

## К ВОПРОСУ СОДЕРЖАНИЯ ЛЕКЦИОННОГО КУРСА ЛИНГВОСТРАНОВЕДЕНИЯ В ЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ (на примере лингвострановедения Германии)

**Н.В. Иванова**

**Аннотация.** В статье приводится теоретическое обоснование построения лекционного курса лингвострановедения в языковом вузе относительно условного процесса социализации инокультурной языковой личности. Целью курса является ознакомление студентов с элементами картины мира носителей изучаемого языка. Фокус на социализации позволяет объединить в рамках лекционного курса различные подходы к преподаванию страноведения, рассмотреть культуру страны изучаемого языка в контекстах глобализации, регионализации и цифровизации и уделить внимание языковому кодированию важных в культурном отношении концептов. В статье перечислены как рамочные условия обучения, влияющие на компоненты содержания, так и социокультурные требования к отбору тем и материалов. Кроме того, даны рекомендации по составлению списков лексических единиц с культурно-специфической маркировкой.

**Ключевые слова:** страноведение, лингвострановедение, обучение иностранному языку и культуре.

149

## THE CONTENT OF A LECTURE COURSE IN LINGUISTICS AND CULTURE STUDIES AT A LANGUAGE UNIVERSITY (On the Example of German Linguistics and Culture Studies)

**N.V. Ivanova**

**Abstract.** The article provides a theoretical basis for planning a lecture course in linguistic and cultural studies in a language university in accordance with the socialization process of a foreign linguistic personality. The aim of the course is to familiarize students with the elements of the worldview of native speakers of the target language. The focus on socialization

© Иванова Н.В., 2020



Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License  
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

*makes it possible to combine various approaches to teaching regional studies within the framework of the lecture course, to consider the culture of the country of the target language in the contexts of globalization, regionalization and digitalization, and to pay attention to the language coding of culturally important concepts. The article lists both the framework conditions for learning that affect the components of the content, and the socio-cultural requirements for the selection of topics and materials. In addition, recommendations are given for compiling lists of lexical items with culturally specific labeling.*

**Keywords:** *country studies, language and cultural studies, teaching foreign language and culture.*

Лекционный курс лингвострановедения заявлен в программах многих языковых вузов. При этом, как правило, читается курс общего страноведения на иностранном языке. Сведения об экономико-географическом положении, историческом развитии, государственном устройстве, социальной и культурной сфере страны изучаемого языка позволяют студентам познакомиться с широким спектром реалий и расширить свои языковые и энциклопедические знания.

Отдавая должное этим положительным моментам, заметим, что общее страноведение не фокусирует внимание обучающихся на иных взаимоотношениях языка и культуры. В то же время в отечественной науке лингвострановедение определено связывается с культуроведением и отражением картин мира в языке [1–4]. Так, Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров указывают на следующие отличия лингвострановедения от общего страноведения:

- информирующие материалы общего страноведения воздействуют на интеллект и рациональную память реципиента, в то время как

лингвострановедение использует художественные или публицистические тексты и влияет на эмоции и образно-художественную память;

- наряду с систематизированными научными знаниями о стране, лингвострановедение включает в себя пласт отраженных в языке общедоступных знаний;

- общее страноведение сосредотачивается на сведениях о стране изучаемого языка, а лингвострановедение нацелено на аккультурацию адресата [5].

Чтобы уточнить содержание лингвострановедения в методике обучения иностранному языку, рассмотрим идеи зарубежной теории лингводидактики, в частности, применительно к преподаванию немецкого языка как иностранного.

Собственно, термин *лингвострановедение* немецкоязычными исследователями не используется. Однако они различают когнитивное страноведение (сообщение энциклопедических знаний, часто в рамках отдельного курса), коммуникативное страноведение (нацелено на усвоение правил речевого поведения в бытовых ситуациях общения) и межкультурное (разви-

тие способности к диалогу культур) [6]. Межкультурное страноведение побуждает обучающихся к осознанию особенностей родной и изучаемой культуры, к поиску сходств и различий и толерантному отношению к культурному своеобразию.

В зарубежных учебно-методических комплексах страноведение понимается как принцип сообщения языковой и культурно-специфической информации, благодаря которому любой учебный материал становится страноведческим [7]. Однако при этом ожидается, что примеры функционирования языка и культуры будут отобраны с учетом ряда рекомендаций. Например, в «Тезисах о роли страноведения в обучении немецкому языку» говорится, что информация о немецкоязычном пространстве должна быть представлена с учетом плюрицентричности [там же]. Иначе говоря, учебные материалы должны содержать сведения о разных немецкоязычных странах. Кроме того, они должны информировать не только о стране в целом, но и об отдельных регионах, а также о межгосударственных контактах.

