

Е. А. Серебренникова
А. В. Курьянович

**ДИСКУРСИВНОЕ
МОДЕЛИРОВАНИЕ
КОНЦЕПТОСФЕРЫ
УЧЕБНИКА
РУССКОГО ЯЗЫКА
КАК ИНОСТРАННОГО**

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Томский государственный педагогический университет»
(ТГПУ)

Е. А. Серебренникова, А. В. Курьянович

**Дискурсивное моделирование
концептосферы учебника
русского языка как иностранного**

Коллективная монография

Текстовое электронное издание

Томск 2024

© Томский государственный педагогический университет, 2024
ISBN 978-5-907791-13-8

УДК 811.161.1
ББК 81.411.2-5-99
С32

Рекомендовано к печати
редакционно-издательским советом
Томского государственного
педагогического университета

Рецензенты:

доктор филологических наук, профессор кафедры международных отношений,
политологии и регионоведения Института лингвистики и международных
коммуникаций Южно-Уральского государственного университета
(национального исследовательского университета)

Н. Н. Кошкарлова;

доктор филологических наук, профессор, декан филологического факультета
Национального исследовательского Томского государственного университета

И. В. Тубалова

Серебренникова, Е. А.

С32 Дискурсивное моделирование концептосферы учебника русского языка как иностранного : коллективная монография [Электронный ресурс] / Е. А. Серебренникова, А. В. Курьянович ; под ред. А. В. Курьянович. – Электрон. текстовые дан. (2,12 Mb). – Томск : Издательство Томского государственного педагогического университета, 2024. – 294 с. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM). – Загл. с титул. экрана. ISBN 978-5-907791-13-8

Монография посвящена анализу дискурсивных механизмов ретрансляции концептуального содержания в рамках лингводидактического взаимодействия принадлежащих разным лингвокультурам участников посредством учебного текста особого типа – учебника русского языка как иностранного. Исследуется системно-структурная организация дискурсивной картины мира, актуализирующаяся в виде концептосферы текстов указанного типа. Описывается комплексная методика анализа концептосферы учебного текста, основанная на применении метода дискурсивного моделирования и контент-анализа. Представляется дискурсивная модель концептосферы текста, включающая ядерные концепты ЧЕЛОВЕК, ЯЗЫК, и конкретизирующие их периферийные концепты разных типов. Анализируется значимость модели для формирования вторичной картины мира.

Адресована специалистам по дискурсивной лингвистике, лингвистической концептологии, лингвокультурологии, семантике, функциональной стилистике, теории и практике преподавания русского языка как иностранного; студентам, аспирантам, преподавателям русского языка и русской словесности.

УДК 811.161.1
ББК 81.411.2-5-99

Системные требования:

ПК не ниже класса Pentium II; RAM 512 Mb; Windows XP/7–10 (32-разрядная или 64-разрядная версии); разрешение экрана 1 024 × 768 (768 × 1 024); CD-ROM-дисковод, мышь; Adobe Acrobat Reader DC (либо другое, открывающее PDF-файлы).

© Серебренникова Е. А., Курьянович А. В., 2024
© Томский государственный
педагогический университет, 2024

ISBN 978-5-907791-13-8

ОГЛАВЛЕНИЕ

Предисловие	5
1. Учебный дискурс и учебные тексты в аспекте концептуального описания	14
1.1. Основные подходы в понимании дискурса и текста в современной лингвистике	14
1.2. Теоретическое обоснование проблемы концептуального содержания текста с учетом специфики его дискурсивного функционирования	20
1.3. Учебный дискурс и учебный текст: общая характеристика функционально-типологических свойств и особенностей концептуального содержания	27
1.3.1. Функционально-содержательная специфика учебного дискурса	27
1.3.2. Содержательно-концептуальные аспекты дискурсивного анализа учебных текстов	34
1.4. Выводы по главе 1	43
2. Характеристика учебника русского языка как иностранного в русле когнитивно-дискурсивного подхода	46
2.1. Роль типологических особенностей в организации дискурсивной картины мира учебника	46
2.2. Дискурсивная обусловленность дидактического ресурса учебника русского языка как иностранного	54
2.3. Особенности концептуального содержания учебника русского языка как иностранного с точки зрения их дискурсивной детерминированности	63
2.3.1. Когнитивная природа взаимодействия субъектов лингводидактического дискурса	63
2.3.2. Роль статуса «вторичная языковая личность» в формировании концептосферы текста	69
2.3.3. Рассмотрение концептосферы учебника русского языка как иностранного в аспекте соотношения терминов «дискурсивная картина мира» и «вторичная картина мира»	80
2.4. Выводы по главе 2	91
3. Методологические основы построения модели концептосферы учебника русского языка как иностранного	95
3.1. Дискурсивное моделирование как способ реконструкции дискурсивной картины мира	95

3.2. Функциональные возможности контент-анализа для построения исследовательской модели концептосферы	98
3.3. Общая характеристика модели концептосферы учебника русского языка как иностранного на основании результатов контент-анализа	128
3.4. Выводы по главе 3	138
4. Системно-структурная организация модели концептосферы учебника русского языка как иностранного	142
4.1. Содержательно-типологическая характеристика единиц в модели концептосферы учебника русского языка как иностранного	142
4.1.1. Варианты интерпретации концептов ЧЕЛОВЕК и ЯЗЫК в аспекте их обусловленности ядерной позицией в структуре модели	142
4.1.2. Особенности организации и содержательное своеобразие периферийной области модели концептосферы учебника русского языка как иностранного	156
4.2. Рассмотрение связей между концептами разных типов в модели концептосферы учебника русского языка как иностранного	173
4.3. Выводы по главе 4	181
Заключение	185
Список источников	191
Приложение	227

ПРЕДИСЛОВИЕ

Монография посвящена описанию концептосферы учебника русского языка как иностранного, понимаемой в качестве структурированной совокупности взаимосвязанных смыслов, в аспекте ее дискурсивной обусловленности.

Для современной лингвистики одной из приоритетных задач является всестороннее и многоаспектное исследование национальной языковой картины мира: как отдельных концептов, так и их организованных множеств, объективирующихся в определенных репрезентативных структурах, в том числе в смысловом пространстве текстов разной дискурсивной принадлежности. В русле когнитивного подхода углубляются представления об устройстве *дискурсивной картины мира* как функциональном варианте языковой картины мира, реализующемся в определенном дискурсе.

Для успешной жизнедеятельности человека в социуме в условиях глобального, постоянно изменяющегося мира необходим пополняемый запас знаний и перечень компетенций в определенной предметной области. Этим объясняется интерес ученых к изучению *учебного дискурса*. Вербализованной частью учебного дискурса является *учебный текст* – источник знаний, средство воздействия на сознание обучающихся, формирования их культуры, ретрансляции концептуальной информации. *Учебник* представляется разновидностью учебного текста. *Языковедческие учебники* отличаются своей ориентацией на изучение языка средствами самого языка, приобщение обучающегося к национальной культуре.

Особое внимание сосредоточено на рассмотрении функционирования дискурсивной картины мира в сфере поликультурной учебной коммуникации. *Учебник русского языка как иностранного* видится в этом отношении инструментом объективации дис-

курсивной картины мира. Реализуя лингводидактическую функцию, он способствует формированию *вторичной языковой личности*, интерпретации ею фрагментов русской языковой картины мира, связанных с пониманием роли русского языка в жизни представителя иностранной лингвокультуры, и интеграции этих фрагментов во *вторичную картину мира*.

Актуальность темы исследования обусловлена: 1) выдвижением понятия «дискурсивная картина мира» в фокус современных когнитивно-дискурсивных исследований; 2) потребностью в изучении концептуальной организации учебного дискурса как самостоятельной разновидности институциональной коммуникации, протекающей, в том числе, с участием представителей разных лингвокультурных сообществ; 3) востребованностью анализа концептуального пространства учебника русского языка как иностранного в аспекте реализации им лингводидактической функции и формирования вторичной языковой личности; 4) необходимостью моделирования концептосферы учебника русского языка как иностранного для изучения дискурсивной картины мира и отражения ее ключевых смыслов во вторичной картине мира; 5) использованием контент-анализа для представления дискурсивной картины мира, актуализированной в концептосфере учебника русского языка как иностранного.

Теоретические положения лингвистической дискурсологии освещаются в трудах зарубежных (Т. ван Дейк, М. В. Йоргенсен, М. Пеше, Л. Филлипс, Н. Фэрклоу, М. Фуко и др.) и отечественных (Н. Д. Арутюнова, В. Г. Борботько, Е. С. Бутко, Д. Р. Валеева, В. И. Карасик, В. В. Красных, Г. М. Левиной, М. Л. Макаров, Е. Г. Малышева, Т. В. Матвеева, Ю. Е. Прохоров, К. Ф. Седов, В. Е. Чернявская, Е. И. Шейгал и др.) лингвистов. Понятие «дискурсивная картина мира» всесторонне и многоаспектно изучается представителями томской дискурсологической школы: З. И. Резановой, Н. А. Мишанкиной, И. В. Тубаловой, Л. И. Ермоленкиной, О. В. Орловой, Ю. А. Эмер, А. В. Курьянович и др.

Основные принципы теоретической и методической лингвоконцептологии излагаются в исследованиях А. Н. Баранова,

Н. Н. Болдырева, В. З. Демьянкова, Ю. Н. Караулова, Е. С. Кубряковой, А. А. Кибрика, О. Н. Левушкиной, Н. Л. Мишатиной, С. Л. Мишлановой, В. А. Плунгян, Е. В. Рахилиной, Ю. С. Степанова, И. А. Стернина, Р. М. Фрумкиной и др. Возможности применения дискурсивного моделирования и контент-анализа в концептологических исследованиях описывали Л. Я. Аверьянова, Н. Н. Богомолова, Н. Н. Кошкарлова, С. Л. Кушнерук, В. В. Левицкий, Е. А. Огнева, И. А. Пашинян, Н. Г. Стефаненко, В. А. Ядов и др.

Проблематика различных аспектов теории текста обсуждается в работах Е. Е. Анисимовой, А. Э. Бабайловой, И. Р. Гальперина, О. Л. Каменской, О. И. Москальской, А. И. Новикова, Е. В. Сидорова, Ю. А. Сорокина и др. Своеобразие учебного текста осмысливается В. С. Аванесовым, О. А. Алимуткиной, Л. С. Васюкович, Е. В. Воробьевой, М. Н. Вятютневым, Э. Г. Гельфман, Н. В. Глушченко, А. Д. Дейкиной, Л. П. Добраевым, А. Е. Оксенчук и др.

Исследователи функциональной стилистики (Н. С. Болотнова, Н. В. Данилевская, Н. М. Джусупов, М. Н. Кожина, М. П. Котурова и др.), системной (Э. В. Кузнецова, Л. Н. Новиков, Н. М. Шанский, Д. Н. Шмелев и др.) и функциональной (Н. А. Лукьянова, В. В. Степанова, Н. Е. Сулименко, Т. А. Трипольская, В. Д. Черняк и др.) лексикологии обращают внимание на особенности языковых средств, которые используются для передачи концептуальной семантики.

Анализ проблематики лингвокультурологии и межкультурной коммуникации осуществляется такими учеными, как Н. Ф. Алефиренко, А. Вежбицкая, Е. М. Верещагин, С. Г. Воркачев, А. А. Зализняк, В. В. Красных, И. Б. Левонтина, В. А. Маслова, К. Э. Нагаева, Д. Ю. Полинченко, Г. Г. Слышкин, С. Г. Тер-Минасова, А. Д. Шмелев, и др.

Изучением вопросов формирования вторичной картины мира в рамках деятельности вторичной языковой личности занимаются исследователи в области лингводидактики: Г. И. Богин, Н. Д. Гальскова, Н. Д. Голев, Г. В. Елизарова, С. В. Ионова,

Я. В. Калашник, Л. П. Клобукова, Л. С. Крючкова, М. Ю. Лебедева, И. П. Лысакова, Н. А. Мамонтова, Н. В. Мощинская, Н. М. Разинкина, Е. В. Потемкина, Е. Н. Стрельчук, И. И. Халева, А. Н. Шукин и др.

Несмотря на растущий интерес ученых к изучению учебника русского языка как иностранного (Е. В. Воробьева, М. Н. Вятютнев, Е. В. Дзюба, Т. В. Иванова, М. А. Мартынова, А. З. Халилзадех и др.), исследования концептуального пространства учебных текстов данной разновидности, осмысляемого в системном и упорядоченном виде, отсутствуют. Учеными изучаются отдельные концептуальные смыслы и репрезентирующие их текстовые единицы (А. А. Карагодин, Г. К. Воробьева, Н. В. Лучкина). Особенно изучена в этом плане концептуальная метафора (Е. И. Абрамова, Е. К. Столетова, З. С. Тюрина). Присутствуют также единичные попытки отдельных авторов осмыслить концептуальное содержание учебника РКИ на уровне его фрагментов (О. А. Алимушкина, Ю. Н. Драчева, Ю. Г. Куровская, Е. Н. Кутергина, М. А. Лукацкий, Е. Н. Стрельчук).

Целью исследования является создание дискурсивной модели концептосферы учебника русского языка как иностранного, соответственно, определяются задачи исследования:

1. Обосновать выделение учебно-языкового и лингводидактического субдискурсов как функциональных разновидностей учебного дискурса, имеющего самостоятельный статус в институциональной коммуникации.

2. Дать характеристику направлениям когнитивно-дискурсивного подхода в анализе концептуального содержания учебных текстов, адресованных иностранным обучающимся, с опорой на современную интерпретацию понятий «дискурсивная картина мира», «вторичная языковая личность», «вторичная картина мира».

3. Определить границы понятия «концептосфера учебника русского языка как иностранного» в аспекте обусловленности совокупностью дискурсообразующих факторов.

4. При помощи контент-анализа выявить группы наиболее частотных слов, функционирующих в текстах, и использовать их для структурирования смыслов в модели дискурсивной картины мира учебника русского языка как иностранного.

5. Создать модель концептосферы учебника русского языка как иностранного: описать ее структурно-системную организацию, выделить разновидности концептов и дать им интерпретацию, указать характер связи между концептами.

В качестве единиц исследования выступают лексические единицы, собранные в результате контент-анализа 16 учебников РКИ для разных сертификационных уровней подготовки общим объемом 5 077 страниц. Словник насчитывает 190 257 словоформ – наиболее частотных единиц. Посредством категоризации полученного лексического материала определены семь направлений концептуализации, в соответствии с которыми в дальнейшем структурируется модель концептосферы. Всего в анализ вовлечено 137 концептов разных типов (с учетом открытости и пополняемости анализируемой концептуальной структуры эта цифра не является конечной).

Основной материал исследования – учебники РКИ, отвечающие следующим критериям: (1) авторами являются исконные носители русского языка; (2) время издания/переиздания – последние 10 лет, начиная с 2003 г.; (3) в выходных данных указывается тип учебного текста – «учебник»; (4) имеется печатный (электронный) полнотекстовый вариант, который находится в свободном доступе для пользователей; (5) учебный материал представляется на русском языке, привлечение языка-посредника исключено; (6) текст рекомендуется в качестве средства обучения РКИ на разных уровнях в рамках общего владения, требования определяются государственными образовательными стандартами по РКИ; (7) текст востребован в профессиональной деятельности специалистов по РКИ, о чем свидетельствуют сведения о переиздании многих источников, а также отзывы представителей профессионального сообщества, размещенные в интернет-группах и социальных сетях. Целесообразность применения этих критериев

при отборе материала продиктована установкой на получение максимально корректных данных, отражающих специфику русской картины мира.

В качестве дополнительного материала привлекаются: (1) учебные издания по РКИ, не отвечающие обозначенным критериям; (2) источники, указанные на страницах специализированных электронных учебных и библиотечных ресурсов, а также опубликованные в открытом доступе на страницах профессиональных сетевых сообществ; 3) лингвистические, энциклопедические словари и справочники; 4) нормативные документы предметной области «Русский язык как иностранный».

Методологический инструментарий исследования включает два основных метода анализа концептосферы текста – дискурсивное моделирование и текстовый контент-анализ. *Моделирование* направлено на создание в исследовательском сознании дискурсивно обусловленного ментального конструкта, отражающего представление об организации концептуального пространства учебника РКИ. *Контент-анализ* осуществляется посредством компьютерной программы обработки текстового материала Voyant tools и ориентирован на определение наиболее частотных лексических единиц, установление их соотношенности с ключевыми смыслами в содержательной структуре анализируемых текстов. Помимо обозначенных, в работе применены теоретико-описательный метод в виде систематизации и обобщения данных по истории вопроса и эмпирические методы и приемы (интроспекция, семантико-стилистический, функционально-стилистический, контекстуальный, компонентный, контекстный анализ).

Научная новизна исследования обусловлена (1) выделением внутри учебного дискурса функциональных разновидностей с определенным учебно-предметным содержанием – субдискурсов; (2) созданием комплексного представления об учебнике РКИ как особой текстовой разновидности с точки зрения характеристики собственно текстовых и дискурсивных свойств; (3) системным описанием концептуальной организации учебника РКИ в аспекте ее дискурсивной обусловленности и понимания в качестве

дискурсивной картины мира; (4) разработкой комплекса методических приемов и процедур, позволивших сформировать модель концептосферы учебника РКИ; (5) созданием модели концептосферы учебника РКИ и определением ее значимости для формирования вторичной языковой личности и вторичной картины мира.

К числу ключевых положений концепции относятся следующие:

1. Учебный дискурс как самостоятельный институциональный тип отличается функциональной гибридностью, содержательной гетерогенностью и социальным характером решаемых задач, связанных с обучением предметному знанию. В рамках учебного дискурса в соответствии с принципом «от абстрактного к конкретному» выделяются функциональные разновидности – субдискурсы, специфика которых определяется предметной направленностью учебного материала и его адресованностью конкретной категории обучающихся. Функциональные свойства субдискурсов определяются объемом ретранслируемого предметного знания. Вербальную часть субдискурсов образуют тексты соответствующих типов: учебный дискурс – учебный текст, учебно-языковой субдискурс – учебно-языковой текст, лингводидактический субдискурс – лингводидактический текст.

2. Учебник русского языка как иностранного представляет разновидность лингводидактического текста и реализует функцию обучения представителей иностранной лингвокультуры русскому языку. Собственно текстовые свойства учебника (целостность учебного материала при его внутренней структурной разнородности, системность ретранслируемого знания) обуславливаются его дискурсивными характеристиками: культурно-аксиологическим ресурсом, ориентацией на соблюдение требований государственных стандартов с целью формирования компетентностной базы вторичной языковой личности, содержанием предметной области «русский язык как иностранный». Перечисленные свойства детерминируют структурирование концептуального содержания учебника русского языка как иностранного.

3. Дискурсивные свойства учебника русского языка как иностранного определяют его концептуальное содержание в качестве дискурсивной картины мира, которая является, с одной стороны, функциональным вариантом русской языковой картины мира, ретранслируемым сквозь призму картины мира автора, с другой – составляющей вторичной картины мира, оформляющейся в сознании вторичной языковой личности. Текстовые свойства учебника делают возможным актуализацию в его смысловом пространстве дискурсивной картины мира в виде концептосферы – упорядоченной структуры взаимосвязанных смыслов. Концепты, которые структурируют концептосферу текста, опосредующего поликультурную коммуникацию, имеют лингвокультурную природу.

4. Эффективным инструментом изучения дискурсивной картины мира, объективированной в текстах, выступает комплексная методика, предполагающая применение, наряду с другими обще- и частнонаучными, дискурсивного моделирования и контент-анализа в качестве основных методов. Моделирование используется с целью создания исследовательской модели концептосферы учебника русского языка как иностранного, имеющей дискурсивную обусловленность. Полученный в результате контент-анализа словник, включающий наиболее частотные единицы, служит основой для структурирования в модели соответствующих смыслов – концептов, репрезентантами которых выступают собранные языковые единицы.

5. Модель концептосферы учебника русского языка как иностранного организуется в рамках полевого подхода. Центр модели структурируют ядерные концепты, обозначающие универсальные смыслы ЧЕЛОВЕК и ЯЗЫК, которые реализуются в архисемах слов-номинатов (*родители, друг, студент; грамматика, диалог, речевой этикет*). Наполнение ядерных концептов детерминировано влиянием функциональных свойств учебно-языкового субдискурса. Удаленную от центра область в соответствии с выделенными направлениями концептуализации формируют периферийные смыслы, которые конкретизируют семантику

ядерных. Периферия имеет слоистое строение и открытые границы. Периферийные концепты первого слоя (ВНЕШНОСТЬ; ПРИРОДА), второго слоя (ОДЕЖДА, ОБУВЬ, ЛИЦО; ПОГОДА, КЛИМАТ, ПТИЦЫ) и пр. репрезентируются лексемами, актуальный смысл которых фиксируют дифференциальные семы слов-номиналов (*пальто, валенки, глаза; туман, субтропики, воробей*). Их появление в модели обусловлено функциональными свойствами лингводидактического субдискурса. Концепты в модели соединены на основе последовательной и иерархической связи. Лингводидактический ресурс модели имеет значение для формирования вторичной языковой личности и вторичной картины мира.

Монография углубляет представление о дискурсивных механизмах концептообразования в содержательном пространстве лингводидактического текста. Способствует лучшему пониманию дискурсивной картины мира в аспекте когнитивной деятельности вторичной языковой личности и в соотнесенности с термином «вторичная картина мира». Вводится в научный оборот понятие «концептосфера учебника русского языка как иностранного», конкретизируются его содержательные характеристики, выбор которых определяется дидактической направленностью дискурса. Разрабатываются теоретические и методологические основы конструирования модели концептосферы учебника РКИ.

Практическая значимость монографии состоит в возможности использования результатов научного труда в преподавании вузовских курсов по лексической, функциональной и когнитивной семантике, лингвокультурологии и межкультурной коммуникации, лексикологии, функциональной лексикологии и функциональной стилистике современного русского языка. Монография может быть использована при обучении иностранных студентов русскому языку с целью более глубокого ознакомления с национальной спецификой языка и культуры, при составлении концептологических словарей. Предложенная дискурсивная модель концептосферы учебника РКИ имеет практическую значимость в лингводидактике.

1. УЧЕБНЫЙ ДИСКУРС И УЧЕБНЫЕ ТЕКСТЫ В АСПЕКТЕ КОНЦЕПТУАЛЬНОГО ОПИСАНИЯ

1.1. Основные подходы в понимании дискурса и текста в современной лингвистике

В качестве активно изучаемого сегодня объекта гуманитарных исследований выступает *дискурс* – понятие, варианты интерпретации которого базируются на различных представлениях о сущности человеческой коммуникации. Исследования, связанные с этой проблематикой, отличаются междисциплинарным характером: проблематика дискурса активно разрабатывается в ракурсе постмодернистской философии языка, семиотики, социологии, когнитивной антропологии и пр. отраслей научного знания. Интерес ученых сосредоточен на изучении дискурсов разных типов, а также совокупности категориальных, универсальных для большинства дискурсов, свойств и дифференциальных, отличающих один тип дискурса от другого.

Еще Т. ван Дейк выдвинул тезис о широкой и узкой трактовке ключевого термина: «Дискурс в широком смысле есть коммуникативное событие, происходящее между говорящим и слушающим (наблюдателем и др.) в процессе коммуникативного действия в определенном временном, пространственном и проч. контексте» [Дейк, 2013, с. 54]. В узком смысле ученый свел понимание дискурса к его вербальной составляющей: «В этом смысле термин «дискурс» обозначает заверченный или продолжающийся «продукт» коммуникативного действия, его письменный или речевой результат, который интерпретируется реципиентами» [там же, с. 55].

До сих пор в науке отсутствует единодушно признанный вариант толкования дискурса, равно как разнятся предлагаемые

учеными основания для выделения его разновидностей. История вопроса представлена, в частности, в работах Г. М. Левиной [Левина, 2003], М. Л. Макарова [Макаров, 2003].

В трудах представителей французской школы дискурсологии (Т. ван Дейк, М. В. Йоргенсен, М. Пешё, Л. Филлипс, Н. Фэрклоу, М. Фуко и др.) дискурс понимается как феноменальная категория герменевтики – одновременно объект и инструмент гуманитарного познания. Учеными предлагается модель анализа дискурса, исходя из его трактовки как множества высказываний, которые реализуются в условиях одного контекста действительности – одной формации, детерминирующей жизнь языка. В частности, М. Фуко интерпретирует дискурс не с позиции «внешних» формальных факторов, а «изнутри» – с точки зрения «собственно дискурсивных отношений» [Фуко, 1996].

Иной подход (условно его можно определить как идущий «от текста») просматривается в большинстве работ отечественных исследователей. История вопроса о соотношении понятий «дискурс» и «текст» представлена, в частности, в источниках: [Милевская, 2002; Макаров, 2003; Чернявская, 2003; Прохоров, 2006; Бутко, 2016].

Ряд ученых придерживается узкой трактовки термина «дискурс», считая, что дискурс есть текст (В. Г. Борботько, В. В. Красных, Т. В. Матвеева, А. К. Михальская, К. Ф. Седов и др.). Эта точка зрения акцентирует значимость языка как инструмента общения, а в осмыслении речи как функционального варианта языка присутствует установка на ее понимание как процесса, деятельности и одновременно – продукта этой деятельности, оформляемого в виде текста. Так, В. В. Красных размышляет о дискурсе как «вербализованной речемыслительной деятельности, понимаемой как совокупность процесса и результата» [Красных, 2003, с. 113]. А. К. Михальская дает определение дискурсу как «динамическому процессу использования языка в качестве инструмента общения» [Михальская, 1998, с. 382].

Другая часть ученых включает в понятие дискурса, помимо языковой (речевой, или текстовой), внеязыковую составляющую.

Например, В. И. Карасик говорит о дискурсе как «тексте в ситуации реального общения» [Карасик, 2004, с. 238], иначе говоря, подразумевая под этим понятием «единство текста и коммуникативной ситуации» [Карасик, 2008, с. 20]. В качестве основания для типологизации дискурсов ученый выдвигает социолингвистический и тематический критерии [Карасик, 2004]. Структурно-содержательный план дискурса, по его мнению, включает презентацию и осмысление информации на уровнях (1) референтно-предметной ситуации (в соотнесенности с объективной действительностью), (2) коммуникативной ситуации (все, что связано с акторами и условиями интеракции), (3) пресуппозиции («фоновых» знаний). В числе категориальных признаков дискурса, позволяющих дифференцировать типы дискурсов, В. И. Карасик выделяет (1) конститутивные, выражаемые в единстве иллокутивного, тематического и жанрово-стилистического своеобразия, (2) содержательные, включая информативность, коммуникативную ось «автор–адресат», модальность, интертекстуальность, (3) формально-структурные, характеризующие дискурс с точки зрения особенностей композиции, членимости, когезии [Карасик, 2004].

Похожую точку зрения, связывающую дискурс с представлением о тексте, высказывает Н. Д. Арутюнова. Исследователь делает акцент на идее неразрывной связи текста с порождающими его событийно-ситуативными обстоятельствами: дискурс – это «речь, погруженная в жизнь» [Арутюнова, 1990, с. 136–137].

Е. И. Шейгал подчеркивает процессуальность дискурса как «текущей речевой деятельности в определенном социальном пространстве, обладающей признаком процессности и связанной с реальной жизнью и реальным временем», а также «возникающих в результате этой деятельности речевых произведений (текстов), взятых во взаимодействии лингвистических, паралингвистических и экстралингвистических факторов» [Шейгал, 2000, с. 21–22].

В нашей монографии дискурс трактуется в русле традиции, сложившейся в отечественной лингвистической дискурсологии

(Н. Д. Арутюнова, Н. С. Болотнова, В. И. Карасик, А. А. Кибрик, Е. С. Кубрякова, В. Е. Чернявская, Е. И. Шейгал и др.). Под **дискурсом** понимаем единство языковой и внеязыковой составляющих в рамках определенной коммуникативной ситуации. *Языковая* составляющая дискурса – его вербализованная часть (вне зависимости от устной и письменной формы функционирования) – связывается, прежде всего, с представлениями о тексте. *Внеязыковую* составляющую образуют компоненты широкого социокультурного контекста, детерминирующие процессы порождения и интерпретации текста. Последние, в свою очередь, обусловлены механизмами когнитивной обработки информации, осуществляемыми в сознании субъектов дискурса – участников коммуникации. Таким образом, для данного исследования особую ценность в толковании дискурса приобретают социокультурный и когнитивный аспекты его рассмотрения.

Социокультурные основания интерпретации дискурса позволяют экстраполировать данный подход в сферу анализа межкультурной полиязычной коммуникации. С одной стороны, практики социализации человека и существование социальных институтов в обществе обуславливают параметризацию дискурса с точки зрения его институциональности / неинституциональности. В. И. Карасик в качестве базовых системообразующих свойств любого *институционального* дискурса называет его статусно-ориентированный характер [Карасик, 2000]. Коммуникативные позиции автора и адресата определяются их ролями как представителей социальных институтов, взаимодействие носит преимущественно интерактивный характер (координированность), аксиологическая сущность коммуникации имеет жесткую зависимость от исторически закреплённых в обществе юридических и морально-этических норм и правил. Значение имеют также предъявляемые со стороны общества к тому или иному социальному институту запросы и формируемые мотивации.

С другой стороны, поведение человека в социуме, в том числе языковое, в значительной степени регламентируется принятыми

в этом обществе этическими нормами, системой культурных ценностей. Для анализа дискурса с включенностью в него в качестве участников представителей иной лингвокультуры необходимо учитывать весь спектр потенциальных результатов межкультурного взаимодействия: от понимания и принятия чужой культуры и иностранного языка с опорой на толерантное к ним отношение до полного отторжения в виду отсутствия точек соприкосновения с родной системой ценностей. По поводу этой проблемы много рассуждают специалисты в области лингводидактики [Елизарова, 2005; Крупченко, 2005; Ионова, 2008; Гальскова, 2009 и др.] и лингвокультурологии [Вежбицкая, 1996; Карасик, 1996; Левонтина, 2000; Маслова, 2001; Верещагин, 2005; Алефиренко, 2010; Красных, 2012 и др.].

Когнитивный ракурс изучения фокусирует анализ на исследовании внутренних дискурсивных процессов, связанных с реализацией механизма глубинного взаимодействия субъектов дискурса на уровне активного участия в передаче, получении и интерпретации информации, контактирования их картин мира [Демьянков, 2000, 2001; Лукашевич, 2002; Попова, 2002; Кибрик, 2003; Левонтина, 2005; Маслова, 2005; Слышкин, 2005; Воркачев, 2007; Рахилина, 2008; Болдырев, 2014 и др.], а также с учетом деятельности языковой личности иностранца в процессе когнитивной обработки информации, связанной с осмыслением фрагментов чужой картины мира [Величко, 2007; Куровская, 2017; Карагодин, 2018 и др.]. В настоящем исследовании мы опираемся на результаты в изучении взаимосвязи концептуальных смыслов и дискурсивных механизмов их порождения и интерпретации, полученные в исследовательской деятельности представителей томской дискурсологической школы [Мишанкина, 2009; Орлова, 2010; Резанова, 2011а; 2011б; 2019; Тубалова, 2016 и др.].

Текст в рамках разрабатываемой нами концепции определяется одновременно в качестве инструмента, опосредующего взаимодействие участников коммуникации, и речевого продукта дискурса. Мы солидарны с мнением Л. В. Селезневой, которая

рассматривает дискурс и текст «в соотношении целое – часть, понимая под дискурсом внешние по отношению к тексту обстоятельства, совокупность которых приводит к созданию текста, т. е. важной функцией дискурса является текстопостроение» [Селезнева, 2014, с. 68].

В русле современного научного подхода речь идет о широкой и узкой трактовках текста. В самом общем смысле текст в дискурсе – это вся его вербализованная часть, совокупность устных и письменных текстов, реализующих функциональные свойства дискурса. В узком смысле под текстом, согласно дефиниции, принятой в традиционной коммуникативной лингвистике, понимается отдельная содержательно-структурированная речевая единица общения. Когнитивные процессы, протекающие в сознании коммуникантов, находят объективацию в первичной (со стороны адресанта) и вторичной (с точки зрения адресата) текстовой деятельности. Такое понимание текста в качестве отправной точки имеет вариант его осмысления с позиций функциональной, в том числе коммуникативной, стилистики текста, а также когнитивной стилистики [Бабайлова, 1987; Чернявская, 2003; Андреева, 2005; Болотнова, 2006; Болотнов, 2010; Джусупов, 2011 и др.]. Однако в первую очередь в трактовке текста нами учитываются его дискурсивные свойства, проявляемые «в контексте ситуации и культуры с учетом творческого диалога автора и адресата, их целей и задач, сферы общения, типа мышления, фактора адресата» [Болотнова, 2012, с. 6]. Текст как вербализованная часть дискурса анализируется учеными с точки зрения отбора языковых единиц, стилистических средств и приемов, объективирующих проявления универсальных и дифференциальных черт дискурса, в том числе, на уровне его концептуального содержания.

Исследователями, помимо текста, указываются различные дискурсообразующие компоненты, входящие в структуру дискурса и детерминирующие наполнение его содержания, в том числе концептуального. Например, А. А. Кибрик выделяет такие составляющие дискурса, как модусы, жанры, типы жанровых схем, структурные, лексико-грамматические элементы [Кибрик,

2003]. В. И. Карасик в этот перечень включает типовых участников, хронотоп, цели, ценности, стратегии, жанры, прецедентные тексты и дискурсивные формулы [Карасик, 2004]. Знакомство с историей вопроса продемонстрировало, что в перечень компонентов дискурса большинством ученых включены следующие внеязыковые элементы: цель, функции, коммуникативные роли участников, жанровые разновидности, тактико-стратегическое планирование, коммуникативное прошлое и будущее, форма, способ и канал существования, хронотоп, система ценностей. Некоторые исследователи говорят о таком показателе, как дискурсивное развертывание картины мира, и соответственно – существовании когнитивной модели дискурса [Ширяева, 2006].

В рамках решения наших исследовательских задач в качестве приоритетных рассматриваются такие составляющие дискурса, как цель его реализации дискурса, позиции участников, система ретранслируемых в дискурсе смыслов, в том числе аксиологических, функциональная природа дискурса. В последнем случае речь идет о реализации коммуникативной, информативной, эмоционально-оценочной, регулятивной, воздействующей, когнитивной, культураносной, миромоделирующей функций, функции трансляции социального опыта. Перечисленные компоненты дискурса определяются в качестве факторов, обуславливающих специфику образования и функционирования в дискурсе текста, интерпретации адресатом ретранслируемой автором в текстовой форме концептуальной информации.

1.2. Теоретическое обоснование проблемы концептуального содержания текста с учетом специфики его дискурсивного функционирования

Сегодня, в соответствии с концептуально-дискурсивной направленностью парадигмы гуманитарного знания, актуальным является вопрос изучения процессов текстового смыслообразования в ракурсе лингвоконцептологической и лингводискурсивной

проблематики. Теоретическим обоснованием подобного рода научных разысканий служат исследования в области дальнейшей разработки понятий «картина мира» и «концепт», которые нас интересуют, прежде всего, в соотнесенности с современными представлениями о тексте и дискурсе.

Мир отражается в сознании человека в системе образов и представлений, служащих основой *картины мира* как формы фиксации исходного знания о мире в восприятии индивида. Картина мира есть субъективный образ объективной реальности [Роль человеческого фактора в языке, 1988]. В рамках разных лингвокультур существуют *национальные концептуальные картины мира*, в структуре каждой из которых выделяются универсальные (отражают общечеловеческие представления) и дифференциальные черты, репрезентирующие специфику ментальности и культуры представителей конкретной нации.

Национальная картина мира формируется на основе и при помощи единиц национального языка. Воплощенная посредством языковых единиц «система представлений и знаний человека о мире, возникающая в результате его познавательной деятельности и обусловленная также опытом, традициями, историей, культурой общества, в котором человек живет» [Киселева, 2012, с. 5], определяется термином «языковая картина мира». Многоаспектной разработке этого понятия посвящены исследования таких авторитетных отечественных лингвистов, как Т. В. Булыгина, Н. В. Крючкова, И. Б. Левонтина, З. Д. Попова, В. И. Постовалова, Е. В. Рахилина, З. И. Резанова, Б. А. Серебrenников, И. А. Стернин, В. Н. Телия, А. Д. Шмелев и др.

Как отмечают ученые [Постовалова, 1982; Корнилов, 2003; Шмелев, 2010; Ефремов, 2011; Валеева, 2018 и др.], взаимодействие понятий «картина мира» и «языковая картина мира» осуществляется благодаря активному участию человека – носителя языка – в процессах фиксации и интерпретации знаний о мире. Каждый индивид как языковая личность определяется в качестве субъекта рецепции и моделирования значимых фрагментов языковой картины мира (А. А. Залевская, Е. В. Дзюба, Ю. Н. Караулов, В. В. Красных, Л. Н. Чурилина, Н. Н. Шпильная и др.).

Когнитивно-концептуальная деятельность языковой личности находит отражение в текстовой деятельности, как первичной, связанной с текстопорождением, так и вторичной, направленной на работу с уже готовыми текстами. Текстовые элементы, согласно теории текстового мира как концептуального сценария (П. Верт, Э. Лахей, Е. Семино, П. Стоквелл и др.), становятся при этом средствами репрезентации концептуальной информации (Н. С. Болотнова, Е. С. Кубрякова, А. Г. Лошаков и др.). Если сказать точнее, «человек не отражает мир в языке, а конструирует его в своем сознании» [Болдырев, 2016, с. 10], отражая нюансы смыслопорождения в своей текстовой деятельности.

Таким образом, можно утверждать, что выполняя свою ключевую роль – быть посредником во взаимодействии между людьми в социуме, текст одновременно реализует когнитивную функцию, а именно – является формой отражения, накопления и трансляции концептуального знания. Человек как носитель языка в процессе своей вербальной деятельности оказывается включенным в различные дискурсивные практики. Это означает, что продукт этой деятельности – текст – испытывает на себе влияние дискурса, в котором осуществляется коммуникация, а содержание текста определяется спецификой его дискурсивного функционирования. Воздействие дискурсивных факторов проявляется на всех уровнях текстовой организации, в том числе в устройстве его концептуально-смыслового пространства. В построении нашей концепции мы исходим из определяющей роли дискурса в формировании концептуальной структуры текстов.

О таком подходе говорит сегодня большинство ученых-дискурсологов. Е. А. Огнева называет дискурс ключевым «генератором смысла»: дискурс порождает смыслы, а текст их реализует [Огнева, 2009, с. 3]. Языковые единицы, которые репрезентируют текстовые смыслы, З. И. Резанова справедливо относит к маркерам содержания, «обработанного дискурсом» [Резанова, 2011а, с. 50]. Н. В. Крючкова высказывает мнение, что дискурс есть «среда и основной фактор формирования концептуального содержания» [Крючкова, 2009, с. 32]. Дискурсивность как свойство текста –

это «явная или максимально скрытая связь данного вербального произведения с определенным типом дискурса, которая проявляется в его включенности в определенный фрагмент картины мира путем использования ее концептов, фреймов, сценариев и схем построения» [Карчаева, 2010а, с. 7].

Свойство дискурсивной маркированности концептуального содержания текста выступает в качестве приоритетного, определяющего особенности построения (организации) и структурирования его концептуального семантического пространства. В качестве дискурсивных параметров рассматривается совокупность контекстных характеристик текста разной степени обобщения и систематизации: от конкретной коммуникативной ситуации до широкого социокультурного контекста.

Дискурсивная обусловленность как фактор, способствующий изучению глубинных слоев смысла текста, позволяет говорить о существовании дискурсивной картины мира – функционального варианта языковой картины мира, имеющего жесткую обусловленность комплексом социокультурных факторов. Понятие активно разрабатывается представителями томской дискурсологической школы под руководством профессора З. И. Резановой (Л. И. Ермоленкиной, Е. А. Костяшиной, А. В. Курьянович, Н. А. Мишанкиной, О. В. Орловой, И. В. Губаловой, Ю. А. Эмер). *Дискурсивная картина мира* – часть языковой картины мира, ее функционально обусловленный вариант, «динамическая подвижная система смыслов, формируемая в координируемых коммуникативных действиях адресантов и адресатов в соответствии с системой их ценностей и интересов и включенных в социальные практики» [Резанова, 2011а, с. 43]. Дискурсивные картины мира формируются в «активной, сиюминутной координации картин мира говорящего и адресата» [там же, с. 5].

В свете сказанного можно говорить о том, что концептуальная информация, репрезентированная в содержательном пространстве текста, отражает фрагмент национальной языковой картины мира и является дискурсивной картиной мира.

В монографии для описания концептуального пространства текста как упорядоченной совокупности дискурсивно детерминированных смыслов в качестве ключевой дефиниции, в наибольшей степени передающей системно-структурный характер организации содержательного уровня текста, используется понятие «концептосфера текста».

Наши размышления относительно выбора ключевого термина строятся с учетом научного контекста, представленного в работах современных концептологов: Н. Н. Болдырева, Г. Д. Гачева, О. А. Гурьяновой, И. А. Долговой, В. И. Карасика, Д. Ф. Каюмовой, В. В. Колесова, В. Б. Крячко, З. Д. Поповой, Ю. Е. Прохорова, Г. Г. Слышкина, С. Б. Смирновой, Ю. С. Степанова, И. А. Стернина и др. Ученые оперируют такими единицами анализа концептуальной информации, как *концепт* (отдельный смысл), *фрейм* (квант знания о стереотипной ситуации), *концептуальное поле* (объединение отдельных, но взаимосвязанных смыслов), *концептосфера* (упорядоченная структура взаимосвязанных концептов, характеризующаяся целостностью), *концептуальная картина мира* (форма представления смыслов на высшем уровне концептуального обобщения – совокупность целостных смысловых структур, рассматриваемых в проекции на национальную ментальность, историю и культуру).

В данном перечне именно термин «концептосфера» применительно к смысловой организации текста позволяет осуществить ее анализ в системном и целостном виде. Интерпретация понятия *концептосфера текста*, в нашем представлении, базируется на толковании, предложенном Д. С. Лихачевым. Ученый не только определяет концептосферу языка как «совокупность концептов» [Лихачев, 1993, с. 161], но подчеркивает ее культурную обусловленность: «Понятие концептосферы особенно важно тем, что оно помогает понять, почему язык является не просто способом общения, но неким концентратом культуры – культуры нации и ее воплощения в разных слоях населения вплоть до отдельной личности» [там же, с. 164]. Последнее видится важным для анализа

концептосферы текстов, функционирующих в качестве средства полиязыковой коммуникации и диалога культур.

Структурной единицей концептосферы текста является концепт. Связи и отношения между концептами способствуют организации концептосферы текста в виде целостного пространства.

В силу междисциплинарного научного статуса понятия *концепт* существует несколько подходов к его определению: психолингвистический, функционально-семантический, логико-понятийный и пр. История вопроса представлена, в частности, в: [Подкопаева, 2018; Киселева, 2022]. В основе большинства трактовок лежит представление о концепте как ментальной единице, отражающей знание и опыт человека [Кубрякова, 1996, с. 90].

В числе наиболее востребованных сегодня отмечаются лингвокогнитивное и лингвокультурологическое направления в изучении концептов. Как замечает В. И. Карасик, данные подходы различны своими векторами по отношению к индивиду: лингвокогнитивный направлен от индивидуального сознания к культуре, а лингвокультурологический, наоборот, от культуры к индивидуальному сознанию [Карасик, 2004, с. 117]. В русле *лингвокогнитивного* подхода (С. А. Аскольдов, В. З. Демьянков, В. Г. Костомаров, Е. С. Кубрякова, З. Д. Попова, И. А. Стернин, Г. Г. Слышкин и др.) концепт трактуется в качестве ментального образования в сознании носителя языка, структурирующего языковую картину мира на уровне отдельного ее фрагмента. Понимание концепта в *лингвокультурологическом* ключе (Н. Ф. Алефиренко, А. А. Бабушкин, А. Вежицкая, С. Г. Воркачев, В. В. Красных, Н. А. Красовский, В. А. Маслова, В. Н. Нерознак, Ю. С. Степанов и др.) состоит в обозначении его в качестве базовой единицы культуры. Ученые выявляют аксиологически значимые смысловые доминанты концептов, изучают их обусловленность социокультурным контекстом.

В монографии учитываются в целом достижения из разных областей исследования концептов. Однако с учетом сфокусированности нашего исследования на пространстве межкультурной коммуникации, когда автор текста ориентируется на специфику

деятельности языкового сознания представителей иной лингвокультуры, в понимании природы концепта мы опираемся преимущественно на его лингвокультурологическую трактовку. С этих позиций концепт трактуется как «основная ячейка культуры в ментальном мире человека» [Алефиренко, 2010, с. 170–172], «культурно маркированный вербализованный смысл, представленный в плане выражения целым рядом своих языковых реализаций, образующих соответствующую лексико-семантическую парадигму» [Воркачев, 2001, с. 67–68]. По мнению ученых, культурные концепты отличаются обязательностью формы своей языковой объективации и всегда содержат аксиологически ценностный компонент. В их перечне можно выделить концепты универсальные (значимые для каждой лингвокультуры) и вариативные (актуализирующиеся в русской лингвокультуре и русской системе ценностей в рамках определенного дискурса).

В числе языковых способов объективации концепта ученые называют, прежде всего, единицы лексического уровня (Н. С. Болотнова, В. В. Степанова, Н. Е. Сулименко, Т. А. Трипольская, В. Д. Черняк, Л. В. Чурилина и др.): словные и сверхсловные (словосочетания, в том числе идиоматические) единицы, ассоциативные поля, паремии, целые тексты. Большинство ученых именно слово рассматривается как основной номинант концепта, маркер его предметно-понятийных и коннотативных, включая аксиологические, составляющих. В числе лексических средств выражения концептуального значения называются одноименные и неоднородные номинаты концепта, а также единицы разной частеречной принадлежности, связанные с именами-номинатами на основании деривационных и (или) ассоциативных связей. Особое внимание уделяется лексемам, используемым в тексте в переносном значении, а также тем, в семантике которых актуализируются коннотативные (в первую очередь аксиологические) и этнокультурные компоненты смысла.

В анализе концептов для нас особую роль имеет исследование концептуальных смыслов как маркеров национальной картины

мира в аспекте специфики ретрансляции этого понимания представителям иной культуры в ситуации их обучения иностранному языку. См., например: [Калашник, 2016; Нагаева, 2018]. В связи с чем отметим, что, помимо активного изучения в рамках лингвоконцептологии, лингвокультурологии, теории меж- и кросс-культурной коммуникации, понятие «концепт» сегодня активно используется в практикоориентированных междисциплинарных областях научного знания, например, в *методической лингвоконцептологии* (А. Д. Дейкина, О. Н. Левушкина, Н. Л. Мишатина, Л. К. Муллагалиева, Л. И. Новикова, Л. А. Ходякова, И. П. Цыбулько, М. И. Шутан и др.), *концептологической лингводидактике* (С. В. Воробьева, Н. А. Красавский, О. В. Куликова, А. В. Курьянович, А. М. Лесохина и др.). В последнем случае основной выступает, прежде всего, ресурс самого концептологического подхода, способствующего реализации задач обучения иностранному языку с привлечением глубинных механизмов погружения в язык и знакомства с ним не только как со средством коммуникации, но и культурным кодом нации, инструментом систематизации, категоризации и концептуализации информации о картине мира чужого этноса. О совокупном ресурсе концепта как культурологической, когнитивной и дидактической единицы см., например: [Мишланова, 2010; Саяхова, 2014; Мишатина, 2018]. В связи со сказанным изучение концептосферы текстов, реализующих цели коммуникации в сфере обучения иностранным языкам, определяется как насущная исследовательская задача.

1.3. Учебный дискурс и учебный текст: общая характеристика функционально-типологических свойств и особенностей концептуального содержания

1.3.1. Функционально-содержательная специфика учебного дискурса

В последнее время наблюдается усиление внимания дискурсологов и концептологов к *учебному дискурсу* как разновидности

институциональных дискурсов (А. Р. Габидуллина, Н. Н. Гончар, С. А. Данилова, В. Д. Калинина, О. А. Климанова, Н. А. Комина, О. Д. Наумова, Л. Ю. Щипицина, Л. М. Яхиббаева и др.). Свой функциональный ресурс учебный дискурс актуализирует в «коммуникативной ситуации, погруженной в сферу организованного обучения» [Габидуллина, 2003, с. 174] с целью «решения специфических задач в условиях учебного общения» [Столярова, 1999, с. 6–7]. Обучение является одной из задач, решать которые призваны участники, включенные в систему образования. Национальные системы образования интегрированы в глобальное пространство межкультурного диалога, что обуславливает присутствие в обучении задач, связанных с формированием у адресатов компетенций в области владения иностранными языками, а также навыков межкультурной коммуникации. В связи с чем в исследовательской литературе все чаще встречается упоминание о «иноязычном» (Д. М. Ханнанова) или «поликультурном» (Д. В. Макарова) учебном дискурсе. Как и в других институциональных дискурсах, субъекты учебной коммуникации реализуют принцип декларативно-процедурного взаимодействия [Баранов, 1997, с. 12]: имеют статусные социальные роли «обучающий» и «обучающийся», их деятельность определяется заданными для системы образования социальными рамками и нормативными документами. В стандартах содержатся требования к содержанию предметного обучения, уровню сформированности компетентностной базы обучающегося в соответствии с этапом, направлением и профилем предметной подготовки. Следовательно, в концептуальной организации учебного дискурса должны найти отражение смыслы, связанные с профильностью предметного знания, при этом их интерпретация со стороны автора будет адаптироваться «под адресата», его образовательные потребности. Если целевой аудиторией в учебном дискурсе выступают представители иной лингвокультуры, автору необходимо учитывать специфику в использовании языка как кода для передачи смыслов, составляющих концептуальное поле той или иной предметной области. В предметных областях, не связанных с лингвистикой как

наукой, язык служит исключительно инструментом обучения. В предметной области «языкознание» язык выступает одновременно объектом и орудием познания. Примером здесь может служить привлечение ресурса языка-посредника для передачи информации обучающемуся с целью лучшего ее усвоения: использование латинского языка в обучении биологии, английского языка в социологии, политологии, языков-источников для знакомства с лексическими заимствованиями в языкознании и пр.

Мы не разделяем мнение тех ученых, которые отказывают учебному дискурсу в статусе самостоятельности и отдельности, обозначая его функционал посредством смешанной номинации, акцентирующей комплетивизм образующих ее компонентов (учебно-педагогический [Данилова, 2015], научно-учебный [Казаква, 2012], учебно-дидактический [Герасимова, 2013] и пр.), либо подменяя одно понятие другим (например: образовательный, или учебный дискурс [Щипицина, 2023]). В настоящем исследовании учебный дискурс определяется в качестве *самостоятельной* дискурсивной разновидности в силу наличия особой интенции – обучения предметному знанию. Данная цель обуславливает наличие такой функции, как обучающая (дидактическая). Подобный подход можно встретить также в работах: [Столярова, 1999; Токарева, 2005; Яхиббаева, 2008; Серова, 2022 и др.]. Ориентация на предметное знание детерминирует содержательное наполнение учебного дискурса в виде учебного материала, что проявляется в отборе тем и тематических блоков, их структуризации, формировании тезауруса, а также влияет на процессы текстопорождения в дискурсе. Реализация дидактической функции обуславливает необходимость обдуманых решений в выборе способов и инструментов презентации учебного материала. Сказанное определяет присутствие в концептуальной организации учебного дискурса смыслов, маркирующих не только содержательное наполнение предметного обучения (ЧТО?), но и инструментальной базы, применение которой способно достичь оптимальных образовательных эффектов (КАК?). Думается, именно

поэтому концептуальная организация учебного дискурса отличается *поликодовостью*: в его развертывании, в зависимости от ситуации, задействуются знаки разных кодовых систем, как вербальной, так и невербальных (изображения, звукояд).

Учебный дискурс понимается нами в качестве дискурсивной разновидности *гибридного* типа. Реализация эффективного трансфера учебного материала от обучающего к обучающемуся предполагает привлечение ресурса других дискурсов, в первую очередь, научного, педагогического, образовательного. Это касается как содержания, так и технической стороны представления этого содержания в формате учебной информации. Появлению переключек между этими дискурсами со стороны учебного дискурса способствуют его цель и дидактический функционал – обучение предметному знанию. Например, научная информация в учебном дискурсе приобретает статус учебной, поскольку ее подача в первую очередь ориентирована на адресата – обучающегося: его образовательные интересы и потребности, психолого-педагогические особенности. Научный материал в учебном тексте становится учебным отчасти по содержанию и преобладающим образом по форме и представляется «в необходимом для овладения специальностью объеме с определенной установкой – донести до обучаемого не науку в целом, а учебный предмет» [Подолкина, 2017, с. 247]. Выбор средств, способов и технологий представления знания, аспектов его рассмотрения также имеет адресатную направленность. Аксиологические приоритеты, присущие в большей степени коммуникации в научной сфере (самоценность объекта научного познания, установки на достоверность, объективность подачи материала, последовательность и логичность в изложении мыслей, обязательность систематизации, обобщения, концептуализации и пр.), становятся актуальными и для взаимодействия коммуникантов в рамках учебного дискурса. Силами предмета учебный дискурс реализует, помимо обучающей, воспитательную и развивающую функции, что сближает его с образовательным дискурсом. В структу-

рировании учебной информации активное участие принимает автор учебного текста, а в ее когнитивной обработке – адресат, оба являются участниками одновременно учебного взаимодействия в рамках предметной подготовки и педагогического процесса с целью получения нового знания вообще. Это выступает точкой пересечения учебного и педагогического дискурсов. Подчеркнем, что все обозначенные дискурсы являются самостоятельными дискурсивными разновидностями, однако их содержательно-формальные особенности позволяют размышлять о проявляемых ими гибридных свойствах.

Сказанное позволяет сделать вывод, что и концептуальный уровень в структуре учебного дискурса может демонстрировать свойство гибридности, что проявляется в существовании синкретичных концептуальных смыслов, например, посредством «трансфера» вошедших в учебную коммуникацию из научного дискурса. В этом случае интересным видится исследование эффектов ассимиляции смыслов, а также последствий их адаптации в учебном дискурсе под воздействием его дидактического функционала. Результаты осмысления понятия в научном и учебном дискурсе с целью их сравнения, например, можно найти в специальном предметном и адаптированном для этой предметной области учебном словарях.

Приведем еще подтверждение потенциальной гибридизации концептуальных смыслов в учебном дискурсе. В случае учебного взаимодействия представителей разных лингвокультур возможно «насыщение» предметных смыслов вариантами их интерпретации, существующими в их родных картинах мира (ситуация «отталкивания» смыслов здесь не рассматривается). Такое, к примеру, может наблюдаться при знакомстве иностранцев с праздниками и обычаями другого народа в рамках учебной коммуникации в предметной области «Культурология» (при знакомстве носителей русской культуры с традицией празднования китайского Нового года или представителей китайской культуры – с ритуалом погружения в Крещенскую прорубь). В таком случае

в учебном дискурсе может наблюдаться образовательный эффект, основанный на кросс-культурных переключках в результате взаимного влияния культур участников дискурса.

Предметное разнообразие и многоаспектность тематики учебного материала позволяют говорить о содержательной *гетерогенности* учебного дискурса. В зависимости от типа предметного научного знания (естественного, технического и точного, социально-гуманитарного, включая разновидности внутри каждого из обозначенных типов) можно говорить о существовании парадигмы *учебных субдискурсов* – видовых вариантов родового понятия «учебный дискурс». Выделяются субдискурсы разной степени предметно-содержательного обобщения. Например, учебно-гуманитарные субдискурсы, будучи производными учебного дискурса, дифференцируются на более частные учебно-гуманитарные субдискурсы: учебно-языковой, учебно-исторический, учебно-психологический и пр.

Анализ истории вопроса показывает, что термин *«субдискурс»* не является новым для дискурсивной лингвистики (см. работы). В большинстве случаев его трактуют как видовое в соотнесенности с родовым понятием «дискурс». Подобный подход можно встретить, например, в исследованиях Е. И. Головановой, касающихся профессионального дискурса. Субдискурс ученым определяется как частная разновидность дискурса, соотносимая с определенной сферой коммуникацией [Голованова, 2013, с. 33]. В основе идеи лежит мысль о функциональном варьировании дискурса с учетом актуализации какой-либо его составляющей. Чаще всего в качестве отправной точки для такого варьирования отмечается цель [Ромашова, 2014] или коммуникативная роль участников [Белютин, 2012].

Мы солидарны с приведенной выше точкой зрения. Анализ учебного дискурса позволяет признать целесообразным выделение в его структуре видовых компонентов – субдискурсов, дифференцируемых на основании критерия «предметное содержание». Такой подход позволяет глубже исследовать концептуаль-

ное дискурсивное пространство, исходя из традиционных представлений о смысловых доминантах коммуникации в гуманитарной сфере, сосредоточенных вокруг понимания статуса человека в контексте его жизнедеятельности в обществе, включая формы ее проявления в культуре: «Гуманитарные науки изучают мир человека, общество и культуру. Предметы и процессы гуманитарного изучения не подчиняются естественным закономерностям, они сотворены человеком и соизмеряются с ним. Интерпретация явлений или событий базируется, как правило, на понимании реальности, а не на объективном объяснении» [Когут, 2014, с. 102]. С учетом дифференциации учебно-гуманитарного субдискурса на разновидности смыслы, формируемые вокруг представления о человеке, конкретизируются. Например, содержательное пространство учебно-языкового субдискурса базируется на осмыслении роли и места языка как факта культуры в жизни индивида и социума.

Данные размышления приводят к еще одному выводу: концептуальное содержание учебного дискурса структурируется по принципу концентрических окружностей в зависимости от его локализации в сторону какого-либо предметного субдискурса. Концептуальные смыслы, зарождаясь внутри гетерогенного концептуального пространства учебного дискурса, отличаются известной степенью универсальности. По мере их продвижения в направлении конкретного субдискурса и последующего в нем «укоренения» наблюдается конкретизация универсальных смыслов. В итоге концептуальное пространство субдискурса постепенно развивает свойство *гомогенности*. Так, в пределах всего учебного дискурса в качестве актуального видится осмысление человека и его места в окружающей действительности. По мере дифференциации учебного дискурса на субдискурсы представление о человеке конкретизируется в соответствии с предметной направленностью дискурса. Так, для учебно-гуманитарного дискурса человек – прежде всего индивид, включенный в социум, для учебно-языкового – носитель языка, «человек говорящий»,

или «*homo loquens*»), т. е. использующий язык для удовлетворения своих потребностей, в том числе, потребности в коммуникации.

Таким образом, все рассмотренные выше характеристики учебного дискурса детерминируют особенности процессов текстообразования, а также порождения и функционирования текстовых смыслов в рамках дискурсивной картины мира.

1.3.2. Содержательно-концептуальные аспекты дискурсивного анализа учебных текстов

Анализ содержательно-концептуальной организации учебного дискурса невозможен без опоры на его текстовую составляющую: учебный дискурс есть «процесс производства и интерпретации учебных текстов в целостной, замкнутой коммуникативной ситуации, погруженной в сферу организованного обучения» [Яхиббаева, 2008, с. 1030].

