –2020. – С. 29-32.

130. Мамонтов А.С., Богуславская В.В., Будник Е.А., Чафонова А.Г. Слово как единица общения и обобщения в национально-ориентированной учебной лексикографии/ А.С. Мамонтов, В.В. Богуславская, Е.А. Будник, А.Г. Чафонова //Русский язык за рубежом. – М. – 2020. – № 4 (281). – С. 74-80.

131. 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»/ А.С. Мамонтов, В.В. Богуславская, Е.А.

Будник, А.Г. Чафонова, К.Н. Чинь Тхи// Материалы Международной научно-практической конференции «Славянская культура: истоки, традиции, взаимодействие. XXI Кирилло-Мефодиевские чтения». – М.: Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина, 2020. – С. 266-272.

132. 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/ А.С. Мамонтов, В.В. Богуславская, А.Г. Чафонова, Е.А. Будник, К.Н. Чинь Тхи// Круглый стол «Концепция создания национально ориентированного лингвострановедческого учебного словаря (НОЛУС) для вьетнамских граждан, изучающих русский язык»: материалы международной научно-практической конференции «теория и практика лексикографии на современном этапе: традиции, новации, перспективы». – М.: Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина. 2021. – С. 7-14.

133. Мамонтов А.С., Богуславская В.В., Будник Е.А. Аксиологическая лингвистика и национально ориентированная лексикография: опыт взаимодействия (на материале русско-вьетнамских сопоставлений)/ А.С. Мамонтов, В.В. Богуславская, Е.А. Будник// Вестник Волгоградского государственного университета. – 2021. Серия 2: Языкознание. – С. 101-113.

134. Маслова В.А. Введение в лингвокультурологию / В.А. Маслова. – М.: Издательский центр «Академия», 1997. – 206с.

135. Маслова В.А. Лингвокультурология: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений/ В.А. Маслова. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 208 с.

136. Мелентьева Т.И. Отзвуки былых времён. Из истории русской бытовой культуры: учебное пособие по чтению и развитию речи для

изучающих русский язык как иностранный / Т. И. Мелентьева. – М.: Русский язык. Курсы, 2012. – 160 с.

137. Мизис И.Ю., Дьякова Т.А. О России по-русски: учебное пособие для иностранных студентов / И.Ю. Мизис, Т.А. Дьякова. – М.: Русский язык. Курсы, 2020. – 248 с.

138. Микешина Л.А. Философия познания. Полемические главы / Л.А. Микешина. – М.: Прогресс – Традиция, 2002. – 502 с.

139. Милославская С.К. Русский язык как иностранный в истории становления европейского образа России / С.К. Милославская. – М.: информационно-учебный центр государственного института русского языка им. А.С. Пушкина, 2008. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/miloslavskaya-s-k-russkiy-yazyk-kak-inostrannyu-v-istorii-stanovleniya-evropeyskogo-obraza-rossii-m-informatsionno-uchebnyu-tsentr> (дата обращения: 14.02.2021).

140. Мир-Абеди́ни Хасан. Сто лет сочинение сказок в Иране / Хасан Мир-Абеди́ни. – Тегеран: Чешме, 2013. – 1608 с.

141. Митрофанова О.А. Лингводидактические уроки и прогнозы XX века // Материалы IX конгресса МАПРЯЛ: Доклады и сообщения российских ученых. – М.: Братислава, 1999.

142. Михеева Л.Н. Лингвокультурная ситуация в современной России: речевая культура студенчества: монография / Л.Н. Михеева, И.В. Долинина, Ю.Н. Здорикова; под ред. д-ра филол. наук Л.Н. Михеевой. – М.: ФЛИНТА, 2016. – 216 с. [Электронный ресурс]. URL: <https://dokumen.pub/532d4e23c4e7bd97e907c693d72eb254.html>. (дата обращения: 26.02.2020).

143. Моисеева В.Л. Безличные глагольные предикаты состояния лица в русской языковой картине мира: Диссертация канд. Филол. Наук / В.Л. Моисеева. – СПб., 1998.

144. Моисеев М.В. Сопоставительная лингвокультурология английского и русского языков: учебное пособие /М.В. Моисеев, Н. Г. Гичева. – Омск: Изд-во Ом. гос. ун-та, 2009. – 186 с.

145. Мохтари Мохаммад таги. Отношения России и Ирана (1921–1946 гг.): автореф. дис. ... канд. ист. наук: 07.00.03/ Мохаммад таги Мохтари. – М.: Институт востоковедения РАН, 1997. –21с. Диссертации по гуманитарным наукам. [Электронный ресурс]. URL: <http://cheloveknauka.com/otnosheniya-rossii-i-irana#ixzz6Dq2I9cRw>. (дата обращения: 14.07.2019).

146. Муравьева Н.Г. Понятие социокультурной компетенции в современной науке и образовательной практике / Н.Г. Муравьева // Вестник тюменского государственного университета. – 2011. – № 9. – С. 141-148.

147. Наумова О.В. Культурологический аспект как основа формирования иноязычной культуры в процессе обучения английскому языку/ О.В. Наумова // Иностранные языки в школе. – 2014. –№ 6 . – С. 26-28.

148. Нефедова М.А. Отбор материалов лингвострановедческого содержания для чтения / М.А. Нефедова // Иностранные языки в школе. – 1994. – № 4. – С. 38

149. Нещименко Г.П. К постановке проблемы «Язык как средство трансляции культуры»/ Г.П. Нещименко. – М., 2000. – С. 28-60.

150. Низаева Л.Ф. Коммуникативная компетенция: сущность и компонентный состав / Л.Ф. Низаева // Молодой ученый. – 2016. – № 28. –С. 933-935. [Электронный ресурс]. URL <https://moluch.ru/archive/132/37125/>. (дата обращения: 14.07.2019).

151. Новикова А. К. Использование видеоматериалов в процессе формирования лингвострановедческой компетенции иностранцев, изучающих русский язык/ А. К. Новикова // Вестн. Российского ун-та дружбы народов. Сер. Русский и иностранные языки и методика их преподавания. –2008. –№ 2. –С. 35-41.

