

Скубченко Дарья Александровна

**ЛИНГВОКОГНИТИВНЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ ЛЕКСИКЕ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ (НА МАТЕРИАЛЕ ЛЕКСЕМ МОЛЧАНИЕ И ТИШИНА)**

В статье рассматривается проблема формирования лексического компонента коммуникативной компетенции у студентов-филологов на основе лингвокогнитивного подхода к обучению лексике на занятиях по русскому языку как иностранному. Описаны возможности применения лингвокогнитивных стратегий в обучении иностранных студентов русской лексике (на материале лексем "тишина" и "молчание").

Адрес статьи: [www.gramota.net/materials/2/2013/8-2/45.html](http://www.gramota.net/materials/2/2013/8-2/45.html)

Источник

**Филологические науки. Вопросы теории и практики**

Тамбов: Грамота, 2013. № 8 (26): в 2-х ч. Ч. II. С. 164-168. ISSN 1997-2911.

Адрес журнала: [www.gramota.net/editions/2.html](http://www.gramota.net/editions/2.html)

Содержание данного номера журнала: [www.gramota.net/materials/2/2013/8-2/](http://www.gramota.net/materials/2/2013/8-2/)

**© Издательство "Грамота"**

Информация о возможности публикации статей в журнале размещена на Интернет сайте издательства: [www.gramota.net](http://www.gramota.net)

Вопросы, связанные с публикациями научных материалов, редакция просит направлять на адрес: [voprosy\\_phil@gramota.net](mailto:voprosy_phil@gramota.net)

## Список литературы

1. Абдина Р. П. Семантика лексемы «дом» в хакасском героическом эпосе как проявление национальной ментальности и её репрезентация в русском языке // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2013. № 6 (24): в 2-х ч. Ч. I. С. 13-16.
2. Артемова Е. А. Карикатура как жанр политического дискурса: автореф. дисс. ... к. филол. н. Волгоград, 2002. 15 с.
3. Березин В. М. // Книжное обозрение. 2007. № 6.
4. Будаев Э. В., Чудинов А. П. Метафора в политическом интердискурсе: монография. 2-е изд., испр. и доп. Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2006. 213 с.
5. Ефимов Б. Е. Оружие смеха // Вопросы литературы. 1962. № 1. С. 22-24.

## LEXICAL MEANS OF AUTHOR'S PERSONALITY EXPRESSION IN AMERICAN POLITICAL CARTOON

Seredina Ekaterina Viktorovna

Belgorod State National Research University

seredina@bsu.edu.ru

The author describes the lexical means of expressing author's linguistic personality in the American political cartoons, which study contributes to the process of categorization of knowledge of the linguistic personality, the features of his existence and functioning, as well as the detailed structuring of the processes of political reality representation, and pays special attention to the stylistic means that enrich the content of cartoons and focus attention on the social and political problems.

*Key words and phrases:* political cartoon; author; linguistic personality; comparison.

УДК 372.881.161.1

## Педагогические науки

*В статье рассматривается проблема формирования лексического компонента коммуникативной компетенции у студентов-филологов на основе лингвокогнитивного подхода к обучению лексике на занятиях по русскому языку как иностранному. Описаны возможности применения лингвокогнитивных стратегий в обучении иностранных студентов русской лексике (на материале лексем «тишина» и «молчание»).*

*Ключевые слова и фразы:* русский язык как иностранный; обучение лексике; лексическое знание; коммуникативная компетенция; лингвокогнитивный подход; лингвокогнитивные стратегии; лингвокультурный концепт; коммуникативное сознание.

Скубченко Дарья Александровна

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

daria\_skubchenko@mail.ru

ЛИНГВОКОГНИТИВНЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ ЛЕКСИКЕ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ  
(НА МАТЕРИАЛЕ ЛЕКСЕМ *МОЛЧАНИЕ* И *ТИШИНА*)<sup>©</sup>

Как известно, антропоцентризм как одна из основополагающих тенденций современной лингвистики определяет внимание к человеческому фактору в языке. Интерес к исследованию сложных проблем взаимосвязи мышления и языка, отражения когнитивных структур в языковых формах, специфики концептуализации фрагментов действительности языковым сознанием и экспликации концептов средствами языка определяется расширением объекта современных лингвистических исследований за счет включения в него человека, детерминирующего тот или иной способ концептуализации мира языком.