Теория учебного текста прошла несколько этапов своего становления, подробнее: [Васюкович, 2015]. В своем развитии учебный текст претерпел эволюцию от понимания как источника исключительно предметного знания до средства, способствующего «интеллектуальному воспитанию» обучающегося в рамках «обогащающей модели обучения», что, в свою очередь, значительно расширяет потенциал изучения концептуальной организации учебного дискурса. Об этом, например, рассуждают авторы учения о психодидактике учебного текста (в частности, учебника) Э. Г. Гельфман и М. А. Холодная [Гельфман, 2006]. О ценности учебного текста как дидактического средства написано большое количество работ (см. исследования Е. П. Александрова, А. Э. Бабайловой, В. Г. Бейлинсона, В. П. Беспалько, И. Л. Бим, П. Г. Буги, А. Р. Габидуллиной, Д. Д. Зуева, В. В. Краевского, Ю. Г. Куровской, И. Я. Лернера, Н. И. Тупальского, А. З. Халилзаде, М. В. Якушева и др.). Фигурирующий в учебной коммуникации текст определяется не просто как «источник готовых знаний, подлежащих запоминанию, а, прежде всего, источник познавательных задач или проблем, которые надо уметь обнаружить и

решить» [Доблаев, 1982, с. 76]. Тем самым, в исследовательское поле с целью изучения дискурсивной картины мира, репрезентированной в учебном тексте, вовлекается также и сознание адресата: на особенности его вторичной текстовой деятельности в дискурсе в обязательном порядке ориентируется автор текста.

Если иметь в виду широкую трактовку учебного текста как совокупной вербализованной части учебного дискурса, стоит акцентировать идею типологической неоднородности этого текстового континуума, что, разумеется, будет сказываться на дискурсивном функционировании концептуальных смыслов. Поясним сказанное. Во-первых, в составе учебного дискурса функционируют как устные (слово учителя, ответ на уроке), так и письменные (учебник, методическая разработка) тексты. Во-вторых, характер носителя текстовой информации позволяет дифференцировать печатные (бумажные), электронные и медийные учебные тексты. Наконец, в учебном дискурсе способны функционировать тексты разных типов: научные, художественные, разговорные и пр. Однако в рамках учебного дискурса эти тексты используются с дидактической целью. Дидактическая цель текста реализуется во множестве функций: текст выступает одновременно в качестве продукта, средства и объекта учебной коммуникации, текст способен хранить информацию, культурные коды, быть носителем общих и профессиональных знаний, воздействовать на сознание обучаемых, оказывать на них мотивационное воздействие, способствовать развитию их креативных качеств. Дидактическое целеполагание может иметь очень широкий подход к интерпретации в духе постструктурализма, когда под дидактическим текстом понимается любое событие, явление или процесс, если они имеют обучающий функционал (Р. Барт, Ж. Деррида, М. Фуко и др.). Заметим, что «неродные» для учебного дискурса тексты, развивая дидактический функционал, могут быть подвергнуты формальной и (или) смысловой адаптации, в результате чего приобретают статус дидактического материала. Однако даже с учетом этой адаптации неаутентичные учебные тексты

привносят в дискурсивную картину мира «свои» смыслы, которые, к примеру, могут не сочетаться или даже противоречить тем стандартным представлениям, упорядоченным в нормативных образовательных документах, а могут их дополнять или расширять. Очевидная иллюстрация сказанному – появление в рамках дидактического материала учебного текста, адресованного иностранному обучающемуся, слов, не входящих в нормативный лексический минимум.

В максимальной степени интенционал и функционал учебного дискурса передают *аутентичные учебные тексты* – тексты, специально созданные для реализации цели обучения предметному знанию. Думается, именно такие тексты образуют в вербализованном континууме учебного дискурса его основную, самую масштабную часть. Дискурсивная обусловленность аутентичных учебных текстов носит в известной степени жесткий характер в силу институционального характера взаимодействия участников в учебной сфере. Вместе с тем, функциональный ресурс учебных текстов обуславливает их способность выходить за рамки аутентичного, «родного» для них, учебного дискурса и проникать в дискурсы других типов, испытывая при этом содержательные и (или) формальные трансформации под воздействием «принимающих» дискурсов. Например, об актуализации учебных текстов в педагогическом дискурсе размышляет Е. В. Астахова: [Астахова, 2010], о взаимодействии посредством учебного текста научного и учебного дискурсов – О. С. Григорьева [Григорьева, 2019]. Тем самым, посредством такого дискурсивного трансфера учебных текстов создаются предпосылки для формирования в дискурсивных картинах мира синкретичных смыслов.

Реализация дидактической функции определяет ориентированность и аутентичных, и неаутентичных учебных текстов на образовательные потребности адресатов. В связи с этим укажем на мнение исследователей, называющих текст, функционирующий в учебном дискурсе, препарированным, адаптированным [Халилзаде, 2012], вторичным, синтетически и аналитически об-

работанными [Яхиббаева, 2008], содержащим элементы интертекстуальности [Оксенчук, 2013], разным фрагментам содержания которого присуща «различная степень развернутости» [Сунцова, 1999, с. 3–4]. Вторичные тексты, по мнению Л. М. Яхиббаевой, служат для «хранения, накопления, переработки и совершенствования первичной информации» [Яхиббаева, 2008, с. 1029], а первоисточником для них служит научный текст. Сказанное определяет тот факт, что отмеченная выше «перекличка» учебного и научного дискурсов, позволяющая выдвигать тезис о гибридной дискурсивной природе учебного дискурса, обуславливает наличие гибридных проявлений и в учебном тексте. Поэтому ряд исследователей определяют учебный текст как гибридную учебно-научную разновидность (Ю. И. Бутенко, Е. А. Купирова, М. Л. Кусова, С. В. Плотникова, Е. П. Суворова, С. Б. Черемисина, О. Н. Чистякова и др.). В таком тексте для обучения адресатов излагаются «основы знаний в определенной предметной области на уровне современных достижений науки и техники» [Егоров, 2008]. Подобный подход делает необходимым разработку учебных глоссариев, терминологических справочников, содержащих толкование научных терминов с учетом их функционирования в учебной коммуникации.

В исследовательской литературе последних лет широкая (дискурсивная) трактовка учебного текста как вербализованного континуума текстов, функционирующего в рамках учебного дискурса, представлена достаточно основательно. Ряд ученых разрабатывает идею учебного гипер- или макротекста (Л. С. Васюкович, Л. М. Гиниятуллина, Ю. Г. Дреус, Г. Жофкова, Л. Рис, М. М. Шакурова). В этом случае функционал отдельно взятого учебного текста описывается сквозь призму конституирующих макрособытийных характеристик, а учебный текст часто обозначается как учебное издание (тем самым маркируется его отдельный статус: опубликование в виде самостоятельного продукта текстовой деятельности автора), например: «Учебный процесс – это гипертекст, а учебное издание – это основная составляющая часть этого гипертекста» [Гречихин, 2000]. Кстати, в нормативных

документах общие требования к учебному тексту формулируются, исходя из его понимания как «издания, содержащего систематизированные сведения научного или прикладного характера, изложенные в форме, удобной для изучения и преподавания, и рассчитанные на учащихся разного возраста и ступени обучения» [ГОСТ 7.60–2003. Издания. Основные виды. Термины и определения, URL: <https://docs.cntd.ru/document/1200034382?ysclid=lo0386sz91846250845> (дата обращения: 20.02.2023)]. В трудах ученых обнаруживается также обозначение учебного текста в широком и узком смыслах в виде дихотомии «макротекст» [Серова, 2016] и «микротекст» [Львова, 2020]. Учебный макротекст при этом имеет дискурсивную трактовку как текст, посредством которого осуществляются любые учебные действия (Е. В. Крылова, Т. А. Ковалева, Е. Л. Пипченко, Л. П. Раскопина, Т. С. Серова, Н. К. Сюльжина и др.). На уровне концептуально-содержательной характеристики соответственно условно можно выделить *концептуальное пространство учебного макротекста* (дискурсивная картина мира, репрезентированная в совокупном континууме текстов учебного дискурса) и *концептуальное пространство учебного микротекста* (дискурсивная картина мира отдельного учебного текста) как находящиеся в родовидовых отношениях понятийные единицы.

Широкая, дискурсивная, точка зрения, таким образом, строится на осмыслении функциональных свойств учебного текста в перспективе его существования в дискурсе. Узкая трактовка основана на актуализации самостоятельной значимости учебного текста как речевой единицы и рассмотрении сущностных черт, эксплицирующих его текстовую природу.

Представление об учебном тексте в узком ключе как отдельно взятом речевом произведении обуславливает появление различных способов его номинации. *Учебная литература* – специализированные источники в виде открытого/закрытого их перечня, используемые при изучении темы или проблемы в рамках учебной коммуникации в определенной предметной сфере. Отдельный источник, содержащий учебную информацию, может назы-

ваться *учебной книгой* [Учебная книга в системе филологического образования, 2018]. В основе представления об *учебном издании* лежит признак формы подачи учебного материала в определенном, всегда систематизированном виде, а также соответствие требованию опубликования в печатном или электронном виде. Не каждый учебный текст может быть издан, при этом любое учебное издание – это учебный текст.

Ряд исследователей (О. А. Баранцева, А. В. Брыгина, И. С. Каминская, Л. И. Максимова, К. П. Семиглаз и др.) пишут о *текстах для учебных целей* или *текстах с обучающим потенциалом*. Речь здесь идет об использовании для решения учебных задач неаутентичных учебных текстов разной жанрово-стилевой ориентации посредством адаптации и актуализации в их функциональной программе дидактического ресурса.

Наконец, в некоторых источниках наблюдается дифференциация понятий *учебный* и *обучающий* текст (Н. Ю. Григорьева, В. И. Иванова, З. Ж. Каразакова, Л. М. Яхиббаева и др.). В случае использования атрибутива «обучающий» акцент делается на результатах процесса: обучающий текст «должен включать средства, благодаря которым деятельность учащегося стимулируется, мотивируется, программируется и реализуется, приводя, в конечном счете, к достижению целей, стоящих перед учебным процессом» [Яхиббаева, 2008, с. 1030]. В этом смысле «обучающий» выступает синонимичным еще одному из употребляемых атрибутивов – *дидактический*.

Отдельно рассматриваемый учебный текст в последнее время получает осмысление в новом аспекте – с точки зрения характера носителя текстовой информации. Здесь можно выделить следующие варианты существования учебного текста: (1) печатный – на бумажном носителе, в большинстве случаев – изданный в типографии, (2) оцифрованный, в виде электронной версии печатного текста, (3) цифровой, изначально предназначенный для интерактивной мультимедийной среды (цифровой учебник, интерактивная рабочая тетрадь, учебные корпуса). Существенное свойство

учебных текстов первого и второго типов – линейное развертывание текстового материала. Работа с учебным текстом третьего типа, имеющим пространственное измерение, требует особой подготовленности от обучающегося. Подробнее см. об этом: [Лебедева, 2020]. Концептосфера мультимедийного учебного текста имеет в значительной степени усложненную организацию, что достигается, в том числе, наличием гиперссылок, «наращивающих» смысловое пространство текста, расширяющих, тем самым, потенциал взаимодействия концептосферы учебного текста с картиной мира, сформированной в недрах дискурса иного типа.

На процесс формирования концептуальных смыслов оказывает влияние не только фактор их внутри- и междискурсивного функционирования. Думается, что свою роль играют здесь также факторы, связанные с проявлением текстом собственно текстовой природы. Рассмотрение учебного текста в качестве отдельно взятой единицы, функционирующей в учебном дискурсе, базируется на положении современного текстоведения о присутствии в характеристиках любого текста системных свойств, присущих всем текстам, и черт, сформированных под воздействием дискурсивных обстоятельств.

Отметим наличие у учебного текста ряда системных текстовых признаков: деятельной сущности, антропоцентричности, коммуникативности, диалогичности (Е. В. Сидоров, Ю. А. Сорокин), связности, структурности, членимости (И. Р. Гальперин, В. В. Одинцов), информативности, структурности, интегративности (Е. А. Баженова, Н. С. Валгина, Л. Г. Кайда, М. П. Котюрова, Т. В. Матвеева), регулятивности, концептуальной обусловленности, коммуникативно-смысловой и прагматической сущности (Н. С. Болотнова), поликодовости, интертекстуальности, интердискурсивности (В. Е. Чернявская).

Так, общее свойство текстов – *информативность* – приобретает специфику своей реализации в учебном дискурсе. Учебный материал в учебном тексте имеет особую логику развертывания – от простого к сложному, от известного к новому. В качестве дис-

курсивно обусловленной черты учебного текста учеными определяется «минимизированность» (Л. М. Яхиббаева) изложения: адресату предъявляется самая значимая информация. Исследователи называют это свойство учебного текста «информационной насыщенностью» (Ч. Р. Зиганшина), «информативной емкостью» (Б. Е. Железовский), «оптимизацией информации» (Б. И. Федоров), соотносимой с плотностью передаваемой текстом информации. Свойство информативности текста приобретает в учебной коммуникации четкую адресатоцентрическую направленность: помимо соответствия требованию истинности, информация должна отвечать критерию меры, соотноситься с темой, быть ясной, понятной [Болотнова, 2004, с. 41].

Структурная организация учебного текста подчиняется требованию доступности содержания для понимания обучающимися. В связи с этим общетекстовое свойство *членимости* имеет большое значение для учебного текста и выражается в них на содержательно-формальном уровне. Так, ряд ученых (В. С. Аванесов, Н. В. Глущенко, О. С. Родионова, А. А. Рыбанов, Б. И. Федоров и др.) разрабатывают теорию квантования учебного текста, в рамках которой в качестве исходного выдвигают тезис о том, что обязательным требованием к учебному тексту является его сегментация / рубрикация на части: «Усвоение смыслов каждой части легче усвоения смыслов целого текста. В свою очередь, усвоение содержания каждой отдельной части помогает усвоению целого текста» [Аванесов, 2014, с. 21]. С обозначенных позиций членимость учебного текста коррелирует со свойством *доступности*.

Целый ряд исследователей (А. В. Гидлевский, Н. К. Криони, Р. В. Майер, М. С. Мацковский, И. Ю. Мизернов, М. И. Солнышкина и др.) размышляет над таким свойством учебного текста, как *сложность*, уровень которой должен соответствовать образовательным потребностям, психолого-педагогическим особенностям и степени подготовленности (предметной и метапредметной) целевого адресата. Иначе может возникнуть риск потери мо-

тивации со стороны обучающегося. Сложность выражается в таких текстовых показателях, как уровень абстрактности / конкретности, нарративности, связности, синтаксической сложности [Crossley, 2011]. Другое свойство УТ – *читабельность (удобочитаемость)* – имеет количественное измерение с учетом таких показателей, как средняя длина слова, предложения, минимальная протяженность текста, число слов одной части речи и пр. [там же]. Особенности восприятия учебного текста со стороны обучающихся обуславливают наличие свойств *трудности* и *понятности*. Эти свойства оцениваются на основании способности адресата воспринимать и понимать содержащуюся в учебном тексте информацию (М. А. Зильберглейт, М. М. Невдах, Ю. Ф. Шпаковский и др.). Н. В. Глущенко выделяет языковые и психолого-педагогические причины возникновения трудностей [Глущенко, URL: <https://pedsovet.su/publ/70-1-0-1621> (дата обращения: 20.02.2023)]. Подробнее о соотношении категорий сложность – трудность – понятность – читабельность в учебном тексте см.: [Солнышкина, 2015].

В. С. Аванесов пишет о таких системных качествах учебного текста, как *способность вызывать интерес, запоминаться и служить средством развития*, что достигается посредством отбора информации, адекватного соотношения вербальной и иконической информации, обдуманного языкового, в том числе стилистического, оформления [Аванесов, 2014, с. 20].

Вопрос о типологической дифференциации учебных текстов сегодня является уже достаточно проработанным. В качестве оснований для выделения разновидностей учебных текстов учеными выдвигаются разнообразные критерии. Так, Э. У. Гросс с учетом реализуемой ведущей функции говорит о *нормативных* (учебник, учебное пособие, словарная статья), *указательных* (учебный стандарт, методические рекомендации, методические указания), *презентативных* (таблица, схема) и *синкретичных нормативно-указательных* (учебно-методическое пособие) типах учебных текстов. Х. Шенберг все перечисленные виды учебных текстов относит к *познавательным*. Р. Эккард делит учебные

тексты на *ассертивные*, способствующие большему проявлению личностного начала в обучающемся (учебник, учебное пособие) и *директивные* (учебный стандарт, программа, методические указания). С учетом целесообразности учебник, учебное пособие – это *информирующие* тексты, с точки зрения В. Шмидта, а методические пособия, рекомендации, указания – это тексты *активирующего* типа. Подробнее об этих классификациях учебных текстов: [Оксенчук, 2013, с. 278].

Все перечисленные выше свойства учебных текстов, как собственно текстовые, так и дискурсивные, определяют структурную организацию концептосферы учебного текста как функционального варианта национальной языковой картины мира.

Исследовательский интерес в рамках настоящего исследования сосредоточен на учебнике – общепризнанной разновидности учебного текста, занимающей в совокупном текстовом континуме учебного дискурса одно из центральных мест.

1.4. Выводы по главе 1

По итогам первой главы можно сделать следующие выводы:

1. В настоящем исследовании, выполненном в русле современной когнитивно-дискурсивной лингвистики, под дискурсом понимается процесс коммуникации, рассматриваемый в широком социокультурном контексте и опосредуемый текстом. Дискурс определяется в качестве ключевого фактора, обуславливающего процессы порождения и интерпретации концептуального содержания, которое объективируется в тексте. Текст есть и средство, и результат взаимодействия коммуникантов в дискурсе. Его дискурсивные свойства детерминируют «движение» концептуальных смыслов от адресанта к адресату в соответствии с реализуемой коммуникативной целью и с использованием функциональных возможностей дискурса. Особое значение имеет институциональный характер дискурса, регламентирующий процессы концептуализации информации в пространстве поликультурной иноязычной коммуникации.

2. В изучении проблемы концептуализации смыслов в содержании текста как вербальной составляющей дискурса опираемся на понятие дискурсивной картины мира как функционального варианта языковой картины мира. Основываясь на традиционном представлении о языковой картине мира как образе действительности в сознании носителя языка, находящем отражение в его текстовой деятельности, в трактовке дискурсивной картины мира подчеркиваем идею ее динамичности, обусловленности содержательных характеристик и языковых средств репрезентации коммуникативным контекстом. Проявлением дискурсивной картины мира выступает концептосфера текста – способ его концептуальной организации, основанный на взаимосвязи элементов и учете проявляемых ими функционально-семантических свойств в рамках целого. Структурирующие концептосферу единицы – концепты – в монографии определяются с лингвокультурологических позиций как носители культурно маркированных смыслов, встраиваемых в систему универсальных и национально обусловленных аксиологических ценностей. Особую роль в современной поликультурной коммуникации имеет трансляция этих смыслов сознанию представителей иных лингвокультурных сообществ, в том числе, с дидактической целью.

3. Учебный дискурс понимается как самостоятельная разновидность дискурса в силу отдельности реализуемой функции – обучения предметному знанию. Содержание учебного дискурса представляет учебный материал, форма предъявления которого адресату определяется дидактической целью. В связи с этим учебный материал особым образом структурируется автором с учетом существующих требований образовательного стандарта, а для его эффективного усвоения используется разнообразный технологический инвентарь. Дидактический функционал учебного дискурса обуславливает наличие у него свойства гибридности. Научная информация, приобретая статус учебной, становится составляющей взаимодействия между педагогом и обучающимся, участвуя в реализации комплекса образователь-

ных задач. Разноаспектность предметного знания определяет гетерогенность учебного дискурса, что позволяет дифференцировать его предметно-функциональные разновидности – субдискурсы разной степени обобщения. Объектом анализа в настоящем исследовании является учебно-языковой субдискурс, концептосфера которого формируется вокруг идеи о базовой роли языка в жизни индивида и социума.

4. Учебный текст в монографии определяется, с одной стороны, широко – как совокупная вербализованная часть учебного дискурса, с другой стороны, узко – в качестве отдельного учебного текста определенной разновидности. В первом случае содержательная характеристика касается концептосферы учебного макротекста, во втором – концептосферы отдельного учебного текста. В характеристике учебного текста сочетаются дискурсивные и собственно текстовые свойства. С дискурсивной точки зрения, в обучающих целях могут использоваться тексты разных типов, так называемые, неаутентичные (разговорные, художественные, публицистические и пр.). В составе учебного дискурса эти тексты функционируют как дидактический материал – или в самостоятельном статусе, или в составе аутентичных учебных текстов. В качестве аутентичных рассматриваются собственно учебные тексты, специально созданные для реализации дидактической функции. Каждый текст из обозначенных категорий аутентичных учебных и неаутентичных учебных текстов может быть рассмотрен также с точки зрения собственно текстовых характеристик как речевое произведение, реализующее функцию коммуникативно-когнитивного взаимодействия участников учебного дискурса. Каждый отдельно взятый учебный текст обладает как универсальными текстовыми признаками (информативность, членимость и пр.), однако специфично проявляемыми в учебном дискурсе, так и дифференциальными, дискурсивно обусловленными (доступность, сложность, удобочитаемость и пр.).

Особую категорию составляют русские учебные тексты, функционирующие в поликультурном учебно-языковом дискурсе и адресованные представителям чужой лингвокультуры.

2. ХАРАКТЕРИСТИКА УЧЕБНИКА РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В РУСЛЕ КОГНИТИВНО-ДИСКУРСИВНОГО ПОДХОДА

2.1. Роль типологических особенностей в организации дискурсивной картины мира учебника

Учебниковедение как самостоятельная отрасль научного знания развивается сегодня активно [Вятютнев, 1984; Щукин, 2018]. В его рамках анализируется история развития учебника (В. П. Беспалько, Л. С. Васюкович, А. Л. Михащенко, Н. А. Непомнящих, М. Н. Скаткин, А. Н. Щукин и др.), описываются его системно-структурные (Г. Г. Граник, Т. И. Капитонова, С. И. Львова, Л. В. Московкин, Л. А. Харисова), функционально-типологические (Л. В. Занков, Д. Д. Зуев, В. В. Рубцов, И. П. Товпинец, А. В. Хуторской), прагматические (А. Д. Дейкина), дидактические (Э. Г. Гельфман, И. Я. Лернер, А. М. Матюшин, М. И. Махмутов, М. А. Холодная), когнитивные (Н. Д. Гальскова, Т. И. Жаркова), семиотические (А. К. Гончаренко, Ю. А. Шулекина) свойства.

В самом общем виде, исходя из функциональной специфики учебного дискурса, учебник определяется в качестве носителя предметного знания, «массовой учебной книги, отображающей цели образовательного процесса, содержание образования, методы обучения и определенные формы организации учебной деятельности с учетом требований школьной программы, а также возрастных и психологических особенностей учащихся» [Гельфман, 2006, с. 361–362]. Обзор понятий, составляющих проблемное поле теории учебника, представлен в: [Харисова, 2022].

Остановимся на рассмотрении дискурсивно-типологических свойств учебника, совокупное действие которых определяет функционально-содержательные особенности воплощенной в нем дискурсивной картины мира.

Учебники (1) отражают научное знание, не противоречащее общепринятым установкам мировой науки, содержание которого составляет объект образовательной деятельности; (2) в полной мере соответствуют определению нормативно-научных текстов – созданных или отобранных с учетом запросов общества; (3) представляют авторское видение научной проблемы в структурированном виде, авторами являются авторитетные в конкретной научной области ученые; (4) органично сочетают теоретическую и практико ориентированную информацию; (5) содержат многообразный дидактический материал, имеющий, в том числе, аксиологическую значимость; (6) задействуют различный педагогический инструментарий для эффективной подачи материала с целью получения необходимых образовательных результатов; (7) характеризуются широтой охвата, многоуровневым восприятием, поливариативностью в концептуальной интерпретации данных; (8) выступают инструментом социализации и средством формирования личностной позиции, что в целом делает данный тип учебного текста востребованным в обучении.

Специалист по изучению типологических свойств учебника А. Е. Оксенчук отмечает такие признаки, как нормативность, информативность, политемность, интертекстуальность, отражающие конвенциональность учебного взаимодействия участников [Оксенчук, 2013].

Если проводить различия между видовыми вариантами *учебных изданий*¹, то необходимо выделить такие качества учебника, составляющие его преимущества над смежными типами текстов,

¹ К изданиям для образовательного процесса относятся: альбом, атлас, задачник, конспект лекций, методические указания, монография, наглядное пособие, практикум, рабочая тетрадь, разговорник, самоучитель, словарь, справочник, учебная программа, учебник, учебное пособие, учебно-методическое пособие, учебное наглядное пособие, учебный комплект, хрестоматия, энциклопедия. Подробнее: ГОСТ 7.60-2003. Межгосударственный стандарт. Система стандартов по информации, библиотечному и издательскому делу. Издания. Основные виды. Термины и определения. URL: <https://docs.cntd.ru/document/1200034382?ysclid=lo0386sz91846250845> (дата обращения: 21.10.2023).

как систематизированную форму подачи материала, максимальную полноту его освещения в соответствии с принятой логикой учебной дисциплины / области научного знания. Учебник имеет официально утвержденный статус в качестве данного вида издания и включает только апробированные, общепризнанные знания и положения. В отличие от учебника, учебное пособие, например, представляет собой издание, всего лишь дополняющее или заменяющее частично или полностью учебник, допускает наличие нетрадиционных – альтернативных или оригинальных – мнений и точек зрения. Учебно-методическое пособие содержит не научное знание, а материалы по методике преподавания соответствующей учебной дисциплины. Конспекты лекций – краткую запись содержания учебной дисциплины или отдельной темы. Учебник отличается высоким уровнем художественного и технического исполнения [Редькина, 2019; ГОСТ 7.60-2003, URL: <https://docs.cntd.ru/document/1200034382?ysclid=lo0386sz91846250845> (дата обращения: 21.10.2023)].

Специалистами отмечается необходимость следования учебника вызовам и духу времени как в содержании, так и по форме. Если дидактический функционал учебника постулировался учеными как его ключевое свойство и в конце прошлого столетия, то сегодня можно считать состоявшимся переход к компетентностной модели обучения с привлечением для ее формирования ресурса цифровых и пр. инновационных технологий. И переход этот нашел отражение в практике создания учебников.

Таким образом, описание типологических свойств учебника как аутентичного для учебного дискурса типа текста позволяет сделать следующие выводы об особенностях репрезентированной в нем дискурсивной картины мира, или концептосферы. В ее основе лежат общепринятые, нормативно закрепленные представления об устройстве мира и места человека в нем, отражающие современную интерпретацию концептуальных смыслов в их взаимосвязи, а также с точки зрения логики и последовательности когнитивной обработки информации и отображения результатов этой деятельности в сознании носителя языка. Особенно

выделим присутствие в концептосфере учебника аксиологически значимых смыслов, или лингвокультурных концептов. Важность этого тезиса трудно переоценить для изучения поликультурной учебной коммуникации, когда в дискурсе взаимодействуют субъекты – автор и адресат – представители разных лингвокультур. Однако из сказанного не следует, что типологическая специфика учебного текста кардинальным образом определяет процесс формирования его концептосферы. Ключевым фактором обусловленности выступает все-таки дискурс, который оказывает исключительное влияние на концептуализацию смыслов в тексте, поскольку именно текст является продуктом реализации дискурса. Вернее – предметная составляющая учебного дискурса, позволяющая выделять субдискурсы как его предметные разновидности. Субдискурс формирует каркас концептосферы – ее основную организующую предметную часть – и задает направления для его наполнения за счет дополняющих, распространяющих, детализирующих смыслов. Так, учебно-языковой субдискурс формирует дискурсивную картину мира, ключевые смыслы которой – ЧЕЛОВЕК и ЯЗЫК – будут основными в концептосфере учебно-языковых текстов разных типов: учебника, учебного пособия, учебного словаря, практикума, конспекта, лекции и пр.

В то же время принадлежность разным субдискурсам для однотипных текстов не означает схожесть их концептосфер. Так, учебник математики и учебник русского языка, имея «привязку» к одному типу дискурса – учебному, отличаются в плане своей концептуальной организации. Каждый содержит оригинальное предметное знание, выступая продуктом реализации конкретного субдискурса – учебно-математического и учебно-языкового соответственно.

Поскольку концептуальная информация в тексте объективируется входящими в его состав языковыми единицами, стоит упомянуть о специфике речевой организации учебника. Содержащееся в учебнике «обучающее изложение изобилует примерами, иллюстрациями, сравнениями, пояснениями, толкованиями и под.» [Митрофанова, 1985, с. 15]. Основная задача

учебника – помочь обучающемуся овладеть учебным материалом в «максимально понятной, готовой к усвоению форме» [Учебник как модель мира и общества, 2021, с. 11]. В соответствии с нормативным представлением, язык учебника должен отличаться доступностью, изложение в целом – конкретностью и убедительностью. Использование терминов необходимо, но не может быть избыточным, в текст они должны вводиться постепенно, с необходимыми разъяснениями. Синтаксический строй учебника, в отличие от научного текста, тяготеет к более простым конструкциям.

Авторы «Стилистического энциклопедического словаря» относят учебники к отдельному *жанру научной литературы*, определяя его в качестве *крупного* по объему и наличию внутритекстовых логико-смысловых и внешних линейных связей, *вторичного* (основанного на переработке первичных научных текстов), *научно-учебного* по стилевой принадлежности. В числе других жанровых свойств называются предметно-логическая последовательность в изложении информации (от общего к частному), «сжатая полнота» последней, выражаемая в экспликации базовой части материала в виде «устоявшегося» научного знания, которое преимущественно не отличается полемической заостренностью, ясность и доходчивость изложения, активизация внимания адресата. Перечисленные характеристики обусловлены направленностью учебника как типа текста на реализацию дидактической функции [Баженова, 2003, с. 57–58, 62].

В перечень дискурсивно-типологических свойств текста входит характеристика его структурной организации. В числе прочих признаков, структурное построение учебника также определяет особенности развертывания в нем концептосферы.

Структура учебника отличается неоднородностью состава и включает:

– *научный компонент* – фрагменты структуры учебника, содержащие предметно-обучающую информацию: теоретические части глав, параграфов, правила для запоминания;

– *методический компонент* в виде инструктивно-обучающей информации, передаваемой посредством формулировок заданий, образцов, алгоритмов;

– *дидактический компонент* – части учебника, содержащие иллюстративно-обучающую информацию, т. е. тексты и пр. материалы для выполнения заданий и упражнений;

– *метаданные* – сведения об авторе, предисловие от автора, список условных обозначений.

В монографии, исходя из поставленных исследовательских задач, текст учебника понимается как структурно неоднородный, однако цельнооформленный информационно-обучающий континуум, целостная единица анализа. Такой подход, основанный на понимании связности, членимости, структурности как универсальных качеств любого текста, не противоречит традиционным установкам, принятым в современном текстоведении. Аналогичной позиции придерживается, например, А. З. Халилзадех, определяя учебник как самостоятельный единооформленный текст, хотя и представляющий собой «сложную систему, состоящую из множества элементов» [Халилзадех, 2012, с. 118]. Вместе с тем некоторые ученые в качестве учебного текста признают исключительно его научный компонент, фиксирующий в учебном материале предметное знание. Такой позиции придерживается, например, Л. С. Васюкович, называющая учебным текстом «лингвометодическую единицу школьного учебника», «основной компонент издания» [Васюкович, 2015, с. 219].

Знание специфики структурной организации учебника позволяет учитывать ее при концептуально-дискурсивном анализе его содержания. Например, анализировать процессы гибридизации смыслов, возникающей в результате функционального сближения учебного, научного, педагогического и образовательного дискурсов, дифференцировать смыслы, «идушие» от автора текста учебника или автора неаутентичного текста иного типа, используемого в учебнике в качестве дидактического материала, выявлять смыслы, изначально заданные образовательными стандартами и пр.

Всеми учеными отмечается роль учебника в развитии когнитивных способностей адресатов и формировании у них фрагмента картины мира (включая ценностную его составляющую), связанного с получением системного знания о мире в определенной предметной области. Так, М. А. Лукацкий и Ю. Г. Куровская относят обозначенную проблематику к вопросам, решаемым в рамках педагогической семиологии – науки, изучающей «механизмы создания языка педагогической науки и определяющей особенности языка взаимодействия учителя и ученика, который представляет собой соединение языка естественного и языка конкретного учебного предмета» [Лукацкий, 2018, с. 18]. Данная мысль поддерживается авторами коллективной монографии «Учебник как модель мира и общества»: «В силу статуса бесспорности, традиционно связанного со знаниями, содержащимися в учебной литературе, именно учебник часто создает те аксиоматические основания, на базе которых происходит дальнейшая интеллектуально-творческая работа личности <...> по формированию мировоззренческих оснований... В нем, как в зеркале, отражаются реалии эпохи» [Учебник как модель мира и общества, 2021, с. 10].

С опорой на высказанную ранее идею функционирования учебного дискурса как совокупного множества предметных субдискурсов отметим, что учебник представлен в каждом из субдискурсов. Проблематика нашего исследования определяет интерес к рассмотрению концептосферы учебника, реализующего дидактический ресурс в учебно-языковом субдискурсе. Такие издания ученые причисляют к особой категории и именуют в большинстве случаев «учебно-научными лингвистическими текстами» или «учебными лингвистическими текстами» (Р. П. Бекова, Д. А. Котельникова, И. А. Котюрова, М. Л. Кусова, С. В. Плотникова, Л. В. Черпанова, О. Н. Чистякова, Н. Е. Ячменева и др.). Своеобразие данных текстов, и мы солидарны с исследователями в этом мнении, состоит в осмыслении языка в рамках их концептосферы как одновременно объекта и средства изу-

чения. Авторы работ отмечают также *метапредметную* функцию «учебников языкового цикла» (Г. А. Садыкова). Помимо предметного знания, в них присутствуют сведения о культуре, истории, политике, экономике и многих других сторонах жизни нации и цивилизации в целом. В силу сказанного тексты данного типа формируют знания и навыки общего характера, способствуя осмыслению языка в качестве инструмента для развития «мягких» навыков, связанных с умением взаимодействовать в социуме. Тексты данного типа активно изучаются специалистами с точки зрения своих структурно-типологических [Чистякова, 1993], смысловых [Кусова, 2022], функционально-дидактических [Купирова, 2010; Пашковская, 2019; Черепанова, 2019; Сырова, 2021], языковых [Готовцева, 2011; Хоменко, 2019] свойств.

Наш научный интерес сосредоточен на анализе учебно-языковых текстов как средстве формирования картины мира обучающихся посредством ретрансляции им концептуального знания автором.

Значимым фактором в формировании дискурсивной картины мира, объективированной в учебно-лингвистическом тексте, является «запрос» от целевой аудитории адресатов на изучение ими того или иного национального языка (например, русского языка – в рамках данного исследования). Научное знание в предметной области «Русский язык» выступает содержанием *учебников русского языка*. Линейка учебников русского языка, имеющих полное или аспектированное содержание, представленное в детальном или сжатом виде, адресованных представителям разных целевых аудиторий, сегодня чрезвычайно обширна. Это обусловлено тем, что русский язык как учебный предмет изучается с разных позиций: в качестве государственного, родного и неродного, иностранного, базового или метапредмета [Дейкина, 2021, с. 18]. По мнению А. Д. Дейкиной, потенциал этих учебников состоит «в создании ценностной характеристики русского языка, в определении его самоценности и ценности для личности, в отражении его уникальных качеств», к числу которых относятся «энергетич-

ность, жизненность, художественность, системность, гармоничность и др.» [Дейкина, 2021, с. 21]. В силу значимости и многоаспектности русского языка как объекта научного описания и учебного изучения, а также одновременного привлечения русского языка в качестве средства познания и цели обучения учебники русского языка представляют собой уникальный материал исследования. Масштаб научного поиска и вектор приложения усилий ученых во многом определяется фактором адресации текстовой информации определенному кругу обучающихся.

2.2. Дискурсивная обусловленность дидактического ресурса учебника русского языка как иностранного

Учебно-языковые тексты, адресованные иностранным обучающимся, сегодня активно востребованы в образовательном процессе: взаимодействие в учебной сфере в современном мире вышло далеко за пределы национальных систем образования – в глобальное дидактическое пространство и приобрело устойчивый характер полиязыкового. Более того, современная лингводидактика отличается отходом от принципа системно-структурного обучения языку и ориентированностью на достижения фундаментальной лингвистики, в том числе в области дискурсивных, культурологических и концептологических исследований. Акцент делается на формировании средствами лингводидактики не только предметной компетенции, но и широкого спектра метапредметных, связанных с умением использовать ресурс иностранного языка в решении задач поликультурного взаимодействия. Ученые говорят о необходимости развития навыков в области текстовой, коммуникативной, лингво-, меж-, кросс-культурной, дискурсивной деятельности. См. подробнее: [Верещагин, 1999; Мартынова, 2016; Шукин, 2021].

Русский язык в современном мире по-прежнему сохраняет статус языка межнационального общения, в том числе образовательной сфере.

Под *учебником русского языка как иностранного* понимается аутентичный учебно-языковой текст, созданный специально для использования в целях обучения русскому языку и знакомства с русской культурой иностранцев. Не всякий текст, попадающий в сферу внимания иностранца и становящийся для него объектом интерпретации, является учебным. Более того, не каждый учебник русского языка может эффективно реализовать лингводидактические задачи применительно к целевой аудитории иностранных обучающихся, а только тот, который специально разработан для этой цели. Учебник русского языка, созданный для обучения носителей иностранного языка, относится к категории аутентичных учебно-языковых текстов и реализует в своей структуре и содержании дискурсивно-типологические черты учебника, о которых шла речь выше (см. раздел 1.3.3).

Текст учебника РКИ в последнее время активно изучается как продукт функционирования учебного дискурса [Карчаева, 2010а,б; Иванова, 2022 и др.]. Согласно идее структурирования учебного дискурса на субдискурсивные разновидности, на основании критерия предметной направленности содержания нами выделен учебно-языковой субдискурс (см. раздел 1.3.1), а в качестве продукта его реализации обозначен учебно-языковой текст, в том числе такой его тип, как учебник русского языка (см. раздел 1.3.3). Следующий уровень структурного членения касается дифференциации субдискурсов внутри учебно-языковой разновидности учебного дискурса с учетом дальнейшей конкретизации критерия предметной направленности.

С учетом особенностей современного понимания термина *лингводидактика* нужно пояснить, что мы используем его в узком толковании как сферы научных исследований, которая занимается методическими проблемами в области обучения иностранным языкам [Богачев, 2005; Крупченко, 2005]. Широкая трактовка термина, определяющая в качестве объекта лингводидактики язык вообще как предмет описания в учебных целях, включая, например, понимание языка как средства коммуникации между исконными его носителями, нами не рассматривается.

Рассмотрим особенности реализации текстом учебника РКИ своей обучающей функции с учетом влияния со стороны лингводидактического дискурса.

Тематика материала, а также логика и аспектирование содержания отбирается и структурируется в соответствии с содержанием нормативных документов, определяющих в качестве образовательных результатов сформированность компетентностной базы обучающихся разных целевых аудиторий с учетом требований в рамках конкретного сертификационного уровня.

В соответствии с российской государственной системой тестирования (ТРКИ) выделяется 6 уровней владения РКИ: элементарный (A1), базовый (A2), первый сертификационный (B1), второй сертификационный (B2), третий сертификационный (C1), четвертый сертификационный (C2) [Об утверждении уровней владения русским языком как иностранным языком и требований к ним, URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70579090/?ysclid=lo31o4jxgz543843796> (дата обращения: 23.10.2023)].

В каждом из приведенных стандартов присутствует перечень тем, в рамках которых иностранец, овладевающий русским языком в целях достижения определенного сертифицированного уровня, должен в устной и письменной формах уметь осуществлять речевое общение. В качестве примера приведем подобный тематический список из стандарта, содержащего требования к владению русским языком в рамках сертификационного уровня B1: *«1. Биография: детство, учеба и работа, интересы. Семья. 2. Выбор места учебы или работы, профессии и др.; выражение отношения к ним. 3. Система образования: школы, колледжи, институты и университеты в России и в родной стране. 4. Роль иностранных языков в жизни человека. Изучение русского языка. 5. Образ жизни (режим работы, отдых, традиции, общение с коллегами и друзьями). 6. Свободное время. Отдых, интересы, увлечения (искусство, спорт, путешествия и т. п.). 7. Город. Столица страны. Родной город. Город как центр культуры и туризма. Проблемы современного города. Жизнь в городе и деревне.*

8. Страна. Россия. Её регионы. Родная страна: география, экономика, культура, история и т. п. 9. Известные деятели науки и культуры России и родной страны. 10. Природа. Природа и человек. Экология» [Требования по русскому языку как иностранному. Первый уровень. Общее владение, 2009, с. 8].

Тематическую направленность учебного материала отражает также такой компонент госстандарта, как лексический минимум, насчитывающий для каждого уровня свое количество входящих в его состав лексических единиц. Например, в упоминаемом выше стандарте, разработанном для уровня В1, лексический минимум характеризуется так: «Лексический минимум первого уровня составляет 2300 единиц, обеспечивающих общение в рамках тематического и интенционального минимумов данного стандарта. Основной состав активного словаря данного уровня обслуживает бытовую и социально-культурную сферы общения» [там же, с. 21].

На уровне концептуального обобщения в смысловом пространстве учебника РКИ ключевые позиции занимает систематизация представлений о языке и человеке. Речь идет о структурном устройстве языка, реализуемых функциях в социуме, способности выражать культурные смыслы, миромоделирующем потенциале, а также носителе языка, использующего его для воплощения своих жизненных задач. Проиллюстрируем сказанное фрагментом из учебника РКИ, содержащим вариант формулировки задания и дидактический материал: «б) *Прослушайте диалог. Скажите, какой язык сейчас учит Ян Вей? – Антон, кем работает Ян Вей? – Переводчиком. – А чем он занимается в свободное время? – В свободное время Ян Вей учит новые языки. Он уже хорошо знает английский и французский языки. А сейчас он занимается русским языком. Заниматься чем? (5) спортом / музыкой / русским языком / математикой* в) *Скажите, что вы узнали?*» [Антонова, 2012, с. 299].

Знакомство с предметным материалом в лингводидактических текстах разворачивается вокруг ключевой темы, которую можно

обозначить как «Человек, познающий окружающий мир средствами иностранного языка». Гуманитарная природа лингводидактического дискурса определяет опору участников обучающей деятельности на общие законы познания, диалектики и дидактики, учет принципов жизненной логики и эмпирической целесообразности.

Тематическое содержание учебного материала и его ориентация на уровень предполагаемого владения русским языком как результат обучения, как правило, эксплицируется в заголовке, оглавлении и предисловии издания: *«Учебник включает в себя Вводно-фонетический курс, Правила чтения и письма, Элементарный разговорный курс, Основы русской грамматики»* («Матрешка») [Караванова, 2015, с. 2], *«Вводно-грамматический курс. Учебник. Базовый уровень»* [Рогачева, 2020а], *«Синтаксис простого и сложного предложения. Продвинутый уровень. Учебник»* [Рогачева, 2020б], *«Поехали! Русский язык для взрослых. Начальный курс»* [Чернышов, 2009], *«Время учить русский: Учебник русского языка для иностранных учащихся центров довузовской подготовки иностранных граждан»* [Распопова, 2003], *«Материал учебника по русскому языку как иностранному „Первый сертификационный уровень” отобран с учетом требований Государственного стандарта по русскому языку для иностранных граждан, соответствующего первому сертификационному уровню. Грамматический материал учебника направлен, главным образом, на формирование и развитие навыков и умений устной речи»* («Русский язык как иностранный. Сертификационный уровень») [Царева, 2010], *«Учебник русского языка как иностранного продолжает линию учебников РКИ для школьников. Он предназначен для учащихся второго года обучения (уровень А2). Предложенный курс может быть использован при обучении русскому языку как второму иностранному на базе первого английского, а также в качестве отдельного самостоятельного курса. Основное внимание в учебнике уделяется формированию коммуникативной и межкультурной компетентности уча-*

щихся. Отличительная черта учебника – отбор материала с учетом возрастных особенностей учащихся 14–16 лет» («Давайте познакомимся») [Хамраева, 2014, с. 2].

В зависимости от характеристики целевого адресата при создании учебника автор выбирает лингводидактические методы, педагогические технологии и приемы, находящие отражение в структурно-содержательной организации текста. Информация об этом также может отражаться в библиографическом описании учебника, например: *«Жили-были... 28 уроков русского языка для начинающих: учебник»* [Миллер, 2016], *«Продолжаем знакомство. Русский язык как иностранный. Уроки дружбы. Учебник»* [Бальхина, 2011]. Урок – ведущая форма организации процесса предметного обучения, имеющая стандартную структуру, предполагающая контроль усвоения знаний, выступающая частью в составе более сложной комплексной единицы. Как правило, методические рекомендации к использованию учебника оговариваются отдельно в аннотации или предисловии к его изданию: *«Учащимся предлагаются задания, разработанные как на базе традиционных методик преподавания русского языка как иностранного, так и с учетом современных текстовых технологий... Учебник рассчитан на 350 учебных часов... Аудиоприложение к учебнику можно скачать на сайте издательства Флинта»* («Современный учебник русского языка для иностранцев») [Парецкая, 2023, с. 2]. При отсутствии возможности непосредственного контактирования между адресантом и адресатом и получения своевременной «обратной связи» подобные комментарии играют весомую роль для установления эффективного контакта и реализации учебником РКИ своих функциональных свойств в дискурсе в полной мере.

Характер взаимодействия участников лингводидактического дискурса может изменяться в соответствии с запросом адресата на обучение русскому языку как средству профессиональной коммуникации [Величко, 2007; Клобукова, 2009 и др.]. В существующих учебниках РКИ для специальных целей язык высту-

пает в качестве инструмента передачи специализированной информации. Это, безусловно, отражается в содержании текста, предъявляет особые требования к профессионализму автора. В этом случае ключевое значение приобретает предметное знание и языковые способы его репрезентации (профессиональная лексика, терминологические обозначения). В функциональном отношении наблюдается взаимодействие лингводидактического и какого-либо из предметных субдискурсов как разновидностей учебного дискурса. Например, учебно-медицинского («*Говорим о медицине по-русски. Учебник*» [Куриленко, 2022]), «*Русский язык для будущих врачей. Medical Russian. Учебник*» [Куриленко, 2020]), учебно-музыкального («*Русский язык как иностранный для музыкальных специальностей: учебник для вузов*» [Бухарова, 2023]), учебно-философского («*Русская мифология. В 3-х ч. Ч. 1. Философия. Учебник*» [Лукина, 2017]) и пр. Обозначенная проблематика составляет отдельный предмет для научного осмысления и в нашем исследовании не рассматривается.

Лингводидактический дискурс предъявляет особые требования к авторам учебника РКИ с учетом их участия в полиязыковой и поликультурной коммуникации с обучающей целью: «Автор учебника мыслит себя источником сведений, человеком, интерпретирующим события, личностью, воплощающей в себе элементы русской культуры, собеседником» [Панова, 2016]. Предполагается, что адресант обладает концептуально-структурированным научным знанием, ориентируется в его истоках и видит перспективы научного поиска, умеет выстраивать причинно-следственные связи с учетом междисциплинарного взаимодействия и возможности использования теории на практике. Важен и тот момент, является ли автор исконным носителем русского языка. В этом случае взгляд на язык формируется «изнутри», с учетом глубинных механизмов его системно-структурной организации и функционирования. Очевидно также влияние авторской картины мира на формирование концептосферы учебника, а посредством учебника – и на мировосприятие обучающегося.

Например, анализ образа России и русского языка на основе содержания учебника «Восток», созданного специалистами Пекинского университета иностранных языков, представлен в источнике: [Ван, 2020a].

Помимо отмеченного нюанса, в исследовательской литературе говорится о возможности присутствия в концептуальной структуре учебника РКИ идеологических стереотипных представлений как результатов влияния идеологии «на языковую политику в системе образования» [Кобылкина, 2021, с. 12]. Об этом чаще всего пишут зарубежные ученые: [Kurdt-Cristiansen, 2015; Chapelle, 2016; Bori, 2018; Risager, 2018]. С учетом того, что текст может быть для обучающегося основным источником информации о стране и языке, такой подход способен спровоцировать появление чувства отчужденности, противопоставления «мы–они», что оценивается как нежелательная в рамках лингводидактического взаимодействия установка.

Интертекстуальность – важное для учебника РКИ свойство – также имеет дискурсивную природу и проявляется в отсылках к точкам зрения разных авторов, цитировании первоисточников, наличии прецедентных текстов в виде дидактического материала. Чужое слово расценивается как «полифоническое включение» [Тубалова, 2016, с. 60]. Полифоничность учебника РКИ проявляется также в потенциальной множественности вариантов интерпретации смыслов адресатом с учетом авторской концептуальной дискурсивной позиции, интерференции со стороны как родной лингвокультуры, так и дискурсивного опыта адресата. Подобная «многомерность учебника РКИ» – от линейной в цитате до аллюзивной, ассоциативной в рамках национально-культурного кода – является, безусловно, результатом действия лингводидактического субдискурса. Ср.: интердискурсивность как переключение дискурсивных кодов в системе мышления реципиента в концепции В. Е. Чернявской [Чернявская, 2007].

Важными дискурсивными параметрами, влияющими на тексто- и смыслообразование в сфере обучения, является пресуппо-

зиционный фон и шире – социокультурный контекст. Базовой характеристикой учебника РКИ можно назвать культурную маркированность – «социокультурное значение, которое отражается в ментальности субъектов речи и проявляется при формулировании текста в выборе тех и не иных языковых единиц» [Чернявская, 2009, с. 31]. Один из создателей методической концептологии – профессор Л. Н. Мишати́на – в иерархии дидактических целей в обучении языку главенствующей называет «введение в культуру (систему концептов) сквозь призму языка современного ученика – как формирующуюся языковую личность, субъекта индивидуальной картины мира» [Мишати́на, 2018, с. 155].

Учет лингвокультурологического ресурса учебника РКИ связывается с необходимостью формирования у иностранных обучающихся средствами учебного материала ценностного отношения к стране, носителям и самому русскому языку. В качестве примера подобного подхода можно привести учебник *«Россия – моя любовь. Русский язык для начинающих. Часть 1. Элементарный уровень»* [Антошкина, 2020], вышедший в издательстве Учебного центра русского языка МГУ. Автор следует принципу изложения языкового материала с опорой на широкий спектр культурологических и страноведческих данных. В книге присутствует информация о городах России, их гербах, национальном флаге, известных людях, живших в России в разное время, достопримечательностях страны. Такая подача материала значительно обогащает лексикон и тезаурус обучающихся, способствует формированию общекультурных, профессиональных, в том числе предметных, компетенций, а также решает задачи не только обучающие, но и развивающие, и воспитательные.

Имеет значение такой дискурсивно обусловленный фактор, как закреплённость текстовой информации на определенном носителе. Сегодня все в большей степени становятся востребованными мультимедийные учебники РКИ. Их дискурсивная специфика анализируется, например, в источниках: [Куст, 2011; Лебедева, 2020; Граник, 2021]. Предположим, что в такого рода

текстах концептуальная организация усложняется и в структурном, и содержательном аспектах.

Очевидна также связь функциональных свойств учебника РКИ с привлечением средств различных кодовых систем для реализации авторских коммуникативных установок. В числе иконических в учебнике можно выделить знаки методические и дидактические. *Дидактические* представляют собой иллюстративные функциональные средства (например, изображения). Функционал *методических* иконических ресурсов (цвет и размер шрифта, схемы, графики, таблицы и пр.) состоит в их способности служить способом реализации множества функций, включая поясняющую, заместительную, комментирующую, адаптивную. В последнем случае речь идет о роли учебника РКИ в устранении коммуникативно-психологических и социокультурных помех, которые могут возникнуть у иностранца, знакомящегося с чужой для него лингвокультурой [Воробьева, 2020; Курьянович, 2022г].

Описанные дискурсивно-типологические свойства учебника РКИ важны для понимания специфики функционирующей в нем концептосферы.

2.3. Особенности концептуального содержания учебника русского языка как иностранного с точки зрения их дискурсивной детерминированности

2.3.1. Когнитивная природа взаимодействия субъектов лингводидактического дискурса

Взаимодействие автора и адресата посредством учебника РКИ оформляется в соответствии с требованиями лингводидактического дискурса как структурной составляющей учебного дискурса (его разновидностью, или субдискурсом). Интенции субъектов, их дискурсивная роль и дискурсивная позиция определяют когнитивные характеристики коммуникации и концептуальные свойства текста учебника РКИ. Автор учебника включается в

дискурсивное поле взаимодействия, имея цель воздействовать на картину мира адресата, применяя обучающие стратегии и реализуя при этом разнообразные тактики эффективной подачи учебного материала. Обучающийся демонстрирует стратегии восприятия и интерпретации этого материала, используя тактики когнитивной обработки информации.

В рамках первичной (текстообразующей) деятельности автора учебника РКИ объективируется дискурсивная картина мира (концептосфера учебника РКИ) – функциональный вариант национальной языковой картины мира, обусловленный спецификой лингводидактического дискурса. Возможно проникновение в концептосферу элементов индивидуальной картины мира автора, что может проявляться, например, в расстановке обусловленных индивидуально-авторской картиной мира аксиологических акцентов, связанных с осмыслением культурологической информации. Это становится возможным, в первую очередь, благодаря непосредственному участию автора в отборе дидактического материала и структурировании в целом учебной информации.

Адресаты в процессе вторичной (текстовоспринимающей) деятельности при знакомстве с информацией, содержащейся в тексте, и ее декодировании поставлены в условия свободного или вынужденного соприкосновения с дискурсивной картиной мира – информацией, категориально осмысленной и концептуально обобщенной автором. «Встреча» воспринимающего сознания адресата с результатами мыслительной деятельности автора рождает различные эффекты: информационные, образовательные (включая учебные, развивающие и воспитательные), когнитивные. Позиция адресата, связанная с концептуализацией представлений о явлениях, предметах, событиях, состояниях и пр. «мира вокруг» им самим на основе имеющегося у него знания о мире и чувственно-эмпирического опыта, может совпадать полностью, частично или быть диаметрально противоположной представленной в рамках концептосферы учебника РКИ.

Пространство концептосферы учебника РКИ представляется как область фокусировки и «встречи» сознания автора и адресата,

их концептуальных позиций, актуализированных в дискурсе. Обозначенный процесс имеет этапы: (1) отображение фрагмента национальной картины мира, связанного с осмыслением в дидактическом ключе необходимого объема предметного знания, в сознании автора, (2) объективация этого фрагмента в виде дискурсивной картины мира, (3) последующая ретрансляция данного концептуального знания адресату, (4) рецептивная обработка полученной информации сознанием адресата, (5) извлечение результатов обучающей деятельности в виде образовательных эффектов, (6) демонстрация качественно-количественных показателей усвоения концептуального знания обучающимся (факультативно, в зависимости от дискурсивных обстоятельств).

В соответствии с целью и задачами деятельности субъектов в учебном дискурсе, предполагается, что в результате их кооперативных усилий наблюдается если не единство, то совмещение / наложение их концептуальных дискурсивных позиций. Налаживанию эффективного когнитивного взаимодействия участников лингводидактической коммуникации, происходящему в процессе «соприкосновения» их сознания в пространстве концептосферы учебника РКИ, благоприятствует ряд факторов. Раскроем суть сказанного.

Функционал учебника РКИ, помимо реализации ключевой – дидактической – функции, основывается также на способности автора управлять когнитивной деятельностью адресата в процессе его работы с текстом. В первую очередь здесь следует говорить о «способах подачи и представления информации, особенностями ее расположения и структуризации в дискурсе, специфическом отборе когнитивных операций или их предпочтительным использованием в процессах построения и интерпретации текстов разных типов» [Кубрякова, 1996, с. 79]. Сказанное связывается со способностью автора учебника РКИ осуществлять «важнейшие когнитивные процессы, определяющие структуру языковой деятельности человека: повествование, описание, аргументацию, экспликацию, инструкцию» [там же], в форме, доступной

для адресата-иностранца. В этом, на наш взгляд, проявляется *когнитивно-регулятивная функция* учебника РКИ.

Используемые методические приемы и педагогический инструментарий способствует наиболее полному представлению предметного знания адресату с целью закрепления в его сознании в виде определенного мыслительного образа или конструкта. Судить об этом позволяет авторский комментарий, представленный в предисловии, например: *«Методическая модель курса разработана на основе широко известного преподавателям РКИ сознательно-практического метода. Однако ряд структурных инноваций – важнейшей из которых является модульный принцип построения учебника – позволяет решать задачу становления и развития коммуникативной компетенции инофонов»* [Эсмантова, 2011, с. 7].

Регулирование когнитивной деятельности адресата со стороны автора учебника РКИ осуществляется посредством тщательного продумывания формы подачи и структурирования учебного материала, поскольку его предметное содержание определено требованиями стандарта и не допускает особых «вольностей» в интерпретации. Хороший образовательный эффект можно получить, опираясь в изложении учебного материала на знания из области логики, теории аргументации, психологии.

Например, порядок представления грамматического материала в учебнике «Поехали!» его автор, С. И. Чернышов, строит с учетом требований психологических законов восприятия (осмысленности, предметности, целостности) и сам определяет как «психологически оправданный»: *«Сначала усваивается операция опознавания – называния («Кто это? – Это Иван.»), затем – обозначение действий (глаголы – «Что он делает?»), после чего – описание статического расположения (Пр. п. – «Где он?»), перемещения в пространстве (глаголы движения) и т. д.»* [Чернышов, 2009, с. 7].

М. Н. Аникина, автор учебника «Лестница», справедливо пишет о необходимости решения важных психологических задач, стоящих перед автором учебника РКИ. К таким задачам методист

относит снятие страха перед иностранным языком, формирование у обучающихся мотива («Мне хочется сказать больше») и стимула («У меня уже есть прогресс») для его изучения [Аникина, 2007, с. 5].

С опорой на законы мышления, заложенные в рамках традиционной формальной логики Аристотелем, выстраивается обучение грамматике в учебнике «Время учить русский: учебник русского языка для иностранных учащихся центров довузовской подготовки иностранных граждан»: «Способы выражения субъектно-предикатно-объектных отношений – 1 раздел; способы выражения обстоятельственных (пространственных) отношений – 2 раздел; способы выражения определительных отношений – 3 раздел; способы выражения обстоятельственных (временных, причинно-следственных, условных и уступительных) отношений – 4 раздел» [Распопова, 2003, с. 4].

Законы формальной логики (тождества, противоречия, исключенного третьего, достаточного основания) выражают универсальную природу человеческого мышления и его способность познавать мир во всех его многообразных проявлениях. Когнитивно-регулятивные свойства учебника РКИ тесно связаны с его дискурсивными характеристиками, обуславливающими в целом природу учебного текста как гносеологически ориентированного типа текстов.

Отметим, что в целях установления понимания с адресатом автор прибегает к графическим способам представления учебного материала. Отметим значимость для процесса концептуализации смыслов в учебнике РКИ его семиотического текстового уровня, разнообразные формы наполнения которого (схемы, рисунки, диаграммы, таблицы и пр.) позволяют определить концептосферу учебника РКИ как имеющую нелинейную организацию и поддающуюся осмыслению посредством привлечения различных кодово-сигнальных систем. Для большинства современных учебников РКИ, помимо активного сопровождения вербально представленной информации рисунками, таблицами, схемами, характерно наличие аудиоприложений. Авторы тщательно подходят

к отбору иллюстративного материала, понимая его дидактико-методическую ценность. Так, Т. Л. Эсмантова отмечает в предисловии к своему учебнику, что *«иллюстрации, нарисованные талантливым художником-карикатуристом Антоном Багровым, которые являются дополнительным коммуникативным ресурсом. Рисунки можно использовать как для пояснения описанных в текстах и заданиях ситуаций, так и для предтекстовой работы или перехода к дискуссии на тему текста»* [Эсмантова, 2011, с. 11].

Другой участник взаимодействия – адресат учебника РКИ – также занимает активную позицию в дискурсе, прилагая усилия к обработке когнитивной информации на основе имеющихся тезаурусных, метапредметных и предметных знаний. Особо выделим личностные способности обучающихся, касающиеся проявления ими функций внимания, памяти, навыков когнитивной деятельности, связанных с умением анализировать, устанавливать причинно-следственные связи, видеть связь явлений, обнаруживать скрытые механизмы их взаимодействия. Адресант участвует в формировании концептосферы учебника РКИ, но «с учетом особых когнитивных установок адресатов» [Резанова, 2011а, с. 52].