152. Новикова Т.Ф. Устаревшая лексика как лингвокультурный феномен и ее роль в формировании интереса к родному языку/ Т.Ф. Новикова: Е. Терехова // Белгород: Научные ведомости Белгородского государственного университета. Гуманитарные науки. – 2014. – № 6 (177). – С. 19-26.
153. Норузи М. Русская литература и современное сочинение сказок в Иране / Махназ Норузи // Материалы Конференции по изучению России в Иране. – Тегеран. – 30 Апреля. – 2007.
154. Овсиенко Ю.Г. Русский язык для начинающих. Учебник (для говорящих на английском языке)/ Ю.Г. Овсиенко. – 15 изд. стереотип. – М.: Русский язык. Курсы. – 2008. – 472 с.
155. Ольховская А.И. Учебная лексикография в стенах института Пушкина/ А.И. Ольховская// Русский язык за рубежом. – М. – 2016. – №4. – С. 66-72.
156. Опарина Е.О. Лексика, фразеология, текст: Лингвокультурологические компоненты / Е.О. Опарина // Язык и культура. – Вып. 2. – М. 1999.
157. Ощепкова В.В. Учебное пособие по страноведению: США / В.В. Ощепкова. – М.: Новая школа, 1995. – 208 с.
158. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е.И. Пассов. – М. : Русский язык, 1989. – 276 с.
159. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е.И. Пассов. – М.: Русский язык, 1991.
160. Пассов Е.И. Овладение иноязычной культурой как основа взаимопонимания в межкультурном диалоге / Е.И. Пассов //Специальный вестник филиала Института русского языка в Венгрии. – №7. Будапешт. – 1997. – С. 64-74.
161. Перевозникова А.К. Россия: страна и люди. Лингвострановедение: учебное пособие для изучающих русский язык как

иностранный / А.К. Перевозникова. 5-е изд., перераб. и доп. –М.: Русский язык. Курсы, 2018. –284 с.

162. Полищук А.И. Перспективный план реализации культурной политики Исламской Республики Иран: общая стратегия и пути решения проблем демографии / А.И. Полищук// Иран в мировой политике. XXI в. – М.: ИВ РАН. – 2017. – С. 242-254.

163. Полищук А.И., Соболева А.С., Карими Риаби Э. Развитие российско–иранских культурных связей в начале XXI в. / А.И. Полищук// Вестник РУДН. Серия: Международные отношени. – М.: РУДН, 2018. – С. 368-386.

164. Попова З.Д., Стернин, И.А. Лексическая система языка: внутренняя структура, категориальный аппарат и приёмы изучения / З.Д. Попова, И.А. Стернин. – Воронеж: Изд–во Воронежского университета, 1984. – 14 с.

165. Потебня А.А. Психология поэтического и прозаического мышления // Хрестоматия по истории русского языкознания / сост. Ф.М. Березин. – М., 1973. – С. 252-253.

166. Похлёбкин В.В. Занимательная кулинария. – М.: Лёгкая и пищевая промышленность, 1983. – 128 с.

167. Просвирнина И.С., Гасеми Р. Проблемы изучения русского языка иранцами / И.С. Просвирнина, Р. Гасеми// Русский язык и лингвокультура в сопоставительном аспекте (Материалы ежегодной международной конференции). –1–2 июня. – 2015. – С. 84-87.

168. Прохоров Ю.Е. Лингвострановедение. Культуроведение. Страноведение (Теория и практика обучения русскому языку как иностранному) / Ю.Е. Прохоров. – М., 1995. – 93 с.

169. Прохоров Ю.Е. Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев: монография / Ю.Е. Прохоров. – М. : Икар, 1997. – 224 с.

170. Радченко О.А. Язык как мирозидание. Лингвофилософская концепция неогумбольдтианства. Изд. 2-е, испр. и доп. — М.: Едиториал УРСС. —2005. — 312 с.

171. Резаи Азин М. Современная система обучения РКИ в иранских языковых университетах: проблемы и перспективы / М. Резаи Азин М. //Русский язык за рубежом. — М. — 2012. — №4. — С. 37-43.

172. Рогова Г.В. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в средней школе: пособие для учителя / Г.В. Рогова, И.Н. Верещагина. — М.: Просвещение, 1988. — 224 с.

173. Ростова Е.Г., Вапенханс Х. Тексты диалога культур «Россия—Германия» в процессе обучения и образования // Сборник научных докладов. XXVII Пушкинские чтения. 21 октября 2013 г. / Сост. В.В. Молчановский. — М., Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина. —2013. — С. 456-464.

174. Рублева О.Л. Лексикология современного русского языка / О.Л. Рублева. — 2016. [Электронный ресурс]. URL:<http://scicenter.online/frazeologiya-leksikografiya-leksikologiya-scicenter/421-russkaya-yazykovaya-kartina-126080.html>. (дата обращения: 14.07.2019).

175. Садеги Л. Шарифиан был вдохновлен культурной инфраструктурой персидского языка / Лейла Садеги// Iran News Agency Book (IBNA). [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ibna.ir/vdcbgg50rhh9zp.uiur.html> (дата обращения: 13.05.2020)

176. Садохин А.П. Межкультурная компетентность: сущность и механизмы формирования: автореф. дис. ... докт. культурологии: 24.00.01/ Садохин Александр Петрович. — М., 2009. — 43 с.

177. Садохин А.П. Введение в теорию межкультурной коммуникации: учебное пособие/ А.П. Садохин. — М.: КНОРУС, 2014. —254 с.

178. Сафонова В.В. Социокультурный подход к обучению иностранному языку как специальности: автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.02/Сафонова Виктория Викторовна. – М., 1993. – 47 с.
179. Сепир Э. Положение лингвистики как науки / Э. Сепир // Звегинцев В.А. История языкознания XIX XX веков в очерках и извлечениях. Ч. 2. – М.: Просвещение, 1965. – С. 231- 238.
180. Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии /общ. ред. и вст.ст. А. Е. Кибрика. – М.: Издательская группа «Прогресс», «Универс», 1993. – 656 с.
181. Синячкин В.П., Брагина М.А., Дронов В.В., Красс Н.А., Тарасов Е.Ф. Лингвокультуроведческие аспекты формирования языкового сознания иностранных студентов в процессе изучения русского языка/ ред. В.М. Филиппов. – М.: РУДН, 2008. – 364 с.
182. Смирнов А.В. Структура языковой картины мира как лингвопедагогический объект изучения // Психология образования в поликультурном пространстве. – Елец: Елецкий государственный университет имени И. А. Бунина. – 2012. –Т. 2. –№18. – С. 103-109.
183. Современные языки: изучение, преподавание, оценка // Европейские компетенции владения иностранным языком. – Страсбург, 1996. – 260 с.
184. Солодуб Ю.П. Структура лексического значения/ Ю.П. Солодуб // Филологические науки. –1997. – № 2. – С. 54-66.
185. Степаненко В. А., Нахабина М. М., Кольовска Е. Г. Привет, Россия! Учебник русского языка. Элементарный уровень (A1) / В. А. Степаненко и др. Русский язык как иностранный. – М.: Кучково поле, 2020. –272с.
186. Степанов Ю.С. Основы общего языкознания / Ю.С. Степанов. – М.: Просвещение, 1975. – 271 с.