Требование плюрицентричности может вызвать сомнения, правомерно ли будет связывать планируемый курс лингвострановедения только с одной страной. Представляется, что да. Как показывают исследования, у жителей каждой из немецкоязычных стран свой набор представлений об окружающей действительности и свои культурные особенности [ср. 8; 9]. Поэтому курс страноведения, например, Германии будет сосредоточен на реалиях именно Германии и особенностях немецкого менталитета. Однако факты о других немецко-

язычных странах, включаемые в курс при рассмотрении частных вопросов, позволят предотвратить ошибочную экстраполяцию сведений о Германии на все немецкоязычное пространство.

Зарубежные дидактические требования к немецкоязычным страноведческим материалам включают также положение о том, что культурное пространство немецкого языка должно демонстрироваться в динамике, с разных точек зрения и с учетом разных сторон культуры [7; 10]. В качестве ограничительного барьера вседозволенности вводится понятие «открытой культуры» как культуры «ответственной в этическом отношении, исторически обусловленной и эстетически выразительной» (прим. — перевод наш) [11, с. 112].

В связи с регулируемыми моментами следует упомянуть идею о необходимости социокультурной адекватности учебных материалов, которая высказывается и в отечественных работах. Социокультурная адекватность подразумевает, в частности, создание позитивного образа страны изучаемого языка, отсутствие культурных искажений и суррогатов [ср.: 12].

В последнее время в отечественной и зарубежной методике обучения иностранным языкам вместо статичного рассмотрения национальной культуры предлагается исходить из социального конструктивизма и изучать не объекты с заданными свойствами, а приписывание свойств объектам в ходе социального взаимодействия [13; 14]. По мнению немецкого лингводидакта Клауса Альтмайера, в век глобализации культура проявляется не в объективных фактах, а в дискурсивных процессах конструиро-

вания действительности. Соответственно, цель страноведения должна заключаться не столько в накоплении фактических знаний, сколько в развитии умений участвовать в иноязычных дискурсах и быть гражданином мира [14].

Дискурсивный подход к изучению культуры находит свое выражение, например, в критическом анализе рекламных образов и текстов прессы. Кроме того, анализируются ранее изданные учебники с целью обнаружить доказательства игнорирования культурного многообразия в стремлении создать образ гомогенного общества. Отсутствие настроя на интеграцию может быть замечено в противопоставлении «мы» и «они», например, во фразе «у нас в Германии...» и т.п.

Представляется, что при изучении дискурсивных практик нецелесообразно недооценивать фактические знания. Во-первых, факты о стране и культуре являются «кирпичиками» дискурсивных построений. С их помощью определенным контекстам приписывается положительная или отрицательная коннотация, те или иные события признаются более или менее важными, приемлемыми или неприемлемыми и т.п.

Во-вторых, актуальные социологические исследования (а исследования смежных наук всегда лежат в основе лингводидактических теорий) пришли к пониманию новой роли субъект-объектных отношений в цифровом веке [15; 16]. Речь идет о так называемых «постсоциальных» отношениях, которые характеризуются ослаблением традиционных социальных связей и активизацией взаимодействия человека с неживы-

ми объектами — бытовыми вещами (навигаторами, голосовыми помощниками, «умными» домами), архитектурными сооружениями, информацией СМИ, природными явлениями. Исследователи постсоциальных отношений отмечают, что поведение неживой природы также оказывается непредсказуемым, изменчивым и социально релевантным (опосредующим социальное взаимодействие). Одной из интересных сфер субъектно-объектных отношений признается досуг [15].

На основе вышесказанного обобщающие аспекты культуры, языковое отражение которых имеет смысл рассмотреть в лекционном курсе лингвострановедения в профильном вузе: высокая и обиходная культура, глобализация и регионализация, объективно существующие реалии и неосознаваемый культурно-исторический опыт, статика фактов и динамика мнений, рациональная и эмоциональная память, субъект-субъектные и субъект-объектные отношения.