Для понимания содержания лингводидактического текста особенно важна степень сформированности у обучающихся языкового сознания, которая соотносится с требованиями госстандартов. Автор учебника «Русский язык: 5 элементов» Т. Л. Эсмантова так пишет об этой взаимосвязи в обращении к адресатам: *„Текст, который вы сейчас прочитали, – ваш первый маленький тест. И вот его результат: • Если вы поняли только 30–60 %, потому что знаете не все слова в тексте или не помните грамматику, ваш уровень А2 и вы должны изучать русский язык по книге, которую вы сейчас читаете (уровень В1); • Если вы поняли меньше чем 20–30 %, вы можете изучать русский язык по книге «Русский язык: 5 элементов. Уровень А2»; • Если вы знаете только несколько слов и поняли не больше чем 5–10 % – изучайте русский язык по книге «Русский язык: 5 элементов. Уровень А1»*” [Эсмантова, 2011, с. 6].

Таким образом, формирование реперных точек концептосферы учебника РКИ происходит исключительно в ходе дискурсивного взаимодействия субъектов учебной коммуникации и наблюдающегося в результате этого сопряжения их концептуальных позиций, формируемых в дискурсе.

2.3.2. Роль статуса «вторичная языковая личность» в формировании концептосферы текста

Учебник РКИ адресован обучающимся-иностранцам, имеющим статус *вторичной языковой личности* (З. М. Ветчинкина, Н. Д. Гальскова, А. А. Гусева, С. В. Ионова, Л. П. Клобукова, Н. А. Мамонтова, Е. В. Потемкина, И. И. Халеева, Л. П. Халяпина, Н. Ю. Хлызова, Г. С. Шашлова и др.). Вторичная языковая личность определяется как «совокупность способностей человека к иноязычному общению на межкультурном уровне, под которым понимается адекватное взаимодействие с представителями других культур» [Гальскова, 2003, с. 47].

Интерпретация понятия восходит к традиции многоаспектного толкования родового для него термина *языковая личность*, представленного в рамках структурно-семантического [Караулов, 2008], функционально-деятельностного [Богин, 1980; Клобукова, 1997], лингвоперсонологического [Голев, 2009; Иванцова, 2010], лингвокультурного [Маслова, 2010] подходов.

Для нас ценность имеют рассуждения ученых об участии языковой личности в концептуальной деятельности, в том числе связанной с осмыслением культурно значимой информации: Например, Ю. Н. Караулов отмечает, что деятельность языкового сознания носителя направлена на «отражение видения им окружающей действительности (картины мира)» [Русский язык, 1997, с. 671]. В. И. Карасик параметризует языковую личность как «обобщенный образ носителя культурно-языковых и коммуникативно-деятельностных ценностей, знаний, установок и поведенческих реакций» [Карасик, 2004, с. 22], проявляемых в рамках

«языкового круга» как своеобразного ментально-языкового пространства, отмеченного лингвокультурной и лингвоконцептуальной спецификой.

Сегодня имеется обширная исследовательская база, посвященная изучению понятия «вторичная языковая личность», в том числе, с позиций лингводидактики. В частности, история вопроса представлена в источниках: [Потемкина, 2012; Ван, 2021]. Множество ученых придерживается мнения, что в первую очередь иностранец при знакомстве с иностранным языком направляет усилия на постижение смысла слова или высказывания, а уже во вторую – на форму их репрезентации [Зимняя, 2003, с. 34]. На основании категоризации и концептуального обобщения единичные смыслы в ходе интерпретации интегрируются, формируя более объемные и многомерные смысловые отрезки – фрагменты вторичной картины мира. Ученые отмечают, что при знакомстве с русским языком как иностранным, «оперируя фактами русского языка, вторичная языковая личность создает свой образ русской языковой картины мира и, соответственно, – концептуальной картины мира в ее национальном варианте, основываясь на результатах собственной интерпретации фактов иностранного языка. Именно в процессе общения на иностранном языке формируется вторичная природа языковой личности» [там же, с. 48]. Значительная часть этого процесса коммуникации связана с целенаправленным обучением русскому языку, включая ситуации работы с учебниками РКИ. Тем самым, можно утверждать, что учебник РКИ непосредственным образом участвует в формировании образа чужой картины мира в сознании иностранного обучающегося. Это осуществляется посредством формирования когнитивно-языковой способности и последующего ее совершенствования в соответствии с требованиями, предъявляемыми к результатам обучения в рамках разных сертификационных уровней.

Роль статуса вторичной языковой личности во взаимодействии субъектов в рамках лингводидактического дискурса имеет определяющее значение на всех этапах этой деятельности. На нее ориентируется автор, находясь еще на стадии оформления замысла

учебника и далее, приступая к структурированию учебного материала в соответствии с содержанием госстандартов, отбирая дидактический материал и технологический инструментарий.

Дискурсивная картина мира, объективированная в тексте учебника РКИ, также определяется существующими образовательными потребностями и потенциальными образовательными результатами иностранного адресата. Появление тех или иных ключевых содержательных звеньев в концептосфере учебника РКИ детерминировано необходимостью сформировать у иностранца компетентностную базу, которая позволит ему решить задачи, которые он связывает для себя со знанием русского языка, – коммуникативные, образовательные, профессиональные. В компетентностной базе, помимо знаниевой составляющей, акцент делается на развитии языковой способности, языкового чутья, комплекса предметных и метапредметных навыков, социокультурной, коммуникативной, межкультурной компетенций как образовательных результатов в иноязычном обучении. Подробнее: [Оглуздина, 2011; Курьянович, 2015].

Анализ прописанных в стандартах для каждого сертификационного уровня требований позволяет обосновать взаимосвязь перечня и содержания компетенций со структурно-семантическими характеристиками концептосферы учебника РКИ с учетом ее динамики от одного сертификационного уровня к другому. Исходной дидактической установкой, обозначенной на самом раннем этапе обучения (элементарном уровне) и красной нитью проходящей через все его этапы, выступает обучение языку «в общекультурных целях» [Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень, 2001, с. 4]. Дидактические цели формулируются в зависимости от уровня обучения с расширением по мере продвижения от элементарного до III сертификационного уровня. В каждом из 5 стандартов, разработанных для каждого уровня обучения (A1/элементарный, A2/базовый, B1/I сертификационный, B2/II сертификационный, C1/III сертификационный), приводится содержание коммуникативно-речевой и языковой компетенций.

Языковая компетенция связывается с формированием предметных знаний в области фонетической, словообразовательной, морфологической, синтаксической, лексической подсистем русского языка и их единиц (частей речи, членов предложения, тематических классов слов, единичных лексем и пр.). Помимо знающего компонента, уделяется внимание формированию навыкового компонента языковой компетенции, например, в аспекте функционально-стилистического употребления грамматических и лексических единиц.

Например, знания об имени числительном в стандарте для I сертификационного уровня включают следующую информацию: «2.2.6. **ИМЯ ЧИСЛИТЕЛЬНОЕ** Количественные, порядковые и собирательные (двое, трое ...) числительные. Простые и составные числительные. Сочетание числительных с существительными и прилагательными. Склонение числительных (в ограниченном объеме)» [Требования по русскому языку как иностранному. Первый уровень. Общее владение, 2009, с. 17]. Зафиксированность данной информации в стандарте обуславливает ее обязательное отражение в виде учебного материала в тексте учебника РКИ. Приведем примеры из учебника РКИ «5 элементов» (I сертификационный уровень): «Задание 51. Вспомните порядковые числительные. а) Впишите окончания. *перв_ правило, втор_ раз, трет_ день, четверт_ чашка чая, двадцать пят_ человек...* б) Впишите числительные. *Он живет в _____ (8) квартире. Она пьет _____ (3) чашку чая...*» [Эсмантова, 2011, с. 51], «Задание 60. В каком году и в каком веке? Модель: 2020 – в две тысячи двадцатом году = в двадцать первом веке. 2002, 1966, 1405, 1789...» [там же, с. 56].

В концептосфере учебника РКИ это предметное знание служит основой для формирования смыслов, отражающих представление об устройстве системы русского языка. В дискурсивной картине мира эта предметная информация концептуально осмысливается и в качестве составляющей интегрируется в структуру той или иной концептуальной единицы разного уровня обобщения

(ЯЗЫК, МЕТАЯЗЫК) либо оформляется в самостоятельную единицу концептуального смысла (ИМЯ ЧИСЛИТЕЛЬНОЕ, ЧИСЛО, ДАТА). Соответствующий вывод делается на основании контент-анализа текстов учебника РКИ (см. главу 3 монографии).

Коммуникативно-речевая компетенция определяется совокупностью знаний, умений и навыков, которые иностранец сформировал в процессе обучения и которые может продемонстрировать в определенной (1) сфере общения, (2) ситуации, с учетом (3) тематического контекста коммуникации, используя при этом словарный запас, отображенный в стандарте в виде (4) лексического минимума. Перечисленные критериальные показатели варьируются в сторону расширения своего объема в зависимости от сложности сертификационного уровня. Информация относительно их содержания, соответствующего уровню обучения, в систематизированном виде на основе данных госстандартов представлена ниже в табл. 2.1.

Коммуникативно-речевая компетенция формируется, судя по информации из стандартов, с учетом ее реализации в разных видах речевой деятельности: аудировании, чтении, письме, говорении. Так, в стандарте для элементарного уровня обучения содержание компетенции, связанной с навыком чтения, определяется так: *«1.2.2. ЧТЕНИЕ Иностранец должен уметь: – читать текст с установкой на общий охват его содержания; – определить тему текста; – понять достаточно полно и точно основную информацию текста, а также некоторые детали, несущие важную смысловую нагрузку. Вид чтения: чтение с общим охватом содержания, изучающее чтение. Тип текста: специально составленные или адаптированные сюжетные тексты (на основе лексико-грамматического материала, соответствующего элементарному уровню). Тематика текста актуальна для бытовой, социально-культурной и учебной сфер общения. Объем текста: 250–300 слов. Количество незнакомых слов: 1–2%»* [Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень, 2001, с. 9].

Таблица 2.1
Содержание коммуникативно-речевой компетенции, предполагаемое к освоению на разных уровнях обучения
(на основании различных критериальных показателей с опорой на данные стандартов)

№ п/п	Показатель	A1 (элементарный)	A2 (базовый)	B1 (I)	B2 (II)	C1 (III)
1	Сфера общения	Бытовая; социокультурная	Бытовая; социокультурная; учебная	Социально-бытовая; социокультурная	Все сферы, включая профессиональную	Высокий уровень коммуникативной компетенции во всех сферах, включая профессиональную
2	Ситуативный минимум	В магазине, кассе; на почте; в банке, в пункте обмена валюты; в ресторане, буфете, кафе, столовой; в библиотеке; на улицах города, в транспорте; в поликлинике, у врача, в аптеке	В административной службе (в канате, в дирекции, в офисе и т. д.); в магазине, кассе, на почте; в банке, в пункте обмена валюты; в ресторане, буфете, кафе, столовой; в библиотеке; на улицах города, в транспорте; на экскурсиях; в поликлинике	В административной службе (в канате, в дирекции, в офисе и т. п.); в магазине, кассе; на почте; в банке, в пункте обмена валюты; в ресторане, буфете, кафе, столовой; в библиотеке; на улицах города, в транспорте; в театре	В социально-бытовой сфере; при обеспечении личных потребностей; в сфере профессиональной деятельности; при удовлетворении потребностей в сфере общественных интересов при неофициальном общении; в социально-культурной сфере; при удовлетворении своих эстетических и познавательных потребностей при	В социально-бытовой сфере; при удовлетворении личных бытовых потребностей вне среды своей профессиональной деятельности; при удовлетворении потребностей в сфере общественных интересов при неофициальном общении; в социально-культурной сфере; при удовлетворении своих эстетических и познавательных потребностей при

№ п/п	Показатель	A1 (элементарный)	A2 (базовый)	B1 (I)	B2 (II)	C1 (III)
			<p>нике, у врача, в аптеке; в ситуации общения по телефону</p>	<p>музее, на экскурсии; в поликлинике, у врача, в аптеке; в ситуации общения по телефону, факсу; в гостинице; на вокзале, в аэропорту</p>	<p>тельных потребностей; в театре, в кино, в клубе, на выставке, в музее и в библиотеке; в официально-деловой сфере; при решении социально-правовых вопросов в администрации, налоговой инспекции, в ГАИ, в банке и т. д.</p>	<p>воспитанию и обучении произведений литературы и искусства; при удовлетворении социальных потребностей (морально-этических, социально-политических и т. д.); при управлении религиозных обрядов; в официально-деловой сфере; при удовлетворении социальных потребностей при общении с представителями административных, государственных, социальных учреждений и организаций</p>

№ п/п	Показатель	A1 (элементарный)	A2 (базовый)	B1 (I)	B2 (II)	C1 (III)
3	Тематический мини-мум	<p>1. Рассказ о себе. Элементы биографии: детство, учеба, работа, интересы.</p> <p>2. Мой друг (знакомый, член семьи).</p> <p>3. Семья.</p> <p>4. Мой рабочий день.</p> <p>5. Свободное время, отдых, интересы.</p>	<p>1. Рассказ о себе. Биография: детство, учеба, работа, интересы.</p> <p>2. Мой друг (знакомый, член семьи).</p> <p>3. Семья.</p> <p>4. Учеба, работа (место работы, профессия).</p> <p>5. Изучение иностранного языка. 6. Мой день.</p> <p>7. Свободное время, отдых, интересы.</p> <p>8. Родной город, столица.</p> <p>9. Здоровье.</p> <p>10. Погода.</p>	<p>1. Биография: детство, учеба и работа, интересы. Семья.</p> <p>2. Выбор места учебы или работы, профессии и др.; выражение отношения к ним.</p> <p>3. Система образования: школы, колледжи, институты и университеты в России и в родной стране.</p> <p>4. Роль иностранных языков в жизни человека. Изучение русского языка.</p> <p>5. Образ жизни (режим работы, отдых, традиции, общение с коллегами и друзьями).</p>	<p>1-й круг тем актуален для говорящего в сфере его личностных отношений, а также при реализации его личных интересов – «Человек и его личная жизнь», «Семья», «Работа», «Отдых», «Мужчина и женщина», «Родители и дети», «Путешествия», «Свободное время», «Увлечения».</p> <p>2-й круг тем имеет социальную культурную характеристику – «Человек и общество», «Человек и политика», «Человек и экономика», «Человек и искусство».</p>	<p>1-й круг тем актуален для говорящего в сфере его личностных отношений, а также при реализации его личных интересов – «Человек и его личная жизнь: любовь, семья, дружба», «Работа, профессия», «Образование, воспитание», «Свободное время: культура, искусство, спорт, различные формы отдыха».</p> <p>2-й круг тем обусловлен социальными потребностями говорящего – «Человек и общество», «Человек и закон», «Человек и политика», «Человек и экономика», «Человек и наука».</p>

№ п/п	Показатель	A1 (элементарный)	A2 (базовый)	B1 (I)	B2 (II)	C1 (III)
				<p>6. Свободное время. Отдых, интересы, увлечения – искусство, спорт, путешествия и т.п.</p> <p>7. Город. Столица страны. Родной город. Город как центр культуры и туризма. Проблемы современного города. Жизнь в городе и деревне.</p> <p>8. Страна. Россия. Её регионы. Родная страна: география, экономика, культура, история и т. п.</p> <p>9. Известные деятели науки и культуры России и родной страны.</p>	<p>3-й круг тем связан с общественной проблематикой – «Человек и искусство», «Человек и природа», «Земля – наш общий дом», «Духовное развитие человечества», «Человек и освоение космического пространства»</p>	<p>3-й круг тем связан с общегуманистической проблематикой – «Человек и искусство», «Человек и природа», «Земля – наш общий дом», «Духовное развитие человечества», «Человек и освоение космического пространства»</p>

№ п/п	Показатель	A1 (элементарный)	A2 (базовый)	B1 (I)	B2 (II)	C1 (III)
				10. Природа. Природа и человек. Экология		
4	Лексический минимум	780 единиц	1 300 единиц	2 300 единиц	10 000 единиц, при этом к активной части словаря относятся 6 000 единиц	12 000 единиц, при этом к активной части словаря относятся 7 000 единиц

В учебнике РКИ соответствующего уровня обучения требования, декларируемые в нормативном документе, исполняются. Приведем пример из учебника «Матрешка»: *«Прочитайте диалоги про себя. Прослушайте их. Прослушайте диалоги еще раз, повторяя каждую реплику за диктором. Прочитайте диалоги вслух. – Привет, Сергей! – Привет, Андрей! – Поздравляю тебя с днем рождения. – Спасибо. – Желаю тебе успехов в учебе, в спорте, счастья, здоровья... – Спасибо за поздравление. А я приглашаю тебя в гости. Сегодня вечером в 7 часов. – Спасибо за приглашение»* [Караванова, 2015, с. 266]. Для выявления смыслов, структурирующих концептосферу учебника РКИ, важны те лексические единицы, которые наиболее часто встречаются в учебном материале, а также в текстах, фигурирующих в качестве дидактических. Эти слова являются репрезентантами текстовых смыслов. В приведенном фрагменте учебника на основании частотности лексем-номинатов в качестве таких смыслов можно обозначить концепты ТЕКСТ, ДИАЛОГ, а также ПОЗДРАВЛЕНИЕ, ДЕНЬ РОЖДЕНИЕ, ПРИГЛАШЕНИЕ. Этикетное слово *спасибо* маркирует концепт БЛАГОДАРНОСТЬ.

Таким образом, в формировании дискурсивной картины мира, объективированной в тексте учебника РКИ, определяющая роль принадлежит нормативным данным, закрепленным в стандартах для каждого уровня обучения русскому языку вторичной языковой личности. Смыслы, организующие концептуальное пространство учебника РКИ, коррелируют с понятиями, определяющими содержание языковой и коммуникативно-речевой компетенций. Эти компетенции в первую очередь обуславливают эффективность взаимодействия участников в лингводидактическом дискурсе.

2.3.3. Рассмотрение концептосферы учебника русского языка как иностранного в аспекте соотношения терминов «дискурсивная картина мира» и «вторичная картина мира»

Вторичную картину мира, вслед за такими учеными, как Н. А. Мамонтова, Е. В. Потемкина, И. В. Ружицкий, В. В. Рыжов, Е. Ф. Тарасов, И. И. Халеева и др., трактуем как представления о мире, связанные с осмыслением тех фрагментов чужой картины мира, которые нашли отражение в сознании вторичной языковой личности в контексте «соприкосновения» с чужой лингвокультурой, в том числе в рамках лингводидактического дискурса.

Учебник РКИ определяется, с одной стороны, в качестве средства репрезентации национальной картины мира, с другой, – как источник, поставляющий «строительный» материал для формирования вторичной картины мира. Выбор этого «строительного» материала обусловлен дидактической установкой, связанной с изучением русского языка в условиях широкого социокультурного контекста вторичной языковой личностью. Концептуальное пространство текста учебника РКИ определяется в качестве дискурсивной картины мира, функционирующей в качестве одного из вариантов объективации последней – концептосферы учебника РКИ.

Дискурсивная картина мира проявляется в интерпретации тех смыслов, которые транслируются сознанию вторичной языковой личности в лингводидактическом дискурсивном взаимодействии, в том числе, в результате интерпретации концептосферы учебника РКИ. Вторичная картина мира представляет комплекс концептуальной информации, поступающей в языковое сознание вторичной языковой личности в процессе осмысления чужой картины мира и соприкосновения с фактами чужой лингвокультуры. В том числе, такая информация поступает в результате деятельности вторичной языковой личности в лингводидактическом дискурсе, включая «обработку» смыслов, заложенных в концептосфере учебника РКИ.

Таким образом, концептуальная информация, выстроенная в учебнике в системе ее ценностных актуализаций – концептов, рассматривается элементом вторичной картины мира и одновременно составляющей дискурсивной картины мира. Картину мира автора учебника РКИ можно обозначить в русле наших размышлений как первичную (родную), поскольку в качестве эмпирического материала рассматриваются учебники, авторы которых являются исконными носителями русского языка (в научной работе речь идет о русских учебниках русского языка как иностранного). В ином случае нужно будет детальнее анализировать вопрос расхождения в картине мира автора ее составляющих – родной и русскоязычной. Для первичной картины мира автора дискурсивная картина мира, как и в случае с вторичной картиной мира адресата, также является составляющей. Понятия «первичная картина мира», «вторичная картина мира», «дискурсивная картина мира», «концептосфера учебника РКИ» – понятия одного содержательного плана, но разного уровня концептуального обобщения и разной характеристики по признакам абстрактности / конкретности (системности / функциональности). Первичная / вторичная картины мира – более широкие, родовые, и абстрактные (системные) понятия по отношению к понятиям «дискурсивная картина мира» / «концептосфера». Последние трактуются как функциональные разновидности и первичной, и вторичной картины мира и в монографии рассматриваются как актуализирующие свой концептуальный ресурс в лингводидактическом курсе. Сказанное фиксирует размещенный ниже рис. 2.1.

Если учебник является исходным и единственным средством изучения иностранного языка «с нуля», можно сказать, что вторичная картина мира начинает формироваться именно с начала работы вторичной языковой личности с концептосферой учебника. Если учебник привлекается уже на каком-то этапе формирования вторичной картины мира, когнитивное взаимодействие сознания обучающегося с концептосферой учебника интегрируется в более широкую когнитивную деятельность, ориентированную на развитие (качественно-количественное «обогащение»)

вторичной картины мира. Следовательно, понятие «вторичная картина мира» является родовым по отношению к видовому – «дискурсивная картина мира».

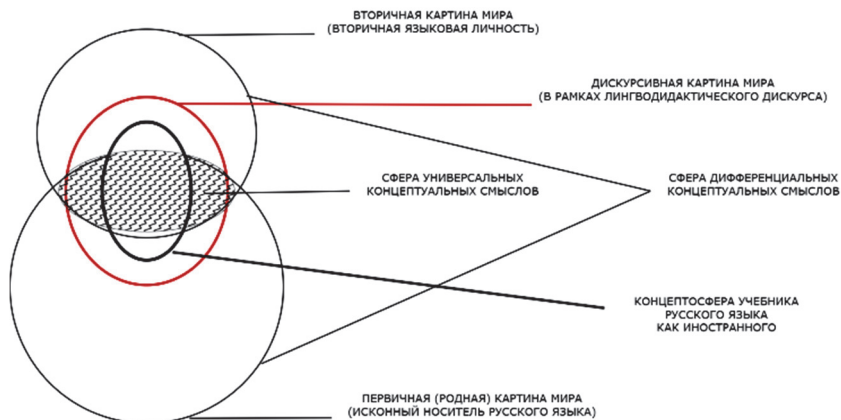


Рис. 2.1. Соотношение понятий «первичная картина мира», «вторичная картина мира», «дискурсивная картина мира», «концептосфера учебника РКИ»

Дискурсивная картина мира – это функциональный вариант, с одной стороны, национальной картины мира, с другой, – вторичной картины мира. Дискурсивная картина мира, актуализированная в концептуальном пространстве учебника РКИ, – часть вторичной картины мира иностранного обучающегося, состоящая во взаимосвязях с иными фрагментами вторичной картины мира – дискурсивными картинами мира, объективированными в иных текстах или в других составляющих лингводидактического дискурса. Как и вторичная, дискурсивная картина мира коррелирует с родной картиной мира обучающегося на уровне фрагментов, связанных с концептуализацией учебно-предметной информации и (или) языковыми способами ее репрезентации. В частности, это проявляется в интерференции со стороны родной картины мира вторичной языковой личности, воздействующей на процесс обра-

ботки концептуальных смыслов, структурирующих дискурсивную картину мира. Например, в собственной педагогической деятельности мы столкнулись с фактом расхождения в толковании некоторых смыслов, входящих в структуру концепта ПИЩА, в результате чего возникают нюансы, например, в выборе языковой формы в выражении мысли у китайских студентов (*пить суп, самовар с овощами*). Подобные расхождения, возникающие как следствие влияния родной лингвокультуры обучающихся, в лингводидактическом дискурсе составляют объект особого рассмотрения.

Во вторичной картине мира особое место отводится аксиологическому компоненту. Иностранному обучающийся должен не только овладеть компетенциями в области грамматики и лексики изучаемого языка, но и сформировать представление о культурном компоненте значения слов, реалиях чужой культуры [Попова, 2003; Ван, 2020б]. По мнению Ю. Г. Куровской, «в процессе освоения учебного (знаково-символического) материала фиксируются и передаются адресату культурно-значимые смыслы (концепты)», которые «заложены в дискурс изданий» [Куровская, 2017, с. 11]. А. А. Карагодин отмечает, что «трансляция иностранной лингвокультуры в процессе обучения языку осуществляется через систему базовых концептов – интегральных единиц сознания, культуры и языка», в связи с чем «актуальной видится не только проблема отбора социокультурной информации, но и проблема представления ценностно-смыслового содержания ключевых концептов изучаемой лингвокультуры в учебном материале» [Карагодин, 2018, с. 102–103].

Обозначенный подход в осмыслении понятий «вторичная картина мира», «дискурсивная картина мира», «концептосфера учебника РКИ» оказывается в полной мере релевантным для такого типа текста, как учебник, представляющего «целостное в композиционном, структурном и содержательном отношении педагогическое произведение, приобщающее ученика к миру, в котором разворачивается его бытие. Наличие целостной языковой картины мира в учебнике является обязательным и необходимым и

изучение этой языковой картины мира возможно средствами когнитивно-лингвистического подхода» [Куровская, 2017, с. 11]. Элементы концептосферы учебника – это концептуальные единицы, организующие смысловое пространство учебника РКИ и управляющие механизмами когнитивного освоения вторичной языковой личностью окружающего мира в рамках ее деятельности в лингводидактическом дискурсе.

Суммируя сказанное выше, *концептосферу учебника РКИ* следует понимать в качестве упорядоченной системы актуализированных под воздействием дидактической интенции универсальных / дифференциальных культурных смыслов ЧЕЛОВЕК и ЯЗЫК, ретранслируемых вторичной языковой личности в рамках ее деятельности в лингводидактическом дискурсе и интегрирующихся в качестве составляющей во вторичную картину мира. Под универсальными культурными смыслами понимаются концепты, имеющие ценность для любой национальной лингвокультуры. Дифференциальные смыслы проявляют значимость в конкретной национальной лингвокультуре. Они обусловлены исторически сложившейся и существующей в рамках этой лингвокультуры аксиологической системой ценностей.

Для успешного «соприкосновения» сознания обучающегося с концептуальными смыслами, структурированными в дискурсивной картине мира, значимую роль имеет наличие в его первичной (родной) и вторичной картине мира ценностных представлений, единых для представителей разных лингвокультур. К таким *универсальным* смыслам относится понимание значимости человека, знания, семьи, дома, языка, здоровья, счастья, родины и пр. Общение с иностранными студентами в рамках собственной профессиональной деятельности демонстрирует факт расширения сферы универсальных смыслов в их сознании. Возможно, причина этого кроется в современных глобализационных процессах, технологизации повседневной жизни людей. Все чаще в рецепции иностранных обучающихся относительно каких-либо фактов культуры, в том числе бытовых, преобладает реакция «И у нас так тоже».

Приведем фрагмент текста с описанием ситуации для выполнения задания по говорению: *«Поговорим сами. Ситуация 2. Ваш преподаватель говорит на уроке слишком быстро. Вы плохо понимаете. Попросите его говорить медленнее, объясните, почему вы не понимаете и что вы не понимаете»* [Аникина, 2007, с. 104]. Обучающая ситуация строится на присутствии в дискурсивной картине мира представления о ценности межязыковой и поликультурной коммуникации, важности достижения понимания между коммуникантами. Этот же посыл «отправляется» сознанию иностранного обучающегося. В процессе когнитивной обработки поступившей информации устанавливается связь с аналогичным концептуальным смыслом, входящим во вторичную картину мира, а также присутствующему в его родной картине мира.

Информация о таких универсальных смыслах, релевантных для каждой национальной картины мира, в том числе русской, может присутствовать в учебнике РКИ в виде утвердительных высказываний, как правило, не допускающих инотолкования (однако, при возможности представления адресатом вариантов толкования в рамках константной оценки сообщаемой автором информации), например: *«Работа – это важно. Изучать языки – важно. Много гулять – полезно»* [Аникина, 2007, с. 108]. Интересны задания, выполнение которых побуждает адресатов к рассуждениям посредством использования ресурсов изучаемого языка о жизненных ценностях: *«20. Согласны или не согласны + аргументы. Раньше Стас говорил, что самое важное в жизни – это изучать иностранные языки. Сейчас он говорит, что самое важное в жизни – это отлично играть в теннис. Франсуа думает, что самое важное в жизни – это работа. Маша думает, что самое важное в жизни – это любовь. Макс думает, что самое важное в жизни – это друзья. 21. Вопросы → ваш ответ + ваши аргументы. Вопросы: Что для вас самое важное в жизни? Что для вас самое неважное в жизни? <...> 22. Вопрос → ваше объяснение. Вопрос: Что для вас значит «хороший человек», «отличный друг»? 23. Ваше мнение. Макс – хороший друг. Стас – добрый человек»* [Аникина, 2007, с. 135].

Помимо универсальных, в концептосфере учебника РКИ присутствуют *дифференциальные* смыслы, актуализируемые исключительно в русской картине мира. Степень различия аксиологически значимых представлений в дискурсивной и вторичной картине мира может быть незначительной, частичной, а может иметь абсолютный характер. В качестве примера можно привести различие в концептуальных представлениях носителей русской и китайской лингвокультур о символике чисел, цветов, религиозных и национальных традициях, составляющих пищевого кода и пр.

Содержание учебника РКИ призвано концептуализировать понятия, которые составляют систему ценностей исконных носителей языка, так как именно это позволит выстроить в сознании обучающихся-иностранцев «новую языковую картину мира» [Лучкина, 2020, с. 304], или, в нашем понимании, – вторичную картину мира с учетом нюансов смыслообразования в картине мира исконных носителей изучаемого языка. С учетом динамичности национальной картины мира, ее исторической изменчивости (хотя и при условии существования константного ядра смыслов) авторам учебника РКИ необходимо обновлять содержание текстов с целью его актуализации. В издательском деле такой процесс называется переизданием книги с возможностью внесения в нее дополнений, исправлений.

Специфика концептосферы учебника РКИ и в целом дискурсивной картины мира, актуализируемой в лингводидактическом дискурсе, создается, в том числе, за счет этих дифференциальных культурных смыслов. Именно этим (но при общности лингводидактических подходов и используемого технологического инструментария) будет обусловлено отличие учебника русского языка как иностранного от лингводидактического учебника любой другой национально-языковой направленности (учебника английского языка как иностранного, учебника китайского языка как иностранного, учебника суахили как иностранного и пр.). В определении национально значимых культурных смыслов (для использования информации о них в лингводидактических целях) следует опираться на имеющиеся научные источники. История

вопроса в этом плане чрезвычайно обширная: от лингвокультурологических словарей и справочников – до исследования отдельных концептов. Например: [Кобякова, 2004; Степанов, 2004; Муллагалиева, 2006; Щербакова, 2006; Антология концептов, 2007; Концептосфера русского языка: ключевые концепты и их репрезентации, 2010; Грехнева, 2015].

Отметим такой интересный факт: по мере продвижения обучения русскому языку как иностранному от одного сертификационного уровня к другому обнаруживается следующая тенденция: чем выше уровень погружения в язык, тем масштабнее в концептосфере учебника РКИ проявляется сфера дифференциальных культурных концептов, нарастает «русскость» транслируемых вторичной языковой личности смыслов. В числе лингводидактических задач актуальность приобретает развитие у иностранца способности максимально эффективно коммуницировать с истинными носителями русского языка, причем в более специализированных сферах (например, в профессиональном взаимодействии): *«Овладение русским языком в объеме III уровня позволяет вести профессиональную деятельность на этом языке в качестве филолога, переводчика, редактора, журналиста, дипломата, менеджера, работающего в русскоязычном коллективе»* [Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Третий уровень. Общее владение, 1999, с. 4]. Чем «продвинутое» вторичная языковая личность, тем большая часть ее вторичной картины мира связывается со знанием национально обусловленной информации, объемнее тезаурус, русскоязычный лексикон, лучше развита способность не только говорить, но и думать на русском языке.

С другой стороны, такая тенденция имеет парадоксальное, на первый взгляд, проявление: по мере продвижения в обучении к продвинутым уровням владения русским языком в линейке разновидностей лингводидактических текстов количественно уменьшается представленность учебников, а растет число практикоориентированных текстов – учебно-методических пособий, практикумов, методических разработок тематических блоков

предметной информации, текстов для чтения. Заголовки этих текстов «говорят» сами за себя: *Русские глаголы; Беседа с текстом; В мире русской грамматики* (учебные пособия), *Введение в русскую культуру* (тексты для чтения), *Трудные случаи русской грамматики; Учебная фразеология русского языка* (практикумы). Для учебников существует традиция называть разделы предметного знания уроками. Для продвинутых обучающихся предлагаются и более «продвинутое» формы организации обучения: *Русский язык: самоучитель; Грамматика в диалогах; Репетитор по русскому языку*.

Такая тенденция вполне объяснима. На более продвинутых этапах совершенствования вторичной языковой личности необходимо фокусировать внимание на навыковых составляющих языковой и коммуникативно-речевой компетенций, опираясь на полученное, в том числе, из учебников, предметное знание. Так, в стандарте, разработанном для III сертификационного уровня, только для реализации дидактической задачи «*организовывать речь в соответствии с ситуацией общения и правилами речевого этикета*» предусматривается формирование следующих навыков: «*вступать в коммуникацию, инициировать беседу, поддерживать беседу, изменять тему (направление) беседы, завершать беседу адекватно ситуации общения, прерывать собеседника; подхватывать и развивать мысль собеседника, выражать понимание собеседника, подбадривать собеседника, обеспечивать психологический комфорт общения усложненными формами речевого этикета – комплимент, любезность, соболезнование, сочувствие и т. д.*» [там же, с. 7].

Факт неконгруэнтности представлений о мире способен спровоцировать возникновение ситуаций нарушения коммуникативно-когнитивного баланса: от сбоя в интеракции до когнитивного диссонанса. *Когнитивный диссонанс* определяется учеными (Е. Аронсон, В. З. Демьянков, Т. В. Дроздова, О. А. Леонтович, Л. Фестингер и др.) как наиболее глубинное проявление дисгармоничного социального взаимодействия. В числе причин называ-

ются нарушение логики в изложении фактов, общий противоречивый стиль подачи информации, различие оценок в результате несовпадения культурных норм, отсутствие у сообщаемых сведений подтверждения в опыте воспринимающего субъекта. Подробнее: [Фестингер, 2018]. В условиях лингводидактического дискурса его наступление может привести к коммуникативному краху в виде полного прекращения интеракции и, как следствие, – «разрыву картин мира участников коммуникации» [Резанова, 2011б, с. 192].

Авторы учебника РКИ стараются превентивно «смягчить» ситуации обучения, которые могут спровоцировать коммуникативный сбой. Маркерами такой стратегии выступают лексические единицы с семами «понимание», «затруднение», «старание», например: «в) *Прочитайте интернациональные слова и **постарайтесь понять** их значение. В случае **затруднения** посмотрите слова в словаре. <...> з) *Прочитайте слова и **постарайтесь понять** их значения **самостоятельно***» [Иванова, 2010, с. 19].*

Анализ истории вопроса показал, что содержание и формы воплощения концептосферы текстов, функционирующих в лингводидактическом дискурсе, как научная проблема еще только начинает изучаться учеными. В большей степени исследованы отдельные концепты (РЕАЛИИ РОССИЙСКОЙ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ [Алимушкина, 2017], НАПИТКИ [Кутергина, 2020], РОССИЯ [Ван, 2020; Стрельчук, 2022], СЕМЬЯ, ДОМ, РОДИНА, СЧАСТЬЕ [Карагодин, 2018], ПРИРОДА, ЧЕЛОВЕК, РОДИНА [Воробьева, 2020]), а также единицы, их репрезентирующие (ономастические [Драчева, 2019], терминологические [Серебряникова, 2021в]). Ряд ученых разрабатывает основы когнитивно-метафорического направления в рамках концептуальной лингводидактики [Абрамова, 2018; Тюрина, 2018; Серебряникова, 2021; Курьянович, 2022б; Столетова, 2021], отмечая функционал метафоры как способа познания и инструмента мышления, реализуемый в лингводидактических целях. Интерес к подобным исследованиям оправдан, поскольку в дискурсивной картине мира

наблюдается «особое выдвижение некоторых концептов», универсальных для институциональных дискурсов, которые отличаются «ценностной ориентацией в рамках общекультурной и этнокультурной картин мира» [Резанова, 2011а, с. 54].

В последнее время начинают появляться работы, носящие теоретико-обобщающий характер в отношении изучения дискурсивной картины мира, объективированной в лингводидактических текстах [Куровская, 2017; Карагодин, 2018; Лукацкий, 2018; Воробьева, 2020; Лучкина, 2020 и др.]. Так, А. А. Карагодин анализирует концепты, фигурирующие в текстовом концептуальном пространстве лингводидактического дискурса, с точки зрения их структурно-семантических особенностей. Ученый выделяет в значении концептов информационный, образный и интерпретационный компоненты, а также зоны – оценочную, энциклопедическую, утилитарную, регулятивную и социально-культурную [Карагодин, 2018, с. 103]. Отдельные исследования посвящены описанию концептов как элементов единого смыслового пространства. Так, в коллективной статье белорусских лингвистов речь идет о концептуарии учебных материалов по РКИ [Лучкина, 2020].

На основании знакомства с немногочисленными работами по концептосфере учебника РКИ можно обобщить информацию о таких ее основных свойствах, как (1) дискурсивная обусловленность, (2) содержательная многоплановость и нелинейная смысловая организация, (3) системно-структурная упорядоченность, (4) наличие аксиологического вектора в концептуализации текстовой информации.

Успешному взаимодействию в лингводидактическом дискурсе может воспрепятствовать ситуация «разрыва картин мира участников коммуникации. Принятие или непринятие транслируемой в тексте картины мира может быть обусловлено совпадением / несовпадением разных параметров картины мира адресанта и адресата» [Резанова, 2011а, с. 52]. К ситуации несовпадения картин мира – репрезентированной в учебнике и родной, существующей в языковом сознании инофона, добавляется фактор

личностных особенностей обучающихся, которые определяют их способности к когнитивным операциям и реализации технологичной обработки научной информации о чужом языке средствами этого языка. Изучающий русский язык иностранец «должен усвоить иную концептуализацию мира, другой когнитивный опыт, т. е. перейти с одной системы мышления на другую» [Красильникова, 2010, с. 66].

Таким образом, концептосферу учебника РКИ следует понимать в качестве упорядоченной системы смыслов, имеющих аксиологическую значимость как для картины мира любого другого народа (универсальные культурные смыслы), так и для национальной – русской – культуры (дифференциальные культурные смыслы). Эти смыслы аккумулируются в дискурсивной картине мира, локализируются в концептосфере учебника РКИ и ретранслируются сознанию вторичной языковой личности в процессе ее обучения русскому языку и приобщения к русской культуре.

2.4. Выводы по главе 2

1. Одним из основных типов текста, образующих совокупный текстовый континуум учебного дискурса, является учебник. Учебник имеет официально утвержденный статус в качестве вида учебного издания. В нем содержится регламентируемый образовательными стандартами предметный материал, полнота и логика представления которого характеризуется оптимальным уровнем и системностью, характер научного знания отвечает требованию актуальности и в то же время не противоречит существующим в научном предметном поле воззрениям, форма донесения учебной информации ориентирована на образовательные потребности адресата. При очевидной структурной неомогенности – наличии в составе учебника научной, методической, дидактической частей и метаданных – в настоящем исследовании учебник понимается в качестве целостной текстовой единицы.

2. Дискурсивно-типологические свойства учебника определяют содержание функционирующей в рамках его содержательного пространства концептосферы. Ее ключевыми элементами выступают лингвокультурные концепты, отражающие устойчивые представления о человеке и действительности, познавательной деятельности человека. Концептосфера учебника, созданного для изучения языка, отражает специфику дискурсивной картины мира, разворачивающейся в учебно-языковом дискурсе вокруг ключевых смыслов ЧЕЛОВЕК и ЯЗЫК.

3. Взаимодействие в учебно-языковой сфере представителей разных лингвокультур придает коммуникации статус поликультурной и иноязычной. Для иностранных адресатов, желающих изучать русский язык, специально создаются учебники русского языка как иностранного. Их особенности, в том числе касающиеся организации концептосферы, обусловлены принадлежностью лингводидактическому субдискурсу – функциональной разновидностью учебно-языкового дискурса. Лингводидактика в настоящем исследовании понимается как наука, изучающая теорию и практику обучения иностранным языкам. Основным нормативным документом в изучении РКИ являются государственные стандарты, содержащие требования к результатам обучения в рамках шести сертификационных уровней. В стандартах регламентируется освоение учебного материала в предметной области «русский язык как иностранный» с учетом сформированности языковой и коммуникативно-речевой компетенций в соответствии с содержанием ситуативно-тематического и лексического минимумов.

4. Концептосфера учебника РКИ разворачивается вокруг представления о человеке, познающем окружающий мир средствами иностранного языка, и отражает специфику этого процесса с учетом законов диалектики, логики и дидактики. В ракурсе исследования включены учебники РКИ, использование которых нацелено на формирование компетенций в области общего владения языком.

5. Концептосфера учебника РКИ создается в процессе когнитивного взаимодействия автора и адресатов и одновременно является его результатом. Авторы учебников (в нашем случае) – истонные носители русского языка. Это значит, что основу дискурсивной картины мира составляют соответствующие фрагменты национальной языковой картины мира. Автор принимает непосредственное участие в структурировании учебного, в том числе дидактического, материала, в первую очередь, в части расстановки аксиологических акцентов. Адресат воспринимает и интерпретирует ретранслированную концептуальную информацию, при этом возможны сбои в получении образовательных эффектов, например, по причине интерференции со стороны родной картины мира либо неправильно подобранного инструментария для передачи информации.

6. Учебник РКИ непосредственным образом участвует в формировании образа чужой картины мира – вторичной картины мира – в сознании иностранного обучающегося. Образовательные потребности вторичной языковой личности в области изучения русского языка определяются индивидуальными мотивами и регламентируются в нормативных документах. Содержание компетентностной базы обучающегося как совокупности результатов обучения обуславливает формирование тех или иных смыслов в дискурсивной картине мира.

7. В концептосфере учебника РКИ отражаются аксиологически значимые для национальной картины мира и первичной (родной) картины мира автора культурные смыслы, ретранслируемые сознанию вторичной языковой личности и служащие основой для формирования вторичной картины мира. В дискурсивном взаимодействии автора и адресата как пространстве реперных концептуальных смыслов формируется функциональный вариант национальной, первичной и вторичной картины мира – дискурсивная картина мира, находящая актуализацию в виде концептосферы учебника РКИ. В концептосфере учебника РКИ выделяются универсальные концепты – база для установления эффек-

тивного когнитивного контакта с адресатом и дифференциальные, национально обусловленные. Формирование неверного представления о последних может привести к коммуникативно-когнитивному сбою. Избежать этого возможно с помощью грамотного применения дидактического инвентаря.

3. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОСТРОЕНИЯ МОДЕЛИ КОНЦЕПТОСФЕРЫ УЧЕБНИКА РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

3.1. Дискурсивное моделирование как способ реконструкции дискурсивной картины мира

Для изучения концептуальных единиц разной структурной организации привлекаются разнообразные методы исследования.

Одна из актуальных задач современных концептуально-дискурсивных исследований в лингвистике – изучение фрагмента национальной языковой картины мира, который репрезентирован в текстах на этом языке, принадлежащих дискурсам определенных типов. Анализ в рамках обозначенной проблематики может осуществляться в двух направлениях – от дискурса и от концептуальных смыслов, структурирующих дискурс той или иной разновидности. Эти исследовательские траектории – как в сторону концептуализации дискурса, так и по линии дискурсивизации концептуальных смыслов – мыслятся как непротиворечащие, но дополняющие друг друга.

Первый подход предполагает рассмотрение дискурса как начала, организующего и структурирующего свое внутреннее концептуальное пространство. В данном случае исследователь отталкивается от анализа конкретного эмпирического материала и направляет свою деятельность в русло систематизации, обобщения и концептуализации текстовой информации, маркируемой языковыми единицами. В качестве эмпирического материала выступает преимущественно вербальный компонент дискурса – совокупный корпус текстов разных типов, функционирующих в его

рамках и реализующих интенцию и прагматику дискурса. Общенаучный способ познания здесь – индуктивный (от частного к общему), реализующийся в перечне универсальных методов. Одним из наиболее информативных видится метод контент-анализа: он позволяет обнаружить тенденции в рассматриваемом явлении с позиции частотности единиц, репрезентирующих это явление. В перечне специальных методов и приемов – семный, лексико-семантический, лингвоконцептуальный анализы.

В качестве примера реализации подобного подхода назовем методику лингвокогнитивного анализа дискурса, предложенную Елена Григорьевна Малышева, 2011. Суть этой методологической процедуры состоит «в выявлении и анализе концептуальных доминант, моделировании соответствующих этим доминантам фрагментов картины мира адресантов и адресатов дискурса, а также исследовании своеобразия отражения концептуальных доминант в текстах, эксплицированных в дискурсе» [Малышева, 2014, с. 72].

Второй подход основан на выявлении дискурсивного варианта реализации концептуального узуса и сопоставлении этих вариантов. Исследование, как правило, разворачивается дедуктивным способом – от общего к частному. Ключевыми методами выступают дискурсивный и концептуальный анализ. В качестве общего момента в исследовательской деятельности при реализации обоих подходов можно отметить сосредоточенность на рассмотрении дискурсивно обусловленных компонентов в содержании универсальных (принадлежащих концептуальному узусу) концептов, а также выделении дифференциальных концептов, появление которых определено «привязкой» к конкретному дискурсу.

В монографии с учетом потенциала обоих подходов мы следуем логике исследования, характерной в большей степени для первого подхода, актуализирующего определяющую роль дискурса в процессах концептуализации текстовых смыслов.

В связи со сказанным ключевым методом исследования в работе является метод *дискурсивного моделирования* [Кушнерук, 2018] –

создание модели концептуально осмысленного содержания текста (выделение концептов разных типов, организующих смысловое пространство текста, и видов семантических отношений между ними) с учетом влияния дискурсообразующих факторов на процесс тексто- и смыслопорождения в целом. Термин «когнитивно-дискурсивное миромоделирование» называет теорию, а также обозначает структурирование информации о действительности, воспроизводимой в дискурсе, приводящее к образованию ментальных репрезентаций разной степени концептуальной сложности [Кушнерук, 2018, с. 115].

Методология дискурсивного моделирования базируется на идее Т. А. ван Дейка о «власти» дискурса [Дейк, 2013], т. е. его определяющей роли в текстовом смыслообразовании, а также восходит к концепциям «образа содержания текста» [Леонтьев, 2005], «картины общего смысла» [Брудный, 1976], «проекции текста как ментального образования, продукта процесса смыслового восприятия текста реципиентом» [Залевская, 2007, с. 252]. Оформляясь в рамках дискурс-анализа, дискурсивное моделирование апеллирует к «дискурсивной интенциональности текстопорождения» и отражает взаимодействие «социальной и ситуативной обусловленности формирования смыслов (картин мира)» [Резанова, 2011а, с. 38–39].

Модель, отвечая задачам исследования, выступает инвариантом представления наиболее типических свойств объектов реального мира. Модели дифференцируют на имитационные и аналитические [Мишанкина, 2009, с. 42]. Моделирование определяется как репрезентация «ситуации, фрагмента мира чаще всего посредством языка как в индивидуальном сознании, так и в коллективном. В первом случае модель выступает в качестве объекта, во втором – в качестве инструмента» [там же]. В нашем случае модель является, используя выражение Н. А. Мишанкиной, «аналитическим научным конструктом» [там же], т. е. носит когнитивно-интегрирующий характер, и служит инструментом и одновременно результатом интерпретации концептуального содержания учебника РКИ. Описываемая модель представляет собой образ

концептосферы, реконструируемый в сознании исследователя. С полным правом ее можно назвать исследовательской моделью – это своего рода концептуальный фреймворк (каркас, структура), который используется исследователем для анализа и понимания явлений, разработки гипотез, исследования причинно-следственных связей и проведения эмпирических исследований.

Проблема дискурсивного моделирования концептосферы текста в последнее время все активнее изучается исследователями, начиная с постановки общетеоретических вопросов [Щирова, 2014 ; Кушнерук, 2018] и заканчивая созданием концептуального инварианта, реализующегося в текстах определенного типа, например, художественных [Огнева, 2009]) или текстах разных типов в пределах одной разновидности дискурса: спортивного [Мальшева, 2011], медийного [Орлова, 2010 ; Картины русского мира, 2011], городского [Резанова, 2019], устного личностно-ориентированного [Тубалова, 2016], фольклорного [Эмер, 2011].

Проблема дискурсивного моделирования с опорой на понятие «дискурсивная картина мира» интерпретируется как характеристика дискурса, отмеченного свойством порождать ментальные миры в сознании дискурсантов в целях регулирования социальных процессов для изучения моделирования «языка в действии» [Картины русского мира, 2011].

3.2. Функциональные возможности контент-анализа для построения исследовательской модели концептосферы

В целях выявления наиболее значимых для концептосферы учебников РКИ смыслов в данном исследовании привлекается ресурс *контент-анализа*. В отечественной исследовательской традиции контент-анализ определяется как «количественный анализ текстов и текстовых массивов с целью последующей содержательной интерпретации выявленных числовых закономерностей» [Пашиян, 2012, с. 13]. Его суть заключается в переводе

текстовой информации посредством ее статистической обработки на язык количественных данных, а результат сводится к количественному описанию содержания анализируемых текстов [Ядов, 2009]. Об использовании метода в лингвистических исследованиях см.: [Богомолова, 2002; Левицкий, 2007; Аверьянов, 2009; Баранов, 2013 и др.]. В концептуальной лингвистике контент-анализ используется в силу репрезентативности результатов статистической обработки текстов: наиболее частотные текстовые единицы являются маркерами ключевых смыслов в содержании текстовой информации. Об этом пишет большинство ученых, например: «Концептуальный анализ невозможен сегодня без получения частотности использованных автором лексических средств на основе компьютерной обработки полученных данных» [Болотнова, 2003, с. 85].

Первоочередной задачей для исследователя является поиск эффективного инструментария для проведения статистической обработки текста. Для изучения текстов учебников РКИ посредством контент-анализа используется веб-платформа Voyant tools [Voyant tools: компьютерная программа для осуществления контент-анализа. URL: <https://voyant-tools.org/docs/#!/guide> (дата обращения: 25.10.2023)]. Данный инструмент позволяет осуществлять компьютерный анализ корпусов данных и отдельных текстов, изучать интересующий речевой материал с помощью разнообразных аналитических инструментов, использовать получаемые в интерактивном режиме результаты для аргументации выдвигаемых гипотез и научных положений. Программа позволяет фиксировать частотные списки слов в наглядном виде, конструирует графики распределения частотности слов и определяет границы контекста в целях установления особенностей функционирования в тексте тех или иных слов.

Стандартное меню программы разделено на пять отдельных инструментов: (1) визуализатор частотности употребления слов в корпусе посредством наглядного изображения «облако слов», на котором размер и расположение каждого слова указывает на его

частоту или значимость в общем целом; (2) репрезентатор загруженного корпуса: при наведении курсора на слово показывается частота его использования в цифровом эквиваленте, а при нажатии на слово его частотность визуализируется на графике справа; (3) показатель распределения используемых слов в корпусе при помощи кривых линий разного цвета, где каждая линия выделена определенным цветом, соответствующим цвету обозначения конкретного слова, при наведении на точку цветной линии отображается статистическая информация о слове в тексте; (4) информатор, предоставляющий общие данные о корпусе: количестве и протяженности документов, частоте употребления уникальных для текста слов, среднем количестве слов в предложениях, наиболее частотно используемых словах в тексте; (5) определитель контекста используемых слов в формате таблицы из четырех колонок: документ, в котором находится слово; слова, находящиеся слева от искомого слова; интересующее пользователя слово; слова, находящиеся справа от искомого слова.

Тексты, выбранные для анализа, кодируются в рамках системы заданных категорий. Количество слов, информация о которых будет доступна в результате статистической обработки текстов, устанавливается самим исследователем, исходя из заданных программой цифр. Мы в силу значительного объема эмпирического материала ограничили информацию о количестве частотных слов в текстах сведениями о 100 подобных единицах. Подробнее о принципах работы с программой: [Пучковская, 2022, с. 8].

Кратко опишем содержание и результаты работы с представленным цифровым ресурсом на разных этапах его использования для решения исследовательских задач в русле проблематики настоящей научной работы.

Цель контент-анализа: выявление наиболее частотных слов в исследуемых текстах на основе полученной информации определение ключевых смыслов, присутствующих в их содержании.

Задачи анализа, соотносимые с его этапами: 1. Отбор текстов для создания источниковой базы исследования. 2. Определение категорий анализа, релевантных для проблематики настоящего

исследования, из предлагаемого компьютерной программой перечня. 3. Разработка классификатора контент-анализа, репрезентирующего связь категорий анализа и единиц счета в количественных показателях, обработка полученной статистической информации. 4. Выявление наиболее частотных слов², их категоризация на основании критерия «общий семантический признак» и объединение в семантические группы слов. 5. Обобщение информации о семантических группах слов как показателях содержательной характеристики текста, маркерах смыслов, функционирующих в содержательном пространстве анализируемых текстов. 5. Установление перечня смыслов, значимых для содержательной организации рассматриваемых текстов.

Гипотеза: в качестве ключевых в содержании учебников РКИ выступают смыслы ЧЕЛОВЕК и ЯЗЫК как дискурсообразующие для учебно-языковой коммуникации. Называющие их слова будут наиболее частотными лексическими единицами в анализируемых текстах.

Материал: для получения объективного среза статистических данных в качестве источниковой базы исследования привлекаются тексты учебников РКИ, созданные для обучения в рамках разных уровней подготовки (в соответствии с госстандартами в области общего владения русским языком иностранцами). Всего использовано 16 текстов, общий объем которых составил 5 077 страниц. Из них: учебников для элементарного уровня обучения – 4, элементарного / базового – 1, базового – 6, I сертификационного – 4, II сертификационного – 1. Такая количественная представлен-

² Под единицей счета в монографии понимается лексическая единица, распознаваемая компьютерной программой в качестве отдельной и цельноформленной. Придерживаясь строгой дефиниции, принятой в лексикологии, можно сказать, что программа в качестве результата распознает не лексему, а словоформу. Несомненно, понимая и учитывая различия между словом и одной из парадигмы его форм, условимся для удобства (ср. с традиционным выражением: частотные слова) использовать в описании контент-анализа в качестве единицы счета слово.

ность текстов для контент-анализа объясняется тем, что в линейке учебников РКИ сегодня наблюдается преобладающее число учебной литературы для элементарного–базового уровней (уровней «выживания» и «продолжения обучения»), чуть меньше – для I сертификационного («совершенствования навыков»). Учебников для продвинутых уровней подготовки очень мало в общем количестве учебных изданий. Задачу совершенствования речевых навыков, часто – профильного свойства, в большей степени характерную для продвинутых обучающихся, эффективно решают учебные тексты другой типовой принадлежности: учебно-методические пособия, практикумы, методические разработки. Например: [Одинцова, 2007; Рогозная, 2015; Хорохордина, 2015; Ермаченкова, 2021 и др.]. Так, авторы учебного пособия «Окно в Россию» отмечают, что учебная книга *«адресована изучающим русский язык как иностранный на II–III уровне (B2–C1). Может служить основой для практического знакомства со стилевыми разновидностями русского языка, а также различными сторонами жизни современной России: положение в обществе (с точки зрения материальной обеспеченности и принадлежности к определенной социальной группе), возможность профессиональной реализации: работа, учеба, досуг российской молодежи; культурные интересы разных слоев общества (литература, музыка, скульптура, кино)»* [Хорохордина, 2015, с. 3]. Задача учебника – в системном виде представить теоретический учебный материал – характерна преимущественно для отражения в содержании обучения на начальных этапах. Информация об использованных для проведения контент-анализа текстах содержится в приводимой ниже табл. 3.1.

Результаты контент-анализа (в соответствии с задачами и этапами исследования).

В качестве категорий анализа, релевантных для проблематики данного исследования, из предлагаемого компьютерной программой перечня нами выбраны категории, которые можно условно объединить в две группы.

Таблица 3.1

Источниковая база контент-анализа

Библиографическое описание учебника	Соответствие содержания учебника уровню обучения
Аникина, М. Н. Лестница : учебник-книга по русскому языку. Начинаем изучать русский / М. Н. Аникина. – 5-е изд., стереотип. – Москва : Русский язык – Медиа, 2007. – 341 с.	Элементарный («с нуля»)
Антонова, В. Е. Дорога в Россию. Учебник русского языка (Элементарный уровень) / В. Е. Антонова, М. М. Нахабина, М. В. Сафронова, А. А. Толстых. – 6-е изд. – Санкт-Петербург : Златоуст, 2010. – 343 с.	Элементарный (A1)
Караванова, Н. Б. Матрешка : Элементарный практический курс русского языка / Н. Б. Караванова. – 2-е изд., стереотип. – Москва : Русский язык. Курсы, 2015. – 336 с.	Элементарный (A1)
Эсмантова, Т. Л. Русский язык: 5 элементов: уровень А1 (элементарный) / Т. Л. Эсмантова. – Санкт-Петербург : Златоуст, 2013. – 320 с.	Элементарный (A1)
Распопова, Т. И. Время учить русский : учебник русского языка для иностранных учащихся центров довузовской подготовки иностранных граждан / Т. И. Распопова. – Воронеж : Воронеж. гос. ун-т, 2004. – 260 с.	Элементарный (A1) / базовый (A2)
Антонова, В. Е. Дорога в Россию : учебник русского языка (базовый уровень) / В. Е. Антонова, М. М. Нахабина, А. А. Толстых. – 4-е изд. – Москва: ЦМО МГУ им. М.В. Ломоносова; Санкт-Петербург : Златоуст, 2009. – 256 с.	Базовый (A2)
Лебединский, С. И. Русский язык как иностранный: Учебник/ С. И. Лебединский, Г. Г. Гончар. – 2-е изд., доп. и перераб. – Минск : Изд-во БГУ, 2011. – 402 с.	Базовый (A2) («коммуникативно необходимый и коммуникативно достаточный»)
Царева, Н. Ю. Русский язык как иностранный: базовый уровень / Н. Ю. Царева, М. Б. Будильцева, И. А. Пугачев. – Москва : Астрель : Олимп, 2010. – 188 с.	Базовый (A2)
Русский язык – мой друг. Базовый уровень: Учебник русского языка для студентов-иностранцев / Под ред. Т. В. Шустиковой и В. А. Кулаковой. – 3-е изд., испр. и доп. – Москва : РУДН, 2011. – 851 с.	Базовый (A2)

Библиографическое описание учебника	Соответствие содержания учебника уровню обучения
Эсмантова, Т. Л. Русский язык : 5 элементов : уровень А2 (базовый) / Т. Л. Эсмантова. – Санкт-Петербург : Златоуст, 2009. – 328 с.	Базовый (А2)
Эсмантова, Т. Л. Русский язык : 5 элементов : уровень В1 (базовый – первый сертификационный) / Т. Л. Эсмантова. – Санкт-Петербург : Златоуст, 2011. – 340 с.	Базовый (А2) / I сертификационный (В1)
Царева, Н. Ю. Продолжаем изучать русский / Н. Ю. Царева, М. Б. Будильцева, М. А. Кацевич и др. – 4-е изд., перераб. и доп. – Москва : Русский язык. Курсы, 2003. – 288 с.	Базовый (А2) / I сертификационный (В1) («для среднего этапа обучения»)
Антонова, В. Е. Дорога в Россию : учебник русского языка (первый уровень) / В. Е. Антонова, М. М. Нахабина, А. А. Толстых. – В 2 т. – Т. 2. – 4-е изд. – Санкт-Петербург : Златоуст, 2012. – 184 с.	I сертификационный (В1)
Антонова, В. Е. Дорога в Россию : учебник русского языка (первый уровень) / В. Е. Антонова, М. М. Нахабина, А. А. Толстых. – В 2 т. – Т. 1. – 5-е изд. – Санкт-Петербург : Златоуст, 2013. – 200 с.	I сертификационный (В1)
Царева, Н. Ю. Русский язык как иностранный. Сертификационный уровень / Н. Ю. Царева, Н. М. Румянцова, М. А. Кацевич. – Москва : Астрель, 2010. – 256 с.	I сертификационный (В1)
Мозелова, И. В. Новый Сувенир 4. Русский язык для иностранцев. Уровень выше среднего: учебник / И. В. Мозелова. – 1-е издание. – Москва : Mozi-House, 2021. – 184 с.	II сертификационный (В2) («уровень выше среднего»)

Первая группа категорий систематизирует ознакомительную информацию о тексте: общее количество слов в тексте, лексическую плотность³, индекс читаемости⁴, среднее количество слов в

³ Лексическая плотность – это пропорция слов содержания (лексических элементов) в данном дискурсе. Лексическую плотность можно измерить либо через показатель отношения лексических элементов к общему количеству слов, либо через показатель отношения лексических элементов к количеству более высоких структурных элементов в предложениях (например, предложениях).