187. Солопова Т.В. Профессиональная проба – виртуальная экскурсия: методика и техника проведения/ Т.В. Солопова // Дидакт. – 2019. – №3. – С. 77-83.
188. Суворова М.А. Лингвокультурологический подход в обучении иностранным языкам студентов старших курсов языкового вуза: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02/ Суворова Мария Афанасьевна. – Улан-Удэ, 2000. – 158 с.
189. Тайлор Э.Б. Первобытная культура/ Э.Б. Тайлор. – М.: Государственное издательство политической литературы, 1989. – 576 с.
190. Тарасов Е.Ф. Язык и культура: Методологические проблемы / Е.Ф. Тарасов // Язык. Культура. Этнос. – М., –1987. – С. 27-36.
191. Тейяр де Шарден П. Феномен человека. – М.: Наука, 1987. – 239с.
192. Телия В.Н. Культурно-национальные коннотации фразеологизмов: От мировидения к миропониманию/ В.Н. Телия// Славянское языкознание: докл. рос. делегации. –М. –1993. – С. 309.
193. Телия В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты / В.Н. Телия. – М.: Школа «Языки русской культуры». – 1996. – 288 с.
194. Телия В.Н. Первоочередные задачи и методологические проблемы исследования фразеологического состав языка в контексте культуры / В.Н. Телия. – М. –1999. – С. 23.
195. Телия В.Н. Фразеология в контексте культуры (Сборник статей) / В.Н. Телия. –М.: Языки русской культуры, 1999. – 336 с.
196. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: учеб. Пособие / С.Г. Тер-Минасова. – М.: Слово, 2000. – 261 с.
197. Токарев Г.В. Лингвокультурология / Г.В. Токарев. – Тула: Издательство Тульского государственного педагогического университета им. Л. Н. Толстого, 2009. – 135 с.
198. Толстой Н.И. Язык и культура // Толстой Н.И. Язык и народная культура. Очерки по славянской мифологии и этнолингвистике/ Н.И. Толстой. – М., 1995. – С. 15-26. [Электронный ресурс]. URL:

<http://www.philology.ru/linguistics1/tolstoy-95.htm>. (дата обращения: 14.09.2020).

199. Требования по русскому языку как иностранному. Первый уровень. Общее владение. Второй вариант / Н.П. Андрюшина и др. [Электронный ресурс]: электронный аналог печатного издания. – 2-е изд. – М. – СПб.: Златоуст, 2009. – 32 с.

200. Турабаева М.Ё. Краткая история лингвокультурологии/ М.Ё. Турабаева// Молодой ученый. – 2017. – №21. – С. 84-86. [Электронный ресурс]. URL <https://moluch.ru/archive/155/43064/>. (дата обращения: 06.11.2018)

201. Уварова У.А. Отражение фоновых знаний в лексикографии (на материале словарей цитат, крылатых слов русского и немецкого языков): автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01/ Уварова Ульяна Анатольевна. – Орел, 1999.

202. Уледов А.К. Общественная психология и идеология / А.К. Уледов. – М.: Мысль, 1985. – 268 с.

203. Уорф Б.Л. Отношения норм поведения и мышления к языку / Б.Л. Уорф // История языкознания XIX – XX веков в очерках и извлечениях: в 2 ч. Ч. II. – М.: Просвещение. –1965. – С. 255-281.

204. Уорф Б.Л. Наука и языкознание // Новое в лингвистике. –Вып.1 М.: иностранной литературы. – 1960.

205. Фоменко И.Б. Концепт ВОЙНА в русской и китайской языковых картинах мира/ И.Б. Фоменко// Филологические науки. Вопросы теории и практики Philology. Theory & Practice. Том 14. Выпуск 3. – М.: Грамота. – 2021. – С. 910-917.

206. Фурманова В. П. Межкультурная коммуникация и лингвокультуроведение в теории и практике обучения иностранным языкам. Саранск. – 1993. – 123 с.

207. Хабиби С. Анна Каренина / С. Хабиби. – Тегеран: Нилуфар, 1998. –997 с.

208. Хайдеггер М. Письмо о гуманизме / Хайдеггер М. // Время и бытие: статьи и выступления. – М.: Республика. –1993. – С. 192-221.

209. Халеева И. И. Вторичная языковая личность как реципиент инофонного текста / И. И. Халеева // Язык-система. Язык-текст. Языкспособность : сборник статей. – М., 1995. – С. 276–285.

210. Ханджани Л. Русский язык в Иране: история, современное состояние, перспективы развития / Лейла Ханджани. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2014. – № 12 (71). – С. 438-441. [Электронный ресурс]. URL: <https://moluch.ru/archive/71/12206/>. (дата обращения: 13.07.2020).

211. Харченкова Л.И. Диалог культур в обучении русскому языку как иностранному / Л.И. Харченкова. – Спб., 1994. – 142 с.

212. Харченкова И.В. Концепция формирования лингвокультурологической компетенции студентов языковых факультетов на материале креолизированных текстов при обучении немецкому языку/ И.В. Харченкова// Современные проблемы науки и образования. –2013. –№ 6 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.science-education.ru/113-10867> (дата обращения: 15.11.2021).

213. Хедаят С. Нейрангестана / Садег Хедаят. – Тегеран: Амир Кабир, 1955. – 202 с.

214. Хомский Н. Язык и мышление / Н. Хомский. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1972. – 122 с.

215. Харитонова С. В. Педагогическое содействие развитию культурологической компетенции студентов университета на занятиях по иностранному языку: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02/ С. В. Харитонова. – Магнитогорск. –2006. –149 с.

216. Хроленко А.Т. Основы современной филологии: учеб. пособие / А. Т. Хроленко; науч. ред. О. В. Никитин. – М.: Флинта, 2013. –344 с.

217. Хроленко А.Т. Основы лингвокультурологии/ под ред. В.Д. Бондалетова. – 6-е изд., стер. – М.: ФЛИНТА, 2016. – 182 с.

218. Цветкова, Т.К. Обучение иностранному языку в контексте социокультурной парадигмы / Т.К. Цветкова // Вопросы филологии. – 2013. – № 2. – С. 109-115.

219. Чернобров А.А. Принципы формирования, содержание и типы лингвокультурологических словарей / А.А. Чернобров // Вестник НГПУ 3(19) 2014. – Новосибирск: НГПУ. – 2014. – С. 37-47.

220. Чжоу Юеминь. Лингвокультурология как особая научная дисциплина: истоки и современное состояние. Публикация в СМИ: «Наука и образование ON-LINE» (Актуальные вопросы качества образования) / Юеминь Чжоу. Дата публикации: 29.05.2017. Регистрация СМИ: Эл№ФС77–70153 от 30.06.2017 (предыдущее Эл№ФС77–49690 от 26 апреля 2012). [Электронный ресурс]. URL <https://pedagog.eeescience.ru/listing/lingvokulturologiya-kak-osobaya-nauchnaya-distsiplina-istoki-i-sovremennoe-sostoyanie/>. (дата обращения: 14.07.2019).

221. Шаклеин В.М. Лингвокультурная ситуация и исследование текста. – М., 1997. –184 с.

222. Шаклеин В.М. Современная парадигма лингвокультурологических исследований / В.М. Шаклеин // Вестник РУДН. Серия «Русский и иностранные языки и методика их преподавания». – М.: РУДН. – №1. –2003. – С. 6-13.

