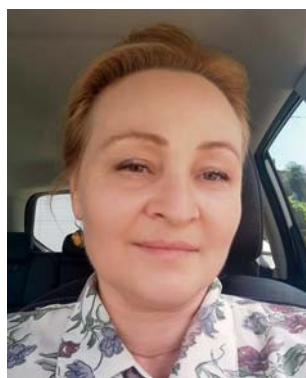


СЛОВО КАК ЕДИНИЦА ОБЩЕНИЯ И ОБОБЩЕНИЯ В АСПЕКТЕ НАЦИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ УЧЕБНОЙ ЛЕКСИКОГРАФИИ

А.С. МАМОНТОВ
ASMamontov@pushkin.institute
д-р филол. наук, профессор
Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина
Москва, Россия



В.В. БОГУСЛАВСКАЯ
VVBoguslavskaya@pushkin.institute
д-р филол. наук, профессор
Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина
Москва, Россия

Е.А. БУДНИК
EABudnik@pushkin.institute
канд. пед. наук, доцент
Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина
Москва, Россия



А.Г. ЧАФОНОВА
AGChafonova@pushkin.institute
канд. пед. наук, доцент
Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина
Москва, Россия

Ключевые слова:
лексикография, национально ориентированное обучение, речевая деятельность, контрастивная семантика

DOI: 10.37632/PI.2020.281.4.011

Задача создания концепции национально ориентированного лингвострановедческого словаря для вьетнамских граждан, изучающих РКИ, заставляет обратиться к ряду вопросов теоретического плана, без рассмотрения которых невозможно обозначить вектор дальнейшей деятельности. Определение цели обучения любому иностранному языку неотделимо от особенностей языка как предмета обучения. В контексте современной цивилизационной парадигмы, несмотря на возникшие в последнее время проблемы медико-биологического характера, овладение языком как средством, обеспечивающим возможность взаимодействия стран и народов, остается условием существования всего мирового сообщества как такового. Особенности языка как предмета изучения и обучения неразрывно связаны с понятием речевой деятельности, учение о которой было заложено отечественным лингвистом и психологом, профессором А.А. Леонтьевым, его коллегами и учениками,

к которым принадлежит один из авторов настоящей статьи, а также с национально-культурной спецификой языкового сознания.

Речевая деятельность и обучение РКИ

Обращаясь к феномену роли языкового сознания в обучении РКИ, специалисты в данной области (в первую очередь этнопсихолингвисты и лингводидакты), как правило, выделяют следующие его функции:

- отражательную, создающую «языковую картину мира»;
- ориентировочно-селективную, обеспечивающую ориентировку в ситуации выбора языковых средств в соответствии с коммуникативным заданием;
- интерпретационную, выступающую в двух аспектах: интерпретационном и межъязыковым.

В частности, обращает на себя внимание то, что, определяя особенности языка как учебного предмета, И.А. Зимняя [3: 20] в свое время постулировала следующие его особенности, без учета которых вряд ли можно говорить о построении адекватной модели обучения, а именно:

- а) язык не дает заинтересованному лицу дополнительных знаний об объективной действительности;
- б) в качестве «беспредметного» – изучение иностранного языка покрывает потребность особого рода – потребность в общении;
- в) будучи учебным предметом, язык выступает как некая «безграничная» сущность.

При этом учебный предмет «иностранный язык» в интересующем нас случае (РКИ) способен становиться предметом сравнения с родным языком обучающегося и одновременно с соответствующей культурой, как известно, находящейся с языком в неразрывной связи.

Касаясь феномена речевой деятельности, следует прежде всего иметь в виду, что ее принципы являются латентными, не осознаваемыми, как и правила, в соответствии с которыми реализуются речевые акты. Тогда как данные правила представляют собой наиболее релевантную часть языковой компетенции индивида, что предстает перед нами в виде некой иерархии компонентов, которые, в свою очередь, связаны со специфическими правилами выбора средств, обеспечивающих адекватность межъязыковой коммуникации, что делает возможным общение на иностранном языке.