⁴ Индекс читаемости – мера определения сложности восприятия текста читателем. Он может вычисляться на основе нескольких параметров: длины предложений, слов, удельного количества наиболее частотных (или редких) слов и т. д.

предложении. Категории второй группы выявляются путем количественного анализа текста: 100 наиболее частотных слов в тексте (общее количество этих слов в тексте); Наименование семантической группы⁵ слов. Общее количество слов этой семантической группы в тексте; Перечень слов семантической группы; Количество слов семантической группы в тексте.

С учетом выделенных категорий анализа разработан классификатор, в соответствии с которым осуществлялся сбор статистической информации, ее обработка. В результате по каждому источнику выявлен и зафиксирован перечень наиболее частотных слов. На следующем этапе обработки результатов контент-анализа зафиксированные единицы счета систематизировались на основании соотносимости показателей «слово» (единица счета) – «семантическая группа слов» (единица анализа). Данные, полученные в ходе этой обработки, оформлены в сводную таблицу, которая в полном виде размещена в приложении.

В приводимой ниже табл. 3.2 представлены результаты контент-анализа одного из текстов.

Интерпретация результатов контент-анализа текста учебника РКИ «Лестница» показала следующее. Индексы наибольшей частотности в данном тексте имеют слова, объединенные в семантические группы «Человек» и «Язык».

Семантическую группу слов «Человек» образует 1994 единицы от общего числа слов в тексте (3,5%), что соответствует 23 единицам в 100 рассматриваемых (23%). Семантическую группу слов «Язык» составляют 1376 единиц от общего количества слов (2,4%), соответственно 19 единиц на 100 рассматриваемых (19%). На основании этих количественных данных делаем вывод о статусе слов, состоящих в группах «Человек» и «Язык», как наиболее частотных.

⁵ Под семантической группой слов здесь понимается объединение слов на основании общности семантического признака.

Таблица 3.2
Результаты контент-анализа (фрагмент). Контент-анализ учебника М. Н. Аникиной «Лестница»

№ п/п	Выходные данные текста учебника РКИ	Ссылка на результаты анализа текста (веб-платформа Voyant tools)	Общее количество слов в тексте. Лексическая плотность. Индекс читаемости. Среднее количество слов в предложении	100 наиболее частотных слов в тексте (общее количество этих слов в тексте)	Наименование семантической группы слов этой группы в тексте	Перечень слов семантической группы	Количество слов семантической группы в тексте
1	Аникина, М. Н. Лестница : учебник-книга по русскому языку. Начи-наем изучать русский / М. Н. Ани-кина. – 5-е изд., стер. – Москва : Рус-ский язык – Медиа, 2007. – 341 с.	https://voan-t-tools.org/?corpus=d9f44182465b18b350268f2bd79e2135	Этот корпус со-держит 1 доку-мент с общим количеством 56 367 слов. Лек-сическая плот-ность: 0.125. Индекс читаемо-сти: 8,359. Среднее количе-ство слов в пред-ложении: 7,3	макс (296); почему (210); очень (209); вопрос (202); эрик (182); вчера (178); они (176); ваш (164); во-просы (151); катя (145); се-годня (143); какой (140); сейчас (139); друг (132); поговорить (130); слова (126); маша (120); день (120); ваш (120); модель (115); зовут (113); ваши (113); там (110); хорошо (103); нужно (101); время (98); куда (98); ситуация (96); стас (94); много (94); грамматика (93); хоро-шая (89); работать (86); фильм (50); понять (50);	Человек Итого: 23 (1994)	макс эрик они ваш катя друг маша стас лора человек макса русский подруга сеестра андрей бабушка брат франсуа	296 182 176 164 145 132 120 94 81 80 67 66 66 64 59 58 57 54

				эрика (48); число (48); утром (48); собака (48); ра-боту (48); проблема (48); местоимения (48); русски (46); окончания (46); ду-маете (46); часто (46) Итого: 100 (8571)			студент мама эрика	54 51 48
					Язык		поговорить слова звучат грамматика слушаем существительные язык говорят русский род словарь прилагательные фраза говорить глаголы число местоимения русский окончания	130 126 113 93 86 77 73 70 66 64 62 60 58 57 53 48 48 46 46
					Итого: 19 (1376)			

						Образование	университет	76
						Итого: 2 (127)	история	51
						Транспорт	машина	57
						Итого: 1 (57)		
						Культура	фильм	50
						Итого: 1 (50)		
						Животные	собака	48
						Итого: 1 (48)		

Следовательно, эти слова являются номинатами ключевых смыслов в содержании учебника РКИ, что вполне объясняется функциональной спецификой лингводидактического дискурса – обучить человека иностранному языку. А слова, вынесенные в названия групп, – можно считать номинатами одноименных концептов, структурирующих концептосферу учебника РКИ. В числе лексических единиц, входящих в группу «Человек», отмечены: имена существительные собственные *Макс, Эрик, Катя* и пр. (10 из 23 в рассматриваемом перечне из 100 наиболее частотных слов), слова с семантикой родства (*сестра, бабушка, брат, мама*), единицы, называющие дружеские связи (*друг, подруга*), социальный статус (*студент*), национальную принадлежность (*русский*) и единицу *человек* с архисемой в значении «существо, обладающее разумом и сознанием» (все – по 1 словоупотреблению в контенте из 23 единиц в рамках обозначенных 100 наиболее частотных). Принципы отбора слов-номинатов очевидны: они отражают традиционную логику процесса познания. Человек называет себя или другого человека по имени, выделяя, тем самым, себя / другого из сообщества подобных, для того, чтобы реализовать различные коммуникативные цели (познакомиться, проинформировать, рассказать о чем-то и пр.). В целях установления социальных отношений в обществе человек определяет эти отношения с другими людьми, исходя из объективно данной информации (родственные отношения) или собственного понимания жизни (*друг / подруга*). В числе зафиксированных в качестве частотных программа отметила 2 случая использования местоименных форм при указании на лицо (*они, ваши*). Подчеркнем, что данные результаты коррелируют с нормативными данными, присутствующими в требованиях госстандарта, предъявляемых к элементарному уровню обучения.

Перечень наиболее частотных единиц, входящих в состав семантической группы слов «Язык», можно условно разделить на две подгруппы. Первая подгруппа – слова, относящиеся к категории единиц наименования языка как средства общения внутри нации (в числе частотных присутствует лексема *русский*) с точки

зрения его системно-уровневого устройства (*слова, грамматика, существительные, род, прилагательные, глаголы, местоимения* и т. д.). Вторая подгруппа слов – номинаты речевых (функциональных) проявлений языковой системы (*поговорить, зовут, слушаем* и т. д.). Подобный подход также обусловлен содержанием нормативных документов, предписывающих в обучении РКИ в качестве задач формировать языковую и коммуникативно-речевую компетенции. При этом в количественном отношении слов, маркирующих язык как систему, больше, чем слов, маркирующих язык как речь. В этом сказывается специфика линейки учебников, разработанных для «нулевого» уровня обучения: на самом начальном этапе обучения целесообразнее сформировать у обучающегося системный образ объекта познания в контексте существующего упорядоченного теоретического представления о нем, а уже в дальнейшем изучать специфику его функциональных проявлений. Добавим, что в стандарте также больший объем информации касается вопросов формирования у обучающихся языковой компетенции (5 страниц), чем навыков в области речевой коммуникации (3 страницы).

Остальные семантические группы, выделенные с опорой на зафиксированные программой наиболее частотные слова, условно обозначаются нами как «Метаязык» (*ответ, вопрос, аргументы, почему*), «Время» (*вчера, сегодня, сейчас*), «Характеристика объектов, предметов, действий» (*много, сколько, часто*), «Деятельность человека» (*работа, работать, делать*), «Родина, страна» (*дом, Москва, город*), «Местоположение» (*там, куда, здесь*), «Эмоции, желания» (*хотите, любите*), «Образование» (*университет*), «Транспорт» (*машина*), «Культура» (*фильм*), «Животные» (*собака*).

Анализ результатов контент-анализа всех 16 привлеченных текстов (см. таблицу в приложении на с. 245) убедительно демонстрирует ключевой статус семантических групп «Человек» и «Язык» в выражении содержания учебников РКИ. Вывод делается на основании количественного преобладания слов, входящих в состав этих групп. Далее по степени уменьшения лексем-

номинатов выделяются семантические группы, условно обозначенные нами как «Метаязык», «Время», «Характеристика объектов, предметов, действия», «Местоположение», «Деятельность человека», «Родина, страна», «Эмоции, желания, «Образование», «Транспорт», «Культура, традиции», «Животные», «Деньги», «Моральные и нравственные ценности», «Этикет», «Пища», «Возраст», «Работа», «Политика», «Город», «Наука», «Праздник». Эти группы слов с учетом варьирующихся показателей частотности и полноты представленности в каждом конкретном тексте можно считать в целом характерными для языковой структуры, а выражаемые ими смыслы – значимыми для содержания учебников РКИ.

На данном этапе исследования обозначим выделенные в результате контент-анализа текстовые смыслы как ключевые («Человек» и «Язык») и остальные. Первые – связаны с отражением особенностей текстовой коммуникации в рамках учебно-языкового дискурса. В значении наиболее частотных слов, репрезентирующих эти смыслы, актуальными являются универсальные (наблюдающиеся в различных национальных языковых системах) компоненты значения (человек «как социальное существо, обладающее разумом», «язык как средство коммуникации в социуме», «человек должен изучать язык, чтобы быть встроенным в социум»). В традиционной лексикологии и семасиологии такие семы ученые называют *архисемами* – интегрирующими родовыми компонентами значения слова, отражающими обще-категориальные признаки всех единиц определенного класса [Шмелев, 1964; Кузнецова, 1972; Новиков, 1982].

Остальные текстовые смыслы трактуются нами как «идущие от» дискурса меньшей степени обобщения и выделяемого «внутри» учебно-языкового – лингводидактического. В значении отражающих его специфику слов особую актуальность приобретают *дифференциальные*, или видовые семы, определяющие специфику одного предмета / явления от подобных. Их выдвижение в дискурсе объясняется ориентацией на своеобразие когнитивной деятельности вторичной языковой личности, результирующую

которой фиксирует на разных этапах своего становления вторичная картина мира, а также содержание требования стандартов.

Выскажем уточнение. Результат, который обнаруживает несоответствие по количеству единиц в категориях «Количество слов семантической группы» и «100 наиболее частотных слов в тексте», в ряде случаев фиксирует, что группы «Человек» и «Язык» уступают ведущие позиции группам «Метаязык», «Характеристика объектов, предметов, действий», «Время». Однако при обращении к категории «Общее количество слов семантической группы» наблюдается переакцентуация в интерпретации результатов. Например, в анализе текста учебника РКИ Н. Б. Каравановой «Матрешка» наблюдаются следующие показатели по соотносительности: по категориям «100 наиболее частотных слов в тексте» и «Общее количество слов семантической группы» в группах «Время» – 14, «Человек» – 12, а по категории «Общее количество слов семантической группы» в группах «Время» – 695, «Человек» – 870. Взаимосвязь между категориями анализа применительно к результатам контент-анализа учебника Т. Л. Эсмантовой «Русский язык: 5 элементов» (уровень А2 (базовый)). Взаимосвязь категорий «100 наиболее частотных слов в тексте» и «Общее количество слов семантической группы» представляет такую информацию о количестве слов-номиналов: группа «Время» – 21, «Язык» – 18, «Метаязык» – 14, «Человек» – 13. По категории «Общее количество слов семантической группы в тексте» группа «Время» насчитывает 2187 единиц, «Язык» – 1501, «Метаязык» – 1619, «Человек» – 1515.

Еще пример. Рассмотрим результаты контент-анализа текста учебника РКИ Т. Л. Эсмантовой «Русский язык: 5 элементов: уровень А2 (базовый)». По категориям «Общее количество слов в группе на 100 наиболее частотных слов в тексте» и «Общее количество слов этой семантической группы» семантическая группа «Время» занимает лидирующую позицию, судя по данным таблицы 3.3 (с. 122), по отношению к семантической группе «Человек». При обращении к дополнительным опциям веб-приложения Voquant – категориям «Фразы» и «Коллокации» – обнаруживается

интересный факт. Наиболее частотные, входящие в семантическую группу «Время», лексемы *вчера* (225 словоупотреблений), *сегодня* (191 словоупотребление), *завтра* (159 словоупотреблений) функционируют в словосочетаниях, общий актуальный смысл которых все равно фокусируется на образе человека. Вот некоторые контексты: «*вчера ходила к парикмахеру*», «*вчера читала новую книгу*», «*вчера встречались*», «*вчера Леонид...*»; «*сегодня он попросил меня*», «*сегодня я как обычно*», «*сегодня он сам*»; «*завтра я позвоню другу*», «*завтра я опять буду*», «*завтра мы идем*». Так, опосредованно, через использование единиц группы «Время», в содержании учебника РКИ поддерживается актуализация одного из универсальных смыслов – ЧЕЛОВЕК.

Аналогичная ситуация наблюдается при обработке текста учебника РКИ Н. Б. Каравановой «Матрешка: Элементарный практический курс русского языка»: «*вчера я был в гостях*», «*вчера я звонил*», «*вчера вы*», «*вчера утром работал*», «*завтра я буду*», «*завтра она*».

Результаты контент-анализа текста учебника РКИ Т. И. Распоповой «Время учить русский» показали, что по категориям «Общее количество слов в группе на 100 наиболее частотных слов в тексте» и «Общее количество слов этой семантической группы» семантическая группа «Характеристика объектов, предметов, действий» опережает в количественном отношении семантическую группу «Язык». При обращении к дополнительным опциям «Фразы» и «Коллокации» также обнаруживается аналогичный способ опосредования универсального смысла ЧЕЛОВЕК через другие смыслы. Наиболее частотные слова, входящие в семантическую группу «Характеристика объектов, предметов, действий», – *моя* (155 случаев употребления), *его* (153), *часто* (131), *кого* (117), *новый* (105). Функционируют они в словосочетаниях «*моя семья*», «*моя группа*», «*моя мама*», «*моя сестра*», «*моя подруга*», «*его брат*», «*его жена*», «*его зовут*», «*часто ходит в театр*», «*часто ходит в спортзал*», «*часто хожу в кино*», «*часто думает о ...*», «*часто ездим на экскурсию*», «*часто звоню маме*», «*часто говорит*», «*часто рассказывает*», «*часто читает*»,

«кого ты очень любишь», «кого они», «кого сегодня видел», «новый студент», «новый текст», «новый преподаватель», «новый музыкант», «новый учебник», «новая подруга».

С учетом высказанного уточнения определим нашу позицию в вопросе решения границ семантических групп. Этот вопрос важен, поскольку в дальнейшем это станет отправной точкой для формирования представления о границах в дифференциации концептов как элементов модели концептосферы учебников РКИ. В качестве ключевых семантических групп нами понимаются те из них, которые, судя по результатам контент-анализа, заняли первые три лидирующие позиции в рейтинговых списках и на основании совокупных подсчетов определились для подавляющего большинства источников как оказавшиеся на первой и второй позиции в перечне всех выделенных семантических групп.

С учетом продвижения в обучении РКИ по уровням расширяется тезаурус и лексикон вторичных языковых личностей, совершенствуются ее коммуникативно-речевые навыки. Это находит отражение в *динамике* контента наиболее частотных слов. В первую очередь несколько увеличивается количественный показатель присутствия слов в той или иной семантической группе. Например, в языковой структуре учебника I сертификационного уровня зафиксировано в качестве частотного слово *москвичи*, не отмеченное как таковое в текстах учебников элементарного и базового уровней. В учебниках элементарного уровня отсутствуют как частотные слова *врач, преподаватель*, характеризующие человека с профессиональной точки зрения. В учебнике базового уровня эти лексемы фиксируются как частотные. В учебниках продвинутых уровней (I и II), в отличие от учебников для элементарного и базового уровней подготовки, увеличивается количество слов, маркирующих национальную принадлежность. Лексема *русский* получает не только больший показатель частотности, но и становится обязательным элементом языковой структуры текстов учебников. Это еще раз подтверждает высказанную ранее идею об усилении позиций смыслового признака «русский» по мере продвижения от уровня к уровню в обучении РКИ.

Качественная динамика связана с появлением новых лексем в составе ранее рассматриваемых семантических групп, а также с выделением некоторых новых семантических групп. Так, только в учебниках I сертификационного уровня отмечается наличие слов, относящихся к семантической группе «Праздник», «Наука», I и II уровней – «Пища», II уровня – «Деньги». Важно отметить также, что уровень подготовки и, соответственно, ориентация на этот уровень учебника детерминирует явную тенденцию на смещение смысловых акцентов от человека к языку. Семантические группы «Человек» и «Язык», судя по результатам контент-анализа, устойчиво входят в «тройку» лидеров по количеству частотно выделяемых лексем, входящих в их состав. Однако, когда речь идет об учебниках более продвинутых уровней подготовки, в большинстве из них наблюдается переакцентуация числовых показателей единиц счета и количественно начинает доминировать семантическая группа «Язык». Это вполне закономерно: более продвинутый пользователь языка углубляется в детали и нюансы, связанные с отражением чужой культуры средствами иностранного языка. Именно такие смыслы, в нашем понимании, лежат в основе представления о лингвокультурных концептах.

В системно-обобщенном виде статистические результаты контент-анализа представлены в табл. 3.3.

На основе данных контент-анализа сделан ряд выводов: (1) семантические группы слов «Человек» и «Язык» являются в выражении содержания учебников РКИ ключевыми, а лексемы, входящие в состав этих групп, – наиболее частотными. Этот факт можно объяснить общегуманитарной и языковой направленностью содержания учебников РКИ, что определяется воздействием учебно-языкового дискурса; (2) лексемы с меньшим показателем частотности входят в состав семантических групп, появление которых обуславливается фактором функционирования текстов в лингводидактическом субдискурсе; (3) внутри текстовой составляющей дискурса существует динамика языковых средств репрезентации содержания.

Таблица 3.3

**Статистические результаты контент-анализа текстов
учебников русского языка как иностранного**

№ п/п	Выходные данные текста учебника РКИ	Наименование семантической группы	Общее количество слов в тексте	Общее количество слов этой семантической группы	Общее количество слов в группе на 100 наиболее частотных слов в тексте
1	Аникина, М. Н. Лестница : учебник-книга по русскому языку. Начинаем изучать русский / М. Н. Аникина. – 5-е изд., стереотип. – Москва : Русский язык – Медиа, 2007. – 341 с.	Человек	56 367	1994	23
		Язык		1376	19
		Метаязык		1409	16
		Время		1084	12
		Характеристика объектов, предметов, действий		1305	11
		Деятельность человека		262	4
		Страна Родина		284	4
		Местоположение		351	4
		Эмоции, желания		184	3
		Образование		107	1
		Транспорт		57	1
		Культура		50	1
		Животные		48	1
2	Антонова, В. Е. Дорога в Россию. Учебник русского языка (Элементарный уровень) / В. Е. Антонова, М. М. Нахабина, М. В. Сафронова, А. А. Толстых. 6-е изд. –	Язык	49 370	1266	20
		Человек		1606	17
		Метаязык		1129	13
		Время		884	12
		Характеристика объектов, предметов, действий		782	12
		Местоположение		1143	11
		Страна Родина		420	7
		Эмоции		329	5
		Желания			

№ п/п	Выходные данные текста учебника РКИ	Наименование семантической группы	Общее количество слов в тексте	Общее количество слов этой семантической группы	Общее количество слов в группе на 100 наиболее частотных слов в тексте
	Санкт-Петербург : Златоуст, 2010. – 343 с.	Культура		167	3
		Образование		43	1
		Спорт		41	1
		Моральные и нравственные ценности		40	1
3	Караванова, Н. Б. Матрешка : Элементарный практический курс русского языка / Н. Б. Караванова. –2-е изд., стереотип. – Москва : Русский язык. Курсы, 2015. – 336 с.	Язык	46 403	1183	25
		Время		695	14
		Человек		870	12
		Характеристика объектов, предметов, действий		618	12
		Метаязык		526	9
		Местоположение		555	8
		Страна Родина		267	6
		Деятельность человека		248	4
		Пища		115	4
		Деньги		116	3
		Возраст		117	2
		Образование		78	2
		Этикет		84	1
		Эмоции		47	1
Желания					
4	Распопова, Т. И. Время учить русский : учебник русского языка для иностранных учащихся центров	Человек	70 160	2156	23
		Характеристика объектов, предметов, действий		1622	19
		Язык		1904	16
		Местоположение		998	11
		Метаязык		1071	10

№ п/п	Выходные данные текста учебника РКИ	Наименование семантической группы	Общее количество слов в тексте	Общее количество слов этой семантической группы	Общее количество слов в группе на 100 наиболее частотных слов в тексте
	довузовской подготовки иностранных граждан / Т. И. Распопова. – Воронеж : Воронеж. гос. ун-т, 2004. – 260 с.	Время		1205	10
		Образование		383	5
		Страна Родина		259	4
		Культура		152	3
		Возраст		170	2
		Этикет		223	2
		Эмоции		75	1
		Желания			
5	Эсмантова, Т. Л. Русский язык : 5 элементов : уровень А1 (элементарный) / Т. Л. Эсмантова. – Санкт-Петербург : Златоуст, 2013. – 320 с.	Язык	68 275	1643	22
		Время		1245	17
		Человек		770	12
		Характеристика объектов, предметов, действий		814	11
		Метаязык		1468	9
		Деятельность человека		850	9
		Местоположение		535	6
		Дом		118	2
		Моральные и нравственные ценности		90	2
		Этикет		113	2
		Пища		113	2
		Эмоции		92	2
		Желания			
		Возраст		58	1
		Деньги		49	1
Транспорт	47	1			
6	Антонова, В. Е. Дорога в Россию : учебник русского языка	Язык	58 515	1029	19
		Человек		867	17
		Страна		586	12
		Родина			

№ п/п	Выходные данные текста учебника РКИ	Наименование семантической группы	Общее количество слов в тексте	Общее количество слов этой семантической группы	Общее количество слов в группе на 100 наиболее частотных слов в тексте
	(базовый уровень) / В. Е. Антонова, М. М. Нахабина, А. А. Толстых. – 4-е изд. – Москва: ЦМО МГУ им. М. В. Ломоносова; Санкт-Петербург : Златоуст, 2009. – 256 с.	Время		631	11
		Характеристика объектов, предметов, действий		506	10
		Метаязык		673	10
		Местоположение		360	7
		Деятельность человека		217	5
		Культура		178	5
		Эмоции		173	4
		Желания		219	3
		Возраст		87	2
		Образование		52	2
7	Лебединский, С. И. Русский язык как иностранный: Учебник/ С. И. Лебединский, Г. Г. Гончар. – 2-е изд., доп. и перераб. – Минск : Изд-во БГУ, 2011. – 402 с.	Метаязык	125 759	2044	20
		Язык		1700	17
		Характеристика объектов, предметов, действий		1470	16
		Человек		721	9
		Время		851	8
		Страна		822	8
		Родина			
		Местоположение		594	8
		Политика		795	7
		Возраст		375	3
		Моральные и нравственные ценности		215	3
		Деятельность человека		217	3
		Образование		164	3
Этикет	102	1			

№ п/п	Выходные данные текста учебника РКИ	Наименование семантической группы	Общее количество слов в тексте	Общее количество слов этой семантической группы	Общее количество слов в группе на 100 наиболее частотных слов в тексте
8	Царева, Н. Ю. Русский язык как иностранный: базовый уровень / Н. Ю. Царева, М. Б. Будильцева, И.А. Пугачев. – Москва : Астрель: Олимп, 2010. – 188 с.	Язык	46 649	918	20
		Метаязык		899	18
		Человек		699	15
		Характеристика объектов, предметов, действий		776	15
		Время		571	11
		Страна, Родина		256	6
		Местоположение		272	5
		Деятельность человека		150	4
		Традиции Праздники		141	3
		Эмоции Желания		102	3
		Моральные и нравственные ценности		100	3
		Возраст		85	2
9	Царева, Н. Ю. Продолжаем изучать русский / Н. Ю. Царева, М. Б. Будильцева, М. А. Кацевич и др. – 4-е изд., перераб. и доп. – Москва : Русский язык. Курсы, 2003. – 288 с.	Человек	77 628	1509	25
		Язык		1343	23
		Метаязык		988	16
		Характеристика объектов, предметов, действий		731	11
		Деятельность человека		449	10
		Время		732	8
		Моральные и нравственные ценности		405	7
		Возраст		169	2
Местоположение	120	2			

№ п/п	Выходные данные текста учебника РКИ	Наименование семантической группы	Общее количество слов в тексте	Общее количество слов этой семантической группы	Общее количество слов в группе на 100 наиболее частотных слов в тексте
10	Русский язык – мой друг. Базовый уровень: Учебник русского языка для студентов-иностранцев / под ред. Т. В. Шустиковой и В. А. Кулаковой. – 3-е изд., испр.	Язык	185 706	6 651	29
		Человек		4 654	19
		Характеристика объектов, предметов, действий		2 887	13
		Метаязык		4 053	12
		Время		2 309	9
		Местоположение		1 674	8
		Родина		686	4
		Образование		632	3
		Эмоции		280	2
		Желания		143	1
11	Эсмантова, Т. Л. Русский язык : 5 элементов : уровень А2 (базовый) / Т. Л. Эсмантова. – Санкт-Петербург : Златоуст, 2009. – 328 с.	Время	89 238	2 187	22
		Язык		1 501	18
		Человек		1 515	13
		Метаязык		1 422	13
		Характеристика объектов, предметов, действий		1 122	13
		Местоположение		943	7
		Деятельность человека		509	6
		Город		220	3
		Эмоции		223	3
		Желания		157	2
		Возраст		86	1
		Этикет		58	1
		Деньги		52	1
Моральные и нравственные ценности					

№ п/п	Выходные данные текста учебника РКИ	Наименование семантической группы	Общее количество слов в тексте	Общее количество слов этой семантической группы	Общее количество слов в группе на 100 наиболее частотных слов в тексте
12	Антонова, В. Е. Дорога в Россию : учебник русского языка (первый уровень) / В. Е. Антонова, М. М. Нахабина, А. А. Толстых. – В 2 т. – Т. 1. – 5-е изд. – Санкт-Петербург : Златоуст, 2013. – 200 с.	Характеристика объектов, предметов, действий	51 034	936	20
		Язык		753	15
		Страна		708	14
		Родина		621	11
		Человек		707	10
		Метаязык		533	9
		Время		467	9
		Местоположение		193	4
		Образование		164	4
		Культура		104	3
		Моральные и нравственные ценности		57	1
		Эмоции		35	1
Желания	32	1			
Наука	952	17			
13	Антонова, В. Е. Дорога в Россию : учебник русского языка (первый уровень) / В. Е. Антонова, М. М. Нахабина, А. А. Толстых. – В 2 т. – Т. 2. – 4-е изд. – Санкт-Петербург : Златоуст, 2012. – 184 с.	Время	55 423	855	16
		Характеристика объектов, предметов, действий		786	15
		Человек		727	15
		Метаязык		548	11
		Язык		348	8
		Местоположение		406	7
		Страна		326	5
		Родина		185	5
Возраст					
Моральные и нравственные ценности					

№ п/п	Выходные данные текста учебника РКИ	Наименование семантической группы	Общее количество слов в тексте	Общее количество слов этой семантической группы	Общее количество слов в группе на 100 наиболее частотных слов в тексте
		Культура		115	3
		Деятельность человека		128	3
		Эмоции Желания		57	2
14	Царева, Н. Ю. Русский язык как иностранный. Сертификационный уровень / Н. Ю. Царева, Н. М. Румянцева, М. А. Кацевич. – Москва : Астрель, 2010. – 256 с.	Метаязык	45 119	1154	22
		Язык		618	15
		Человек		652	14
		Характеристика объектов, предметов, действий		726	13
		Время		547	11
		Местоположение		416	5
		Страна Родина		217	5
		Эмоции Желания		380	5
		Возраст		111	3
		Моральные и нравственные ценности		92	3
		Праздники		89	2
		Этикет		49	1
15	Эсмантова, Т. Л. Русский язык : 5 элементов : уровень В1 (базовый – первый сертификационный) / Т. Л. Эсмантова.	Время	91 496	2 246	26
		Характеристика объектов, предметов, действий		1 755	20
		Метаязык		2 076	15
		Человек		1 320	13
		Язык		985	9
		Местоположение		857	8
		Деятельность человека		306	4

№ п/п	Выходные данные текста учебника РКИ	Наименование семантической группы	Общее количество слов в тексте	Общее количество слов этой семантической группы	Общее количество слов в группе на 100 наиболее частотных слов в тексте
		Эмоции		129	2
		Желания			
		Родина		111	2
		Этикет		143	1
		Возраст		87	1
		Внешность		47	1
16	Мозелова, И. В. Новый Сувенир 4. Русский язык для иностранцев. Уровень выше среднего : учебник / И. В. Мозелова. – 1 издание. – Москва : Mozi-House, 2021. – 184 с.	Характеристика объектов, предметов, действий	49 484	1 090	25
		Язык		736	18
		Метаязык		511	14
		Время		498	10
		Человек		326	8
		Местоположение		273	7
		Деятельность человека		165	6
		Страна		159	4
		Родина			
		Возраст		112	3
		Моральные и нравственные ценности		64	2
		Пища		58	2
		Деньги		56	2
		Транспорт		66	2
Эмоции	49	1			
Желания					
Культура	39	1			

Это связано с тем, на какой уровень обучения ориентирован учебник. С одной стороны, в учебниках продвинутых уровней (I и II) наблюдается, в отличие от учебников элементарного и базового уровней, количественный прирост лексического материала,

что соответствует требованию расширения состава лексического минимума, согласно стандартам.

С другой стороны, меняется качественная характеристика слов: вторичная языковая личность, переходя от одного уровня обучения к другому, совершенствуется, опять-таки согласно нормативным установкам, в первую очередь свою коммуникативно-речевую компетенцию. Это значит, что в текстах учебников становится больше слов с такими компонентами семантики, как «речь», «виды речевой деятельности», «сфера функционирования языка» и т.п. Динамика в частотности слов связана также с увеличением числа слов-маркеров национальной принадлежности (*русский, Россия, по-русски*). То есть по мере продвижения вторичной языковой личности от уровня к уровню в обучении усиливается национальная обусловленность содержания учебников РКИ (их «русскость»), что расширяет формируемый в сознании иностранцев социокультурный контекст, в котором функционирует национальный язык, нарастает концентрация аксиологических культурных смыслов.

Таким образом, показатель частотности единиц счета – слов – служит критерием для их определения в качестве слов-номинатов наиболее значимых смысловых признаков, составляющих содержательную характеристику текста. В процессе категоризации слова объединяются в семантические группы на основе критерия общности одного/нескольких семантических признаков. Семантические группы являются единицами анализа содержательного пространства анализируемых текстов: с опорой на них выделяются смысловые доминанты текста, которые, в свою очередь, в дальнейшем станут отправной точкой для концептуализации текстовой информации и выделения единиц концептосферы текста. Контент-анализ помогает определить основную проблематику в содержании анализируемых текстов: текстовые смыслы получают объективную оценку с опорой на статистические данные, а значит, и более глубокую интерпретацию. Не менее важно, что эти смыслы на основании результатов контент-анализа струк-

турируются, задавая вектор для дальнейшего исследования в аспекте своей концептуализации. Результаты контент-анализа, таким образом, служат основой для построения модели концептосферы учебника РКИ.

3.3. Общая характеристика модели концептосферы учебника русского языка как иностранного на основании результатов контент-анализа

Модель концептосферы учебника РКИ есть существующий в сознании исследователя конструкт, который отражает устройство концептосферы, объективированной в содержательном пространстве текстов учебников РКИ. Процесс создания модели – *моделирование* – предполагает создание системно организованной структуры в виде взаимосвязанных единиц. Модель определяется нами как (1) *концептуальная*, так как в ней отражается совокупность знаний о мире, преломляемых в фокусе картин мира разной степени обобщения: русской языковой, первичной, вторичной, дискурсивной; (2) *дискурсивная*, поскольку ее характеристики имеют обусловленность дискурсом, также разной степени обобщения: родовым учебным, видовыми учебно-языковым и лингводидактическим; (3) *исследовательская* – модель репрезентирует образ объекта, сложившийся в сознании субъекта, его анализирующего, позволяя решать целый ряд исследовательских задач, в частности, интерпретационного характера.

Остановимся на характеристике структурных элементов модели, принципов их взаимосвязи, а также этапах моделирования.

В качестве единиц концептуальной модели выдвигаются концепты. В понимании *концепта*, как было сказано выше, мы придерживаемся его «лингвокультурного» толкования в качестве фрагмента знания, фиксирующего существующий в сознании носителей национального языка коллективный культурный опыт и коллективную рефлексия в отношении фактов культуры. Концепт – «мысленное образование, которое замещает в процессе

мысли неопределенное множество предметов, действий, мыслительных функций одного и того же рода» [Аскольдов, 1997, с. 269]. Анализируя смысловое пространство текста как концептуально-дискурсивного образования, под концептом – структурной единицей последнего – мы понимаем вариант дискурсивной реализации закрепленного в сознании представителей той или иной лингвокультуры знания. Особое внимание исследователей сосредоточено на разработке «ментального прообраза всего информационного пространства коммуникативной ситуации, в том числе текста как ее семиотического посредника» [Селиванова, 2002, с. 241], а также анализе особенностей функционирования концепта в дискурсивном пространстве.

Один из основных вопросов связан с необходимостью «инвентаризации» (Е. Г. Малышева) концептов, образующих концептосферу текстов определенного типа. Исходя из опорного тезиса о том, что учебник представляет собой модель мира и общества [Учебник как модель мира и общества, 2021], можно предположить, что «палитра» структурирующих концептосферу смыслов, является весьма разнообразной и образует разветвленную систему, а главное – способна варьироваться в зависимости от курса и избираемого подхода в рассмотрении. Следовательно, определяющим здесь будет выбор фокуса анализа и направленность содержания исследовательских задач в отношении конкретного эмпирического материала. Сказанное имеет особый смысл для текстовой коммуникации в поликультурном иноязычном учебном дискурсе. В концептосфере лингводидактического текста любая его единица должна восприниматься в качестве элемента формирования вторичной картины мира, а языковые ресурсы текста выступают одновременно дидактическими единицами и средствами репрезентации концептов. Концепт – «интегрированная лингвокультурологическая учебная единица – основа изучения языка и культуры – является в то же время основой формирования языковой картины мира личности как части когнитивной (ментальной) картины мира» [Саяхова, 2014, с. 990].

В рамках данного исследования концепт является одновременно инструментом моделирования и единицей, структурирующей модель. Нами учитываются такие свойства концепта, как (1) ориентация на выражение смыслов, значимых для русской картины мира и имеющих потенциал для интерпретации вторичной языковой личностью и дальнейшей интеграции результата этой интерпретации на уровне фрагмента во вторичную картину мира; (2) способность ретранслировать иностранным обучающимся фрагмент коллективного знания, релевантного для всех представителей русской лингвокультуры; (3) способность концепта сочетать универсальные, свойственные большинству лингвокультур, и дифференциальные, национально обусловленные, признаки; при этом ключевыми, обеспечивающими эффективную учебную коммуникацию, выступают универсальные смыслы в структуре концептов; (4) присутствие в концепте аксиологической составляющей, представляющей особый интерес для познания со стороны вторичных языковых личностей; (5) наличие многослойной смысловой организации; оттенки смысла в обязательном порядке находят объективацию в русском языке, средства, доступными для изучения и интерпретации вторичными языковыми личностями; (6) лексические средства репрезентации концепта содержатся в перечнях лексических минимумов по РКИ, состав которых согласуется с требованиями Государственных образовательных стандартов для разных уровней подготовки общего владения русским языком (их перечень представлен в списке использованных источников и литературы в разделе «Список нормативных источников предметной сферы Русский язык как иностранный»). Образовательные стандарты, в соответствии со статьей 7 «Закона об образовании» РФ, содержат минимальные обязательные требования к разным уровням владения русским языком и берутся за основу Российской государственной системы тестирования граждан зарубежных стран на знание русского языка.

Считаем, что все концепты, структурирующие содержательное пространство поликультурного взаимодействия с вовлеченностью в него в роли активного субъекта вторичной языковой

личности, являются лингвокультурными. Эти концепты не только отражают национально-культурную специфику, но и расширяют свой функционал за счет способности ретранслировать эту специфику воспринимающему сознанию представителя чужой лингвокультуры. В учебной поликультурной коммуникации значимость сказанного возрастает в силу необходимости решения не только непосредственно задач ретрансляции (информирования, погружения в лингвокультурный контекст), но и обучения (а это значит, – регламентации и регулирования процесса с помощью требований госстандартов), а также личностного развития и воспитания.

Концепты дифференцируются по объему и статусу содержащейся в них лингвокультурной информации на (1) концепты, отражающие *универсальные* лингвокультурные смыслы, и (2) концепты, отражающие *дифференциальные, национально обусловленные*, лингвокультурные смыслы. Это проявляется в специфике значения слов-номинатов концепта. Если в значении слова лингвокультурная информация заключена в архисеме, занимает достаточно большой объем, имеет значительный вес для лингводидактической коммуникации и в подавляющем большинстве случаев является актуальной в текстах (лексемы *человек, язык, дом, традиции, общение* и пр.), такое слово является номинатом универсальных культурных смыслов. Если в значении слова лингвокультурная информация содержится в дифференциальных семах и демонстрирует актуальность выборочно, с учетом коммуникативного социокультурного контекста (лексемы *пища, студент, дружба, улица, погода, внешность* и пр.), то оно номинирует дифференциальные культурные смыслы.

Концептуализация смыслов в рамках моделирования концептосферы учебника РКИ осуществляется с опорой на результаты осуществленного контент-анализа. Выделенные в качестве ключевых семантические группы слов «Человек» и «Язык» объективируют в концептосфере текстов ядерные концепты с одноименным названием – ЧЕЛОВЕК и ЯЗЫК. *Ядерные* концепты – это

лингвокультурные концепты, ретранслирующие в дискурсе универсальные смыслы. Именно эти смыслы являются основой универсального знания о «человеке говорящем» в разных лингвокультурах, а потому служат своеобразным звеном, объединяющим представления об этом знании в разных картинах мира. Их выбор удовлетворяет условиям частотности употребления в дискурсе (см. результаты контент-анализа). В силу универсальности, концептуальные смыслы ЧЕЛОВЕК и ЯЗЫК актуализируют значимость в рамках всего учебно-языкового дискурса. Статус лингвокультурных подтверждается также фактом закрепленности в авторитетных лингвокультурологических словарях [Кобякова, 2004; Степанов, 2004; Левонтина, 2005, 2012; Муллагалиева, 2006; Щербакова, 2006; Антология концептов, 2007; Концептосфера русского языка: ключевые концепты и их репрезентации, 2010; Грехнева, 2015]. Выбор критериев выделения базовых концептов в учебнике лингводидактической направленности обосновывает также В. Э. Шукман [Шукман, 2021]. Ученый говорит о языковом (частотность употребления, разнообразие языковой экспликации), дискурсивном (активность и обусловленность концептуальной единицы экстралингвистическими факторами) и понятийном (заданная тематика дискурса) критериях [там же, с. 282].

Помимо ядерных, в структуре концептосферы учебника РКИ присутствуют *периферийные* концепты – это лингвокультурные концепты, ретранслирующие в лингводидактическом дискурсе дифференциальные, национально обусловленные, смыслы. Эти смыслы передают дифференциальные семы в значении слов-номиналов этих концептов, появление которых детерминировано определенным коммуникативным событием из цепочки подобных событий в дискурсивном взаимодействии участников. Ср.: ядерный концепт НАЦИОНАЛЬНЫЕ ТРАДИЦИИ, демонстрирующий универсальные лингвокультурные смыслы в целом в сфере обучения, и периферийный концепт ПРАЗДНИК, актуализирующий лингвокультурные смыслы в рамках конкретного коммуникативного события. Дифференциация и демаркация периферийных концептуальных смыслов осуществляется нами в

моделировании на основе результатов контент-анализа. Все выделенные семантические группы, кроме групп «Человек» и «Язык», обозначают различные периферийные смыслы в структуре текстовой концептосферы. В силу того, что периферийные концептуальные смыслы проявляют актуальность в конкретной учебной ситуации, их значимость реализуется в рамках лингводидактического субдискурса.

Таким образом, и ядерные, и периферийные концепты являются дискурсивно обусловленными ментальными образованиями. Универсальность ядерных концептов определяет их более широкую дискурсивную «привязку» – к учебно-языковому дискурсу. Периферийные концепты реализуют специфику лингводидактического субдискурса.

Статус дискурсивно обусловленных концептов получают те смыслы, которые, будучи компонентами национальной картины мира, в результате «междискурсивного дрейфа» (З. И. Резанова) входят в рассматриваемый дискурс по причине смысловой ценности для него. Эту ситуацию, выражаясь словами З. И. Резановой, можно охарактеризовать как «дискурсивное выдвигание концепта», обусловленное его «особой актуальностью в интенциональном поле дискурса» [Резанова, 2011а, с. 63]. В результате наблюдается насыщение значения концепта «дополнительными смыслами в особых условиях внутрдискурсивного функционирования. Свидетельством дискурсивного выдвигания концепта являются количественные и качественные показатели: частотность его текстовой актуализации, значимость относительно других смысловых сфер концепта» [там же].

Дискурсивно обусловленные концепты и породивший их дискурс находятся в обоюдно зависимых отношениях: семантический объем концепта и его интерпретация обусловлена своеобразием дискурса, но, с другой стороны, в рамках каждого дискурса всегда существуют концепты, имеющие дискурсообразующее значение. Об этом справедливо пишут авторы коллективной монографии «Картины русского мира: городские дискурсы»: «Дву-

направленный характер отношений дискурса и концепта проявляется в том, что не только дискурс вырабатывает свои концепты, но и концепт активен по отношению к дискурсу, обладая способностью некоторым образом направлять коммуникацию» [Резанова, 2019, с. 18].

Экскурс в историю вопроса показал, что сегодня не существует комплексной модели концептосферы учебника РКИ. Однако отдельные фрагменты модели рассматриваются учеными, в первую очередь, с точки зрения того, какие концепты их структурируют. Таких исследований не так много, и речь в них идет, как правило, об отдельных фрагментах концептуального пространства учебников РКИ для элементарного уровня подготовки. Перечень концептов, предлагаемый специалистами в области лингводидактики и методики обучения РКИ на концептуальной основе, примерно одинаков. Например, Н. В. Лучкина выделяет концепты ДОМ, СЕМЬЯ, УЧЕБА, СТУДЕНЧЕСКАЯ ЖИЗНЬ, ПРОФЕССИЯ, ДОСУГ, ЗДОРОВЬЕ, ЛЮБОВЬ И ДРУЖБА, ОБЫЧАИ И ТРАДИЦИИ, ЧЕЛОВЕК И ЕГО ХАРАКТЕР, ПРОШЛОЕ И НАСТОЯЩЕЕ [Лучкина, 2020, с. 307–308]. При этом никаких различий в типологическом статусе этих концептов автор не оговаривает.

Относительно принципов, в соответствии с которыми концепты структурируются в рамках модели концептосферы в учебниках РКИ, отметим следующие важные для моделирования моменты.

Генезис и онтология концептосферы учебника РКИ определяют такие *функциональные* свойства ее модели, как *антропо-, лингво- и тезауроцентризм*: изучение любого иностранного языка связано с многоаспектным осмыслением места человека как носителя языка и субъекта социума в мире.

Системно-структурные свойства концептосферы учебника РКИ обуславливают опору в моделировании на иерархичный и полевой принципы организации единиц внутри модели.

Ядерные и периферийные концепты связаны на основе *иерархических* отношений: в рамках модели концептосферы смыслы

структурируются в направлении от универсальных, обладающих высоким уровнем абстрактности, к дифференциальным, более конкретным (от ядерных – к периферийным) (ЧЕЛОВЕК – ВНЕШНОСТЬ, ВОЗРАСТ, ПРИВЫЧКИ и пр.). Более того, периферийные смыслы также структурируются в модели по тому же принципу: от реализующих в концептосфере менее конкретные смыслы – к реализующим в концептосфере более конкретные смыслы (ВНЕШНОСТЬ – ЛИЦО – ГЛАЗА и пр.).

Идея *полевой организации* модели концептосферы учебника РКИ основывается на представлениях об общей феноменологии поля как области пространства, элемент / группа элементов которой наделены особыми характеристиками, отсутствует четкая граница разделения этих свойств, при этом постоянно наблюдается способность к качественно-количественному взаимозамещению элементов из разных частей поля. В основе концепции лежит также понимание системы языка как организованной по полемому принципу (В. Г. Адмони, А. В. Бондарко, Л. Вейсгербер, Э. Косериу, А. М. Кузнецов, И. Трир и др.). В моделировании концептосферы УРКИ нами привлекается информация о таких свойствах поля, как (1) связанность всех его однородных / разнородных элементов системными отношениями как «по вертикали», так и «по горизонтали», (2) наличие внутренней организации в виде микрополей, как правило, – ядерного и периферийных, (3) отсутствие четких границ между микрополями, появление переходных зон. Подробнее о свойствах языкового поля: [Кузнецов, 1990, с. 380–381].

В модели концептосферы учебника РКИ выделяем ядерную и периферийную части. *Ядро* образуют ядерные концепты ЧЕЛОВЕК и ЯЗЫК. Они занимают центральную позицию, выполняя структурообразующую и консолидирующую по отношению к периферийным концептам в модели функции. Ядерные концепты рассматриваются в качестве «свернутой модели дискурса, в которой латентно присутствуют все возможные потенциальные реализации», «общим ментальным знанием», которое во многом «предопределяет планирование, продуцирование, восприятие и

понимание дискурса» [Олешков, 2009, с. 55]. Именно эти концепты становятся «темами учебно-научных текстов, устных дискурсивных интеракций. Они определяют их логико-смысловую структуру, их содержание» [Куриленко, 2012, с. 63]. Ядро – наиболее устойчивая, стабильная часть концептосферы, в нее входят наиболее значимые для учебно-языкового дискурса смыслы, обязательные для него, репрезентированные наиболее частотными лексическими единицами, т. е. в большей степени интенционально «заряженные» на выражение семантики и прагматики дискурса. В ядерной части модели присутствуют концепты, фиксирующие знание об основных реалиях действительности, актуальном и аксиологически значимом для любой лингвокультуры. Эти знания составляют основу тезауруса, а языковые средства их выражения – основу лексикона представителей разных языковых сообществ.

Периферийную часть модели концептосферы как область, удаленную от ядра, составляют концепты, реализующие свой смысловой ресурс в лингводидактическом субдискурсе. Область периферийных смыслов в модели концептосферы учебника УРКИ отличается гибкостью и открытостью, она способна пополняться и изменяться в случае корректировки учебных задач.

Ядерный / периферийный статус концепта определяется частотно-количественной представленностью в текстах его вербальных репрезентантов и в целом аксиологической значимостью концепта как маркера соответствующего фрагмента национальной картины мира в рамках дискурса определенного типа / разновидности.

Ядерные и периферийные концепты вступают в определенные *связи и отношения* в рамках модели в соответствии с определенными направлениями концептуализации, образуя разветвленную содержательную структуру. В соответствии с направлениями концептуализации разворачивается дискурсивная картина мира: первичная языковая личность (автор) и вторичная языковая личность (адресат) вступают в дискурсивное взаимодействие, осу-

ществляя свою когнитивную деятельность, опосредованную текстом. В результате формируются фрагменты вторичной картины мира, связанные с осмыслением в системном виде представлений о внутреннем мире и внешних связях Homo loquens (человека говорящего). В рамках моделирования мы выделяем следующие *направления концептуализации* от ядерных к периферийным концептам: «личностные свойства», «бытовые характеристики», «социальные отношения», «культурная составляющая», «экзистенциальная составляющая», «политическая организация», «окружающий мир».

При создании этого перечня мы учитывали образовавшиеся на основе выборки частотных слов семантические группы, отражающие линии смыслообразования в тексте, опирались на общую логику в описании существующего вокруг человека как носителя языка социокультурного контекста, описанную в многочисленных трудах ученых. Например, широко известна классификация понятий Р. Халлига и В. Вартбурга, на которую ссылается в своей книге Ю. С. Степанов [Степанов, 1975, с. 50]. В числе концептообразующих ученые описывают такие понятийные категории, как «Человек как живое существо», «Душа и разум», «Человек как общественное существо», «Социальная организация», «Наука и техника», «Растительный и животный мир» и пр.

Этапы моделирования. Моделирование концептосферы учебника РКИ осуществляется поэтапно.

1. На первом этапе определяются концепты, составляющие ядро модели – область универсальных лингвокультурных смыслов, появление которых определяется функциональными свойствами учебно-языкового дискурса (человек изучает язык как средство социокультурной коммуникации). Выявление ядерных концептов осуществляется с опорой на созданную при помощи контент-анализа базу данных частотных слов и их категоризации путем объединения в семантические группы.

2. В соответствии с обозначенными направлениями концептуализации смысла и с учетом результатов контент-анализа определяются концепты, структурирующие периферийную область

модели. Их происхождение детерминируется функциональными особенностями лингводидактического субдискурса (человек изучает иностранный язык как средство межкультурной коммуникации). Периферийные концепты конкретизируют, уточняют содержание ядерных концептов.

3. На заключительном этапе моделирования между ядерными и периферийными концептами устанавливаются связи и отношения. Это делается для того, чтобы подчеркнуть упорядоченность структурной организации созданной модели.

На каждом из этапов предполагается обращение к текстовому материалу для иллюстрации высказываемых положений и аргументации выводов.

3.4. Выводы по главе 3

1. Методологический инструментарий исследования включает два основных метода анализа концептосферы текста – дискурсивное моделирование и текстовый контент-анализ. Моделирование в рамках данного исследования определяем в качестве инструмента создания концептуального конструкта, реконструированного в сознании исследователя и репрезентирующего устройство концептосферы текста рассматриваемого типа в виде системно-структурного объединения взаимосвязанных единиц. Результатом моделирования, таким образом, является создание модели концептосферы учебника РКИ. Специфику созданной модели определяет фактор влияния лингводидактического дискурса на постановку цели и задач моделирования, интерпретацию полученных результатов.

2. Использование контент-анализа для построения исследовательской модели концептосферы УРКИ определяется его возможностями в плане обработки больших массивов текста и установления взаимосвязи между ключевыми смыслами в содержательной структуре анализируемых текстов и наиболее частотными языковыми (лексическими) средствами его выражения.

Для обработки 16 учебников РКИ (общий размер текстового материала 5 077 страниц), ориентированных на разные уровни подготовки – от элементарного до II сертификационного, нами привлекается инструмент компьютерного изучения текстовой информации Voyant tools. Единицей счета выступает слово, единицей анализа – семантическая группа слов. В числе категорий анализа определены индикаторы частотности слов в перечне 100 наиболее частотных слов в тексте и количественная характеристика выделяемых семантических групп слов. Та или иная семантическая группа определяется посредством категоризации наиболее частотных слов в зависимости от общего семантического признака. Например, семантическую группу «Человек» составляют собственные имена существительные, лексемы со значением «национальная принадлежность», «профессиональный статус», «родственные связи» и пр. Показателями наибольшей частотности обладают слова, относящиеся к семантическим группам «Человек» и «Язык», – ключевым (поскольку присутствуют в списке трех групп, «лидирующих» для большинства текстов) в характеристике содержания учебников РКИ. Данные лексемы репрезентируют ключевые смыслы, структурирующие содержание анализируемых текстов, появление которых связывается со спецификой порождающего учебно-языкового дискурса. Эти смыслы, соотносясь с представлением об архисемах в традиционной семасиологии, преимущественно носят универсальный характер и имеют похожие проявления в различных лингвокультурах. Слова с наименьшим показателем частотности составляют остальные семантические группы «Метаязык», «Время», «Транспорт», «Родина» и пр. В значении таких слов важными оказываются оттенки смысла, актуализирующиеся в лингводидактическом субдискурсе. В семасиологии они называются дифференциальными, или видовыми, семами. Их появление детерминируют факторы, связанные с особенностями когнитивной деятельности вторичной языковой личности, а также содержания требований госстандартов (лексемы *ответ*, *вопрос*, *аргументы*, *почему* семантической группы «Метаязык»).

3. В соответствии с «продвижением» обучения РКИ от одного уровня подготовки к другому, отражающим рост языковых и коммуникативно-речевых способностей вторичной языковой личности и обогащение смыслами вторичной картины мира, наблюдается *динамика* показателей частотности слов. Эта динамика связывается с качественно-количественными характеристиками единиц счета и единиц анализа. Речь идет о постоянном пополнении базы данных частотных слов по мере продвижения «от уровня к уровню» за счет появления новых единиц (*врач, преподаватель* в семантической группе «Человек» в текстах учебников базового уровня, в отличие от уровня элементарного) и новых семантических групп («Пища», «Деньги», «Праздники» и пр. в учебниках I уровня и выше). Наблюдается также усиление тенденции к проявлению у слов национально-культурных оттенков смысла (*русский язык, русский человек, живет в Москве*). Начинают также количественно преобладать лексемы, относящиеся к семантической группе «Язык»: более «продвинутая» вторичная языковая личность фокусируется на изучении нюансов смыслов и их репрезентации в национальном языке и национальной культуре (лексемы *дом, Москва, город* из семантической группы «Родина, страна»).

4. Модель концептосферы учебника РКИ определяем в качестве ментального конструкта, отражающего устройство концептосферы учебника РКИ в сознании исследующего ее субъекта. Создание модели – моделирование – сводится к представлению данного конструкта в виде упорядоченной структуры взаимосвязанных смыслов. Единицей описываемой модели является концепт – фрагмент знания, зафиксированный в дискурсивной картине мира как образ мира, актуальный для лингводидактического дискурса. Специфика дискурса определяет лингвокультурную природу концептов в описываемой модели. С опорой на показатели частотности, полученные в результате контент-анализа, выделяем ядерные и периферийные концепты. Ядерными, в объективации которых участвует наибольшее количество частотных текстовых единиц, являются концепты ЧЕЛОВЕК и ЯЗЫК. Эти

концепты ретранслируют универсальные лингвокультурные смыслы, появление которых связывается со спецификой учебно-языкового дискурса. В значении номинатов ядерных концептов актуальный смысл создается за счет архисем. Номинаты периферийных концептов (в числе последних ВНЕШНОСТЬ, ДОМ, ТРАНСПОРТ, ПРИРОДА и пр.) отличаются меньшей степенью частотности, а в их значении особая роль отводится дифференциальным семам, маркирующим национально обусловленные лингвокультурные смыслы, что связывается с влиянием сферы функционирования – лингводидактическим субдискурсом. Внутренняя структура модели носит упорядоченный характер за счет связей и отношений между концептами. Модель разворачивается по траектории «от ядерных к периферийным концептам» в соответствии с заданными направлениями концептуализации: «личностные свойства», «бытовые характеристики», «социальные отношения», «культурная составляющая», «экзистенциальная составляющая», «политическая организация», «окружающий мир». Концептообразование на периферии модели отличается открытостью структуры, наличием областей переходных и синкретичных смысловых признаков. Этапы моделирования включают последовательное осуществление операций по определению ядерных концептов, далее, в соответствии с обозначенными направлениями концептуализации смысла и с учетом результатов контент-анализа, выдвижение периферийных концептов, наконец, установление связей и отношений между единицами модели.

4. СИСТЕМНО-СТРУКТУРНАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ МОДЕЛИ КОНЦЕПТОСФЕРЫ УЧЕБНИКА РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

4.1. Содержательно-типологическая характеристика единиц в модели концептосферы учебника русского языка как иностранного

4.1.1. Варианты интерпретации концептов ЧЕЛОВЕК и ЯЗЫК в аспекте их обусловленности ядерной позицией в структуре модели

Ядерные (занимающие позицию условного центра) концепты фиксируют знание об основных реалиях действительности, которые актуальны и аксиологически значимы для любой лингвокультуры, составляют основу тезауруса и лексикона представителей разных языковых сообществ. Фрагменты знания о мире, представленные в концептах ЧЕЛОВЕК и ЯЗЫК, составляют основу знания, которое ретранслируется от автора к адресату посредством текстовой коммуникации в учебно-языковом дискурсе.

Учеными начинают все чаще подниматься вопросы, обнаруживающие понимание того, что концептуальное пространство учебных текстов, адресованных иностранным обучающимся, организуется вокруг некоего центра, в составе которого группируется несколько концептов. Эти концепты имеют дискурсообразующее значение и, наоборот, их позиционирование в качестве базовых обуславливается дискурсом.

А. А. Карагодин отмечает в качестве базовых концепты СЕМЬЯ, ДОМ, РОДИНА, СЧАСТЬЕ. По мнению ученого, эти

смыслы «обладают значительным обучающим потенциалом в иностранной аудитории», поскольку представляют «лично значимый предмет общения для представителей разных культур» [Карагодин, 2018, с. 103]: «Темы семейной жизни, отношения к родине, понимание счастья способны актуализировать в сознании участников коммуникации их опыт, различные знания, а также вызвать эмоциональную реакцию» [там же]. Е. В. Воробьева особую ценность видит в концептах ПРИРОДА, ЧЕЛОВЕК, РОДИНА как «центральных при знакомстве иностранных реципиентов со страной изучаемого языка» [Воробьева, 2020, с. 5]. Данные концепты транслируются вербальными и невербальными репрезентантами, которые можно объединить в следующие тематические группы, согласно отражаемым фрагментам картины мира, для описания специфики учебного текста: «Сезоны года», «Атмосферные явления», «Природные ресурсы», «Мир животных и мир растений», «Пейзаж» (концепт ПРИРОДА); «Иностранцы», «Известные люди», «Человек как член общества», «Внешность и характер», «Традиции и быт» (концепт ЧЕЛОВЕК); «Известные люди», «Праздники, традиции, достояния культуры», «Достопримечательности», «География и природные ресурсы», «История и современность» (концепт РОДИНА) [Воробьева, 2020]. Ряд концептов (ЧЕЛОВЕК, СЕМЬЯ, ДОМ, РОДИНА) является общим для такого рода перечней и присутствует в работах большинства исследователей. Это свидетельствует о центральном статусе этих концептов для концептуального пространства учебных текстов, адресованных иностранным обучающимся.

