

Евгений Владимирович ШАПОВАЛЕНКО,
кандидат филологических наук, доцент,
ORCID 0000-0002-7045-4310
Балтийский федеральный университет
имени Иммануила Канта (г. Калининград)
eshapovalenko@kantiana.ru

Научная статья
УДК 372.881.161.1

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА. Образовательная методика, русский язык как иностранный, методы преподавания, лингвокультурология, словообразование, сложные слова, словообразовательная метафора.

АННОТАЦИЯ. *Введение.* В статье рассматриваются лексико-семантические и структурно-derivационные особенности сложных слов и возможность их эффективного использования на занятиях по русскому языку как иностранному. Основная цель проведенного автором исследования состояла в описании методики работы с лексикой данного типа, представляющей особый интерес для обучающихся с точки зрения свойственных ей метафорических и юмористических особенностей, отражающих лингвокультурологическую и аксиологическую специфику мировидения русского народа. *Методы.* Для достижения поставленных целей была применена комплексная методика, опирающаяся на теоретико-лингвистические концепции в области изучения композитного словообразования и методический подход, основанный на исследованиях специалистов в области преподавания русского языка как иностранного. В качестве лингводидактического материала использованы авторские разработки занятий по русскому языку как иностранному, предназначенные для обучающихся продвинутого уровня. *Результаты.* Выделены характерные черты сложных слов метафорической структуры, обозначающих поведенческие типы и характеры, описана методика поэтапной работы с ними, направленная на формирование у обучающихся языковой, металингвистической, лингвокультурологической и аксиологической компетенций. Оценены итоги апробации представленных в статье авторских разработок занятий, сделан вывод о том, что была продемонстрирована эффективность использования анализируемого материала на занятиях по русскому языку как иностранному.

ВВЕДЕНИЕ

Усвоение сложных слов в процессе обучения русскому языку как иностранному представляет собой сложную и многоаспектную задачу, решение которой зависит от структурного типа слова, его семантики, частотности употребления и времени возникновения в языке.

Так, некоторые слова в силу их денотативных особенностей и стертости внутренней формы эффективнее осваивать без указания на словообразовательную структуру (например: *железнодорожный, полководец*). Другие слова, построенные по единой словообразовательной модели (например: *трёхэтажный* (← из трёх этажей), *ярко-зелёный* и *ярко-красный* и т.п.) и представляющие собой образец для целого ряда однотипных дериватов, целесообразно изучать на основе анализа их составных частей. Наконец, часть сложных слов, свойственных преимущественно разговорному

стилю, хотя и не входит в состав активного лексического запаса, обладает значительным лингвокультурологическим потенциалом, поскольку отражает особенности мировидения русского народа. К этому типу относятся такие слова, как *буквоед, лежебока, лизоблюд, вертихвостка* и т.п., метафоричность и юмористический характер которых вызывают интерес обучающихся, демонстрируют особенности национального видения и системы ценностей, тем самым обладают лингвокультурологическим и аксиологическим [1, 2] потенциалом. Таким образом, методика обучения иностранцев лексике данного типа должна не только быть ориентирована на освоение моделей образования сложных слов, но и включать в себя задания, направленные на общекультурное развитие. Целью проведенного нами исследования, результаты которого представлены в данной статье, являлась разработка методики работы со

Evgenii V. SHAPOVALENKO,

Cand. Sci. (Philology), Associate Professor, ORCID 0000-0002-7045-4310

Immanuel Kant Baltic Federal University (Kaliningrad, Russia)

eshapovalenko@kantiana.ru

LINGUOCULTURAL POTENTIAL OF WORD FORMATION IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

KEYWORDS. Educational methodology, teaching methods, Russian as a foreign language, linguacultural studies, word formation, compound words, word formation metaphor.

ANNOTATION. Introduction. The article examines the lexical-semantic and structural-derivational features of compound words and the possibility of their effective use in classes on Russian as a foreign language. The main objective of the study conducted by the author was to describe the methodology of working with vocabulary of this type, which is of particular interest to students in terms of its inherent metaphorical and humorous features, reflecting the linguacultural and axiological specificity of the worldview of the Russian people.