Отечественный психолог Л.С. Выготский, в свое время метко назвав слово «единством обобщения и общения» [2], говорил, что обучение иностранному языку происходит как бы «сверху вниз» – от осознания системы языковых фактов к употреблению инвентаря

элементов языка в различных комбинациях уже непосредственно в речевых ситуациях общения. Следует подчеркнуть, что одновременно (в качестве предмета специального осознания) могут проявлять себя и выбор, и выбираемые элементы как часть лингвистической компетенции.

Таким образом, при обучении иностранному языку, в том числе РКИ, в аспекте национально ориентированной учебной лексикографии встает проблема сопоставления систем родного и иностранного языков. Сопоставление языков для целей обучения должно быть подчинено главной цели – обучению адекватной коммуникации на изучаемом языке. Это сопоставление должно быть направлено на формирование не только системы представлений о конкретных средствах коммуникации с целью реализации коммуникативной интенции, но и на формирование знаний о культуре страны изучаемого языка, т.е. лингвострановедческих.

При подобном сопоставлении языков, которое может именоваться «функционально-этнопсихолингвистическим», необходимо соответствующее описание языковых систем, где в основе должно лежать не сопоставление самих элементов как таковых – поскольку особой пользы в этом не видится, а сопоставление их функций. Соответственно, встает вопрос о методологических критериях вышеупомянутого сопоставления, о формализационных параметрах, предлагаемых нами к рассмотрению. В конкретном случае они имеют вид системы некоторых принципов:

1. Принцип сопоставления;
2. Принцип, связанный с феноменом определения коммуникативной достаточности элемента системы для коммуникативных целей передачи содержания, необходимого коммуниканту;
3. Принцип функционального соответствия родного и изучаемого языков. В соответствии с данным принципом в системном плане может иметь место несовпадение, например, на уровне семантики, тогда как в функциональном плане эквивалентность должна присутствовать;
4. Принцип одинакового семантического наполнения. Его следует считать ключевым в определении уровня обобщения сопоставляемых элементов;
5. Принцип, определяющий степень соответствия сопоставляемого элемента фоновым знаниям [15] изучающего иностранный язык индивида.

Проблемы контрастивной семантики

Если на уровне грамматической системы языка использование вышеупомянутых

принципов представляется относительно простым, то на лексическом уровне возможно возникновение определенных, порой значительных трудностей. Последнее обусловлено отсутствием в ряде случаев изоморфности фрагментов объективной действительности, ставших объектом наименования, и объектов сопоставления. Так можно сравнить русское слово *алтарь* и вьетнамское слово *ban thờ* (букв. 'церковный стол'). Не находя однозначного соответствия в русской языковой картине мира, вьетнамская лингвокультура предложила свой вариант эквивалентности, несмотря на то что объекты наименования и сопоставления отличаются набором существенных признаков, хотя между ними и имеется нечто общее. И если алтарь находится непосредственно в храме, то его вьетнамский аналог является обязательным атрибутом каждого жилого дома.

В соответствии с известной методической категорией учета родного языка учащегося мы зачастую проводим известные параллели на системном уровне: например, русское слово *стол* – это вьетнамское слово *bàn*, русское *молоко* – это вьетнамское *sữa* и т.д.

Подчеркнем, что значимым в данном случае является то, что мы не можем с учетом выделяемых нами принципов рассматривать подобные слова как эквивалентные, поскольку в коммуникативном, речеповеденческом плане они подобными не являются. Сопоставляемые номинативные единицы не отвечают принципу семантической адекватности, коммуникативной достаточности, функциональной эквивалентности, соответствия фоновых знаний коммуникантов. Например, с точки зрения коммуникативной полноты слово *молоко* не является эквивалентом вьетнамского слова *sữa* в следующей узуальной фразе: *По утрам, перед работой, за завтраком он обычно выпивает стакан молока* (в значении 'он постоянно делает одно и то же'). В конкретном случае мы не вправе говорить об адекватности передачи смысла, если будем использовать соответствующие лексические единицы в их системном словарном значении. Здесь функциональным аналогом допустимо считать вьетнамское слово *tra* – *чай*. Объяснение находим в специфике жизнедеятельности рассматриваемого этноса, где традиционно не принято широкое употребление молочных продуктов, особенно в сельской местности. Одновременно функциональным аналогом русского слова «стакан» будет являться вьетнамское слово *một tách* – чашка: 'стакан', подобный принятому в русской лингвокультуре, как реалия быта во вьетнамской лингвокультуре практически отсутствует.

