ВСЕРОССИЙСКИЙ КОНКУРС НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ И ТВОРЧЕСКИХ РАБОТ МОЛОДЁЖИ
«МЕНЯ ОЦЕНЯТ В XXI ВЕКЕ»

Направление: Лингвистика

Тема «Работа с эмотивной лексикой на занятиях по русскому языку как иностранному: сопоставительный анализ на примере русских, африканских и американских студентов»

Соискатель: Тимкова Ксения Дмитриевна, студентка 1 курса магистратуры факультета русской филологии и культуры ЯГПУ им. К. Д. Ушинского

Научный руководитель: Гапонова Жанна Константиновна, кандидат филологических наук, доцент, декан факультета русской филологии и культуры ЯГПУ им. К. Д. Ушинского

Место выполнения работы: г. Ярославль

2026

АННОТАЦИЯ

Исследовательская работа посвящена проблеме обучения выражению эмоций на занятиях по русскому языку как иностранному. Методологической базой послужили исследования С. А. Дроздовой, И. А. Антоновой, М. А. Вахрушевой, С. В. Ионовой, А. Вежбицкой. Актуальность исследования обусловлена противоречием между требованиями государственного стандарта РКИ к развитию эмоциональных способностей обучающихся и недостаточным вниманием к этому аспекту в практике преподавания. В ходе работы было уточнено понятие *«эмотивная лексика»*, рассмотрены способы её классификации, проанализирована модель эмоций *Р. Плутчика* и концепция высококонтекстуальных и низкоконтекстуальных культур *Э. Холла*. Эмпирическая часть исследования включала опрос студентов, который позволил выявить трудности в распознавании эмоциональных состояний человека, особенно при работе с текстом. В заключении представлены выводы о влиянии лингвокультурного фактора на освоение эмотивной лексики. На основе полученных данных разработаны рекомендации по анализу эмоций в тексте и система упражнений коммуникативной направленности, позволяющая знакомить инофонов с эмотивной лексикой и способами распознавания эмоций при отсутствии в тексте лексем, непосредственно называющих эмоции. Дальнейшая перспектива исследования связана с унификацией слов-маркеров эмоциональных состояний и созданием методического пособия, направленного на работу с эмотивной лексикой на разных уровнях владения языком.

Ключевые слова: *русский язык как иностранный, эмотивная лексика, слова-маркеры, распознавание эмоций, межкультурная коммуникация, лингвокультурный фактор*.

ОГЛАВЛЕНИЕ

АННОТАЦИЯ 2
ВВЕДЕНИЕ 4
ГЛАВА I. ИЗУЧЕНИЕ ЭМОТИВНОЙ ЛЕКСИКИ В СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВИСТИКЕ 6
1.1. Понятие «эмотивная лексика» в современной лингвистике 6
1.2. Классификация эмотивной лексики 7
1.3. Невербальное выражение эмоций 8
1.4. «Колесо эмоций» Роберта Плутчика как инструмент анализа эмотивной лексики 9
1.5. Концепция Эдварда Холла о культурах высокого и низкого контекста 10
ГЛАВА II. ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ОБ ЭМОЦИЯХ И СПОСОБАХ ИХ ВЫРАЖЕНИЯ В АУДИТОРИИ АМЕРИКАНСКИХ, АФРИКАНСКИХ 11
И РУССКИХ СТУДЕНТОВ 11
2.1. Лексика, называющая эмоции 12
2.2. Лексика, описывающая эмоции 13
2.3. Лексика, выражающая эмоции 17
ГЛАВА III. РАБОТА С ЭМОТИВНОЙ ЛЕКСИКОЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ 20
3.1. Рекомендации по алгоритму распознавания базовых эмоций на основе слов-маркеров 20
3.2. Система упражнений для работы с эмотивной лексикой 25
ЗАКЛЮЧЕНИЕ 30
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК 31

ВВЕДЕНИЕ

Выражение эмоций является важнейшей составляющей коммуникативной компетенции на занятиях по русскому языку как иностранному (РКИ). Отсутствие умения показывать свои чувства приводит к непониманию или частичному пониманию сказанного при общении, затрудняет процесс коммуникации. Иностранец, не умеющий выражать эмоции, не может считаться в полной мере владеющим языком. Наше исследование посвящено изучению проявления эмоционального компонента в коммуникации и обучению этому в практике преподавания РКИ.

К аспекту изучения *эмотивности* в РКИ обращались многие ученые-лингвисты. Так, **С. А. Дроздова** [Дроздова, 2020] рассматривала взаимодействия процессов мышления, словесной речи, языка тела и их отражения в эмоциях; **И. А. Антонова** [Антонова, 2010] говорила о лингводидактическом описании парадигмы простых предложений эмоционального содержания; **М. А. Вахрушева** и **С. В. Ионова** [Вахрушева, Ионова, 2021] изучали лингводидактический потенциал эмоциональной коммуникации на русском языке при освоении лексики русского языка как иностранного; **А. Вежбицкая** [Вежбицкая, 1996] писала об эмотивности в аспекте различий в языках, речевых актах и культурах. Однако в настоящее время мало исследований методистов, рассматривающих принципы работы с эмоциональной лексикой на занятиях с инофонами, что определяет актуальность нашего изыскания.

Стоит отметить, что категория «эмоции» является общекультурной, но при этом нельзя не сказать, что способы ее вербализации отличаются в разных странах, поскольку «перечень» эмоций в различных культурах далеко не однороден. Важно упомянуть, что все эмоциональные реакции узнаваемы в каждой культуре, ибо нет переживаний, которые были бы доступны для одной национальности и совершенно чужды другой. Проблема состоит не в понимании эмоций, а в их вербальном выражении, что представляет трудность для иностранцев в процессе коммуникации.

Таким образом, **актуальность** нашего исследования заключается в том, что эмоциональному аспекту при обучении РКИ не уделяется должного внимания, в то время как в Государственном образовательном стандарте по русскому языку как иностранному требования к развитию эмоциональных способностей инофонов зафиксированы. В связи с повышенным вниманием к развитию эмоционального интеллекта у обучающихся считаем нужным рассмотреть особенности эмотивной лексики и ее распознавания и выражения на занятиях РКИ.

Цель нашего исследования – описать особенности понимания эмотивной лексики американскими, африканскими и русскими студентами и разработать вариант системы упражнений, направленных на развитие эмоционального интеллекта инофонов.

Достижение цели обусловило выполнение следующих **задач**:

1) определить понятие *«эмотивная лексика»* и представить ее классификации в современной лингвистике;

2) изучить модель эмоций Роберта Плутчика;

3) проанализировать концепцию Эдварда Холла о культурах высокого и низкого контекста;

4) провести опрос среди русских и иностранных студентов для установления особенностей понимания и выражения эмоций у представителей разных культур;

5) разработать рекомендации по распознаванию эмоций в тексте и предложить систему упражнений с опорой на эмоциональный аспект, учитывающую организацию деятельности инофонов.

Научная новизна нашего исследования определяется тем, что в нем предпринята попытка с разных сторон рассмотреть эмотивную лексику и принципы ее классификации. На основе сопоставления данных, полученных в ходе анкетирования американских студентов из Нью-Гэмпшира и Брендайса, африканских студентов из Абиджана и Яунде и русскоязычных студентов, определены лакуны в понимании эмоциональной лексики русского языка и предложены рекомендации, направленные на формирование коммуникативной компетенции в области выражения своих чувств и эмоций.

Материалами исследования послужили ответы студентов в рамках анкетирования и аутентичные тексты русской литературы.

Объектом исследования является эмотивная лексика, **предметом** – работа с эмотивной лексикой на занятиях по РКИ с иностранными студентами.

В ходе исследования нами использовались различные **методы**: общенаучные (описание, наблюдение, обобщение, комментирование) и специфические: психолингвистический эксперимент и сравнительно-сопоставительный методы.

Практическая значимость исследования обусловлена тем, что его материалы могут быть использованы в вузовских курсах при преподавании методики русского языка как иностранного, а также при работе с иностранными студентами, изучающими русский язык.

ГЛАВА I. ИЗУЧЕНИЕ ЭМОТИВНОЙ ЛЕКСИКИ В СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВИСТИКЕ

В данной главе будет рассмотрено понятие *«эмотивная лексика»* и предложены способы ее классификации в современной лингвистике; представлена модель Роберта Плутчика как инструмент анализа эмотивной лексики и концепция Эдварда Холла о культурах высокого и низкого контекста.

1.1. Понятие «эмотивная лексика» в современной лингвистике

Обучение коммуникации на иностранном языке предполагает эмоциональную активность не только со стороны преподавателя, но и со стороны студентов. Одним из основных факторов, препятствующих коммуникативному взаимодействию со студентами в процессе обучения, является принадлежность субъектов образовательного процесса к разным культурам. Каждая культура имеет определенный набор отличительных черт, которые мотивированы особенностями среды и сформированы в процессе исторического и социального развития нации. Такая особенность накладывает отпечаток и на процесс обучения, который осуществляется в рамках межкультурного взаимодействия.

В. И. Шаховский понимает под ***эмотивностью*** «…функционально-семантическую категорию, служащую для внешней трансляции носителями языка (языковыми личностями) своего эмоционального состояния и отношения к миру» [Шаховский, 1987, с. 123]. Он считает, что особенность эмоций состоит в том, что они одновременно представлены и объектом отражения в языке, и являются средством отражения самих себя и остальных объектов действительности. Важно, что эмоции при этом не могут быть отделены от отражающего их субъекта. То есть восприятие эмоций достаточно субъективно и зависит от того, насколько «тонко» их воспринимает человек.

Подчеркиваем, что в нашей работе мы рассматриваем ***эмотивность*** как категорию лингвистики, а не психологии, поскольку эмоциональность представлена психологической категорией субъекта, а эмотивность – способностью выражать эмоции с помощью лексических единиц.

Л. Г. Бабенко предлагает сохранить традиционное значение терминов «лексика эмоций» и «эмоциональная лексика», а совокупность обозначаемых ими средств назвать эмотивной лексикой [Бабенко, 1985, с. 43].

Овладение эмотивной компетенцией предполагает наличие знаний о лингвокультуре эмоционального общения, а также способность распоряжаться лексическими средствами обозначения эмоций, чтобы формировать у человека пласт эмоциональной картины мира, который возможно реализовать не только посредством языка и речи. Так, В. М. Астапов отмечает, что «...когда приходится давать определение таких понятий, как, например, страх, ужас, боязнь, тревога <…> дать его точное определение не удается <…> такие эмоции можно чувствовать, но трудно определять [Астапов, 2008, с. 83]. В этом как раз и заключается одна из главных трудностей при изучении русского языка как иностранного – вербальное выражение эмоций и неспособность их прокомментировать в силу абстрактности и субъективности. Кроме того, у иностранца, читающего русскую литературу, могут возникнуть проблемы с восприятием отношений героев друг к другу или к каким-либо событиям окружающей действительности.

Значимость обучения эмоциональному аспекту речи подчеркивается и в Государственном образовательном стандарте по русскому языку как иностранному. На ***элементарном и базовом*** уровнях иностранец должен уметь «выражать желание, просьбу, предложение, приглашение, согласие или несогласие, отказ; выражать свое отношение: давать оценку лицу, предмету, факту, действию» [Андрюшина, 1999, с. 12]; на ***первом и втором сертификационном*** уровнях студенты должны уметь выражать и «запрещение, обещание, неуверенность, сомнение; выражать свое

отношение, выражать предпочтение, осуждение, удивление, сочувствие, сожаление» [Андрюшина, 1999, с. 29]. Несмотря на требования стандартов, современные учебные пособия по РКИ показывают, что на занятиях РКИ часто отсутствует работа с эмоциональной лексикой. В отдельный самостоятельный раздел категория эмотивности не выделяется, а методические и тематические блоки учебников (УМК) дают лишь поверхностные и элементарные представления об этой категории и способах ее выражения. Эмоциональность как важный аспект мотивационной основы сознания формирует процесс коммуникации, поэтому его изучение представляется нам неотъемлемым компонентом успешного обучения русскому языку.

В заключение отметим, что эффективное обучение коммуникации на иностранном языке требует эмоциональной вовлечённости всех участников процесса. Для осуществления межкультурного диалога важно различать эмоциональность как психологический аспект и эмотивность как лингвистический инструмент её выражения. Подчеркнем, что отсутствие в учебных пособиях самостоятельного раздела, посвящённого эмотивности, свидетельствуют о необходимости совершенствования методики обучения. Учитывая значительную роль эмоциональности в процессе коммуникации и её влияние на мотивацию обучения, систематическое изучение эмотивного аспекта русского языка является неотъемлемым компонентом достижения высокого уровня языковой компетенции.

1.2. Классификация эмотивной лексики

Сложность классификации эмоций состоит в том, что трудно определить является ли данная эмоция действительно самостоятельным видом или же это обозначение одной и той же эмоции разными словами.

В работе «Язык. Культура. Познание» [Вежбицкая, 1996] А. Вежбицкая ***классифицирует*** названия эмоций следующим образом:

1) эмоции, связанные с «плохими вещами»;

2) эмоции, связанные с «хорошими вещами»;

3) эмоции, связанные с людьми, совершившими плохие поступки, и вызывающими негативную реакцию;

4) эмоции, связанные с размышлениями о самом себе, самооценкой;

5) эмоции, связанные с отношением к другим людям.

