

СТАНОВЛЕНИЕ ВТОРИЧНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ В ПРОСТРАНСТВЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Вардзелашвили Ж. А.

Грузинско-американский университет (Тбилиси, Грузия).

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3096-2908>

Прокофьева Л. П.

Саратовский государственный медицинский университет им. В. И. Разумовского

(Саратов, Россия). ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0700-4886>

Аннотация. Статья посвящена психолингвистической и методической проблеме формирования вторичной языковой личности (ВЯЛ) средствами изучаемого иностранного языка. На основе положений теорий языковой картины мира и языковой личности и обобщения опыта работы делаются выводы о необходимости переосмысления практической цели обучения и переносе акцента на методы и приемы, открывающие студенту новую языковую картину мира, так как формирование ВЯЛ базируется на ее постижении.

Исходным положением является мысль, что каждый носитель языка входит в культуру через родной язык и национальную картину мира, поэтому ключевой проблемой методики преподавания иностранных языков становится поиск методов и приемов по развитию перцептивной способности учащегося постигать специфику национальной картины мира изучаемого языка для развития речевого мышления на новом языке. В этом авторам видится главная цель любого курса иностранного языка, начиная с элементарного: формирование ВЯЛ, готовой к межкультурному диалогу. Все остальное должно быть подчинено этой цели в качестве частных задач каждого уровня становления ВЯЛ.

Методы и приемы в соответствии с главной целью преподавания иностранного языка – научить «производить речевые поступки» на новом языке – должны быть направлены на формирование ВЯЛ, которая может: выражать себя в речи и понимать интенции собеседника в межкультурном диалоге; миную перевод, создавать и воспринимать речевые произведения разной степени сложности, глубины и точности, затрагивающие разные стороны жизни. Вторичная языковая личность является динамическим, постоянно развивающимся конструктом, который надстраивается над уже существующей языковой личностью, принимая и используя все имеющиеся когнитивные установки и расширяя их потенциал. Данные структуры не параллельны, но тесно взаимосвязаны на уровне Лексикона, Тезауруса, Прагматикона и дискурсивной компетенции. Показателем сформированности ВЯЛ является способность принимать полноценное участие в межкультурном диалоге.

Ключевые слова: вторичная языковая личность; иностранные языки; методика преподавания иностранных языков; методика иностранных языков вузе; методика преподавания русского языка; методика русского языка в вузе; русский язык как иностранный; методические приемы; студенты; языковая картина мира

Для цитирования: Вардзелашвили, Ж. А. Становление вторичной языковой личности в пространстве иностранного языка / Ж. А. Вардзелашвили, Л. П. Прокофьева. – Текст : непосредственный // Филологический класс. – 2022. – Т. 27, № 4. – С. 205–216. – DOI: 10.51762/1FK-2022-27-04-18.

THE FORMATION OF A SECONDARY LINGUISTIC PERSONALITY IN THE SPACE OF A FOREIGN LANGUAGE

Janeta A. Vardzelashvili

Georgian-American University (Tbilisi, Georgia).

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3096-2908>

Larisa P. Prokofyeva

Saratov State Medical University (Saratov, Russia).

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0700-4886>

Abstract. The article deals with the psycholinguistic and methodological problem of the formation of a secondary linguistic identity in the process of foreign language acquisition. Relying on the theories of the linguistic world mapping and the linguistic personality, as well as on many years of experience in teaching Russian as a foreign language, the authors draw conclusions about the need to rethink the teaching objectives and shift the focus to methods and techniques that open a new linguistic world view to the student, since the development of a secondary linguistic personality is based on it.

The starting point is the idea that the native speaker acquires the national culture by means of their native language and the language specific world view, so that the key goal of the foreign language teaching methodology should be the search for methods and techniques for developing the student's perceptual ability to comprehend the specificity of world mapping in the language studied, with the purpose of attaining such a level in foreign language acquisition as thinking in this language. The authors see the main goal of any foreign language course, starting with the elementary one, to be the formation of a secondary linguistic personality which makes the student ready for the intercultural dialogue. Everything else should be subordinated to this goal as particular tasks and steps on the way up to it.

The authors claim that the methods and techniques that are supposed, in accordance with the main goal of foreign language teaching, to teach how "to perform speech acts" in a new language, should be aimed at the formation of a secondary linguistic personality that can express themselves and comprehend the interlocutors' intentions in the intercultural dialogue; and create and perceive oral and written texts on different aspects of life and of varying degrees of complexity, depth, and accuracy without translation. A secondary linguistic personality is a dynamic, constantly evolving construct that is built on top of the already existing linguistic personality, embracing and using all the existing cognitive settings and expanding their potential.

These structures are not parallel, but closely interrelated at the levels of Lexicon, Thesaurus, Pragmaticon, and discursive competence. The ability to fully participate in the intercultural dialogue is an indicator of the complete formation of the secondary linguistic personality.

Keywords: secondary linguistic personality; foreign languages; methods of teaching foreign languages; methods of teaching foreign languages in university; methods of teaching Russian; methods of teaching Russian in university; Russian as a foreign language; teaching techniques; students; linguistic worldview

For citation: Vardzelashvili, J. A., Prokofyeva, L. P. (2022). The Formation of a Secondary Linguistic Personality in the Space of a Foreign Language. In *Philological Class*. Vol. 27. No. 4, pp. 205–216. DOI: 10.51762/IFK-2022-27-04-18.

Все теоретико-прикладные рассуждения, представленные в данной статье, базируются на исходном понятии «языковая личность» (далее – ЯЛ), которое вошло в научный обиход в последней четверти прошлого века и к настоящему моменту является одним из базовых терминов лингвистических исследований, связанных с глобальной проблемой «человек в языке»¹. Термин ЯЛ, глубокое научное осмысление которого связано с именами известных российских лингвистов, прежде всего Г. И. Богина (1982) и Ю. Н. Караулова (1987), имеет многочисленные трактовки, каждая из которых отражает развитие научной мысли, фиксирует этапы формирования концепции и расширяет возможности приложения к различным ракурсам анализа, общим и частным вопросам лингвистики и смежных дисциплин гуманитарного круга, включая методику преподавания языков. Напомним в экспозиции, что методика преподавания любой дисциплины опирается на данные науки, что объясняет

введение в дискурс методики преподавания иностранных языков термина-«надстройки» «вторичная языковая личность» [Богин 1982]. Оба термина уже несколько десятилетий активно используются исследователями, работающими в русле идей советской, позже – российской школы лингвистики [Халеева 1989; Гальскова 2004; Ваганова 2009].