Когнитивное страноведение концентрируется на высокой культуре, реалиях, фактах и рациональной памяти. Коммуникативное — на обиходной культуре и этикетных формулах бытового общения. Межкультурное страноведение исследует культурно-исторический опыт, региональные особенности и эмоциональную память в межкультурном преломлении. Дискурсивный подход анализирует способы конструирования понятий и образов. Для интеграции различных аспектов культуры — а уровень языкового вуза не позволяет пренебречь ни энциклопедическим, ни коммуникативным, ни межкультурным, ни дискурсивным

фокусом — требуется иное объединяющее начало.

На наш взгляд, таким объединяющим началом может быть процесс социализации личности в иноязычной среде. В современной науке социализация определяется как развитие человека в ходе усвоения и воспроизводства культуры через приспособление к запросам и ожиданиям социальной среды и обособление от них для достижения индивидуальных целей [17]. Уточним, что в условиях обучения иностранному языку в отрыве от языковой среды речь идет не об адаптации обучающихся к нормам культуры изучаемого языка, а только об ознакомлении студентов с ходом социализации условной языковой личности носителя.

С практической точки зрения социализация как контекст позволяет обратиться к широкому кругу вопросов. На социализацию оказывают влияние: 1) мегафакторы (космос, планета, Интернет); 2) макрофакторы (страна, этнос, общество, государство); 3) мезофакторы (регионы, города, поселки, сельские поселения, субкультуры) и 4) микрофакторы (семья, соседи, группы сверстников, различные организации) [там же]. К средствам социализации относятся язык и речь, окружающие человека предметы материальной культуры и артефакты духовной культуры. Стержнем процесса социализации является общение (межличностное, ролевое, вербальное и невербальное, непосредственное и технически опосредованное). Стадии социализации выделяются как на основе возрастных периодов (детство, отрочество, молодость, зрелость, старость), так и относительно выполнения професси-

ональной деятельности: дотрудовая, трудовая и послетрудовая [17; 18].

На каждой стадии социализации на первый план выходят свои условия и действующие силы. При построении курса лингвострановедения на них можно ориентироваться, если при этом уделять внимание языковым аспектам. Тогда, например, стадия детства будет коррелировать со следующим содержанием:

- статистические данные и инфографика по теме деторождения;
- традиции и обычаи при рождении ребенка, этикетные формулы поздравлений;
- обиходные текстовые жанры, связанные с рождением ребенка (газетное объявление, открытка для родственников и знакомых с сообщением о рождении ребенка);
- структура семьи, занятость родителей, возможность осуществлять уход за ребенком;
- система дошкольного воспитания, ее основные принципы, пути интеграции детей из иных культурных кругов и с ограниченными возможностями здоровья;
- цитаты из детских книг, транслирующие одобряемые модели поведения, образцы общения ребенка со сверстниками и взрослыми;
- детские дразнилки, междометия для выражения эмоций;
- подкасты, новостные и образовательные программы для детей младшего возраста, характеристики коммуникативных ситуаций для детской аудитории;
- привлечение детей к участию в общественно-политической жизни (на отдельных примерах — парламенты в детских садах, детские форумы в городах) и т.п.

Следует иметь в виду, что не все аспекты материальной и духовной культуры имеют привязку к возрастной периодизации. Для ряда тем стоит предусмотреть отдельные лингвострановедческие блоки. Так, внутри лекционного курса лингвострановедения Германии могут быть выделены следующие разделы: Германия в немецкоязычном пространстве — Социальный опыт на различных возрастных этапах — Институциональные идеи — Бытовые культурные концепты — Высокая культура и искусство в сознании носителей немецкого языка.

В разделе «Институциональные идеи» имеет смысл ориентироваться на европейские ценности, разделяемые членами Евросоюза. При этом такие понятия, как *демократия*, *солидарность*, *права человека* и т.п., необходимо рассматривать в направлении от личностного уровня к уровню функционирования социальных институтов. Личностный уровень находит свое отражение, например, в социологических опросах на тему «Что значит демократия для рядовых немцев?». Примеры гражданских инициатив в сфере коммунального благоустройства, школьного образования, экологии и иных областях позволят проследить механизмы общественного влияния на органы власти.

Выбор конкретных тем и степень подробности их рассмотрения в курсе лингвострановедения зависят от количества часов на лекционный курс, от конкурирующих дисциплин в учебном плане (например, таких, как «История и культура страны изучаемого языка»), от возраста студентов и их языковой и общекультурной подготовки, от соотношения

часов, планируемых на лекции и семинары. При условии достаточного количества часов отдельные содержательные блоки, например, проявления регионализации (характеристика федеральных земель, культура городов и общин, их образы в Интернете) могут быть отнесены к тематике семинаров.