Лингвист в данной классификации предусматривает некие «модели поведения» и «сценарии», которые можно разграничивать при помощи эмоциональных понятий, не допускающих «размытости». Такой подход заключается в том, что эмоции не существуют в вакууме, а всегда связаны с определёнными контекстами и ситуациями. Например, *гнев* чаще всего возникает в ситуации, когда человек считает, что с ним поступили несправедливо, а *радость* – когда происходят приятные события. Такой подход позволяет учитывать культурную специфику эмоциональных переживаний, потому что «сценарии» и «модели поведения» могут отличаться в разных культурах.

Классификация А. Вежбицкой помогает избежать двойственности в определении эмоций, поскольку привязка к конкретным ситуациям позволяет их идентифицировать. Преимущество заключается в том, что студенты смогут изучать лексику эмоций в контексте: учить не просто отдельные слова, а целые фразы и выражения, связанные с определенными ситуациями, а также обращать внимание на культурные особенности.

Обратимся к ***классификации*** Е. П. Ильина [Ильин, 2001, с. 55], которую можно представить следующим образом:

1) по наличию/отсутствию интеллектуальной оценки эмоции делятся на простые (*злость, страх*) и сложные (*любовь, ненависть*);

2) по «знаку» переживания эмоции делятся на положительные (стенические) и отрицательные (астенические);

3) по направленности на говорящего или на окружающих эмоции делятся на личные (*отчаяние, горе, тоска*) и неличные (*жалость, сострадание, восхищение*);

4) по влиянию на деятельность человека (активизируют или тормозят активность) эмоции делятся на активные (*радость, воодушевление*) и пассивные (*тоска, отчаяние*);

5) по степени интенсивности – эмоции высокой степени интенсивности (*счастье, несчастье*) и низкой степени интенсивности (*удовлетворение, досада*).

Такой подход демонстрирует многомерность эмоций и позволяет более точно анализировать эмотивную лексику и понимать нюансы выражения эмоций в языке. Однако в таком случае от преподавателя РКИ будет требоваться глубокое понимание психологии эмоций, чтобы адекватно интерпретировать эмоциональные проявления студентов и выбирать соответствующие методические подходы, поскольку одни и те же эмоции могут быть выражены по-разному.

В. И. Шаховской, например, выделяет ***три группы лексики***, которыми вербально представлены эмоции [Шаховский, 1983, с. 36]:

1) лексика, называющая, обозначающая эмоции;

2) лексика, описывающая эмоции;

3) лексика, выражающая эмоции.

Основная идея классификации Шаховского – это разделение эмоциональной лексики на основе её функции в речи. Этот подход является более практичным и удобным для анализа, поскольку он показывает то, как используется язык для передачи эмоций. Эта классификация позволяет преподавателям РКИ структурировать учебный материал, разделив его на блоки, соответствующие трем группам лексики.

Приведенные классификации эмотивной лексики довольно неоднородны и обусловлены трудностью определения самостоятельности эмоциональных категорий. Мы считаем, что для данного исследования наиболее подходящей представляется трёхчастная классификация В. И. Шаховского, которая и будет использована в последующем анализе лингвистического материала, а также в разработке системы упражнений, направленных на организацию работы с инофонами.

1.3. Невербальное выражение эмоций

Психологические исследования (А. М. Еркенова, В. А. Лабунская, М. А. Поваляева, О. А. Рутер) показали, что большую часть информации в процессе общения человек получает через невербальные средства коммуникации. Затруднение в выражении эмоций иностранцами может проявляться в неумении вербального выражения своих намерений. Студент пытается выразить определенную эмоцию лишь интонационно, вследствие чего его речь как воспринимается как эмоционально нейтральная.

Как известно, процесс вербализации эмоций даже на родном языке связан с перечнем трудностей для говорящих. Они касаются сложности интерпретации и обозначения чувств, с которыми сталкиваются представители разных лингвокультур. Эмотивный лексикон носителей языка складывается достаточно долго. При интерпретации эмоционального содержания единиц с помощью иностранного языка проявляется семантическое расхождение, поскольку чтобы воспринимать эмоциональные тексты на иностранном языке, читателю нужно знать не только систему изучаемого языка, но и его культурных кодов, эмоциональных образов и сценариев [Ионова, Вахрушева, 2007, с. 44].

В последнее время в паралингвистике выделяются три направления изучения невербальных средств выражения: кинесика, изучающая мимику, жесты, походку; просодика, которая изучает тембр, интонацию, темп речи; проксемика, рассматривающая то, на каком расстоянии находятся коммуниканты, каково их пространственное расположение во время речевого акта. Г. В. Колшанский, основатель отечественной паралингвистики, считает невербальные средства околоязыковыми [Колшанский, 1980, с. 47].

Ученый считает нужным принимать во внимание не только мимику и жесты, но и вопросительные и восклицательные знаки, многоточие, использование различных шрифтов и начертаний при оформлении текстовой информации. В основе такой теории лежит принцип комплементарности по отношению к системе языка в целом, а невербальные средства являются источником дополнительной информации.

Нужно учитывать, что у невербальных средств коммуникации большой объяснительный потенциал, что делает их использование в процессе обучения РКИ методически обоснованным и повышает эффективность овладевания межкультурным общением. Например, при семантизации лексики на начальном уровне мы можем её вводить при помощи невербальных средств.

В заключение отметим, что трудности в вербализации эмоций иностранцами усугубляются межкультурными различиями и сложностью интерпретации эмотивного содержания. Обучение иностранному языку должно учитывать как вербальные, так и невербальные средства выражения эмоций, включая кинесику, просодику и проксемику, рассматривая их как взаимодополняющие компоненты целостного коммуникативного акта. Также необходимо помнить о существенной роли культурных кодов в понимании эмоциональной насыщенности речи.

Необходимость учитывать все перечисленные факторы требует от преподавателя РКИ высокого уровня лингвистической, культурологической и методической компетентности. Преподаватель должен не только обучать лексике, но и объяснять, как выражаются эмоции в русской культуре, какие существуют культурные нормы и табу. Необходимо раскрывать, какие эмоции могут считаться уместными, а какие нет в той или иной ситуации.

1.4. «Колесо эмоций» Роберта Плутчика как инструмент анализа эмотивной лексики

Роберт Плутчик, американский психолог, профессор медицинского колледжа Альберта Энштейна и преподаватель университета в Южной Флориде, в 1980 году разработал психоэволюционную модель эмоций (прил. 3). Ключевая идея теории Р. Плутчика заключается в том, что эмоции возникли в ходе эволюции как механизмы, способствующие адаптации организма к меняющимся внешним условиям и повышению его выживаемости [Точка зрения, 2023]. Визуально колесо Плутчика представляет собой аналог цветового круга, где базовые эмоциональные «цвета» смешиваются, создавая производные, а интенсивность каждой эмоции варьируется по шкале от максимальной (яркой) до минимальной (бледной). ***Центральный круг*** на колесе показывает аффекты, проявляющиеся наиболее ярко; ***средний круг*** включает в себя базовые, простые эмоции, а во ***внешнем круге*** представлены сложные эмоции, которые получаются, если соединить простые эмоции в определенном порядке.

Так, исследователь выделил 8 первичных (базовых) эмоций: *радость, доверие, страх, удивление, грусть, неудовольствие*, злость, *ожидание,* которые могут образовывать бинарные пары. Особый интерес для лингвистического анализа представляет внешний круг, где между лепестками базовых эмоций располагаются состояния, возникающие при одновременном переживании двух сильных эмоций. Например, сочетание аффектов *горя* и *изумления* формирует *разочарование*. Колесо эмоций предлагает не просто закономерность эмоциональных состояний, а описывает семантическую сочетаемость эмотивных единиц. Это означает, что значение многих сложных

эмоциональных лексем (например, *презрение*, *разочарование*, *ностальгия*) может быть предсказуемо выведено из значений базовых эмоций.

Практическая значимость данной модели для анализа эмотивной лексики в иностранной аудитории обусловлена, по нашему мнению, её универсальным характером. Колесо эмоций Р. Плутчика позволяет сопоставить эмотивные системы разных языков через выделение универсальных семантических компонентов. Модель Р. Плутчика следует рассматривать не только с точки зрения психологии, но и как эффективный лингвистический инструмент, позволяющий систематизировать и интерпретировать эмотивную лексику в иностранной аудитории, что и будет рассмотрено во второй главе.

1.5. Концепция Эдварда Холла о культурах высокого и низкого контекста

В работе «Вне культуры» [Hall, 1976] американский антрополог и исследователь Эдвард Холл рассмотрел изменения в межкультурной коммуникации. Там же он назвал ***контекст*** как основополагающую характеристику культурных обществ. Он считал, что культуры могут различаться прочтением так называемого контекста. Под контекстом Э. Холл подразумевал необходимую для правильной расшифровки сообщений информацию, вследствие чего антропологом была выдвинута теория о ***высококонтекстуальных*** и ***низкоконтекстуальных*** культурах.

Концепцию о культурах Э. Холл представил на основе передачи сообщений в повседневной жизни. Так, в странах с высокой культурой собеседник при передаче информации может умолчать о какой-либо ее составляющей, подбирать «правильные» слова, что будет эффективно, его поймут, коммуникация состоится. В странах с низкой культурой собеседник должен быть прямолинейным и донести информацию четко «по регламенту». Отмечаем, что контекст в качестве абсолютной величины интерпретировать нельзя. Э. Холл считал, что культуры различаются по степени контекстности, причём эти различия могут наблюдаться как между разными народами (например, культура французских канадцев уступает испанской или французской, но превосходит англо-канадскую), так и внутри одной страны: даже в низкоконтекстуальной американской культуре техасец, тяготеющий к высокому контексту, может говорить дольше и с паузами, чем житель Нью-Йорка с его чёткой манерой общения.

Согласно Э. Холлу, к странам с ***высоким контекстом*** культуры относятся: *Россия, Китай, Япония, Португалия, Венгрия, Испания, Южная Корея, Непал, Греция, Филиппины, Турция, Индия, Ирландия, Италия, Индонезия, Франция, Пакистан, Таиланд, Вьетнам, многие страны Африки и Латинской Америки,* а также *Бразилия*. В высококонтекстуальных культурах особенно важны личные отношения, коллективизм, интуиция и наблюдательность, а люди формируют сплочённые сообщества, где межличностные связи ценятся очень высоко. Высокий контекст, по мнению Э. Холла, предполагает успешное усвоение того или иного события, поскольку наибольшая «плотность информационных сетей» объясняет тесное взаимодействие между членами сообщества и отдельных групп [Войтковский, 2017, с. 76]. Он утверждает, что в силу обладания большим количеством информации и богатым историческим опытом такие культуры можно назвать однородными. Они практически не меняются со временем, а при взаимодействии с инокультурным окружением поведение представителей высококонтекстуальных культур подразумевает одинаковую реакцию. В случае с повседневным общением представителям этой культуры не требуется владеть подробной информацией о происходящем, поскольку они постоянно в курсе того, что происходит вокруг. В культурах с высоким контекстом общение строится на неявной, скрытой манере речи, где ключевую роль играет не столько содержание сказанного, сколько форма и способ подачи. Паузы в разговоре имеют смысловую нагрузку, а важная информация часто опускается, так

как собеседники и так её знают. Большое значение придаётся невербальным средствам, особенно зрительному контакту. Представители таких культур избегают конфликтов и никогда открыто не показывают недовольство, независимо от исхода общения. Исследователь также установил закономерности: «чем больше контекстуальной информации необходимо для понимания социальной ситуации, тем выше сложность культуры; чем выше сложность культуры, тем труднее «чужакам» правильно понять и оценить социальную ситуацию» [Войтковский, 2017, с. 74].

Параллельно с культурой высокого контекста в мире существуют культуры, в которых практически отсутствуют неформальные контакты. К странам с ***низким контекстом*** культуры относятся: *США, Швейцария, Финляндия, Нидерланды, Скандинавия, Германия, Израиль, Канада, Новая Зеландия, Англия, Австралия*. Такие культуры менее однородны, в них межличностные контакты строго разграничены. Э. Холл считает, что представители этих культур не смешивают личные отношения с работой и другими аспектами повседневной жизни, исходя из чего они испытывают потребность в дополнительной информации при общении для понимания представителей других культур. В низкоконтекстуальных культурах информация излагается ясно и понятным языком, речь отличается выразительностью, а объём сведений строго формализован. Невербальным средствам общения уделяется мало внимания, все обсуждаемые вопросы получают чёткую оценку. Недосказанность в коммуникации практически отсутствует, а если она возникает, то воспринимается как нехватка информации. Люди в таких культурах открыто говорят о том, что их не устраивает.

Таким образом, ключевым фактором успешной межкультурной коммуникации выступает не столько знание языка, сколько понимание контекста – той информации, необходимой для правильной интерпретации информации в общении. Подчеркиваем, что трудности в межкультурной коммуникации, по мнению Э. Холла, могут возникнуть не из-за незнания языка, а из-за неправильного понимания контекста. Следовательно, для эффективного взаимодействия между представителями разных культур необходимо не только изучать язык, но и осознавать ту степень контекста, позволяющего дешифровывать информацию.