223. Шаклеин В.М., Микова С.С. Лингвокультурное содержание языка: монография/ В.М. Шаклеин: С. С. Микова. – М.: РУДН, 2015. – 176с.

224. Шаповалова А.Э. Слова с национально-культурным компонентом как языковой и дидактический феномен: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 44.03.05/ Шаповалова Алёны Эдуардовны. – Белгород: БелГУ, 2017. – 63 с.

225. Шифман А.И. Лев Толстой и Восток // АН СССР. Ин-т востоковедения/ Под ред. Т. Л. Мотылева. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Наука. Гл. ред. вост. лит., 1971. – 552 с.

226. Шкатулка: Пособие по чтению для иностранцев, начинающих изучать русский язык/ Под ред. О.Э. Чубаровой. –3-е изд., стереотип. – М.: Русский язык Курсы, 2008. – 224 с.
227. Шляхов В.И. Речевой сценарий и обучение русской речи. Ситуативный и сценарный подходы // Живая методика: Для преподавателя русского языка как иностранного. – М.: Русский язык. Курсы. 2005. – С. 6-32.
228. Шляхов В.И., Саакян Л.Н., Толстова Н.Н. Иносказания в русском речевом взаимодействии / В.И. Шляхов, Л.Н. Саакян, Н.Н. Толстова. – М.: Русский язык. Курсы, 2014. – 192 с.
229. Шоджаи М. Пути и способы повышения эффективности обучения русскому языку как иностранному в Иране: начальный этап: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02/Шоджаи Мохсен. – М., 2008. – 175 с.
230. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: учеб. пособие / А.Н. Щукин. – М.: Высшая школа, 2003. – 334 с.
231. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика/ А.Н. Щукин. – М.: Филоматис, 2007. – 480 с.
232. Щукин А.Н. Компетенция или компетентность/ А.Н. Щукин // Русский язык за рубежом. – М. – 2008. –№ 5. – С. 14-20.
233. Щукин А.Н. Обучение речевому общению на русском языке как иностранном: учебно-методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного/ А.Н. Щукин. – М.: Русский язык. Курсы, 2012а. – 784 с.
234. Щукин А.Н. Хрестоматия по методике преподавания русского языка как иностранного / Сост. Л.В. Московкин, А.Н. Щукин. – 3-е изд., стереотип. – М.: Русский язык. Курсы, 2012b. – 552 с.
235. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: учебное пособие/ А.Н. Щукин. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2017. – 512 с.

На других языках

236. Davari Ardakani Reza. About the West. Tehran: Hermes Press, 2007. – 451 p. (in Persian)
237. Hymes D.H. Objectives and Concepts of Linguistic Anthropology // the Teaching of Anthropology. University of California Press, 1963. pp. 215-302.
238. Hymes D.H. On Communicative Competence / D.H. Hymes// Sociolinguistics / J. B. Pride and J. Holmes (eds.). – New York: Harmondsworth: Penguin, 1972. – 269-293 p.
239. Lalande A. Vocabulaire technique et critique de la philosophie. 10–ème éd. Paris: P.U.F., 1972. – 142 p.
240. Parker J.W. Persian Dreams: Moscow and Tehran since the Fall of the Shah. Dulles, Virginia: Potomac Books Inc., 2009. – 423 p.
241. Sapir E. The psychology of culture: a course of lectures / Ed. Irvine J.T. – Berlin: Mouton de Gruyter, 1993. – 266 p.
242. Sharifian F. Cultural Linguistics. Amsterdam/PA: John Benjamins., 2017. – 171 p.
243. Shlyakhov Vladimir, Adler Eve. Dictionary of Russian slang and colloquial expressions = Russkii sleng. –Canada: Barron's Educational Series, 2006. –353 p.
244. Van Eyck Jan. Waystage 1990: Council of Europe Conseil de L'Europe. Cambridge. – University Press, 1999. [Electronic resource]. URL:https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Waystage_CUP.pdf.
245. Dabars Zita, Vokhmina Lilya. The Russian Way. McGraw-Hill Education Press, 2003. –144 p.

СЛОВАРИ И СПРАВОЧНИКИ

246. Аверинцев С.С. Философский энциклопедический словарь / Ред. кол.: С.С. Аверинцев, Э.А. Араб-Оглы, Л.Ф. Ильичев и др. – 2-е изд. – М.: Сов. энциклопедия, 1989. – 815 с.
247. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
248. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Современный словарь методических терминов и понятий. Теория и практика обучения языкам / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М.: Русский язык. Курсы, 2018. – 496 с.
249. Акишина А.А., Кано Х. Акишина Т.Е. Жесты и мимика в русской речи. Лингвострановедческий словарь / А.А. Акишина, Х. Кано, Т.Е. Акишина. – М.: Русский язык, 1991. – 144 с.
250. Американа: Англо-русский лингвострановедческий словарь / Под ред. и общ. рук. Г.В. Чернова. – Смоленск: Полиграмма, 1996. – 1185 с.
251. Ансимова О.К. Ключ к русской культуре. Словарь лингвокультурной грамотности. – Новосибирск.: НГТУ, 2016. – 222 с.
252. Байбурин А., Беловинский Л., Конт Ф. Полузабытые слова и значения: словарь русской культуры XVIII–XIX вв. / А. Байбурин, Л. Беловинский, Ф. Конт. – СПб.: Европейский Дом; – М.: Знак, 2004. – 680 с.
253. Балакай А.Г. Доброе слово: Словарь-справочник русского речевого этикета и простонародного доброжелательного обхождения XIX–XX вв./ А.Г. Балакай. – Кемерово, 1999. – 318 с.
254. Балакай А.Г. Словарь русского речевого этикета/ А.Г. Балакай. – М.: АСТ–ПРЕСС, 2001. – 672 с.
255. Балыхина Т.М., Горчакова Н.Ю., Денисова А.А. Лингвокультурологический методический словарь/ Т. М. Балыхина, Н. Ю. Горчакова, А.А. Денисова. – М.: РУДН, 2008. – 87 с.
256. Блинова О.И., Толстова М.А., Юрина Е.А. Словарь образных единиц сибирского говора / под ред. О.И. Блиновой. – Томск: Изд-во Том. ун-та, 2014. – 220 с.