Methods. To achieve the stated goals, a comprehensive methodology was used, based on theoretical and linguistic concepts in the field of studying composite word formation and a methodological approach based on research by specialists in the field of teaching Russian as a foreign language. The author's developments of lessons on Russian as a foreign language, intended for advanced level students, were used as linguodidactic material. **Results.** The characteristic features of complex words of metaphorical structure denoting behavioral types and characters are highlighted, the methodology of step-by-step work with them aimed at developing students' linguistic, metalinguistic, linguacultural and axiological competencies is described. The results of testing the author's developments of lessons presented in the article are assessed, and the conclusion is made that the effectiveness of using the analyzed material in lessons on Russian as a foreign language was demonstrated.

сложными словами в процессе обучения русскому языку как иностранному.

МЕТОДЫ

Разработка методики изучения сложных слов в нашем исследовании опиралась, с одной стороны, на теоретико-лингвистические концепции в области образования таких слов, с другой стороны, на собственно методический подход, нацеленный на формирование коммуникативной, лингвокультурной и аксиологической компетенций. Как показала апробация разработанного лингводидактического материала, данная комплексная методика релевантна для языкового материала, выбранного в качестве учебного, и соответствует целям и задачам исследования.

Теоретической базой исследования стали научные труды отечественных лингвистов-derivатологов [3, 4, 5, 6] и специалистов в области преподавания русского языка как иностранного [1, 2, 7, 8]. В качестве лингводидактического материала использовались наши авторские разработки занятий по русскому языку как иностранному, предназначенные для обучающихся продвинутого уровня (Б-2; В). Создание иллюстративного материала для одного из заданий осуществлялось с помощью сгенерированных искусственным интеллектом изображений в приложении «Шедеврум», работающем на базе нейросетей «YandexART» и «YandexGPT».

РЕЗУЛЬТАТЫ

Традиционно под сложным словом (или композитом) понимается слово, состоящее из двух или более словообразовательных основ, которые объединяются для создания нового значения. Отмеча-

ется, что композиты состоят из морфем неаффиксального характера, то есть «морфем, не употребляющихся в качестве аффиксов и естественно выступающих в качестве основы (базы) слова»¹.

Композиты неоднократно становились предметом специализированного анализа. Теоретические основы анализа сложных слов и их классификации были заложены в работах Е.А. Василевской [4], Е.А. Земской [3], М.В. Панова [5], И.С. Улукханова [6] и ряда других ученых. Углубленное исследование системы композитной деривации представляет значительный интерес с различных научных перспектив: не вызывает сомнений, что большинство положений в области отечественной словообразовательной науки сформулированы с акцентом на аффиксальные дериваты, в то время как неаффиксальные производные остаются недостаточно изученными [9, с. 12]. Композиты, возникающие в результате словообразовательного сложения двух или более семантических категорий, представляют собой ценный объект для когнитивистики, так как они отражают механизмы концептуализации реальности познающим субъектом. Вместе с тем анализ динамики развития системы словосложения в контексте других словообразовательных подсистем способствует более глубокому пониманию как ключевых аспектов эволюции русского литературного языка, так и специфических характеристик современных речевых практик.

Как известно, в отечественной дериватологии традиционно различаются следующие словообразовательные способы: аффиксальный, без-

¹ Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. М., 2004. С. 430.

аффиксный и конверсия¹. Образование композитов преимущественно реализуется в рамках безаффиксного словообразования, однако может осуществляться и посредством аффиксального смешанного способа. К числу безаффиксных способов словосложения относятся: чистое сложение (*первоисточник, лесостепь*) – в данном случае характерно использование интерфикса, указывающего на связь составных элементов деривата, возможна также нулевая интерфиксация (*царь-пушка*); сращение (*умалишённый, долгоиграющий*) – производные полностью тождественны синонимичному словосочетанию, от которого они образованы; аббревиация (сложносокращенные и сокращенные образования типа *вуз, замдиректор* и т.п.)². К группе смешанных аффиксальных способов образования сложных слов могут быть отнесены суффиксация (*орденоносец*) и нулевая суффиксация (*скороход*)³.