ГЛАВА II. ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ОБ ЭМОЦИЯХ И СПОСОБАХ ИХ ВЫРАЖЕНИЯ В АУДИТОРИИ АМЕРИКАНСКИХ, АФРИКАНСКИХ И РУССКИХ СТУДЕНТОВ

В этой главе мы представляем результаты нашего исследования, направленного на оценку понимания эмоций и умение использовать эмотивную лексику русскоязычными, африканскими и американскими студентами. В качестве респондентов были задействованы студенты из частного американского исследовательского университета Брендайс (штат Массачусетс) и государственного исследовательского университета Нью-Гэмпшир (штат Манчестер), а также африканские студенты из стран Западной Африки – выпускники университетов Абиджана и Яунде. Уровень владения русским языком иностранными студентами соответствовал ступеням А2-В1. Для сопоставления трудностей, связанных с эмотивной лексикой, также были привлечены данные 50 русскоязычных студентов 3–4 курсов факультета русской филологии и культуры ЯГПУ им. К. Д. Ушинского.

Так, нами была разработана анкета, состоящая из 25 вопросов. Вопросы основаны на классификации В. И. Шаховского и базируются на разделении эмоциональной лексики на основе её функции в речи. Такая классификация позволяет преподавателям РКИ структурировать учебный материал, разделив его на блоки, соответствующие трем группам лексики.

2.1. Лексика, называющая эмоции

Сначала студентам предлагалось назвать эмоции, которые они испытывают чаще всего. По нашим подсчетам самыми частотными ответами у ***американских*** студентов стали такие эмоции, как *радость, беспокойство, гнев, удивление, любопытство, грусть, разочарование и тревога*; у ***африканских*** студентов – *радость, печаль, гнев, страх, любовь, мир, покой, счастье и сомнение.* ***Русские*** студенты отдали предпочтение *радости, грусти, раздражению, удивлению, страху, тревоге.* Стоит отметить, что названные эмоции совпадают у респондентов на базовом уровне, но при этом африканские студенты в категории эмоций отнесли и специфические номинации: *любовь, мир* и *покой*. По визуальной модели эмоций Роберта Плутчика, которую мы берем за основу, не все категории выделяется. По мере соединения базовых эмоций *восторга* и *восхищения* образуется *любовь*. Ближе к внешнему кругу интенсивность эмоций уменьшается, образуя при этом категории *радости, доверия, принятия* и *безмятежности.* Так или иначе, названные эмоции *мира* и *покоя*, по нашему мнению, синонимичны *принятию* и *безмятежности*. Эмоциональный спектр африканских студентов оказался шире, поскольку ими были использованы составные эмоции внешнего круга.

Далее мы предложили задание, связанное с представлением визуального ряда, поскольку одна из трудностей при определении/распознавании эмоций иностранцами заключается в том, что словесное выражение и невербалика не совпадают: человек может задавать вопрос, но интонационно и мимикой не будет указывать на эмоцию, вследствие чего в коммуникации будут некоторые затруднения или несоответствия. Мы предложили участникам опроса распознать эмоции по картинкам. В качестве таких изображений были представлены фото из мультфильма «Головоломка» (реж. Пит Доктер) и из психологических тестов. Ответы групп значительно расходились.

Большинство ***русских*** выделило, что на первой картинке (прил. 1) изображены *страх, испуг и удивление*. ***Американцы*** и ***африканцы*** распознали *страх, гнев, шок, удивление.* Интересно, что среди иностранных студентов встречались и такие ответы, как *сюрприз*, *изумление, разочарование, отчаяние*. Спектр эмоций опрошенных оказался в пределах простых состояний по Р. Плутчику.

Далее на картинке были изображены эмоции *брезгливости, страха, печали*. ***Американские*** студенты определили их как *отвращение, беспокойство и печаль*. ***Африканские*** студенты выделили *отвращение, страх и отчаяние.* Любопытно, что у американцев и африканцев ни в одном из ответов не встретилась эмоция *брезгливости*, она была заменена на *отвращение*, в то время как русские единогласно ее определили. По этимологическому словарю Н. М. Шанского [Шанский, 1994, с. 74] глагол *брезгать* произошел от производного *брьзгъ* ‘кислый вкус’, откуда и появилось прилагательное *брезгливый,* распространенное среди ***русскоговорящих***. *Брезгливость* не пользуется популярностью среди американцев в значении, соответствующем русскому пониманию, в то время как в английском языке оно все же зафиксировано. Возможно, с этим связан и тот факт, что приведенная эмоция в русском варианте мультфильма переводилась как *брезгливость*, а в американской версии осталась *отвращением.* По визуальной модели Р. Плутчика эмоция *брезгливости* не выделяется, а *отвращение* присутствует.

Следующий вопрос был связан с поиском соответствия изображения эмоции и ее описания (прил. 2). На изображении были показаны такие эмоции, как *сомнение, враждебность, радость, злость*. *Сомнение* и *враждебность* на «колесе эмоций» не выделялись. ***Иностранные*** студенты единогласно выбрали все перечисленные эмоции, а небольшой процент ***русскоязычных*** студентов помимо верного ответа определил эти эмоции, как *грусть, рассерженность, доброта, печаль*. Возможно, это связано с тем, что русский человек более эмоционален, и в его лексическом запасе есть активные соответствующие наименования, позволяющие ранжировать степень проявления той или иной эмоции. К тому же, все эти эмоциональные состояния выделяются у Р. Плутчика на

базовом уровне. А грань между *враждебностью/рассерженностью*, *добротой/радостью* в невербальном проявлении достаточно тонкая.

Далее испытуемым нужно было по психологическим картинкам самим определить ту или иную эмоцию, но уже без указанного перечня (прил. 2). ***Американцы*** вывели такую последовательность изображаемых эмоций на фото: *разочарование, счастье/приятное удивление, раздражение, сомнение*. ***Африканцы*** ответили так: *печаль, радость, гнев, недоверие*. ***Русские*** ответили иначе: *грусть, радость, раздражение, сомнение/злость.* Ответы групп оказались близки между собой. Американские студенты вновь использовали эмоцию разочарования, находящуюся на внешнем круге и являющуюся составной из *горя* и *изумления*. Остальные студенты оперировали аффектами и базовыми эмоциональными состояниями.

На следующем изображении (прил. 2) последовательность эмоций у ***американских*** студентов была представлена так: *счастье/ликование, разочарование/грусть, раздражение/тревога/обида, печаль/разочарование/расстройство*. ***Русские*** выбрали *радость, грусть, зависть/недоумение, печаль*. ***Африканские*** студенты выделили преимущественно *радость, печаль/грусть, недоверие, разочарование.* Как таковых эмоций *зависти, недоумения* или *недоверия* Р. Плутчиком не выделяется, но эти состояния можно определить синонимичными. Например, синонимичным проявлением *недоверия* будет аффект *настороженности, недоумения – изумление,* синоним к *зависти – досада.*

Стоит отметить, что эмоция *радости* не в первый раз является для американских студентов пограничной. Они воспринимают ее как *счастье* или же *приятное удивление,* в то время как другие группы опрошенных оба этих наименования разграничивают. Такие расхождения неслучайны: концепты *счастья* в западной и европейской культурах отличаются. Например, наряду с известным понятием *американской мечты* есть еще одно – *американское счастье* [Сукачева, 2018, с. 2]. Американское *счастье* включает в себя, прежде всего, *любовь и дружбу*, после которых идут *радость, смех, семья*, т. е. *радость* и *счастье* для американцев дополняют друг друга, а само слово *счастье* приравнено к частотному, повседневному, общеупотребительному. В то время как концепт *счастья* в понимании русских связан, в первую очередь, с *успехом и удачей* в какой-либо деятельности. *Радость* не включается сюда автономно, как в американской культуре. *Счастье* для русских нечто глубинное и личное, в то время как в Америке данная категория «прикладная».

Анализ частотности распознаваемых студентами эмоций показал некоторые сходства между ***русской, американской*** и ***африканской*** группами опрошенных с преобладанием базовых эмоций, практически отсутствием трудностей в распознавании эмоций. Отличие заключается во-первых, в том, что иностранные студенты акцентируют внимание на позитивных эмоциях (*радость, любопытство*) и не выделяют *страх/тревогу/отчаяние/печаль* в качестве частотных, объединяя их, в отличие от русских студентов, которые более дифференцированно используют эмотивную лексику. Во-вторых, иностранцы чаще всего используют специфические номинации, «составные» эмоции, выделяемые на основе базовых во внешнем круге Р. Плутчика.

Эксперимент по распознаванию эмоций по визуальным рядам выявил и расхождения в ответах групп, что, по нашему мнению, может указывать на влияние культурных факторов при интерпретации невербальных сигналов. Проведенное анкетирование выявило необходимость работы с эмотивной лексикой в процессе обучения РКИ.

2.2. Лексика, описывающая эмоции

Блок вопросов в анкетировании был связан и с задачами респондентов определить, о какой эмоции идет речь, исходя из приведенного контекста. Здесь мы получили самые разнообразные и даже неочевидные ответы.

Негативная эмоция, выражающая недовольство, обиду, раздражение человека: предполагалось, что респонденты отдадут предпочтение *гневу и злости*. ***Американцы*** посчитали, что за этим описанием кроется *раздражение, разочарование* и даже *месть*. Они использовали сложный эмоциональный ряд из внешнего круга Р. Плутчика. ***Русские*** и ***африканские*** студенты единогласно ответили, что на иллюстрации изображены *гнев и злость*, единичным стало проявление *нервозности, ненависти* и *стресса*, чего нет на «колесе эмоций». К названным состояниям можно подобрать синонимичные из модели Р. Плутчика: *ненависть – отвращение/презрение*, *стресс – тревога*. Трудность заключалась в том, что в этом описании уже перечислен довольно внушительный перечень эмоциональных состояний, который мог «сбить» при определении эмоций.

Состояние полного удовлетворения, наивысшей степени удовольствия: предполагаемым ответом являлось понятие *счастье*. ***Американцы*** разошлись во мнениях: выделили *блаженство, довольство, восторг.* Все названные эмоции находятся практически на одном «лепестке» модели Р. Плутчика (восторг – радость – безмятежность). У ***русских*** же мнения разделились в пользу двух наименований: самыми частотными ответами оказались *радость и счастье*. Это опять же связано с культурным кодом обеих стран. Если в Америке *счастье* – это некая «формула вежливости», выходящая из смол-тока, ‘легкой и непринужденной беседы’, то в России оно достаточно «сильное» и проявляется высокими категориями (полное удовлетворение, наивысшая степень удовольствия), о которых мы не говорим в повседневном общении. Стоит отметить, что ***африканские*** студенты практически единогласно выделили *счастье*, в меньшей степени указали на базовую эмоцию *радости.*

Чувство отчаяния, беспомощности, эмоционального расстройства: предполагаемым ответом были *грусть/печаль* как проявление аффекта *горя*. ***Американские*** студенты не пришли к единому мнению и представили целый ряд эмоций: *депрессия, безнадежность, страх, удручение, безумство, подавленность, печаль*. По «колесу эмоций» не все состояния считываются, но основой для проявления этих эмоций будет подразумеваемый аффект *горя*. ***Русские*** были кратки: *депрессия, волнение, тревога.* Если рассматривать частотные номинации опрошенных, то применительно к модели Р. Плутчика аффектом к названному эмоциональному ряду будет *страх*. ***Африканцы*** выделили *печаль,* в меньшей степени указали на проявление *грусти* и *депрессии.* Все эти состояния являются звеньями одной цепочки *горя, грусти* и *печали* по «колесу эмоций». Как мы видим, респонденты представили довольно сильный и дифференцированный эмоциональный ряд, что объясняется исходными «сложными» эмоциями *отчаяния, беспомощности*.

Блок вопросов, связанный с описанием эмоций, свидетельствует о том, что африканцы обладают более глубокими способностями к их проявлению и распознаванию, что связано, несомненно, с культурными традициями континента, их менталитетом. Но все три группы опрошенных показали довольно дифференцированный эмоциональный ряд, что указывает на универсальную способность человека к различению сложных эмоциональных состояний вне зависимости от культурной принадлежности. Базовая структура эмоционального опыта (различение *печали, страха, депрессии, тревоги*) является общей, тогда как степень детализации, выбор доминирующего аффекта и конкретные лексические номинации варьируются в зависимости от культурного контекста и языковых традиций.

Далее мы взяли контексты из русской классической литературы (А. И. Куприн, И. А. Бунин, М. Зощенко, Ф. М. Достоевский). Респондентам предлагалось назвать эмоции, которые «читаются» в приведенных контекстах, но обязательным условием было выделение слов-маркеров, которые помогли бы распознать ту или иную эмоцию.

«Сестры поцеловались. Они с самого раннего детства были привязаны друг к другу теплой и заботливой дружбой» (А. И. Куприн «Гранатовый браслет»): ***американские*** студенты считали из

этого контекста *любовь* как теплую связь между сестрами. В качестве слов-маркеров были выделены следующие: *теплый, заботливый, поцелуй.* Также встречались такие ответы: «*Они важны друг для друга», «Они проявляют любовь и доверие друг к другу», «Любовь — это распространённое чувство среди членов семьи и друзей». **Африканские** и **русские** студенты распознали *любовь* и *привязанность,* а в качестве слов-маркеров выделили *с раннего детства* и *поцелуй.* Стоит отметить, что африканцы смогли распознать *привязанность* наравне с русскими студентами.