257. Большая иллюстрированная энциклопедия (БИЭ) в 32 томах. Т.14. КОН– КУМ. – М.: АСТ: Астрель, 2010. – 501с.
258. Большая российская энциклопедия (БРЭ). – М.:Изд-во Большая российская энциклопедия. – 2005–2019. [Электронный ресурс]. URL: <https://bigenc.ru/>. (дата обращения: 14.07.2019).
259. Большой толковый словарь русского языка. Гл. ред. С.А. Кузнецов. – СПб.: Норинт, 2000. –1536 с.
260. Большой фразеологический словарь русского языка. Значение. Употребление. Культурный комментарий/ Отве. ред. В.Н.Телия. – М.: АСТ–Пресс Книга, 2006. – 784 с. (фундаментальные словари).
261. Брилева И.С., Вольская Н.П., Гудков Д.Б., Захаренко И.В., Красных В.В. Русское культурное пространство: лингвокультурологический словарь / И.С. Брилева, Н.П. Вольская, Д.Б. Гудков, И.В. Захаренко, В.В. Красных. – М.: Гнозис, 2004. – 318 с.
262. Буслаев Ф.И. Русские пословицы и поговорки, собранные и объясненные / Ф.И. Буслаев. – М., 1954. –176 с.
263. Верещагин Е.М., Костомаров, В.Г. Русские фразеологизмы: Лингвострановедческий словарь / под ред. Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. – М.: Русский язык, 1990. – 220 с
264. Восканян Г.А. Русско-персидский словарь.–Тегеран: Фарханге моасер, 2013. – 1258 с.
265. Голева Г.С. Фарси-русский фразеологический словарь. – М., 2000. – 554 с.
266. Гл. С. Голубев, А.С. Макаревич, С.И. Ахремцов, Ю.А. Юрченко, Г. С. Голубев, С.В.Шабельников, Н. С. Голубев, Х. Никкиг. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Первый сертификационный уровень. Общее владение / под редакцией Н.П. Андрюшиной (электронное издание). – 5-е изд. – СПб.: Златоуст, 2015. – 164 с.

267. Грамотны ли вы, или 5000 слов, которые помогут проверить это / Сост. В.А. Пушных, Н.Н. Шевченко. –Томск: Изд-во Томск. ун-та, 1994. – 86 с.
268. Даль Вл. И. Толковый словарь живого великорусского языка / Вл. И. Даль. том II. –1-е издание. – М.: Вь типографіи А. Семена., 1955.
269. Даль В.И. Большой иллюстрированный толковый словарь русского языка. Современное написание: ок.1500 ил. / В.И. Даль. – М.: Астрель:АСТ:Транзиткнига, 2006. – 352 с.
270. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. –М.: Директ-Медиа, 2014. – 7602 с.
271. Даль В.И. Толковый словарь [электронная версия]. Словопедия/ В.И. Даль. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.slovopedia.eom/1/202/737933.html>. (дата обращения: 14.07.2019).
272. Денисова М.А. Лингвострановедческий словарь: Народное образование в СССР/ Денисова М.А. – М.,1978. – 277 с.
273. Деххода Алиакбар. Толковый персидский словарь/ Алиакбар Деххода. 1963 (1342). [Электронный ресурс]. URL:<http://www.vajehyab.com/dehkhoda> لغت نامه دهخدا در سایت واژه یاب (дата обращения 12.05.2019).
274. Дробышева Е.Э. Краткий словарь терминов и понятий: Учеб. пособие. – Владивосток: ДВГМА, 2000. – 37 с.
275. Елистратов В.С. Язык старой Москвы: Лингвоэнциклопедический словарькнига: около 4000 единиц/ В.С. Елистратов. – М.: Русские словари,1997. –704 с.
276. Жуков В.П. Словарь русских пословиц и поговорок/ В. П. Жуков. 6-ое изд. – М.: Русский язык, 2000. – 533 с.
277. Золфагари Х. Большой словарь персидских пословиц. –Т. 1 и 2. Тегеран: Моин, 2009 (1388). – 2509 с.
278. Кильдибекова Т.А., Гафарова Г.В., Миргаязова Э.М., Юлдашева Д.А. Функционально-когнитивный словарь русского языка/ Т.А.

Кильдибекова, Г.В. Гафарова, Э.М.Миргаязова, Д.А. Юлдашева. Уфа: Башкирский университет, 2001. – 215 с.

279. Ковшова М.Л. Словарь лингвокультурологических терминов/ М.Л. Ковшова, Д.Б. Гудков. – М.: Гнозис, 2017. –192 с.

280. Колесников Н.П. Толковый словарь названий женщин. Более 7000 единиц/ Н. П. Колесников. – М.: ООО «Издательство Астрель», 2002. – 608с.

281. Культурология. Краткий тематический словарь/ Под ред. Г.В. Драч, Т.П. Матяш. – Ростов н/Д: Феникс, 2001. –192 с. – (Словари XXI века).

282. Маковский М.М. Сравнительный словарь мифологической символики в индоевропейских языках: Образ мира и миры образов / М.М. Маковский. – М., 1996а. –415 с.

283. Мижеригов В.А. Психолого-педагогический словарь: для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений / Под ред. П.И. Пидкасистого. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. – 540 с.

284. Моин М. Толковый персидский словарь/ М. Моин –Тегеран. 2007 (1386). [Электронный ресурс]. URL: <https://jadvalyab.ir/moein> فرهنگ معین (дата обращения 10.06.2019).

285. Муллагалиева Л.К. Концепты русской культуры в межкультурной коммуникации. Словарь/ Элективный курс, 10–11 классы школ гуманитарного профиля/ Л.К. Муллагалиева. – М.:Ладомир, 2006. –234 с.

286. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. Ефремова Т.Ф. – М.: Русский язык, 2000. – 1233 с.

287. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М.: Азбуковник. – 3-е издание, 1992. – 928с.

288. Ожегов С.И. Словарь русского языка. Словопедия/ С.И. Ожегов. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.slovopedia.com/4/202/654202.html>. (дата обращения: 06.11.2018).

289. Ощепкова В.В., Петриковская А.С. Австралия и Новая Зеландия. Лингвострановедческий словарь. – М.: Русский язык, 1998. – 216с.
290. Ощепкова В.В., Шустилова И.И. Краткий англо-русский лингвострановедческий словарь: Великобритания, США, Канада, Австралия, Новая Зеландия. – М.: Флинта: Наука, 2001. – 176 с.
291. Полонский В.М. Словарь по образованию и педагогике / В.М. Полонский. – М.: Высш. шк., 2004. – 511 с.
292. Прохоров Ю.Е. Россия. Большой лингвострановедческий словарь / Под общ. ред. Ю.Е. Прохорова. – М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2007. – 736 с.
293. Руднев В.П. Энциклопедический словарь культуры XX века: ключевые понятия и тексты / В.П. Руднев. – М.: Аграф, 2001. – 608 с.
294. Рум А.Р.У. Великобритания. Лингвострановедческий словарь. – М.: Русский язык, 1999. – 560 с.
295. Семенов А.В. Этимологический словарь русского языка. – М.: ЮНВЕС, 2003. [Электронный ресурс]. URL: <http://evartist.narod.ru/text15/001.htm> (дата обращения: 24.12.2020).
296. Складаревская Г.Н. Словарь православной церковной культуры/ Г. Н. Складаревская. – СПб.: Наука, 2000. – 270 с.
297. Словарь современного русского литературного языка: в 17 т. / Под ред. В.И. Чернышёва. – М.: Наука; Л.: Изд-во АН СССР, 1948–1965. Т.5., 1959.
298. Словарь русского языка: В 4-х т. / РАН, Ин-т лингвистических исследований / Под ред. А.П. Евгеньевой. – 4-е изд., стер. – М.: Русский язык, Полиграфресурсы, 1999.
299. Современный персидский одготомный словарь/ Голамхоссейн Садри Афшар [и другие]. – Тегеран:Фарханге Моасер, 2002(1381).
300. Степанов Ю.С. Константы: Словарь русской культуры/ Ю.С. Степанов. – М.: Школа языка русской культуры, 1997. – 990 с.