Композиты со значением лица образуются в рамках чистого сложения, где в качестве первого компонента, конкретизирующего значение, выступают прилагательные (*вольнослушатель*), реже – существительные (*книготорговец*). Смешанное словосложение в сочетании с материально выраженной суффиксацией реализуется при участии второго компонента, которым является основа глагола или существительного (*орденоносец, воздухоплаватель, железнодорожник, краснофлотец*). Нулевая аффиксация в композитном словообразовании также характерна для дериватов со вторым именным (*лизоблюд*) или глагольным (*скалолаз*) компонентом.

С точки зрения семантико-синтаксических связей между компонентами сложного слова со значением лица возможны следующие отношения: перечислительные [10, с. 59] (когда оба компонента находятся в равноправных отношениях: *богочеловек*); атрибутивные [11, с. 103] (когда между подлежащим и сказуемым устанавливаются атрибутивные отношения: *самовидец* – «видящий сам»); прямо-объектные [12, с. 95] (когда в качестве второго компонента выступает основа переходного глагола: *женолюбец*) или косвенно-объектные [12, с. 95] (с основами непереходных глаголов: *мироправитель* – «правлящий миром») и некоторые другие. Однако данные слова принадлежат к ряду устаревших или характерных для религиозного дискурса, они вряд ли могут вызвать интерес у обучающихся и послужить материалом для обогащения их лингвокультурологических знаний. Более эффективны в процессе обучения русскому языку как иностранному сложносоставные существительные, относящиеся к номинациям человека и содержащие в своей структуре признаковые компоненты.

В рамках признаковой номинации Е.Н. Важина выделяет следующие группы существительных данного типа: наименование человека по его способностям (*скорописец, скороход(ец)*); наименование человека по его внешнему виду (*бровеносец, губош-*

лён); наименование человека по его роду деятельности (*вольнослушатель, газосварщик*) [13, с. 116] и некоторые другие. Однако она не включает в ряд сходных лексем группу существительных, характеризующих черты личности человека с помощью словообразовательной метафоры.

Исследования не прямых мотивационных отношений в словообразовательной науке проводятся с 70-х годов XX века. В ходе анализа семантики дериватов было установлено, что их соотнесение с производящими может осуществляться не только через прямые, но и через образные, в частности метафорические, значения. Например: *змея* – *змеиться, вуаль* – *вуалировать* и т.п. Данное явление называется «метафорическая мотивация» или «словообразовательная метафора» [14, с. 206]. Именно данная группа номинаций, на наш взгляд, представляет особый интерес для иностранных обучающихся, способных по внутренней форме слова предположить его общее значение и тем самым постичь образ мысли номинатора – русского народа.

Примеры подобных слов, относящихся к рассматриваемой лексико-семантической группе дериватов, образованных посредством словообразовательной метафоры, приводит в одной из своих работ С.Б. Козинец [15, с. 248]. Перечислим только некоторые из них, обладающие высокой степенью образности и зачастую имеющие игровой, лудический характер: *сердцеед* – мужчина, пользующийся большим успехом в женском обществе, покоритель женских сердец; *рифмоплёт* – плохой, бездарный сочинитель стихов; *лоботряс* – бездельник, лентяй; *верхогляд* – человек, отличающийся верхоглядством; *дармоед* – тот, кто живет за чужой счет; *лизоблюд* – прихлебатель; и т.д. Работа с лексикой данного типа может проводиться в рамках нескольких этапов, они представлены ниже.

Во время первого теоретико-ознакомительного этапа осуществляется подготовка к работе с избранной лексикой. Обучающиеся усваивают понятие сложных слов и знакомятся с их структурными особенностями. При этом рекомендуется введение нового грамматического материала с помощью моделирования преподавателем проблемной ситуации. Например, преподавателем предъявляется обучающимся ряд однокорневых слов и ряд сложных слов, состоящих из двух корневых морфем: *пиво, варить, птица, ловить, вода, возить* → *пивовар, птицелов, водовоз*. Совместно проводится анализ способа образования сложных слов, выделяются корни слов и определяются их значения.

Далее на материале уже известных обучающимся слов проводится деривационный анализ, включающий в себя выделение двух словообразовательных основ слова и соединительной гласной, а также подбор слов, от которых образованы композиты. Например: слово *садовод* образовано от двух основ – *сад* и *вод* – посредством соединительной гласной -о- от слов *сад* и *водить*; слово *домосед*

¹ Земская Е.А. Современный русский язык. Словообразование: Учебное пособие / 3-е изд., испр. и доп. М., 2011. С. 179-189.