Среди ответов русских студентов встречалось и такое понятие, как *ностальгия* (ср. ностальгия – 1. Тоска по родине, по родному дому. 2. Тоска о прошлом, о пережитом, об утраченном [Кузнецов, 1998, с. 987]). Оно является одним из главных концептов русской ментальности. *Ностальгия* как культурообразующий смысл современной российской жизни связан с чувством *тоски* по прошлому: это может быть советское прошлое или же события, что случились 2-3 года назад. Чаще всего такое чувство возникает, когда человек находится вдали от дома (например, ностальгия по родине и др.) и позиционируется как состояние души русского человека.

«И все стихи мне изволили читать про всякие «темные аллеи», — прибавила она с недоброй улыбкой» (И. А. Бунин «Темные аллеи»)*: **американские** студенты давали самые разные ответы: злорадное удивление, пресыщенность, страх, жадность, злой восторг, подозрение, осуждение, враждебность, насмешливость и покровительство.* Интересно отметить, что словами-маркерами студенты назвали *темные аллеи* как признак «вреда» и *недобрую улыбку.* Вероятнее всего, они восприняли прилагательное *темный* как нечто *плохое/страшное/пугающее*, поэтому посчитали это сочетание «враждебным» словом-маркером. ***Африканские*** студенты в приведенном контексте выделили *презрение, отвращение, сарказм, иронию, злобу*, а в качестве слов-маркеров отметили *недобрую улыбку*. ***Русскоязычные*** студенты выделили в приведенном контексте преимущественно формы комического (*иронию, насмешку, сарказм),* а также *отвращение и раздражение.* Словами-маркерами помимо *недоброй улыбки* стали слова *изволили, всякие*. Мы видим, что понимание авторской интенции считывается русскими полностью, на что указывает отнесение к словам-маркерам в том числе местоимения *всякий.*

«И сразу как-то она мне ужасно понравилась. Зачастил я к ней» (М. Зощенко «Аристократка»): в данном контексте ***американцы*** выделили эмоции *любви, обожания, страсти, восхищения, увлечения*. ***Африканские*** студенты распознали в этом контексте *любовь*, единицы писали о *признании* и *счастье*. В качестве слов-маркеров иностранные студенты выделили «*ужасно понравилась*». ***Русскоязычные*** студенты выделили эмоции *влюбленности и симпатии*, а словами-маркерами обозначили *ужасно понравилась* и *зачастил.* Разговорная форма глагола *зачастить* указывает на непременное начало действия с эмоциональной окраской, что отличается от глагола *ходить.* Это тонкости, связанные с культурным кодом России, что трудно считать иностранцам на начальном этапе изучения русского языка.

С замиранием сердца и нервною дрожью подошел он к огромнейшему дому (Ф. М. Достоевский «Преступление и наказание»): в данном контексте ***американцы*** отметили *нервозность*, в меньшей степени *беспокойство и страх*. Слова-маркеры были следующими: *замирание сердца, огромный дом, дрожь.* Встречались и подробные ответы: *«Мужчина подходит к дому и может сосредоточиться только на своём приближении. Очевидно, он боится войти», «Он ожидает чего-то, что произойдет в доме», «Люди говорят, что у них замирает сердце, когда они напуганы, и дом выглядит внушительно и устрашающе, потому что он огромный». **Русские*** студенты выделили эмоции *страха* и *тревоги*, в меньшей степени встречалась эмоция *волнения*. Слова-маркеры оказались теми же, что и у американских студентов. ***Африканские*** студенты отметили эмоцию *страха* доминирующей, в качестве слов-маркеров выделили *замирание сердца* и *нервную дрожь*. В данном контексте указанием на эмотивность служат не только лексические

единицы, но и словообразовательные. Речь идет о формообразующем суффиксе *-ейш-* в прилагательном *огромнейший*, что указывает на преувеличение размеров дома из-за присутствия *страха* у субъекта действия, что удалось считать американцам и русским.

«Гм... да... всё в руках человека, и всё-то он мимо носу проносит, единственно от одной трусости... это уж аксиома...» (Ф. М. Достоевский «Преступление и наказание»): ***американские*** студенты в данном контексте выделили эмоции *неуверенности, страха и раздражения*. В меньшей степени были указаны эмоции *неискренности, робости и избегания*. В этом помогло слово-маркер *трусость*, а также многоточия и междометия *гм… да…* Были представлены и такие ответы: *«Саркастическое или нетерпеливое раздражение; многоточие и слово «трусость» создают впечатление, что рассказчик выносит осуждение, особенно если после этого он называет такое поведение аксиомой, то есть преувеличивает», «Этот человек способен изменить мир, но его парализует страх перед последствиями», «Я думаю, что эти конкретные слова могут относиться к русскому культурному пониманию, в котором я не разбираюсь».* ***Африканские*** студенты не пришли к общему выводу, выделяли единичные проявления *недовольства, безразличия, разочарования, страха, тревоги*, *наивности*, что подкреплялось словами-маркерами *аксиома* и *трусость.* ***Русские*** студенты назвали эмоции *страха*, *трусости, неуверенности*. В меньшей степени *безвыходности, сожаления и презрения*. Слова-маркеры следующие: *мимо носу проносит, всё/всё то, гм…да…, аксиома.* Интересно, что русскоязычные студенты не выделили многочисленные многоточия в приведенном контексте, что прямо указывает на *сомнение и неуверенность* в словах говорящего.

«Он до того углубился в себя и уединился от всех, что боялся даже всякой встречи, не только встречи с хозяйкой. Он был задавлен бедностью (Ф. М. Достоевский «Преступление и наказание»): ***американцы*** в приведенном контексте распознали эмоции *страха, тревоги, изоляции.* Менее популярными стали эмоции *паранойи, депрессии, стыда и уныния.* Словами-маркерами они обозначили следующие слова: *бедность, бояться, углубился.* Также были представлены интересные контексты: *«Бедность» может быть описанием беспорядка или грязи в его окружении, он может чувствовать, что его осудят другие, если он присоединится к ним, и это говорит о том, что он боялся любой встречи, а не только с домовладельцем», «Он недоволен собой и окружающим миром», «Он боялся смотреть людям в глаза, потому что это раскрыло бы перед ними и перед ним самим его недостатки».* ***Африканцы*** в приведенном контексте выделили эмоции *разочарования, печали* и *одиночества*, а в качестве слов-маркеров указали следующие: *углубился в себя* и *уединился от всех*. ***Русскоязычные*** студенты увидели в этом контексте эмоции *страха, тревоги, одиночества, печали.* В меньшей степени *стыда и отчаяния.* Слова-маркеры: *углубился, уединился, боялся, задавлен.* Встретился и один из похожих ответов с американскими студентами: *«Герой разбит обстоятельствами, из-за которых он боится хозяйки. Этот страх стал настолько глубоким, что стал паранойей».*

Задача определения эмоций на основе описания показала существенную неоднозначность интерпретации эмотивной лексики группами опрошенных, что подтверждает ее сложность и многогранность. Разнообразие ответов респондентов указывает на субъективность восприятия эмоционального содержания текста и важность учёта контекста и лингвокультурного опыта. Разнообразие интерпретаций одного и того же текста у американских, русских и африканских студентов свидетельствует о том, что слова-маркеры не являются универсальными и однозначными индикаторами эмоций. Их интерпретация опосредована культурным опытом, языковой картиной мира и субъективными особенностями восприятия. Это непосредственно ставит задачу разработки более точных и отчасти универсальных методов анализа эмотивной лексики.

2.3. Лексика, выражающая эмоции

Участникам опроса нужно было обозначить, какие эмоции у них возникли бы при понимании описанных ситуаций. С помощью такого задания мы хотели определить реакцию русских и иностранных студентов на то или иное событие. Наша гипотеза перед проведением исследования предполагала существование различных реакций у ***русских, африканских*** и ***американских*** студентов, зависящих от менталитета и культурной составляющей.

Вы забыли текст выступления на сцене: частотной эмоцией в этой ситуации среди ***русских*** стал *страх*, на втором месте по популярности были выделены *паника и волнение.* Также фигурировали, но были менее встречающимися такие эмоции, как *стыд и тревога*. Все эти состояния являются проявлением аффекта *ужаса* на «колесе эмоций» Р. Плутчика. Среди ***американских*** студентов на первое место вышло *смущение*, а потом уже *тревога*. Эмоция *страха* не встречалась совсем, но она является менее выраженной в цепочке эмоциональных состояний «колеса эмоций» (ужас – страх – тревога). Стоит отметить, что появлялись такие ответы, как *унижение, разочарование, нервозность, паника, ужас.* Американские студенты, вероятно, склонны оценивать ситуацию в качестве публичной неудачи, выделяя не столько интенсивный страх, сколько социально-ориентированные эмоции (*смущение, тревога, унижение*). Это может означать модель поведения, в которой важна в первую очередь реакция общества, вследствие чего нельзя «потерять лицо». ***Африканские*** студенты в равной степени испытали бы *страх, панику* и *стресс*, что также исходит от аффекта *ужаса.* Эти эмоции стали частотными. *Стыд* был зафиксирован единично. Отмечаем, что африканские и русские студенты и здесь используют преимущественно аффекты и базовые эмоции, в то время как американцы оперируют в основном составными эмоциями из внешнего круга. Это может указывать на то, что в коллективистской культурной традиции ситуация «публичной неудачи» осмысляется не только через *страх*, но и через общее психофизиологическое напряжение.

Вы потеряли свою любимую вещь: частотными эмоциями среди ***американских*** студентов выступили следующие: *печаль, разбитое сердце, тоска*. Менее частотными – *безнадежность, тревога, горе, опустошение, дурное предчувствие, стресс*, что также является «лепестком» с исходной номинацией *горе* по Р. Плутчику, но приведенные эмоции выражаются менее ярко, поскольку располагаются ближе к внешнему кругу. Среди ***русских*** студентов *грусть* стала популярной эмоцией. Также встречались такие эмоции, как *отчаяние, раздражение и злость*. ***Африканцы*** испытали бы эмоции *гнева* и *печали*, в меньшей степени – *недовольство* и *панику*. У русских и африканских студентов также отмечается исходная номинация *горе,* но эмоции находятся в основном в пределах базовых. Эти различия подтверждают, что даже при прямой номинации эмоциональной ситуации её конкретное наполнение опосредовано культурными моделями и эмоциональными состояниями. Русские студенты демонстрируют амбивалентность переживания потери, сочетая *грусть* с *раздражением* и *злостью*, что может отражать культурную модель, в которой утрата осмысляется не только как пассивное переживание, но и как яркие эмоции *гнева.*

Вы влюбились: частотной эмоцией среди ***американцев*** стало *возбуждение*, что является последним звеном цепочки эмоций *изумления – удивления*. Популярными стали эмоции *радости, счастья и нервозности*. Наименьшее предпочтение было отдано *волнению, восторгу, одержимости, смущению, довольству и удовлетворению.* ***Русские*** студенты назвали *радость* как основополагающую эмоцию при влюбленности (цепочка: *восторг – радость – безмятежность*). На втором месте расположились *страх и тревога,* где аффект – *ужас*. Это указывает на характерную для русской культурной традиции амбивалентность восприятия влюблённости: *любовь* осмысляется не только как источник *радости*, но и как источник *тревоги, страха потери, неопределённости*. Данная особенность может быть связана с распространёнными в русской

литературе и культуре мотивами «любви-страдания», «боязни быть отвергнутым», «тревожной привязанности». Частотными эмоциями у ***африканских*** студентов стали *радость (*цепочка по Р. Плутчику: *восторг – радость – безмятежность), любовь (*на стыке *восторга и восхищения)* и *счастье*. Эмоции *страха, стресса* и *удивления* были минимальными, что свидетельствуют о том, что в африканской культурной традиции влюблённость воспринимается как положительное переживание, лишённое тревожных компонентов, характерных для русских респондентов.

После ссоры с другом Маша хлопнула дверью: ***американские*** студенты единогласно ответили, что это *гнев*, что является аффектом цепочки *гнев – злость – досада*. Также встречались такие эмоции, как *разочарование, ярость, враждебность* – эмоциональные состояния из внешнего круга эмоций. ***Русские*** студенты назвали *злость* и *гнев* как частотные эмоциональные проявления (одна цепочка), встречались и эмоции *ярости, агрессии* – выведенные с помощью пересечения *гнева* и *настороженности*. ***Африканцы*** выделили *гнев* и *раздражение*, единичным стало проявление *печали* и *разочарования*. Отмечаем, что среди названных «цепочек» эмоций по Р. Плутчику появляется и другая с аффектом *горе* (*горе – грусть – печаль*), а также выведенная при помощи соединения *горя* и *изумления* эмоция *разочарования*. Интересно, что американские студенты чаще всего демонстрируют тенденцию к «смягчению» эмоциональной номинации, выбирая менее интенсивные составные эмоции из внешнего круга. Однако в ситуации конфликта с демонстративным действием они единогласно выбирают аффект гнева – довольно интенсивное состояние. Русские и африканские студенты при сохранении доминанты гнева показали были разнообразны в ответах, включая как менее, так и более интенсивные эмоциональные состояния.