В изучении языковой способности человека, его лексикона наибольшее внимание привлекают когнитивные аспекты слова, так как именно слово дает «наиболее очевидный и естественный доступ к человеческому мышлению и поведению, к возникновению, хранению, переработке и извлечению информации» [15, с. 11]. Реализуемый уже за пределами семантики когнитивный подход «требует обращения не только собственно к материалу языка, но и к носителю языка, носителю знаний о мире – к языковому сознанию личности» [4, с. 247].

Через изучение лексического состава языка можно приблизиться к пониманию мировидения народа, так как в нем запечатлена языковая картина мира, непосредственно отражающая особенности языкового сознания представителей лингвокультуры. Значение изучения лексического состава языка для понимания национальной культуры подчеркивается многими исследователями. По замечанию А. Вежицкой, «между жизнью общества и лексикой языка, на котором оно говорит, <...> имеется весьма тесная связь» [2, с. 14]. Говоря о том, что в лексике языка содержится исторически передаваемая система представлений и установок, А. Вежицкая называет словарный состав языка «лучшим доказательством реальности культуры» [2, с. 44]. Особенности культуры заложены в слове; слово рождается в человеке «невольно и инстинктивно» и для

самого говорящего является средством «объективировать свою мысль»; таким образом, слово «заставляет человека пользоваться сокровищами своего прошлого» [12, с. 148, 212, 122].

«Лексика является очень чувствительным показателем культуры народа», поэтому обращение к более глубокому изучению лексики языка, исследование словаря «более строго и в более широкой теоретической перспективе» дает возможность для лучшего понимания культуры [2, с. 61]. Значения слов разных языков не совпадают, слова передают образ жизни и образ мышления, характерный для данного общества, в словах находит отражение ментальность народа, поэтому слова можно назвать «бесценными ключами к пониманию культуры» [Там же, с. 18]. Именно лексика становится источником изучения национального сознания, поскольку слово хранит «дух нации» [8, с. 104].

Расширение спектра исследований в области когнитивной лингвистики, разработка теории языковой личности и ее практическое осмысление, результаты исследований в области лексической семантики послужили предпосылкой для возникновения новых подходов к обучению, в частности лингвокогнитивного подхода. Лингвокогнитивный подход к обучению иностранцев русской лексике разработан, обоснован и описан в исследованиях О. А. Лазаревой. Рассматривая процесс обучения языку в соответствии с определенной Ю. Н. Карауловым структурой языковой личности, О. А. Лазарева дифференцирует понятия «обучение языку» и «обучение знанию языка», относя эти процессы к разным уровням формирования языковой личности. Так, «обучая знанию языка», преподаватель формирует «вербальный образ мира» и поднимается на лингвокогнитивный уровень, а далее – на мотивационный уровень языковой личности [10, с. 97].

Практическая цель, представляющая собой формирование коммуникативной компетенции, рассматривается как главная цель обучения на занятиях по русскому языку как иностранному. Формирование лексического компонента коммуникативной компетенции выступает одной из важнейших задач обучения в соответствии с данной целью и в то же время может выступать как особая цель обучения, которая с позиций лингвокогнитивного подхода рассматривается как формирование трехуровневой структуры лексического знания и связанных с ним лексических навыков и умений. Отмечая, что лексическое знание, формируемое в процессе обучения, «может быть представлено как совокупность компонентов», О. А. Лазарева говорит о возможности выделения трех разновидностей лексического знания. Так, дифференцируются «**элементарное лексическое знание**» (знание конкретного лексико-семантического варианта), «**системное лексическое знание** – парадигматическое знание взаимосвязи лексических единиц с другими» и «**концептуальное лексическое знание** – знание связи лексических единиц с концептами, которые они выражают, и теми словами, которые репрезентируют концепт» [Там же, с. 141]. Таким образом, лингвокогнитивный подход к обучению лексике опирается на трехуровневое представление структуры лексического знания.