301. Толковый словарь русского языка / Под ред. Д.Н. Ушакова. – М.: Гос. ин-т «Сов. энцикл.»; ОГИЗ; Гос. изд-во иностр. и нац. слов., 1935–1940. (4т.). [Электронный ресурс]. URL: https://biblioclub.ru/?page=dict&dict_id=117.
302. Томахин Г.Д. США. Лингвострановедческий словарь. – М.: Русский язык, 1999. – 576с.
303. Фарсадманеш С.А. и др. Русско-персидский словарь пословиц и поговорок/ С.А. Фарсадманеш и др. –Тегеран, 1384 (2005). – 314 с.
304. Фелицына В. П., Мокиенко В.М. Русские фразеологизмы: Лингвострановедческий словарь/ Под ред. Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова. – М.: Русский язык, 1990. – 220 с.
305. Химик В.В. Большой словарь русской разговорной экспрессивной речи. – СПб.:Норинт, 2004. – 762 с.
306. Чернявская Т.Н. Художественная культура СССР: Лингвострановедческий словарь/ Под ред. Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова. – М.:Русский язык, 1984. – 360 с.
307. Чернявская Т.Н., Борисенко В.И., Вьюнов Ю.А. и др. Лингвострановедческий словарь национальных реалий России (словник базового уровня) / Т.Н. Чернявская, В.И. Борисенко, Ю.А. Вьюнов и др. – М. 1999. – 59 с.
308. Шанский Н.М., Боброва Т.А. Школьный этимологический словарь русского языка. Происхождение слов / Н.М. Шанский, Т.А. Боброва. – М.: Дрофа. 2004. – 398 с.
309. Школьный культурологический словарь / Под ред. А.С. Запесоцкого, Т. Е. Шехтер. – СПб.: СПбГУП, 2010. – 384 с. (гуманитарный университет– школе; Вып.1).
310. Эджтехад З. Русско-персидский словарь пословиц и поговорок/ З. Эджтехад. –Тегеран, 1379 (2000). – 602 с.
311. Успенский Л.В. Этимологический онлайн-словарь. URL:<https://lexicography.online/etymology/> (дата обращения 10.06.2019)

312. Энциклопедический словарь. [Электронный ресурс]
URL:<http://dic.academic.ru/dic.nsf/es/> (дата обращения: 06.11.2018).

313. Яранцев Р.И. Русская фразеология: Словарь–справочник/ Р.И. Яранцев. – М.: Русский язык, 1997. – 845 с.

314. Ярцева В.Н. Лингвистический энциклопедический словарь/ Под ред. В.Н. Ярцевой; Ин-т языкознания АН СССР. – М.: Сов. энцикл., 1990. – 682 с.

Интернет-ресурсы

315. Академик [Электронный ресурс]. [Электронный ресурс].
URL:https://methodological_terms.academic.ru/851/ (дата обращения: 24.11.2018).

316. Биболетова М.З. Пояснительная записка по английскому языку (11 класс) [Электронный ресурс]. URL:
<https://kopilkaurokov.ru/angliiskiyYazik/planirovanie/poiasnitielnaiazapiskaпоanghliisk omuiazyku11klassmzbibolietova> (дата обращения: 07.12.2018).

317. ГРАМОТА.РУ – русский язык для всех [Электронный ресурс].
URL:<http://gramota.ru/slovari/dic/?word=%D0%B2%D0%BE%D0%B4%D0%B0&all=x>(дата обращения: 06.02.2021).

318. Карта слов и выражений русского языка [Электронный ресурс].
URL: <https://kartaslov.ru/> (дата обращения: 24.12.2020).

319. Компетенция и компетентность: от теории к практике [Электронный ресурс]. URL:<https://www.hr-director.ru/article/67079-kompetentnost-neobhodimoe-uslovie-effektivnosti-18-m8>. (дата обращения: 03.02.2021).

320. Лукьянова Н.А. Типология современных русских словарей. [online] www.gf.nsu.ru/mainfold/lukyanova.doc (дата обращения: 23.09.2020)

321. Meduza. Как обращаться к людям на улице? [Электронный ресурс]. URL:<https://meduza.io/cards/kak-obraschatsya-k-lyudyam-na-ulitse> (дата обращения: 03.05.2021).

322. Международный научный журнал «Символ науки». – №11, 2015. [Электронный ресурс]. URL:<https://os-russia.com/events/simvol-nauki/> (дата обращения: 06.11.2020).

323. Научная Электронная библиотека [Электронный ресурс]. URL:<https://elibrary.ru/item.asp?id=17763808> (дата обращения: 06.02.2020).

324. Образовательный журнал (Textologia.ru). Воздействует ли язык на культуру? Идеи В. Гумбольдта и А.А. Потебни [Электронный ресурс]. URL:<http://www.textologia.ru/yazikoznanie/yazik-religiya/yazik-religiya-soznanie/vozdeystvuet-li-yazik-na-kulturu-idei-vgumboldta-i-aapotebni/2166/?q=641&n=2166> (дата обращения: 02.03.2019).

325. Porusski.me (онлайн- журнал). Дача в литературе и живописи: 5 книг, 10 картин [Электронный ресурс]. URL:<https://porusski.me/2016/07/28/011-dacha-v-literature-i-zhivopisi/>(дата обращения: 03.07.2021).

326. Ruspeach – Русский для иностранцев [Электронный ресурс]. URL: <https://www.ruspeach.com/> (дата обращения: 03.05.2021).

327. Словари и Энциклопедии [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <http://endic.ru/ozhegov/Hleb-38205.html> (дата обращения: 24.12.2020).

328. Classes.ru. Иностранные языки для всех. Словари онлайн. [Электронный ресурс]. URL: <https://classes.ru/> (дата обращения: 24.12.2020).

329. Студопедия [Электронный ресурс]. URL:https://studopedia.ru/2_34219_sposobi-peredachi-golosov-zhivotnih-v-raznih-yazikah.html (дата обращения: 26.10.2019)

330. Студопедия. Истоки и история возникновения лингвокультурологии [Электронный ресурс].

URL:https://studopedia.su/19_53828_istoki-i-istoriya-vozniknoveniya-lingvokulturologii.html (дата обращения: 06.11.2018).