Преподаватель сделал мне замечание на паре, я почувствовала себя неловко: ***американские*** студенты назвали *смущение* как частотную эмоцию в ответ на замечание в свой адрес. На втором месте по популярности были такие эмоции, как *стыд и тревога*. Наименьшее предпочтение получили *замешательство, неуверенность, неловкость.* Почти единогласно ***русские*** и ***африканские*** студенты выбрали эмоцию *стыда*, наименьший процент заняли эмоции *смущения*, *позора, вины* и *гнева* среди африканцев. В этой ситуации наблюдается точно такая же тенденция, как и в ситуации с публичным выступлением. Американские студенты боятся быть униженными на публике, а русские и африканские студенты пользуются базовыми эмоциональными состояниями и не акцентируют внимание на социальном контексте.

После экзамена на лицах студентов была улыбка: ***американцы*** выделили эмоции *уверенности* и *счастья*. Наименее частотными стали эмоции *гордости, удовлетворения и радости.* Среди ***русских*** студентов самой популярной эмоцией стала *радость*, после которой последовало *облегчение*. Такие ответы неслучайны: русская культура ***коллективистская***, а американская – ***индивидуалистская*** [Акимова, 2019, с. 46]. Русские студенты интерпретируют улыбку после экзамена как выражение облегчения от того, что испытание закончилось, а не только как *радость* от успеха. Это отражает коллективистскую культурную модель, где экзамен воспринимается как стрессовое событие, а улыбка – реакция на снятие напряжения. В сфере образования это проявляется в феномене шпаргалки и подсказки. Если для русских студентов подсказать товарищу на экзамене или что-то списать является вариантом нормы, хоть и не одобряемой обществом, то в американской культуре существует запрет на списывание. Поэтому абсолютно очевидно, что американский студент после трудного экзамена испытает эмоции *гордости и уверенности*, в то время как русский «выдохнет» от *облегчения*. Эмоция *радости* у ***африканцев*** стала лидирующей, далее последовали эмоции *счастья* и *удовлетворения*. Африканские студенты, представляющие коллективистскую культуру, тем не менее не назвали облегчение в числе частотных эмоций. Это может объясняться иными образовательными традициями или различиями в восприятии экзамена.

У вас появилась работа мечты: частотными эмоциями среди ***русских*** студентов стали эмоции *радости и гордости*. В русской культурной традиции общественное признание имеет высокую ценность; работа мечты – это не только личное удовлетворение, но и повод для уважения со стороны окружающих. ***Американские*** студенты при таком раскладе испытали бы эмоции *радости, возбуждения, облегчения и счастья*. В меньшей степени они испытали бы *волнение и нервозность*. Отсутствие *гордости* в частотных ответах американцев также показательно: возможно, для американской культуры *гордость* за работу мечты очевидна, что она не требует отдельного называния, уступая место более «острым» эмоциям (*возбуждение, облегчение*). ***Африканские*** студенты интерпретируют получение работы мечты прежде всего через *радость* и *удовлетворение, гордость* – эмоции, связанные с гармонией, покоем, оправданием ожиданий. *Гордость* присутствует, но не является доминирующей. Это может отражать коллективистскую культурную модель, где успех осмысляется не только как личное достижение.

Ты поссорился со своим другом: большинство ***американских*** студентов написало, что испытало бы эмоции *печали* и *разочарования* (по Р. Плутчику это *«лепесток»* с аффектом *горе,* а также внешняя эмоция – *разочарование*). Вторыми по популярности ответами стали эмоции *тревоги, вины и стыда*. Единицы почувствовали бы *скорбь, гнев, испуг, одиночество и ярость*. Среди ***русских*** студентов разброс в эмоциональности небольшой: самыми частотными стали такие эмоции, как *грусть и гнев (*цепочки *гнева – злости – досады* и *горя- грусти – печали)*. Лишь единицы назвали эмоции *обиды и неопределенности.* Такие ответы свидетельствуют, возможно, о категоричности русского человека. Никто из русскоязычной аудитории не указал на эмоции *вины и стыда*, как, например, в ответах американцев. Русскому человеку сложно признать свою вину и неправоту. У ***африканцев*** доминировали *печаль* и *сожаление (*на «колесе эмоций» в основе находится аффект *горе)*, в равной степени рассматривались *гнев* и *разочарование (гнев – злость – досада* по Р. Плутчику). Как и русские, они не акцентируют внимание на чувстве *вины* и *стыда*, что может отражать коллективистскую культурную модель, где неудача осмысляется скорее через *сожаление* и *печаль*, чем через индивидуальную ответственность и самоосуждение.

Таким образом, анализ эмоциональных реакций русских, американских и африканских студентов на предложенные ситуации позволил выявить сходства и различия в эмоциональном восприятии, обусловленном в том числе и лингвокультурными факторами. Трудности русских и иностранных студентов при выполнении этого задания заключались в том, что в русской культуре могут использоваться более тонкие способы вербализации эмоций, когда эмоция не выражается напрямую, вследствие чего нужно было анализировать текст в поисках слов-маркеров. Нельзя не отметить, что во многих вопросах анкетирования позиции африканцев и русских совпадали. Это связано с тем, что обе культуры ориентированы на коллективистские ценности, предполагающие высокий контекст общения, где важны не только произнесенные слова, но и общая атмосфера, невербальные сигналы. Отмечаем, что африканская аудитория продемонстрировала также наибольшую чувствительность к невербальным аспектам коммуникации, что вполне закономерно для культур с высоким контекстом, где язык тела, интонация и мимика играют не менее важную роль. В их ответах практически не встречалось попыток подменить распознанную эмоцию.

Эти результаты однозначно подтверждают необходимость разработки методических материалов, учитывающих как вербальные, так и невербальные особенности выражения эмоций. Разрабатываемые методические материалы должны строиться на понимании того, что русская эмоциональная культура является культурой высокого контекста с ярко выраженной рефлексивной составляющей. Это означает, что иностранному студенту недостаточно освоить лексические единицы, обозначающие ту или иную эмоцию, необходимо сформировать представление о том, когда, как и в какой степени допустимо эти эмоции выражать. Мы считаем, что практическая

реализация таких материалов предполагает интеграцию эмоционального компонента на всех этапах обучения: от элементарного до продвинутого. На начальном этапе это может быть работа с базовой эмотивной лексикой и простыми невербальными проявлениями (мимика, жесты, интонационные конструкции), а на более продвинутом этапе – анализ ситуативных диалогов, аутентичных текстов, работа с видеофрагментами, позволяющими наблюдать эмоциональное поведение в типичных коммуникативных ситуациях. Таким образом, формирование эмоциональной компетенции у иностранных студентов, изучающих русский язык, должно рассматриваться не как факультативное дополнение к обучению, а как его неотъемлемая часть.

ГЛАВА III. РАБОТА С ЭМОТИВНОЙ ЛЕКСИКОЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ

В ходе работы над второй главой было установлено, что распознавание эмоций в тексте представляет собой ряд трудностей, особенно в тех случаях, когда автор не прибегает к прямой номинации эмоциональных состояний, а передаёт их через систему слов-маркеров. Осознание этих трудностей привело нас к осознанию необходимости создания практического инструментария, который позволил бы обучающимся, в частности иностранным студентам, более эффективно анализировать эмоциональный контекст (чувствовать подтекст) художественных произведений.

Проанализировав трудности в области распознавания эмоций, мы подготовили рекомендации по алгоритму работы с иностранцами с восемью базовыми эмоциями. Для разработки рекомендаций мы обращались к словарям синонимов Ю. Д. Апресяна [Апресян, 2003], Л. Г. Бабенко [Бабенко, 2008], к Национальному корпусу русского языка, а также изучили информацию из области психологии, которая связана с тем, что на физиологическом уровне человек может испытывать различные проявления при реакции на ту или иную эмоцию.

Так, рекомендации включают в себя тексты с уже выделенными словами-маркерами, что позволяет обучающимся наиболее полно оценить эмоциональный контекст приведенного текста или фрагмента и глубже понять базовые эмоции и степень их проявления в дальнейшем при самостоятельной работе. Особое внимание в рекомендациях по работе с эмотивной лексикой уделяется физиологическим и поведенческим маркерам, которые выражены словесно и которые часто остаются незамеченными при поверхностном чтении, но именно они составляют основу косвенной передачи эмоций. Мы сознательно не создавали «искусственные» тексты, которые были бы переполнены эмоциональными состояниями.

3.1. Рекомендации по алгоритму распознавания базовых эмоций на основе слов-маркеров

Проанализировав физиологические особенности, связанные с пребыванием человека в определенном эмоциональном состоянии, мы выяснили, что для проявления базовой эмоции ***радости*** (*син. восторг, упоение, отрада, веселье, ликование, жизнерадостность*) свойственны покраснение кожи, учащенное сердцебиение, повышение давления, активная жестикуляция, подпрыгивания, хлопанье в ладоши, улыбка, смех; ***ожиданию*** (*син. предвкушение, предвидение, задумчивость*) присуще учащенное сердцебиение и повышенное давление, «бабочки в животе», повышенное внимание, бдительность/тревожность; для ***удивления*** *(син. изумление, потрясение, шок, ошеломление, неожиданность)* характерны изменение дыхания на частое или прерывистое, мышечное напряжение, учащенное сердцебиение, кратковременная остановка движения, а со стороны мимики – открытый рот, приподнятые брови, широко раскрытые глаза; к проявлению ***грусти*** (*син. горе, печаль, тоска, уныние, сожаление*) относятся слезы, тяжесть в груди,

замедленные движения; ***недовольство*** проявляется (*син. негодование, недоумение, раздражение, недоверие*) мышечным напряжением, учащенным дыханием, повышенным давлением и потливостью, нервными тиками, дрожью в руках; к ***злости*** (*син. ярость, гнев, раздражение, ненависть, агрессия, негодование*) добавляется еще покраснение лица и нахмуренные/опущенные брови, сжатые губы, расширенные ноздри со стороны мимики; ***страх*** (*син. ужас, трепет, паника, испуг, боязнь, тревожность, беспокойство*) проявляется учащенным пульсом, потливостью и дыханием, тошнотой, скованностью движения, «ватными» ногами, онемением или покалыванием конечностей; ***доверию*** (*син. вера, уверенность, верность, надежность, преданность*) свойственны снижение мышечного напряжения, ровное и спокойное дыхание и пульс.

Как мы видим, некоторые физиологические проявления (*учащенное сердцебиение и дыхание, покраснение лица, мышечное напряжение*) встречаются практически в любых эмоциональных состояниях. Если ориентироваться только на эти проявления, то распознать эмоции будет проблематично. Так, например, контексты «*Он молчал, чувствуя, как начинает от волнения* ***потеть****»* [Лунин, 2016] и *«Хрущев не только ликовал, но и потел»* [Джин, 1998] выводят нас одновременно на эмоции *волнения* и *радости*.

Исходя из этого, стоило бы выделить специфические слова-маркеры, которые не считывались бы в качестве частотных для любой эмоции. К числу таких маркеров на основе базовых эмоций, с одной стороны, можно отнести *хлопки в ладоши*, *смех* и *подпрыгивание* для ***радости***; для ***удивления*** – *остановку движения* в сочетании *открытым ртом*, *приподнятыми бровями*, *расширенными зрачками/глазами*; для ***грусти*** – *слезы* и *замедление двигательной активности*; для ***злости*** – комплекс мимических признаков: *нахмуренные брови, сжатые губы, расширенные ноздри*; для ***доверия*** – *снижение мышечного напряжения* в сочетании *со спокойным* и *ровным дыханием*; ***страх*** – *тошнота, «ватные» ноги* и *онемение конечностей*; ***ожидание*** – *повышенная концентрация внимания*; ***недовольство*** – *подергивание глазами*, *ногами (нервные тики);* с другой стороны, и такие маркеры не являются однозначным показателем той или иной эмоции. Например, если рассмотреть контекст *«И всякий, кто услышит о твоей участи, будет злорадно* ***хлопать в ладоши****»* [Ветхий завет, 2011], то в нем можно наблюдать маркер ***радости*** с негативным оттенком (*см.* ***злорадно*** *хлопать в ладоши*).

Отмечаем, что в таком случае нам необходима ***двухуровневая система распознавания эмоций***, где первый уровень фиксирует наличие эмоционального состояние по специфическим физиологическим реакциям, а второй уровень уточняет модальность эмоции исключительно по контексту, в противном случае эмоция будет интерпретирована неверно даже по относящемся к ней физиологическим проявлениям. Чтобы доказать это, приведем аналогичные примеры.

Слова-маркеры, связанные с *повышенным потоотделением*: *«Он страдал. Он* ***потел****. Он обливался* ***потом.*** *Негодование шло из него под давлением в несколько сот атмосфер»* [Грекова, 1975]*; «Да-да, конечно, спасибо за совет! – бубнят олим,* ***потея*** *от безотчетной тревоги и нервно обмахиваясь ушами»* [Васюченко, 2014]*; «Продюсер ничего не объяснил, краснел,* ***потел*** *и извинялся»* [Маринина, 2013]*; «Однако то, что произошло, бросило Геккерена в холодный* ***пот»*** [Отрошенко, 2001]; *Индульгенция! Бенкендорфа обметало крупным, как градины,* ***потом****. Вдруг губы его тронула нехорошая усмешка* [Давыдов, 1989]; *Днем-то ничего, днем он упивался своей славой избавителя, а ночи были страшны – в холодном* ***поту****, полные крадущихся шумом* [Грекова, 1984]. Можно заметить, что в этих контекстах эмоциональные состояния варьируются: *страх, тревога, стыд, злорадство*.