Таким образом, узуальной русской фразе будет соответствовать вьетнамская – *Sáng mai, trước khi làm việc, tại bữa Sáng, hẳn thường uống một Tách trà* – *По утрам, перед работой, за завтраком он обычно выпивает чашку чая*.

Занимаясь русско-вьетнамскими сопоставлениями как в области семасиологии, так и ономазиологии, мы пришли к выводу, что при обучении русскому как иностранному, точнее – как средству межкультурной коммуникации, целесообразно выделять по крайней мере два типа слов: а) нуждающиеся в функциональной «замене» (и требующие пояснения); б) не нуждающиеся в ней (и не требующие пояснения) [12: 190].

Если брать в качестве исходной вьетнамскую лингвокультуру, то к первому типу относятся имена существительные, обозначающие конкретные видовые понятия с низкой степенью абстракции, связанные, в частности, с наименованиями небесных светил, частей света, реалий фауны и флоры, жилища, пищи, одежды. Ко второму типу – слова с высокой степенью абстракции, обозначающие такие ценностные ориентации, как *безопасность, здоровье, законность, родина, творчество* и др.

Исследования национально-культурной специфики языкового сознания представителей разных лингвокультур [14, 16] уже на протяжении многих лет находятся в фокусе научных исследований представителей разных школ, направлений, течений. К примеру, относительно недавно авторы данной статьи в контексте изучения специфики ориентального сознания обращались к феномену сознания, опираясь на русско-корейские сопоставления [6], до этого имели место русско-монгольские семантические исследования [8] и др. Однако своеобразным «центром притяжения» исследовательских интересов всегда был и остается вьетнамский материал и связанная с ним лексикографическая проблематика, что оформилось, как отмечалось выше, в задачу создания концепции национального ориентированного лингвострановедческого учебного словаря (НОЛУС) для вьетнамских граждан, изучающих русский язык как средство межкультурной коммуникации.

Роль и место экспериментальных процедур

Здесь надежным инструментарием служат экспериментальные процедуры [17], положительно зарекомендовавшие себя в рамках различных кросс-культурных исследований: опрос, анкетирование, включенное наблюдение, компонентный анализ, и ассоциативный эксперимент, позволяющий получить максимально объективные результаты в исследовании особенностей языкового сознания – образа

мира той или иной культуры, опосредованного языком.

В данной связи представляются интересными исследования, проводимые как бы «изнутри» представителями соответствующих лингвокультур. Предлагаем остановиться на рассмотрении фрагмента одного из них, направленного на изучение «ядра» языкового сознания носителей вьетнамского языка и культуры и дающего щедрый материал для изучения параметров будущего учебного словаря [9].

Рассматриваемый эксперимент проводился в основном непосредственно во Вьетнаме с привлечением 108 испытуемых в возрасте от 16 до 30 лет, поровну мужского и женского пола. В качестве стимулов было отобрано 78 слов из списка в 112. Всего было получено 8182 реакции. Для обработки ассоциативного материала были применены статистический и сопоставительный анализ. В качестве исходного материала автором эксперимента был использован Русский ассоциативный словарь Ю.Н. Караулова, Ю.А. Сорокина, Е.Ф. Тарасова, Н.В. Уфимцевой и Г.А. Черкасовой [11].