² Русская грамматика. Т. I. М.: Наука, 1980. С. 137.

³ Земская Е.А. Указ. соч. С. 283-285.

образовано от двух основ – *дом* и *сед* – посредством соединительной гласной *-о-* от слов *дом* и *сидеть*. Обучающиеся могут самостоятельно объяснить значение композита с помощью словообразовательной перифразы, например: *домосед* – это тот, кто любит *сидеть дома*; *пивовар* – это тот, кто *варит пиво*; и т.п. Одновременно в процессе выполнения данного упражнения развивается умение строить сложные предложения, активно используемые в научном дискурсе в дефинициях различного рода. Закрепление новых слов может проходить с помощью выполнения упражнений, предполагающих называние сложных слов на основании их дефиниций: тот, кто любит *сидеть дома* – *домосед* и т.п.

Второй этап заключается в объяснении преподавателем метафорической природы некоторых сложных существительных и демонстрации метафоры на доступном примере. Например, может быть предложено слово *лежебока* для обсуждения его семантики. Преподаватель и обучающиеся совместно анализируют структуру слова, подбирают производящие слова – *лежать* и *бок* – и пытаются отгадать значение слова: *лежебока* – это человек, который *лежит на боку*; какой он? Дискуссия о том, что вряд ли могут существовать люди, которые всё время лежат на боку, позволяет выяснить, что рассматриваемое слово не имеет такого конкретного смысла, какой имеется у производящих слов. Вопрос о том, какого человека можно назвать *лежебокой* – умного, ленивого, красивого, толстого и т.п., – активизирует уже знакомую лексику и приводит обучающихся к выводу о том, что слово *лежебока* содержит образ ленивого человека.

Далее на занятии может отрабатываться синонимический ряд к предложенному композиту: *лентяй*, *бездельник* и т.п. – в зависимости от уровня подготовки учебной группы. После анализа некоторого количества сложных слов предлагается повторение, где в качестве исходной точки может быть использована ситуация типа «*X сидит в Интернете и не хочет ничего делать – какой X?*». На данном этапе возможно также повторение лексики, связанной с характеристикой человека, обучающиеся могут применять при описании людей и их поведения как уже известные им синонимы, так и новые сложные существительные.

После уяснения того, что общее значение соединяемых основ не является прямым, то есть отражающим денотативную ситуацию, обучающимся предлагается осуществить словообразовательный анализ более сложных слов и предположить, какие они имеют значения. В рамках этого этапа, принимая во внимание обусловленную метафоричностью непрозрачность семантики рассматриваемых номинаций, мы предлагаем представить обучающимся несколько вариантов значений слов, из которых они должны выбрать верный. Например:

– *лизоблюд*: а) посудомойка; б) аккуратный человек; в) человек, который прислуживает кому-то; г) человек, который любит Лизу; д) человек, который вылизывает тарелку;
– *губошлёп*: а) болтун; б) девушка с увеличенными губами; в) оратор; г) человек с большими губами,

который невнятно говорит; д) человек, который часто бьёт людей по лицу;

– *чистоплюй*: а) человек, который любит чистоту, чистюля; б) человек, который часто чистит зубы; в) пылесос;

– *сорвиголова*: а) палач; б) ветер; в) отчаянный, ничего не боящийся человек; г) человек, снявший шляпу; д) герой романа «Всадник без головы»;

– *буквоед*: а) веган; б) филолог; в) неграмотный человек; г) копирайтер; д) человек, который придаёт большое значение внешней стороне, формалист;

– *вертихвостка*: а) довольная собака; б) ветреная, легкомысленная и кокетливая женщина; в) род обезьяны; г) русалка;

– *лоботряс*: а) бездельник, лентяй; б) человек, который трясёт лбом; в) человек, который часто бьёт людей по голове; г) любитель тяжёлой музыки;

– *зубоскал*: а) стоматолог; б) человек, который любит есть скалы; в) человек, который часто кусается; г) человек, который любит смеяться и шутить;

– *сердцеед*: а) человек, который любит мясо; б) кардиолог; в) мужчина, который нравится женщинам; г) маньяк.