Физиологическое проявление *сердцебиения* рассмотрим на примере этих предложений: *«Я чувствовал неприятное* ***сердцебиение****, вызванное тем, что, с одной стороны, мне хотелось вникнуть в суть произносимого, а с другой, еще не вникнув толком, я уже с большим трудом*

пересиливал острое желание схватить <…> и рывком перевалить поганца за перильце» [Волос, 2001]; *«Когда унялось* ***сердцебиение*** *и немного прояснилось сознание, Люба погладила меня по голове»* [Астафьев, 1996]; *«Глебов почувствовал сквозь полусон, как его охватил гнев,* ***сердцебиение*** *усилилось, и он проворно, по-молодому соскочил с тахты и почти опрометью бросился к телефону»* [Трифонов, 1976]; *«И такое волнение овладело им при взгляде на эти шарики, некогда лежавшие на шее той, которой суждено было быть столь любимой и чей смутный образ уже не мог не быть прекрасным, что зарябило в глазах от* ***сердцебиения****»* [Бунин, 1915]; *«Я сворачиваюсь калачиком на диване и, несмотря на бешеное* ***сердцебиение*** *и обиду, засыпаю»* [Мищерская, 2015]; *«Она стала нервной и не может находиться одна, у нее учащенное* ***сердцебиение****»* [Алехин, 2009]. Здесь так же, как и мы отмечали ранее, эмоциональные состояния разнятся от *радости* до *злости*, что также наблюдем по подчеркнутым словам-маркерам.

Маркер *подпрыгивать*, относящийся к *радости*, встречается также в различных эмоциональных контекстах: ***«****Далее вы точно будете просто* ***подпрыгивать*** *от волнения и переживания за героев»* [Форум, 2010]; *«Чайник веселится, плюется паром во все стороны, приплясывает,* ***подпрыгивает*** *и победно грохочет»* [Коваль,1993]; *«Он радостно кинулся ко мне,* ***подпрыгивая*** *от восторга»* [Коваль,1972]; *«Швейцар у дверей, выкатив глаза и даже* ***подпрыгивая*** *от удивления»* [Булгаков, 1940]. Можно заметить, что *подпрыгивать* можно не только от *радости*, но и от *волнения, удивления, тревоги.*

Особенность *хлопать в ладоши* встречается практически в одинаковых контекстах: *«Жид засмеялся и* ***в ладоши*** *слегка* ***захлопал****»* [Тургенев, 1872]; *«Вот теперь хорошо, – радостно* ***хлопала*** *девушка* ***в ладоши****»* [Ромашин, 2019]; *«Она* ***хлопала в ладоши*** *и звонкоголосо смеялась в забавных моментах»* [Божиков, 2019]; *«Ура-ура-ура! – Лада* ***захлопала в ладоши*** [Панкратова, 2015]. Отмечаем еще одну особенность этого проявления – ***призыв к вниманию***: *«Товарищи! –* ***хлопает в ладоши****, призывая к вниманию»* [Букша, 2013].

Как мы замечаем, *смех* может быть проявлением не только эмоции *радости,* но и *злорадства, ехидства, ухмылки: «Все помирали со* ***смеху****, но при этом прекрасно понимали, что это достижение техники, а не артиста»* [Кио, 1999]; *«Но после «фокуса» Карандаша зрители со стульев сползали от* ***смеха*** *и слезы утирали»* [Кио, 1999]; *«Он* ***засмеялся*** *снова, и теперь это был звонкий, злой, торжествующий* ***смех****»* [Домбровский, 1964]; *«Молодец, сынок! – сказала мама, как мне показалось, сдерживая* ***смех****»* [Губарев, 1960].

Маркер *нахмурить брови* может встречаться как в контекстах с *негодованием*, так и с *удивлением*: *«Продайте, – не вникая, откликнулась чиновница, затем добавила, слегка* ***нахмурив брови****: «Если вы чем-то недовольны, пишите заявление»* [Довлатов, 1986]; «*А как же мы с вами расстались? – вдруг слегка* ***нахмурил брови*** *Курцер, словно не то что припоминая, а просто что-то ставя на вид Курту и прося от него объяснения»* [Домбровский, 1958]; *«Старик* ***нахмурил брови****… он был печален и сердит, хотя старался скрыть это»* [Лермонтов, 1841]; *«Сталин грозно* ***нахмурил брови*** *и недовольно бросил»* [Мацанов, 2015]; *«Что такое? – непонимающе* ***нахмурил*** *он сросшиеся* ***брови****»* [Ошевнев, 2015].

Конструкция *приподнять брови* встречается не только в контекстах с *удивлением*, но и с *уважением, грустью, гневом*: *«Мне случалось пить из футляра для очков. Рейнхард уважительно* ***приподнял брови****. Мы выпили по стакану бренди»* [Довлатов, 1983]; *«Он досадливо* ***приподнял брови****»* [Довлатов, 1983]*; «Он снова стал листать папку и вдруг на одной странице остановился и стал читать ее, удивленно* ***приподняв брови****»* [Искандер, 1969]; *«Класс заволновался, но Харлампий Диогенович* ***приподнял брови****, и все притихли»* [Искандер, 1966].

Слезы могут возникнуть как от *грусти*, так и от *радости, смеха, умиления, злости*: *«Видимо, эта мысль ему в голову не приходила, потому что, когда я, вся в* ***слезах****, начала говорить о том,*

что я тоже хочу «нормальную обычную семью», он страшно удивился» [Зуева, 2004]*; «Девочка в печали! Весь день* ***слёзы*** *льёт»* [Рик, 2002]; *«…их встретят как героев, со* ***слезами*** *искреннего умиления»* [Кабанова, 2001]*; «Я, конечно, не заплакал, но* ***слезы*** *у меня на глазах все-таки выступили – от злости»* [Белоусова, 2000]; *«Растревоженная до* ***слез*** *разлукой с добрыми спутниками, Марина вдруг почувствовала накатывающую на сердце волну новой, еще более гулкой тревоги»* [Астафьев, 2000]; *«Да ну тебя, Вовка! – он обиделся чуть ли не до* ***слез****»* [Белоусова, 2000]; *«Но после «фокуса» Карандаша зрители со стульев сползали от смеха и* ***слезы*** *утирали…»* [Кио, 1999].

Ватные ноги могут быть признаком не только *страха*, но и *неуверенности* и *гнева*: *«Покачиваясь* ***на ватных ногах****, она тихо причитает по-чеченски»* [Самойлова, 2002]; *«Ирина все поняла и обомлела.* ***Ноги*** *стали* ***ватные****»* [Токарева, 2002]; *«На первых порах смятенный подмастерье, чья неуверенность делала* ***ватными*** *не только руки, но и* ***ноги****, отнимавшиеся под столом, совершал все типовые ошибки новичка*» [Славникова, 2017].

На основе проведённого анализа некоторых слов-маркеров можно сделать вывод о том, что опора на общие и даже специфические маркеры, характеризующие поведение человека в той или иной ситуации, приводит к неоднозначной интерпретации эмоционального состояния, поэтому ***контекстуальный анализ*** является обязательным условием корректной идентификации эмоции. Без такого анализа даже специфические физиологические признаки приводят к ошибочным интерпретациям.

Так, мы предлагаем обратить внимание на следующие фрагменты, где мы подробно проанализировали каждый маркер, выделив базовую эмоцию. Мы считаем, что в аудитории с иностранными студентами стоит следовать такому алгоритму.

Ожидание, ср.: *«Дома я целый вечер говорил только о книге. И вот через две недели отец дал мне деньги. Когда мы шли к магазину, мне было страшно: а вдруг книга уже продана? Нет, книга лежала на месте»* [Песков].

Говорить *«целый вечер»* – значит проявлять настойчивость, что является следствием *ожидания*. *«Через две недели»* – это большой срок для ребенка, желающего получить книгу. Этот маркер показывает, что ожидание длилось мучительно долго. *«Вдруг книга уже продана»* – страх потерять желаемое, понять, что ожидание было напрасным.

Радость, ср.: «*Скуластое Анискино лицо потемнело от жаркого румянца, а глаза засветились, как вода в лужицах, когда в них заглянет солнце. Светлана заступилась за неё****!*** *Она сразу всё поняла и никого не послушала****!*** *Какое высокое и какое ясное сегодня небо! Воробьи щебечут так радостно и неистово – праздник у них, что ли? А может, это у Аниски праздник?»* [Воронкова].

«…лицо потемнело от жаркого румянца» – этот маркер построен на сочетании противоположностей. Глагол *потемнеть* связан с негативными эмоциями, но в этом контексте он употребляется со словом *румянец*, что указывает на интенсивность проявления эмоции. *«Жаркого»* – указание не столько на цвет, сколько на температуру, что тоже усиливает испытываемую эмоцию *радости*. *«Глаза засветились»* – источник света, глаза светятся от переизбытка *радости* или *счастья*, это сильная эмоция. Сравнение с *«водой в лужицах»* – показатель чистоты, открытости. Пунктуационный маркер: восклицательные знаки передают взволнованность, прерывистость «внутренней речи». *«Высокое и ясное небо»*, *«воробьи щебечут так радостно и неистово»* – все это указывает на антропоморфизм восприятия, ведь человек, испытывающий чувство *радости*, видит ее во всем окружающем.

Удивление, ср.: *«Как только Иван Иванович управился в своем хозяйстве и вышел, по обыкновению, полежать под навесом, как, к несказанному … своему, увидел что-то красневшее в калитке. <…> подумал про себя: "Недурно, что пришёл Петр Фёдорович поговорить", — но очень*

…, увидя, что городничий шёл чрезвычайно скоро и размахивал руками, что случалось с ним, по обыкновению, весьма редко» [Гоголь].

«Несказанный…» – важный маркер для анализа, который подчёркивает, что эмоция превышает возможности языка. Эмоция настолько сильная, что ее не описать. Ожидания не совпадают с реальностью на словах *«подумал про себя»,* вследствие чего и появляется *удивление*. *«…что случалось с ним, по обыкновению, весьма редко»* – удивление здесь прослеживается через контраст между нормой и отклонением от нормы.

Грусть, ср.: *«Мам, я опять подрался», – медленно произнёс Венька и виновато замолчал. Из трубки какое-то время не раздавалось ни звука. Мама сказала: «Всё ясно. Поговорим вечером». Венька повесил трубку и задумался. Что же это маме ясно?* [Лубенец].

«Опять подрался» – слово опять указывает на повторяемость действия, ребенок понимает, что в очередной раз расстроил маму. *«Медленно произнес и виновато замолчал»* – указание на то, ребенок испытывает отрицательную эмоцию *грусти* и чувства вины за совершенный поступок. Медленная речь указывает на состояние напряжения и подавленности, нежелания сообщать плохую новость, поскольку человеку трудно произнести слова и признать свою ошибку. Внешний фактор *«из трубки не раздавалось ни звука»* также указывает на это. Тишина воспринимается как маркер *разочарования*, *осуждения, грусти* со стороны матери. Для Веньки эта пауза становится источником *тревоги*. Короткие и отрывистые реплики матери передают *разочарование, холодность*, *грусть* или *гнев. «…задумался. Что же это маме ясно?»* – Венька уходит в свои мысли и пытается понять и интерпретировать реакцию мамы.

Недовольство, ср.: **«***Три раза я стрелялся на дуэли из-за женщин, двенадцать женщин я бросил, девять бросили меня! <…> Я не говорю о присутствующих, но все женщины, от мала до велика, ломаки, кривляки, сплетницы, ненавистницы, лгунишки до мозга костей, суетны, мелочны, безжалостны…»* [Чехов].

Персонаж не просто выражает эмоцию, а обосновывает её накопленным негативным опытом «*Три раза я стрелялся на дуэли из-за женщин*», что является маркером *недовольства*. Числовая конкретика (*двенадцать*, *девять*) создаёт эффект «доказательства», что усиливает эмоциональное воздействие. *«Я не говорю о присутствующих… но все женщины»* – это формальная вежливость, за которой скрывается противоположное намерение. Восклицательные знаки в конце предложений также указывают на высокую степень эмоционального *возбуждения*. Человек перестаёт различать частные случаи и переносит негатив на всю категорию (обобщение «все женщины, от мала до велика, …»). Перечисление негативных характеристик с помощью градации по отношению к женщинам усиливает эмоцию *недовольства.*

Доверие, ср.: *Алеша почувствовал, однако, <…> что будь на его месте другой, то с другим этот человек не стал бы так «разговаривать» и не сообщил бы ему того, что сейчас ему сообщил. Это ободрило Алешу, у которого душа дрожала от слез* [Достоевский].