Необходимо подчеркнуть, что, во-первых, настоящая эксперимент не является образцовым для демонстрации путей решения стоящих перед нами задач по отбору и систематизации потенциальных словарных единиц, ибо полученная в ходе свободного ассоциативного эксперимента информация отражает знания, существующие в языковом сознании представителей вьетнамской лингвокультуры на во многом не осознаваемом уровне, что противоречит основам формирования билингвизма и бикультуризма и идеям изучения «сверху вниз». Во-вторых, любая из проводимых как социолингвистических, так и психолингвистических процедур должна дополняться, перепроверяться «смежной».

Центральное место в языковом сознании вьетнамцев занимает понятие «жизнь» – «*cuộc sống*», которое непосредственно связано с понятием «счастье». Отсюда делается вывод, что вьетнамцы ставят на первое место счастье, причем семейное. Как показывает проведенное нами исследование, а также собственный многолетний опыт общения с представителями конкретной лингвокультуры как непосредственно во Вьетнаме, так и за его пределами, семья – одна из основных, базовых ценностей. Где бы ни находился житель Вьетнама, но, если у него есть хотя бы малейшая возможность отметить самый почитаемый здесь праздник – Новый год по лунному календарю «*Tet*» в кругу семьи, он это сделает, несмотря на тысячи километров, отделяющих его от родного дома. Соответственно, вьетнамцам непонятно, как можно взрослым детям в России оставлять на Новый год

родителей и уходить праздновать к друзьям. Следует обратить внимание на то, что о приоритете семьи говорит и разветвленная номенклатура наименований всех ее членов семьи, значительно превосходящая русскую [7]. Таким образом, логично говорить о так называемом «семейном мышлении» – счастье для вьетнамца немислимо вне семьи.

На первый взгляд может показаться, что слово-концепт «семья», будучи общечеловеческим по своей природе, не отмечено национально-культурной маркированностью в современном русском языке. В частности, в Большом лингвострановедческом словаре «Россия» (Россия. БЛС, 2007) нет соответствующей статьи, что вполне объяснимо: словарь адресован иностранцам без учета особенностей их родной культуры. Как мы видим, это не является корректным в аспекте национально-ориентированного подхода к обучению и непременно будет учтено нами в процессе подготовки будущего лингвострановедческого словаря для вьетнамских учащихся.

Попутно отметим, что в ядро вьетнамского языкового сознания входят по степени убывания: *жизнь* (22), *красивый* (16), *человек* (16), у русских – *человек* (773), *дом* (593), *нет* (560). Далее в структуре и содержании языкового сознания вьетнамцев и русских фиксируются значительные расхождения: для вьетнамцев наиболее значимыми являются понятия *красивый, чистый, маленький, здоровый, оживленный, бедный; друзья, дети, много людей; учиться, действовать, вода, земля, для русских – плохо, большой, быстро, далеко; друг, дурак, ребенок, я, мужчина, парень, женщина; бело, день, лес, стол, разговор; говорить, идти.*

Национально-культурный аспект номинации

Изучение особенностей слова с интересующей нас точки зрения ставит перед нами еще один вопрос – что представляет собой процесс номинации в национально-культурном аспекте? Не следует забывать, что система лексических значений онтологически связана с соответствующей культурой, находя свое отражение в сигнификатах языковых знаков, при этом не совпадая в разных языках и культурах. Что проявляется в избирательности, способствующей возникновению того, что мы можем называть «национальной картиной мира».

При рассмотрении номинации в национально-культурном аспекте следует подчеркнуть, что номинация, как известно, представляет собой своего рода процесс превращения фактов объективного бытия в языковые знаки. При таком подходе то, что мы называем «лексическим значением», выступает в роли отражения в сознании людей социального опыта. Следовательно,

номинативный компонент языка, а точнее – речемыслительной деятельности – это та часть, которая непосредственно связана с так называемой отражательной функцией человеческого мозга, иными словами – с принадлежностью человека к тому или иному социуму.

Таким образом, есть все основания говорить, обращаясь к национально-культурному аспекту номинации, о примате действительности по отношению к языку, в связи с чем неадекватное семантическое содержание номинативных единиц может быть обусловлено принадлежностью сферы означаемого к той или иной лингвокультуре. Подобные рассуждения могли бы показаться тривиальными, но один и тот же материальный объект может получать разные наименования, оставаясь тождественным самому себе в конкретной системе денотатов.