Известная полифония в понимании базового термина ЯЛ и термина-надстройки ВЯЛ, которыми мы оперируем ниже, требует уточнения. ЯЛ понимается нами как обобщенный образ «носителя культурно-языковых и коммуникативно-деятельностных ценностей, знаний, установок и поведенческих реакций» [Карасик 1996: 3]. На эту научную абстракцию опираются в исследованиях в высшей степени сложных процессов превращения языка (родовое свойство человека) в речь – индивидуальную способность создавать, понимать и интерпретировать бесконечное число текстов на основе конечного чис-

¹ Подробный анализ трактовок термина в современной отечественной научной литературе находим в статье Е. В. Иванцовой «О термине „языковая личность“: истоки, проблемы, перспективы использования» [Иванцова 2010].

ла языковых средств, т. е. переводить жизнь в язык и язык – в жизнь.

Термин ЯЛ онтологически связан с картиной мира – фундаментальным понятием современной науки, в основе которого лежит установка: человек видит не объективный мир, а его отражение – картину, «совокупность предметных знаний о мире», позволяющих «интеллектуально ориентироваться в мире»: «Человек обнаруживает вокруг себя много озадачивающих его явлений и, обладая разумом, должен находить их смысл, включать их в определенный контекст, который он может понять и который даст ему возможность мысленно оперировать ими. (...) Вполне очевидно, что его картина мира зависит от развития его разума и знаний» [Фромм 2001: 62–63]. Отметим эту важную мысль, к которой мы будем возвращаться снова и снова!

Метафора «картина мира» обычно уточняется соответствующим сфере определением; в лингвистических исследованиях оперируют понятием «языковая картина мира», которое понимается как абстрактный конструкт, фокусирующий исследовательское внимание на универсальном и этно-маркированном в картинах мира разных языков. Исследования позволяют выявить и экстраполировать особенности конкретных культур, проявляющиеся в специфике мировосприятия и языкового мышления, в способах категоризации и оценок реалий и явлений, в стереотипах и моделях поведения, что в совокупности называется «народной/коллективной философией и этикой» и имплицитно входит в значения слов. «Ключ к миру» отражен в нашем языке, достаточно сопоставить, к примеру, русское *Я не сомкнул глаз ночью* и ту же фразу на языке банту: *Рассвело, а я все смотрю глазами вчерашнего дня*. В исследовательских целях денотат термина-метафоры «языковая картина мира» обычно уточняется определителем: английская, испанская, русская языковая картина мира (далее – ЯКМ). В сознании каждой ЯЛ отражена ЯКМ родного языка, всегда общая, т. к. выстраивается на константном ядре, инварианте системы, и всегда субъективная, поскольку сущностные проявления рефлексивного и познающего сознания личности, выраженные в речи, всегда индивидуальны. В данном исследовании ключевым является соотношение идеализирован-

ных научных объектов «языковая картина мира родного языка» → языковая личность и «языковая картина мира изучаемого языка» → вторичная языковая личность.

Являясь носителем конкретного языкового сознания, каждый из нас становится и носителем коллективной философии, этики, системы ценностей, выработанных народом и хранящихся в его языке. Следовательно, она может рассматриваться в двух ипостасях – как коллективный конструкт, отражающий весь исторический и культурный контекст некоторого лингвистического сообщества, и как индивидуальный, который отражает уровень развития отдельной личности, «присваивающей» коллективное знание.

В философском понимании личность – это индивид как член общества, а вопрос о личности – это вопрос о месте человека в мире и среди других людей. Человек становится личностью, когда осознает себя в координатах мира, заданных языком, с помощью которого он ищет пути для самовыражения и понимания себя и других. Именно «другой», через общение в «живых текстах», порождаемых или воспринимаемых личностью, дает ей ощущение своего «я». Личность диалогична по своей природе, что соотносится с отечественным М. М. Бахтиным тезисом: «Быть – значит общаться диалогически» [Бахтин 2002: 45]. Развиваясь, человек раздвигает границы собственного мира, и это постоянное расширение опирается на ориентиры – знаки языка. Масштаб индивидуальной картины – величина переменная, как и сам внутренний мир человека; ее границы, взятые на некотором синхронном срезе, задаются уровнем развития отдельной ЯЛ. Индивидуальная языковая картина мира определяет коммуникативное проявление ЯЛ.

В западной лингвистике близкими понятию ЯЛ представляются наиболее частотные в новейших исследованиях *Language based Personality*, *Linguistic Personality*, *Personality and Language* [Boyd, Pennebaker 2017; Языковая... 2017; Personality... 2020], где интерес к теме проявляется и в трудах по антропологии [The International... 2020], а проблемы, связанные с вторичной языковой личностью, разрабатываются, например, в контексте вопроса *Change of Language, Change of Personality?*, что, безусловно, указывает на универсальный интерес

к проблеме, не зависящий от научных школ и подходов [Grosjean 2011]. В вышедшей в конце 2020 года «Международной энциклопедии лингвистической антропологии» отдельная статья посвящена билингвизму и мультилингвизму, при этом социальное и индивидуальное в феноменах рассматривается в связи с понятием языкового контакта, вопросы формирования полилингвальной личности не рассматриваются [Li Wei 2020]. Вместе с тем необходимо отметить, что общее представление о проблеме и базовых понятиях входит в обязательный минимум современного филологического образования практически на всем постсоветском пространстве, в то время как в англоязычных профессиональных дискуссиях о связи языка и национального менталитета иногда обнаруживается отсутствие информации о современном уровне разработанности данной проблемы в школах, традиционно занимающихся ее исследованием, что подтверждается, к примеру, таким заголовком на странице академического языкового центра Language Solution: *The Unexpected Connection Between Language and Personality* (2016), где ключевым словом для нас является “Unexpected” (неожиданная) [Garand 2016]. Поясним: разработанная Г. И. Богиним еще в 1982 году модель ЯЛ, в которой формализованы все этапы процесса присвоения языка человеком, была и первой попыткой ее приложения к анализу личности, осваивающей иностранный язык, с учетом всех видов речевой деятельности: говорение, чтение, письмо, аудирование [Богин 1984]. Идеи ученого нашли отражение в международном документе “Common European Framework of Reference” («Общевропейские языковые компетенции»), принятом в 2001 году в ЕС как руководство для обучения и контроля знаний по иностранному языку¹. Если внимательно ознакомиться с текстом, то становится очевидным, что «Последние изменения в языковой программе Совета Европы направлены на разработку инструмента, с помощью которого преподаватели языков будут способствовать развитию многоязычной личности» [Общевропейские... 2003: 5]. Под инструментом, видимо, понимаются единые методы и методологии обучения иностранно-