Очевидно, что с позиций лингвокогнитивного подхода особый интерес представляют лексические единицы, служащие целям объективации в языке лингвокультурных концептов. Лингвокультурологическое понимание концепта характеризуется вниманием к языковому, знаковому воплощению концепта – слову. В слове зашифрована часть национального сознания, которой и является «концепт» [7, с. 15]. Будучи объективированным лексическим средством языка, лингвокультурный концепт существует, прежде всего, на уровне сознания, где и осуществляется взаимодействие языка и культуры, следовательно, концепт находится в непосредственной связи с ментальной природой носителя языка. Лингвокультурные концепты представляют особую значимость для культуры, так как лингвокультурный концепт – это «вербализованный культурный смысл» [3, с. 11].

Как отмечают З. Д. Попова и И. А. Стернин, «исследование семантики языковых единиц, объективирующих концепты, позволяет получить доступ к содержанию концептов как мыслительных единиц» [11, с. 8]. Анализ лексикографических источников (толковых словарей и словарей синонимов) выявил, что в семантике лексем *молчание* и *тишина* содержатся интегральные и дифференциальные компоненты значения, однако репрезентируемые названными лексемами концепты включают ряд значимых содержательных характеристик, выходящих за границы семантики.

Актуальность представления выходящих за границы семантики знаний определяется целью формирования «адекватного отражения понятия в сознании учащихся таким образом, каким оно представлено в языковых сознаниях носителей изучаемого языка с учетом функционирования лексического значения в речевой деятельности» [10, с. 98]. С позиций лингвокогнитивного подхода разрабатываются лингвокогнитивные стратегии для овладения иностранцами русской лексикой, применение которых в обучении знанию языка на материале лексем *молчание* и *тишина* представляется обоснованным, так как лексемы вербализуют лингвокультурные концепты, описание которых возможно на основе когнитивного подхода, реализуемого «за пределами семантики» и требующего обращения к «языковому сознанию личности», зафиксированному «во всей совокупности пар  $S + R$  и  $R + S$  в виде ассоциативно-вербальной сети» [5, с. 11]. О расширении объема семантики лексем *молчание* и *тишина* за счет дополнительных ассоциативно выраженных компонентов, отражающих особенности языкового сознания носителей языка, позволяет говорить ряд ассоциативных реакций, зафиксированных в «Русском ассоциативном словаре» [14].

В ассоциативно-вербальной сети, представленной в упомянутом словаре, содержится наиболее полная информация о специфике функционирования концептов в языковом сознании. Среди реакций, зафиксированных в ассоциативном поле, находятся образцы, которые реализуют все зафиксированные в толковом словаре лексико-семантические варианты многозначного стимула, кроме того, в ассоциативном поле содержится набор реакций, «несущих когнитивную или прагматическую информацию, т.е. передающих знания о мире или отношении к миру носителей языка» [6, с. 754]. То обстоятельство, что ассоциативный словарь «являет язык в его предречевой готовности», служит отражением языкового сознания носителей языка [Там же, с. 751], определяет

актуальность обращения к данным словаря с целью исследования ассоциативно-вербальных полей с доминантами *молчание* и *тишина* и последующего использования полученных данных в лингводидактических целях.

В рамках представления лингвокогнитивных стратегий обучения описаны лингвокогнитивные приемы семантизации лексических единиц, лингвокогнитивная стратегия обучения парадигматическим связям лексических единиц и лингвокогнитивная стратегия формирования новых типов компетенций. Отметим некоторые возможные варианты применения лингвокогнитивных стратегий при обучении студентов-филологов лексике на материале лексем *молчание* и *тишина*, определяющие актуальность реализации лингвокогнитивного подхода.