Номинация подобного рода связана со способностью человеческого сознания давать одному и тому же объекту разные наименования, рассматривая его в разных логико-предметных ракурсах. Как известно, любой предмет, характеризуясь порой безграничным набором свойств, может быть поименован через любой из них. Одновременно экспликация родового значения через экспликацию имеющих место свойств отдельного объекта номинации выходит на уровень значимости второстепенного признака.

Предлагаем рассмотреть конкретный пример. Нам надо в определенной связи в речи назвать денотат (дом в значении 'строение') через один из его второстепенных, латентных признаков – 'защитить человека от холода'. Называние происходит посредством выделения в сигнификате номинативной единицы данного признака: денотату (дому) в процессе наименования атрибутируется общее свойство денотата 'защитить человека от холода'. В конкретном речевом акте образованная номинация может выглядеть следующим образом: *Он настолько околел, что даже помещение, призванное защищать от холода, не могло сейчас согреть его.*

Подобная номинация носит название «идентифицирующей» [1: 315–322], она широко распространена в художественном тексте, являясь, по сути, основой так называемого «словесного образа» [4] и связана с прагматическим фактором (с тем, что известно реципиенту по поводу объекта наименования). Подчеркнем: данная номинация может быть отмечена национально-культурными особенностями, так как именно второстепенные семантические признаки (латентные семы) нередко отличаются подобной маркированностью. Ср. в связи с этим: *дом для представителей стран с холодным климатом является, как упоминалось выше, строением,*

призванным защищать от холода, тогда как с жарким – от жары. И, соответственно, атрибутика и внешнего, и внутреннего устройства будет разной. В частности, в последних будет отсутствовать система отопления, характерная для стран с холодным климатом и т.д., однако предусмотрено наличие особой форточки – дверной и одновременно отсутствие остекления окон и т.д.

Предлагаем попутно рассмотреть роль второстепенных признаков номинации в процессе восприятия и понимания образности и выразительности художественного текста представителем инолингвокультуры на примере работы над ним во вьетнамской аудитории. Речь идет о тексте одного из рассказов В. Шукшина под названием «Привет Сивому!» [13]. В нем автор называет одного из персонажей – человека очень крупной комплекции в цветастой рубашке *бугаем в тропической рубашке*. Ср.: «*Что Вы предпочитаете? – тоже спокойно и медленно спросил бугай в тропической рубашке...*» [13: 118]. В данном случае признак наименования объекта (конкретного человека, принадлежащего к определенному типу людей), а именно – «его любовь ко всему необычному» – актуализирован на основе другого признака: «носит тропическую (связанную с тропиками) рубашку». В акте номинации участвуют признаки смежных для русского понятий «тропический» – «необычный»; возможность актуализации этих признаков в единстве является как бы основой анализируемого наименования. Вместе с тем возможность конкретного наименования пресуппозиционно обусловлена, так как, например, во вьетнамской лингвокультуре данные идентифицирующие признаки входят в разные семантические поля (Вьетнам – тропическая страна). Отсюда и заключенная в наименовании «*бугай в тропической рубашке*» дополнительная (подтекстовая) стилистическая информация об объекте наименования (необычными вещами хочет выделиться среди других), соответствующая замыслу автора рассказа, даже в общем контексте не воспринимается адекватно реципиентом-инофоном. Для него объективной стороной поименованного, зафиксированной в словесном знаке в качестве его ментального отражения, будет являться смысл «*очень крупный человек, одетый в обычную рубашку, которую носят в тропиках*» (преимущественно белого цвета, обычно хлопчатобумажная, навыпуск и т.д.). И, соответственно, смысловой, семантический обертон будет иным: *на улице очень жарко* и т.п.

Не побоимся утверждать, что одной из наиболее перспективных, на наш взгляд, идей в области исследования феномена языкового сознания

сегодня должен являться своего рода синтез когнитивистики и прагмалингвистики. Одновременно изучение любого иностранного языка, включая русский, должно сопровождаться исследованием всех проявлений национального сознания обучающегося, а одним из центральных аспектов работы должна быть экспликация компонента, выступающего в роли связующего звена между языковой и концептуальной системами.