му языку. Тем не менее не совсем понятно, как создать и описать в этих условиях саму полилингвальную личность, которая сегодня становится все более активным деятелем в многоязычном мире [Соломина 2014]. Как измерить и оценить сформированность вторичной (третьей и т. д.) языковой личности? «Таковыми дескрипторами, – по мнению Н. Ф. Бориско, – могли бы стать, например, code switching в другие языки, использование в межкультурном общении знаний других иностранных языков или стратегий общения, освоенных при изучении предыдущих» [Бориско 2009: 16]. Данная проблема, хотя и тесно связана с рассматриваемой, еще далека от разрешения, так как включает в себя множество составляющих, которые не позволяют однозначно провести демаркационную линию между переключением языков в сознании полилингва, владеющего языком в разной степени. Активные эксперименты, продолжающиеся в психолингвистике, могут позволить приблизиться к ответу на вопрос об универсальных и специфических элементах процесса формирования вторичной языковой личности, но практически преподаватели иностранного языка это делают каждый день, понимая, что методы и методики не всегда дают уверенность в том, что ВЯЛ родится.

Согласно концепции Ю. Н. Караулова, в структуре ЯЛ выделяются следующие уровни: первый – вербально-семантический (Лексикон); второй – лингвокогнитивный (Тезаурус); третий – прагматический (Прагматикон) [Караулов 2010: 15]. Единицами индивидуального лексикона являются слова и их структурно-семантические связи в дискурсе; объем лексикона определяет языковую и дискурсивную/коммуникативную компетенции. Единицы тезауруса – метафоры, концепты, прецеденты, складывающиеся в индивидуальную картину мира; уровень развития определяет социокультурную и предметную компетенции. Единицы прагматикона – интенции (цели, мотивы, интересы), которые проявляются в адекватной реализации «коммуникативно-деятельностных потребностей личности» в речи [Караулов 2010: 215]. На наш взгляд, все вышеизложенные теоретические основы понимания терми-

¹ Монография «Общевропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, преподавание, оценка» была переведена на русский язык в 2003 г. Московским государственным лингвистическим университетом (www.linguanet.ru) [Общевропейские... 2003].

на «языковая личность» релевантны не только для анализа вторичной языковой личности, но и для осмысления методических приемов, способствующих ее формированию. Высказанная позиция базируется на осмыслении феномена как следствия и развития концепции ЯЛ в трудах психологов, лингвистов, а в последние годы и в работах педагогов и специалистов по методике преподавания иностранных языков, что подтверждает не только теоретический, но и прикладной интерес к объекту.

Необходимо заметить, что в некоторых научных школах вместо термина ВЯЛ используется синонимичный «иноязычная языковая личность». Не вступая здесь в дискуссию по вопросам синонимии и дублетности в терминологии, подчеркнем, что, оперируя выбранным термином, мы следуем традиции, которая связана с именами как основоположников теории, так и целого ряда авторитетных ученых, развивающих концепцию. Обратим внимание и на сугубо семантический аспект, также являющийся аргументом в пользу сделанного выбора. Сопоставительный анализ словарных дефиниций лексем «иноязычный» и «вторичный» позволяет реконструировать семантический трансфер метафорических преобразований в обоих терминах. Оставляя за рамками данного исследования подробную процедуру дефиниционного анализа по всем академическим словарям русского языка, представим выведенную разницу: для термина «иноязычная языковая личность» основным является ряд «иной язык → принадлежать → писать/говорить», а для «вторичная языковая личность» – «совершать второй раз/повторно → прибавление к первому/дополнение → вторая стадия → следствие чего-то» [Толковый... 2000]. Полагаем, выведенные компоненты значения подтверждают, что именно термин «вторичная языковая личность» фиксирует ключевую идею теории: ВЯЛ является «прибавлением», «дополнением», «следствием» уже существующей ЯЛ.

Феномен и научный термин ВЯЛ с опорой на наиболее авторитетные фундаментальные работы в области современной психолингвистики подробно описан в исследованиях Н. А. Мамонтовой и Ю. Г. Момотовой, где ВЯЛ представлена в сопоставлении с первичным феноменом, сквозь призму особенностей ре-

чевого и психологического поведения личности в межкультурном диалоге и в лингводидактическом аспекте [Мамонтова 2010; Момотова 2011].

Процесс становления ВЯЛ базируется на дидактическом принципе природосообразности: постепенное развитие от простого к сложному, к постижению новой стратегии и тактики восприятия информации, которые рождены иной языковой картиной мира, другой ментальностью и во многом, даже в обыденном, непривычным взглядом на мир – к свободному владению иностранным языком, когда человек чувствует язык «изнутри», минуя стадию перевода. Таким образом, формирование ВЯЛ неотделимо от постижения новой языковой картины мира.

Если отталкиваться от базовых установок, что каждый носитель языка входит в культуру через родной язык и национальную картину мира, то ключевой проблемой методики преподавания иностранных языков становится **поиск методов и приемов по развитию перцептивной способности учащегося постигать специфику национальной картины мира изучаемого языка для развития речевого мышления на новом языке.**

И именно в этом мы видим не одну из задач, а *главную цель любого курса иностранного языка, начиная с элементарного: формирование вторичной языковой личности, готовой к межкультурному диалогу.* Все остальное, апробированное или инновационное, – фонетические упражнения, работа с лексикой, грамматические задания, чтение, аудирование, говорение, письмо – должно быть подчинено этой цели в качестве частных задач каждого уровня становления ВЯЛ. Известная смелость данного утверждения основана на критическом анализе теоретических работ по проблеме, от уже хрестоматийных до новейших, и многолетнего личного опыта преподавания русского как иностранного в разных аудиториях как в стране бытования языка, так и за ее пределами. Новация предложенного подхода состоит не в самой идее необходимости развития ВЯЛ, а в переосмыслении ключевой установки и, как следствие, – цели, задач, совокупности методов и приемов их достижения. Отталкиваясь от частного случая, напомним и общее: а) отсутствие научной коммуникации ограничивает распространение

знания; б) научный диалог является одним из наиболее продуктивных способов поиска истины; в) в гуманитарных науках логика развития неразрывно связана не только с постановкой проблемы, но и с дискуссией, с направленностью вопросов и ответов, которые, в свою очередь, могут содержать новые вопросы. Именно поэтому хотелось бы надеяться, что представленная работа послужит и поводом для коллегиальной дискуссии, и стимулом дальнейшего совершенствования методов и приемов преподавания иностранных языков.