С теоретической точки зрения выбор социализации как базы для рассмотрения иной культуры опирается на лингвометодический концепт вторичной языковой личности [19]. Последняя выстраивается в процессе изучения иностранного языка за счет усвоения элементов картины мира носителя иностранного языка. По модели Ю.Н. Караулова, языковая личность включает вербально-семантический, когнитивный и прагматический уровень [20]. В упрощенном представлении — уровень прямых значений слов, уровень переносных значений и уровень лексем, связанных с ценностными категориями.

Если рассматривать лингвострановедение как курс, в ходе которого изучаются взаимоотношения языка и культуры и развивается вторичная языковая личность, каркасом его должны быть лексические единицы, в которых закодированы сведения об иноязычной картине мира. Соответственно, к каждому тематическому блоку или подразделу лекционного курса необходимо составить список ключевых слов, точнее, лексических единиц с национально-культурной спецификой.

В список культурно-маркированной лексики целесообразно включить: 1) различные онимы (антропонимы, топонимы, этнонимы, хроно-

нимы и т.п.), 2) этикетные речевые клише, 3) фразеологизмы, пословицы и поговорки, 4) крылатые слова, цитаты из литературных произведений, кинофильмов, 5) идеологемы и закодированные в языке ценности гражданского общества (*демократия, феминизм, культурное многообразие* и т.п.), 6) имена ряда базовых культурных концептов<sup>1</sup> (например, ДОМ, ПОРЯДОК, ВРЕМЯ) — в опоре на соответствующие лингвокультуроведческие работы и ассоциативные словари, а также 7) «слова года» и «анти-слова года» как актуальные маркеры общественно значимых тем.

Тогда на основе этих списков можно будет осуществлять текущий

контроль изученного материала на семинарах и итоговый контроль на зачете/экзамене.

Предложенный подход к построению лекционного курса лингвострановедения открывает путь к проведению занятий в активной и интерактивной формах, побуждает студентов к выражению собственного мнения и самостоятельному поиску знаний. Курс дает возможность уточнить лично релевантные представления об инокультурной действительности, расширить знания о мире, отрефлексировать свой опыт социализации и улучшить готовность к межкультурному и мультикультурному общению.

### СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Томахин, Г.Д.* От страноведения к фоновым знаниям носителей языка и национально-культурной семантике языковых единиц в их языковом сознании // *Русский язык за рубежом.* 1995. № 1. С. 54–58.
2. *Прохоров, Ю.Е.* Лингвострановедение. Культуроведение. Страноведение: Теория и практика обучения рус. яз. как иностр.: Метод. пособие для студентов-русистов и преподавателей рус. яз. иностранцам / Ин-т рус. яз. им. А.С. Пушкина. М., 1998. 108 с.
3. *Щукин, А.Н.* Обучение иностранным языкам: Теория и практика: Учебное пособие для преподавателей и студентов. 2-е изд., испр. и доп. М.: Филоматис, 2006. 480 с.
4. *Верещагин, Е.М.* Язык и культура. Три лингвострановедческие концепции: лексического фона, речеповеденческих тактик и сапиентемы: Разд. 1. Аспект статистики: язык как носитель и источник национально-культурной информации. М.: Берлин: Директ-Медиа, 2014. 509 с.
5. *Верещагин, Е.М.* Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. 4-е изд., перераб. и доп. М.: Рус. яз., 1990. 246 с.
6. *Picht, R.* Kultur- und Landeswissenschaften // *Handbuch Fremdsprachenunterricht.* Tübingen: Francke Verlag, 1989. S. 54–60.
7. ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht // *Deutsch als Fremdsprache: Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer* (Herausgeber: Herder-Institut Leipzig). 1990. № 5. S. 306–313
8. *Plasser, F. (Hrsg.)* Staatsbürger oder Untertanen? Politische Kultur Deutschland, Österreichs und der Schweiz im Vergleich / Fritz Plasser, Peter A. Ulram (Hrsg.). 2., unveränderte Auflage. Frankfurt am Main/Berlin/Bern/New York/Paris/Wien: Peter Lang, 1993. 246 S.