Алеша осознаёт, что собеседник ведёт себя с ним особым образом, не так, как с другими людьми, что вызывает *доверие*. «*…будь на его месте другой, то с другим этот человек не стал бы так «разговаривать»* – Алеша понимает, что ему доверяют то, чего не доверили бы другому. Кавычками в слове разговаривать Достоевский подчёркивает, что речь идёт об особом типе коммуникации. *«Ободрило Алешу»* – глагол, означающий придание *бодрости, уверенности*, *сил*. Чувство, что ему доверяют, вызывает у Алеши ответное положительное состояние. Метафора *«душа дрожала от слёз»* – маркер эмоциональной уязвимости и открытости.

Страх, ср.: *«Он* [ребенок] *лежал в темноте и слушал каждый шорох, раздававшийся в комнате. И ему казалось, что он на самом деле совсем один на всём свете. Так было темно, так сильно надувал ветер парусом занавески и звенел мелким звоном в стекле»* [Железников].

«…лежал в темноте и слушал каждый шорох» – ключевым словом здесь является *темнота* как *страх* чего-то неизвестного, пугающего, что скрыто от человека днем. Дети очень часто боятся темноты и, как следствие, слушают *«каждый шорох»* в попытках в этой темноте что-то разглядеть и идентифицировать каждый звук, как потенциальную угрозу *Страх* усиливает чувство одиночества *«казалось, что он один на всем свете».* Ребёнку кажется, что рядом нет никого, кто мог бы его защитить. «*Так было темно, так сильно надувал ветер»* – усилительная частица *так* еще больше «устрашает», а привычные категории (ветер, занавески) пугают мальчика, создавать внешнюю угрозу.

Злость, ср.: *Ребята засмеялись. А тут проходили мимо старшеклассники, и все на него смотрели и спрашивали, чей он жених. Еле досидев до конца уроков, он со всех ног бросился домой <…> Когда мама открыла ему дверь, он закричал: «Это ты, это ты виновата, это всё из-за тебя!» Витя вбежал в комнату, схватил веточки мимозы и бросил их на пол. «Ненавижу эти цветы, ненавижу!» – он стал топтать ветки мимозы ногами, и жёлтые нежные цветочки лопались и умирали под грубой подмёткой его ботинок* [Железников].

Важную роль здесь играет социальный фактор: *«Ребята засмеялись, <…> все на него смотрели»*. Для ребенка очень значимо мнение сверстников, а открытая насмешка с их стороны вызывает у мальчика прилив *злости* и *агрессии*. *«Еле досидев до конца уроков»* – указание на то, что эмоциональное напряжение персонажа достигло предела. Он не может сосредоточиться, ему трудно оставаться на месте. «*…со всех ног бросился домой»* – это указывает на импульсивность, неспособность сдерживать эмоции. Бег является физическим выплеском накопившегося напряжения. «Он *закричал: «Это ты, это ты виновата, это всё из-за тебя!»* – крик здесь является одним из самых ярких маркеров *гнева*. Он сигнализирует о потере самоконтроля, о том, что эмоция достигла такой интенсивности, что человек не может говорить спокойно, а лексический повтор фразы усиливает негативную эмоцию. Глаголы *вбежал, схватил, бросил* указывают на резкие и отрывистые движения в порыве *злости. «Ненавижу эти цветы, ненавижу!»* – глагол, выражающий крайнюю степень *злости*, *отвращения, вражды, агрессии.* Повтор слова способствует усилению испытываемой эмоции. Кульминацией состояния злости является момент с уничтожением цветов «…он стал топтать ветки мимозы, <…> *цветочки лопались и умирали».* Переход от вербальной агрессии к физической указывает на высокую степень интенсивности *злости*, которая уже не контролируется.

В процессе работы над текстами было выявлено, что маркеры могут относиться к ***разным уровням языка***: это не только ***лексические единицы***, но и ***словообразовательные*** (например, использование уменьшительно-ласкательных суффиксов для передачи доверия или нежности), ***синтаксические*** (восклицательные и вопросительные конструкции, повторы), ***семантические*** (метафоры, сравнения, олицетворения). Предложенные нами рекомендации могут быть использованы как на практических занятиях по анализу художественного текста, так и в процессе самостоятельной работы обучающихся, чтобы развивать их лингвистическую наблюдательность и способность к интерпретации эмоционального содержания текста без опоры на прямое выражение эмоций.

3.2. Система упражнений для работы с эмотивной лексикой

Нами также была разработана система упражнений, включающая в себя работу с эмотивной лексикой при изучении РКИ. УМК «Лестница» (0-А2) под авторством М. Н. Аникиной [Аникина, 2025] в сводном словаре предлагает следующие номинации: *счастье, веселье, волнение, гордость, жестокость, злость, радость, сомнение, удивление, ужас, удовольствие.* Учитывая это, мы предложили ряд заданий с эмоциональной составляющей, направленный на практическое применение этого материала в речевой деятельности. В разработке упражнений мы опирались на

классификацию А. Н. Щукина, выделив *подготовительные (языковые), условно-речевые и речевые* упражнения [Пассов, 2010, с. 240].

Система упражнений включает задания различной сложности: от простых упражнений на распознавание эмоций до более сложных, требующих создания собственных высказываний с определенной эмоциональной окраской. Такой подход обеспечивает индивидуальный темп освоения материала и способствует более глубокому пониманию роли эмоций в коммуникации на русском языке, а также позволяет, на наш взгляд, выйти студентам-иностранцам на коммуникативную практику. Система упражнений позволяет производить адаптацию студентов к разным уровням подготовки и целям обучения, способствуя более эффективному освоению эмотивного компонента русской речи.

ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫЕ (ЯЗЫКОВЫЕ) УПРАЖНЕНИЯ

а) трансформационные упражнения

Задание 1. Трансформируй предложения. Используй слова для справок.

Модель: *Я учу русский язык. – Я* ***с радостью*** *учу русский язык.*

1. Я делаю домашнее задание по русскому языку.
2. Мы говорим по-русски.
3. Студентка читает роман А. С. Пушкина «Евгений Онегин».
4. Ребята слушают песню «Районы-кварталы» группы Звери.
5. Иван отвечает на вопросы учителя.

Слова для справки: *радость, грусть, волнение, любовь, удовольствие*

Задание 2. Вырази сомнение. Используй фразу «вряд ли».

Модель: *Завтра будет контрольная по глаголам движения. –* ***Вряд ли*** *завтра будет контрольная по глаголам движения.*

1. Студентка сдаст экзамен по обществознанию на отлично.
2. Мы выучим все падежи за месяц.
3. Алекс понимает сложную тему по грамматике.
4. Студенты из Африки придут на урок вовремя.
5. Ты сможешь прочитать этот текст из учебника без словаря.

Задание 3. Трансформируйте прямую речь в косвенную. Используйте слова для справок.

Модель: *Студент сказал: «Я выучил 100 слов». – Студент* ***с гордостью*** *сказал, что выучил 100 слов.*

1. Преподаватель по русскому языку сказал: «Контрольная будет лёгкой».
2. Мой друг сказал: «Я понимаю всё без перевода».
3. Джон сказал: «Русская грамматика – это легко».
4. Студенты сказали: «Мы совершенно не готовились к уроку литературы».
5. Я сказал: «Я люблю русский язык».

Слова для справки: *радость, огорчение, ужасом, сомнение, удовольствие.*

б) упражнения на дополнение предложений

Задание 4. Дополни предложение, выбери слово из скобок.

1. Когда я в первый раз приехал в Россию и увидел снег в октябре, я испытал… *(радость / удивление / страх)*
2. В первый день на занятиях по русскому языку я ничего не понял. Я почувствовал… *(гордость / злость / стыд)*

3. Перед экзаменом по русскому языку я очень долго готовился. Я испытывал… *(волнение / облегчение / скука)*
4. Когда преподаватель на паре сказал: «Отлично! Вы говорите очень хорошо», я почувствовал… *(стыд / радость и гордость / сомнение)*
5. Я ошибся в ударении, и меня поправили. Мне было… *(весело / стыдно / обидно)*
6. В столовой университета я попробовал борщ и блины. Я испытал… *(удивление / скука / удовольствие)*
7. Преподаватель спросил: «Почему вы не сделали домашнее задание?» Я не знал, что ответить. Я почувствовал… *(злость/ страх / счастье)*
8. После двух месяцев учёбы я вдруг понял, что могу читать без словаря. Я почувствовал… *(разочарование / удивление / сомнение)*
9. Мой одногруппник говорит по-русски почти без акцента. Я иногда чувствую… *(зависть / скуку / ужас)*
10. Когда я сдал тест по русскому языку на А2 и получил сертификат, я испытал…*(облегчение и гордость / разочарование / радость)*

в) упражнения на аналогию

Задание 5. Замени действие и эмоцию на антоним.

Модель: *Когда я понимаю всё в тексте, я **радуюсь**. – Когда я **не понимаю** ничего в тексте, я **огорчаюсь**.*

1. Когда преподаватель меня хвалит, я радуюсь.
2. Когда у нас есть перемена между парами, я чувствую облегчение.
3. Когда меня приглашают на русскую вечеринку, я улыбаюсь от счастья.
4. Когда я сдал экзамен досрочно, я испытал радость.
5. Когда я смог объяснить дорогу прохожему, я испытал гордость.

УСЛОВНО-РЕЧЕВЫЕ УПРАЖНЕНИЯ

г) вопросно-ответные упражнения

Задание 6. Ответь на вопросы, выбери подходящую эмоцию из слов для справки.

1. Что ты испытываешь, когда преподаватель вызывает тебя к доске, а ты не готов? Я испытываю …
2. Что ты чувствуешь, когда наконец понимаешь сложную грамматическую тему? Я чувствую …
3. Как ты реагируешь, когда русские тебя хвалят за чистое произношение? Мне …
4. Что ты чувствуешь перед важным экзаменом по русскому языку? Перед экзаменом я чувствую …
5. Твоя одногруппница сдала ТРКИ-1, а ты нет. Что ты чувствуешь? Я чувствую …

***Слова для справки**: гордость, страх, стыд, злость, разочарование, облегчение, зависть, безразличие, счастье.*

д) репликовые упражнения

Задание 7. Попроси друга о помощи. Используй разные эмоции.

***Модель**: Преподаватель объясняет разницу между «одеть» и «надеть». Вы не поняли. – Мне так **стыдно**, но я не поняла разницу. Ты не мог бы объяснить ещё раз?*

1. Преподаватель внезапно вызывает вас отвечать, а вы не готовы. Вы шепотом обращаетесь к соседу. – Я …! Что отвечать? Подскажи, пожалуйста!
2. Вы получили листок с тестом, а в нём задание, которое вы никогда не делали. Обратитесь к соседу. – Слушай, я совсем … Ничего не понимаю. Ты поняла, что тут нужно сделать?
3. Вы перепутали время экзамена и пришли на час раньше. Сосед говорит, что экзамен только через час. Вы обращаетесь к нему с вопросом. – Ой, я …! А можно я посижу рядом? Мне некуда идти.
4. Вы написали письмо декану по-русски и просите соседа проверить ошибки. Вы стесняетесь. – Мне немного …, но ты не могла бы проверить моё письмо? Я боюсь отправить его с ошибками.

е) условная беседа

Задание 8. Проведи диалог по схеме: вопрос- нейтральный ответ-твоя эмоциональная реакция.

Модель:

-Как прошёл экзамен?

-Сдал, но на тройку.

*- **Как жаль!** А я думал, ты отлично подготовился.*

1. – Ты получил результаты теста?
– Да, я сдал(а) на 90% из 100.
– …
2. – Почему ты сегодня не был на первой паре?
– Я проспал и опоздал на автобус.
– …
3. Как тебе новый преподаватель?
– Очень строгий, но всё понятно объясняет.
– …
4. Ты записалась на разговорный клуб?
– Да, но там одни русские, я волнуюсь.
– …
5. Ты нашёл друзей в России?
– Нет, они слишком быстро говорят, я ничего не понимаю.
– …

РЕЧЕВЫЕ УПРАЖНЕНИЯ

ж) ролевая игра

Задание 9. Распределите роли между собой. Разыграйте диалоги.

Ситуация 1. Вы едете в метро на экзамен. У вас есть студенческий билет и кошелек. Вдруг вы понимаете, что потеряли кошелёк с картой и студенческим билетом. У вас нет денег, нет документов. Экзамен через 15 минут.

Роль 1 – студент; роль 2 – сотрудник метро.

Ситуация 2. Вы живёте в общежитии. Ваш сосед громко слушает музыку каждый вечер. Вам нужно готовиться к экзамену. Вы сначала терпите, потом злитесь, потом идёте разговаривать.

Роль 1 – студент; роль 2 – сосед.

Ситуация 3. Вы написали диктант очень неразборчиво. Преподаватель поставил «два» и сказал: «Я не смог прочитать половину работы». Вы уверены, что ошибок было мало.

Роль 1 – студент; роль 2 – преподаватель.

з) пересказ

Задание 10. Перескажи текст по заданию.

Перескажи текст от лица учителя математики; перескажи текст в настоящем времени; перескажи текст с изменением эмоции на противоположную.

Экзамен

Вчера на экзамене по русскому языку я очень волновался. Я выучил 50 новых слов, но забыл половину, когда увидел билет. Я начал читать задание и вдруг понял, что перепутал аудиторию! Это был экзамен по математике, а не по русскому языку. Я испытал огромное облегчение и даже радость. Преподаватель математики улыбнулся и сказал: «Приходите завтра на пересдачу русского языка. А сегодня можете идти». Я счастливый вышел из аудитории.