Конечно, следует отметить, что в области преподавания иностранных языков, в частности русского, работает очень много профессионалов, старающихся через язык донести до иностранца безбрежность культуры. Четко и логично выстроена такая учебная деятельность в России, где лингвокультурологические задачи ставятся самой программой освоения русского языка как иностранного в вузе, на подготовительных отделениях вузов, в курсовом и индивидуальном обучении. Эта цель вполне достижима: язык и факты культуры окружают студента со всех сторон. Однако такая работа в рамках курса русского как иностранного при обучении вне языковой среды часто ограничена минимальным разделом «Лингвострановедение», носит характер инициативы преподавателя, подразумевая чтение фрагментов художественных произведений; ведется преимущественно дискретно, поскольку не вписана в общую систему, и редко проводится на уровне А1¹. Общеизвестно, что в сложившейся практике уровни А1 и А2 – это достижение общения в пределах, определенных стандартом тематического и интенционального минимумов для общения в бытовой, учебной и социально-культурной сферах. Уровни позволяют иностранцу реализовывать ограниченный набор коммуникативных потребностей в ограниченном числе ситуаций строго ограниченным набором языковых средств [Требования... 2007]. Но человек изучает новый язык не только, чтобы спросить, где находится какой-либо объект в незнакомом городе (сейчас технологии позволяют определять любую локацию не прибегая к речевой коммуникации), не для «говорения» в формаль-

ном понимании этого термина Требования (Стандарта) по русскому языку как иностранному (далее – ТРКИ), а для выражения своих мыслей и чувств, т. е. для *осмысленной* речи во множестве ситуаций межкультурного общения. Апробированная нами практика позволяет утверждать, что даже ограниченный набор языковых средств с помощью продуманных методических приемов можно использовать для развития речевого мышления с опорой на ориентиры новой изучаемой картины мира.

Предлагаем некоторые методы и приемы, способствующие постепенному формированию ВЯЛ, которые в соответствии с поставленной целью были разработаны нами на теоретико-прикладной базе для экспериментальной работы в группах сходного уровня владения РКИ, обучающихся как в языковой среде, так и вне ее: 1) слушатели подготовительного отделения российского вуза от уровня 0 до В1; 2) студенты 1 курса российского медицинского вуза, обучающиеся на языке-посреднике (английском) от уровня А2 до В1+; 3) студенты грузинского вуза 0 – А1 специальности «Английская филология» (языки обучения – грузинский и английский); 4) студенты разных специальностей грузинских вузов А2 – В1+.

Все предлагаемые приемы органично вписываются в единую систему изучения иностранного языка, поскольку в соответствии с требованиями нацелены на развитие всех компонентов речи: скорость и ритм, интонация, междометия как знак эмоции в спонтанной речи, лексика, фразеология, текст, контекст, подтекст, прецедент, языковая игра, юмор, грамматические ресурсы языка в речи, интенции, паравербальные средства. Методически продуманная работа, начиная с уровня А1, ориентирована на постепенный переход от *лексикона* к *тезаурусу* (от значения слов к концептам, декодированию метафор) и *прагматикону*. Приемы соотносятся с классическими принципами дидактики и дают возможность сконцентрировать усилия учителя и ученика не просто на расширении словарного запаса как такового, а на семантизации лексических значений, на активизации последовательных ментальных действий для «открытия» и закрепления в сознании новых смыслов, которые

¹ Вывод сделан на основе анализа содержания учебников РКИ данного типа, посещения и последующего анализа занятий коллег, периодической экспертной работы в группах «внешнего наблюдения» Грузии – Ж. В.

в совместной деятельности рождаются здесь и сейчас, а в совокупности служат постижению действительности на русском языке.

Продemonстрируем на конкретных методах и авторских приемах работу на занятиях по РКИ по развитию речевого мышления, сделаем выводы об этапах формирования ВЯЛ на основе анализа некоторых разделов учебной программы.

Интонация. Главный алгоритм работы: слушаем – повторяем; слушаем – опознаем; слушаем – понимаем; слушаем – отвечаем; слушаем – пишем; слушаем – **слышим!** Метод работы: имитация, выбор слова или выражения в разных контекстах, но всегда даем достаточно времени на осмысление, специально разыгрываем непонимание для более убедительного и четкого повторения. Так, уже на уровне А1 можно использовать упражнения, подводящие к мысли о значимости интонации в русской речи. Преподаватель повторяет фразу «*Какой умный!*», играя с интонацией и соответствующим ей выражением лица, поэтому в контекстах студенты слышат не только фразу, но и ее возможные смыслы, выражаемые с помощью паралингвистических средств – положительную оценку, иронию, возмущение. Обратим внимание, что после занятия студенты уже могут понять эту фразу в спонтанной речи и даже осмысленно произнести ее в межкультурном диалоге в соответствии с прагматической целью. Живая русская интонация предоставляет большое разнообразие вариантов в процессе речи, поэтому следует сосредоточить внимание на основных паравербальных способах передачи базовых эмоций: радости, удивления, гнева, вопроса и под. в мини-диалогах в условиях типичных коммуникативных ситуаций. Список таких диалогов должен стать непременной составляющей методической копилки преподавателя. А в межкультурном диалоге – это маленький шаг вперед, включая умение ориентироваться в регистрах иноязычной речи. Задача преподавателя остается прежней – пополнять материалом свою личную копилку, методически осмысливать и работать в аудитории по хо-

рошо продуманному алгоритму с учетом уровня студентов. Новое – соответствие материала цели (становление ВЯЛ), заинтересованность в ее достижении и педагогический оптимизм, впрочем, последний, как и мастерство большинства коллег, прекрасно владеющих методическим инструментарием, не вызывает сомнения.

Междометия. Работа с единицами этого лексико-грамматического класса проходит обычно в легкой и оживленной форме, что изначально заложено в самой его природе – выражать эмоциональные и эмоционально-волевые реакции, гамму чувств, свойственную национальному характеру. Наглядный материал – это, в первую очередь, наше лицо, голос, движения тела; из педагогической копилки – картинки, аудио- и видеоматериалы, которые способствуют активизации образного восприятия, влияют на скорость усвоения информации, позволяют более эффективно решать поставленные задачи. В результате минимальными языковыми средствами, окрашенными целым спектром интонаций, можно уже в самом начале пути учиться понимать особенности русской ментальности, выражать и понимать в межкультурном диалоге соответствующие оценки и прагматические установки: радость – *ага!*; удивление – *ого!*; нежелание, но вынужденное согласие – *угу!*; удивление или восторг – *ах!*; боль или сожаление – *ой!*, а боль или испуг – *ай!* Обучающийся получает практические знания о множестве эмоций, передаваемых практически без слов, и даже движений: *хлоп, бум, щелк*¹. Здесь же можно подключить первое приближение к концепту кошка в русской культуре, когда студент узнает, как правильно ее подзывать по-русски – *кис-кис*, ведь разные народы это делают по-разному. На более высоком уровне материал усвоенных междометий позволит понять сложные разнообразные речевые интенции русских – *господи, батюшки, помилуйте...*

Грамматические ресурсы в речи. В нашем методическом эксперименте любой языковой факт может быть использован для достижения

¹ Безусловно, слова, имеющие звукоподражательную природу, рекомендуется осваивать в сравнении с родным языком. Еще одной самостоятельной проблемой методики является использование достижений фоносемантики при обучении языку. Исследования данной стороны иноязычной речи в методическом аспекте уже проводятся в рамках научной школы проф. И. Ю. Павловской Л. О. Ткачевой, Е. К. Тимофеевой, Ю. Г. Седёлкиной, в наших исследованиях [Павловская 2018; Прокофьева 2017; Седёлкина 2006; Тимофеева 2018].