<sup>1</sup> Под концептами здесь понимаются ментальные образования, языковые реализации которых могут быть представлены лексемой, устойчивым или свободным словосочетанием, группой синонимов или текстом. Именем концепта считается ключевое слово [ср. 21, с. 14, 42].

9. *Muhr, R. (Hrsg.) Österreichisches Deutsch und andere nationale Varietäten plurizentrischer Sprachen in Europa: Empirische Analysen.* Wien: Verlag Holder-Pichler-Tempsky, 1997. 418 S.
10. *Biechele, M. Didaktik der Landeskunde: Fernstudienangebot DaF (Fernstudieneinheit 31) / Markus Biechele, Alicia Padrós.* Stuttgart: Klett Sprachen, 2013. 159 P.
11. Beirat Deutsch als Fremdsprache des Goethe-Instituts: 25 Thesen zur Sprach- und Kulturvermittlung im Ausland // *Zielsprache Deutsch.* 1992. № 23 (2). S. 112–113.
12. *Сафонова, В.В.* Актуальные социокультурные проблемы проектирования учебной литературы для изучения русского языка как иностранного // *Вестник НГЛУ.* Вып. 41. 2018. С. 214–226.
13. *Иванова, Н.В.* Дискурс в изучении иноязычной культуры как гетерогенного феномена // *Вестник МГЛУ.* Вып. 492. 2004. С. 43–53.
14. *Altmayer, C.* Landeskunde im Globalisierungskontext: Wozu noch Kultur im DaF-Unterricht? // Peter Haase, Michaela Höller (Hrsg.). *Kulturelles Lernen im DaF/DaZ-Unterricht: Paradigmenwechsel in der Landeskunde.* Materialien Deutsch als Fremdsprache. Bd. 96. Göttingen: Universitätsverlag, 2017. S. 3–22.
15. *Кнорр, Цетина К.* Объектная социальность: общественные отношения в постсоциальных обществах знания / сокр. пер. с англ. В.И. Дудиной // *Журнал социологии и социальной антропологии.* 2002. № 1. С. 101–124.
16. *Катерный, И.В.* Социальная реальность в дискурсе «объектологического поворота» // *Вестник МГИМО.* 2014. № 4 (37). С. 264–273.
17. *Мудрик, А.В.* Социализация человека: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений, 2-е изд., испр. и доп. М.: Издательский центр «Академия», 2006. 304 с.
18. *Андреева, Г.М.* Социальная психология. Учебник для высш. учеб. заведений. М.: Аспект Пресс, 2001. 290 с.
19. *Халеева, И.И.* Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчиков): Моногр. М.: Высш. шк., 1989. 240 с.
20. *Караулов, Ю.Н.* Русский язык и языковая личность. Изд. 7-е. М.: Изд-во ЛКИ, 2010. 264 с.
21. *Попова, З.Д., Стернин, И.А.* Очерки по когнитивной лингвистике. Воронеж: Изд-во Воронежского гос. ун-та, 2001. 191 с.

## REFERENCES

1. ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht, *Deutsch als Fremdsprache.* Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer (Herausgeber: Herder-Institut Leipzig), 1990, No. 5, S. 306–313.
2. Altmayer C. „Landeskunde im Globalisierungskontext. Wozu noch Kultur im DaF-Unterricht?“, in: Peter Haase, Michaela Höller (Hrsg.). *Kulturelles Lernen im DaF/DaZ-Unterricht: Paradigmenwechsel in der Landeskunde.* Materialien Deutsch als Fremdsprache, Bd. 96, Universitätsverlag Göttingen, 2017, S. 3–22.
3. Andreeva G.M. *Socialnaja psihologija.* Uchebnik dlja vyssh. ucheb. zavedenij. Moscow, Aspect Press, 2001, 290 p. (in Russian)
4. Beirat Deutsch als Fremdsprache des Goethe-Instituts. 25 Thesen zur Sprach- und Kulturvermittlung im Ausland, *Zielsprache Deutsch*, 1992, No. 23 (2), S. 112–113.
5. Biechele M., Padrós A. *Didaktik der Landeskunde: Fernstudienangebot DaF (Fernstudieneinheit 31).* Stuttgart, Klett Sprachen, 2013, 159 S.