Выход на когнитивный уровень предполагает расширение приемов семантизации. Слово получает «возможность расширения –юля семантизации» за счет –югниции», за счет знаний о мире, которыми обладает усредненный носитель русского языка и культуры и которым надо овладеть иностранцу» [10, с. 102]. Многообразие выявленных в рамках лингвокогнитивного подхода способов семантизации лексики и их использование в процессе преподавания русского языка «позволяет сформировать новое языковое сознание у иностранных студентов, подняться с базисного лексико-семантического уровня усвоения языка на когнитивный уровень» [Там же]. Многие из выделяемых лингвокогнитивных приемов семантизации могут быть реализованы при обучении лексемам *молчание* и *тишина*. Наряду с использованием ассоциаций, привнести дополнительные смыслы в объяснение лексем позволяет использование поговорок, пословиц, фразеологизмов и прецедентных текстов.

Актуальность обращения к языковой картине мира определяется тем, что в ней содержится информация, выходящая за границы семантики и в то же время представляющаяся значимой для анализа лингвокультурных концептов. Языковая картина мира определяет восприятие мира носителями данного языка. С. Г. Тер-Минасова отмечает, что «особенно наглядно и ярко этот аспект представлен устойчивыми выражениями, фразеологизмами, идиомами, пословицами, поговорками – то есть тем слоем языка, в котором непосредственно сосредоточена народная мудрость или, вернее, результаты культурного опыта народа» [16, с. 182]. Наше наследие отражение в языке, значимые для русского языкового сознания установки, ценности и оценки позволяют выявить обращение к анализу паремий русского языка. Соответствие данных, полученных в ходе анализа ассоциативных полей, представляющих фрагменты «образов сознания, мотивов и оценок русских» (Ю. Н. Караулов), данным, полученным на основе анализа языковых единиц, подтверждает факт объективации образов сознания языковыми средствами.

Анализ пословиц и поговорок, включающих компоненты *молчание* и *тишина*, дает основание для определения смыслов рассматриваемых лексем, которые не всегда учитываются в построенных на основе семантического подхода лингвистических словарях. Приведем пример дополнительных значений, приписываемых рассматриваемым феноменам на основе народного опыта, запечатленного в языке. Молчание получает значение согласия: *Молчание – знак согласия; Кто молчит, тот соглашается*. Тишина может быть связана с неизвестностью. Так, тихое, скромное поведение человека может быть обманчивым, может таить в себе опасность, в то же время тихий человек может быть способен на неожиданные поступки: *В тихом омуте (озере / болоте) черти водятся; Тихая река берега подмывает; Тихая вода берега подмывает и плотины рвет; В тихой воде омуты глубоки; Тихие воды глубоки*. Тишина и молчание могут рассматриваться в качестве атрибутов опасной ситуации: *Где вода глубока, там она меньше шумит; Не та собака кусает, что лает, а та, что молчит, да хвостом виляет*. Тихий, молчаливый – не просто опасный, но может причинить вред: *Собака-молчун исподтишка за ногу хватает; Тихая собака исподтишка кусает; Тихая собачка из-под веза мешки рвет*.

Наряду с приведенными примерами представляет интерес информация об оценке молчания с точки зрения норм речевого поведения, содержащаяся в ряде пословиц и поговорок. Так, неумение молчать оценивается отрицательно, в то же время необоснованное молчание не всегда получает положительную оценку: *Говорить беда, а молчать другая*. Не во всех ситуациях молчание может иметь положительную оценку: *Не всякое молчание золото*. Молчание получает отрицательную оценку в ситуациях, когда надо говорить, так как не приводит к необходимому (ожидаемому) результату: *Молчун-собака не слуга во дворе*. В ситуациях, в которых необходим диалог (действие), молчание оценивается отрицательно как отсутствие действия, не приводящее к результату: *Молчать, так дела не скончат; Молчанием город не возьмешь; Молчанием прав не будешь*. Приведенные примеры подтверждают содержание в паремиях прагматической и когнитивной информации, привносящей дополнительные смыслы в содержание интересующих нас лексических единиц.

Дефиниция расширяется и за счет возможности использования ряда ассоциаций, включающих в том числе фразеологизмы и прецедентные тексты. Сопоставление содержательных характеристик ассоциативно-вербальных полей *молчание* и *тишина* позволяет сделать вывод о существовании в содержании соответствующих концептов антропоцентричной и природоцентричной зон, эксплицируемых лексическими средствами языка.