поставленной цели. Благодатное поле для этого предоставляет грамматика. Например, изучая возвратные глаголы на уровне А2+, используем картинку-мем: *в России две беды – «-тся» и «-ться»*. Если преподаватель даст культурологический комментарий, связанный с первоисточником прецедента, эмпатия студентов гарантирована, а бонус – запоминание грамматического правила, подкрепленного эмоцией¹. С точки зрения методики преподавания это иллюстрация работы на принципах наглядности, природо- и культуросообразности, единства и непротиворечивости действий. Наш опыт показывает, что методически правильно подобранные мемы очень хорошо воспринимаются студентами, поскольку являются для них привычным атрибутом из цифрового мира, подтверждая тезис о преимущественно клиповом мышлении современного молодого человека.

С позиций предметных задач мемы визуализируют информацию, подсказывают контекстуально заданный вектор прочтения/интерпретации текста, а также могут помочь сориентироваться в языковой игре смыслов. Так, практически каждый иностранец, решивший изучать русский язык, знает, что Лев Толстой – это великий русский писатель. На этом знании основан успех в нашем эксперименте мема-фаворита, иллюстрирующего неожиданно открывшиеся возможности грамматических тем при новом подходе. Уровень А1: глаголы несовершенного вида, будущее время. Демонстрируем мем, на котором девушка стоит у окна внутри вагона, а на перроне ее провожает великий писатель. Визуальный ряд воссоздает контекст – она уезжает, он остается; вывод: они расстанутся. Есть текст, всего две реплики, который нужно прочитать и понять игру слов. Она: «– Ты будешь писать?»; Он: «– Конечно, я же Лев Толстой». Ментальная процедура декодирования опирается на уже имеющееся знание (уровень развития языковой личности): писать/писатель, великий писатель; писатель пишет; знаменитый писатель пишет много → конечно, он *будет писать! Он же Лев Толстой*. Благодаря визуальному ряду стадия перевода, естественная на уровне А1, смещается на пери-

ферию. Результат – едва ли не первая языковая игра на русском, понятая учащимися, что подтверждается неизменными улыбками аудитории. Такой тип заданий, одновременно способствующий развитию разных компетенций, мы предлагаем называть *синтетическим*. Еще пример: когда студенты уже знают специальные вопросы «кого/у кого?», предлагается синтетическое задание, подразумевающее работу с грамматическим материалом, выводящее на языковую игру. Сначала даем объяснение фразеологизма *Семеро одного не ждут*, многократно повторяем, включая ответы на специальные вопросы, затем демонстрируем картинку-мем. Первая реплика мема «– *Семеро одного не ждут*», а вторая: «– *Ждут, если у него есть деньги*». Интерпретация универсальная, поэтому игра слов понятна аудитории; восприятие стимулируется наглядностью. Новый фразеологизм повторяется в юмористическом контексте, оживляя процесс осмысления и запоминания элементом неожиданности и новизны.

Семантизация лексики. Опишем алгоритм авторского приема на примере лексемы *ясно*, которая входит в тему «Погода» уровня А1. Демонстрируем любую картинку с этим словом (это может быть даже изображение в соответствующем приложении мобильного телефона), аналогично вводится антоним *пасмурно*; выстраиваем пару *ясно ≠ пасмурно*. Обращение к словообразованию с опорой на специальные вопросы «какой/как?», находим антонимическую пару *ясный ≠ пасмурный* из той же тематической сферы. Объясняем, что в разговоре ясно можно сказать не только о погоде, например, читаем и понимаем – *ясно!*; читаем и не понимаем – *неясно!* Снова переходим к словообразованию, уже на базе известных глаголов «понимать – не понимать»; с опорой на вопрос «какой?» получаем *понят-н(ый)*, а с помощью вопроса «как?» – *понят-н-о*. Следующий шаг – установление синонимических и антонимических связей для полученных единиц: *ясно = понятно, неясно = непонятно; ясный ≠ неясный; понятный ≠ непонятный*. Вместе делаем вывод, что если говорим о погоде, выбираем *ясно* или *пасмурно*: на небе солнце → ясно, а если нет → *пасмурно*; погода *ясная ≠ пасмурная*. Если говорим

¹ Заметим, что этот же мем будет совсем по-другому понят и интерпретирован, например, русскими школьниками, учителями русского языка или грамотными пользователями многочисленных электронных приборов, «подсказывающих» или «исправляющих» написанное.

о ментальных процессах, тоже можно сказать ясно: *текст понятный* → я понимаю → мне понятно = мне ясно; *текст непонятный*, мне непонятно, мне неясно. Далее следует многократное повторение в различных контекстах, допускающих синонимию или требующих выбора конкретной единицы (дискурсивная компетенция, прагматикон). Важным этапом семантизации является диалог-провокация, стимулирующий эмоциональную реакцию: обращаемся к студенту с вопросом и внимательно его слушаем, реагируя репликами *ясно/понятно!* Затем задаем какой-нибудь вопрос, студент начинает отвечать, но мы почти сразу останавливаем его репликами *ясно/понятно!* Спрашиваем: *Вам комфортно? Я не даю говорить, я не слушаю, потому что мне неинтересно.* Задача такого диалога-провокации состоит в развитии дискурсивной компетенции, которую сознание закрепит в прагматиконе: *ясно/понятно* может быть сигналом окончания разговора: нейтральной закрывающей репликой или экспрессивной, подавляющей. И снова переходим к многократному повторению в контекстах, подкрепляя работу над навыком жестами и сменяющейся интонацией. Разыгрывая такие ситуации, мы естественным образом вводим студентов в новое семантическое пространство, которое нашими совместными усилиями рождается для них здесь и сейчас, подводя к самостоятельному выводу о смысловой игре единицы в живой речи. На более высоком уровне можно продолжить семантизацию фразеологизма *Ясно, как божий день.* Как представляется, пример иллюстрирует практически неограниченные возможности предложенного приема по формированию индивидуального лексикона с последующим переходом к тезаурусу.