331. Фонд исследований исламской культуры– Ibn Sina. [Электронный ресурс]. URL:<http://islamfond.ru/ru/>(дата обращения: 22.010.2020).

332. Электронная библиотека Кибер Ленинка [Электронный ресурс]. URL:<https://cyberleninka.ru/article/n/mesto-lingvokulturologii-v-sisteme-drugih-nauk> (дата обращения: 06.11.2018).

333. Языковая картина мира в концепции Л. Вайсгербера [Электронный ресурс]. URL:<http://slovo.isu.ru/danilenko/articles/vaiskart.htm> (дата обращения: 26.10.2019).

ПРИЛОЖЕНИЕ А. СПИСОК ЗАГОЛОВОЧНЫХ СЛОВ УЧЕБНОГО ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО СЛОВАРЯ ДЛЯ ИРАНСКИХ УЧАЩИХСЯ (УРОВЕНЬ В1)

- | | | |
|------------------|-------------------|------------------|
| 1. адрес | 32. вокзал | 58. гость |
| 2. академия | 33. волк | 59. гражданин |
| 3. алло | 34. волосы | 60. да |
| 4. анкета | 35. воскресенье | 61. дача |
| 5. артист | 36. восток | 62. двойка |
| 6. аспирант | 37. врач | 63. бабушка |
| 7. бабушка | 38. время | 64. деревня |
| 8. балет | 39. вторник | 65. диван |
| 9. банка | 40. вы | 66. добрый |
| 10. батон | 41. вымыть | 67. дом |
| 11. берёза | (посуду, лицо, | 68. домашний |
| 12. бог | но не бельё, | 69. домохозяйка |
| 13. болельщик | одежду) | 70. дорога |
| 14. больница | 42. выиграть | 71. дорогой |
| 15. борода | (игру, войну) | 72. до свидания |
| 16. брат | 43. высший | 73. доска |
| 17. брюки | (образование) | 74. дочка |
| 18. булочка | 44. газета | 75. дочь |
| 19. булочная | 45. гастром | 76. древний |
| 20. ванная | 46. генерал | 77. друг |
| 21. вежливый | 47. герой | 78. дружба |
| 22. верить | 48. гимназия | 79. душа |
| 23. верный | 49. гитара | 80. дядя |
| 24. весна | 50. глава | 81. естественный |
| 25. вечер (когда | 51. глаз | о поведении |
| начинается?) | 52. голова | 82. ёлка |
| 26. вода | 53. голос (голос | 83. железный |
| 27. водить | народа) | 84. жена |
| 28. водка | 54. голубой | 85. женщина |
| 29. возраст | 55. горький | 86. завод |
| 30. война | 56. господин, | 87. завтрак |
| 31. военный | госпожа | 88. закуска |
| | 57. гостеприимный | 89. запад |

- | | |
|------------------------------|--|
| 90. зарплата | 127. пока! |
| 91. заяц | 128. правда |
| 92. зверь | 129. привет |
| 93. здоров (будь
здоров!) | 130. простой |
| 94. здравствуйте | 131. пятёрка |
| 95. земля | 132. ребята |
| 96. зима | 133. Родина |
| 97. золото | 134. самовар |
| 98. идти | 135. свой |
| 99. извините | 136. седой |
| 100. имя | 137. село |
| 101. институт | 138. сердце |
| 102. картофель/
картошка | 139. Сибирь |
| 103. каша | 140. сказка |
| 104. консерватория | 141. собор |
| 105. копейка | 142. советский |
| 106. кот | 143. социализм |
| 107. Кремль | 144. судьба |
| 108. кухня | 145. товарищ |
| 109. лес | 146. труд |
| 110. любить | 147. уважаемый |
| 111. лето | 148. угол (как
отдалённая от
центра
территория) |
| 112. мать | 149. ужин |
| 113. медведь | 150. универмаг |
| 114. медсестра | 151. урок |
| 115. месяц | 152. учитель (в
высоком
смысле) |
| 116. мир | 153. фамилия
(царская
фамилия) |
| 117. молодец | |
| 118. мыть | |
| 119. нос | |
| 120. нравиться | |
| 121. обед | |
| 122. отчество | |
| 123. офицер | |
| 124. очередь | |
| 125. папа | |
| 126. пожалуйста | |

ПРИЛОЖЕНИЕ В. ПРИМЕРЫ СТАТЕЙ

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО СЛОВАРЯ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ ИРАНСКИХ УЧАЩИХСЯ (УРОВЕНЬ B1)

Ба́бушка < مادرِ بزرگ >.

БА́БУШКА. Мать отца или матери. Обращение к пожилой женщине (разг.).
Добрая бабушка < مادرِ بزرگ مهربان >; рассказы бабушки < داستانهای مادرِ بزرگ >; жить с бабушкой < با مادرِ بزرگ زندگی کردن > .

Бабушка – это мать отца или матери, особый человек в жизни каждого русского. Довольно часто бабушка (и дедушка) живут вместе одной семьёй со своими детьми и внуками. Сейчас это встречается уже не так часто, потому что молодые люди, не говоря уже о молодых семьях, больше, чем было раньше, хотят жить самостоятельно. И, если они хорошо зарабатывают и у них есть деньги, чтобы купить свою квартиру, они предпочитают жить отдельно. В советское время такой возможности почти не было, поэтому и жили все вместе: бабушки, дедушки, дети и внуки в одной квартире.

Сейчас всё меняется. Молодые семьи стараются как можно быстрее начать жить самостоятельно, но связь с бабушками и дедушками всё ещё очень сильна. Если живут все вместе или не очень далеко друг от друга, то бабушка (и дедушка, если он жив) стараются помогать внукам, часто заменяет детям родителей, если родители заняты на работе. Можно иногда даже сказать, что бабушки часто и воспитывают русских детей, особенно в тех случаях, когда бабушка не работает. В любом случае бабушки до сих пор играют важную роль в воспитании своих внуков. Именно от бабушек маленькие дети узнают сказки, поговорки, приметы, историю и пр. Считается, что русская бабушка особенно добрая, заботливая, умеющая много делать по дому. Русские очень любят своих бабушек!



Рисунок А.1. Бабушка с внуком

Важно! Иностранцы иногда допускают ошибку, обращаясь к пожилым женщинам *«Бабушка, скажите, пожалуйста. ...»*. Так можно обратиться только к очень старой женщине, живущей обычно не в городе, а в деревне. Чтобы не сделать такой ошибки, лучше всего обращаться просто: *«Извините! Вы не знаете, где....?»* или *«Скажите, пожалуйста, как....?»* К сожалению, в современном русском языке вообще отсутствуют слова, с которыми можно обращаться к женщинам среднего возраста и пожилым. При обращении к девушкам и к молодым женщинам используется слово «девушка».