В разработанной нами модели концептосферы учебника РКИ, организованной в виде поля, ядерную часть занимают концепты ЧЕЛОВЕК и ЯЗЫК. В качестве обоснования выскажем ряд аргументов. Во-первых, результаты контент-анализа продемонстрировали наличие показателей наибольшей частотности у слов, составляющих семантические группы «Человек» и «Язык». Это свидетельствует о высоком лингвокультурном потенциале этих

понятий, их аксиологической ценности. Во-вторых, функциональная специфика учебно-языкового дискурса основывается на выдвигании обозначенных смыслов в качестве ключевых и центральных для развития у человека языковой способности. Подобная установка декларируется авторами большинства учебно-языковых текстов. Например, Н. Б. Караванова в предисловии к своему учебнику РКИ отмечает, что он является «универсальным пособием для всех начинающих изучать русский язык», рассчитанным «на самую широкую аудиторию» [Караванова, 2015, с. 7]. Обозначенные в виде ядерных концепты фиксируют «коллективное научное знание об основных объектах действительности, которые актуальны, важны в определенной области научного знания» [Куриленко, 2012, с. 62]. Наконец, сама архитектура концептосферы учебника РКИ антропоцентрична и разворачивается по типу тезауруса: в ее центре находятся смыслы, связанные с систематизацией представлений о человеке как носителе и пользователе языка. У начинающих изучать РКИ на элементарном уровне этот фрагмент дискурсивной картины мира проходит этап формирования. С переходом на каждый новый уровень обучения полученное знание о *Homo loquens* (человеке говорящем), с одной стороны, углубляется, расширяется, конкретизируется, с другой, – становится более прочным, стабильными, укорененным в памяти.

Остановимся на содержательной характеристике концептов с учетом занимаемой ими позиции в модели.

Концепты ЧЕЛОВЕК и ЯЗЫК являются универсальными лингвокультурными. История вопроса их разноаспектного изучения обширна, а толкования содержатся в большинстве имеющихся словарей и энциклопедий концептов. Согласно Ю. С. Степанову, представления о человеке в русской картине мира интерпретируются, исходя из константного смысла «человек как личность, проявляющая свою индивидуальность во взаимоотношениях с миром, себе подобными и обществом» [Степанов, 2004, с. 716–736]. В основе этих представлений лежит сложное вариан-

тивное понимание места и роли человека в развитии цивилизации, его взаимоотношений с природой (Ю. Д. Апресян, Н. Д. Артюнова, В. М. Богуславский, О. Ф. Игошева, Е. А. Колтунова, О. Н. Кондратьева, Т. П. Померанцева, Ю. С. Степанов, Г. В. Токарев и др.). Е. В. Бринюк справедливо отмечает, что человек в русской национальной картине мира «определяется одновременно и как отдельный представитель биологического класса, и как индивид, имеющий интеллект и определенные моральные качества» [Бринюк, 2020, с. 75].

Одноименная лексема-номинат концепта имеет несколько значений: «1. Живое существо, обладающее мышлением, речью, способностью создавать орудия и пользоваться ими в процессе общественного труда. 2. Личность как воплощение высоких моральных и интеллектуальных свойств. 3. О каком-л. лице; кто-то, некто. 4. В России до 1917 г.: дворовый слуга или вообще помещичий крепостной слуга» [БТСРЯ, 1998, с. 1470]. В дискурсивной картине мира речь идет в большинстве случаев об актуализации первых трех лексико-семантических вариантов лексемы *человек*. Представления о человеке в учебном дискурсе складываются на основе особой роли человека как субъекта, объекта и инструмента в создании и аккумуляции культурных смыслов: человек является значимым началом для формирования гуманитарных культурных ценностей и обмена ими [Апресян, 1995].

Е. В. Бринюк в исследовании, посвященном анализу специфики репрезентации концепта ЧЕЛОВЕК в учебных текстах по РКИ, отмечает особую роль таких признаков, как национальная принадлежность человека (имея в виду конкретного персонажа из дидактического текста или собирательный образ иностранного студента, обучающегося в России), относимость человека к известным личностям, характеристика человека как члена общества, описание внешности и личностных свойств, освещение присущих национальному укладу традиций [Бринюк, 2020]. Так, анализируя учебник «Дорога в Россию» [Антонова, 2016, 2017] на предмет подсчета лексем – маркеров обозначенных смысловых

признаков, выделяемых в характеристике человека, ученый приходит к ряду интересных выводов. Например, говорит о том, что в характеристике человека доминируют описание его социальных качеств. Параметризуя человека как члена общества, исследователь выделяет три ключевые линии концептуализации смыслов: «семья», «род деятельности» и «социальные взаимоотношения», тем самым подчеркивает значимость знаний и навыков, необходимых для успешной включенности обучающихся-иностранцев в социальную коммуникацию с исконными носителями русского языка.

Мы согласны с мнением исследователя, поскольку наши собственные наблюдения его подтверждают. В дискурсивной картине мира человек осмысливается многоаспектно. Проиллюстрируем данный тезис с опорой на данные контент-анализа. В числе наиболее частотных лексем, составляющих семантическую группу «Человек», в большом количестве присутствуют собственные имена существительные, как русские, так и иностранные (*Феликс, Кумар, Усман, Саид, Мари* и пр.). Данный факт формирует понимание того, что человек включен в поликультурную иноязычную коммуникацию, в первую очередь, как индивид, проявляющий во взаимоотношениях с другими людьми личностные свойства. Добавим, что личные местоимения (*я, мы, вы, ее, меня*) также входят в число наиболее частотных текстовых элементов. Интересны случаи включенности в списки наиболее частотных прецедентных имен, что также демонстрирует свойство культуроцентричности учебно-языкового дискурса: *Романовы, Наполеон* (история), *Чехов, Пушкин, Есенин, Ахматова* (литература), *Растрелли* (архитектура), *Терешкова* (космонавтика), *Мария Склодовская-Кюри* (физика). Особой значимостью в дискурсивной картине мира наделяется понимание родственных и дружеских связей. В анализируемых текстах фигурируют лексемы, называющие человека по разным линиям родства: *муж, жена, дети, сестра, брат, родители*. Дружеские отношения репрезентируются такими наиболее частотными единицами, как *друг, по-*

друга, друзья. В числе маркеров принадлежности к профессиональному роду деятельности инструмент контент-анализа определяет лексемы *преподаватель, студенты, врач, ученый* (для отдельных текстов – *художник, физик*). Лексема *писатель*, также отмеченная в качестве одной из наиболее частотных, свидетельствует об особом понимании культурной составляющей в жизни человека и в его учебной деятельности.

Человек в дискурсивной картине мира – это всегда социальное существо. Об этом говорит присутствие в базе данных контент-анализа соответствующих лексем: *общество, люди*. Гендерная характеристика лица представлена в совокупности с возрастной посредством наиболее частотно встречающихся лексем *девушка* и *молодой (человек)*.

В числе деятельностной характеристики образа человека в дискурсивной картине мира отмечены действия, обозначенные такими наиболее повторяющимися глаголами, как *работать* и *учиться*. Это вполне объяснимо, поскольку сопряжение смыслов, обозначенных этими словами, порождает целый ряд вариантов интерпретации: «человек учиться, чтобы затем получить интересную работу», «чтобы хорошо учиться, нужно много работать» и пр. Закономерно также, что действие, обозначенное глаголом *учиться*, конкретизируется в большом количестве случаев в назывании действий, маркирующих когнитивную деятельность: *повторяйте, запоминайте, думаю, составьте* и пр.

Эмоциональная сфера духовной жизни человека также находит отражение в виде фиксации в результатах контент-анализа. Наиболее частотная лексема из обозначенной семантической области – *любить*. В качестве экзистенциальных ценностей заявляется ценность жизни, семьи, мира, человечества, что находит отражение в выборке наиболее частотных одноименных слов.

Приведем также текстовые примеры, иллюстрирующие сказанное: «Раздел «Правила чтения и письма»: «9. Пишите. Это **мама**. Она тут. Это **Анна**. Она там» [с. 17], «4. Слушайте предложения, следите за интонацией. Повторяйте. **Брат / друг / подруга**» [с. 19], «5. Читайте, обращая внимание на произношение

звуков [ш], [ж], [ч], [ш']. а) **муж**, **гараж**, **этаж**, **рожь**, **мышь**, **малыш**, **тишь**; б) **врач**, **луч**, **ночь**, **дочь**, **плащ**, **борщ**, **вещь**» [Караванова, 2015, с. 107]; «Раздел «Элементарный разговорный курс. Основы русской грамматики»: «Читаем и пишем. Прочитайте тексты и письменно ответьте на вопросы. **Меня зовут Майкл. Сейчас я живу и учусь в Москве. У меня есть подруга. Ее зовут Софи. Она итальянка. Сейчас она тоже живет и учится в Москве. Софи хорошо говорит по-русски, но не очень хорошо понимает**» [там же, с. 223]; «Пишем открытки. а) **другу: Дорогой Виктор! Поздравляем тебя с днем рождения. Желаем тебе счастья, здоровья, успехов в учебе, удачи! Твои друзья Джон и Игорь**» [там же, с. 268].

Дискурсивная позиция человека в учебно-языковом иноязычном взаимодействии проявляется в фокусированности на изучении иностранного языка средствами самого языка. Представления о человеке оказываются неразрывно связанными с пониманием содержательно-функциональной сущности национального языка как знаковой системы выражения смыслов, актуализируемых в сфере межкультурной коммуникации.

Концепт ЯЗЫК признан «семиотическим» [Арутюнова, 2000], с «высокой степенью абстракции» [Полиниченко, 2004], «универсальным» [Ромашко, 1991; Александров, 2010] ментальным образованием. В числе представлений о языке, характерных для национального сознания носителей русского языка, отметим понимание его как экзистенциально значимого для каждого этноса феномена: язык есть способ и средство развития цивилизации, культуры, формирования и осмысления идентичности, осуществления когнитивных и коммуникационных процессов. Об этих и других значениях концепта ЯЗЫК см. подробнее в работах С. Г. Воркачева, В. Б. Кашкина, И. Б. Левонтиной, Д. Ю. Полиниченко, С. А. Ромашко и др. Универсализм как свойство данного лингвокультурного концепта не вызывает сомнений [Маслова, 2005, с. 69]. «Тайна человека приоткрывается через язык», – так определяет значимость представлений о языке для цивилизации в целом Н. Д. Арутюнова [Арутюнова, 1999].

Особо стоит отметить интересные наблюдения, сделанные учеными по поводу функционально-смысловых вариантов реализации универсального лингвокультурного концепта ЯЗЫК в научном дискурсе, поскольку они находят своеобразное преломление в учебном дискурсе и используются нами в анализе концептосферы учебника РКИ. Например, продуктивным для лингводидактики можно считать понимание языка как феномена, реализующего функцию «обеспечения единства мира в его многообразии» и «междискурсивного взаимодействия» [Мишанкина, 2009, с. 48], языка как «системы и структуры» с «изменчивым образом», «форму всякой культуры» [Степанов, 1995, с. 249]. Можно найти доказательства реализации смысловых вариантов концепта ЯЗЫК, выделенных применительно к научному лингвистическому дискурсу А. Д. Плисецкой, в учебно-языковой дискурсивной картине мира. Речь идет о понимании языка как объекта, механизма, продукта, игры, дела, поля, замкнутого целого, конструктивного единства, картины, процесса, живой системы, динамичной структуры, текучего конгломерата, ткани, творческой деятельности, открытой среды, непрерывного потока [Плисецкая, 2003].

Антропо-, лингво- и культуроцентризм концептосферы учебника РКИ определяет базовый статус в ней концептов ЧЕЛОВЕК и ЯЗЫК, объединяющихся на основе отношений не только взаимной детерминированности, но и смыслового синкретизма, что обуславливает их позицию в ядерной части модели. Совокупные представления о человеке в дискурсивной картине мира фокусируются в точке отождествления всех качеств человека с его способностью владеть функционалом языка: называть предметы и явления окружающего мира, внутренние психологические состояния и чувства самого индивида, проявления его когнитивной деятельности, физические состояния и ощущения, а также использовать эти знания и умения в социальной интеракции с представителями разных лингвокультур. Каждый индивид включен в языковую деятельность, поэтому испытывает необходимость в изучении языка. С учетом изложенного можно говорить о том,

что ядерную часть модели концептосферы учебника РКИ формирует синкретичный смысловой признак «человек говорящий», являющийся для рассматриваемого концептуального текстового пространства «миромоделирующим» (О. В. Орлова). Сказанное, однако, не отменяет наличие у концептов ЧЕЛОВЕК и ЯЗЫК в созданной модели самостоятельного статуса, определяющегося набором дифференциальных признаков и репрезентируемых «своей» парадигмой текстовых средств.

Для авторов важно сформировать и / или углубить, расширить, аспектировать у обучающихся (постановка цели зависит от задач обучения и специфики целевой аудитории) представление о языке как средстве коммуникации внутри чужого для него социума, маркере чужой культуры и чужой системе ценностей. Для человека в обозначенной системе координат иностранный язык выступает, прежде всего, проводником в мир чужой социокультурной реальности. Изучить язык – значит, получить возможность занять в этой социокультурной реальности свою определенную позицию, выработать навык, необходимый для участия в поликультурной коммуникации, сформировать в своем сознании представление о чужой картине мира.

Учебно-языковые тексты представляют вариант интерпретации концепта ЯЗЫК, свойственный в целом научному представлению о языке как естественном механизме оформления мыслей, передачи информации и осуществления межличностного и поликультурного взаимодействия. В концептосфере учебника РКИ концепт ЯЗЫК получает расширенное, по сравнению с узуальным, толкование. В его основе лежит представление о языке одновременно как объекте познания и средстве обучения. В основе понимания *языка как научного объекта* лежит традиционный для мировой лингвистики системно-структурный подход, основы которого заложены в трудах Ф. де Соссюра. Для авторов учебников РКИ важно сформировать и / или углубить, расширить (постановка цели зависит от уровня подготовленности обучающихся) представление о языке как системе взаимосвязанных уровней и

языковых единиц. Например, знаменателен в этом отношении заголовок *Русский язык: 5 элементов* [Эсмантова, 2021], объективирующий в своем лексическом оформлении данное представление. Очевидно, что основную сложность для иностранцев, осваивающих русский язык, представляет грамматический уровень языка: именно на его изучение ориентирован целый ряд анализируемых учебных изданий. Понимание языка как научного объекта имеет такие составляющие, как «грамматика», «синтаксис», «лексика», «глагол» и пр. *Язык как средство обучения* структурируется смыслами «речь», «текст», «говорение», «чтение» и пр. Отмечается тенденция к осмыслению языка в аспекте его функционально-стилевых характеристик.

Наиболее четко признаки концепта ЯЗЫК в учебно-языковом тексте проявляются в соотнесенности со смыслом «метаязык». В дискурсивной картине мира понимание метаязыка имеет варианты интерпретации. С одной стороны, метаязык трактуется широко – как язык для описания языка. С другой, – как терминологический язык для описания специального языка науки – языкознания. Такой подход связан с функциональными особенностями учебно-языкового дискурса: язык понимается и инструментом, и объектом познания. Особенностью учебных текстов языковедческой проблематики является интерпретация ЯЗЫКА в качестве одновременно объекта и средства изучения. В связи с этим традиционно можно говорить об «объектном языке» и «метаязыке» (Р. Якобсон). Такая интерпретация языка лежит в основе выделения «парных» (М. В. Пименова) концептов ЯЗЫК и МЕТАЯЗЫК. В последнем случае речь идет об объективации концептуального содержания посредством языковых единиц, входящих в профессиональный лексикон лингвистов и используемых для описания специальных понятий, например: *Исследование лексической полисемии современного русского языка; Русский глагол и синтаксис на практике; Чистая грамматика; Русские глагольные приставки; Глаголы несовершенного и совершенного видов; Грамматикон. Морфологические и синтаксические конструкции русского языка; Какой падеж? Какой предлог? Глагольное и*

именное управление. В числе данных единиц отмечены как широко употребительные за пределами профессионального сообщества лингвистов (*надеж, грамматика, глагол*), так и менее известные массовому носителю языка, располагающиеся ближе к ядру семантического поля «Лингвистические терминология» (*глагольное и именное управление, лексическая полисемия, грамматикон*). Количественно лидируют единицы первой группы, что обусловлено спецификой текстов рассматриваемого типа: вторичная языковая личность овладевает специальной терминологией постепенно, идя от «общих мест» – к нюансам профессионального языка. С учетом сказанного в структуре концепта ЯЗЫК можно выделить инвариантный компонент «способность языка быть описанным средствами самого языка». В рассматриваемых нами текстах этот смысл конкретизируется за счет дополнения «используется в учебных целях, в том числе для решения задач полиязыкового образования».

Универсальное толкование языка как «средства обучения» также участвует в развертывании смысловой организации исследуемых текстов, однако приобретает в них некоторые черты своеобразия. Появление последних определяется характером целеполагания и статусными ролями участников учебного дискурса. В учебных текстах, адресованных иностранцам, язык в первую очередь рассматривается как «лингводидактический инструментарий».

На основе анализа учебных языковедческих текстов в структуре концепта ЯЗЫК можно выделить устойчивый вариантный компонент «язык как деятельность (речевая, текстовая), в лингводидактическом аспекте реализуемая посредством в первую очередь говорения, чтения». Язык в УРКИ трактуется как деятельность, процесс, ориентированный на достижение практических результатов. Вербальными репрезентантами такой интерпретации выступают лексемы *текст, речь, общаемся (общайтесь), на практике, развитие речи, беседа*. Отметим также присутствие в заголовках одноименных номинатов отдельных видов речевой деятельности *говорение* (включая семантические близкие *говорим, обсуждать, в диалогах, для говорящих*), *чтение*.

Дискурсивное наполнение концепта ЯЗЫК определяется совокупностью национально-исторических и социокультурных условий, обуславливающих интерпретацию концепта в рамках учебного дискурса. Смысловая полифония в представлениях о языке и идея его аксиологической ценности в рассматриваемых текстах репрезентируются таким вариантами интерпретации, как «язык есть средство реализации полиэтнического взаимодействия через диалог культур и языков», «язык характеризуется научной и обучающей природой своей функциональности, выступая одновременно в качестве научного объекта познания и его обучающего инструментария», «язык – способ формирования вторичного языкового сознания, фрагментов вторичной языковой картины мира и вторичного образа мира исконных носителей», «язык выступает способом и средством воспитания личности на основе принципов уважительного и толерантного отношения к представителям иной лингвокультуры, чужой системе ценностей». Об этом свидетельствуют, например, заголовки учебников РКИ: *Мифы о России, или Развесистая клюква; Мои друзья надежды. Грамматика в диалогах; Дорогая в Россию; Восток; Матрешка; Окно в Россию; Спутник; Вперед!; Тройка. Коммуникативный подход к русскому языку, жизни и культуре.*

Стоит отметить, что в силу предметной направленности учебника РКИ и нахождения коммуникантов в едином предметно-тематическом поле, выбор которого определен общностью целевых установок (изучить русский язык – для одного и оказать помощь в изучении русского языка – со стороны другого), на уровне текстового воплощения концепт ЯЗЫК часто оказывается синонимом-дублетом концепта РУССКИЙ ЯЗЫК. Смысл родовидовых отношений (ЯЗЫК как любой естественный язык, РУССКИЙ ЯЗЫК – один из мировых национальных языков) в этом случае выводится за пределы актуализируемого в концептосфере учебника РКИ понимания. Об этом свидетельствуют метаданные учебников (комментарии автора, заглавия разделов), например: *«Лексико-грамматический материал подается с учетом грам-*

матических трудностей русского языка, с которыми сталкиваются иностранные студенты в учебном процессе» [Лебединский, 2011, с. 2], «При отборе лексико-грамматического материала, а также при определении последовательности его подачи авторы учебника исходили из особенностей системы русского языка, максимально учитывая потребности речевой практики учащихся» [там же, с. 4], «Часть первая. Модуль общего владения русским языком. Раздел 1 Предложно-надежная система русского языка» [там же, с. 5] (выделено нами. – Е. С.).

В рамках нашей концепции одна из двух базовых единиц – концепт ЯЗЫК – трактуется именно как РУССКИЙ ЯЗЫК (ЯЗЫК = РУССКИЙ ЯЗЫК). Оба слова присутствуют в Лексическом минимуме РКИ [Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. Общее владение, с. 152]. Концепт ЯЗЫК, таким образом, имеет ярко выраженную национальную обусловленность, что подчеркивается сопоставлением русской нации, представители которой являются исконными носителями русского языка, с другими нациями. В значении концепта ЯЗЫК сема «национальный» занимает одну из ключевых позиций. С одной стороны, с ней связана инвариантная интерпретация языка как формы выражения национальной идентичности и универсального средства коммуникации. С другой, – вариантное (актуализируемое в дискурсивной картине мира) представление о языке как «коде доступа» к изучению другой нации, в том числе, – посредством осуществления межнациональной коммуникации.

Концепт ЯЗЫК характеризуется также культурной детерминированностью, выступая смежным по отношению к концепту КУЛЬТУРА: представления о языке вписываются в культурный контекст, культура же аккумулируется в языке. В концептуальном пространстве УРКИ актуализируется наличие культурной доминанты в ситуации погружения вторичной языковой личности в изучаемый ею иностранный язык. Язык осмысливается как «форма существования и выражения культуры», которая в рассматриваемых текстах дискурсивно трансформируется в более

широкий смысл – «язык как средство знакомства с чужой культурой, приобщения к ней на основании принципов толерантности и уважения, способ реализации мультикультурного взаимодействия».

Инвариантной в концепте ЯЗЫК можно считать интерпретацию языка как явления, которое находится в постоянной динамике, коррелирующей с тенденциями в развитии социума. Иностранцы особый интерес проявляют к изучению современного этапа развития русского языка. Об этом позволяют судить следующие лексемы, присутствующие в текстах учебника РКИ: *современный русский язык; русский язык после 2000 года; наше время*. Такой интерес объясняется желанием погрузиться в современный русский язык, чтобы эффективно решать задачи межкультурной коммуникации с исконными носителями языка в разных сферах с учетом новейших тенденций в развитии социума, отражаемых в языке. Как показали наши наблюдения, особенно востребованным у иностранцев сегодня является изучение разговорного, делового, научно-технического русского языка. Следовательно, в аспекте изучения РКИ можно говорить о присутствии в концепте ЯЗЫК такого смысла, как «способность одного национального языка фиксировать изменения в действительности и ретранслировать их носителю другого национального языка с целью изучения и последующего выстраивания эффективного межэтнического контактирования в различных сферах».

В концептуальном пространстве учебника РКИ представление о русском языке отличается присутствием устойчивого аксиологического компонента: язык, русский язык, знание русского языка – это ценности, обладание которыми значительно расширяет возможности личности в постижении смыслов в контексте современной межкультурной коммуникации. Русский язык и владение русским языком – эти смыслы в концептосфере учебника РКИ определяются как ценностные составляющие дискурсивной картины мира.

Таким образом, результаты анализа показали, что в рамках конкретного дискурса в структуре концепта ЯЗЫК при сохране-

нии инвариантного содержательного ядра (универсальных признаков) наблюдается актуализация ряда вариантных смыслов. Подобное семантическое варьирование концепта имеет дискурсивную обусловленность.

Все, сказанное выше, определяет позицию концептов ЧЕЛОВЕК и ЯЗЫК в ядерной части модели концептосферы учебника РКИ. Намеченные описанные линии в интерпретации концептов ЧЕЛОВЕК и ЯЗЫК в дискурсивной картине мира определяют направления в концептуализации смыслов от ядра к периферии в рассматриваемой модели.

4.1.2. Особенности организации и содержательное своеобразие периферийной области модели концептосферы учебника русского языка как иностранного

В соответствии с полевым принципом организации модели концептосферы учебника РКИ в направлении от ядра концептуальные смыслы получают конкретизацию на периферии концептуального пространства текста. В результате в рассматриваемой модели появляется область *периферийных* концептов. Термин «периферийный (концепт)» используется нами в значении «удаленный от центра», но не лишенный или ограниченный в связи с этим в реализации своей функциональной нагрузки, тем более – не сниженный в плане культурной значимости и аксиологической ценности. Однако помним, что срез данных, полученных в результате контент-анализа, продемонстрировал в большинстве случаев лидерство смыслов, репрезентированных семантическими группами «Человек» и «Язык». А в тех единичных случаях, когда обработка текстов выявила доминирование иных смыслов (например, представленных единицами семантической группы «Время»), через активизацию дополнительных инструментов цифрового сервиса программы, осуществляющей контент-анализ, все равно была установлена опосредованная связь с ключевыми смысловыми доминантами «Человек» и «Язык». Ска-

занное демонстрирует наличие между ядерными и периферийными концептами иерархичных отношений: первые характеризуются универсальностью и большой степенью абстрактного обобщения в выражении концептуальной семантики, в силу чего, подобно логике познания, занимают центральную позицию в дискурсивной картине мира и служат отправной точкой для ее дальнейшего развертывания с опорой на более конкретные периферийные смыслы.

Причину движения смыслов в модели в направлении «от ядра» мы видим в их дискурсивной обусловленности, которая проявляется в детерминированности концептов разных типов функциональными свойствами разновидностей учебного дискурса. Ядерные концепты ЧЕЛОВЕК и ЯЗЫК, как было сказано, воплощают универсальное знание с присущей последнему известной долей абстрактности. В значении слов-номинатов ядерных концептов ведущую роль в раскрытии концептуальных смыслов играют архисемы. Функциональное предназначение периферийных концептов – конкретизировать посредством выдвижения различных смысловых нюансов ядерные понятия. Происходит это под влиянием коммуникативных обстоятельств посредством актуализации в семантике слов-номинатов концептов дифференциальных сем. Как уже сказано выше, конкретизация учебных задач определяет внутри учебного дискурса его видовую дифференциацию на субдискурсы. Каждый субдискурс отличается самостоятельной функциональной значимостью и предметной направленностью. Ядерные концепты имеют привязку к дискурсу большей степени абстрактности – учебно-языковому. Периферийные – к лингводидактическому как наиболее конкретному с точки зрения реализации своей предметно-функциональной программы. Следовательно, для всех периферийных концептов характерна направленность содержания на обработку сознанием вторичной языковой личности, интерпретационный потенциал периферийных концептов ориентирован на отклик со стороны вторичной языковой личности и в дальнейшем – на интеграцию результатов полученной рецепции во вторичную картину мира.

Периферийные смыслы имеют в модели сложную организацию. Модель не имеет четко установленных внешних границ, область концептуальной периферии отличается слоистым устройством. Присутствуют области переходных, синкретичных смыслов, не только внутри учебного дискурса – на уровне его функциональных разновидностей – субдискурсов, но и междискурсивных (гибридных концептуальных смыслов на пограничной области между учебным и научным, учебным и педагогическим, учебным и образовательным дискурсами). Периферия отличается проницаемостью, гибкостью и открытостью структуры. Можно сказать, что свойственные ей «рыхлость» и негомогенность затрудняют решение вопросов, связанных с ее описанием (дифференциацией единиц, их категоризацией, типизацией, выделением «собственных» средств выражения – как отдельных лексических единиц, так и семантических групп).

Концептуализация знания на периферии модели осуществляется по условным траекториям – *направлениям концептуализации*. Как уже отмечалось, их перечень определяется многоаспектностью подходов к интерпретации ядерного смысла «Человек говорящий» в учебно-языковом дискурсе. Мы выделяем семь направлений концептуализации периферийного знания: «личностные свойства», «бытовые характеристики», «экзистенциальная составляющая», «политическая организация», «культурная составляющая», «социальные отношения», «окружающий мир». Приведем примеры периферийных концептов и проиллюстрируем особенности их содержания примерами из текстов.

В направлении концептуализации знания о *личностных свойствах человека* формируются и транслируются воспринимающему сознанию вторичной языковой личности такие смыслы, как **ВНЕШНОСТЬ**, **ВОЗРАСТ**, **НАЦИОНАЛЬНОСТЬ**, **ЛИЧНОСТНЫЕ КАЧЕСТВА**, **ПРИВЫЧКИ** и пр.: «*Да, мои родители **русские**⁶ / Нет, мои родители **не русские** / Они **французы***» [Караванова, 2015, с. 281], «**ЗАДАНИЕ 7. Запомните значение следующих**

⁶ Жирным шрифтом в приводимых текстовых фрагментах выделены лексемно-маркеры концептов.

слов, словосочетаний и конструкций. Обратите внимание на особенности использования их в контексте. Мой брат **моложе меня** (мой брат **моложе, чем я**). Моя сестра **старше меня** (моя сестра **старше, чем я**). Мой брат **моложе** меня на два года. Моя сестра **старше** моего брата на пять лет» [Лебединский, 2011, с. 9], «Задание 7б. + покупать / купить + что? ... б. Мы **любим сладкое** и почти каждый день _____ (торт, пирожное или печенье). Вчера мы _____ (шоколадные конфеты «Мишка на Севере»)» [Эсмантова, 2021, с. 73].

Вектор концептуализации **бытовые характеристики** определяет появление в дискурсивной картине мира концептов БЫТ, ДОМ, ПИЩА и пр.: «Задание 7. Опишите вашу **комнату** или вашу **аудиторию** (по выбору). Не забудьте использовать предлоги!» [Распопова, 2003, с. 51], «Слушайте, повторяйте. Читайте. Напишите аналогичные тексты. Вот **стол**. **На столе** мой **завтрак**. Это **сыр**. Он желтый и вкусный. Это **масло**. Оно тоже желтое и вкусное. Это **хлеб**: белый и черный. А это **яйца**. Тут **чай** и **чашки**. **Чай** черный. А еще **конфеты**. Они очень вкусные» [Караванова, 2015, с. 126].

Социальные отношения параметризуются в содержательных свойствах концептов СЕМЬЯ, КОММУНИКАЦИЯ, ОБРАЗОВАНИЕ, ТРАНСПОРТ, ПРОФЕССИЯ и пр.: «Я – **менеджер, работаю в магазине**. Моя **работа** мне нравится» [Караванова, 2015, с. 278], «Поговорим сами. Ситуация 3. Вы случайно **встретили** вашего **друга** на улице. **Поговорите** с ним» [Аникина, 2007, с. 212], «Сыграйте диалоги: **полковник / генерал, декан / ректор, адвокат / прокурор, миллионер / миллиардер, медсестра / врач**» [Распопова, 2003, с. 33].

Представления о культурной составляющей жизни человека обуславливают присутствие в периферийной части модели концептов с соответствующим значением: ИСКУССТВО, ЛИТЕРАТУРА, ИСТОРИЯ, ТРАДИЦИИ, НАУКА, СПОРТ, МЕТАЯЗЫК, РЕЧЕВОЙ ЭТИКЕТ и пр.: «Часто ли вы ходите в **кино**? Какой ваш **любимый фильм**?» [Караванова, 2015, с. 277], «Учим! Лек-

сика. *Спектакль / балет / опера / композитор / гитара / пианино. Литература / писатель / поэт*» [там же, с. 249], «Я часто слушаю классическую музыку дома. И русскую музыку я знаю неплохо. Мои любимые композиторы – Мусоргский, Скрябин, Бородин и, конечно, Чайковский» [Чернышов, 2009, с. 138], «ЗАДАНИЕ 5. Составьте и разыграйте диалоги, используя данные ниже ситуации, а также формы речевого этикета, необходимые при знакомстве. Вы решили познакомиться свою девушку с родителями и привели ее домой. Какой разговор произойдет между вами и вашими родителями?» [Лебединский, 2011, с. 7–8].

Политическая организация находит отражение в межкультурной коммуникации. В связи с этим считаем целесообразным выделение соответствующего направления концептуализации и собственно концептов: РОССИЯ, ГОСУДАРСТВЕННАЯ СИМВОЛИКА, ОБЩЕСТВЕННЫЕ И СОЦИАЛЬНЫЕ ИНСТИТУТЫ, ЗАКОН и пр.: «Слушайте мини-диалоги. Следите за произношением согласных звуков. – Это наш национальный гимн, а это наш герб. – Это герб? – Да, это герб» [Караванова, 2015, с. 101], «Вопросы: 1) на территории каких континентов расположена Россия? 2) Какую площадь занимает Россия?» [Распопова, 2003, с. 53],

Философско-мировоззренческая позиция в осмыслении места человека в мире, смысла жизни делает актуальным направление концептуализации экзистенциальная составляющая. Здесь можно обозначить концепты РОДИНА; ЭТИКА, МОРАЛЬ и НРАВСТВЕННЫЕ ЦЕННОСТИ и пр.: «Прочитайте текст и дайте свое название. Москва – это мой город. Здесь мой дом и моя семья. Моя улица – Старый Арбат. Мне очень нравится эта улица. Здесь моя школа, мой первый учитель и моя первая любовь. Здесь моя родина... Расскажите: Кто вы? Где ваша родина? Где ваш дом? Какой ваш город? Какая ваша улица? Напишите рассказ о вашей стране и городе» [Антонова, 2021, с. 115–116].

Наконец, на периферии модели концептосферы учебника РКИ устойчивую позицию занимают смыслы, сгруппированные в соответствии с направлением концептуализации, который можно

условно обозначить как *окружающая мир*: ПРИРОДА, ЭКОЛОГИЯ и пр.: «*Сейчас осень. Сентябрь. Погода прохладная. Дождь. Небо серое. Листья зеленые, желтые, красные*» [Караванова, 2015, с. 99], «*Не говорите много о погоде: русские считают, что это глупо*» [Чернышов, 2009, с. 222], «*В Сибири климат резко континентальный, на Дальнем Востоке – муссонный, а на юге около Черного моря – субтропический. Люди здесь живут и на холодном севере, и на теплом юге*» [Распопова, 2003, с. 52].

В общем виде модель концептосферы учебника РКИ представлена на рис. 4.1.

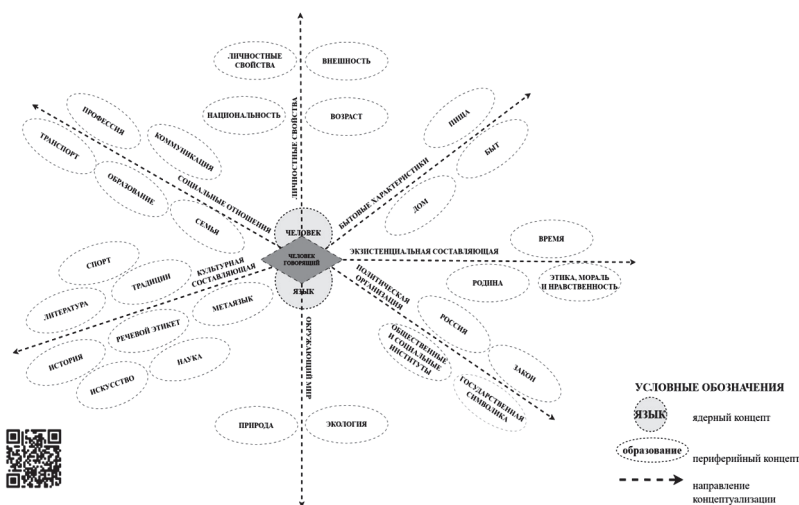


Рис. 4.1. Модель концептосферы учебника русского языка как иностранного

В подтверждение сформулированному выше тезису о самостоятельной ценности периферийных концептов и их культурологической значимости приведем пример. Фрагмент национальной картины мира, связанный с представлением о быте как повседневном укладе жизни, фиксируется в виде самостоятельного кванта знания – лингвокультурного концепта БЫТ. Его описание

встречается в словаре «Антология концептов»: [Рудакова, 2007, с. 20–42]. В дискурсивном варианте реализации данного концепта, представленном в концептосфере УРКИ, нами отмечены все смысловые нюансы, выделенные авторами словаря: «повседневная жизнь человека»: «*Кулинария – это мое хобби. Я люблю готовить все: и мясо, и рыбу, и овощи, и торты. Мне очень нравится русская кухня: щи, каша, блины, пироги*» [Караванова, 2015, с. 257], «домашнее хозяйство, предметы домашнего обихода»: «*Речевые модели. Что это? Это стол. Это стол? Да, это стол. Нет, это не стол, это стул*» [там же, с. 111], «типичная бытовая деятельность»: «*Я покупаю продукты в супермаркете. Он купил хлеб и масло*» [там же, с. 200], «домашняя жизнь»: «*Слушаем и говорим! Даша читает книги, газеты и журналы, смотрит телевизор, слушает музыку*» [там же, с. 125], «взаимоотношения с другими людьми»: «*Учим!*»

1. *Поставьте вопросы к выделенным словам. Образец: Оля купила сестре сумку. Кому Оля купила сумку? Что Оля купила сестре?»* [там же, с. 205].

Еще пример. Концепт МЕТАЗЫК объединяет смыслы, входящие в профессиональный тезаурус лингвистов. В числе наиболее частотных лексем, номинирующих этот концепт, отмечены широко употребительные за пределами профессионального сообщества лингвистов единицы (*надеж, грамматика, глагол*) и менее известные массовому носителю языка (*глагольное и именное управление, лексическая полисемия, грамматикон*). Так, в учебнике Т. Л. Эсмантовой (для обучающихся уровня А2, базового) лингвистические термины встречаются в достаточном количестве: *префиксальный тип образования совершенного вида, антропоморфизмы, грамматические структуры и индикаторы, формобразование, предикатив*. Их значение всегда поясняется и отрабатывается в ходе выполнения упражнений, например: «*д) Компаратив (+ более А менее, чем) и суперлатив (самый...).* больше ≠ меньше, лучше ≠ хуже 1. Белый шоколад б.... вкусн., ... молочный. Но с.... вкусн.. черный шоколад. Правда?» [Эсмантова, 2009, с. 14].

Периферийные смыслы, представленные в модели концептосферы учебника РКИ, в ряде случаев эксплицируются в виде заголовков к тематическим разделам текста: *«Лексико-страноведческий и речевой материал охватывает следующие темы: 1. Знакомство. Семья. Учеба. Работа. 2. Человек. Портрет. Характер. 3. Страна. Люди. Поездки. Путешествия. 4. Города, их история и достопримечательности. 5. С любовью по России: поездки, путешествия, экскурсии»* [Лебединский, 2011, с. 3–4].

Концепт РЕЧЕВОЙ ЭТИКЕТ в модели концептосферы учебника РКИ занимает одну из ключевых позиций в периферийной части. Например, формирование навыков вступления в коммуникацию и самопрезентации – один из самых важных в лингводидактике. Этому в учебниках посвящаются целые разделы, теоретическая информация отрабатывается посредством выполнения большого количества заданий на аудирование, чтение, говорение и письмо с привлечением разнообразного дидактического материала. Например: *«Слушаем и говорим! Прслушайте тексты и ответьте на вопросы. Здравствуйте! Давайте познакомимся. Я ваш преподаватель. Меня зовут Мария Викторовна Соколова. Мария – это мое имя. Викторовна – это мое отчество. Соколова – это моя фамилия. А как зовут вас?»* [Караванова, 2015, с. 138]. Добавим, что все смыслы, инициированные ситуациями этикетно-речевого контактирования (знакомство, приветствие, прощание, благодарность, выражение просьбы, извинения), чрезвычайно важны как компоненты вторичной картины мира. Следовательно, формируемые на основе представлений об этих ситуациях концепты значимы не только для русской лингвокультуры, но обладают также дискурсивной ценностью.

Необходимо остановиться на рассмотрении вопроса *многослойности* периферийной концептуальной области в рассматриваемой модели.

В соответствии с направлениями концептуализации периферийная область модели образует многослойное содержание,

структурируя концепты «по слоям» в зависимости от их понятийного объема. Более объемные концепты образуют *первый концептуальный слой*, менее объемные – *второй* и т. д.

Единицы второго слоя конкретизируют смысл ядерных и периферийных концептов первого слоя, тем самым параметризуя дискурсивную картину мира с опорой на не актуализируемые до этого, порой неожиданные и парадоксальные причинно-следственные связи и «высвечивая» в дискурсивной картине мира новые смысловые области, создавая прецеденты неотмеченных ранее вариантов интерпретации. Например, содержание периферийного концепта первого уровня ТРАДИЦИИ конкретизируется за счет периферийных концептов второго уровня ПРАЗДНИКИ, ОБЫЧАИ, РИТУАЛЫ, которые, в свою очередь, могут дифференцироваться «внутри» на разновидности – периферийные концепты третьего уровня. Приведем пример функционирования концепта ПРАЗДНИК: «Вопрос → ответ. Вопрос. Когда в России бывают эти праздники? Рождество, Новый год, День независимости России, День Победы» [Аникина, 2007, с. 294]. Пример функционирования концепта ПРАЗДНИК представлен на рис. 4.2.

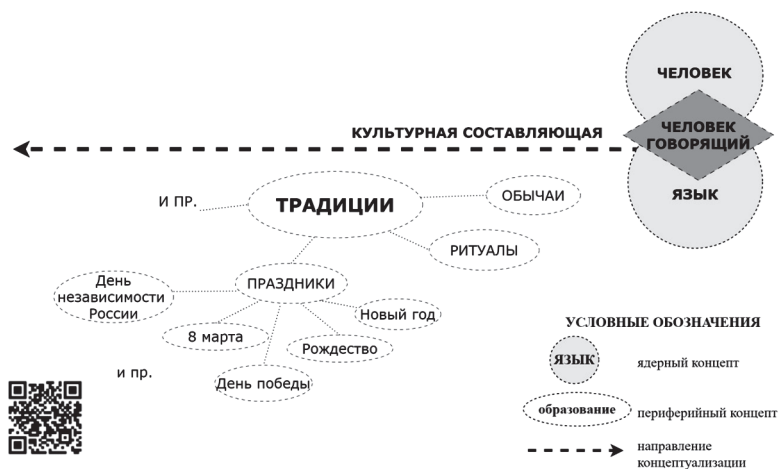


Рис. 4.2. Структурирование фрагмента периферийной области модели (на примере концептов ТРАДИЦИИ – ПРАЗДНИКИ)

Еще пример. Периферийный концепт первого слоя ПРИВЫЧКИ конкретизируется посредством периферийных концептов 2 слоя ПОЛЕЗНЫЕ, ВРЕДНЫЕ ПРИВЫЧКИ, ИНТЕРЕСЫ, ХОББИ и УВЛЕЧЕНИЯ. Проиллюстрируем сказанное фрагментом текста, в котором видно, что разные нюансы концепта ИНТЕРЕСЫ глубже раскрывают суть концепта ПРИВЫЧКИ: *«Интересы Чем он интересуется в жизни? Чем он интересовался в детстве? Кем он хотел стать? Чем он любит заниматься в свободное время? Он занимается спортом сейчас? А раньше? Он интересуется музыкой? Какую музыку он любит слушать? Он играет на музыкальных инструментах? На каких? Он любит читать книги? Какие? Он любит ходить в кино? Какие фильмы он предпочитает смотреть?»* [там же, с. 303] (рис. 4.3).

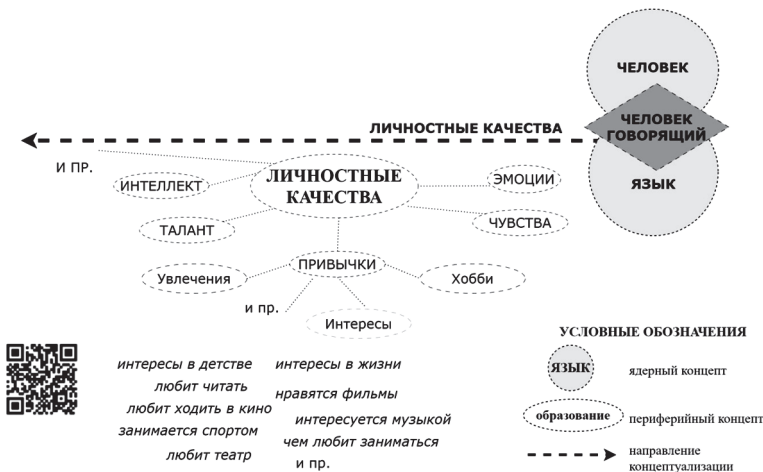


Рис. 4.3. Структурирование фрагмента периферийной области модели (на примере концептов ПРИВЫЧКИ – ИНТЕРЕСЫ)

Приведенные примеры подтверждают тезис о том, что сам факт выделения многослойных периферийных концептов в рассматриваемой модели, а также формально-содержательные способы их объективации в тексте детерминированы дискурсивными факторами: аспектом рассмотрения предметного учебного

материала, деталями коммуникативной ситуации, дидактическими задачами, формируемыми компетенциями. Рассмотрим пример. Периферийный концепт второго слоя СМЫСЛ ЖИЗНИ конкретизирует и вместе с тем обогащает семантику периферийного концепта первого слоя ЭТИКА, МОРАЛЬ и НРАВСТВЕННОСТЬ: «*Перед вами несколько высказываний о различных сторонах жизни. Как вы думаете, какое из этих высказываний может принадлежать Макс? Обоснуйте своё мнение. ВЗГЛЯДЫ НА ЖИЗНЬ. Деньги. Только деньги делают человека свободным и независимым. Без денег невозможно быть счастливым. Деньги – это просто бумага. Можно быть абсолютно счастливым и без денег, но, конечно, лучше, когда они есть*» [там же, с. 306–307]. Отметим, что данное задание связано с предыдущим, которое предполагает работу с дидактическим текстом-описанием человека по имени Макс: его внешности, характера, биографии. В контексте данной учебной ситуации смысл задания (его формулировка в приведенном фрагменте выделена жирным шрифтом) становится более понятным и дидактически оправданным. Фрагмент периферийной области модели представлен на рис. 4.5.



Рис. 4.5. Структурирование фрагмента периферийной области модели (на примере концептов СМЫСЛ ЖИЗНИ – ЭТИКА, МОРАЛЬ, НРАВСТВЕННЫЕ ЦЕННОСТИ)

Вместе с тем функционал периферийных концептов второго и пр. слоев имеет самостоятельный статус и собственную культурную, в том числе аксиологическую, ценность. Покажем это на примере анализа концепта РУССКИЕ.

В словаре Ю. С. Степанова данный концепт зафиксирован как «константа», одно из «основополагающих понятий русской культуры» [Степанов, 2004, с. 2]. Его интерпретация дается в контексте толкований смежных смыслов – РУСЬ, РОССИЯ, РОССИЯНЕ, тем самым подчеркивается синкретизм смыслов «национальный» и «государственный», характерный для современного массового носителя языка [там же, с. 151].

В дискурсивной картине мира, воплощенной в концептосфере учебника РКИ, как правило, такое понимание также присутствует и, по нашим наблюдениям, доминирует. Более того, в дискурсивной картине мира, в отличие от общенациональной, чаще всего репрезентируются упрощенные представления о принадлежности человека к национальности «русский», редко актуализируется смысл «Россия – страна, в которой проживают люди разных национальностей»: «Задание 281. Советы иностранцам в России. 1) Не свистите в доме: **русские** считают, что если свистеть, то в доме не будет денег!..» [Чернышов, 2009, с. 222], «Задание 154. 4) Что любят **русские** / немцы / итальянцы / американцы / японцы \ французы?» [там же, с. 123]. Чаще всего наблюдается корреляция понятий «Россия» – «русский язык» – «русская культура» – «русский человек»: русские в дискурсивной картине мира – в первую очередь, носители русского языка. Такое упрощение смыслов можно объяснить дидактической установкой, реализуемой в дискурсе, – достижение доступности учебного материала для понимания и адекватной интерпретации со стороны вторичной языковой личности.

Случается, конечно, и обратная ситуация, когда фактор многонациональности состава населения России отмечается автором учебника. Считаем, это также диктуется обучающими задачами: например, автор считает важным показать сущность соотноше-

ния понятий «национальный / государственный / родной / неродной / иностранный язык». Добавим, что образ РУССКИХ (живущих в государстве Россия) в дискурсивной картине мира чаще всего оказывается противопоставлен конкретному и (или) собирательному образу ИНОСТРАНЦА. Иностранец выступает здесь представителем чужой лингвокультуры, который изучает русский язык. Например: «РАБОТАЕМ В ПАРАХ. Роли: **российский студент-журналист, который проходит практику и которому нужно взять интервью у студента-иностранца – студент-иностранец**. Цель: *узнать об одном из известных людей той страны, откуда приехал студент-иностранец*» [Распопова, 2003, с. 128]. В максимальной степени конкретность образа иностранца проявляется в этноориентированных учебниках в части отбора дидактического материала. Например, в учебнике, адресованном аудитории обучающихся из Белоруссии: «**ЗАДАНИЕ 6. Прочитайте данные ниже предложения. Найдите в них сказуемые и поставьте к ним вопросы. 1. Марина Цветаева – русская поэтесса. 2. П. И. Чайковский – великий русский композитор. 3. Янка Купала и Якуб Колас – самые известные белорусские поэты**» [Лебединский, 2011, с. 295]. Аналогичные примеры можно встретить в учебниках русского языка для обучающихся 6-го класса средней школы с таджикским [Гусейнова, 2012] или казахским [Гуревич, 2011] языками обучения. В последних дихотомия «русский–таджикский / казахский» реализована так же четко.

В целях создания полноты представления о периферийной области в рассматриваемой модели приведем перечни периферийных концептов второго слоя в соотнесенности с конкретизируемыми ими периферийными концептами первого слоя и укажем в каждом случае направление концептуализации смыслов. Добавим, что эти перечни носят незамкнутый характер. Проиллюстрируем содержание обозначенных единиц примерами их объективации в текстах учебников РКИ. Названия направлений концептуализации приведены курсивом, периферийные концепты пер-

вого слоя указаны в скобках жирным шрифтом, лексемы-маркеры концептов в приводимых текстовых фрагментах выделены жирным шрифтом:

– *личностные свойства*: РУССКИЕ, ИНОСТРАНЕЦ (**НАЦИОНАЛЬНОСТЬ**), ОДЕЖДА, ОБУВЬ, ЛИЦО, ВОЛОСЫ (**ВНЕШНОСТЬ**), РЕБЕНОК, ДЕВУШКА, МОЛОДОЙ, ПОЖИЛОЙ (**ВОЗРАСТ**), ЧУВСТВА И ЭМОЦИИ, ИНТЕЛЛЕКТ, ТАЛАНТ (**ЛИЧНОСТНЫЕ КАЧЕСТВА**), ПОЛЕЗНЫЕ, ВРЕДНЫЕ ПРИВЫЧКИ, ИНТЕРЕСЫ, ХОББИ и УВЛЕЧЕНИЯ (**ПРИВЫЧКИ**) и пр.: «Задание 4. Придумайте маленькие диалоги (или ситуации), в которых можно использовать данные ниже предложения: 1) Ему **неинтересно** смотреть фильм второй раз. 2) Нам было **весело**. 3) Ей было **трудно** выбирать свою будущую профессию. 4) Мне **очень плохо**. 5) Ему **холодно**. 6) Мне было **страшно** сдавать экзамен по русскому языку. 7) Тебе **стыдно** за своё поведение. 8) Им было **смешно** слушать его рассказ» [Распопова, 2003, с. 20], «5. У вас в гостях **иностранцы**. Они удивлены, почему вас по-разному называют друзья, коллеги на работе и члены вашей семьи. Объясните им, как обращаются **русские** друг к другу в различных ситуациях» [Лебединский, 2011, с. 27];

– *бытовые характеристики*: УБОРКА, ПРИГОТОВЛЕНИЕ ПИЩИ (**БЫТ**), КВАРТИРА, МЕБЕЛЬ, КОМНАТА, ДОМАШНЯЯ ТЕХНИКА (**ДОМ**), РЕЦЕПТ, ПРОДУКТЫ, ОВОЩИ, ФРУКТЫ (**ПИЩА**) и пр.: «Новые слова: варёный (← варить), **картофелина, луковица**. Вы знаете **рецепт** **винегрета**? Слушайте диалог и отвечайте на вопросы. 1. Муж Анны любит, когда она **разговаривает по телефону**? 2. Из чего **готовят винегрет**? 3. Почему Люси не знала, как **готовить винегрет и салат Оливье**?» [Эсмантова, 2021, с. 104], «Задание 5. Объедините два существительных в словосочетание с помощью подходящего по смыслу предлога. Придумайте и напишите предложения с этими словосочетаниями. Образец: **цветы, окно** – **цветы на окне. Цветы** стоят на окне. **Книги, полки; фрукты, тарелка; одеяло, диван; картины, стена; самолёт, город; цветы, ваза; обувь, кровать; вода, стакан; деревья, дом; костюмы, шкаф;**

телефон, тумбочка; вещи, сумка; ковёр, пол [Распопова, 2003, с. 51];

– *социальные отношения*: ВОСПИТАНИЕ, ДЕТИ и РОДИТЕЛИ (**СЕМЬЯ**), ТЕЛЕВИДЕНИЕ, РАДИО, ИНТЕРНЕТ (**КОММУНИКАЦИЯ**), ШКОЛА, ОБУЧЕНИЕ, ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ, ФАКУЛЬТЕТ, УЧИТЬСЯ, СТУДЕНТ, ЗНАНИЕ (**ОБРАЗОВАНИЕ**), КАРЬЕРА, СПЕЦИАЛЬНОСТЬ (**ПРОФЕССИЯ**), МЕТРО, АВТОБУС, МАШИНА, ПОЕЗД (**ТРАНСПОРТ**) и пр.: «**ЗАДАНИЕ 15**. Прочитайте данный ниже текст, написанный учёным-психологом. Выскажите своё мнение по поводу рассматриваемых в тексте проблем. Согласны ли вы с мнением автора? Встретили ли вы в тексте информацию, которая, на ваш взгляд, является спорной и вызывает у вас сомнение? Все начинается с семьи. **Воспитание**, в котором участвуют отец и мать, их взаимоотношения оказывают огромное влияние на формирующегося ребёнка...» [Лебединский, 2011, с. 13], «**ЗАДАНИЕ 26**. Б. Скажите, какой институт (или факультет) должен окончить ваш знакомый, если он хочет стать: **переводчиком, врачом, филологом, архитектором, экономистом, тренером, артистом, музыкантом, дипломатом, юристом**. **ЗАДАНИЕ 27**. Узнайте у своих собеседников, как и почему они решили выбрать **ту или иную специальность (профессию)**. **ЗАДАНИЕ 28**. Расскажите о своей **будущей специальности (профессии)** и объясните, что повлияло на её выбор» [там же, с. 19], «**ЗАДАНИЕ 32**. Расскажите о **факультете**, на котором вы **учитесь**. В рассказе попытайтесь дать **ответы** на следующие **вопросы**. ...Какие **курсы лекций** вы считаете интересными и полезными? Участвуют ли **студенты** факультета в научно-исследовательской работе?» [там же, с. 21];

– *культурная составляющая*: МУЗЫКА, БАЛЕТ, ТАНЕЦ, КОНЦЕРТ, КИНО, ТЕАТР (**ИСКУССТВО**), ПИСАТЕЛИ и ПОЭТЫ, КНИГА, СЛОВО (**ЛИТЕРАТУРА**), ИСТОРИЧЕСКИЙ ДЕЯТЕЛЬ, ИСТОРИЧЕСКАЯ ДАТА, ИСТОРИЧЕСКОЕ СОБЫТИЕ (**ИСТОРИЯ**), ПРАЗДНИКИ, ОБЫЧАИ, РИТУАЛЫ (**ТРАДИЦИИ**), КОНФЕРЕНЦИЯ, ДОКЛАД, ЗНАНИЕ (**НАУКА**),

БЕГ, ЗАРЯДКА, ВЕЛОСИПЕД, ВИД СПОРТА (СПОРТ), ГРАММАТИКА, ГЛАГОЛ, РОД, ПАДЖЕ (МЕТАЯЗЫК), ЗНАКОМСТВО, БЛАГОДАРНОСТЬ, ИЗВИНЕНИЕ, ПРОСЬБА (РЕЧЕВОЙ ЭТИКЕТ) и пр.: «ЗАДАНИЕ 32. Расскажите о факультете, на котором вы учитесь. В рассказе попытайтесь дать ответы на следующие вопросы. Участвуют ли студенты факультета в научно-исследовательской работе? Выступают ли они с докладами на студенческих научных конференциях?» [Лебединский, 2011, с. 21]; «Задание 8. Употребите слова из скобок в нужном падеже. Не забудьте: известен / значит чем? 1) Города, которые входят в Золотое кольцо, знамениты (уникальные исторические и архитектурные памятники). 2) Сергиев Посад известен (древний монастырь). 3) Суздаль значит (церкви и колокольни). 4) Углич известен (интересные музеи). 5) Ярославль значит (самобытная архитектура)» [Распопова, 2003, с. 61]; «Задание 4. Закончите предложения по данным ниже моделям. А. Модель «кто был кем». 1) Александр Сергеевич Пушкин был ... 2) Василий Дмитриевич Поленов был ... 3) Михаил Афанасьевич Булгаков был ... 4) Василий Осипович Ключевский был ... 5) Сергей Сергеевич Прокофьев был ...» [там же, с. 65];

– экзистенциальная составляющая: УВАЖЕНИЕ, ТОЛЕРАНТНОСТЬ, ИСКРЕННОСТЬ, ГУМАНИЗМ, ОБЩЕЧЕЛОВЕЧЕСКИЕ ЦЕННОСТИ, СЧАСТЬЕ, ДРУЖБА, ЛЮБОВЬ, СМЫСЛ ЖИЗНИ (ЭТИКА, МОРАЛЬ и ПРАВСТВЕННЫЕ ЦЕННОСТИ), УЛИЦА, ГОРОД, СТРАНА, ДОМ (РОДИНА) и пр.: «ЗАДАНИЕ 18. Прочитайте слова и словосочетания. Значения незнакомых слов определите по словарю. ... гуманизм; приоритет общечеловеческих ценностей...» [Лебединский, 2011, с. 15], «Всегда singular. Абстрактные: счастье, любовь, музыка» [Эсмантова, 2021, с. 102], «15. Моё начало → ваш конец. Я так сильно тебя люблю, что... У меня такие хорошие друзья, что... 16. Вопросы. Что для вас значит: – счастливые глаза? – настоящий друг? – настоящая любовь?» [Аникина, 2007, с. 253], «Поговорим. Вчера у вас был хороший день? Почему? Где вы были и

что вы делали? У вас много друзей? Они вам **помогают**, когда у вас есть проблемы? Как? У вас много проблем в Москве? Какие? **Дружба – это важно или нет? Почему? А деньги – это важно или нет? Почему?»** [там же, с. 268];

– политическая организация: **НАЦИОНАЛЬНОЕ СОЗНАНИЕ (РОССИЯ), ГЕРБ, ГИМН, ФЛАГ (ГОСУДАРСТВЕННАЯ СИМВОЛИКА), ПРЕЗИДЕНТ, ПАРТИЯ, ВЛАСТЬ (ОБЩЕСТВЕННЫЕ И СОЦИАЛЬНЫЕ ИНСТИТУТЫ), КОНСТИТУЦИЯ, ДОКУМЕНТ, ПОСТАНОВЛЕНИЕ (ЗАКОН)** и пр.: «**ЗАДАНИЕ 19. Составьте словосочетания с данными ниже глаголами и словами из правой части таблицы. Принимать, принять (что?) закон, конституция, нормативно-правовые документы, программа, постановление, решение, совет, предложение**» [Лебединский, 2011, с. 15], «**ЗАДАНИЕ 4. Прочитайте данные ниже предложения. Найдите в них подлежащее и сказуемое, определите, какое понятие – видовое (узкое) или родовое (широкое) – они обозначают. Государство – это политическая организация общества, обеспечивающая его единство и целостность. Государственный бюджет – это финансовый план государства. Конституция есть основной закон государства**» [там же, с. 295];

– **окружающий мир: ПОГОДА, КЛИМАТ, ЛЕС, ЖИВОТНЫЕ, ПТИЦЫ (ПРИРОДА), ОХРАНА ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДЫ (ЭКОЛОГИЯ)** и пр.: «**Упражнение 5. Уточните информацию. Поставьте вопросы к подчёркнутым словам. Модель: – Вчера я смотрел интересную передачу о животных. – О каких животных? – О диких животных, которые живут в тропических лесах**» [Русский язык – мой друг, 2011, с. 627], «**Модель: Я люблю этот рассказ / эти рассказы. В фильме дети видели (слон и обезьяна)**» [Эсмантова, 2021, с. 106], «**Могу / хочу / должен. Я люблю этот город и _ жить здесь, но _____, потому что здесь ужасный климат. Врач сказал, что я ___ жить на юге, где тепло и сухо**» [там же, с. 107], «**Раздел 4. Земля – наш общий дом. Проблемы окружающей среды. Способы выражения обстоятельственных отношений (временных, причинно-**

следственных, условных и уступительных). Прямая и косвенная речь» [Распопова, 2003, с. 3].