При формировании тезауруса акцент переносится на осмысление образов, метафор, концептов, культурных ассоциаций, т. е. на актуализацию уже имеющегося у ЯЛ знания для интегрирования нового, поэтому всегда необходимо учитывать уровень развития личности студента. Работа преимущественно ведется в процессе чтения текстов разного типа.

Чтение. Работа концентрируется на формировании и развитии навыков семантизирующего, когнитивного и распределчивающего

понимания художественных, публицистических и научных текстов по будущей специальности¹, обладающих собственной спецификой и сложностями с точки зрения методики. Так, художественный текст сочетает логическую и эмоционально-образную информацию, насыщенный выразительными средствами и культурным контекстом. Несомненные плюсы: расширяет словарный запас и социокультурные знания, прививает любовь к чтению на иностранном языке, мотивирует. Научно-популярный текст, как правило, не содержит излишней образности, ему несвойственен подтекст, много терминов-интернационализмов, с другой стороны, в нем присутствуют метафорические выражения, обычно сложный синтаксис, поэтому традиционно используется для обучения ознакомительному, изучающему и поисковому чтению. Газетно-публицистический текст гораздо сложнее для восприятия, поскольку может изобиловать рассуждениями, комментированием, неизвестными реалиями, речевыми штампами, фразеологизмами и прецедентными явлениями разного уровня, не знакомыми обучающимся. Заголовки в таких текстах часто апеллятивные или могут содержать игру слов, например *О вкусах спорят.* Прием: сравниваем, как звучит эта латинская фраза (*de gustibus non est disputandum*) в родном языке; если нет, просим найти похожую; прогнозируем по заголовку содержание статьи, что подводит к когнитивному пониманию. Еще одной «опасностью» таких текстов могут стать интернационализмы, в которых не совпадает объем значения: *секретарь* в русском языке и *Secretary* (*секретарь* и *министр*: *Secretary of Defence*).

Важнейшей практической рекомендацией при выборе текстов считаем соответствие интеллектуальному и эмоциональному потенциалу ЯЛ: так, например, для уровней А1–А2 должны быть одна сюжетная линия, простое последовательное изложение; прозрачная связь между частями текста, а в фрагментах – повторяющиеся лексические и грамматические конструкции и слова-когнаты. Работа для достижения семантизирующего понимания ведется по алгоритму: 1) предтекстовая работа (большое количество иллюстраций, демонстрация предметов, использование видеороликов; семанти-

¹ Чрезвычайно важно в том числе и для поддержания мотивации к изучению иностранного языка.

зация новой лексики (синонимы, антонимы, слова-когнаты, постоянное обращение к контексту); описание иллюстраций с использованием новой лексики и конструкций (выход в речь); циклические вопросы (выход в речь); 2) чтение текста и аудирование; 3) послетекстовые упражнения (чтение и письмо); 4) проблемные вопросы/дискуссия (выход в речь); 5) письменный пересказ истории/фрагмента. Эти «пять шагов» закладывают основу для когнитивного понимания, когда иноязычный читатель уже воссоздает ход мыслей автора, сравнивает со своими оценками и эмоциями, жизненным опытом, принимает/отвергает авторскую идею и способен реорганизовать свою мысль. При этом всегда важно помнить, что разные уровни чтения находятся в отношениях взаимоперевода.

Все вышеизложенное может быть сведено к следующим выводам. Цель преподавания иностранного языка – научить «производить речевые поступки» на новом языке. Все методы и приемы преподавателя должны быть направлены на формирование ВЯЛ, которая может: выражать себя в речи и понимать интенции собеседника в межкультурном диалоге; миную

перевод создавать и воспринимать речевые произведения разной степени сложности, глубины и точности, затрагивающие разные стороны жизни. ВЯЛ – динамический, постоянно развивающийся конструкт, который *надстраивается* над ЯЛ. Структуры не параллельны, а взаимосвязаны на уровне лексикона, тезауруса, прагматикона и дискурсивной компетенции. Способность принимать полноценное участие в межкультурном диалоге – показатель сформированности ВЯЛ. *Задачи*: последовательная и систематическая работа преподавателя по развитию речевого мышления на иностранном языке (все виды речевой деятельности; *начиная с А1*); творчески осмысленная работа по развитию перцептивной способности познания новой картины мира, системы ценностей и этики, включая *жесты, интонации, мимику, этномаркированные смыслы слов (начиная с уровня А1)*. Таким образом, речь идет не об отходе от Стандартов по русскому языку как иностранному, а о переосмыслении цели и творческом развитии классических методов и приемов работы, открывающих незнакомую языковую картину мира, а по сути – раздвигающих границы самого мира.

Литература

- Бахтин, М. М. Проблемы поэтики Достоевского / М. М. Бахтин // Бахтин М. М. Собрание сочинений : в 7 т. Т. 6. – М. : Русские словари ; Языки славянской культуры, 2002. – С. 7–300, 466–505.
- Богин, Г. И. Модель языковой личности в ее отношении к разновидностям текстов : дис. ... д-ра филол. наук / Богин Г. И. – Л., 1984. – 354 с.
- Богин, Г. И. Концепция языковой личности / Г. И. Богин. – М., 1982. – 36 с.
- Бориско, Н. Ф. Общевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка. Анализ некоторых аспектов / Н. Ф. Бориско // Іноземні мови. – 2009. – № 4. – С. 10–16.
- Ваганова, Е. Г. Вторичная языковая личность в теории и практике преподавания языка / Е. Г. Ваганова // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения : сборник материалов V Всероссийской научно-практической конференции 10 марта 2009. Часть 3. – Новосибирск : ЦРНС – «СИБПРИНТ», 2009. – С. 55–58.
- Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика : учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М. : Изд-во «Академия», 2004. – 336 с.
- Ефремова, Т. Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный / Т. Ф. Ефремова. – М. : Русский язык, 2000. – 1222 с.
- Иванцова, Е. В. О термине «языковая личность»: истоки, проблемы, перспективы использования / Е. В. Иванцова // Вестник Томского государственного университета. – 2010. – № 3 (12). – С. 24–32.
- Карасик, В. И. Культурные доминанты в языке / В. И. Карасик // Языковая личность: культурные концепты. – Волгоград : Перемена, 1996. – С. 3–16.
- Караулов, Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – М. : Издательство ЛКИ, 2010. – 264 с.
- Караулов, Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – М. : Наука, 1987. – 261 с.
- Мамонтова, Н. А. Вторичная языковая личность в онтогенезе: уровни лингвокультурологического описания (на материале начального этапа обучения английскому языку русскоязычных учащихся) : автореф. дис. ... канд. филол. наук / Мамонтова Н. А. – М., 2010. – 20 с.
- Момотова, Ю. Г. Понятие и структура языковой и вторичной языковой личности / Ю. Г. Момотова // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. – 2011. – № 2–3. – С. 109–114.
- Общевропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка. – М., 2003. – 260 с.