6. Haleeva I.I. *Osnovy teorii obuchenija ponimaniju inojazychnoj rechi (podgotovka perevodchikov)*. Moscow, Vysshaja Shkola, 1989, 240 p. (in Russian)
7. Ivanova N.V. Diskurs v izuchenii inojazychnoj kultury kak geterogennogo fenomena, *Vestnik MGLU*. Issue 492, 2004, pp. 43–53 (in Russian)
8. Karaulov Ju.N. *Russkij jazyk i jazykovaja lichnost*. 7<sup>th</sup> ed. Moscow, LKI, 2010, 264 p. (in Russian)
9. Katernyj I.V. Socialnaja realnost v diskurse “obyektologicheskogo povorota”, *Vestnik MGIMO*, 2014, No. 4 (37), pp. 264–273. (in Russian)
10. Knorr Cetina K. Sociality with Objects. Social Relations in Postsocial Knowledge Societies, an abridged transl. by V.I. Dudina, *Zhurnal sociologii i socialnoj antropologii*, 2002, No. 1, pp. 101–124 (in Russian)
11. Mudrik A.V. *Socializacija cheloveka*. Ucheb. posobie dlja stud. vyssh. ucheb. zavedenij. 2<sup>nd</sup> rev.ed. Moscow, Academia Publishers, 2006, 304 p. (in Russian)
12. Muhr R., Schrodtr R. (Hrsg.) *Österreichisches Deutsch und andere nationale Varietäten plurizentrischer Sprachen in Europa. Empirische Analysen*. Wien, Verlag Holder-Pichler-Tempsky, 1997, 418 S.
13. Picht R. „Kultur- und Landeswissenschaften“, in: Karl-Richard Bausch, Herbert Christ, Werner Hüllen, Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, Francke Verlag, 1989, S. 54–60.
14. Plasser F., Ulram P.A. (Hrsg.) *Staatsbürger oder Untertanen? Politische Kultur Deutschland, Österreichs und der Schweiz im Vergleich. 2, unveränderte Auflage*. Frankfurt am Main/Berlin/Bern/New York/Paris/Wien, Peter Lang, 1993, 246 S.
15. Popova Z.D., Sternin I.A. *Očerki po kognitivnoj lingvistike*. Voronezh, izdatelstvo Voronezhskogo gos. universiteta, 2001, 191 p. (in Russian)
16. Prohorov Ju.E. *Lingvostranovedenie. Kulturovedenie. Stranovedenie. Teorija i praktika obuchenija rus. jaz. kak inostr.* Metod. posobie dlja studentov-rusistov i prepodavatelej rus. jaz. inostrancam. Institut russkogo yazyka imeni A.S. Pushkina. Moscow, Publishers, 1998, 108 p. (in Russian)
17. Safonova V.V. Aktualnye sociokulturnye problemy proektirovanija uchebnoj literatury dlja izuchenija russkogo jazyka kak inostrannogo, *Vestnik NGLU*, Issue 41, 2018, pp. 214–226. (in Russian)
18. Shhukin A.N. *Obuchenie inostrannym jazykam. Teorija i praktika*. Uchebnoe posobie dlja prepodavatelej i studentov. 2<sup>nd</sup> ed. Moscow, Filomatis, 2006, 480 p. (in Russian)
19. Tomahin G.D. Ot stranovedenija k fonovym znanijam nositelej jazyka i nacionalno-kulturnoj semantike jazykovyh edinic v ih jazykovom soznanii, *Russkij jazyk za rubezhom*. 1995, No. 1. pp. 54–58. (in Russian)
20. Vereshhagin E.M., Kostomarov V.G. *Jazyk i kultura. Tri lingvostranovedcheskie koncepcii: leksicheskogo fona, rechepovedencheskih taktik i sapientemy*, Part 1, Aspekt statiki: jazyk kak nositel i istochnik nacionalno-kulturnoj informacii. Moscow, Berlin, Direkt-Media, 2014, 509 p. (in Russian)
21. Vereshhagin E.M., Kostomarov V.G. *Jazyk i kultura: Lingvostranovedenie v prepodavanii russkogo jazyka kak inostrannogo*. 4<sup>th</sup> rev. ed. Moscow, Russky Jazyk, 1990, 246 p. (in Russian)

**Иванова Надежда Викторовна**, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра теории и практики перевода, Институт филологии и истории, Российский государственный гуманитарный университет, ivanova-n-vv@yandex.ru

**Ivanova N.V.**, PhD in Pedagogy, Associate Professor, Translation Theory and Practice Department, Institute of Philology and History, Russian State University for the Humanities, ivanova-n-vv@yandex.ru