Состав двух сводных ассоциативных полей, полученных на основе присоединения зафиксированных в «Русском ассоциативном словаре» ассоциативных полей к стимулам, входящим в состав словообразовательных гнезд с вершинами *молчание* и *тишина*, позволяет выделить ряд содержательных и оценочных характеристик рассматриваемых феноменов, которые могут быть учтены в процессе учебной семантизации лексем.

Актуальность обращения к лингвокогнитивной стратегии обучения парадигматическим связям слов при овладении лексемами *молчание* и *тишина* определяется входжением рассматриваемых лексем в один синонимический ряд. При формировании содержания обучения для студентов-филологов необходимо учитывать, что «обучение парадигматическим взаимоотношениям лексических единиц определяется прежде всего их взаимосвязанностью», которая, в свою очередь, становится причиной ошибок, которые делают студенты, изучающие русский язык как иностранный [10, с. 103], а также то, что «коммуникативная ценность синонимии зиждется не на их тождестве, но, наоборот, на их различии» [9, с. 108]. Поэтому при обучении студентов-филологов

лексике, репрезентирующей феномен «отсутствия звука» в русском языке, представляется актуальным и перспективным использование разработанной в рамках лингвокогнитивного подхода универсальной лексико-семантической модели, иллюстрирующей взаимоотношения между членами определенной лексико-семантической группы. Использование в практике преподавания лексико-семантической модели дает преподавателю возможность при обучении синонимическим рядам предъявлять лексические единицы «в семантизации их системных свойств, что важно при формировании системного лексического знания» [10, с. 110]. Так, лексико-семантическая модель, иллюстрирующая взаимоотношения между лексическими единицами, входящими в состав одной лексико-семантической группы, их взаимозависимость и различия, а также прагматический аспект значения, может быть применена при описании синонимов в лингводидактическом аспекте.

Наряду с лингвокогнитивными приемами семантизации и лингвокогнитивной стратегией обучения прагматическим связям лексических единиц к лингвокогнитивным стратегиям в обучении иностранцев русской лексике методисты относят и «поиск оптимальных путей решения проблемы формирования различных составляющих коммуникативной компетенции» [Там же, с. 140]. Представляется, что выделяемые с позиций лингвокогнитивного подхода лингвистическая, социокультурная и прагматическая компетенции, рассматриваемые в качестве составляющих коммуникативной компетенции, должны быть учтены при обучении лексемам *молчание* и *тишина*.

В процессе обучения языку большое значение отводится формированию лингвистического компонента коммуникативной компетенции. Выделение прагматической компетенции в составе коммуникативной говорит о значимости прагматической информации и необходимости ее учета в прикладном аспекте. Формирование прагматической компетенции у студентов, изучающих иностранный язык, предполагает «эксплицирование в учебных целях имплицитной – закодированной» информации коннотативного характера, а также ее соотнесения со шкалой национальных культурных ценностей» [1, с. 33]. Необходимый, на наш взгляд, объем прагматической информации может быть получен в ходе анализа ассоциативно-вербальной сети языка. Учет этой информации в практике обучения лексемам *молчание* и *тишина* студентов-филологов будет способствовать формированию у них «концептуального лексического знания». С точки зрения лингвокогнитивного подхода к обучению лексике, «представленная сложным образом» социокультурная компетенция характеризуется приоритетным положением в составе коммуникативной компетенции, «является ведущей при обучении русской лексике» [10, с. 126].

Доминантное значение социокультурный компонент имеет для представления в лингводидактическом аспекте репрезентирующей антропоцентричный концепт лексемы *молчание*, так как при рассмотрении феномена «отсутствия звука» большое значение отводится коммуникативному аспекту. Молчание в процессе коммуникации может быть детерминировано культурными установками, в то время как знание культурных особенностей носителей языка, норм поведения и этикета, а также умение использовать эти знания в процессе коммуникации входят в социокультурную компетенцию, несформированность которой может стать причиной нарушения коммуникации.

Несомненный теоретический и практический интерес представляет исследование концептов *молчание* и *тишина*, имеющих непосредственное отношение к описанию коммуникативного поведения представителей определенной лингвокультурной общности, которое, в свою очередь, обусловлено когнитивной картиной мира. Исследование рассматриваемых концептов как когнитивных структур, связанных с коммуникативным сознанием народа, имеет также прикладное значение.