В целом периферийные смыслы в структуре модели концептосферы учебника РКИ способствуют реализации ее устройства согласно тезаурусному принципу (здесь: упорядоченная совокупность знаний). При этом вопрос границ решается с учетом их условности (гибкости, открытости) и слоистости (многомерности, наложения смыслов) как неотъемлемых свойств любой структуры, организованной по принципу поля. Это, в свою очередь, определяет отражение концептосферы учебника РКИ в сознании адресата также в структурированном виде, однако с установкой на открытость и постоянную пополняемость / обновляемость знаний, следовательно, создает предпосылки для получения качественных результатов в обучении, иными словами, позволяет учебному тексту реализовать свои функции в полном объеме.

4.2. Рассмотрение связей между концептами разных типов в модели концептосферы учебника русского языка как иностранного

Модель концептосферы учебника РКИ носит нелинейный характер: между единицами одного типа как семантически равноправными и независимыми друг от друга существует последовательная связь, между разнотипными единицами, из которых одна семантически зависит от другой, – иерархическая. Тип единицы определяется ее функциональной позицией в концептосфере учебника РКИ: является ли концепт ядерным или периферийным (в последнем случае с учетом многослойной структуры периферийной области модели).

Последовательная связь наблюдается между однотипными концептами как семантически близкими: между ядерными концептами ЧЕЛОВЕК и ЯЗЫК, между периферийными концептами первого слоя, между периферийными концептами второго слоя и т. д. Семантическая близость предполагает наличие в значении концептов одного или нескольких общих смысловых признаков.

Пример последовательной связи демонстрируют ядерные концепты – ЧЕЛОВЕК и ЯЗЫК. Они объединяются на основании множества семантических признаков: «язык как инструмент познания мира человеком», «язык участвует в создании той реальности, в которой живет человек», «действительность категоризируется и концептуализируется в языковом сознании человека», «посредством языка человек выражает свое отношение к миру» и пр. Одним из смысловых признаков является «необходимость изучения языка для человека». Данный смысл находит многочисленные варианты объективации в анализируемых текстах: *«Задание 1. Прочитайте текст. Мы изучаем русский язык. Это наша аудитория. Сейчас урок. Мы изучаем русский язык. Мы много говорим, читаем и пишем по-русски. Мы еще плохо знаем русский язык и говорим медленно... Задание 2. Ответьте на вопросы. 1. Как вы понимаете по-русски, хорошо или плохо? 2. Как вы говорите по-русски, быстро или медленно? 3. Вы много работаете дома? 4. Как вы слушаете, внимательно или невнимательно? 5. Как вы пишете по-русски, правильно или неправильно? 6. Говорить по-русски трудно или легко?»* [Миллер, 2016, с. 40–41].

Периферийные концепты первого слоя, которые организуются в соответствии с одним направлением концептуализации, также связываются на основании семантической близости. Например, вокруг направления концептуализации «личностные свойства» структурируются концепты ВНЕШНОСТЬ, ВОЗРАСТ, НАЦИОНАЛЬНОСТЬ, ПРИВЫЧКИ, ЛИЧНОСТНЫЕ КАЧЕСТВА и пр. Их связывает наличие компонента «описание / характеристика человека»: *«Моя сестра очень ленивая. Больше всего она любит лежать на диване, смотреть телевизор и ничего не делать»* [Миллер, 2013, с. 134], *«Прочитайте текст. Как мы выглядим? Сирпа: Ирена, сегодня утром к тебе приходил какой-то молодой человек. Но он не сказал, как его зовут. Ирена: Кто же это был? А как он выглядел? Сирпа: Ему лет 25. Среднего роста. Ирена: Худой? Полный? Сирпа: Достаточно худой. У него хорошая фигура. Ирена: А какое у него лицо? Волосы? Сирпа: У него правильные черты лица и светлые волосы. Ирена:*

А глаза какие? Сирпа: Большие, зелёные. Он очень симпатичный. Ирена: А, это мой двоюродный брат Ян» [там же, с. 139], «Задание 6. Как вы думаете, о каком человеке мы можем сказать: ни рыба ни мясо / золотое сердце / золотые руки / у него длинный язык / у него ветер в голове / у него семь пятниц на неделе. Задание 7. Расскажите, какой у вас характер? Люди с каким характером вам нравятся?» [Миллер, 2013, с. 136], «Урок 3. Место жительства. Национальность. Язык» [Караванова, 2015, с. 153], «6. Посмотрите на рисунки и скажите, какой национальности эти люди и на каких языках они говорят. Составьте диалоги между ними, используя лексику урока» [там же, с. 161].

Периферийные концепты второго слоя оказываются семантически близкими при условии выполнения ими функции конкретизации ядерного и периферийного концепта первого слоя. Речь идет о принадлежности всех обозначенных концептов одному направлению концептуализации. Так, содержательные свойства концептов ЧЕЛОВЕК (ядерный) и концепта ВНЕШНОСТЬ (периферийный первого слоя) конкретизируются посредством концептов ОДЕЖДА, ОБУВЬ, ЛИЦО, ВОЛОСЫ и пр. (периферийных второго слоя). Последние объединяет присутствие компонента «внешний вид человека»: *«Вам (тебе) идет этот костюм / эта куртка / это пальто! Вам (тебе) идут эти бусы!»* [Миллер, 2013, с. 136], *«Вот мои вещи. Это мой серый костюм. Он очень красивый и модный. А это мой синий костюм. Он не новый, но хороший. Здесь моя белая рубашка, а здесь синяя»* [Караванова, 2015, с. 85].

Степень семантической близости выше у тех концептов, которые организуются в соответствии с одним направлением концептуализации (см. примеры выше). Семантическая близость присутствует, но уже выражается в меньшей степени и (или) опосредованно, если речь идет об однотипных концептах, но располагающихся в модели в областях, заданных разными направлениями концептуализации.

Таков, например, характер связи между периферийными концептами первого слоя ПИЩА (направление концептуализации

«бытовые характеристики») и ТРАДИЦИИ (направление концептуализации «культурная составляющая»). Общим в данном случае можно считать признак «существование национальных традиций, связанных с приготовлением и приемом пищи». Приведем пример такой интерпретации: *«Задание 36. Прочитайте текст и дайте ему название. Дорогих гостей в России встречают хлебом-солью. Это очень древний русский обычай: хлеб – это главный продукт, который нужен был для жизни в старое время. Да и сейчас в каждой русской семье на столе всегда есть хлеб. «Хлеб – всему голова», – говорят русские люди. Хлеб и соль несут на белом полотенце и дают гостю. Так русские люди показывают свое уважение к гостям. В России очень много интересных обычаев, традиций, праздников»*. [Иванова, 2010, с. 124–125], *«Прочитайте текст. Что мы едим? Русские едят три раза день: утром – завтрак, днем – обед, вечером – ужин. На завтрак мы обычно едим бутерброды, кашу или сосиски, яйца или творог. Мы пьем кофе или чай. Наш обед – это салат, суп (щи, борщ, рассольник), мясо или рыба. Мы любим макароны, рис, картофель. Мы пьем сок, воду или чай. Вечером мы едим дома. На ужин мы любим есть блины, пельмени, сыр, колбасу. Пьем обычно сок, молоко или чай»* [Миллер, 2013, с. 61].

Периферийные концепты второго слоя также могут оказываться семантически связанными на основании наличия у них общего компонента значения, даже если они конкретизируют периферийные концепты первого слоя, располагающиеся в модели в радиусе действия разных направлений концептуализации, но, в свою очередь, между собой связанных последовательно. Например, подобную связь наблюдаем в ситуации с периферийным концептом второго слоя РЕЦЕПТ (периферийный концепт первого слоя ПИЩА) и периферийным концептом второго слоя ПРАЗДНИК (периферийный концепт первого слоя ТРАДИЦИИ). Например: *«Задание 7. Вы сидите за праздничным столом или кафе. Спросите друг друга, что вы любите, предложите друг другу разные блюда»* [Миллер, 2013, с. 63]. В данном фрагменте обозначенные концепты связывает общий смысловой признак

«праздничная национальная кухня – пища, приготовленная по особым рецептам».

Иерархическая связь существуют между разнотипными концептами (ядерными и периферийными, между периферийными, относящимися к разным слоям). Значения периферийных концептов включаются в семантическое пространство ядерных, а значения периферийных концептов второго слоя – в семантическое пространство периферийных концептов первого слоя. Иерархическая связь между единицами в рассматриваемой концептуальной модели устанавливаются по типу «главный и зависимый», при этом самостоятельный статус и ценность в дискурсивной картине мира каждого концепта сохраняется.

Иерархическая связь проявляется сильнее, если рассматриваемые концепты разных типов структурируются в соответствии с одним направлением концептуализации. Например, от ядерного концепта ЧЕЛОВЕК в направлении концептуализации «политическая организация» в модели находятся концепты ОБЩЕСТВЕННЫЕ И СОЦИАЛЬНЫЕ ИНСТИТУТЫ (периферийный первого слоя) и ПРЕЗИДЕНТ (периферийный второго слоя). Статус концептов свидетельствует о наличии между ними иерархических отношений, однако есть общий компонент смысла – «человек как субъект социально-политических отношений в обществе». Проиллюстрируем фрагментом из текста: *«Задание 250. Сколько? Вы – цари (президенты, генеральные секретари). Вы рассказываете, кого / чего в ваших странах много, кого / чего мало, нет или сколько: жители, партии, мужчины, женщины, машины, магазины, реки, озера, школы, университеты, рестораны, туристы, горы, леса и т. д. Я – президент Финляндии. В Финляндии много финнов – 5 миллионов жителей, много лесов, рек и озер. Но у нас мало больших городов, гор и нет жирафов»* [Чернышов, 2009, с. 191].

Возможен вариант, когда иерархическая связь возникает между разнотипными концептами, принадлежащим разным направлениям концептуализации. Например, между концептами ЧЕЛОВЕК (ядерным), СПОРТ (периферийным первого слоя в

направлении концептуализации «культурная составляющая»), СТУДЕНТ (периферийным второго слоя в направлении концептуализации «социальные отношения»): «Задание 4. Восстановите предложения. Вставьте подходящий по смыслу глагол в нужной форме. В свободное время студенты ... спортом, ... на концерты и дискотеки» [Распопова, 2003, с. 30]. В данном случае общим смысловым признаком можно считать «спорт – один из видов активного отдыха для человека, обучающегося в вузе».

Особая роль в обеспечении взаимосвязанности концептов внутри модели концептосферы УРКИ принадлежит *синкретичным концептам* – единицам с синкретичной семантикой, в силу чего способным реализовать актуальный смысл в нескольких направлениях концептуализации, вступая в отношения с концептами различных типов. По своему статусу синкретичные концепты могут быть локализоваться в разных слоях периферии в структуре модели. Более того, функциональный ресурс синкретичных концептов выражается в их способности реализовать смысловые переключки не только внутри дискурсивной картины мира, но и в междискурсивном пространстве.

Внутридискурсивные смысловые переключки осуществляются за счет такого синкретичного концепта, который по одному направлению концептуализации имеет статус периферийного первого слоя и одновременно – по другому направлению концептуализации – статус периферийного второго слоя. Приведем примеры.

Концепт ДОМ (направление концептуализации «бытовые характеристики») является периферийным первого слоя, его значение строится «вокруг» архисемы «место проживания человека, приспособленное для удовлетворения его повседневных потребностей». Направление концептуализации «экзистенциальная составляющая» актуализирует в данном концепте иные семантические признаки: дом как «место рождения, символическое обозначение малой родины или в целом планеты Земля». Одноименное средство воплощения концепта в обоих случаях – полисемантич-

ная лексема *дом*. В контекстах актуализируются различные варианты значения: «дом как здание; место, где живут люди, объединенные общими интересами, условиями существования; свое жилье, а также семья, люди, живущие вместе, их хозяйство; династия, род» [Ожегов, 1999, с. 174]. Проиллюстрируем сказанное фрагментами из текстов учебников: «*Задание 38. Назовите слова, которые заменяют подчеркнутые: Земля – это наш общий дом. Люди всего мира должны любить и защищать его*» [Иванова, 2010, с. 100–101], «*Под, над, перед, рядом (с), между + Instrum. Задание 289. Мы живем на втором этаже, над книжным магазином. Рядом с нашим домом есть небольшой парк с озером, а за парком – новый район с большими домами и широкими улицами. Хорошо, что между нашим домом и этим районом есть парк!*» [Чернышов, 2009, с. 228], «*Comparativ. Это красивый дом. Этот дом более красивый, чем тот. Этот дом красивее, чем тот*» [там же, с. 232], «*Задание 4. Ответьте отрицательно, используя антонимы. Модель: Это большой дом? Нет, это маленький дом*» [Миллер, 2013, с. 46].

Концепт ЗНАНИЕ, будучи синкретичным и локализуясь во втором слое периферийной области модели, способен выражать смыслы, заложенные в двух периферийных концептах, располагающихся в первом слое нашей концептуальной модели: ОБРАЗОВАНИЕ (направление концептуализации «социальные отношения») и НАУКА (направление концептуализации «культурная составляющая»). В первом случае в анализируемом концепте становится актуальным смысл «совокупность сведений о мире, приобретенная в результате обучения» (ср. со словарными значениями одноименной лексемы-номината *знание*: «от знать – иметь сведения о ком-чем-н.; обладать какими-н. познаниями, иметь о ком-чем-н. понятие, представление» [Ожегов, 1999, с. 232]). В представлении о знании как научной информации ценным становится предметный аспект в соотносительности с личным вкладом субъекта в процесс его формирования: знание – «результаты познания, научные сведения; совокупность сведений в какой-н. об-

ласти» [там же, с. 231]. Идею синкретизма концепта во всей полноте воплощает тот лингводидактический материал в учебниках РКИ, который нацелен на глубокий лексико-семантический анализ языковых единиц, например, интерпретацию русских фразеологизмов: «*ЗАДАНИЕ 49. Прочитайте данные ниже русские народные изречения и прокомментируйте их. Скажите, есть ли аналогичные изречения в вашем языке. Попробуйте передать их смысл. Мир освещается солнцем, а человек знанием. Ученье – свет, а неученье – тьма. Без наук – как без рук. Учиться никогда не поздно. Век живи – век учись. Не стыдно не знать, стыдно не учиться. Повторенье – мать ученья. Без терпенья нет ученья. Без муки нет науки. Пошел в науку – терпи муку. Кто хочет много знать, тому надо мало спать. Корень учения горек, а плод сладок. Не гордись званием, а гордись знанием*» [Лебединский, 2011, с. 26–27].

Особо отметим случаи, когда в качестве синкретичных фигурируют периферийные концепты, которые, помимо организации внутри дискурсивных смысловых переключек, способны участвовать в установлении *междискурсивных* смысловых переключек. Подобные концепты, обладая синкретичным полисемантическим характером, выполняют функцию связующих звеньев, демонстрируя гибридный характер учебного дискурса, заложенный в его природе и проявляющийся в отношении дискурсов других типов. Например, периферийные концепты второго слоя ИНТЕЛЛЕКТ / УМ / РАЗУМ рассматриваются нами как смысловые конкрегизаторы одновременно двух периферийных концептов первого слоя – ЛИЧНОСТНЫЕ КАЧЕСТВА (направление концептуализации «личностные свойства») и ОБРАЗОВАНИЕ (направление концептуализации социальные отношения). В качестве общего выступает компонент смысла «способность индивида, определяющая его включенность в обучение и результаты этого обучения». Приведем примеры дискурсивного воплощения обозначенных смыслов: «*4. Читайте. Кто это? Это мой друг Роман Громов. Где он работает? Он работает в институте. Роман – молодой ученый*» [Караванова, 2015, с. 70], «*Послушаем, о чем*

говорят. Стас: Катя, это твои фотографии? Катя: Мои... А это кто? Это мои английские друзья. Какие симпатичные! Конечно, все мои друзья симпатичные и умные» [Аникина, 2007, с. 79]. Вместе с тем эти же концепты могут участвовать в развертывании дискурсивной картины мира в научной сфере коммуникации. Актуальным для учебного и научного дискурсов при таком рассмотрении становится признак «способность индивида к учебной и научно-исследовательской деятельности». Данные концепты также способны участвовать в организации содержательного пространства текстов, фигурирующих в педагогической и образовательной коммуникации, актуализируя такой компонент значения, как «индивидуальные качества, определяющие участие индивида в учебно-педагогической и (или) образовательной деятельности». Таким образом, периферийные концепты ИНТЕЛЛЕКТ / УМ / РАЗУМ определяются нами в качестве внутри- и междискурсивных концептов – смысловых «связок». В последнем случае они маркируют гибридный характер учебного дискурса.

4.3. Выводы по главе 4

1. Концепты ЧЕЛОВЕК и ЯЗЫК выдвигаются на позицию ядерных в структуре рассматриваемой модели, что объясняется высокими показателями частотности слов, их репрезентирующих, антропо- и тезаурусоцентризмом дискурсивной картины мира, а также функциональной спецификой учебно-языкового дискурса, участники которого решают задачи, связанные с формированием языковой способности носителей разных лингвокультур. Ядерная позиция этих концептов в модели концептосферы учебника РКИ определяет варианты их интерпретации в дискурсивной картине мира.

Человек осмысливается во всем многообразии внешних и внутренних свойств: личностных (с точки зрения родственных, дружеских связей, черт характера, хобби и пр.), социальных (член

социума, профессионального сообщества и пр.). Чаще всего актуализируется функциональный статус человека как участника учебной коммуникации (*преподаватель, студент, учитель, понимать* и пр.). Широкую интерпретацию получают эмоционально-оценочные характеристики. Особое место в трактовке образа человека в учебном дискурсе отводится его пониманию в контексте функционирования аксиологических смыслов: утверждается ценность жизни, любви, семьи, здоровья, мира, человечества. Специфика представлений о человеке в учебно-языковом дискурсе проявляется в осмыслении его как носителя языка и представителя национальной культуры. Все его способности оцениваются в проекции на уровень сформированности языковой и коммуникативно-речевой компетенций.

В представлениях о языке в дискурсивной картине мира наблюдается сочетание вариантов традиционной интерпретации (язык как способ и средство развития цивилизации, культуры, формирования и осмысления идентичности, осуществления когнитивных и коммуникационных процессов) и трактовок, обусловленных дидактической функцией учебного дискурса (язык как объект изучения). В учебных текстах, адресованных иностранцам, язык оценивается в первую очередь как лингводидактический инструментальный, способ формирования вторичного языкового сознания, фрагментов вторичной языковой картины мира. В концептосфере учебника РКИ язык – это, прежде всего, русский язык. Вокруг этого понятия формируется аксиологический контекст, связанный с бережным к нему отношением со стороны представителей чужой лингвокультуры.

Описанные варианты интерпретации ядерных концептов ЧЕЛОВЕК и ЯЗЫК задают направления в сторону их концептуальной конкретизации на периферийном пространстве модели.

2. Периферийные концепты – единицы концептуального смысла, позиционирующиеся в модели в направлении формирования концептуальных признаков «от ядра», обладающие самостоятельной ценностью с точки зрения присущего им концепту-

ального, в том числе аксиологического, потенциала. Их функциональные свойства реализуются в конкретных коммуникативных ситуациях с целью конкретизации содержания ядерных смыслов. Появление периферийных концептов детерминировано спецификой лингводидактического субдискурса, ориентированного на включенность в учебное взаимодействие вторичной языковой личности с целью познания русской лингвокультуры и интеграции образующего в результате этого фрагмента знания во вторичную картину мира. Лексемы-номинаты этих концептов, как правило, отличаются меньшей степенью частотности с точки зрения функционирования в дискурсе, чем номинаты ядерных смыслов, а их актуальный смысл фокусируется вокруг дифференциальных сем.

Периферийная область рассматриваемой модели отличается проницаемой, открытой, гибкой структурой: здесь отсутствуют четкие границы, что способствует образованию переходных зон и синкретичных смыслов. Периферийные концепты формируются «слоями» в соответствии с тенденцией все большей конкретизации концептуальных признаков. Периферийные концепты первого слоя (ТРАДИЦИИ) конкретизируют семантику ядерных, второго – семантику ядерных и периферийных первого слоя (ПРАЗДНИКИ, ОБЫЧАИ, РИТУАЛЫ), третьего – семантику ядерных и периферийных первого и второго слоя (ПРАЗДНИКИ – НОВЫЙ ГОД, 8 МАРТА, ДЕНЬ УЧИТЕЛЯ и пр.) и т. д. Модель отражает функциональный характер дискурсивной картины мира: изменчивость, пополняемость фрагментами нового знания, что в полной мере коррелирует с дидактическими свойствами учебного дискурса.

3. Концепты, в зависимости от функциональной позиции в модели (положения в ядре, а особенно – места в структуре конкретного периферийного слоя), вступают между собой в отношения. При этом связываться могут концепты, локализующиеся по разным направлениям концептуализации. Однотипные концепты (ядерные, периферийные первого, второго и пр. слоев – внутри единиц каждого типа) взаимодействуют на основании последовательной связи, демонстрируя наличие общего семантического

признака, однако сохраняя при этом самостоятельный статус и собственную аксиологическую ценность. Такова, например, связь между ядерными концептами ЧЕЛОВЕК и ЯЗЫК, периферийными концептами первого слоя ПРИВЫЧКИ–ЛИЧНОСТНЫЕ КАЧЕСТВА (направление концептуализации «личностные свойства»), периферийными концептами второго слоя ПРАЗДНИКИ–РЕЦЕПТ (разные направления концептуализации – «культурная составляющая» и «бытовые характеристики» соответственно). Разнотипные концепты (ядерные–периферийные, периферийные разных слоев между собой) соединяет иерархическая связь, реализующая иерархичный принцип устройства модели. Пример: ОБЩЕСТВЕННЫЕ И СОЦИАЛЬНЫЕ ИНСТИТУТЫ (периферийный первого слоя) и ПРЕЗИДЕНТ (периферийный второго слоя) – в направлении концептуализации «политическая организация»; СПОРТ (периферийный первого слоя в направлении концептуализации «культурная составляющая»), СТУДЕНТ (периферийный второго слоя в направлении концептуализации «социальные отношения»).

Роль внутри- и междискурсивных связующих звеньев в структуре модели могут реализовывать также концепты разных функциональных типов, синкретичные по семантической природе. Лексемно-номинаты подобных концептов отличаются многозначностью. Подобные концепты (ДОМ, ЗНАНИЕ, ИНТЕЛЛЕКТ) демонстрируют гибридный характер учебного дискурса.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

С позиций современной когнитивно-концептуальной лингвистики рассмотрение вопросов дискурсивного взаимодействия участников коммуникации любой предметно-содержательной направленности приобретает новые аспекты. Учебный дискурс определяется в качестве самостоятельной разновидности дискурса, отличающейся (1) институциональностью, существованием государственных стандартов, закрепляющих требования к содержанию подготовки и образовательным результатам; (2) доминированием дидактической цели в функциональной программе дискурса; (3) представлением о текстовой информации как учебном материале, имеющей в своей основе научное знание; (4) опорой на педагогически обоснованные принципы и приемы подачи текстовой информации; (5) пониманием под акторами дискурса выступающих в статусных позициях обучающего и обучающегося субъектов; (6) определяющей ролью адресата в порождении текста, функционировании и интерпретации заложенных в нем смыслов.

Взаимодействие коммуникантов в учебной сфере осуществляется посредством учебных текстов разных типов. Учебник – полифункциональный учебный текст, в полной мере реализующий дидактическую функцию учебного дискурса. Имеет значение также высокий уровень квалификации автора, обладающего специальными знаниями в определенной предметной области и умеющего передать их адресату в доступной форме и непротиворечащем принятым в научном сообществе установкам содержательном виде.

Учебники лингвистической направленности отличаются тем, что объектом описания в них является язык. Сложность объекта, состоящая в синкретизме функциональных свойств языка как объекта и инструмента научного познания, определяет учебник данного типа в качестве многоаспектной единицы исследования.

Особой актуальностью сегодня характеризуются лингвоконцептологический и лингвокультурологический подходы к изучению учебника как типа текста. В русле обозначенных подходов значительно расширяется понимание текста как посредника передачи информации между автором и адресатом. Всю большую популярность в научном сообществе приобретает точка зрения, согласно которой текст учебника обладает, помимо коммуникативного, также когнитивно-концептуальным и культурологическим ресурсом, реализующимся в разных дискурсах и конкретных ситуациях не всегда одинаково.

Когнитивный функционал учебника проявляется в том, что он представляет пространство для взаимодействия сознания автора как ретранслятора знания и адресата – реципиента этого знания. Важным становится рассмотрение механизмов регулирования деятельности воспринимающего сознания со стороны адресанта, выстраивания взаимодействия в соответствии с установкой на его эффективность и гармоничное протекание. Играет роль авторская установка на обход рисков двусмысленной или неправильной интерпретации. При этом ключевой целью учебной коммуникации остается достижение образовательных результатов в виде компетентностной базы, проявляющейся в сформированной системе знаний, умений и навыков в определенной предметной сфере.

Трактовка взаимодействия коммуникантов посредством учебника в концептологическом ключе подразумевает анализ текста как пространства смыслов, которые оказались не просто сформированы, но и систематизированы, категоризированы и концептуально обобщены, т. е. приобрели свойство не просто быть воспринятыми, понятыми, но и проинтерпретированными. Текстовая информация в рамках такого осмысления приобретает статус концептуальной, вписанной в качестве компонента в структуру более общего порядка – концептосферу текста или еще более крупного масштаба – картину мира (индивидуальную, национальную) на уровне фрагмента.

Наконец, «прочтение» текста учебника в культурологическом аспекте предполагает соотнесение текстовой информации с существующей в социуме системой ценностей – универсальных, общечеловеческих, и национально обусловленных, особым образом понимаемых членами конкретной лингвокультуры или являющимися уникальными, актуальными именно для данной национальной культуры. Аксиологическая интерпретация смыслов, заложенных в концептосфере учебника, делает очевидной взаимосвязь обозначенных выше подходов к их анализу. Учебник, знакомящий с устройством и функционированием системы национального языка, несомненно, задействует весь спектр проявлений когнитивной деятельности адресата, побуждает его к реализации действий, связанных с концептуализацией знания, при этом регулирует расстановку извлекаемых из текстовой информации смыслов на условной аксиологической шкале ценностей.

Учебник русского языка, адресованный обучающимся-иностранцам, делает значимой экстраполяцию всего, изложенного выше, в поле деятельности сознания представителя чужой лингвокультуры, находящегося под обязательным и естественным влиянием силы родной культуры, родного языка и сформированной на их основе и с помощью их средств исконной картины мира. Учебник РКИ приобретает статус когнитивной, концептуальной и культурологической единицы, реализующей свой ресурс в контексте мультязыкового взаимодействия и диалога культур. Концептуальную лингводидактику интересует встреча языкового сознания автора – представителя одной лингвокультуры – и адресата – вторичной языковой личности, формирующей образы русского языка, русской культуры и их носителей в рамках вторичной картины мира.

Мы определяем концептуальное пространство учебника РКИ дискурсивной картиной мира – областью дискурсивного взаимодействия акторов, в котором условно можно выделить реперные точки сопряжения их сознаний как результата совместных когнитивных усилий, направленных на работу с концептуальной текстовой информацией.

В текстовой деятельности автора в процессе создания текста закладываются основные концептуальные смыслы, призванные сформировать в воспринимающем сознании адресата-иностранца образ изучаемого языка в контексте панорамы культурно-исторической жизни носителей, для которых данный язык является родным. Если автор учебника РКИ – исконный представитель русской лингвокультуры, посредством текстовой информации, содержащейся в учебнике, он транслирует фрагменты собственной картины мира, которые органично вписываются в национальную картину мира, существующую в сознании преобладающего большинства представителей нации на рассматриваемом этапе ее исторического развития. Если автор владеет русским языком, однако не является его исконным носителем, можно предположить, что концептуальное знание, представленное в учебнике РКИ, не будет в какой-либо степени конгруэнтным массовым представлениям, существующим в национальной культуре.

Текстовая деятельность адресата в дискурсе основана на реализации когнитивных механизмов восприятия, понимания и интерпретации концептуальных смыслов, объективированных в учебнике РКИ. На характер протекания этих процессов и их результативность влияет комплекс факторов, включая уровень владения русским языком, индивидуальные установки обучающегося и его когнитивные способности, доступность авторской манеры изложения. Наконец, значимыми можно считать наличие интерференции со стороны родного языка, в целом влияние родной лингвокультуры и родной картины мира, а также глубину содержательного наполнения, широту охвата и уровень сформированности вторичной картины мира обучающегося-иностранца. Вторичная картина мира, как и исконная – первичная, подвержена динамике. Изменения в картине мира носят, как правило, локально-поступательный характер, связанный с накоплением числа количественных трансформаций, сосредоточенных в отдельных концептуальных фрагментах.

В процессе знакомства с содержанием учебника РКИ его концептуальное пространство выступает в качестве триггера, запускающего механизмы формирования и (или) трансформации вторичной картины мира. Трансформации могут разворачиваться в соответствии с разным сценарием: концептуальная информация может приниматься полностью или частично, но не исключается и ее полное либо частичное отторжение. В последнем случае речь идет о ситуациях, когда текстовая информация вызывает у адресата сомнения в своей истинности и не вписывается в существующий научный контекст, некорректно или непонятно представляется, расходится с ожиданиями или не удовлетворяет образовательным потребностям обучающегося. Коммуникацию в таком случае следует считать несостоявшейся.

В случае реализованного дискурсивного взаимодействия тот фрагмент информации, который в наибольшей степени оказывается вовлеченным в процесс когнитивно-концептуальной трансформации на основе нового знания, с которым знакомится обучающийся, интегрируется во вторичную картину мира. Очевиден деятельностный аспект дискурсивной картины мира, в создании которого вторичная языковая личность занимает активную творческую позицию.

Концептосфера учебника РКИ, представляющая дискурсивный (функциональный) вариант национальной языковой картины мира, исследована посредством моделирования. Созданная в результате исследовательская модель имеет дискурсивно обусловленную системно-структурную организацию и концептуально-содержательное наполнение. Модель отличается полевым устройством, а также обладает свойствами антропо-, лингво- и тезаурусцентризма.

Модель отражает механизм когнитивной деятельности адресата, организующейся в соответствии с направлениями концептуализации: «личностные свойства», «бытовые характеристики», «социальные отношения», «культурная составляющая», «политическая организация», «экзистенциальная составляющая», «окружающий мир». Модель структурируют единицы – кон-

цепты разных типов, вступающие в сочинительную и подчинительную связь. Ядро модели структурируется концептами ЧЕЛОВЕК и ЯЗЫК, совокупную интерпретацию которых можно обозначить как «человек говорящий»: будучи социальным существом, человек должен владеть языками, чтобы успешно решать жизненные цели в условиях глобального поликультурного взаимодействия. Такой вариант трактовки определяется дидактической установкой учебно-языкового субдискурса. Периферийная область модели отличается слоистой структурой и отсутствием четких контуров. Периферийные концепты первого слоя конкретизируют семантику ядерных (ВОЗРАСТ, ПРОФЕССИЯ, РОДИНА). Периферийные концепты второго слоя – семантику периферийных первого слоя (ВОЗРАСТ – РЕБЕНОК, ДЕВУШКА, МОЛОДОЙ, ПОЖИЛОЙ; ПРОФЕССИЯ – КАРЬЕРА, СПЕЦИАЛЬНОСТЬ; РОДИНА – УЛИЦА, ГОРОД, СТРАНА, ДОМ). Совокупное содержание периферийной области модели можно определить как «представитель иностранной лингвокультуры должен изучать русский язык, чтобы решать жизненные цели в современном поликультурном мире, в котором русский язык является средством межнациональной коммуникации». Этот концептуальный смысл детерминирован дидактической интенцией лингводидактического субдискурса.

Созданная исследовательская модель имеет значение для изучения вопросов, связанных со спецификой формирования вторичной языковой личности на разных уровнях иноязычной подготовки и вторичной картины мира. Модель характеризуется также практической востребованностью в методической лингводидактике.

Перспективы исследования видятся в изучении специфики дискурсивной картины мира, связанной с ее объективацией в учебных текстах других разновидностей, углублении представления о качественных характеристиках содержательного наполнения концептов разных типов, входящих в состав концептосферы учебника РКИ, анализе языковых средств выражения концептуального содержания.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

- Bori, P. Language textbooks in the era of neoliberalism / P. Bori. – London ; New York : Routledge, 2018. – 205 p.
- Chapelle, C. L. Teaching culture in introductory foreign language textbooks / C. L. Chapelle. – London : Palgrave Macmillan, 2016. – 281 p.
- Crossley, S. A., Allen D. B., McNamara D. S. Text Readability and Intuitive Simplification: A Comparison of Readability Formulas / S. A Crossley, D. B. Allen, D. S. McNamara // Reading in A Foreign Language. – 2011. – Vol. 23. – № 1. – P. 84–101.
- Kurdt-Cristiansen, X. L. The politics of textbooks in language education / X. L. Kurdt-Cristiansen, C. Weninger. – London ; New York : Routledge, 2015. – 241 p.
- Risager, K. Representations of the world in language textbooks / K. Risager. – Bristol : Multilingual Matters, 2018. – 516 p.
- Voyant tools : компьютерная программа для осуществления контент-анализа. – URL: <https://voyant-tools.org/docs/#!/guide> (дата обращения: 25.10.2023).
- Абрамова, Е. И. Концептуальная метафора в процессе обучения РКИ / Е. И. Абрамова // Лингводидактика: новые технологии в обучении русскому языку как иностранному : материалы V Республиканского научно-практического семинара / гл. ред. С. И. Лебединский. – Минск : Изд-во Белорусского государственного университета, 2018. – С. 6–9.
- Аванесов, В. С. Теория квантования учебных текстов / В. С. Аванесов // Педагогические измерения. – 2014. – № 1. – С. 62–77.
- Аверьянов, Л. Я. Контент-анализ : учебное пособие для студентов, преподавателей, филологических факультетов высших учебных заведений / Л. Я. Аверьянов. – Москва : КноРус, 2009. – 456 с.
- Азимов, Э. Г. Современный учебник РКИ [Электронный ресурс] / Э. Г. Азимов // Онлайн-лекция : [YouTube]. [2016]. – URL: <https://webinar.pushkininstitute.ru/webinar.php?webinarId=40dxD7a8wDnWolbv2D> (дата обращения: 03.12.2023).
- Аксенова, М. П. Русский язык по-новому. Часть 2 : учебник русского языка для начинающих. Элементарный уровень / М. П. Аксенова. – Москва : Форум, 2010. – 408 с.

- Александров, О. А. Универсальные концепты в когнитивной системе человека / О. А. Александров, О. А. Андреева // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2010. – № 3 (7). – С. 26–29. – URL: www.gramota.net/materials/2/2010/3/6.html (дата обращения: 21.03.2023).
- Алефиренко, Н. Ф. Лингвокультурология: ценностно-смысловое пространство языка : учебное пособие / Н. Ф. Алефиренко. – Москва : Флинта, 2010. – 288 с.
- Алимушкина, О. А. Концепт «реалии российской действительности» в учебниках русского языка как иностранного / О. А. Алимушкина // Опыт и перспективы обучения иностранным языкам в евразийском образовательном пространстве. – 2017. – № 2. – С. 3–9.
- Андреева, К. А. Когнитивная стилистика как новая парадигма исследования литературного текста / К. А. Андреева // Вестник Тюменского государственного университета. 2005. – № 2. – С. 179–184.
- Аникина, М. Н. Лестница : учебник-книга по русскому языку. Начинаем изучать русский / М. Н. Аникина. – 5-е изд., стереотип. – Москва : Русский язык – Медиа, 2007. – 341 с.
- Антология концептов / под ред. В. И. Карасика, И. А. Стернина. – Москва : Гнозис, 2007. – 512 с.
- Антонова, В. Е. Дорога в Россию : учебник русского языка (базовый уровень) / В. Е. Антонова, М. М. Нахабина, А. А. Толстых. – 4-е изд. – Москва: ЦМО МГУ им. М.В. Ломоносова; Санкт-Петербург : Златоуст, 2009. – 256 с.
- Антонова, В. Е. Дорога в Россию : учебник русского языка (первый уровень) / В. Е. Антонова, М. М. Нахабина, А. А. Толстых : в 2 т. – Т. 1. – 5-е изд. – Санкт-Петербург : Златоуст, 2013. – 200 с.
- Антонова, В. Е. Дорога в Россию : учебник русского языка (первый уровень) / В. Е. Антонова, М. М. Нахабина, А. А. Толстых : в 2 т. – Т. 2. – 4-е изд. – Санкт-Петербург : Златоуст, 2012. – 184 с.
- Антонова, В. Е. Дорога в Россию : учебник русского языка (элементарный уровень) / В. Е. Антонова, М. М. Нахабина, М. В. Сафронова, А. А. Толстых. – Санкт-Петербург : Златоуст, 2021. – 343 с.
- Антонова, В. Е. Дорога в Россию. Учебник русского языка (Элементарный уровень) / В. Е. Антонова, М. М. Нахабина, М. В. Сафронова, А. А. Толстых. 6-е изд. – Санкт-Петербург : Златоуст, 2010. – 343 с.
- Антошкина, О. Б. Первые шаги в РКИ. Идеальный учебник [Электронный ресурс] / О. Б. Антошкина // Учебный центр русского языка

- МГУ : [YouTube]. [2022]. – URL: <https://www.youtube.com/live/cWHYBzlR3U?si=XxOzEYX4qHgWH8TV> (дата обращения: 03.12.2023).
- Антошкина, О. Б. Презентация нового учебника РКИ «Россия – моя любовь» [Электронный ресурс] / О. Б. Антошкина // Учебный центр русского языка МГУ : [YouTube]. [2022]. – URL: <https://www.youtube.com/live/miCfAUCRFTI?si=yEqR1Jf6bCxrwpoz> (дата обращения: 03.12.2023).
- Антошкина, О. Б. Россия – моя любовь. Русский язык для начинающих. Часть 1. Элементарный уровень / О. Б. Антошкина. – 1-е изд. – Москва : Учебный центр русского языка МГУ, 2020. – 226 с.
- Апресян, Ю. Д. Образ человека по данным языка / Ю. Д. Апресян // Избранные труды : в 2 т. – Т. 2. Интегральное описание языка и системная лексикография. – Москва : Языки русской культуры, 1995. – 767 с.
- Арутюнова, Н. Д. Введение. Наивные размышления о наивной картине языка / Н. Д. Арутюнова // Язык о языке : сборник статей / под общ. рук. и ред. Н. Д. Арутюновой. – Москва : Языки русской культуры, 2000. – С. 7–19.
- Арутюнова, Н. Д. Дискурс / Н. Д. Арутюнова / Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. – Москва : Советская энциклопедия, 1990. – С. 136–137.
- Арутюнова, Н. Д. Язык и мир человека / Н. Д. Арутюнова. – Москва : Языки русской культуры, 1999. – 895 с.
- Арутюнян, В. Н. Учебник по русскому языку (базовый уровень) / В. Н. Арутюнян, Н. С. Айвазян, М. Г. Бабахаян, Г. А. Баян, М. Д. Кесаян, Л. М. Мурадян. – Ереван : Издательство ЕГУ, 2016. – 254 с.
- Аскольдов (Алексеев), С. А. Концепт и слово. Русская словесность. От теории словесности к структуре текста: Антология / С. А. Аскольдов (Алексеев) / под общ. ред. В. П. Нерознака. – Москва : Academia; 1997. – С. 267–279.
- Астахова, Е. В. Учебный текст и его актуализация в педагогическом дискурсе / Е. В. Астахова / Иностраный язык как предмет, сопровождающий профессиональное образование. Опыт и перспективы обучения. – Барнаул : Алтайский гос. ун-т, 2010. – С. 65–69.
- Бабайлова, А. Э. Текст как продукт, средство и объект коммуникации при обучении неродному языку: социопсихолингвистический аспект

- / А. Э. Бабайлова. – Саратов : Изд-во Саратовского университета, 1987. – 151 с.
- Бабенко, И. И. Итоги и перспективы VI Международного научно-методического семинара молодых ученых «Преподавание русского языка как иностранного: теория и практика» (Вроцлав (Польша) – Муданьцзян (Китай) – Томск (Россия)), 6 ноября 2020 г. / И. И. Бабенко, Е. А. Серебренникова // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2021. – Вып. 3 (215). – С. 174–177. – DOI: 10.23951/1609-624X-2021-3-174-177
- Баженова, Е. А. Жанры научной литературы / Е. А. Баженова, М. П. Котурова // Стилистический энциклопедический словарь русского языка / под ред. М. Н. Кожинной. – Москва : Флинта ; Наука, 2003. – С. 57–67.
- Балыхина, Т. М. Продолжаем знакомство. Русский язык как иностранный. Уроки дружбы : учебник / Т. М. Балыхина, С. И. Ельникова. – Москва : Просвещение ; Дрофа, 2011. – 112 с.
- Баранов, А. Г. Когнитивность текста (к проблеме уровней абстракции текстовой деятельности) / А. Г. Баранов / Жанры речи : сборник статей / под ред. В. Е. Гольдина. – Саратов : УНЦ «Колледж», 1997. – С. 4–12.
- Баранов, А. Н. Введение в прикладную лингвистику : учебное пособие / А. Н. Баранов. – Москва : Либроком, 2013. – 358 с.
- Баско, Н. В. Изучаем русский, узнаем Россию : учебное пособие по развитию речи, практической стилистике и культуре / Н. В. Баско. – Москва : Флинта, 2022. – 280 с.
- Белютин, Р. В. Речевая агрессия в немецком спортивном дискурсе (на примере субдискурса болельщиков) / Р. В. Белютин // Когнитивные исследования языка. – 2012. – № 11. – С. 495–498.
- Беляева, Г. В. Слушаем и пишем : учебное пособие по русскому языку как иностранному : рабочая тетрадь для студента / Г. В. Беляева, И. А. Гудкова, Н. Э. Луцкая. – Санкт-Петербург : Златоуст, 2016. – 138 с.
- Беляева, Г. В. Я пишу по-русски. Вып. 2. Базовый уровень / Г. В. Беляева, Н. Э. Луцкая, Е. И. Горская. – 5-е изд. – Санкт-Петербург : Златоуст, 2023. – 172 с.
- Богачев, Ю. П. Основы лингводидактики : монография / Ю. П. Богачев. – Москва : Прометей, 2005. – 207 с.

- Богин, Г. И. Современная лингводидактика / Г. И. Богин. – Калинин : Калинин. гос. ун-т, 1980. – 61 с.
- Богомоллов, А. Н. Приходите!.. Приезжайте!.. Прилетайте!.. (электронное издание) / А. Н. Богомоллов, А. Ю. Петанова. – 5-е изд. – Санкт-Петербург : Златоуст, 2012. – 105 с.
- Богомоллова, Н. Н. Контент-анализ / Н. Н. Богомоллова, Н. Г. Стефаненко. – Москва : Изд-во МГУ, 2002. – 178 с.
- Болдырев, Н. Н. Интерпретация мира и знаний о мире в языке / Н. Н. Болдырев // Когнитивные исследования языка. – Вып. XIX: Когнитивное варьирование в языковой интерпретации мира : сборник научных трудов. – Москва : Ин-т языкознания РАН ; Тамбов : Издательский дом ТГУ им. Г. Р. Державина, 2014. – С. 20–28.
- Болдырев, Н. Н. Когнитивные схемы языковой интерпретации / Н. Н. Болдырев // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2016. – № 4. – С. 10–20.
- Болдырев, Н. Н. Концепт и значение слова / Н. Н. Болдырев // Методологические проблемы когнитивной лингвистики / под ред. И. А. Стернина. – Воронеж : Воронеж. гос. ун-т, 2001. – С. 25–36.
- Болдырев, Н. Н. Концептуальное пространство когнитивной лингвистики / Н. Н. Болдырев // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2004. – № 1. – С. 18–36.
- Болотнов, А. В. О методике дискурсивного анализа художественного концепта на основе текстовых ассоциатов / А. В. Болотнов // Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulletin). – 2010. – Вып. 6 (96). – С. 58–63.
- Болотнова, Н. С. Методики анализа концептуальной структуры художественного текста / Н. С. Болотнова // Слово – сознание – культура : сборник научных трудов / сост. Л. Г. Золотых. – Москва : Флинта: Наука, 2006. – С. 306–318.
- Болотнова, Н. С. Об основных тенденциях развития стилистики и статусе когнитивной стилистики / Н. С. Болотнова // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2012. – № 3 (032). – С. 5–11.
- Болотнова, Н. С. Филологический анализ текста. Ч. II: Основные признаки текста. Текстовые категории. Типологии текстов : учебное пособие для филологов / Н. С. Болотнова. – Томск : Изд-во ТГПУ, 2004. – 170 с.

- Болотнова, Н. С. Филологический анализ текста. Ч. VI : Методы исследования : пособие для филологов / Н. С. Болотнова. – Томск : Изд-во Томского гос. пед. ун-та, 2003. – 119 с.
- Большой толковый словарь русского языка (БТСРЯ) / гл. ред. С. А. Кузнецов. – Санкт-Петербург : Норинт, 1998. – URL: <http://gramota.ru/slovari/dic/?word=матрешка&all=x> (дата обращения: 27.05.2023).
- Бринюк, Е. В. Специфика репрезентации концепта «человек» в учебном креолизованном тексте по русскому языку как иностранному / Е. В. Бринюк // Верхневолжский филологический вестник. – 2020. – № 1 (20). – С. 73–79. – DOI: 10.20323/2499-9679-2020-1-20-73-79
- Брудный, А. А. Подтекст и элементы внетекстовых знаковых структур / А. А. Брудный // Смысловое восприятие речевого сообщения (в условиях массовой коммуникации). – Москва : Наука, 1976. – С. 152–158.
- Булгарова, Б. А. Учебник по русскому языку. Обучение языку специальности. II Сертификационный уровень владения русским языком как иностранным в учебной и социально-профессиональной макросферах. Для иностранных студентов экономических специальностей : учебник. / Б. А. Булгарова, Ю. А. Воропаева, А. Ю. Овчаренко. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : РУДН, 2021. – 115 с.
- Бутко, Е. С. Текст и дискурс: проблема дефиниции / Е. С. Бутко // Концепт : научно-методический электронный журнал. – 2016. – Т. 15. – URL: <https://e-koncept.ru/2016/96034.htm> (дата обращения: 24.12.2023).
- Бухарова, А. В. Русский язык как иностранный для музыкальных специальностей : учебник для вузов / А. В. Бухарова, Т. Г. Бухарова. – Москва : Юрайт, 2023. – 165 с.
- Валеева, Д. Р. Понятия «картина мира», «концептуальная картина мира» и «языковая картина мира» в концептологических исследованиях / Д. Р. Валеева // Филологический аспект. – 2018. – № 3 (35). – С. 63–69.
- Ван, С. Вторичная и аутентичная картины мира в зеркале проблемы конгруэнтности / С. Ван, А. В. Курьянович // Когнитивные исследования языка / гл. ред. Н. Н. Болдырев. – Москва : Институт языкознания РАН ; Тамбов : Издательский дом ТГУ им. Г. Р. Державина, 2020б. – № 2 (41). – С. 177–181.
- Ван, С. Русский молодежный жаргон в аспекте интерпретации вторичной языковой личностью / С. Ван, А. В. Курьянович ; под ред.

- А. В. Курьянович. – Томск : Издательство Томского ЦНТИ, 2021. – 200 с.
- Ван, С. Формирование образа России на занятиях по русскому языку как иностранному в китайской аудитории (на материале учебного комплекса «Восток») / С. Ван, А. В. Курьянович / Когнитивные стратегии филологического образования в России и за рубежом : сборник научных статей Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященной 130-летию со дня рождения Н. С. Трубецкого, проведенной в рамках научно-педагогического симпозиума «Образ России в международном образовательном пространстве: евро-азиатский вектор». – Екатеринбург : Изд-во УрГПУ, 2020а. – С. 20–27.
- Вардзелашвили, Ж. Это я! : учебник русского языка как иностранного. Элементарный уровень / Ж. Вардзелашвили. – Тбилиси, 2010. – 164 с.
- Васюкович, Л. С. Эволюция учебного текста как лингвометодической единицы школьного учебника / Л. С. Васюкович // Образование как фактор развития интеллектуально-нравственного потенциала личности современного общества: Материалы международной научной конференции / под общ. ред. В. Н. Скворцова, отв. ред. М. И. Морозова. – Санкт-Петербург : Изд-во Ленинградского гос. ун-та им. А. С. Пушкина, 2015. – С. 219–222.
- Вежбицкая, А. Язык. Культура. Познание / А. Вежбицкая / Пер. с англ., отв. ред. М. А. Кронгауз, вступ. ст. Е. В. Падучевой. – Москва : Русские словари, 1996. – 416 с.
- Величко, А. В. Когнитивный подход к языку и практика преподавания русского языка как иностранного / А. В. Величко // Язык и социум : материалы VII Международной научной конференции : в 2 ч. – Часть I. – Минск : РИВШ, 2007. – С. 127–130.
- Верещагин, Е. М. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – 4-е изд. – Москва : Русский язык, 1990. – 246 с.
- Верещагин, Е. М. Язык и культура: Три лингвострановедческие концепции: лексического фона, речеповеденческих тактик и сапиентемы / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – Москва : Индрик, 2005. – 1038 с.
- Вишняков, С. А. Русский язык как иностранный : учебник / С. А. Вишняков. – Москва : Флинта, 2020. – 240 с.

- Владими́рова, Т. Л. Язык и стиль научного текста : учебное пособие / Т. Л. Влади́мирова. – Томск : Томский политехнический университет, 2010. – 80 с.
- Воркачев, С. Г. Концепт «язык» в русском паремиологическом фонде / С. Г. Воркачев, Д. Ю. Полиниченко // Проблемы вербализации концептов в семантике текста : материалы Международного симпозиума. Волгоград, 22–24 мая 2003 г. : в 2 ч. – Ч. 2. – Волгоград : Перемена, 2003. – С. 176–180.
- Воркачев, С. Г. Лингвокультурный концепт: типология и области бытования : монография / С. Г. Воркачев. – Волгоград : Изд-во Волгоградского гос. ун-та, 2007. – 400 с.
- Воркачев, С. Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании / С. Г. Воркачев // Филологические науки. – 2001. – № 1. – С. 64–72.
- Воробьева, Г. К. Современный научный текст в преподавании РКИ студентам-лингвистам : учебное пособие / Г. К. Воробьева, Л. С. Корчик, Е. Ю. Куликова. – Москва : РУДН, 2008. – 257 с.
- Воробьева, Г. К. Современный научный текст в преподавании РКИ студентам-лингвистам / Г. К. Воробьева, Л. С. Корчик, Е. Ю. Куликова. – Москва : Изд-во РУДН, 2008. – 257 с.
- Воробьева, Е. В. Текст учебного издания по русскому языку как иностранному: текстоведческий, лингвокультурный и прагматический аспекты : автореферат диссертации ... кандидата филологических наук / Е. В. Воробьева. – Москва, 2020. – 24 с.
- Восток : учебник по русскому языку в 8 ч. / гл. ред. Ши Те Цян. – Часть 5. – Пекин : Изд-во иностранных языков и исследований, 2011. – 225 с. 史铁强. «东方 : 俄语教材 5» 共八册. – 北京 : 外语教学与研究出版社, 2011. 225页.
- Вохмина, Л. Л. Русский класс : учебник русского языка для иностранных учащихся. Средний уровень / Л. Л. Вохмина, И. А. Осипова. – Москва : Русский язык. Курсы, 2011. – 320 с.
- Вятютнев, М. Н. Русский язык-1 : учебник для зарубежных школ / М. Н. Вятютнев, Л. Л. Вохмина, А. И. Кочеткова. – 5-е изд. стереотип. – Москва : Русский язык. Курсы, 1988. – 146 с.
- Вятютнев, М. Н. Теория учебника русского языка как иностранного (методические основы) / М. Н. Вятютнев. – Москва : Русский язык, 1984. – 144 с.

- Габидулина, А. Р. Жанры педагогического дискурса / А. Р. Габидулина // Мова і культура. – Вип. 6. – Т. VII. – Киев, 2003. – С. 174–182.
- Гальскова, Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя / Н. Д. Гальскова. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : АРКТИ, 2003. – 192 с.
- Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика : учебное пособие / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – Москва : Академия, 2009. – 336 с.
- Гельфман, Э. Г. Психодидактика школьного учебника. Интеллектуальное воспитание учащихся / Э. Г. Гельфман, М. А. Холодная. – Санкт-Петербург : Питер, 2006. – 384 с.
- Герасимова, С. А. Методическая записка к учебному изданию как жанр учебно-дидактического дискурса / С. А. Герасимова // Человек и его язык : материалы юбилейной XVI Международной конференции. – Санкт-Петербург : Скифия, 2013. – С. 145–149.
- Глущенко, Н. В. Учебный текст как объект исследования / Н. В. Глущенко. – URL: <https://pedsovet.su/publ/70-1-0-1621> (дата обращения: 20.02.2023).
- Голев, Н. Д. Типология языковых личностей и лингводидактика / Н. Д. Голев // Лингвоперсонология и личностно-ориентированное обучение языку : учебное пособие / Н. Д. Голев, С. А. Максимов, Э. С. Денисова [и др.] / под ред. Н. В. Мельник. – Кемерово : Кемеровский гос. ун-т, 2009. – С. 16–27.
- Голованова, Е. И. Профессиональный дискурс, субдискурс, жанр профессиональной коммуникации: соотношение понятий / Е. И. Голованова // Вестник Челябинского государственного университета. – 2013. – № 1 (292). – С. 32–35.
- Головко, О. В. Вперед! : пособие по русской разговорной речи / О. В. Головко. – Москва : Русский язык. Курсы, 2020. – 184 с.
- ГОСТ 7.60-2003. Межгосударственный стандарт. Система стандартов по информации, библиотечному и издательскому делу. Издания. Основные виды. Термины и определения. – URL: <https://docs.cntd.ru/document/1200034382?ysclid=lo0386sz91846250845> (дата обращения: 21.10.2023).
- Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Второй уровень. Общее владение / Т. А. Иванова [и др.]. – Москва ; Санкт-Петербург : Златоуст, 2009. – 40 с.

- Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Третий уровень. Общее владение / Т. А. Иванова [и др.] – Москва ; Санкт-Петербург : Златоуст, 2009. – 44 с.
- Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Базовый уровень / М. М. Нахабина [и др.] – 2-е изд., испр. и доп. – Москва; Санкт-Петербург : Златоуст, 2001. – 32 с.
- Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень / Т. Е. Владимирова [и др.] – 2-е изд., испр. и доп. – Москва ; Санкт-Петербург : Златоуст, 2001. – 28 с.
- Готовцева, И. П. Лингвистический анализ учебного текста в практике вузовского обучения : монография / И. П. Готовцева, М. В. Лукьянченко. – Москва : Изд-во РГАУ МСХА им. К. А. Тимирязева, 2011. – 71 с.
- Граник, Г. Г. Психолого-дидактические проблемы создания цифровых учебников / Г. Г. Граник, Н. А. Борисенко // Психологическая наука и образование. – 2021. – Т. 26, № 3. – С. 102–112.
- Грехнева, Л. В. Словарь концептов русской народной сказки / Л. В. Грехнева, Т. М. Горшкова, Е. Р. Переслегина, Л. И. Ручина, А. В. Синелева. – Часть 2. – Нижний Новгород : Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского, 2015. – 170 с.
- Гречихин А. А. Вузовская учебная книга: Типология, стандартизация, компьютеризация / А. А. Гречихин, Ю. Г. Древс. – Москва : Логос; МГУП, 2000. – 254 с.
- Григорьева, О. С. Взаимодействие научного и учебного дискурсов в жанровом аспекте / О. С. Григорьева // Культура и текст. – 2019. – № 1 (36). – С. 171–183.
- Гуревич, Г. Ф. Русская речь : учебник для 6 класса общеобразовательной школы с казахским языком обучения / Г. Ф. Гуревич, Р. И. Бекишева, Р. К. Шаймакова. – 3-е изд. доработ. – Алматы : Атамұра, 2011. – 272 с.
- Гусейнова, Т. В. Русский язык : учебник для 6-го класса средней школы с таджикским языком обучения / Т. В. Гусейнова. – Душанбе : НУР-2003, 2012. – 144 с.
- Даль, В. И. Толковый словарь живого великорусского языка / В. И. Даль. – URL: <https://povto.ru/russkie/slovari/tolkovie/dal/dal-tolkovii-slovar-bukva-t.htm> (дата обращения: 10.06.2023).
- Данилова, С. А. Некоторые аспекты учебного дискурса урока иностранного языка в российском университете / С. А. Данилова // Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке. – 2015. – № 1 (45). – С. 61–65.

- Дейк, ван Т. А. Дискурс и власть. Репрезентация доминирования в языке и коммуникации / Т. А. ван Дейк. – Москва : ЛИБРОКОМ, 2013. – 342 с.
- Дейкина, А. Д. К теории учебника: ценностный критерий в оценке учебника русского языка / А. Д. Дейкина // Современный учебник русского языка для средней школы: теория и практика : материалы Международной научно-практической конференции / отв. ред. А. Д. Дейкина, В. Д. Янченко. – Москва : Изд-во МПГУ, 2021. – С. 17–24.
- Демьянков, В. З. Лингвистическая интерпретация текста: Универсальные и национальные (идиоэтнические) стратегии / В. З. Демьянков // Язык и культура: Факты и ценности: К 70-летию Юрия Сергеевича Степанова / отв. ред.: Е. С. Кубрякова, Т. Е. Янко. – Москва : Языки славянской культуры, 2001. – С. 309–323.
- Демьянков, В. З. Семантические роли и образы языка / В. З. Демьянков // Язык о языке / под общ. рук. и ред. Н. Д. Арутюновой. – Москва : Языки русской культуры, 2000. – С. 193–270.
- Джусупов, Н. М. Когнитивная стилистика: современное состояние и актуальные вопросы исследования / Н. М. Джусупов // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2011. – № 3. – С. 65–76.
- Доблаев, Л. П. Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания / Л. П. Доблаев. – Москва : Педагогика, 1982. – 171 с.
- Долматова, Ю. Точка Ru / Ю. Долматова, Е. Новачац. – Москва : Бюллер О. А., 2017. – 152 с.
- Драчева, Ю. Н. Ономастическое пространство современных учебников по русскому языку как иностранному в аспекте языковой концептуализации / Ю. Н. Драчева // Казанская наука. – 2019. – № 11. – С. 44–46.
- Дубинская, Е. В. Русский язык будущему инженеру : учебник по научному стилю речи для иностранных граждан. Книга для студента / Е. В. Дубинская, Л. С. Раскина, Т. К. Орлова. – Москва : Флинта, 2019. – 400 с.
- Егоров, В. В. Педагогика высшей школы / В. В. Егоров, Э. Г. Скибицкий, В. Г. Храпченков. – Новосибирск : САФБД, 2008. – 260 с.
- Елизарова, Г. В. Культура и обучение иностранным языкам / Г. В. Елизарова. – Санкт-Петербург : Каро, 2005. – 352 с.
- Ермаченкова, В. С. Слово. Пособие по лексике и разговорной практике / В. С. Ермаченкова. – Санкт-Петербург : Златоуст, 2021. – 240 с.