В Иране формальное обращение к женщинам: *خانم* «госпожа, женщина» либо *حاج خانم* «старшая сестра, мать, матушка». Обращаясь к незнакомой пожилой женщине, употребляют *مادر، مادر جان، حاج خانم* «мама, дорогая мама, матушка», к знакомой или родной бабушке: *مامان جون، عزيز جون، مامان بزرگ* «мама, матушка, бабушка» и *ننه* «няня».

В иранской культуре бабушка и дедушка являются старшими членами семьи, по отношению к которым все остальные проявляют особое уважение. Почти каждые выходные вся семья вместе едут навестить бабушку и дедушку. В иранской культуре, как и в русской, бабушку и дедушку считают хранителями домашнего очага, семейных традиций. Развитие детей начинается с семьи. Теплые вечера с

бабушкой, добрые сказки и вкусный чай с вареньем - всё это прививает заботу о близких, ценность семейного очага.

Существует много русских пословиц и поговорок, связанных с «бабушкой»:
У кого есть бабушка и дед, тот не знает бед; Для внука дедушка – ум, а бабушка – душа; Бабушка – вторая мать.

Интересно, что в персидском языке встречается пословицы и поговорки с «мамой, матушкой» <مامان، مامان بزرگ>, «бабулей/няней» <ننه>, «пожилой женщиной» <پیرزن>, а не со словом «бабушка». Более того, обращение «бабушка», хотя и имеется, но чаще используется «дорогая/милая мама» <عزیز جون، مامان جون>.

Нóвый год <سال نو>.

НÓВЫЙ ГОД. Новогóдний <عید / عیدی>; новогодние каникулы <تعطیلات عید>; С Новым годом! <سال نو مبارک>. Официальный праздник и выходной день. Самый популярный и ожидаемый всеми праздник. Вечером 31 декабря многие россияне отправляются в гости или приглашают к себе родственников и друзей, чтобы встретить Новый год. Обычно на Новый год в России готовят салаты «Оливье» и «Селедка под шубой», бутерброды с красной рыбой и сливочным сыром, яйца, фаршированные красной икрой, заливную рыбу, холодец, утку с яблоками в горчичном соусе, мясной рулет с черносливом. Традиция класть подарки под новогоднюю елку пришла в Россию во времена Петра Первого, который перенял эту традицию у европейцев. По его приказу дворяне устанавливали в доме елки, украшали их и дарили подарки детям.

Интересно, что русские, в отличие от других христианских народов, больше всего подарков дарят на Новый год, а не на Рождество. Это связано с историей России. С 1927 году из-за сильной антирелигиозной пропаганды празднование Рождества Христова было запрещено. И это было не очень хорошо встречено обществом, потому что Рождество было одним из самых больших и радостных праздников, особенно для детей, которые привыкли в этот день получать подарки и не могли понять, почему подарков нет. Поэтому через 10 лет, в 1937 году

праздник всё-таки вернулся, но это уже был не праздник Рождества, а праздник Нового Года с ёлками и подарками!

Главные герои новогодних праздников в России — это Дед Мороз и его внучка Снегурочка, которые приходят под Новый год с мешком подарков детям. В Москве на Новый год любят собираться на Красной площади. По телевидению по традиции в канун каждого Нового года показывают фильм *«Ирония судьбы, или С лёгким паром!»*.

В Иране по солнечному календарю отмечают Новый год/Норуз (نوروز) 21 марта. Традиционный новогодний стол в Иране носит название Хавт-син (هفت سین), который содержит семь предметов, их название начинается с буквы «Син سین». Новогодние каникулы в Иране достигают до 13 дней. 13-й день называется День природы روز طبیعت или Сиздах-бе-дар سیزده بدر. Аму Норуз и Нане Сарма – главные герои новогодних праздников в Иране. Другой новогодний персонаж Норуза – это Хаджи Фируз, который появляется на улицах к началу Нового года.



Рисунок Б.1. Праздник нового года



Рисунок Б.2. Дед Мороз и его внучка
Снегурочка

Существуют русские пословицы и поговорки, связанные с «Нóвым гóдом»:
Как Новый год встретишь, так его и проведешь; Что под Новый год ни пожелаешь, сбудется; Новый год — к весне поворот.

Гость<مهمان>.

ГОСТЬ, м. Уважаемый гость <مهمان محترم، مهمان ارجمند>; гостеприимный <مهمان نواز>; гостиная комната <پذیرایی>; ; гостиница <هتل>; быть в гостях у кого–л. <از مهمان پذیرایی کردن>. 1. Тот, кто приходит, приезжает к кому-либо, чтобы увидеться, поговорить, вместе провести праздник (например, день рождения или въезд в новую квартиру, юбилей и т.д.). Знакомый, друг, который пришёл, чтобы поговорить, посоветоваться, узнать новости; 2. Тот, кто приехал и живёт в гостинице.

В русской культуре накормить гостя традиционно считается самым важным, и поэтому особое внимание уделяется приготовлению еды, к приходу гостей готовятся заранее. Традиционно полагается «достойно принять гостя», т.е. приготовить обильный и разнообразный стол.

Существует большое количество русских пословиц и поговорок, связанных с «гостем»: «Встречают гостя по платью, а провожают по уму» – о человеке судят вначале по внешнему виду, а затем по его способностям; «Гость доволен – хозяин рад»; «Гость на гостя – хозяину радость» – про гостей и гостеприимство; «Редкое свидание – приятней гостя» – Реже видишь – больше любишь; «Из песни слова не выкинешь, из-за стола гостя не выведешь» – из чего-либо цельного, хорошего нельзя убрать или изменить какую-либо часть; «Сидит как гость». Данная пословица полностью совпадает с иранской «Сидит как гость» <مثل مهمان نشستن>. Последняя пословица показывает, что не всегда всем гостям рады.



Рисунок В.1. В гостях



Рисунок В.2. Встреча гостей в России

В наше время, *хлебом-солью* встречают гостей в особо торжественных случаях, а также на этнографических праздниках. Дело в том, что в средние века соль в России была дефицитным товаром, стоила она очень дорого, её часто не хватало, особенно в бедных семьях. А хлеб, который был важной едой, не всегда был в достаточном количестве из-за неурожая (См. отдельно статьи «Хлеб», «Соль»). Поэтому те, кто подавал на стол еду с хлебом и солью, считались гостеприимными людьми, которые давали гостям самое важное: хлеб и соль. Важно отметить, что в России всё ещё существуют и такие ситуации, когда можно прийти в гости к близкому человеку, особенно, если друзья живут недалеко друг от друга, без предварительного приглашения, просто позвонив и сказав, что очень нужно поговорить / посоветоваться.

Гость в иранской культуре считается «любимцем Бога» <حبیب خدا>. Обычно перед прибытием гостя хозяин убирает дом и старается сделать все возможное для гостя. Гостю предоставят лучшее место за столом или на ковре. Приносить с собой подарок для хозяина не обязательно, но желательно. Ходить в гости к близкому без приглашения в Иране тоже существует, но принято больше с приглашением; лучше заранее предупредить хозяина о своём приходе.