Феномен «отсутствия звука» находит воплощение в русской когнитивной картине мира и эксплицируется в языке с помощью вербального кода. Лингвокультурные концепты с именами «молчание» и «тишина», репрезентирующие рассматриваемый феномен, охватывают существенный для русской когнитивной картины мира фрагмент действительности. Когнитивная картина мира в отличие от языковой картины мира «передает полностью ту картину мира, которая есть в национальном когнитивном сознании», национальная когнитивная картина мира – это «концепты и их стереотипные интерпретации, которые в восприятии и понимании мира нашим сознанием задаются культурой» [13, с. 95]. Таким образом, рассматриваемые концепты эксплицируются с помощью вербальных и невербальных средств. Вербальная репрезентация концептов в языке является представлением способа репрезентации концептов в языковой картине мира и отражает специфику их структурирования и экспликации с помощью языковых средств. В то же время рассматриваемые концепты включают невербализованный компонент. Так, исследователи относят молчание к релевантным для русского коммуникативного сознания коммуникативным категориям и отмечают, что коммуникативные категории «упорядочивают ментальные представления нации о нормах и правилах коммуникации» [Там же, с. 97]. Для обозначения «всех значимых в смысловом отношении невербальных проявлений, участвующих в процессе человеческого общения», исследователи предлагают использовать термин «невербальные сигналы», под которыми предлагается понимать «материальные, чувственно воспринимаемые действия общающихся, включая действия с предметами, несущие для собеседников и окружающих определенный, закрепленный данной культурой смысл» (так, к невербальным сигналам (знакам) относят «знаки молчания») [Там же, с. 129-130].

Описание коммуникативного поведения народа в лингводидактическом аспекте рассматривается как актуальная задача в методике преподавания русского языка как иностранного. Отмечается потребность отражения национально-культурной специфики коммуникативного поведения представителей определенной лингвокультуры в учебных материалах по русскому языку как иностранному, а также необходимость создания «культуроведческих учебных материалов для иностранцев, отражающих русское коммуникативное поведение» на основе «описания важных для русского этнического самосознания культурных концептов» [Там же, с. 274, 299]. Обращение к описанию коммуникативного аспекта лингвокультурного концепта «молчание» и создание

на основе этого описания учебных материалов представляется актуальным, так как изучение этого концепта позволит приблизиться к пониманию особенностей коммуникативного поведения русских.

Учет лингвокогнитивных стратегий при описании лексических единиц позволяет представить наиболее полное описание лексем *молчание* и *тишина* в лингводидактическом аспекте. Использование приемов семантизации позволяет определить содержательные характеристики рассматриваемых лексических единиц, выходящие за границы семантики и входящие в содержание лингвокогнитивных концептов, вербализуемых лексемами *молчание* и *тишина*.

Применение лингвокогнитивной стратегии обучения парадигматическим связям лексических единиц дает возможность представить лексико-семантическую модель, позволяющую проиллюстрировать парадигматические отношения исследуемых лексем, эксплицирующих антропоцентричный и природоцентричный лингвокультурные концепты и входящих в один синонимический ряд. Определение «зоны диффузности», характеризуемой наличием общих компонентов значения в семантике рассматриваемых лексических единиц на основе учета дифференциального и интегрального компонентов значения в лексико-семантической модели, служит целям формирования текстовой компетенции студентов-филологов, так как адекватное восприятие текстов предполагает понимание основания для возникновения метафорических переносов.

Учет лингвистической, прагматической и социокультурной составляющих коммуникативной компетенции в обучении позволяет достичь поставленной цели формирования лексического знания.

Таким образом, применение лингвокогнитивного подхода к обучению лексике студентов-филологов представляется перспективным для описания лексем *молчание* и *тишина* в лингводидактическом аспекте.