Как показывает опыт педагогической практики, выбор подходящего определения вызывает оживление среди обучающихся, при этом развивается языковая догадка и увеличивается лексический запас. Необходимо обращать внимание на то, какие черты характера отражены в данных номинациях и какие из них считаются отрицательными, а какие – положительными.

Четвертый этап мы предлагаем связать с предыдущим: он представляет собой идентификацию слов на основе представленных изображений юмористического характера. На этом этапе обучающиеся должны с использованием полученных знаний назвать конкретные слова-композиции, основываясь на предложенных изображениях и определениях сложных слов. Например, им предлагается изображение мужчины, который ест буквы, и проанализированная ранее дефиниция «человек, который придаёт большое значение внешней стороне, формалист», или изображение русалки и определение «ветреная, легкомысленная и кокетливая женщина». Воспользовавшись этими материалами, обучающиеся должны воспроизвести соответствующее сложное слово.

На пятом – заключительном – этапе обучающимся предлагается самостоятельно осуществить словообразовательный анализ композитов (например: *молокосос*, *душегуб*, *тугодум*, *верхогляд* и т.п.) и догадаться, каковы их значения. Работе с данным типом упражнений предшествует ознакомление или повторение различных структур с коммуникативной установкой выражения мнения или предположения: «*по-моему*», «*мне кажется*», «*можно предположить*» и т.д. Дискуссия, во время которой обучающиеся могли бы обсудить те человеческие качества, которые кажутся им наиболее примечательными, забавными, заслуживающими осуждения и т.п., предлагается нами в качестве завершения работы по изучению данной группы сложных слов.

Домашнее задание заключается в осуществлении анализа адаптированного текста, основанного

на научной статье Н.Г. Бабенко и Н.Е. Лихиной «Неосемантизация слова НИЩЕБРОД в современной русской речи» [16]. Обучающимся дается краткая лингвистическая информация о функционально-семантической специфике лексемы композитной структуры *нищebroд* в ее исконном и новейшем значении и употреблении: ранее слово *нищebroд* представляло собой существительное, обозначающее неимущего человека, просящего милостыню, и обладало позитивной коннотацией, в то время как в речи современных носителей русского языка оно получило резко негативную окраску, характерную для жаргонного обозначения бедного человека. Одновременно учащиеся знакомятся с кратким лингвокультурологическим комментарием о В.И. Дале, составителе «Толкового словаря живого великорусского языка». Проверка выполнения этого задания может быть завершена обсуждением пословицы «Бедность не порок», предполагающим вовлечение обучающихся в дискуссию.

Апробация описанного выше занятия в группе индийских студентов, изучающих русский язык как иностранный на продвинутом уровне, продемонстрировала, что знакомство с данной лексикой вызывает огромный интерес и одновременно служит развитию различных компетенций. Прежде всего речь идет о языковой компетенции, подразумевающей обогащение теоретических знаний о структуре и семантике сложных слов, а также расширение лексического запаса обучающихся. Предложенные нами разработки занятий направлены также на формирование метаязыковой компетенции [17], развитие языковой догадки, привлечение внимания к метафорической игровой природе рассматриваемых номинаций. Способ видения и оценивания различных качеств человека, отраженный в структуре сложных слов, предоставляет информацию о тех ценностях, которые характерны для языковой картины мира. Таким образом, как следствие, не только развивается лингвокультурологическая компетенция, но и увеличивается объем аксиологических знаний.

Незапланированным элементом занятия, проведенного в одной из групп студентов из Индии, стало сопоставление лексем рассматриваемого типа со словами из языка хинди, где обучающиеся обнаружили немало примеров слов, образован-

ных по принципу бахуврихи (это особый тип словосложения). В переводе с санскрита само слово *बहुव्रीहि* (*bahuvrihi* – богатый) также является продуктом композитного словообразования, состоящим из компонентов *बहु* (*bahú* – много) и (*व्रीहि* – рис), и дословно означающим «богатый рисом»¹.