- Ефремов, В. А. Картина мира: концептуальная картина мира vs языковая картина мира / В. А. Ефремов // Проблемы педагогики и психологии. – 2011. – № 2. – С. 129–139.
- Ефремова, Т. Ф. Современный онлайн-словарь русского языка / Т. Ф. Ефремова. – URL: http://slovonline.ru/slovar_efremova/b-30/id-122908/yazyk.html (дата обращения: 14.10.2023).
- Залевская, А. А. Введение в психолингвистику : учебник / А. А. Залевская. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Российский государственный гуманитарный университет, 2007. – 559 с.
- Захаренко, И. В. Мои друзья падежи. Грамматика в диалогах: учебное пособие / И. В. Захаренко, В. В. Красных, Л. Н. Булгакова. – Москва : Русский язык. Курсы, 2022. – 261 с.
- Зимняя, И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–44.
- Иванова, А. С. Роль учебника в преподавании РКИ [Электронный ресурс] / А. С. Иванова // Методика РКИ : вебинар : [YouTube]. [2023]. – URL: <https://youtu.be/5RVfr2Ce4Wg?si=XO7eDAsDRhBU4zWC> (дата обращения: 03.12.2023).
- Иванова, Т. В. Тексты учебного пособия по чтению по РКИ как дискурсивное явление / Т. В. Иванова / Проблемы модернизации современного высшего образования: лингвистические аспекты : материалы VIII Международной научно-методической конференции. – Омск : Филиал ФГКВОУ ВО «Военная академия материально-технического обеспечения им. А. В. Хрулева в г. Омске», 2022. – С. 171–176.
- Иванова, Э. И. Время : учебник русского языка для иностранцев (базовый уровень) / Э. И. Иванова, А. Н. Фролова. – Москва : МАДИ, 2010. – 132 с.
- Иванова, Э. И. Наше время. Учебное пособие по русскому языку для иностранцев. 1 сертификационный уровень / Э. И. Иванова. – Москва : Русский язык. Курсы, 2015. – 208 с.
- Иванцова, Е. В. О термине «языковая личность»: истоки, проблемы, перспективы использования / Е. В. Иванцова // Вестник Томского государственного университета. Филология. – 2010. – № 4 (12). – С. 24–32.
- Изучаем русский, узнаем Россию : выставка ресурсов абонента учебной и научной литературы [Электронный ресурс] // Научная библиотека НГУ (Новосибирский государственный университет) :

- [YouTube]. [2019]. – URL: <https://elib.nsu.ru/reader/bookView.html?params=UmVzb3VyY2UtNm3NQ/cGFnZTAwMA> (дата обращения: 17.10.2023).
- Ионова, С. В. Интерпретация как вид вторичной текстовой деятельности / С. В. Ионова // Вестник Волгоградского государственного университета. – Серия 2. Языкознание. – 2008. – № 1. – С. 6–11.
- Казакова, Н. В. Формирование институциональных особенностей научно-учебного дискурса (на материале английских грамматик XVI–XIX вв.): автореферат диссертация ... кандидата филологических наук / Н. В. Казакова. – Ижевск, 2012. – 23 с.
- Как выбрать учебник по РКИ? [Электронный ресурс] // Анонс к 4-й серии методических вебинаров издательства «Златоуст» // Методика РКИ : вебинары : [YouTube]. [2016]. – URL: <https://youtu.be/y3KohoJpuzA?si=dxD7a8wDnWolbv2D> (дата обращения: 03.12.2023).
- Калашник, Я. В. Изучение концептов в процессе обучения иностранным языкам / Я. В. Калашник / Русский язык в поликультурном мире : сборник научных статей / отв. ред. Е. Я. Титаренко. – Симферополь : Ареал, 2016. – С. 145–151.
- Караванова, Н. Б. Говорите правильно!: Курс русской разговорной речи (для говорящих на английском языке) / Н. Б. Караванова. – 6-е изд., стереотип. – Москва : Русский язык. Курсы, 2006. – 304 с.
- Караванова, Н. Б. Матрешка : Элементарный практический курс русского языка / Н. Б. Караванова. – 2-е изд., стереотип. – Москва : Русский язык. Курсы, 2015. – 336 с.
- Карагодин, А. А. Реализация концептов русской лингвокультуры в учебных текстах по РКИ / А. А. Карагодин, И. А. Карагодина / Лингвокультурологический подход в контексте развития трансграничного сотрудничества Большого Алтая : монография / Н. Г. Барышникова, С. М. Белокурова, Н. Г. Двоежанова, Е. А. Капустина, А. А. Карагодин, И. А. Карагодина, О. А. Киба, Е. А. Мушникова, В. Ф. Степина. – Барнаул : Алтайский дом печати, 2018. – С. 102–117.
- Карасик, В. И. О типах дискурса / В. И. Карасик // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс : сборник научных трудов. – Волгоград : Саратов : Перемена, 2000. – С. 5–20.
- Карасик, В. И. Коммуникативная тональность / В. И. Карасик // Вестник Северо-Осетинского государственного университета имени К. Л. Хетагурова. – 2008. – № 4. – С. 20–29.

- Карасик, В. И. Культурные доминанты в языке / В. И. Карасик // Языковая личность : культурные концепты : сборник научных трудов. – Волгоград – Архангельск : Перемена, 1996. – С. 3–16.
- Карасик, В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В. И. Карасик. – Москва : Гнозис, 2004. – 390 с.
- Караулов, Ю. Н. Русская языковая личность: интегративный аспект в условиях межкультурных коммуникаций : учебное пособие / Ю. Н. Караулов, Н. Л. Чулкина. – Москва : РУДН, 2008. – 139 с.
- Карнаухова, М. В. Русский язык: понимаю – пишу – проверяю / М. В. Карнаухова. – Москва : Горная книга, 2010. – 736 с.
- Картины русского мира: современный медиадискурс / З. И. Резанова, Л. И. Ермоленкина, Е. А. Костяшина и др. / ред. З. И. Резанова. – Томск : ИД СК-С, 2011. – 288 с.
- Карчаева, С. Х. Дискурсивность научного текста : автореф. дис. ... канд. филол. наук / С. Х. Карчаева. – Нальчик, 2010а. – 24 с.
- Карчаева, С. Х. Дискурсивность научно-учебных текстов / С. Х. Карчаева, Р. С. Аликаев // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. – 2010б. – № 2. – С. 93–96.
- Каталог изданий Учебного центра русского языка МГУ. – URL: <https://www.mgu-russian.com/ru/teach/biblioteka/> (дата обращения: 20.01.2021).
- Каталог издательства учебной и научной литературы «Флинта». – URL: <https://www.flinta.ru/> (дата обращения: 20.01.2021).
- Каталог издательства учебной литературы по русскому языку «Русский язык. Курсы». – URL: https://www.ruslang.ru/files/Settings/catalog_ruslang.pdf (дата обращения: 20.01.2021).
- Каталог интернет-магазина Amazon. – URL: https://www.amazon.com/s?k=russian+textbook&dc&ref=a9_sc_1 (дата обращения: 20.01.2021).
- Каталог учебников русского языка как иностранного библиотеки МПГУ [Электронный ресурс] // Русский язык как иностранный в электронных библиотечных системах. [2020]. – URL: <https://www.mgpu.ru/wp-content/uploads/2020/04/Russkij-yazyk-kak-inostrannyj.Korolenko.pdf> (дата обращения: 17.10.2023).
- Каталог учебных изданий по русскому языку как иностранному издательства «Златоуст». – URL: <http://www.zlat.spb.ru/> (дата обращения: 20.01.2021).

- Кибрик, А. А. Анализ дискурса в когнитивной перспективе : диссертация ... доктора филологических наук / А. А. Кибрик. – Москва, 2003. – 90 с.
- Киселева, И. А. Подходы к изучению понятия «концепт» в современной лингвистике / И. А. Киселева / Актуальные проблемы общей теории языка, межкультурной коммуникации и методики преподавания иностранных языков. Сборник статей по материалам межрегиональной научно-практической конференции / отв. редю Н. В. Бутылов. – Саранск : Индивидуальный предприниматель Афанасьев Вячеслав Сергеевич, 2022. – С. 40–45.
- Киселева, С. В. Очерки по когнитивной теории концептуальной метафоры / С. В. Киселева. – Санкт-Петербург : ИВЭСЭП, 2012. – 13 с.
- Клобукова, Л. П. Специфика контингента иностранных учащихся-филологов в системе современной российской высшей школы / Л. П. Клобукова, Л. В. Красильникова, А. Г. Матюшенко // Мир русского слова. – Санкт-Петербург, 2009. – № 4. – С. 91–98.
- Клобукова, Л. П. Феномен языковой личности в свете лингводидактики / Л. П. Клобукова // Язык. Сознание. Коммуникация : сборник статей. – Москва : Диалог-МГУ, 1997. – Вып. 1. – С. 25–31.
- Кобылкина, Е. В. Проблемы и противоречия языковой политики в российском образовании в контексте мировых глобальных процессов / Е. В. Кобылкина, Ю. В. Кобенко // Языковое образование в современном цифровом пространстве: подходы, технологии, перспективы : материалы Международной научно-практической конференции, Хабаровск, 11–12 ноября 2021 г. – Хабаровск : Дальневосточный государственный университет путей сообщения, 2021. – С. 10–14.
- Кобякова, Т. И. Концепты духовности в русской языковой картине мира / Т. И. Кобякова // Лингвокультурологический словарь / под ред. Л. Г. Саяховой. – Уфа : Изд-во Башкирский гос. ун-т, 2004. – 158 с.
- Когут, С. В. Дискурсивные маркеры как отражение своеобразия естественнонаучной и научно-гуманитарной картин мира / С. В. Когут // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2014. – № 10-1 (40). – С. 101–106.
- Козина, Н. О. Изучаем язык специальности: сопоставительный обзор популярных пособий по РКИ (B1-B2) [Электронный ресурс] / Н. О. Козина // Методика РКИ : вебинар издательства «Златоуст» : [YouTube].

- [2016]. – URL: <https://youtu.be/IaPo7gi3P6g?si=pZZtEnQ5Gd5G4-m4> (дата обращения: 03.12.2023).
- Козина, Н. О. Русский язык для иностранцев : учебник «Русский язык: первые шаги» (А1-В1) [Электронный ресурс] / Н. О. Козина // Методика РКИ : вебинар издательства «Златоуст» : [YouTube]. [2016]. – URL: https://youtu.be/Rw1GCGiDYe4?si=MiokhZXFvx95_Znv (дата обращения: 03.12.2023).
- Козина, Н. О. Русский язык для начинающих : учебник «Спасибо!» [Электронный ресурс] / Н. О. Козина // Методика РКИ : вебинар издательства «Златоуст» : [YouTube]. [2016]. – URL: <https://youtu.be/RjDZblm5mk4?si=U16QhmVhCwHbDy0i> (дата обращения: 03.12.2023).
- Концептосфера русского языка: ключевые концепты и их репрезентации. Проспект словаря / под общ. ред. Л. Г. Бабенко. – Екатеринбург : Изд-во Уральского ун-та, 2010. – 340 с.
- Корнилов, О. А. Языковые картины мира как производные национальных менталитетов / О. А. Корнилов. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : ЧеРо, 2003. – 349 с.
- Красильникова, Л. В. Когнитивные особенности филологической терминологии в аспекте РКИ / Л. В. Красильникова // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия : Вопросы образования : языки и специальность. – 2010. – № 3. – С. 64–69.
- Красных, В. В. «Свой» среди «чужих»: миф или реальность? / В. В. Красных. – Москва : Гнозис, 2003. – 375 с.
- Красных, В. В. Культура, культурная память и лингвокультура : их основные функции и роль в культурной идентификации / В. В. Красных // Вестник Центра международного образования Московского государственного университета. – Серия «Филология. Культурология. Педагогика. Методика». – 2012. – № 3. – С. 67–74.
- Краткий обзор учебника русского языка как иностранного «Матрешка А2-В1» [Электронный ресурс] // Третья часть учебного комплекса «Матрешка». Базовый курс русского языка для иностранцев : [YouTube]. [2022]. – URL: <https://youtu.be/P9t-ivEWAPk?si=OC6TVSAm0fxXkBLf> (дата обращения: 03.12.2023).
- Крупченко, А. К. Введение в профессиональную лингводидактику : монография / А. К. Крупченко. – Москва : Московский физ.-техн. ин-т, 2005. – 310 с.

- Крючкова, Н. В. Концепт – Референция – Коммуникация / Н. В. Крючкова / под ред. В. Е. Гольдина. – Саратов : ИП Баженов, 2009. – 390 с.
- Кубрякова, Е. С. Концепт / Е. С. Кубрякова // Краткий словарь когнитивных терминов / под общ. ред. Е. С. Кубряковой. – Москва : Изд-во МГУ, 1996. – С. 90–93.
- Кузнецов, А. М. Поле / А. М. Кузнецов // Лингвистический энциклопедический словарь. – Москва : Советская энциклопедия, 1990. – С. 380–381.
- Кузнецова, Н. А. Русский язык. Научный стиль речи : учебно-методическое пособие для иностранных учащихся / Н. А. Кузнецова. – Минск : Белгосуниверситет, 2010. – 59 с.
- Кузнецова, Э. В. О путях выделения компонентов значения слов при описании лексико-семантических групп / Э. В. Кузнецова / Актуальные проблемы лексикологии и лексикографии. – Пермь : Пермский гос. ун-т им. А. М. Горького, 1972. – С. 259–263.
- Купирова, Е. А. Учебно-научный текст как лингвистическая основа формирования интеллектуально-речевой культуры школьников / Е. А. Купирова, Е. П. Суворова // Русский язык в школе. – 2010. – № 11. – С. 3–8.
- Курбатова, И. В. Русский – легко! : учебник / И. В. Курбатова ; пер. с китайского Б. Ван Вэй Цзяо. – Москва ; Берлин : Директ-Медиа, 2021. – 296 с.
- Куриленко, В. Б. Говорим о медицине по-русски : учебник / В. Б. Куриленко, М. А. Макарова, Т. А. Смолдырева. – Москва : Флинта, 2022. – 392 с.
- Куриленко, В. Б. Педагогическая модель учебно-научного медицинского дискурса / В. Б. Куриленко, М. А. Макарова // Вестник РУДН. Серия «Вопросы образования: языки и специальность». – 2012. – № 1. – С. 60–67.
- Куриленко, В. Б. Русский язык для будущих врачей. Medical Russian : учебник / В. Б. Куриленко, М. А. Макарова, О. М. Щербакова. – Москва : Флинта, 2020. – 132 с.
- Курлова, И. В. Мифы о России, или Развесистая клюква : пособие по чтению для иностранных учащихся / И. В. Курлова, А. Ю. Петанова, О. Э. Чубарова ; под ред. И. В. Курловой. – Москва : Русский язык. Курсы, 2016. – 168 с.

- Куровская, Ю. Г. Языковая картина мира в современном учебнике: когнитивно-лингвистический подход к изучению : автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук / Ю. Г. Куровская. – Москва, 2017. – 49 с.
- Курьянович, А. В. Специфика лингводидактического сопровождения иностранных студентов в педагогическом вузе / А. В. Курьянович, Е. А. Серебrenникова // Развитие педагогического образования в России : материалы II Всероссийской научно-методической конференции с международным участием. Томск, 21–26 января 2019 г. / отв. ред. Е. В. Гребенникова. – Томск : Издательство ТГПУ, 2019. – С. 83–90.
- Курьянович, А. В. Языковая vs лингвистическая компетенции: специфика формирования в условиях иноязычного образования / А. В. Курьянович, Е. А. Серебrenникова // Система непрерывного филологического образования: школа – колледж – вуз. Современные подходы к преподаванию дисциплин филологического цикла в условиях полилингвального образования : сборник научных трудов XX Всероссийской (с участием) научно-практической конференции. Уфа, 16–18 апреля 2020 г. – Уфа : Изд-во БГПУ, 2020. – С. 291–297.
- Курьянович, А. В. Концептосфера регионального учебного текста по русскому языку как иностранному в аспекте анализа общих и вариантов смыслов / А. В. Курьянович, Е. А. Серебrenникова // Региональная картина мира в языковой концептуализации: универсальное и уникальное : сборник статей / под общ. ред. Е. А. Горобец. – Казань : Изд-во Казанского университета, 2021а. – С. 42–51.
- Курьянович, А. В. Концептосфера русского учебно-языковедческого текста: к постановке проблемы / А. В. Курьянович, Е. А. Серебrenникова // V Фирсовские чтения. Современные языки, коммуникация и миграция в условиях глобализации : материалы докладов и сообщений Международной научно-практической конференции. Москва, 20–21 октября 2021 г. – Москва : РУДН, 2021б. – С. 312–318.
- Курьянович, А. В. Концептосфера учебного текста по русскому языку как иностранному в аспекте системно-структурного описания / А. В. Курьянович, Е. А. Серебrenникова // Русская речевая культура и текст : материалы XII Международной научной конференции. Томск, 20–21 мая 2022 г. / под общ. ред. проф. Н. С. Болотновой. – Томск : Издательство Томского ЦНТИ, 2022а. – С. 149–157.

- Курьянович, А. В. Лингводидактический ресурс метафоры (на материале учебных текстов по русскому языку как иностранному) / А. В. Курьянович, Е. А. Серебренникова // Развитие языковой образовательной среды современного вуза : материалы II Международной научно-практической конференции. Томск, 16 ноября 2022 г. / под ред. Т. А. Рахимовой. – Томск : Изд-во Томского гос. архит.-строит. ун-та, 2022б. – С. 72–86.
- Курьянович, А. В. Психолого-педагогические, лингводидактические и методические аспекты совершенствования языковой компетенции в школе и вузе / А. В. Курьянович // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). – 2015. – Вып. 1 (7). – С. 90–101.
- Курьянович, А. В. Реализация миромоделирующего потенциала концепта ЯЗЫК в учебных текстах: опыт анализа дискурсивного варьирования лингво-культурного концепта / А. В. Курьянович, Е. А. Серебренникова // Сибирский филологический журнал. – 2022в. – № 2. – С. 325–337. – DOI: 10.17223/18137083/79/23
- Курьянович, А. В. Роль семиотической составляющей в концептосфере учебного текста / А. В. Курьянович, Е. А. Серебренникова // Слово, высказывание, текст в когнитивном, прагматическом и культурологическом аспектах : материалы XI Международной научной конференции. Челябинск, 07–09 апреля 2022 г. : в 2 ч. – Ч. 2 / отв. ред. Л. А. Нефедова. – Челябинск : Изд-во Челябинского гос. ун-та, 2022г. – С. 84–91.
- Курьянович, А. В. Формирование национальной идентичности билингвальной языковой личности: ресурс учебного курса регионально-мультикультурной направленности / А. В. Курьянович, Е. А. Серебренникова // Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты : межвузовский сборник научных трудов. – 2022д. – № 27-1. – С. 214–217.
- Кусова, С. В. Как научить читать лингвистический учебно-научный текст / С. В. Кусова // Начальная школа. – 2022. – № 4. – С. 20–25.
- Куст, Т. С. Жанровая природа электронного учебника : автореферат диссертации ... кандидата филологических наук / Т. С. Куст. – Томск, 2011. – 25 с.
- Кутергина, Е. Н. Языковые средства объективации лингвокультурного концепта «напитки» в учебниках русского языка как иностранного / Е. Н. Кутергина // Вестник магистратуры. – 2020. – № 2-4 (101). – С. 26–32.

- Куцерева-Жаме, А. М. Спасибо! : начальный курс русского языка. – 2-е изд., испр. / А. М. Куцерева-Жаме, М. Китадзё. – Санкт-Петербург : Златоуст, 2014. – 192 с.
- Кушнерук, С. Л. Развитие теории когнитивно-дискурсивного миромоделирования за рубежом и в России / С. Л. Кушнерук // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2018. – № 4. – С. 115–125.
- Ласкарева, Е. Р. Прогулки по русской лексике / Е. Р. Ласкарева. – 4-е изд. – Санкт-Петербург : Златоуст, 2015. – 224 с.
- Ласкарева, Е. Р. Чистая грамматика / Е. Р. Ласкарева. – 3-е изд. – Санкт-Петербург : Златоуст, 2009. – 336 с.
- Лебедева, М. Ю. Особенности восприятия и понимания цифровых текстов: междисциплинарный взгляд / М. Ю. Лебедева, Т. С. Веселовская, О. Ф. Купрещенко // Перспективы науки и образования. – 2020. – № 4 (46). – С. 74–98. – DOI: 10.32744/pse.2020.4.5
- Лебединский, С. И. Русский язык как иностранный : учебник / С. И. Лебединский, Г. Г. Гончар. – 2-е изд., доп. и перераб. – Минск : Изд-во БГУ, 2011. – 402 с.
- Левина, Г. М. Владимир-2: Интенсивный курс русского языка для среднего уровня. – 2-е изд., испр. и доп. / Г. М. Левина, Е. Ю. Николенко. – Санкт-Петербург : Златоуст ; Москва : МГТУ «Станкин», 2003. – 144 с.
- Левина, Г. М. Золотое кольцо : учебник русского языка для иностранцев. Часть 1. Элементарный уровень / Г. М. Левина, Е. Ю. Николенко. – Москва : МГТУ, 2011. – 154 с.
- Левина, Г. М. Невербальная вербальность: некоторые вопросы и уточнения понятия «дискурс» / Г. М. Левина // Мир русского слова. – 2003. – № 3. – С. 64–71.
- Левицкий, В. В. Квантитативные методы в лингвистике / В. В. Левицкий. – Винница : Нова книга, 2007. – 259 с.
- Левонтина, И. Б. Ключевые идеи русской языковой картины мира / И. Б. Левонтина, А. Д. Шмелев, А. А. Зализняк. – Москва : Языки славянской культуры, 2005. – 540 с.
- Левонтина, И. Б. Константы и переменные русской языковой картины мира / И. Б. Левонтина, А. Д. Шмелев, А. А. Зализняк. – Москва : Языки славянских культур, 2012. – 696 с.
- Левонтина, И. Б. Речь vs. Язык в современном русском языке / И. Б. Левонтина // Язык о языке : сборник статей / под общ. рук. и ред.

- Н. Д. Арутюновой. – Москва : Языки русской культуры, 2000. – С. 271–289.
- Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Базовый уровень. Общее владение / Н. П. Андрияшина, Т. В. Козлова. – Санкт-Петербург : Златоуст, 2022. – 116 с.
- Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Второй сертификационный уровень. Общее владение / под редакцией Н. П. Андрияшиной. – 5-е изд. – Санкт-Петербург : Златоуст, 2015. – 164 с.
- Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Первый сертификационный уровень. Общее владение / Н. П. Андрияшина и др. – 7-е изд. – Санкт-Петербург : Златоуст, 2015. – 200 с.
- Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Третий сертификационный уровень. Общее владение / под редакцией Н. П. Андрияшиной, И. Н. Афанасьевой. – Санкт-Петербург : Златоуст, 2023. – 200 с.
- Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. Общее владение / Н. П. Андрияшина, Т. В. Козлова. – 5-е изд. – Санкт-Петербург : Златоуст, 2015. – 80 с.
- ЛитРес : библиотека электронных книг. – URL: <https://www.litres.ru/> (дата обращения: 20.01.2021).
- Лихачев, Д. С. Концептосфера русского языка / Д. С. Лихачев / Русская словесность: от теории словесности к структуре текста: Антология / Институт народов России / под ред. В. П. Нерознака. – Москва : Academia, 1997. – С. 280–287.
- Лукацкий, М. А. Языковая картина мира современного учебника, или Чему мы учим школьников / М. А. Лукацкий, Ю. Г. Куровская // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2018. – № 10 (133). – С. 18–22.
- Лукашевич, Е. В. Когнитивная семантика: эволюционно-прогностический аспект / Е. В. Лукашевич. – Москва ; Барнаул : Изд-во Алтайского ун-та, 2002. – 234 с.
- Лукина, Н. В. Русская миля. В 3-х ч. Ч. 1. Философия : учебник / Н. В. Лукина, Н. Ю. Санникова, М. Н. Маркина. – Москва : Кнорус, 2017. – 176 с.
- Лучкина, Н. В. Концептуарий учебных материалов по русскому языку как иностранному / Н. В. Лучкина, И. Ю. Проценко, С. А. Мирзоева // Лингвистика, лингводидактика, лингвокультурология: актуальные

- вопросы и перспективы развития : материалы IV Международной научно-практической конференции / отв. ред. О. Г. Прохоренко. – Минск : Изд-во Белорусский гос. ун-т, 2020. – С. 304–308.
- Львова, А. А. Микротекст как современное педагогическое средство / А. А. Львова // Молодой ученый. – 2020. – № 2 (292). – С. 398–401. – URL: <https://moluch.ru/archive/292/66076/> (дата обращения: 20.02.2023).
- Макаров, М. Л. Основы теории дискурса / М. Л. Макаров. – Москва : Гнозис, 2003. – 276 с.
- Макова, М. Н. Русский язык для иностранцев : учебник «В мире людей» (B2-C1). Институт русского языка и культуры МГУ имени М. В. Ломоносова [Электронный ресурс] / М. Н. Макова // Методика РКИ : вебинар издательства «Златоуст» : [YouTube]. [2016]. – URL: <https://youtu.be/zTvP62CBveM?si=clr4VnZGNBntI92j> (дата обращения: 03.12.2023).
- Малышева, Е. Г. Лингвокогнитивный анализ дискурса: базовые понятия, термины, методики и аспекты исследования / Е. Г. Малышева / Дискурс и стиль: теоретические и прикладные аспекты : коллективная монография / под ред. Г. Я. Солганика, Н. И. Клушиной, Н. В. Смирновой. – Москва : Флинта : Наука, 2014. – С. 72–81.
- Малышева, Е. Г. Русский спортивный дискурс: теория и методология лингвокогнитивного исследования : автореферат. диссертации ... доктора филологических наук / Е. Г. Малышева. – Омск, 2011. – 47 с.
- Мартынова, М. А. Современные учебники РКИ: опыт анализа / М. А. Мартынова, Е. Ю. Николаенко // REOSIANAG Journal of Institute for Russian and Altaic Studies. Chungbuk National University. – 2016. – № 8. – С. 107–132.
- Маслова, В. А. Когнитивная лингвистика : учебное пособие / В. А. Маслова. – 2-е изд. – Минск : ТетраСистемс, 2005. – 256 с.
- Маслова, В. А. Лингвокультурология : учебник / В. А. Маслова. – Москва : Academia, 2001. – 208 с.
- Маслова, В. А. Лингвокультурология : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / В. А. Маслова. – 4-е изд., стереотип. – Москва : Академия, 2010. – 208 с.
- Методики и инструменты цифровой платформы «Златоуста» : международный методический семинар по РКИ [Электронный ресурс] : общий обзор представленных на платформе учебников и учебных пособий «Златоуста», тестовых материалов и тренажеров : [YouTube]. [2023]. –

URL: <https://www.youtube.com/live/3XXBZGdtNko?si=DnVSGrYBatlNpFwF>
(дата обращения: 03.12.2023).

Милевская, Т. В. Дискурс, речевая деятельность, текст / Т. В. Милевская // Теория коммуникации и прикладная коммуникация / под общ. ред. И. Н. Розиной. – Ростов-на-Дону : ИУБиП, 2002. – Вып. 1. – С. 88–91.

Миллер, Л. В. Жили-были... 12 уроков русского языка для начинающих : учебник. – 5-е изд. / Л. В. Миллер, Л. В. Политова. – Санкт-Петербург : Златоуст, 2011. – 200 с.

Миллер, Л. В. Жили-были... 28 уроков русского языка для начинающих : учебник / Л. В. Миллер, Л. В. Политова, И. Я. Рыбакова. – 10-е изд. – Санкт-Петербург : Златоуст, 2012. – 152 с.

Миллер, Л. В. Политехнический русский : учебник по русскому языку как иностранному для технических специальностей / Л. В. Миллер, Л. В. Политова. – Санкт-Петербург : Питер, 2013. – 224 с.

Миллер, Л. В. Русский язык для начинающих : учебник «Жили-были» [Электронный ресурс] / Л. В. Миллер // Методика РКИ : вебинар издательства «Златоуст» : [YouTube]. [2016]. – URL: <https://youtu.be/y6NIMecSuLA?si=fjwOrNV8Bkj-Q6yC> (дата обращения: 03.12.2023).

Митрофанова, О. Д. Научный стиль речи: проблемы обучения : методическое пособие / О. Д. Митрофанова. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Русский язык, 1985. – 199 с.

Михальская, А. К. Педагогическая риторика: история и теория / А. К. Михальская. – Москва : Академия, 1998. – 431 с.

Мишанкина, Н. А. Метафорические модели лингвистического дискурса / Н. А. Мишанкина // Вестник Томского государственного университета. – 2009. – № 324. – С. 41–48.

Мишатина, Н. Л. Методическая лингвоконцептология и ее терминосистема / Н. Л. Мишатина // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2018. – № 188. – С. 153–164.

Мишланова, С. Л. Концептуальная метафора в методическом дискурсе / С. Л. Мишланова, Н. П. Ивинских, Т. В. Пенькова // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. – 2010. – Т. 1. – № 3. – С. 161–170.

Муллагалиева, Л. К. Концепты русской культуры в межкультурной коммуникации : словарь / Л. К. Муллагалиева. – Москва : Ладомир, 2006. – 234 с.

- Нагаева, К. Э. Изучение культурных концептов как часть формирования межкультурной коммуникации студентов политических специальностей / К. Э. Нагаева // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. – 2018. – № 17 (815). – С. 154–161.
- Нахабина, М. М. О работе с учебником на уроках РКИ и новом учебнике «Привет, Россия!» [Электронный ресурс] / М. М. Нахабина // Московский государственный областной университет. Лекция-онлайн : [YouTube]. [2019]. – URL: <https://youtu.be/yQjuU2R51dI?si=2bTDVIm3uHxXTBRb> (дата обращения: 03.12.2023).
- Нахабина, М. М. Обзор учебника РКИ «Привет, Россия!» [Электронный ресурс] / М. М. Нахабина // Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова. Методика РКИ : вебинары: [YouTube]. [2023]. – URL: <https://youtu.be/kjUvnIZc0-w?si=N85rAg-nemjDZxb> (дата обращения: 03.12.2023).
- Нахабина, М. М. Русский сезон : учебник русского языка / М. М. Нахабина, В. Е. Антонова, И. И. Жабоклицкая, И. В. Курлова, О. В. Смирнова, А. А. Толстых. – Москва : Институт русского языка и культуры МГУ им. М. В. Ломоносова ; Санкт-Петербург : Златоуст, 2015. – 336 с. – URL: https://ketimasw2.blogspot.com/2022/02/blog-post_19.html (дата обращения: 23.11.2023).
- Начапкина, О. А. Учебные и методические пособия по русскому языку как иностранному (РКИ) [Электронный ресурс] / О. А. Начапкина // Видеообзор по фондам библиотеки им. В. Г. Белинского : новая учебная и методическая литература по русскому языку как иностранному (РКИ) : [YouTube]. [2020]. – URL: https://youtu.be/C2gOt3K_590?si=Fx5AEJ3ebj759qu- (дата обращения: 03.12.2023).
- Недосугова, Т. А. Предложно-падежная система : учебник русского языка для дипломатов / Т. А. Недосугова, А. В. Белова, А. А. Гуськова. – Москва : Канон+, 2017. – 248 с.
- Новиков, Л. А. Семантика русского языка / Л. А. Новиков. – Москва : Высшая школа, 1982. – 272 с.
- Новинки РКИ–2023 [Электронный ресурс] // RKI. today. Самые интересные новинки в РКИ, созданные за последний год: [YouTube]. [2023]. – URL: <https://www.youtube.com/live/39bnYrpRBZA?si=NpTbrOBVT3zgxXYI> (дата обращения: 03.12.2023).

- Нуммикоски, М. Тройка. Коммуникативный подход к русскому языку, быту и культуре : учебник / М. Нуммикоски. – 2-е изд. – Wiley, 2011. – 696 с.
- Об утверждении уровней владения русским языком как иностранным языком и требований к ним : Приказ Министерства науки и образования РФ от 01.04.2014 г. № 255. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70579090/?ysclid=1o31o4jxgz543843796> (дата обращения: 23.10.2023).
- Общие рекомендации по выбору учебного пособия для занятий [Электронный ресурс] // Открытый вебинар учебного центра русского языка МГУ : [YouTube]. [2020]. – URL: https://www.youtube.com/live/2zXM_8Egt0g?si=zYQojnMbHliF0iTv (дата обращения: 03.12.2023).
- Овсиенко, Ю. Г. Русский язык для начинающих : учебник (для говорящих на английском языке) / Ю. Г. Овсиенко. – 15-е изд., стереотип. – Москва : Русский язык. Курсы, 2008. – 472 с.
- Оглуздина, Т. П. Развитие содержания понятия «языковая компетенция» в истории лингвистики и теории обучения иностранным языкам / Т. П. Оглуздина // Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulletin). – 2011. – Вып. 2 (104). – С. 91–94.
- Огнева, Е. А. Когнитивно-сопоставительное моделирование концептосферы художественного текста (на материале перевода русской прозы на французский и английский языки) : диссертация ... доктора филологических наук / Е. А. Огнева. – Белгород, 2009. – 407 с.
- Одинцова, И. В. Что вы сказали? : книга по развитию навыков аудирования и устной речи для изучающих русский язык / И. В. Одинцова. – Санкт-Петербург : Златоуст, 2007. – 264 с.
- Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – Москва : Азбуковник, 1999. – 944 с.
- Оксенчук, А. Е. Специфика учебного научного текста: основные подходы к понятию «учебный текст» / А. Е. Оксенчук // Наука – образованию, производству, экономике : материалы XVIII Региональной научно-практической конференции преподавателей, научных сотрудников и аспирантов. – Том 2. – Витебск : Витебский гос. ун-т им. П. М. Машерова, 2013. – С. 277–279.
- Олешков, М. Ю. Лингвоконцептуальный анализ дискурса (теоретический аспект) / М. Ю. Олешков // Дискурс, концепт, жанр. – Нижний Тагил : НТГСПА, 2009. – С. 68–85.

- Орлова, О. В. Жизненный цикл и миромоделирующий потенциал медиаконцепта / О. В. Орлова // Вестник ТГПУ. – 2010. – Вып. 6 (96). – С. 78–83.
- Панова, Л. В. Учебник для преподавания русского языка как иностранного как элемент лингводидактического дискурса преподавателя-русиста / Л. В. Панова, О. В. Харитоновна // Мир науки. – 2016. – Т. 4. – № 6. – URL: <http://mir-nauki.com/PDF/82PDMN616.pdf> (дата обращения: 08.02.2024).
- Парецкая, М. Э. Современный учебник русского языка для иностранцев / М. Э. Парецкая, О. В. Шестак. – Москва : Флинта, 2023. – 472 с.
- Пашинян, И. А. Контент-анализ как метод исследования: достоинства и ограничения / И. А. Пашинян // Научная периодика: проблемы и решения. – 2012. – № 3 (9). – С. 13–18.
- Пашковская, С. С. Поиски «золотого ключика» (проблемы современного учебника русского языка как иностранного) / С. С. Пашковская // Русистика. – 2019. – Т. 17, № 1. – С. 7–28. – DOI: 10.22363/2618-8163-2019-17-1-7-28
- Пиневич, Е. В. Спутник. Русский язык как иностранный. Элементарный уровень : учебное пособие / Е. В. Пиневич, О. Е. Соляник, Л. В. Панина [и др.]. – Москва : МГТУ им. Н. Э. Баумана, 2019. – 480 с.
- Плисецкая, А. Д. Метафора как когнитивная модель в лингвистическом научном дискурсе: образная форма рациональности / А. Д. Плисецкая // Текст доклада на конференции «Когнитивное моделирование в лингвистике», 1–7 сентября 2003 г. – URL: <http://virtualcoglab.cs.msu.su/html/Plisetskaya.htm> (дата обращения: 09.11.2023).
- Плотникова, О. В. Учебник «Привет, Россия! – 2» и УМК «Русский язык сегодня» [Электронный ресурс] / О. В. Плотникова // НИУ «Высшая Школа Экономики». Форум РКИ : [YouTube]. [2023]. – URL: https://youtu.be/kjU-vnIZc0-w?si=_bMJufwco_fr4395 (дата обращения: 03.12.2023).
- Подкопаева, О. И. Основные подходы к изучению концептов в современной отечественной лингвистике / О. И. Подкопаева / Научные труды Калужского государственного университета имени К. Э. Циолковского. – Калуга : Калужский гос. ун-т им. К. Э. Циолковского, 2018. – С. 586–592.
- Подолова, О. В. Учебный текст как объект лингвистического исследования / О. В. Подолова // Семантика и прагматика языковых единиц в синхронии и диахронии: норма и вариант : сборник научных статей. – Симферополь : Ариал, 2017. – С. 243–248.

- Позднякова, А. А. Русский язык как иностранный в 2 частях. Часть 1 : учебник и практикум / А. А. Позднякова, И. В. Федорова ; отв. ред. С. А. Вишняков. – Москва : Юрайт, 2014. – 417 с.
- Полиниченко, Д. Ю. Естественный язык как лингвокультурный семиотический концепт: На материале русского и английского языков : диссертация ... кандидата филологических наук / Д. Ю. Полиниченко. – Краснодар, 2004. – 179 с.
- Попова, З. Д. Язык и национальная картина мира / З. Д. Попова, И. А. Стернин. – Воронеж : Истоки, 2003. – 60 с.
- Попова, З. Д. Язык и сознание: теоретические разграничения и понятийный аппарат / З. Д. Попова, И. А. Стернин // Язык и национальное сознание. Вопросы теории и методологии. – Воронеж, 2002. – С. 8–51.
- Постовалова, В. И. Язык как деятельность: Опыт интерпретации концепции В. Гумбольдта / В. И. Постовалова / АН СССР. Институт языкознания. – Москва : Наука, 1982. – 222 с.
- Потемкина, Е. В. «Вторичная языковая личность» как объект лингводидактики / Е. В. Потемкина // Вестник центра международного образования Московского гос. ун-та. Филология. Культурология. Педагогика. Методика. – 2012. – № 4. – С. 59–64.
- Прохоров, Ю. Е. Концепт, текст, дискурс в структуре и содержании коммуникации : автореферат диссертации ... доктора филологических наук / Ю. Е. Прохоров. – Екатеринбург, 2006. – 38 с.
- Пучковская, А. А. Digital Humanities: инструментарий начинающего исследователя / А. А. Пучковская, Д. А. Волков, Л. В. Зимина. – Санкт-Петербург : Университет ИТМО, 2022. – 82 с.
- Распопова, Т. И. Время учить русский : учебник русского языка для иностранных учащихся центров довузовской подготовки иностранных граждан / Т. И. Распопова. – Воронеж : Воронеж. гос. ун-т, 2004. – 260 с.
- Рахилина, Е. В. Когнитивный анализ предметных имен: семантика и сочетаемость / Е. В. Рахилина. – 2-е изд. – Москва : Русские словари, 2008. – 415 с.
- Редькина, О. Ю. Функциональный подход к типологии жанров дидактического дискурса : диссертация ... кандидата филологических наук / О. Ю. Редькина. – Челябинск, 2019. – 202 с.
- Резанова, З. И. Дискурсивные картины мира / З. И. Резанова, Л. И. Ермаolenкина, Е. А. Костяшина // Картины русского мира: современный медиадискурс. – Томск : ИД СК-С, 2011а. – С. 15–97.

- Резанова, З. И. Дискурсивные картины мира: теория и практика социолингвистического исследования. Учебно-методическое пособие к спецкурсу и спецсеминару / З. И. Резанова, Л. И. Ермоленкина, Д. А. Катунин, Н. А. Мишанкина. – Томск : Изд-во ТГУ, 2006. – 52 с.
- Резанова, З. И. Картины русского мира: городские дискурсы : коллективная монография / З. И. Резанова, Л. И. Ермоленкина, Е. А. Костяшина. – Томск : Изд-во Томского ун-та, 2019. – 160 с.
- Резанова, З. И. Языковая и дискурсивная картина мира – аспекты соотношения / З. И. Резанова // Сибирский филологический журнал. – 2011б. – № 3. – С. 184–194.
- Рогачева, Е. Н. Вводно-грамматический курс : учебник. Базовый уровень / Е. Н. Рогачева. – Москва : Флинта, 2020. – 368 с.
- Рогачева, Е. Н. Синтаксис простого и сложного предложения. Продвинутый уровень : учебник / Е. Н. Рогачева, Л. И. Семенова. – Москва : Флинта, 2020. – 272 с.
- Рогозная, Н. Н. Лингвистика : учебное пособие по языку специальности / Н. Н. Рогозная. – Санкт-Петербург : Златоуст, 2015. – 136 с.
- Роль человеческого фактора в языке. Язык и картина мира // Сборник АН СССР под ред. акад. Б. А. Серебrenникова. – Москва : Наука, 1988. – 240 с.
- Ромашко, С. А. «Язык»: структура концепта и возможности развертывания лингвистических концепций / С. А. Ромашко // Логический анализ языка. Культурные концепты. – Москва : Наука, 1991. – С. 161–163.
- Ромашова, И. П. Практики корпоративного научно-образовательного субдискурса / И. П. Ромашова // Экология языка и коммуникативная практика. – 2014. – № 2 (3). – С. 283–292.
- Рудакова, А. В. Концепты. БЫТ / А. В. Рудакова / Антология концептов / под ред. В. И. Карасика, И. А. Стернина. – Москва : Гнозис, 2007. – С. 20–42.
- Русский ассоциативный словарь (РАС). – URL: <http://thesaurus.ru/dict/> (дата обращения: 24.11.2023).
- Русский язык – мой друг. Базовый уровень : учебник русского языка для студентов-иностранцев / под ред. Т. В. Шустиковой и В. А. Кулаковой. – 3-е изд., испр. и доп. – Москва : РУДН, 2011. – 851 с.
- Русский язык : энциклопедия / под ред. Ю. Н. Караулова. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : БРЭ, 1997. – 704 с.
- Саяхова, Л. Г. Концепт как единица лингвокультурологии, когнитивной лингвистики и лингводидактики / Л. Г. Саяхова // Вестник Башкирского университета. – 2014. – Т. 19, № 3. – С. 987–992.

- Селезнева, Л. В. К вопросу о соотношении текста и дискурса / Л. В. Селезнева // Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М. К. Аммосова. – 2014. – Т. 11, № 5. – С. 67–75.
- Селиванова, Е. А. Основы лингвистической теории текста и коммуникации / Е. А. Селиванова. – Киев : ЦУЛ, «Фитосоциоцентр», 2002. – 335 с.
- Серебренникова, Е. А. Учебник как средство формирования языковой картины мира обучающегося (из практики преподавания русского языка как иностранного) / Е. А. Серебренникова // Yearbook of Eastern European Studies. Russian-Polish Institute (Instytut Polsko-Rosyjski). Wrocław. Poland. – 2020/2021. – № 9. – С. 119–126.
- Серебренникова, Е. А. Учебный дискурс в зеркале описания категориальных и дифференциальных характеристик / Е. А. Серебренникова // Наука и образование : материалы XXIV Всероссийской с международным участием научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых. Томск, 14–22 апреля 2022 г. : в 3 т. – Т. 1 : Филология и филологическое образование. Актуальные вопросы теории и практики преподавания истории и права / науч. ред.: Н. С. Болотнова, Т. В. Галкина [и др.]. – Томск : ТГПУ, 2022. – С. 226–230.
- Серебренникова, Е. А. К вопросу о миромоделирующей функции метафоры в заголовках учебных текстов по русскому языку как иностранному / Е. А. Серебренникова, А. В. Курьянович / Учебник как модель мира и общества : коллективная монография / под ред. Т. В. Артемьевой, М. И. Микешина. – Санкт-Петербург : Санкт-Петербургский центр истории идей ; Политехника Сервис, 2021а. – С. 227–237.
- Серебренникова, Е. А. К вопросу о необходимости и специфике обучения иностранных студентов русской научной речи в педагогическом вузе / Е. А. Серебренникова // Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulletin). – 2018а. – Вып. 2 (191). – С. 169–174. – DOI: 10.23951/1609-624X-2018-2-169-174
- Серебренникова, Е. А. Конститутивные свойства учебника как разновидности учебно-научного текста / Е. А. Серебренникова // Наука и образование : материалы XXV Всероссийской с международным участием научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых. Томск, 17–23 апреля 2023 г. : в 3 т. Т. II : Филология и филологическое образование. Актуальные вопросы теории и

- практики преподавания истории и права / отв. ред. Н. С. Болотнова. – Томск : Изд-во ТГПУ, 2024. – С. 245–249.
- Серебренникова, Е. А. Лингвометодический потенциал научного текста преподавании русского языка как иностранного / Е. А. Серебренникова // Наука и образование : сборник материалов XXII Международной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых. Томск, 16–20 апреля 2018 г. : в 5 т. – Т. II : Филология. – Ч. 1 : Русский язык и литература. – Томск : Изд-во ТГПУ. – 2018б. – С. 200–204.
- Серебренникова, Е. А. Научный текст как коммуникативно-дидактическая единица в обучении русскому языку как иностранному / Е. А. Серебренникова // Приоритеты современной филологической науки в осмыслении поликультурного пространства : сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием для молодых ученых. Уфа, 06–07 декабря 2018 г. / отв. ред. Р. Р. Лукманова – Уфа : РИЦ БашГУ, 2018в. – С. 215–221.
- Серебренникова, Е. А. Семантический анализ ассоциативного поля лексемы *язык* (в аспекте сопоставления данных словарей и опроса информантов) / Е. А. Серебренникова // Педагогика XXI века: вызовы и решения : Международный научно-образовательный форум ; Приоритеты и стратегические направления развития педагогического образования в эпоху 4.0 : Международная конференция. Томск, 19–24 апреля 2021 г. : сборник материалов : в 2 т. – Т. 1 : Филология. История. – Томск : Изд-во ТГПУ, 2021б. – С. 319–323.
- Серебренникова, Е. А. Терминологический словарь-минимум как средство формирования вторичной картины мира / Е. А. Серебренникова, А. В. Курьянович // Русский язык в глобальном научном и образовательном пространстве : Международный научный конгресс. Москва, 06–10 декабря 2021 г. : сборник материалов : в 3 ч. – Ч. II / М. Н. Русецкая (гл. ред.) ; М. А. Осадчий (отв. ред.). – Москва : ГИРЯ им. А. С. Пушкина, 2021в. – С. 260–263.
- Серебренникова, Е. А. Учебник русского языка как иностранного: анализ текстовой специфики сквозь призму дискурсивных факторов / Е. А. Серебренникова // Проблемы современного филологического образования : сборник научных статей. – Вып. XXI / отв. ред. В. А. Коханова. – Москва : МГПУ ; Ярославль : Ремдер, 2023а. – С. 294–300.

- Серебренникова, Е. А. Учебный текст как тип текста и объект научного описания: обзор подходов к определению функционально-типологических свойств / Е. А. Серебренникова, А. В. Курьянович // Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulletin). – 2023б. – Вып. 3 (227). – С. 32–39. – DOI: 10.23951/1609-624X-2023-2-32-39
- Серова, Т. С. Макротекст и гипертексты как объект гибкого иноязычного чтения и источник информации учебно-исследовательской деятельности студентов / Т. С. Серова, Е. Л. Пипченко, Ю. Ю. Червенко // Язык и культура. – 2016. – № 2 (34). – С. 157–176.
- Серова, Т. С. Предметное содержание и структурная организация учебного дискурса при обучении доказательному монологическому высказыванию / Т. С. Серова, С. К. Гураль, А. А. Бердникова // Язык и культура. – 2022. – № 57. – С. 240–257. – DOI: 10.17223/19996195/57/12
- Слышкин, Г. Г. Речевой жанр: перспективы концептологического анализа / Г. Г. Слышкин // Жанры речи : сборник научных статей. – Вып. 4. – Саратов : Изд-во ГосУНЦ «Колледж», 2005. – С. 34–50.
- Солнышкина, С. И. Сложность текста: Этапы изучения в отечественном и прикладном языкознании / С. И. Солнышкина, А. С. Кисельникова // Вестник Томского государственного университета. Филология. – 2015. – № 6 (38). – С 86–99.
- Сообщество творческих преподавателей РКИ : РКИ and EDUCATION TODAY [Электронный ресурс] // 10 лучших учебников РКИ с нуля до уровня А1. [2022]. – URL: <https://www.rki.today/2023/04/10-1.html> (дата обращения: 17.10.2023).
- Степаненко, В. А. Привет, Россия! Учебник русского языка. Элементарный уровень (A1) / В. А. Степаненко, М. М. Нахабина, Е. Г. Кольовска, О. В. Плотникова. – Москва : Кучково поле, 2020. – 272 с.
- Степанов, Ю. С. Изменчивый «образ языка» в науке XX века / Ю. С. Степанов // Язык и наука конца XX века. – Москва : Институт языкознания РАН, 1995. – С. 7–34.
- Степанов, Ю. С. Константы. Словарь русской культуры / Ю. С. Степанов. – Москва : Академический проект, 2004. – 982 с.
- Степанов, Ю. С. Основы общего языкознания / Ю. С. Степанов. – Москва : Просвещение, 1975. – 271 с.
- Столетова, Е. К. К вопросу о формировании метафорической компетенции у инофонов: чтение медиатекста, содержащего метафору

- XXI века, на уроке РКИ / Е. К. Столетова, М. М. Шёнлебен // *Artium Magister*. – 2021. – Т. 21, № 1. – С. 45–51.
- Столярова, Е. В. Речеактовая характеристика дискурса в учебной ситуации : автореферат диссертации ... кандидата филологических наук / Е. В. Столярова. – Тверь, 1999. – 19 с.
- Стрельчук, Е. Н. Географический компонент концепта «Россия» в зарубежных учебниках по русскому языку как иностранному / Е. Н. Стрельчук, К. С. Безрукова // *Филологический класс*. – 2022. – № 2. – С. 225–234. – DOI: 10.51762/1FK-2022-27-02-22
- Сунцова, Н. Л. Лингвистическая модель порождения вторичного текста : автореферат диссертации ... кандидата филологических наук / Н. Л. Сунцова. – Москва, 1999. – 21 с.
- Сырова, О. В. Учебно-научный текст: дискурсивные особенности / О. В. Сырова // *Восточнославянская филология. Языкознание*. – 2021. – № 12 (38). – С. 229–237.
- Токарева, П. В. Коммуникативные стратегии и тактики в современном учебном дискурсе: на материале школьных учебников : диссертация ... кандидата филологических наук / П. В. Токарева. – Омск, 2005. – 171 с.
- Толстых, А. А. Русский язык для начинающих : учебник «Дорога в Россию» [Электронный ресурс] / А. А. Толстых // *Методика РКИ : Вебинары*: [YouTube]. [2023]. – URL: <https://youtu.be/4Uu-OhHSFkI?si=fdmp42rxiiQA6fZ9> (дата обращения: 03.12.2023).
- Требования по русскому языку как иностранному. Первый уровень. Общее владение. Второй вариант / Н. П. Андрюшина и др. [Электронный ресурс] : электронный аналог печатного издания. – 2-е изд. – Москва–Санкт-Петербург : Златоуст, 2009. – 32 с. – URL: <http://www.zlat.spb.ru> (дата обращения: 22.12.2023).
- Тубалова, И. В. Полифонический текст в устных личностно-ориентированных дискурсах : монография / И. В. Тубалова. – Томск : Изд-во Томского университета, 2016. – 370 с.
- Тюрина, З. С. Метафорическая компетенция в обучении иностранному языку / З. С. Тюрина // *Проблемы современного педагогического образования*. – 2018. – № 61-3. – С. 317–320.
- Усейнова, Г. И. Русский язык для начинающих : учебник «Русский – это просто» (Russian in an easy way) [Электронный ресурс] / Г. И. Усейнова // *Методика РКИ : вебинар издательства «Златоуст»*: [YouTube]. [2016]. – URL: <https://youtu.be/UmfQk7kzQks?si=fRfrFklSflHjSYG3> (дата обращения: 03.12.2023).

- Учебная книга в системе филологического образования : сборник статей / ред. А. М. Мезенко и др. / отв. ред. С. В. Николаенко. – Витебск : Витебский гос. ун-т им. П. М. Машерова, 2018. – 126 с.
- Учебник как модель мира и общества : коллективная монография. – Санкт-Петербург : Санкт-Петербургский научный центр истории идей, 2021. – 446 с.
- Учебник РКИ : современный, классический... или эффективный? : международный онлайн-семинар для преподавателей РКИ [Электронный ресурс] // Институт русского языка им. А. С. Пушкина и Учебно-издательский центр «Златоуст» : [YouTube]. [2023]. – URL: <https://www.youtube.com/live/OotMU-wqV6w?si=jWdHXLExMTjivauO> (дата обращения: 03.12.2023).
- Учебник РКИ : современный, классический... или эффективный? [Электронный ресурс] // Институт русского языка им. А. С. Пушкина и Учебно-издательский центр «Златоуст». Методика РКИ : вебинар: [YouTube]. [2023]. – URL: <https://www.youtube.com/live/OotMU-wqV6w?si=T4Myj1sthptWQi2J> (дата обращения: 03.12.2023).
- Фестингер, Л. Теория когнитивного диссонанса / Л. Фестингер. – Москва : ООО «Издательство Э», 2018. – 44 с.
- Фуко, М. Археология знания / М. Фуко. – Киев : Ника-Центр, 1996. – 208 с.
- Халилзадех, А. З. Учебный текст как неотъемлемая часть лингводидактической системы / А. З. Халилзадех // Вестник РУДН. Серия Теория языка. Семиотика. Семантика. – 2012. – № 3. – С. 118–125.
- Хамраева, Е. А. Давайте познакомимся. Русский язык как иностранный. Уровень А2 : учебник / Е. А. Хамраева, Э. И. Иванова. – Москва : Просвещение : Дрофа, 2014. – 128 с.
- Харисова, Л. А. Современный российский учебник: терминологический обзор / Л. А. Харисова // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2022. – № 3 (47). – С. 16–21.
- Хоменко, Е. В. Лингвистическая специфика учебно-научных текстов / Е. В. Хоменко / Проблемы лингвообразования в неязыковом вузе : материалы III Республиканской научно-практической конференции (с международным участием) / редколлегия : А. Э. Черенда [и др.]. – Минск : Белорусский гос. ун-т, 2019. – С. 133–136.
- Хорохордина, О. В. Окно в Россию. Часть 1. Русский язык. Продвинутый этап : учебник / О. В. Хорохордина, Л. Скороходов. – Санкт-Петербург : Златоуст, 2021. – 192 с.

- Хорохордина, О. В. Русский язык для иностранцев : учебник «Русский язык. Курс для продвинутых» (С1) [Электронный ресурс] / О. В. Хорохордина // Методика РКИ : вебинары: [YouTube]. [2017]. – URL: <https://youtu.be/jgdJlPdJYhg?si=0Ulh6xkIoPyQeJzr> (дата обращения: 03.12.2023).
- Царева, Н. Ю. Продолжаем изучать русский / Н. Ю. Царева, М. Б. Будильцева, М. А. Кацевич и др. – 4-е изд., перераб. и доп. – Москва : Русский язык. Курсы, 2003. – 288 с.
- Царева, Н. Ю. Русский язык как иностранный. Сертификационный уровень / Н. Ю. Царева, Н. М. Румянцева, М. А. Кацевич. – Москва : Астрель, 2010. – 256 с.
- Царева, Н. Ю. Русский язык как иностранный: базовый уровень / Н. Ю. Царева, М. Б. Будильцева, И. А. Пугачев. – Москва : Астрель: Олимп, 2010. – 188 с.
- Черепанова, Л. В. К обоснованию методической системы обучения школьников аудированию учебно-научных лингвистических текстов по русскому языку / Л. В. Черепанова // Ученые записки Забайкальского государственного университета. – 2019. – Т. 14, № 5. – С. 122–128.
- Чернышов, С. И. Поехали! Русский язык для взрослых. Начальный курс / С. И. Чернышов. – Санкт-Петербург : Златоуст, 2009. – 280 с.
- Чернышов, С. И. Поехали!-2. Русский язык для взрослых. Базовый курс : в 2 т. / С. И. Чернышов, А. В. Чернышова. – Т. 1. – 3-е изд. – Санкт-Петербург : Златоуст, 2011. – 168 с.
- Чернышов, С. И. Презентация учебников «Поехали!» 2.1 и 2.2 : изменения и дополнения [Электронный ресурс] / С. И. Чернышов // Методические рекомендации по работе с учебниками : [YouTube]. [2021]. – URL: https://youtu.be/Dyz_Z9mmB24?si=J0otRIInh2gccR3_S (дата обращения: 03.12.2023).
- Чернышов, С. И. Русский язык для начинающих : учебник «Поехали» [Электронный ресурс] / С. И. Чернышов // Методика РКИ : вебинары: [YouTube]. [2016]. – URL: <https://youtu.be/KsRcxhnajnk?si=RVe4pOy8A38AN7I5> (дата обращения: 03.12.2023).
- Чернявская, В. Е. Лингвистика текста: Поликодовость, интертекстуальность, интердискурсивность : учебное пособие / В. Е. Чернявская. – Москва : ЛИБРОКОМ, 2009. – 248 с.
- Чернявская, В. Е. От анализа текста к анализу дискурса: немецкая школа дискурсивного анализа / В. Е. Чернявская // Филологические науки. – 2003. – № 3. – С. 68–76.

- Чернявская, В. Е. Открытый текст и открытый дискурс: Интертекстуальность – дискурсивность – интердискурсивность / В. Е. Чернявская / Лингвистика текста и дискурсивный анализ : традиции и перспективы : сборник научных статей. – Санкт-Петербург : Изд-во СПбГУЭФ, 2007. – С. 7–26.
- Чистякова, О. Н. Структура и типология учебно-научных лингвистических текстов : автореферат диссертации ... кандидата филологических наук / О. Н. Чистякова. – Казань, 1993. – 16 с.
- Шейгал, Е. И. Семиотика политического дискурса / Е. И. Шейгал. – Москва ; Волгоград : Перемена, 2000. – 368 с.
- Шестак, О. В. Русский язык для иностранцев : учебник «Русская мозаика» (B1-B2) [Электронный ресурс] / О. В. Шестак // Методика РКИ : вебинары: [YouTube]. [2017]. – URL: <https://youtu.be/Q-zsoqDOeig?si=FZrXJ3REAsWWuIgr> (дата обращения: 03.12.2023).
- Ширяева, Т. А. Когнитивная модель делового дискурса : монография / Т. А. Ширяева. – Пятигорск : ПГЛУ, 2006. – 256 с.
- Шмелев, А. Д. «Языковая картина мира» и «картина мира текста»: точки взаимодействия / А. Д. Шмелев / Взаимодействие языка и культуры в коммуникации и тексте : сборник научных статей. – 2010. – Т. 1, № 1. – С. 138–143.
- Шмелев, Д. Н. Очерки по семасиологии русского языка / Д. Н. Шмелев. – Москва : Просвещение, 1964. – 244 с.
- Шукман, В. Э. Базовые концепты в учебниках немецкого языка для иностранцев в образовательном дискурсе ФРГ / В. Э. Шукман // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. – 2021. – № 1. – С. 280–294.
- Щербакова, Н. Н. Словарь концептов / Н. Н. Щербакова // Лингвокультурологическая концепция обучения русскому языку и развитие филологической одаренности учащихся : сборник конкурсных работ учителей-словесников Республики Башкортостан / под ред. Л. Г. Саяховой, Т. Н. Дорожкиной. – Уфа : Изд-во БИРО, 2006. – 221 с.
- Щипицина, Л. Ю. Жанры учебного онлайн-дискурса: от учебного сайта до синхронного онлайн-урока / Л. Ю. Щипицина // Жанры речи. – 2023. – Т. 18, № 2 (38). – С. 175–185.
- Щирова, И. А. Изучение текста как сложного образования: возможности и пределы моделирования / И. А. Щирова // Когнитивные исследования языка. – 2014. – № 18. – С. 187–190.