#### Список литературы

1. **Васильева Г. М.** О формировании прагматической компетенции учащихся как основной задаче лингвокультурологии (на материале учебной лексикографии) // Русский язык как иностранный: Теория. Исследования. Практика: межвуз. сб. СПб.: Сударыня, 2000. Вып. IV. С. 29-42.
2. **Вежбицкая А.** Понимание культур через посредство ключевых слов / пер. с англ. А. Д. Шмелева. М.: Языки славянской культуры, 2001. 288 с.
3. **Воркачев С. Г.** Постулаты лингвоконцептологии // Антология концептов / под ред. В. И. Карасика, И. А. Стернина. Волгоград: Парадигма, 2005. С. 10-13.
4. **Караулов Ю. Н.** Основы лингвокультурного тезауруса русского языка // Русское слово в русском мире: сб. ст. М. – Калуга: Эйдос, 2004. С. 244-296.
5. **Караулов Ю. Н., Филиппович Ю. Н.** Лингвокультурное сознание русской языковой личности. Моделирование состояния и функционирования. М.: Азбуковник, 2009. 336 с.
6. **Караулов Ю. Н., Черкасова Г. А., Уфимцева Н. В., Сорокин Ю. А., Тарасов Е. Ф.** Русский ассоциативный словарь как новый лингвистический источник и инструмент анализа языковой способности // Русский ассоциативный словарь: в 2-х т. М.: АСТ; Астрель, 2002. Т. I. От стимула к реакции: ок. 7000 стимулов. С. 749-782.
7. **Колесов В. В.** Слово и дело: Из истории русских слов. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2004. 703 с.
8. **Колесов В. В.** Язык и ментальность. СПб.: Петербургское Востоковедение, 2004. 240 с.
9. **Колшанский Г. В.** Контекстная семантика. Изд. 2-е, стер. М.: КомКнига, 2005. 152 с.
10. **Лазарева О. А.** Лингвокогнитивные основы обучения иностранцев русской лексике: монография. СПб.: Осипова, 2012. 250 с.
11. **Попова З. Д., Стернин И. А.** Основные черты семантико-когнитивного подхода к языку // Антология концептов / под ред. В. И. Карасика, И. А. Стернина. Волгоград: Парадигма, 2005. С. 7-10.
12. **Потебня А. А.** Полное собрание трудов: Мысль и язык. М.: Лабиринт, 1999. 300 с.
13. **Прохоров Ю. Е., Стернин И. А.** Русские: коммуникативное поведение. Изд. 2-е, испр. и доп. М.: Флинта: Наука, 2006. 328 с.
14. **Русский ассоциативный словарь:** в 2-х т. / Ю. Н. Караулов, Г. А. Черкасова, Н. В. Уфимцева, Ю. А. Сорокин, Е. Ф. Тарасов. М.: АСТ; Астрель, 2002. Т. I. От стимула к реакции: ок. 7 000 стимулов. 784 с. М.: АСТ; Астрель, 2002. Т. II. От стимула к реакции: более 100 000 реакций. 992 с.
15. **Сулименко Н. Е.** Современный русский язык (слово в курсе лексикологии). СПб.: Изд-во Политех. ун-та, 2004. 268 с.
16. **Тер-Минасова С. Г.** Язык и межкультурная коммуникация. Изд. 2-е, дораб. М.: Изд-во МГУ, 2004. 352 с.

#### LINGUO-COGNITIVE APPROACH TO TEACHING STUDENTS-PHILOLOGISTS TO USE VOCABULARY (BY THE MATERIAL OF LEXEMES SILENCE AND QUIET)

Skubchenko Dar'ya Aleksandrovna

Russian State Pedagogical University named after A. I. Gertsen  
daria\_skubchenko@mail.ru

The author considers the problem of forming the lexical component of students-philologists' communicative competence basing on a cognitive approach to teaching vocabulary in the classes on the Russian language as a foreign one, and describes the possibilities of applying linguo-cognitive strategies in teaching foreign students to use the Russian vocabulary (by the material of lexemes —quiet” and —silence”).

*Key words and phrases:* Russian language as foreign; teaching to use vocabulary; lexical meaning; communicative competence; linguo-cognitive approach; linguo-cognitive strategy; linguo-cognitive concept; communicative consciousness.