Принимая во внимание представленную выше специфику словосложения, можно предположить, что занятия по русскому языку как иностранному могут включать в себя проведение сопоставления композитов с аналогичными конструкциями языка, родного для обучающихся, например хинди. Это может углубить их понимание того, как разные языки используют схожие механизмы для создания сложных слов, что способствует развитию метаязыковой компетенции. Введение в занятие игровых заданий, выполняя которые студенты развивают умение языковой догадки, опираясь на сходные паттерны в родном языке, может не только сделать процесс обучения более увлекательным и интерактивным, но и способствовать развитию межкультурной компетенции.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Композиты метафорической структуры, обозначающие различные поведенческие типы и характеры, обладают значительным лингводидактическим и лингвокультурологическим потенциалом. Знакомство со сложными словами, понимание их особой природы и «разгадывание» их семантики составляют эффективный способ формирования лингвокультурной компетенции при обучении русскому языку как иностранному. Такой подход может быть использован как эффективное средство привнесения разнообразия в ход занятий и развития творческих возможности обучающихся.

Незначительная частотность употребления слов рассматриваемого типа в речи современных носителей русского языка предопределяет ознакомительный характер используемых упражнений, от обучающихся не требуется запоминания таких лексических единиц. Тем не менее семантически значимые компоненты, входящие в структуру данных слов, являются эффективным средством ознакомления иностранцев с особенностями языковой картины мира носителей русского языка. ■

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Садыкова Р.Х. Лингвокультурологический аспект в курсе преподавания русского языка как иностранного // Балтийский гуманитарный журнал. 2019. № 3 (28). С. 129-132.
2. Yildirim A., Dalkilic O. Межъязыковые параллели на уровне внешней и внутренней формы слова в методологии преподавания РКИ // RUSAD. Rusya Arastirmalari Dergisi. 2023. № 9. С. 179-194.
3. Земская Е.А. Окказиональные и потенциальные слова в русском словообразовании // Актуальные проблемы русского словообразования. Самарканд, 1972. С. 19-28.
4. Василевская Е.А. Словосложение в русском языке. М.: Учпедгиз, 1962. 132 с.
5. Панов М.В. О слове как единице языка // Ученые записки Московского городского педагогического института им. В. П. Потемкина. 1956. Т. 58. Вып. 5. С. 129-165.
6. Улуханов И.С. Единицы словообразовательной системы русского языка и их лексическая реализация. М., 2008. 232 с.
7. Пузина И.В. Способы семантизации метафор в аспекте преподавания русского языка как иностранного // Национальная ассоциация ученых. 2020. № 56-1 (56). С. 72-76.

¹ Monier-Williams M. A Sanskrit-English Dictionary. Oxford: Indian Institute, 1899. P. 726.

8. Демидова Е.Б. Словообразовательная мотивированность как средство семантизации на занятиях по русскому языку как иностранному // Мир науки. Педагогика и психология. 2021. № 2. С. 1-12.
9. Клобуков Е.В., Гудилова С.В. Языковая специфика непроезводимых сложных слов (квазикомпозитов) // Язык. Сознание. Коммуникация. Вып. 20. М., 2001. С. 12-25.
10. Андреев Н.Д., Замбржичский В.Л. Новое в современной сельскохозяйственной терминологии // Вопросы культуры речи. Вып. 2. М., 1959. С. 49-66.
11. Шапорева О.А. Словосложение имен существительных со значением лица в церковнославянских акафистах // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 3: Филология. 2011. № 24. С. 99-104.
12. Ерофеева И.В. Сложные существительные в семантической структуре летописного текста // Ученые записки Казанского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. 2006. Т. 148. № 2. С. 85-98.
13. Важина Е.Н. Лексическая таксономия сложных существительных с признаковым компонентом // Мир науки, культуры, образования. 2014. № 5 (48). С. 115-117.
14. Козинец С.Б. Классификация словообразовательных метафор по степени их семантической связи с производящим // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. 2008. № 10. С. 206-209.
15. Козинец С.Б. Реализация метафорического потенциала языка в словообразовании // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2008. № 6. С. 246-251.
16. Бабенко Н.Г., Лихина Н.Е. Неосемантизация слова НИЩЕБРОД в современной русской речи // Научный диалог. 2019. № 11. С. 23-33.
17. Московская Н.Л., Пирвердиева Ю.А. Металингвистическая компетенция лингвиста-преподавателя: генезис и содержание // Наука. Инновации. Технологии. 2011. № 73. С. 96-102.