Подводя итоги, выскажем мысль о том, что, организуя процесс национально ориентированного обучения с учетом особенностей родной культуры адресата, необходимо всегда иметь в виду, что процесс овладения иностранным языком, в частности русским как средством

межкультурной коммуникации учащимся-инофоном, непременно будет сопровождаться сравнением собственных установок, отражающих общественное (национальное) сознание с установками усваиваемой им новой лингвокультуры. Зачастую несовпадающих, отличающихся друг от друга по объективным причинам и функционально проявляющихся в том числе при восприятии образцов поведения, отраженных в языке, а именно в номинативных единицах с культурным компонентом в семантике. Помочь в решении проблем подобного рода призван НОЛУС для вьетнамских граждан, над концепцией создания которого в рамках соответствующего гранта в настоящее время работает коллектив авторов данной статьи. ■

Статья подготовлена при поддержке РФФИ, грант № 20-512-92001 «Разработка концепции лингвострановедческого национально ориентированного учебного словаря русского языка для вьетнамских граждан»

ЛИТЕРАТУРА

1. Арутюнова Н.Д. Номинация и текст // Языковая номинация (Виды наименований). М., 1977.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь. М.; Л., 1934.
3. Зимняя И.А. Психалингвистические аспекты обучения говорению на иностранном языке. М., 1978.
4. Кулибина Н.В. Методика обучения чтению художественной литературы: Монография. М., 2018.
5. Леонтьев А.А. Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному. М., 1970.
6. Мамонтов А.С., Богуславская В.В., Тирадо Р.Г. Феномен сознания в аспекте теории и практики обучения иностранному языку как средству межкультурной коммуникации // Изучение и преподавание языка в разных культурных средах: Сборник статей Международной научно-практической конференции молодых ученых. Москва, РУДН, 23–24 сентября 2019 г. М., 2019.
7. Мамонтов А.С., Нефедкина М.А. Культурный компонент семантики терминов родства в русской лингвокультуре на фоне вьетнамской лингвокультуры // Инновационные подходы в изучении и преподавании русского языка в современном мире: Сборник статей Международной научной конференции. Ханой, СРВ, 10–11 октября 2019 г. Ханой, 2019.
8. Мамонтов А.С., Цэдэндоржийн Э., Богуславская В.В. Лингвострановедческий учебный словарь для монгольских граждан: специфика представления материала // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия: Языкознание. 2019. Т. 18. № 1.
9. Нгуен Тхи Хьонг. Мир в образах сознания вьетнамцев // Языковое сознание и образ мира: Сборник статей / Под ред. Н.А. Уфимцевой. М., 2000.
10. Россия. Большой лингвострановедческий словарь / Под ред. Ю.Е. Прохорова. М., 2007.
11. Русский ассоциативный словарь. Т. 1–6. М., 1994–1996.
12. Шахнарович А.М., Мамонтов А.С. Принципы сопоставления языков в учебных целях // Сопоставительная лингвистика и обучение неродному языку. М., 1987.
13. Шукшин В. Избранные произведения: В 2 т. М., 1975. Т. 1.
14. Cushner K., Brislin R.W. Intercultural Interactions. London, 1995.
15. Guirdham M. Communication Across Cultures. London, 1999.
16. Hirsh E.D., Kett J.F., Trefil J. The Dictionary of Cultural Literacy. What Every American Needs to Know. New York, 1988.
17. Jandt F. Intercultural Communication: An Introduction. Newbury Park, 2000.

References

1. Arutyunova N.D. Nominaciya i tekst // Yazykovaya nominaciya (Vidy naimenovaniy). M., 1977.
2. Cushner K., Brislin R.W. Intercultural Interactions. London, 1995.
3. Guirdham M. Communication Across Cultures. London, 1999.
4. Hirsh E.D., Kett J.F., Trefil J. The Dictionary of Cultural Literacy. What Every American Needs to Know. New York, 1988.