Прокофьева, Л. П. Фоносемантика русского этикетного слова: к постановке проблемы / Л. П. Прокофьева // Русский язык в поликультурном мире. – Ялта : Общество с ограниченной ответственностью «Издательство Типография „Ариал“», 2017. – С. 114–119.

Психосемантическое исследование визуального восприятия иноязычной звукоизобразительности искусственными билингвами (лингвистический аспект) / И. Ю. Павловская, Ю. Г. Седелкина, Л. О. Ткачева, А. Д. Наследов // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2018. – № 4 (193). – С. 147–153.

Седёлкина, Ю. Г. Использование фоносемантических лексических комплексов в обучении иноязычной речи (на материале английского языка) : дис. ... канд. пед. наук / Седёлкина Ю. Г. – СПб., 2006. – 219 с.

Соломина, А. В. Некоторые методические аспекты формирования поликультурной личности при обучении иностранному языку / А. В. Соломина. – Текст : электронный // Письма в Эмиссия. Оффлайн. – 2014. – № 10. – URL: <http://www.emissia.org/offline/2014/2272.htm> (дата обращения: 02.02.2021).

Тимофеева, Е. К. Использование фоносемантических средств при обучении восточных студентов иноязычной лексики / Е. К. Тимофеева // Современные проблемы лингводидактики и методики преподавания иностранных языков. – СПб., 2018. – С. 177–184.

Требования по русскому языку как иностранному. – СПб. : Златоуст, 2007. – URL: https://gct.msu.ru/docs/V1_trebovaniyat.pdf (дата обращения: 02.02.2021). – Текст : электронный.

Фромм, Э. Искусство любить / Э. Фромм. – СПб. : Азбука, 2001. – 219 с.

Халеева, И. И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (Подготовка переводчиков) / И. И. Халеева. – М. : Высшая школа, 1989. – 236 с.

Языковая личность: аспекты изучения : сб. научных статей памяти члена-корреспондента РАН Юрия Николаевича Караулова / под ред. И. В. Ружицкого и Е. В. Потёмкиной. – М. : МАКС Пресс, 2017. – 432 с.

Boyd, Ryan L. Language-based personality: a new approach to personality in a digital world / Ryan L. Boyd, James W. Pennebaker // *Current opinion in Behavioral Science*. – 2017. – August. – P. 63–67.

Garand, Ph. The unexpected connection between language and personality / Ph. Garand. – Text : electronic // *Language Solutions*. – 2016. – URL: <https://lclanguagesolutions.com/blog/the-unexpected-connection-between-language-and-personality/> (mode of access: 06.02.2021).

Grosjean, F. Change of Language, Change of Personality? / F. Grosjean. – URL: <https://www.psychologytoday.com/us/blog/life-bilingual/201111/change-language-change-personality> (mode of access: 09.02.2021). – Text : electronic.

Li, Wei. Bilingualism and Multilingualism / Wei Li. – Text : electronic // *The International Encyclopedia of Linguistic Anthropology*. – 2020. – URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/9781118786093.iela0034> (mode of access: 12.12.2020).

Personality and Language. – Text : electronic // *The Wiley encyclopedia of personality and individual differences: Models and theories*. – John Wiley & Sons Ltd., 2020. – URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/9781118970843.ch52> (mode of access: 09.02.2021).

The International Encyclopedia of Linguistic Anthropology. – Text : electronic // *Wiley Online Library*. – 2020. – URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/book/10.1002/9781118786093> (mode of access: 12.12.2020).

References

Bakhtin, M. M. (2002). *Problemy poetiki Dostoevskogo* [Problems of Dostoevsky's Poetics]. In Bakhtin, M. M. *Sobranie sochinenii: v 7 t.* Vol. 6. Moscow, Russkii slovari, Yazyki slavyanskoi kul'tury, pp. 7–300, 466–505.

Bogin, G. I. (1982). *Kontseptsiya yazykovoi lichnosti* [The concept of the Linguistic Personality]. Moscow. 36 p.

Bogin, G. I. (1984). *Model' yazykovoi lichnosti v ee otnoshenii k raznovidnostyam tekstov* [The Model of the Linguistic Personality in Its Relation to the Varieties of Texts]. Dis. ... d-ra filol. nauk. Leningrad. 354 p.

Borisko, N. F. (2009). *Obshcheevropeiskie kompetentsii vladeniya inostrannym yazykom: izuchenie, obuchenie, otsenka. Analiz nekotorykh aspektov* [Pan-European Competences of Foreign Language Proficiency: Study, Training, Assessment. Analysis of Some Aspects]. In *Inozemni movi*. No. 4, pp. 10–16.

Boyd, Ryan L, Pennebaker, James W. (2017). *Language-Based Personality: A New Approach to Personality in a Digital World*. In *Current opinion in Behavioral Science*. August, pp. 63–67.

Efremova, T. F. (2000). *Novyi slovar' russkogo yazyka. Tollkovo-slovoobrazovatel'nyi* [New Russian Dictionary. Explanatory-Derivational] Moscow, Russkii yazyk. 1222 p.

Fromm, E. (2001). *Iskusstvo lyubit'* [The Art of Loving] Saint Petersburg, Azbuka. 219 p.

Galskova, N. D., Gez, N. I. (2004). *Teoriya obucheniya inostrannym yazykam: Lingvodidaktika i metodika* [Theory of Teaching Foreign Languages: Linguodidactics and Methodology] Moscow, Izdatel'stvo «Akademia». 336 p.

Garand, Ph. (2016). *The Unexpected Connection between Language and Personality*. In *Language Solutions*. URL: <https://lclanguagesolutions.com/blog/the-unexpected-connection-between-language-and-personality/> (mode of access: 06.02.2021).

Grosjean, F. *Change of Language, Change of Personality?* URL: <https://www.psychologytoday.com/us/blog/life-bilingual/201111/change-language-change-personality> (mode of access: 09.02.2021).

Ivantsova, E. V. (2010). *O termine «yazykovaya lichnost'»: istoki, problemy, perspektivy ispol'zovaniya* [About the Term "Linguistic Personality": Origins, Problems, Prospects of Use]. In *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*. No. 3 (12), pp. 24–32.