REFERENCES

1. Sadykova R.Kh. Lingvokul'turologicheskiy aspekt v kurse prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo // Baltiyskiy gumanitarnyy zhurnal. 2019. № 3 (28). S. 129-132.
2. Yildirim A., Dalkilic O. Mezhlazykovyye paralleli na urovne vneshney i vnutrenney formy slova v metodologii prepodavaniya RKI // RUSAD. Rusya Arastirmaları Dergisi. 2023. № 9. S. 179-194.
3. Zemskaya Ye.A. Okkazional'nyye i potentsial'nyye slova v russkom slovoobrazovanii // Aktual'nyye problemy russkogo slovoobrazovaniya. Samarkand, 1972. S. 19-28.
4. Vasilevskaya Ye.A. Slovoslozheniye v russkom yazyke. M.: Uchpedgiz, 1962. 132 s.
5. Panov M.V. O slove kak yedinitse yazyka // Uchenyye zapiski Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo instituta im. V. P. Potemkina. 1956. T. 58. Vyp. 5. S. 129-165.
6. Ulukhanov I.S. Yedinitsey slovoobrazovatel'noy sistemy russkogo yazyka i ikh leksicheskaya realizatsiya. M., 2008. 232 s.
7. Puzina I.V. Sposoby semantizatsii metafor v aspekte prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo // Natsional'naya assotsiatsiya uchenykh. 2020. № 56-1 (56). S. 72-76.
8. Demidova Ye.B. Slovoobrazovatel'naya motivirovannost' kak sredstvo semantizatsii na zanyatiyakh po russkomu yazyku kak inostrannomu // Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya. 2021. № 2. S. 1-12.
9. Klobukov Ye.V., Gudilova S.V. Yazykovaya spetsifika neproizvodnykh slozhnykh slov (kvazikompozitov) // Yazyk. Soznaniye. Kommunikatsiya. Vyp. 20. M., 2001. S. 12-25.
10. Andreyev N.D., Zambrzhitskiy V.L. Novoye v sovremennoy sel'skokhozyaystvennoy terminologii // Voprosy kul'tury rechi. Vyp. 2. M., 1959. S. 49-66.
11. Shaporeva O.A. Slovoslozheniye imen sushchestvitel'nykh so znacheniyem litsa v tserkovnoslavyanskikh akafistakh // Vestnik Pravoslav'nogo Svyato-Tikhonovskogo gumanitarnogo universiteta. Seriya 3: Filologiya. 2011. № 24. S. 99-104.
12. Yerofeyeva I.V. Slozhnyye sushchestvitel'nyye v semanticheskoy strukture letopisnogo teksta // Uchenyye zapiski Kazanskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnyye nauki. 2006. T. 148. № 2. S. 85-98.
13. Vazhina Ye.N. Leksicheskaya taksonomiya slozhnykh sushchestvitel'nykh s priznakovym komponentom // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2014. № 5 (48). S. 115-117.
14. Kozinets S.B. Klassifikatsiya slovoobrazovatel'nykh metafor po stepeni ikh semanticheskoy svyazi s proizvodnyashchim // Aktual'nyye problemy filologii i pedagogicheskoy lingvistiki. 2008. № 10. S. 206-209.
15. Kozinets S.B. Realizatsiya metaforicheskogo potentsiala yazyka v slovoobrazovanii // Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo. 2008. № 6. S. 246-251.
16. Babenko N.G., Likhina N.Ye. Neosemantizatsiya slova NISHCHEBROD v sovremennoy russkoy rechi // Nauchnyy dialog. 2019. № 11. S. 23-33.
17. Moskovskaya N.L., Pirverdiyeva Yu.A. Metalingvisticheskaya kompetentsiya lingvista-prepodavatelya: genezis i sodержaniye // Nauka. Innovatsii. Tekhnologii. 2011. № 73. S. 96-102.

© Шаповаленко Е.В., 2025.

ССЫЛКА ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ

Шаповаленко Е.В. Лингвокультурологический потенциал словообразования в обучении русскому языку как иностранному // Вестник Калининградского филиала Санкт-Петербургского университета МВД России. 2025. № 2 (80). С. 190-195.