5. Jandt F. *Intercultural Communication: An Introduction*. Newbury Park, 2000.
6. Kulibina N.V. *Metodika obucheniya chteniyu hudozhestvennoj literatury: Monografiya*. M., 2018.
7. Leont'ev A.A. *Nekotorye problemy obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu*. M., 1970.
8. Mamontov A.S., Boguslavskaya V.V., Tirado R.G. Fenomen soznaniya v aspekte teorii i praktiki obucheniya inostrannomu yazyku kak sredstvu mezhkul'turnoj komunikacii // *Izuchenie i prepodavanie yazyka v raznyh kul'turnyh sredah: Sbornik statej Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii molodyh uchenyh*. Moskva, RUDN, 23–24 sentyabrya 2019 g. M., 2019.
9. Mamontov A.S., Cedendorzhijn E., Boguslavskaya V.V. Lingvostranovedcheskij uchebnyj slovar' dlya mongol'skih grazhdan: specifika predstavleniya materiala // *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Yazykoznanie*. 2019. T. 18. № 1.
10. Mamontov A.S., Nefedkina M.A. Kul'turnyj komponent semantiki terminov rodstva v russkoj lingvokul'ture na fone v'etnamskoj lingvokul'tury // *Innovacionnye podhody v izuchenii i prepodavanii russkogo yazyka v sovremennom mire: Sbornik statej Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii*. Hanoj, SRV, 10–11 oktyabrya 2019 g. Hanoj, 2019.
11. Nguen Thi Hyong Mir v obrazah soznaniya v'etnamcev // *Yazykovoe soznanie i obraz mira: Sbornik statej / Pod red. N.A. Ufimcevoj*. M., 2000.
12. Rossiya. *Bol'shoj lingvostranovedcheskij slovar' / Pod red. Yu.E. Prohorova*. M., 2007.
13. *Russkij associativnyj slovar'*. T. 1–6. M., 1994–1996.
14. Shahnarovich A.M., Mamontov A.S. *Principy sopostavleniya yazykov v uchebnyh celyah // Sopostavitel'naya lingvistika i obuchenie nerodnomu yazyku*. M., 1987.
15. Shukshin V. *Izbrannye proizvedeniya: V 2 t.* M., 1975. T. 1.
16. Vygotskij L.S. *Myshlenie i rech'*. M.; L., 1934.
17. Zimnyaya I.A. *Psiholingvisticheskie aspekty obucheniya govoreniju na inostrannom yazyke*. M., 1978.

A.S. Mamontov

Pushkin State Russian language Institute
Moscow, Russia

V.V. Boguslavskaya

Pushkin State Russian language Institute
Moscow, Russia

E.A. Budnik

Pushkin State Russian language Institute
Moscow, Russia

A.G. Chafonova

Pushkin State Russian language Institute
Moscow, Russia

THE WORD AS A UNIT OF COMMUNICATION AND GENERALIZATION IN THE ASPECT OF NATIONALLY ORIENTED EDUCATIONAL LEXICOGRAPHY

Lexicography, nationally-oriented education, speech activity, contrastive semantics.

The task of creating the concept of a nationally oriented linguistic and regional vocabulary for Vietnamese citizens studying Russian as a foreign language, the authors of this article are forced to turn to a number of theoretical issues, without which it is impossible to identify a vector for further activities. The definition of the purpose of teaching any foreign language is known to be inseparable from the characteristics of the language as a subject of study. As for the first, in the context of the modern civilizational paradigm, despite the recent problems of a biomedical nature, mastering it as a means of ensuring the possibility of interaction between countries and peoples remains an urgent need, and, perhaps, a condition for the existence of the entire world community as such. The features of language as a subject of study and training are inextricably linked with the concept of speech activity, the teaching of which was laid down in Soviet times by the famous domestic linguist and psychologist A.A. Leontyev, his colleagues and students, to whom one of the authors of this article belongs, as well as with the national and cultural specificity of linguistic consciousness.