Перескажите текст от лица соседа, который списывал; перескажи текст и измени его конец.

Кошмар на контрольной

На прошлой неделе у нас была контрольная работа по падежам. Я готовился три дня, но всё равно боялся. Преподаватель раздал листы, и я начал писать. Вдруг я увидел, что мой сосед списывает у меня! Я почувствовал злость и обиду. Я поднял руку и сказал преподавателю. Преподаватель поставил соседу «два», а меня похвалил за честность, но мне было неловко. Весь урок я сидел красный от стыда.

и) драматизация

Задание 11. Прочитай одну и ту же фразу с разными эмоциями. Меняй голос (громкость, темп) и выражение лица.

Я сдал экзамен по русскому языку на пятерку; мои наушники сломались; я потерял ключи от комнаты в общежитии; я познакомился с красивой девушкой; в магазине я купил продукты для борща; первую пару в университете отменили; я опоздал на поезд и не уехал в Москву на экскурсию.

Задание 12. Покажи эмоцию от ситуации только мимикой и жестами.

Студент увидел 5 пар по математике в расписании; преподаватель заговорил на родном языке студента; мне подарили книгу, о которой я долго мечтала; Анну пригласил в кино парень, в которого она влюблена; я научился кататься на скейтборде и принял участие в соревнованиях.

Разработанная нами система упражнений позволяет эффективно интегрировать эмоциональную лексику в процесс обучения РКИ. Система, включающая задания от элементарного распознавания эмоций до создания собственных эмоционально окрашенных высказываний, обеспечивает поэтапное освоение лексики и ее практическое применение в коммуникации. Трёхуровневая организация материала (языковые, условно-речевые, речевые упражнения) позволяет последовательно вести студента от пассивного узнавания эмотивной лексики к её использованию в речи. Стоит отметить, что в системе упражнений соблюдается и принцип возрастающей сложности как внутри каждого типа упражнений, так и между уровнями. Важно, что коммуникативная направленность достигается за счёт типичных для студентов ситуаций, а также включения культурно маркированных контекстов и использования речевых клише с эмоциональным компонентом.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В ходе исследования нами была поставлена цель – выявить особенности в понимании эмотивной лексики американскими, африканскими и русскими студентами и предложить систему упражнений для работы с эмотивной лексикой. Были достигнуты следующие задачи: определено понятие *«эмотивная лексика»* в современной лингвистике и рассмотрены способы ее классификации в современной лингвистике; изучена модель эмоций Р. Плутчика и проанализирована концепция Э. Холла о высококонтекстуальных и низкоконтекстуальных культурах; проведен опрос среди русских и иностранных студентов для установления особенностей понимания и выражения эмоций; разработаны рекомендации по распознаванию эмоций в тексте и система упражнений, рассчитанная на формирование эмоционального интеллекта студентов-инофонов.

Мы пришли к выводу о том, что лингвокультурный фактор оказывает значительное влияние на работу с эмоциональным аспектом лексики. Мы убеждены в необходимости учитывать эмоциональную составляющую в обучении РКИ, несмотря на недостаточное внимание к ней в современной методике. Это подтверждают и данные опроса, где были выявлены трудности в распознавании эмоциональных состояний студентами преимущественно при работе с текстом. Предложенные нами рекомендации по анализу эмоций в тексте применимы как в аудиторной, так и в самостоятельной работе обучающихся. Разработанная система упражнений, ориентированная на формирование коммуникативной компетенции студентов-иностранцев, позволяет грамотно «встраивать» эмоциональную лексику в процесс обучения РКИ.

Дальнейшее исследование может быть связано с попыткой «унифицировать» слова-маркеры, обозначающие эмоциональные состояния человека, и их последующим анализом в текстах. Перспективным будет и составление методического пособия, где будут представлены задания с эмотивной лексикой на разных уровнях владения языком.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Акимова, Г. Р. Культуры коллективизма и индивидуализма как стороны межкультурного диалога. Вопросы студенческой науки. – Выпуск №1, 2019. – 45 – 48 с. – Текст : непосредственный.
2. Аникина, М. Н. Лестница : учебник по русскому языку для начинающих (for English-speaking students) / М. Н. Аникина. – Москва : Русский язык. Курсы, 2025. – 464 с. – Текст : непосредственный.
3. Антонова, И. А. Средства выражения эмоций в аспекте преподавания русского языка как иностранного (на материале простых предложений) // Вестник ЦМО МГУ. Филология. Культурология. Педагогика. Методика. – 2010, № 4. – Москва, ЦМО МГУ, 2010. – С. 35–38. – Текст : непосредственный.
4. Астапов, В. М. Тревога и тревожность : хрестоматия / Составитель и общий редактор В. М. Астапова // – Москва : – 2008. – 239 с. – Текст : непосредственный.
5. Бабенко, Л. Г. Функционально-семантический класс глаголов эмоциональной деятельности // Лексико-семантические группы современного русского языка. Новосибирск : издательство НГПИ : –1985. – С. 41 – 48. – Текст : непосредственный.
6. Большой толковый словарь русского языка / сост. и гл. ред. С. А. Кузнецов : РАН, Институт лингвист. исслед. – Санкт-Петербург : Норинт : – 1998. – 1535 с. – Текст : непосредственный.
7. Большой толковый словарь синонимов : идеографическое описание 2000 синонимических рядов 10500 синонимов / редактор Л. Г. Бабенко. – Москва : АСТ-ПРЕСС, 2008. – 784 с. – Текст : непосредственный.
8. Вахрушева, М. А. Ионова, С. В. Эмоциональная коммуникация на русском языке. – Текст : электронный. – Учебно-методическое пособие по РКИ – Москва : Мир науки, – 2021. – URL: https://izdmn.com/PDF/49MNNPU21.pdf (дата обращения: 01. 12. 2024).
9. Вежбицкая, А. Язык. Культура. Познание / А. Вежбицкая // – Москва : Русские словари, – 1996. – 354 с. – Текст : непосредственный.
10. Войтковский, С. Кросскультурные коммуникации и управление [Текст] : (конспект лекций) / Сергей Войтковский. – Москва : ТВТ Дивизион, 2017. – 270 с. – Текст : непосредственный.
11. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Общее владение /Андрюшина Н. П. и др. — Москва : Санкт-Петербург : Златоуст, – 2001. – 36 с. – Текст : непосредственный.
12. Дроздова, С. А. Функционально-коммуникативное описание языковых картин мира. Ученые записки Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского : Филологические науки : Научный журнал, 2020. Том 6 (72). – № 4. – С. 125-137. – Текст : непосредственный.
13. Еркенова, А. М. Невербальные средства коммуникации / А. М. Еркенова, Г. А. Кемельбекова. // Юный ученый. – 2017. – № 2 (11). – С. 12-15. – URL: https://moluch.ru/young/archive/11/785/ (дата обращения: 23.11.2024).
14. Ильин, Е. П. Эмоции и чувства / Е. П. Ильин: – Санкт-Петербург, – 2001. – 752 с. – Текст : непосредственный.
15. Колесо эмоций Плутчика : как использовать методику. – Текст : электронный. – URL: https://1-arb.ru/articles/upravlenie-personalom/koleso-emotsiy-roberta-plutchika-kak-rabotaet-i-dlya-kakikh-zadach-podoydet-ob/ (дата обращения: 25.03.2026).
16. Лабунская, В. А. Экспрессия человека: общение и межличностное познание. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1999. – Текст : непосредственный.
17. Национальный корпус русского языка : сайт. – Текст : электронный. – Москва, 2003–2026. – URL: https://ruscorpora.ru/ (дата обращения: 24.05.2026).

18. Новый объяснительный словарь синонимов русского языка / Ю. Д. Апресян, В. Ю. Апресян, О. Ю. Богуславская и др.; Под общ. рук. Ю. Д. Апресяна ; Рос. акад. наук. Ин-т рус. яз. им. В. В. Виноградова. – Москва : Яз. славян. культуры, 2003. – 1488 с. – Текст : непосредственный.

19. Пассов, Е. И. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования : методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного / Е. И. Пассов, Н. Е. Кузовлева. – Москва : Русский язык. Курсы, 2010. – 568 с. – Текст : непосредственный.

20. Поваляева, М. А., Рутер, О. А. Невербальные средства общения / Серия «Высшее образование». – Ростов-на-Дону : Феникс, 2004. – Текст : непосредственный.

21. Сукачева, К. О. Рецепт американского счастья. – Комсомольск-на-Амуре, – 2018. – №2. – Текст : непосредственный.

22. Шанский, Н. М. Этимологический словарь русского языка / Н. М. Шанский, Т. А. Боброва. – Москва : Прозерпина : Школа, – 1994. – 400 с. – Текст : непосредственный.

23. Шаховский, В. И. Категоризация эмоций в лексико-семантической системе языка. – Воронеж : издательство Воронежского университета, – 1987. – 192 с. – Текст : непосредственный.

24. Шаховский, В. И. Эмотивный компонент значения и методы его описания. – Волгоград, –1983. – 168 с. – Текст : непосредственный.

25. Hall, E. Twitchell Beyond culture / Edward T. Hall. – Garden City (N.Y.) : Anchor press/Doubleday, 1976. – 256 с. – Текст : непосредственный.

ПРИЛОЖЕНИЯ

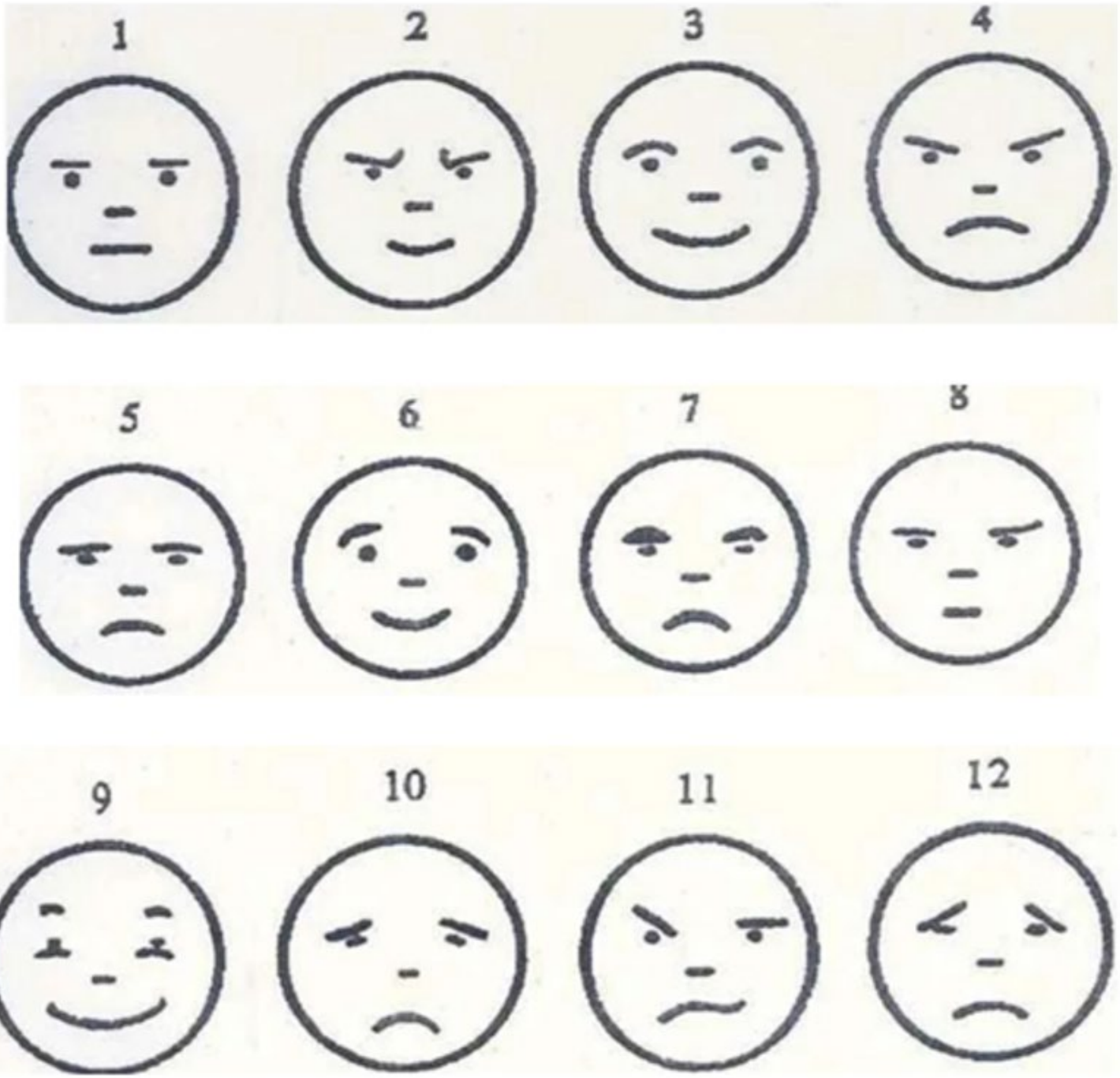
Приложение 1

Изображение из анкетирования на определение эмоций





Приложение 2
Изображение из анкетирования на определение эмоций



Приложение 3

Эмоциональная модель Роберта Плутчика «Колесо эмоций»