- Щукин, А. Н. Классификация видов учебников для изучающих РКИ / А. Н. Щукин / Современный учебник русского языка для средней школы: теория и практика : материалы Международной научно-практической конференции / отв. ред. А. Д. Дейкина, В. Д. Янченко. – Москва : Изд-во МПГУ, 2021. – С. 129–134.
- Щукин, А. Н. Русский язык как иностранный: основы учебниковедения : пособие для преподавателей и студентов-филологов / А. Н. Щукин. – Москва : ИКАР, 2018. – 322 с.
- Эмер, Ю. А. Фольклорный дискурс: когнитивно-дискурсивное исследование / Ю. А. Эмер // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2011. – № 2 (027). – С. 50–60.
- Эсмантова, Т. Л. Русский язык : 5 элементов : уровень А1 (элементарный) / Т. Л. Эсмантова. – Санкт-Петербург : Златоуст, 2013. – 320 с.
- Эсмантова, Т. Л. Русский язык : 5 элементов : уровень А2 (базовый) / Т. Л. Эсмантова. – Санкт-Петербург : Златоуст, 2009. – 328 с.
- Эсмантова, Т. Л. Русский язык : 5 элементов : уровень В1 (базовый – первый сертификационный) / Т. Л. Эсмантова. – Санкт-Петербург : Златоуст, 2011. – 340 с.
- Эсмантова, Т. Л. Русский язык для начинающих : учебник «Русский язык: 5 элементов» [Электронный ресурс] / Т. Л. Эсмантова // Методика РКИ : вебинары: [YouTube]. [2016]. – URL: https://youtu.be/V1CkCbEKSik?si=oaEAsOHMYtm6ovZ_ (дата обращения: 03.12.2023).
- Ядов, В. А. Социологическое исследование: методология, программа, методы / В. А. Ядов. – Самара : Самарский гос. ун-т, 2009. – 190 с.
- Яркина, Л. П. Разговоры о жизни. Книга студента : учебный комплекс по развитию речи для иностранцев, изучающих русский язык / Л. П. Яркина, И. А. Пугачев. – 5-е изд., стереотип. – Москва : Русский язык. Курсы, 2019. – 264 с.
- Яхиббаева, Л. М. Учебный текст как особый вид вторичного текста и составляющая учебного дискурса / Л. М. Яхиббаева // Вестник Башкирского университета. – 2008. – Т. 13, № 4. – С. 1029–1031.

Результаты контент-анализа текстового материала

№ п/п	Выходные дан- ные текста учебника РКИ	Ссылка на результаты анализа тек- ста (веб- платформа Youant tools)	Общее количе- ство слов в тек- сте. Лексическая плотность. Индекс читаемо- сти. Среднее ко- личество слов в предложении	100 наиболее частот- ных слов в тексте (общее количество этих слов в тексте)	Наименование семантической группы слов. Общее количе- ство слов этой группы в тек- сте)	Перечень слов семантиче- ской группы в тексте	Колличе- ство слов семантиче- ской группы в тексте
1	Аникина, М. Н. Лестница: учебник-книга по русскому языку. Начи- наем изучать русский / М. Н. Ани- кина. – 5-е изд., стереотип. – Москва : Русский язык – Медиа, 2007. – 341 с	https://voquant- tools.org/?cor- pus=d9f44182 465b18b3502 6812bd79e213 5	Этот корпус со- держит 1 доку- мент, общее ко- личество 56 367 слов. Лексическая плотность: 0.125 Индекс читаемо- сти: 8.359. Среднее количе- ство слов в предложении: 7,3.	макс (296); почему (210); очень (209); во- прос (202); эрик (182); вчера (178); они (176); ваш (164); вопросы (151); катя (145); сего- дня (143); какой (140); сейчас (139); друг (132); поговорить (130); слова (126); маша (120); день (120); ваш (120); мо- дель (115); зовут (113); ваши (113); там (110); хорошо (103); нужно (101); время (98); куда (98); ситуация (96);	Человек Итого: 23 (1994)	макс эрик они ваш катя друг маша стас лора человек макса русский подруга сестра андрей бабушка брат	296 182 176 164 145 132 120 94 81 80 67 66 66 64 59 58 57

Продолжение приложения

1	2	3	4	5	6	7
			<p>стас (94); много (94); грамматика (93); хорошая (89); работать (86); слушаем (86); здесь (86); дом (83); лора (81); человек (80); (80); какая (80); существительные (77); москве (76); дома (74); язык (73); потому что (72); время (72); хотим (71); говорят (70); универси-тет (68); конструктор (68); макс (67); рус-ский (66); подруга (66); анализ (66); сколько (65); можно (65); вече-ром (65); сестра (64); род (64); работа (64); делать (64); словарь (62); прилагательные (62); знаю (60); любви (59); андрей (59); фраза (58); мнение (58); ба-бушка (58);</p>	<p>Язык</p>	<p>франсуа студент мама эрика</p>	<p>54 54 51 48</p>
			<p>поговорить слова зовут грамматика слушаем существительные язык говорят русский род словарь прилагательные фраза говорить глаголы число</p>	<p>Итого: 19 (1376)</p>	<p>русски окончания</p>	<p>130 126 113 93 86 77 73 70 66 64 62 60 58 57 53 48 48 46 46</p>

Продолжение приложения

1	2	3	4	5	6	7
			ответ (57); машина (57); говорить (57); всегда (57); брат (57); завтра (56); аргументы (55); хочу (54); франсуа (54); ступень (54); студент (54); раньше (53); потом (53); голы (53); поехать (52); мама (51); история (51); город (51); фильм (50); понять (50); эрика (48); число (48); утром (48); собака (48); работу (48); проблема (48); местоимения (48); русски (46); окончания (46); думаете (46); часто (46)	Метаязык	почему вопрос вопросы модель ситуация потому что конструктор анализ знаю мнение ответ аргументы ступень понять проблема думаете	210 202 151 115 96 72 68 66 60 58 58 55 54 50 48 46
			Итого: 100 (8571)	Итого: 16 (1409)		
				Время	вчера сегодня сейчас день время вечером всегда завтра раньше потом утром	178 145 139 120 170 65 57 56 53 53 48
				Итого 11 (1084)		

Продолжение приложения

1	2	3	4	5	6	7
				Характеристика объектов действий	очень какой ваш ваши хорошо нужно много хорошая хороший какая сколько можно часто	209 140 120 113 103 101 94 89 80 80 65 65 46
				Итого: 11 (1305)		
				Деятельность человека	работать работа делать работу	86 64 64 48
				Итого: 4 (262)		
				Страна Родина	дом москве дома город	83 76 74 51
				Итого: 4 (284)		
				Местоположение	там куда здесь поехать	110 98 86 57
				Итого: 4 (351)		
				Эмоции Желания	хотите любите хочу	71 59 54
				Итого: 3 (184)		

Продолжение приложения

1	2	3	4	5	6	7	
			вопросы (91); потому что (90); образец (86); завтра (86); москве (85); зовут (85); утро (78); хочу (76); вчера (76); знаю (75); журнал (74); сколько (73); дом (72); читать (71); какой (71); поехать (70); время (70); русски (69); сегодня (65); прослушайте (64); можно (64); ваш (64); русский (63); город (62); пойти (61); текст (60); они (60); клара (60); парк (59); новые (59); знаете (59); скажите (58); мама (58); москва (56); диалоги (56); де-лать (55); спросите (54); день (54); тут (54); до-машнее (45); виктор (45); узнал (44); откуда (44); лобло (44); уни-верситет (43); приехал (43); повторайте (43);	20 (1266) Человек	читает статья читано напишите иван анна антон джон друг друзья я брат русский они клара мама подруга сестра папа друг виктор	41 41 39 39 205 194 153 131 120 116 113 98 63 60 60 58 50 48 47 45 45	
				Итого: 17 (1606) Метаязык		урок почему вопросы потому что образец	350 119 91 90 86

Продолжение примечания

1	2	3	4	5	6	7
			банк (43); какие (42); взволнован (42); читает (41); футбол (41); статья (41); ваш (41); вместе (40); читаю (39); смотреть (39); петербург (39); нашишге (39); любит (39); задание (39); думаю (39); часы (38); суббота (38); пошёл (38)	Итого: 13 (1129)	знаю знаете смотреть домашнее узнал смотрел задание думаю	75 59 53 45 44 39 39 39
			Итого 100 (8151)	Итого: 12 (884)	сейчас вечером завтра утро вчера время сегодня день лет времени часы суббота	187 100 86 78 76 70 65 54 46 46 38 38
				Характеристика объектов предметов действий Итого: 12 (782)	очень хорошо сколько какой можно ваш новые	129 97 73 71 64 64 59

Продолжение приложения

1	2	3	4	5	6	7
					твой какая новый какие ваш	50 47 45 42 41
				Местоположение	где там куда дома здесь поехать пойти тут	315 164 133 113 108 70 61 54
				Итого: 11 (1143)	откуда приехал пошёл	44 43 38
				Страна Родина	москве дом город парк москва метро петербург	85 72 62 59 56 47 39
				Итого: 7 (420)		
				Эмоции Желания	нравится хочу люблю взволнован любит	128 76 44 42 39
				Итого: 5 (329)		

Продолжение приложения

1	2	3	4	5	6	7
				Культура Итого: 3 (167)	журнал фильм цирк	74 47 46
				Деятельность человека Итого: 1 (55)	делать	55
				Образование Итого: 1 (43)	университет	43
				Деньги Итого: 1 (43)	банк	43
				Спорт Итого: 1 (41)	футбол	41
				Моральные и нравственные ценности Итого: 1 (40)	вместе	40
3	Караванова, Н. Б. Матрешка: Эле- ментарный прак- тический курс русского языка /	Этот корпус содержит 1 документ с общим коли- чеством	я (280); где (200); часть (137); работает (134); род (121); зовут (111); какой (107); сейчас (104); сколько (93);	Язык	род зовут читайте слушайте русский	121 111 85 75 75

Продолжение приложения

1	2	3	4	5	6	7
Н. Б. Карава- нова. – 2-е изд., стереотип. – Москва: Рус- ский язык. Курсы, 2015. – 336 с.	fe68d346dce 7fc86bcb&la n g=ru	46 403 слов. Лексическая плотность: 0.195 Индекс читае- мости: 4.300. Среднее коли- чество слов в предложениях: 7.7	вечером (89); урок (88); здесь (86); чи- тайте (85); пожалуй- ста (84); хорошо (82); можно (82); очень (80); лег (78); они (77); друг (77); слу- шайте (75); русский (75); диалог (72); ты (71); слова (70); рус- ский (60); падеж (60); там (59); город (58); дом (57); часов (55); метро (54); работаю (52); стол (51); число (50); ешь (50); антон (49); нравятся (47); основа (46); точек (45); следите (45); работу (45); вместо (45); поставьте (44); меня (44); язык (43); существительные (43);ставьте (43); вчера (42); стойт (41); сегодня (41);	Итого: 25 (1183)	диалоги слова русский падеж число меня основа язык Итого: существительные форму множественное словарь я они друг русский ты русский антон друзья врач сын мама брат	72 70 60 60 50 44 46 43 43 39 38 36 280 77 77 75 71 60 49 41 40 35 33 32
				Человек		
				Итого: 12 (870)		

Продолжение приложения

1	2	3	4	5	6	7
			друзья (41); днём (41); тут (40); рублей (40); куда (40); живу (40); врач (40); вопросы (40); большой (40); форму (39); учите (39); универсигете (39); спать (39); повторяйте (39); живёт (39); год (39); множественное (38); день (38); делать (38); какая (37); ваш (37); словарь (36); завтра (36); утром (35); тексты (35); сын (35); родной (35); напишите (35); учебник (34); дома (34); воскресенье (34); читать (33); чай (33); рубль (33); москве (33); мама (33); прочитайте (32); погом (32); мужской (32); молоко (32); брат	Характеристика объектов предметов действий Итого: 12 (618)	какой сколько хорошо можно очень большой какая ваш родной твой правильно	107 93 82 82 80 40 37 37 35 30 30
			Мегаязык	Итого: 9 (526)	часть урок точек вопросы повторяйте	137 88 45 40 39
			Местоположение	Итого: 8 (555)	где здесь там стол тут куда живу живёт	200 86 59 51 40 40 40 39

Продолжение приложения

1	2	3	4	5	6	7
			<p>подруга (78); текст (76); сестра (76); нравиться (75); идут (75); мои (74); мама (74); дом (74); хорошо (73); ваш (73); твоя (72); сколько (72); преподаватель (70); университет (69); вопросы (69); фелликс (65); россия (65); лет (65); кому (65); предложения (65); кумар (64); задание (64); новая (63); слушайте (62); повторите (62); жду (62); усман (61); приехал (61); компьютер (61); кафе (60); дома (60); студент (59); сайд (59); напишите (59); почему (58); музей (57); папа (56); используйте (56); здравствуйте (56); используйте (56);</p>	<p>Характеристика объектов предметов действий</p>	<p>моя его часто кого новый твой наша список какой мои хорошо ваш твоя сколько новая твоя новые наши ваша</p>	<p>155 153 131 117 105 87 82 81 81 74 73 73 72 72 63 55 50 49 49</p>
				<p>Итого: 19 (1622)</p>		
				<p>Язык</p>	<p>читайте падеж зовут русский пишете слова диалоги</p>	<p>343 282 202 132 114 107 97</p>

Продолжение приложения

1	2	3	4	5	6	7
			анalogии (56); твои (55); сегодня (55); педpо (55); идёшь (55); идём (54); факультете (52); падежа (52); мари (52); имени (52); журнал (52); новые (50); человек (49); обpазу (49); наши (49); едет (49); ваша (49)			85 85 82 76 64 62 62 59 52
			Итого: 100 (9698)			
				Местоположе- ние	где иду там куда тут идёт идут приехал идёшь идём едет	153 137 128 107 95 84 75 61 55 54 49
				Итого: 11 (998)		
				Метаязык	образец урок запоминайте таблицу вопросы задание	265 249 106 99 69 64

Продолжение приложения

1	2	3	4	5	6	7
				Итого: 10 (1071)	почему используйте аналогию образцу	58 56 56 49
				Время Итого: 10 (1205)	вчера сейчас завтра когда будет день год лет жду сегодня	343 213 104 99 89 88 87 65 62 55
				Образование Итого: 5 (383)	студенты преподаватель университет студент факультете	133 70 69 59 52
				Страна Родина Итого: 4 (259)	дом россии кафе дома	74 65 60 60
				Культура Итого: 3 (170)	компьютер музей журнал	61 57 52

Продолжение приложения

1	2	3	4	5	6	7
5	Эмантова, Т. Л. Русский язык : 5 элементов : уровень А1 (элементарный) / Т. Л. Эмантова. – Санкт-Петербург: Златоуст, 2013. – 320 с.	https://voyan-t-tools.org/?source=d38cdeb11c018bb8b690a57646662e92f&lang=ru	Этот корпус содержит 1 документ с общим количеством 68275 слов. Лексическая плотность: 0.158 Индекс читаемости: 4.590. Среднее количество слов в предложении: 7.5	задание (523); где (372); урок (254); хорошо (209); язык (177); русский (174); элементы (162); почему (160); здесь (155); часть (146); вчера (143); потому (138); день (135); текст (128); там (118); куда (116); сегодня (109); работает (109); всегда (109); я (101); пишите (100); часто (97); зовут (93); люди (85); слушайте (84); очень (80); никогда (80); сейчас (79);	Возраст Итого: 2 (152) Этикет Итого: 2 (223) Эмоции Итого: 1 (75) Язык язык русский элементы текст пишите зовут слушайте диалог ответчайте диалоги язык говорит слова глаголы рассказывает говорят русский	год лет 167 56 75 177 174 162 128 100 93 84 71 65 60 57 53 52 52 50 49 48

Продолжение приложения

1	2	3	4	5	6	7
			<p>работать (78); жена (75); дети (75); человек (73); диалог (71); вопросы (71); обычно (70); дом (69); знаю (68); муж (67); много (67); иногда (66); спасибо (65); отвечайте (65); знает (62); диалог (60); чай (59); работа (59); работают (58); раньше (58); друг (58); год (58); язык (57); сколько (57); потом (55); сестра (54); кофе (54); делает (53); говорит (53); слова (52); завтра (52); долго (52); глаголы (52); час (51); очень (51); рассказывает (50); какой (50); каждый (50); днем (50); время (50); вечером (50); люди (49); семья (49); дома (49); деньги (49); говорят (49);</p>	<p>Итого: 22 (1643)</p> <p>Время</p>	<p>спрашивает фразы слушают читает объект</p> <p>вчера день сегодня всегда никогда сейчас иногда раньше год потом завтра долго час днем время вечером назад</p>	<p>46 45 44 43 42</p> <p>143 135 109 109 80 79 66 58 58 55 52 52 51 50 50 50 48</p>
			<p>Человек</p>	<p>Итого: 17 (1245)</p>	<p>я люди жена дети</p>	<p>101 85 75 75</p>

Продолжение приложения

1	2	3	4	5	6	7
			студенты (48); русский (48); назад (48); пожайлуста (48); машина (47); делать (47); ваш (47); спрашивает (46); думает (46); фразы (45); играют (45); делают (45); слушают (44); дочь (44); читает (43); люблю (43); объект (42); ничего (42); андрей (42); играть (41); жить (41); быстро (41)	Итого: 12 (770)	человек муж друг сестра студенты русский дочь андрей	73 67 58 54 48 48 44 42
			Итого: 100 (7909)	Характеристика объектов предметов действий Итого: 11 (814)	хорошо часто очень обычно много сколько очень какой каждый ничего быстро	209 97 80 70 67 57 51 50 50 42 41
				Метаязык Итого: 9 (1468)	задание урок почему часть потому вопросы знаю знает думает	523 254 160 146 138 71 68 62 46

Продолжение приложения

1	2	3	4	5	6	7
				Местоположение	где здесь там куда назад жить	372 155 118 116 48 41
				Итого: 6 (850)		
				Деятельность человека	работает работать работа работают делает делают играют делают играет	109 78 59 58 53 47 45 45 41
				Итого: 9 (535)		
				Дом	дом дома	69 49
				Итого: 2 (118)		
				Этикет	спасибо пожалуйста	65 48
				Итого: 2 (113)		
				Пища	чай кофе	59 54
				Итого: 2 (113)		
				Эмоции Желания	хочу люблю	49 43
				Итого: 2 (92)		

Продолжение приложения

1	2	3	4	5	6	7
				Моральные и нравственные ценности Итого: 2 (90)	семья жить	49 41
				Возраст Итого: 1 (58)	год	58
				Деньги Итого: 1 (49)	деньги	49
				Транспорт Итого: 1 (47)	машина	47
6	Антонова, В. Е. Дорога в Россию : учебник русского языка (базовый уровень) / В. Е. Антонова, М. М. Нахабина, А. А. Толстых. – 4-е изд. – Москва: ЦМО МГУ им. М. В. Ломоносова; Санкт-Петербург : Златоуст, 2009. – 256 с.	Этот корпус содержит 1 документ с общим количеством 58 515 слов. Лексическая плотность: 0.202 Индекс читаемости: 9,536 Среднее количество слов в предложении: 10,8.	урок (204); году (152); почему (141); друг (135); скажите (131); прочитайте (120); лет (112); вопросы (108); москве (104); человек (101); друга (81); время (76); день (74); сколько (70); город (67); часто (66); свой (65); метро (64); слова (63); нужно (63); сейчас (62); потому что (62); городе (61); хочу (58); узнали (56);	Язык Итого: 1 (47)	скажите прочитайте слова русский текст предложение сказал письмо информация уровень русские расскажите прослушайте ответьте диалоги	204 141 63 51 49 47 46 44 43 40 37 37 36 36 35

Продолжение приложения

1	2	3	4	5	6	7
			года (56); находится (54); меня (54); смог- реть (53); русский (51); молодой (51); текст (49); заниматься (49); работать (48); девушка (48); предложение (47); каждый (47); улица (46); сказал 46); новый (45); делать (45); хо- тите (44); приехал (44); делать (45); хотите (44); приехал (44); пло- щадь (44); друзья (44); всегда (44); письмо (44); свой (43); дом (43); информация (43); подруга (42); театр (42); уровень (40); об- разец (40); вечером (40); большой (40); статья (39); сегодня (39); фильм (38); здесь (38); русский (37); расака- жите (37); красный (37); прослушайте (36);	Итого: 19 (1029)	нашите написал составьте читайте	32 31 29 28
				Человек	друг человек друга меня русский молодой девушка друзья подруга русский человека антон художник анна наташа преподаватель друзья	135 101 81 54 51 51 48 44 42 37 35 33 32 32 31 30 30
				Итого: 17 (867)	москве город метро городе улица площадь	104 67 64 61 46 44
				Страна Родина		

				ответы (36); нравятся (36); играть (36); задание (36); думаю (36); человек (35); музей (35); люблю (35); диалог (35); город (35); фотографии (34); посещать (34); неделя (34); вчера (34); россия (33); антон (33); художник (32); университет (32); напишите (32); живет (32); анна (32); составьте (31); пойти (31); напаша (31); московский (31); узнал (30); семейный (30); преподаватель (30); друзья (30); подарок (29); написал (29); Москву (29); московском (29); место (29); время (29); читать (28)	Итого: 12 (586)	дом город россия московский москву московском	43 35 33 31 29 29
				Время	Итого: 11 (631)	году время день сейчас каждый всегда вечером сегодня вчера неделя время	152 76 74 62 47 44 40 39 34 34 29
				Итого: 100 (5157)			

Продолжение приложения

1	2	3	4	5	6	7
				Характеристика объектов предметов действий	сколько часто свой нужно каждый новый свой большой красный семейный	70 66 65 63 47 45 43 40 37 30
				Итого: 10 (506)		
				Метаязык	урок почему вопросы потому что узнал смотреть образец задание дуമാно составить	131 120 108 62 56 53 40 36 36 31
				Итого: 10 (673)		
				Местоположение	находится здесь место приехал поехать живет пойти	112 56 51 44 34 32 31
				Итого: 7 (360)		

Продолжение приложения

	1	2	3	4	5	6	7
					Деятельность человека	заниматься работа делать стать играть	49 48 45 39 36
					Итого: 5 (217)		
					Культура традиции	театр фильм музей фотографии подарок	42 38 35 34 29
					Итого: 5 (178)		
					Эмоции Желания	хочу хотите нравится люблю	58 44 36 35
					Итого: 4 (173)		
					Возраст	лет года молодой	112 56 51
					Итого: 3 (219)		
					Работа	работа стать	48 39
					Итого: 2 (87)		
					Образование	университет преподаватель	32 30
					Итого: 2 (52)		

Продолжение приложения

7	1	2	3	4	5	6	7
	Лебединский, С. И. Русский язык как иностранный: Учебник / С. И. Лебединский, Г. Г. Гончар. – 2-е изд., доп. и перераб. – Минск : Изд-во БГУ, 2011. – 402 с.	https://voyan-tools.org/?source=384c9893b79e034f22327bf1724a6b36&lang=ru	Этот корпус содержит 1 документ с общим количеством 125 759 слов. Лексическая плотность: 0,209 Индекс читаемости: право (145); слова (143); прочитайте (138); предложение (135); год (133); город (130); республика (129); лет (126); приставка (124); движение (121); города (116); город (115); много (112); более (112); после (110); года (108); надо (103); пожалуйста (102); жизни (100); здесь (99); хорошо (95); каждый (95);	задание (538); голы (298); значение (222); человек (201); государства (189); очень (186); время (163); данные (159); действие (157); беларусь (154); можно (153); права (152); текст (151); где (150); право (145); слова (143); прочитайте (138); предложение (135); год (133); город (130); республика (129); лет (126); приставка (124); движение (121); города (116); город (115); много (112); более (112); после (110); года (108); надо (103); пожалуйста (102); жизни (100); здесь (99); хорошо (95); каждый (95);	Метаязык	значение данные действие движение например узнать является вопросы внимание объясните движения составьте отношения предмет средства помощью определить потому что пример	538 222 159 157 121 94 91 89 67 64 63 60 58 58 55 54 54 53 51 48
					Итого: 20 (2044)		
					Язык	глаголы текст слова прочитайте предложение приставка	298 151 143 138 135 124

Продолжение приложения

1	2	3	4	5	6	7
			<p>например (94); следовать (93); узнать (91); сегодня (91); форма (90); является (89); люди (89); глаголов (87); общество (85); идти (83); прав (82); какие (82); власть (80); несколько (78); века (76); сейчас (75); скажите (74); всегда (74); россия (73); друг (68); лица (67); лучше (67); вопросы (67); разговор (66); предложения (66); другие (65); делать (65); внимание (64); сколько (63); обьяните (63); стоит (62); слова (62); система (62); жизнь (62); другие (62); чаша (62); движение (60); работа (59); составьте (58); отношения (58); мать (57);</p>	<p>Итого: 17 (1700)</p> <p>Характеристика объектов предметов действий</p> <p>Итого: 16 (1470)</p>	<p>форма глаголов скажите разговор предложения слова система род словосочетания речь русский</p> <p>очень можно много более надо каждый хорошо является какие несколько лучше сколько другие часто стоит свой</p>	<p>90 87 74 66 66 62 62 54 52 50 48</p> <p>186 153 112 112 103 95 95 89 82 78 67 63 62 62 62 49</p>

Продолжение приложения

1	2	3	4	5	6	7
			значение (57); город (56); предмет (55); средства (54); род (54); личность (54); место (54); мощью (54); определить (53); должен (52); словосочетание (52); история (52); история (52); друг (52); потому что (51); около (51); речь (50); образование (50); улица (49); свой (49); куда (49); там (48); русский (48); пример (48)	Человек	человек люди общество друг лица мать личность друг русский	201 89 85 68 67 57 54 52 48
				Итого: 9 (721)		
				Время	время год года после сегодня века сейчас всегда	163 133 116 110 91 89 75 74
			Итого: 100 (9628)	Страна Родина	беларусь город республика города город россия город улица	154 130 129 116 115 73 56 49
				Итого: 8 (822)		

Продолжение приложения

1	2	3	4	5	6	7
				Местоположение	где здесь идти движение место около куда там	150 99 83 60 54 51 49 48
				Итого: 8 (594)		
				Политика	государства права право общество прав власть система	189 152 145 85 82 80 62
				Итого: 7 (795)		
				Возраст	год лет года	133 126 116
				Итого: 3 (375)		
				Моральные и нравственные ценности	жизни жизнь должны	100 62 53
				Итого: 3 (215)		

Продолжение приложения

1	2	3	4	5	6	7
				Деятельность человека Итого: 3 (217)	делать делать работа	93 65 59
				Образование Итого: 3 (164)	система история образование	62 52 50
				Этикет Итого: 1 (102)	пожалуйста	102
8	Царева, Н. Ю. Русский язык как иностранный: базовый уровень / Н. Ю. Царева, М. Б. Будильцева, И. А. Пугачев. – Москва : Астрель; Олимп, 2010. – 188 с.	Этот корпус содержит 1 документ с общим количеством 46 649 слов. Лексическая плотность: 0,220. Индекс читаемости: 10,336. Среднее количество слов в предложении 11,4.	Почему (132); очень (121); вопросы (84); много (82); время (82); где (80); андрей (80); урок (78); друг (78); уровень (77); базовый (76); куда (75); слова (71); прочитайте (71); люди (66); день (62); всегда (62); сколько (61); можно (61); хорошо (60); глаголы (59); помощью (58); сейчас (57); России (57); глория (57);	Язык Итого: 1 (102)	уровень базовый слова прочитайте глаголы познакомьтесь предложения выражение сказал конструкции слов скажете язык текста текст	77 76 71 71 59 49 48 44 41 41 39 39 34 34 34

Продолжение приложения

1	2	3	4	5	6	7
			<p>москве (56); марга (56); время (56); праздник (55); новый (54); потому что (53); после (52); обратите (52); позакройтесь (49); надо (49); предложения (48); обращение (48); конструкция (41); друзья (41); сергей (40); москва (40); город (40); внимание (40); слов (39); скажите (39); действия (39); обычно (38); правится (38); там (37); профессии (37); потом (37); форма (36); таблица (36); студенты (36); хочет (35); семья (35); текста (34); текст (34); русский (34); письмо (34); от-ветьте (34); модель (34); задания (34);</p>	<p>Итого: 20 (918)</p> <p>Метаязык</p>	<p>русский письмо ответьте словосочетания статья</p> <p>почему вопросы урок помощью потому что обратите образец примеры поэтоту внимание форма таблица выполнять модель задания составьте падеж вниманию</p> <p>андрей друг люди</p>	<p>34 34 34 30 29</p> <p>132 84 78 58 53 52 48 45 42 40 36 36 35 34 34 31 31 30</p> <p>80 78 66</p>
				<p>Итого: 18 (899)</p> <p>Человек</p>		

Продолжение приложения

1	2	3	4	5	6	7
				Время	время день всегда сейчас время после вчера год лет потом сегодня	82 62 62 57 56 52 45 43 42 37 33
				Итого: 11 (571)		
				Страна Родина	россии москве москва город города дома	57 56 40 40 32 31
				Итого: 6 (256)		
				Местоположение	где куда откуда там поехать	80 75 47 37 33
				Итого: 5 (272)		

Продолжение приложения

1	2	3	4	5	6	7
				Деятельность человека	делать действия профессии работа	46 39 37 28
				Итого: 4 (150)		
				Праздники	марта	56
				Традиции	праздник подарки	55 30
				Итого: 3 (141)		
				Эмоции	нравится	38
				Желания	хочет хотят	35 29
				Итого: 3 (102)		
				Моральные и нравственные ценности	семье должен вместе	35 34 31
				Итого: 3 (100)		
				Возраст	год лет	43 42
				Итого: 2 (85)		

Продолжение приложения

1	2	3	4	5	6	7
9	Царева, Н. Ю. Продолжаем изучать русский / Н. Ю. Царева, М. Б. Будильцева, М. А. Кацевич и др. – 4-е изд., перераб. и доп. – Москва : Русский язык. Курсы, 2003. – 288 с.	Этот корпус содержит 1 документ с общим количеством 72 628 слов. Лексическая плотность: 0.208 Индекс читаемости: 13.990. Среднее количество слов в предложении: 10.2.	почему (177); прочитайте (151); время (144); предложения (138); студент (130); глаголы (126); её (123); после (120); человек (117); жизни (115 времени (109); можно (107); вопросы (107); лет (106); много (101); очень (99); её (98); ландау (96); слова (91); помощью (90); учёный (87); где (86); всегда (78); люди (75); жизнь (74); друг (74); конструкции (71); году (70); глаголов (70); учёные (69); человека (68); действия (67); андрей (65); вопрос (64); год (63); сказать (61); награда (60); нужно (58); премии (57); работа (55); дайте (55); внимание (55); видишь (55);	Человек	студент её человек ландлау учёный люди друг учёные человека андрей люди вера студенты нобель писатель глинка менделеев учёного преподаватель учёным русский друг человеку физики учёных	130 123 117 96 87 75 74 69 68 65 52 50 49 49 46 43 40 37 37 36 35 35 34 31 31
				Итого: 25 (1509)		

Продолжение приложения

1	2	3	4	5	6	7
			несколько (54); какие (54); текст (53); мир (53); люди (52); вера (50); вид (50); студенты (49); нобель (49); любовь (49); словосочетание (48); рабогать (48); словом (47); хорошо (46); писатель (46); многие (44); глина (43); скажите (42); область (42); день (42); рабога (41); проблемы (41); москва (41); книга (41); глаголами (41); менделеев (40); движение (40); россия (39); нобелевскую (39); содержание (38); надо (38); ученого (37); преподаватель (37) учёным (36); нобелевской (36); русский (35); пример (35); найти (35); друг (35); глагол (35); человек (34); текст (34); там (34); слова (34); сказал (34); причастия (34); думаю (34);	Язык	прочитайте предложения глаголы словом конструкции глаголов сказать текст вид словосочетание словом скажите книга глаголами русский глагол текст слова сказал причастия писать напишите тексты	151 138 126 71 70 64 61 50 48 47 42 41 41 35 35 34 34 34 34 33 32 31 31
				Итого: 23 (1343)		
				Метаязык	почему вопросы помощью	177 107 90

Продолжение приложения

1	2	3	4	5	6	7
			<p>писать (33); мнение (33); объяснение (32); новый (32); напишите (32); деньги (32); фики (31); учёных (31); тексты (31); талант (31)</p> <p>Итого: 100 (6119)</p>	<p>Итого: 16 (988)</p>	<p>конструкции действия вопрос видишь внимание дайте движение содержание пример найти думаю мнение объяснение</p>	<p>71 67 64 55 55 55 40 38 35 35 34 33 32</p>
				<p>Характеристика объектов предметов действий</p>	<p>можно много очень все нужно несколько какие хорошо многие надо новый</p>	<p>107 101 99 98 58 54 54 46 44 38 32</p>
				<p>Итого: 11 (731)</p>	<p>Деятельность человека</p>	<p>63 60</p>

Продолжение приложения

	1	2	3	4	5	6	7
10	Русский язык – мой друг. Базовый уровень: Учебник русского языка для студентов-иностранцев 1.	https://vozyant-tools.org/?corpus=4с8а0ае962едb439ас91бае6818d79с1	Этот корпус содержит 1 документ с общим количеством слов 185 706.	упражнение (1221); студенты (582); вопросы (577); где (532); преподаватель (496); напишите (447); читайте (402); какой (396); модель (388); слова (379); сейчас (377); ответьте (156); анна (156); какое (156); университет (153); словарь (153); каждый (153); книги (152); домашнее (151); прочитайте (150); откуда (150); факультете (149); какая (147); живёт (145); люблю (144); богат (143); новый (141); надо (141); новые (140); студентов (139); здесь (139); модели (138); сестра (137); приехал (137); словом (136); люблю (136); родители (135); приехали	Язык	напишите читайте слова предложения глаголы русский текст читать	447 402 379 368 361 358 291 283

Продолжение приложения

1	2	3	4	5	6	7
				Характеристика объектов предметов действий	какой хорошо сколько очень много часто какое каждый какая новый большой надо новые	396 341 312 304 274 247 156 153 147 141 141 140 135
				Итого: 13 (2887)		
				Метаязык	упражнение вопросы модель урок примеры почему знаю задание знаешь использовать домашнее модели	1221 577 388 358 237 227 217 193 189 157 151 138
				Итого: 12 (4053)		

Продолжение приложения

1	2	3	4	5	6	7
				Время	сейчас вчера время сегодня всегда день вечером часы потом	377 342 339 321 215 214 186 180 135
				Итого: 9 (2309)		
				Местоположение	где куда находится откуда живёт здесь приехал приехали	532 278 158 150 145 139 137 135
				Итого: 8 (1674)		
				Страна Родина	москве дома домой город	225 193 134 134
				Итого: 4 (686)		
				Образование	урок факультете университет	317 149 166
				Итого: 3 (632)		
				Эмоции	люблю любит	144 136
				Итого: 2 (280)		

Продолжение приложения

1	2	3	4	5	6	7
11	Эсмантова, Т. Л. Русский язык : 5 элементов : уро-вень А2 (базо-вый) / Т. Л. Эс-мантова. – Санкт-Петер-бург: Злагоуст, 2009. – 328 с.	Этот корпус содержит 1 документ с общим коли-чеством 89 238 слов. Лексическая плотность: 0.130 Индекс чита-емости: 0,953. Среднее ко-личество слов в пред-ложении: 11.7.	где (289); урок (285); они (272); я (262); очень (233); вчера (225); почему (202); по-тому что (197); русский (195); сегодня (191); язык (167); завтра (159); элементы (157); куда (155); эсмантова (154); сейчас (152); текст (150); сколько (147); день (146); всегда (142); уровень (140); делать (137); ча-сто (136); часть (132); здесь (126); время (125); хорошо (119); дома (119); там (116); люди (111); друг (109); обычно (104); было (103); откуда (102); по-том (101); много (99);	Деятельность человека Итого: 1 (143)	работает	143
				Время	вчера сегодня завтра сейчас день всегда время было потом лет вечером назад раньше долго никогда час год утро иногда после сначала времени	225 191 159 152 146 142 125 103 101 94 85 84 78 77 65 64 63 61 61 60 51 47
				Итого: 22 (2187)		

Продолжение приложения

1	2	3	4	5	6	7
			человек (95); работа (94); лет (94); вопросы (94); хочу (92); жена (87); пожалуйста (86); кофе (86); глаголы (86); вечером (85); нужно (84); назад (84); мама (82); муж (79); раньше (78); напишите (78); работа (77); лобло (77); долго (77); прошлое (77); каждый (76); диалог (76); сделать (72); какой (72); туда (71); работать (71); можно (71); знаю (68); никогда (65); дети (65); час (64); сестра (64); поэтому (64); год (63); письмо (62); утро (61); иногда (61); вопрос (61); больше (61); после (60); делаю (60); подруга (58); деньги (58); пишете (56); ничего (55); друзья (55); слова (54); люблю (54); папа (53); глаголов (53); сказал (52); метро (52);	Язык	русский язык текст люди друг глаголы напишите диалог письмо пишете слова папа глаголов сказал диалоги отвечайте слушайте глагола	195 167 150 111 109 86 78 76 62 56 54 53 53 52 52 50 49 48
			Итого: 18 (1501)	Человек	они я русский эмантова человек жена мама муж дети	272 262 195 154 95 87 82 79 65

Продолжение приложения

1	2	3	4	5	6	7
			должен (52); диалоги (52); сначала (51); оять (51); отвечайте (50); слушайте (49); дом (49); думаю (48); глагола (48); лучше (47); знаешь (47); думаю (47); друг (47)			
			Итого: 100 (9927)			
				Метаязык	сестра подруга друзья друг	64 58 55 47
					урок потому что элементы уровень часть вопросы прошлое знаю поэту вопрос думаю знаешь думал	285 202 197 157 140 132 94 77 68 64 61 48 47 47
				Итого: 13 (1422)		
				Характеристика объектов, пред- метов, действий	сколько часто хорошо обычно много нужно каждый какой можно больше	147 136 119 104 99 84 76 72 71 61

Продолжение приложения

1	2	3	4	5	6	7
				Итого: 13 (1122)	ничего опять лучше	55 51 47
				Местоположение	где куда здесь там	289 155 126 116
				Итого: 7 (943)	откуда назад туда	102 84 71
				Деятельность человека	делать работу работу сделать работать делаю	137 94 77 72 71 58
				Город	дома метро дом	119 52 49
				Итого: 3 (220)		
				Эмоции Желания	хочу люблю любит	92 77 54
				Итого: 3 (223)		
				Возраст	лет год	94 63
				Итого: 2 (157)		

Продолжение приложения

1	2	3	4	5	6	7
12	Антонова, В. Е. Дорога в Россию : учебник русского языка (первый уровень) / В. Е. Антонова, М. М. Нахина, А. А. Толстых : в 2 т. – Т. 1. – 5-е изд. – Санкт-Петербург : Златоуст, 2013. – 200 с.	https://voxyantools.org/?corpus=ac1da7f51542ce17dee5a4f607237fde&lang=ru	Этот корпус содержит 1 документ с общим количеством 51 034 слов. Лексическая плотность: 0,255 Индекс читаемости: 13,621. Среднее количество слов в предложении: 8,3.	Урок (203); прочитайте (134); очень (132); где (131); скажите (106); я (104); можно (102); москва (95); день (90); вопросы (90); почему (85); люди (85); человек (80); покажите (78); время (76); Москву (73); какие (72); год (71); люди (69); сейчас (68); какой (63); чехов (61); москве (61); московский (60); университета (59); лет (59); узнать (58); россия (58); хотите (57); много (57); год (56); университет (54); время (54);	Этикет Итого: 1 (86) Пища Итого: 1 (86) Деньги Итого: 1 (58) Моральные и нравственные ценности Итого: 1 (52) Характеристика объектов, пред-метов, действий очень можно какие какой хорошо прикрас ваш лучше сколько сладостные звонят часто место идёт каждый надо нужно больше какая семейный	пожалуйста кофе деньги должен 132 102 72 63 45 41 39 37 36 36 36 35 35 35 34 33 32 32 31 30
				Итого: 20 (936)		

Продолжение приложения

1	2	3	4	5	6	7
			студенты (52); мир (51); москвичи (49); друг (48); там (47); предложение (47); язык (46); университет (46); город (46); хорошо (45); год (45); всегда (45); глаголов (44); текст (43); книга (43); здесь (43); дома (43); через (42); пример (42); прикрас (41); ответьте (41); купола (41); информация (41); смотреть (40); ваш (39); московского (38); куда (38); колокола (38); чехова (37); семья (37); расскажите (37); потому что (37); письмо (37); москва (37); лучше (37); книги (37); дом (37); глаголы (37); студент (36); сколько (36); сладостные (36); здание (36); звонят (36); часто (35); прослушайте (35); наука (35); место (35); идет (35);	Язык	прочитайте скажите предложение язык глаголов текст книга ответьте расскажите письмо книги глаголы прослушайте напишите слова	134 106 47 46 44 43 43 41 37 37 37 35 34 32
			Страна Родина	Итого: 15 (753)	москва москву москве московский россии город город дома купола московского колокола москва дом здание	95 73 61 60 58 46 45 43 41 38 38 37 36
				Итого: 14 (708)		

Продолжение приложения

1	2	3	4	5	6	7
			факультет (34); студенты (34); напишите (34); каждый(34); билет (34); театр (33); надо (33); конструкции (33); друг (33); слово (32); слова (32); пожалуйста (32); нужно (32); жизнь (32); больше (32); какая (31); человек (30); семейный (30)	Человек	я люди человек люди студенты москвичи друг студент студенты друг человек	104 85 80 69 52 49 48 36 34 33 30
			Итого: 100 (5108)	Итого: 11 (621)		
				Метаязык	Урок вопросы почему покажите узнать пример информация смотреть потому что конструкции	203 90 85 78 58 42 41 40 37 33
				Итого: 10 (707)		
				Время	день время год сейчас год время всегда через быстро	90 76 71 68 56 54 45 42 31
				Итого: 9 (533)		

Продолжение приложения

1	2	3	4	5	6	7
				Местоположение	где мир там здесь дома через куда дом идёт	131 51 47 43 43 42 38 37 35
				Итого: 9 (467)		
				Образование	университета университет университеты факультет	59 54 46 34
				Итого: 4 (193)		
				Культура	чехов чехова билет театр	61 37 34 33
				Итого: 4 (164)		
				Моральные и нравственные ценности	семья место жизнь	37 35 32
				Итого: 3 (104)		
				Эмоции Желания	хотите	57
				Итого: 1 (57)		
				Наука	наука	35
				Итого: 1 (35)		

Продолжение приложения

1	2	3	4	5	6	7
13	Антонова, В. Е. Дорога в Россию : учебник русского языка (первый урок) / В. Е. Антонова, М. М. Нахбина, А. А. Толстых : в 2 т. – Т. 2. – 4-е изд. – Санкт-Петербург : Злагоуст, 2012. – 184 с.	Этот корпус содержит 1 документ с общим количеством 55 423 слов. Лексическая плотность: 0,249 Индекс читаемости: 11,912. Среднее количество слов в предложении: 13,5.	россии (172); очень (161); время (153); урок (142); скажите (123); прочитайте (105); я (102); много (90); почему (89); люди (86); можно (80); день (78); год (75); где (75); какие (74); вопросы (74); человек (72); лет (72); года (69); друг (66); хорошо (64); данила (62); после (61); год (57); через (56); мастер (54); старик (53); сказал (53); часть (52); минуты (52); культура (52); жизни (51); всегда (51); дети (49); оля (49); предмети (48); стал (47); сейчас (46); работу (46); новый (46); дома (46); там (45); зову (45); поэтому (44); единая (44);	Этикет Итого: 1 (32) Время	пожалуйста время день год лет года после году через минуты всегда сейчас времени быстро сегодня пока часов потом очень много можно какие хорошо новый сколько	32 153 78 75 72 69 61 57 56 52 51 46 36 35 30 29 26 26 161 90 80 74 64 46 42

Продолжение приложения

1	2	3	4	5	6	7	
			<p>сколько (42); россию (42); город (42); узнали (41); каждый (41); стране (40); другу (39); людей (37); человечества (36); поэтому (36); нужно (36); задания (36); горы (36); времени (36); страны (35); свой (35); примеры (35); какой (35); делать (35); быстро (35); тест (34); театр (34); человека (33); сразу (33); море (33); больше (33); хотите (31); статьи (31); составьте (31); несколько (31); информацию (31); сегодня (30); слова (29); пока (29); поехать (29); музей (29); домой (29); говорят (29); баллов (29); статью (28); послушайте (28); предложения (28);</p>	<p>Итого: 16 (855)</p>	<p>каждый нужно свой какой сразу больше несколько надо лучше</p>	<p>41 36 35 35 33 33 31 28 26</p>	
			<p>Человек</p>	<p>Человек</p>	<p>я люди человек друг данила мастер старик оля дети другу людей человека детей эргст студенты</p>	<p>102 86 72 69 62 54 53 49 48 39 37 33 28 27 27</p>	
				<p>Итого: 15 (786)</p>	<p>Метаязык</p>	<p>урок почему</p>	<p>142 89</p>

Продолжение приложения

1	2	3	4	5	6	7
			<p>надо (28); мира (28); детей (28); эрнст (27); студенты (27); объясните (27); часов (26); потом (26); найдите (26); любит (26); лучше (26); жизнь (26)</p> <p>Итого: 100 (4974)</p>	<p>Итого: 15 (727)</p>	<p>вопросы часть поэтому узнали поэтому задания примеры тест составьте информацию баллов объясните найдите</p>	<p>74 52 44 41 36 36 35 34 31 31 29 27 26</p>
				<p>Итого: 11 (548)</p>	<p>Язык скажите прочитайте сказал текст зову статьи слова говорят статью прослушайте предложения</p>	<p>123 105 53 49 45 31 29 29 28 28 28</p>
				<p>Местоположение</p>	<p>где через</p>	<p>75 56</p>

Продолжение приложения

1	2	3	4	5	6	7
				Итого: 8 (348)	дома там горы море поехать мира	46 45 36 33 29 28
				Страна Родина	россии дома россию город стране страны домой	172 46 42 42 40 35 29
				Итого: 7 (406)		
				Возраст	год лет года год старик	75 72 69 57 53
				Итого: 5 (326)		
				Моральные и нравственные ценности	жизни единая человечества мира жизнь	51 44 36 28 26
				Итого: 5 (185)		
				Культура	культура театр музей	52 34 29
				Итого: 3 (115)		

Продолжение приложения

	1	2	3	4	5	6	7
14	Царева, Н. Ю. Русский язык как иностранный. Сертификацион- ный уровень / Н. Ю. Царева, Н. М. Румянцева, М. А. Каце- вич. – Москва : Астрель, 2010. – 256 с.	https://voyan-t-tools.org/?cookie=ee6e8dd1ef2c3012824d427709343e11	Этот корпус содержит 1 документ с общим коли- чеством 45 119 слов. Лексическая плотность: 0.228 Индекс чита- емости: 12.303. Среднее ко- личество слов в пред- ложении 11.3.	почему (132); очень (121); вопросы (82); уровень (80); много (80); где (80); базовый (79); урок (78); андрей (77); куда (75); друг (75); время (75); прочи- тайте (71); слова (70); внимание (70); люди (65); день (62); всегда (62); сколько (61); можно (60); хорошо (59); сейчас (57); рос- сии (57); используя (57); глаголы (57); москве (56); времени (56); обратите (55); марта (55); праздник (54); потому что (53); новый (53);	Деятельность человека Итого: 3 (128) Эмоции Желание Итого: 2 (57) Метаязык	стал работу делать хотите любят почему вопросы уровень базовый урок внимание используя обратите потому познакомьтесь образец таблица пример потому конструкции форма таблица выполнять задание составьте выражения	47 46 35 31 26 132 82 80 79 78 70 57 55 53 49 47 47 44 42 37 36 36 35 33 31 31
					Итого: 22 (1154)		

Продолжение приложения

1	2	3	4	5	6	7
			<p>глюрия (53); после (51); познакомиться (49); надо (49); предложения (48); откуда (47); образец (47); таблица (47); делать (46); нужно (45); человек (44); мигель (44); пример (44); вчера (43); поэтому (42); год (42); сказал (41); лет (41); друзья (40); город (40); слова (39); скажите (38); сергей (38); профессии (38); потом (38); обычно (38); москва (38); там (37); конструкции (37); форма (36); таблица (36); нравится (36); хочет (35); студенты (35); семейный (35); выполнять (35); долги (34); язык (34); письмо (34); ответьте (34); текст (33);</p>	<p>Язык</p> <p>Итого: 15 (618)</p>	<p>прочитайте слова глаголы предложения сказал слов скажите язык письмо ответьте текст русский падеж глаголов</p>	<p>71 70 57 48 41 39 38 34 34 34 33 32 30 29 28</p>
			<p>Человек</p>	<p>Итого: 14 (652)</p>	<p>андрей друг люди марта глюрия человек мигель друзья сергей студенты виктор русский друга вадик</p>	<p>77 75 65 55 53 44 44 40 38 35 33 32 32 29</p>

Продолжение приложения

1	2	3	4	5	6	7
			сегодня (33); задание (33); текст (33); больше (33); виктор (33); русский (32); поехать (32); какой (32); друг (32); город (32); составьте (31); выражение (31); дома (31); словосочетания (30); вместе (30); какие (30); хочу (29); подарки (29); падеж (29); Москву (29); дом (29); вадик (29); вадик (29); статья (28); работа (28); год (28); глаголов (28); увидеть (28)	Характеристика объектов предметов действий	очень много можно хорошо новый надо нужно обычно семейный больше какой вместе какие	121 80 61 60 59 53 49 45 38 35 33 32 30 30
			Итого: 100 (4783)	Итого: 13 (726)	Итого: 11 (547)	Итого: 75
				Время	время день всегда сейчас времени после вчера год потом	75 62 62 57 56 51 43 42 38 33 28

Продолжение приложения

1	2	3	4	5	6	7
				Местоположение	живёт где куда откуда там поехать	145 80 75 47 37 32
				Итого: 5 (416)		
				Страна Родина	россии москве город дом москву	62 57 40 29 29
				Итого: 5 (217)		
				Эмоции Желания	люблю любит нравится хочет хочу	144 136 36 35 29
				Итого: 5 (380)		
				Возраст	год лет год	42 41 28
				Итого: 3 (111)		
				Моральные и нравственные ценности	должен вместе увидеть	34 30 28
				Итого: 3 (92)		
				Деятельность человека	делать профессии стать	46 38 28
				Итого: 3 (112)		

Продолжение приложения

1	2	3	4	5	6	7
15	Эсмантова, Т. Л. Русский язык : 5 элементов : уровень В1 (базовый – первый сертификационный) / Т. Л. Эсмантова. – Санкт-Петербург : Златоуст, 2011. – 340 с.	Этот корпус содержит 1 документ с 1 документом общим количеством 91 496 слов. Лексическая плотность: 0.134 Индекс читаемости: 4.658. Среднее количество слов в предложениях: 8,9.	задание (463); они (240); урок (233); чему (217); где (212); русский (202); куда (195); очень (192); уровень (191); язык (183); элементы (173); сколько (170); нужно (156); часть (155); время (147); человек (145); день (137); я (135); текст (132); вчера (130); люди (127); потому что (125); дата (124); дома (122); сегодня (120); сейчас (119) хорошо (117); всегда (114); за-метку (112); напишите (110); завтра (109); какой (107); много (106); глаголы (106); делать (102); модель (101);	Праздник Итого: 2 (89) Этикет Итого: 1 (49) Время	праздник подарки познакомьтесь	147 137 130 124 120 119 114 109 92 87 85 81 80 79 78 76 73 70 68 68 56 53 53 52 48 47
				Итого: 26 (2246)		

Продолжение приложения

1	2	3	4	5	6	7
			вопросы (101); часто (93); лучше (93); друг (93); после (92); пожалуйста (90); можно (89); там (88); лет (87); назад (85); могу (82); диалог (82); раньше (81); здесь (80); время (80); потом (79); было (78); работа (77); думайте (77); никогда (76); знаю (75); вечером (73); больше (73); хочу (71); минут (70); дети (70); неделя (68); конечно (68); работать (64); каждый (64); слезать (63); глаголов (63); мама (62); дом (59); любит (58); ваш (58); слова (57); час (56); поэтому (55); новый (55); свой (54); утро (53); поздно (53); гости (53); пожаруйста (53); часы (52); улице (52);	Характеристика объектов предмествий	очень сколько нужно хорошо какой много часто лучше можно могу больше каждый ваш новый свой какой большой плохо каком более	192 170 156 117 107 106 93 93 89 82 73 64 58 55 54 51 50 49 48 48
				Итого: 20 (1755)	задание урок почему уровень элементы часть	463 233 217 191 173 155
				Метаязык		

Продолжение приложения

1	2	3	4	5	6	7
			<p>муж (51); какой (51); отвечайте (50); например (50); большой (50); туда (49); плохо (49); друг (49); движения (49); сразу (48); каком (48); более (48); часа (47); работа (47); женщина (47); волосы (47); папа (46)</p> <p>Итого: 100 (9810)</p>		<p>потому что заметку модель вопросы думаете знаю поэтому например движения</p> <p>Итого: 15 (2076)</p>	<p>125 112 10101 77 75 55 50 49</p>
				<p>Человек</p> <p>Итого: 13 (1320)</p>	<p>они русский человек я люди друг дети мама гости муж друга женщина папа</p> <p>Итого: 240 202 145 135 127 93 70 62 53 51 49 47 46</p>	
				<p>Язык</p>	<p>русский язык текст напишите</p>	<p>202 183 132 110</p>

Продолжение приложения

1	2	3	4	5	6	7
				Итого: 9 (985)	глаголы диалог глаголов слова отвечайте	106 82 63 57 50
				Местоположение	где куда дома там здесь дом улице туда	212 195 122 88 80 59 52 49
				Итого: 8 (857)		
				Деятельность человека	делать работа работать сделать	102 77 64 63
				Итого: 4 (306)		
				Желания Эмоции	хочу любиг	71 58
				Итого: 2 (129)		
				Родина	дом улице	59 52
				Итого: 2 (111)		
				Этикет	пожалуйста пожалуйста	90 53
				Итого: 1 (143)		
				Возраст	лет	87
				Итого: 1 (87)		
				Внешность	волосы	47
				Итого: 1 (47)		

Продолжение приложения

	1	2	3	4	5	6	7
16	Мозелова, И. В. Новый Сувенир 4. Русский язык для иностранцев. Уровень выше среднего : учебник / И. В. Мозелова. – 1-е издание. – М.: MoziHouse, 2021. – 184 с.	https://voxyant-tools.org/?corpus=76356744c469526d11esa4187170142a&lang=ru	Этот корпус содержит 1 документ с общим количеством 49 484 слов. Лексическая плотность: 0.233 Индекс читаемости: 9.488. Среднее количество слов в предложении: 10,8.	нужно (132); прочитайте (105); очень (87); после (82); слова (78); какие (72); где (68); новый (67); тоду (67); можно (66); вопросы (66); человек (65); россия (64); мозелова (62); сейчас (56); лексика (56); ирина (55); время (54); часть (51); много (51); времени (51); почему (50); какая (50); группа (50); хочу (49); там (48); грамматика (48); ответьте (46); какой (46); знаете (46); года (46); предложение (45); надо (44); также (41); сколько (41); лет (40); всегда (40); больше (40); сувенир (39); сделать (38); машина (37); текст (36); должен (36); слово (35); послушайте (35);	Характеристика объектов предмгов действий	нужно очень какие новый можно много какая какой надо также сколько больше новые более хорошо свой каждый слишком просто ничего несколько благодаря часто нельзя напишите	132 87 72 67 66 51 50 46 44 41 41 40 33 32 30 30 30 27 27 27 24 24 23 23 23
					Итого: 25 (1090)		

Продолжение приложения

1	2	3	4	5	6	7
			дом (35); действие (35); потом (34); означает (34); обсудите (34); яв- ляется (33); падеж (33); новые (33); кофе (33); дома (33); люди (32); более (32); выбрать (31); хорошо (30); свой (30); каждый (30); сту- дент (29); пропущен- ные (29); перефрази- руйте (29); имеет (29); друг (29); деньги (29); автомобиль (29); сего- дня (28); правда (28); делать (28); действие (28); вокруг (28); алек- сандр (28); чтение (27); фразеологизмы (27); федерации (27); тут (27); слишком (27); рублей (27); раска- жите (27); просто (27); ничего (27); вставьте (27); старик (26); гово- рить (26); фразы (25);	Язык	прочитайте слова лекция грамматика ответьте предложения текст слово послушайте обсудите падеж перифразировать чтение фразеологизмы расскажите говорить фразы глаголы	105 78 56 48 46 45 36 35 35 34 33 29 27 27 26 25 24
				Итого: 18 (736)		
				Метаязык	вопросы часть почему группа действие означает является выбрать	66 51 50 50 35 34 33 31

Окончание приложения

1	2	3	4	5	6	7
				Местоположение	где там знаете дома вокруг тут куда	68 48 46 33 28 27 23
				Итого: 7 (273)		
				Деятельность человека	сделать действие работа документы кампания	38 28 28 24 24 23
				Итого: 6 (165)		
				Страна Родина	россии дом дома федерации	64 35 33 27
				Итого: 4 (159)		
				Возраст	года лет старик	46 40 26
				Итого: 3 (112)		
				Моральные и нравственные ценности	должен правда	36 28
				Итого: 2 (64)		
				Пития	кофе вода	33 25
				Итого: 2 (58)		

Научное издание

СЕРЕБРЕННИКОВА Елена Александровна
КУРЬЯНОВИЧ Анна Владимировна

**Дискурсивное моделирование
концептосферы учебника
русского языка как иностранного**

Коллективная монография

Текстовое электронное издание

Ответственный за выпуск: Ю.Ю. Афанасьева
Корректор: Ю.П. Готфрид
Технический редактор: А.И. Лелоюр

Подписано к использованию: 22.11.2024
Гарнитура Times. Объем издания: 2,12 Мб.
Комплектация издания – 1 CD.
Тираж 100 CD. Заказ № 047/ЭН.

Издательство
Томского государственного педагогического университета
634061, г. Томск, ул. Киевская, 60
тел. 8(3822)311-484
E-mail: izdatel@tspu.edu.ru



Серебренникова Елена Александровна, кандидат филологических наук, преподаватель кафедры теории языка и методики обучения русскому языку историко-филологического факультета Томского государственного педагогического университета. Сфера научных интересов в области изучения дискурсивной и когнитивной лингвистики, лингвокультурологии, методической лингводискурсологии, дискурсивного моделирования как способа изучения концептуального содержания текстов, специфики лингводидактических принципов.



Курьянович Анна Владимировна, доктор филологических наук, доцент, заведующая кафедрой теории языка и методики обучения русскому языку историко-филологического факультета Томского государственного педагогического университета, автор более 250 научных работ по дискурсивной и когнитивной лингвистике, лингвокультурологии, методической лингводискурсологии, функциональной и коммуникативной стилистике, юридической лингвистике, методике обучения русскому языку как родному, неродному и иностранному.