Karasik, V. I. (1996). *Kul'turnye dominanty v yazyke* [Cultural Dominants in the Language]. In *Yazykovaya lichnost': kul'turnye kontsepty*. Volgograd, Peremena, pp. 3–16.

Karauov, Yu. N. (1987). *Russkii yazyk i yazykovaya lichnost'* [Russian Language and Language Personality]. Moscow, Nauka. 261 p.

Karaulov, Yu. N. (2010). *Russkii yazyk i yazykovaya lichnost'* [Russian Language and Language Personality]. Moscow, Izdatel'stvo LKI. 264 p.

Khaleeva, I. I. (1989). *Osnovy teorii obucheniya ponimaniyu inoyazychnoi rechi (Podgotovka perevodchikov)* [Fundamentals of the Theory of Teaching Understanding of Foreign Language Speech (Training of Translators)]. Moscow, Vysshaya shkola. 236 p.

Li, Wei. (2020). Bilingualism and Multilingualism. In *The International Encyclopedia of Linguistic Anthropology*. URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/9781118786093.iela0034> (mode of access: 12.12.2020).

Mamontova, N. A. (2010). *Vtorichnaya yazykovaya lichnost' v ontogeneze: urovni lingvokul'turologicheskogo opisaniya (na materiale nachal'nogo etapa obucheniya angliiskomu yazyku russkoyazychnykh uchashchihsya)* [Secondary Linguistic Personality in Ontogenesis: Levels of Linguistic and Cultural Description (Based on the Material of the Initial Stage of Teaching English to Russian-Speaking Students)]. Avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Moscow. 20 p.

Momotova, Yu. G. (2011). Ponyatie i struktura yazykovoi i vtorichnoi yazykovoi lichnosti [The Concept and Structure of Linguistic and Secondary Linguistic Personality]. In *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta*. No. 2–3, pp. 109–114.

Obshcheevropeiskie kompetentsii vladeniya inostrannym yazykom: Izuchenie, obuchenie, otsenka [Pan-European Competences of Foreign Language Proficiency: Study, Training, Evaluation]. (2003). Moscow. 260 p.

Pavlovskaya, I. Yu., Sedelkina, Yu. G., Tkacheva, L. O., Nasledov, A. D. (2018). *Psikhosemanticheskoe issledovanie vizual'nogo vospriyatiya inoyazychnoi zvukoizobrazitel'nosti iskusstvennymi bilingvami (lingvisticheskii aspekt)* [Psychosemantic Study of Visual Perception of Foreign Language Sound Imagery by Artificial Bilinguals (Linguistic Aspect)]. In *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. No. 4 (193), pp. 147–153.

Personality and Language. (2020). In *The Wiley encyclopedia of personality and individual differences: Models and theories*. John Wiley & Sons Ltd. URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/9781118970843.ch52> (mode of access: 09.02.2021).

Prokofieva, L. P. (2017). Fonosemantika russkogo etiketnogo slova: k postanovke problemy [Phonosemantics of the Russian Etiquette Word: To the Problem Statement]. In *Russkii yazyk v polikul'turnom mire*. Yalta, Obshchestvo s ogranichennoi otvetstvennost'yu «Izdatel'stvo Tipografiya "Arial"», pp. 114–119.

Ruzhitsky, I. V., Potemkina, E. V. (Eds.). (2017). *Yazykovaya lichnost': aspekty izucheniya* [Language Personality: Aspects of Learning]. Moscow, Max Press. 432 p.

Sedelkina, Yu. G. (2006). *Ispol'zovanie fonosemanticheskikh leksicheskikh kompleksov v obuchenii inoyazychnoi rechi (na materiale angliiskogo yazyka)* [The Use of Phonosemantic Lexical Complexes in Teaching Foreign Language Speech (Based on the Material of the English Language)]. Dis. ... kand. ped. nauk. Saint Petersburg. 219 p.

Solomina, A. V. (2014). Nekotorye metodicheskie aspekty formirovaniya polikul'turnoi lichnosti pri obuchenii inostrannomu yazyku [Some Methodological Aspects of the Formation of a Multicultural Personality in Teaching a Foreign Language]. In *Pis'ma v Emissiya. Offlain*. No. 10. URL: <http://www.emissia.org/offline/2014/2272.htm> (mode of access: 02.02.2021).

The International Encyclopedia of Linguistic Anthropology. (2020). In *Wiley Online Library*. URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/book/10.1002/9781118786093> (mode of access: 12.12.2020).

Timofeeva, E. K. (2018). *Ispol'zovanie fonosemanticheskikh sredstv pri obuchenii vostochnykh studentov inoyazychnoi leksike* [The Use of Phonosemantic Means in Teaching Eastern Students Foreign Language Vocabulary]. In *Sovremennye problemy lingvodidaktiki i metodiki prepodavaniya inostrannykh yazykov*. Saint Petersburg, pp. 177–184.

Trebovaniya po russkomu yazyku kak inostrannomu [Requirements for Russian as a Foreign Language]. (2007). Saint Petersburg, Zlatoust. URL: https://gct.msu.ru/docs/B1_trebovaniyat.pdf (mode of access: 02.02.2021).

Vaganova, E. G. (2009). *Vtorichnaya yazykovaya lichnost' v teorii i praktike prepodavaniya yazyka* [Secondary Linguistic Personality in the Theory and Practice of Language Teaching]. In *Psikhologiya i pedagogika: metodika i problemy prakticheskogo primeneniya: sbornik materialov V Sverossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii 10 marta 2009*. Part 3. Novosibirsk, TsRNS – «SIBPRINT», pp. 55–58.

Данные об авторах

Вардзелашвили Жанета Александровна – доктор филологических наук, профессор школы (факультета) гуманитарных наук и либерального образования, Грузинско-Американский университет (Тбилиси, Грузия).

Адрес: 0160, Грузия, Тбилиси, ул. М. Алексидзе, 10.
E-mail: janetavardzelashvili@gau.edu.ge.

Прокофьева Лариса Петровна – доктор филологических наук, доцент, заведующий кафедрой русского и латинского языков, Саратовский государственный медицинский университет им. В. И. Разумовского Минздрава России (Саратов, Россия).

Адрес: 410012, Россия, Саратов, ул. Большая Казачья, 112.
E-mail: prokofievalp@mail.ru.

Author's information

Vardzelashvili Janeta Aleksandrovna – Doctor of Philology, Professor of Humanities & Liberal Arts School, Georgian-American University (Tbilisi, Georgia).

Prokofyeva Larisa Petrovna – Doctor of Philology, Associate Professor, Head of Russian and Latin Languages Department, Saratov State Medical University named after V. I. Razumovsky (Saratov, Russia).