



DOI: <https://doi.org/10.15688/jvolsu2.2018.3.17>

UDC 811.161.1'42
LBC 81.411.2-99

Submitted: 03.09.2018
Accepted: 01.10.2018

THE LINGUOCOGNITIVE CHARACTERISTICS OF EDUCATIONAL TEXT

Irina P. Lysakova

Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia

Elena A. Zheleznyakova

Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia

Abstract. The paper deals with the conceptual strategies of creating educational texts of new target orientation through cognitive mechanisms of their perception. The material is represented with textbooks on the initial course of the Russian language for children of migrants. The purpose of the linguocognitive analysis in the framework of this study is to identify significant cognitive features of the educational text in Russian as a foreign language.

Analysis of propositional strategies, local coherence strategies, macrostrategies, schematic, stylistic and nonverbal strategies, and the conceptual structure of the text in the foreign language in comparison with educational text for the Russian-speaking students allows identifying the relevant cognitive features of educational text in Russian as a foreign language: the inventory of foreign students experience, a given social context, the presence of semantically capacious illustrations, using mainly nonpropositional statements, the application of various tools of syntactic and lexical context, the inclusion of the stylistic and socio-linguistic variants of statements, updating the conceptual characteristics important for the foreign students. Special attention is paid to such an important position of modern cognitive science as an integral nature of natural language processing as opposed to the classical level-oriented one.

The mentioned cognitive characteristics of the educational text represent a great perspective for further studies.

Key words: educational text, linguocognitive approach, cognitive strategies, discourse, inophone, Russian language, Russian as a foreign language.

Citation. Lysakova I.P., Zheleznyakova E.A. The Linguocognitive Characteristics of Educational Text. *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 2, Yazykoznanie* [Science Journal of Volgograd State University. Linguistics], 2018, vol. 17, no. 3, pp. 166-173. (in Russian). DOI: <https://doi.org/10.15688/jvolsu2.2018.3.17>

УДК 811.161.1'42
ББК 81.411.2-99

Дата поступления статьи: 03.09.2018
Дата принятия статьи: 01.10.2018

ЛИНГВОКОГНИТИВНЫЕ ОСОБЕННОСТИ УЧЕБНОГО ТЕКСТА

Ирина Павловна Лысакова

Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, Россия

Елена Алексеевна Железнякова

Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, Россия

Аннотация. Рассматриваются концептуальные стратегии создания учебных текстов новой целевой ориентации через когнитивные механизмы процесса их восприятия. Материалом являются учебные пособия по начальному курсу русского языка для детей мигрантов. Целью лингвокогнитивного анализа в рамках данного исследования стало выявление значимых когнитивных признаков учебного текста по русскому языку как неродному.

Анализ пропозиционных стратегий, стратегий локальной связности, макростратегий, стилистических и невербальных стратегий, а также концептуальной структуры текста по неродному языку в сравнении с учебным текстом для русскоязычных школьников позволил выделить значимые когнитивные признаки учебного текста по русскому языку как неродному: учет имеющегося у инофона опыта, учет социального контекста, наличие семантически емких иллюстраций, использование преимущественно монопропозитивных высказываний, применение различных средств синтаксической и лексической связи, включение в тексты стилистических и социолингвистических вариантов высказываний, актуализация значимых для инофона концептуальных признаков. Уделено внимание такому важному положению современной когнитивистики, как интегральный характер обработки естественного языка в противовес классическому поуровневому.

Рассмотренные когнитивные признаки построения учебного текста далеко не конечны и имеют перспективу для исследования.

Ключевые слова: учебный текст, лингвокогнитивный подход, когнитивные стратегии, дискурс, инофон, русский язык, русский язык как неродной.

Цитирование. Лысакова И. П., Железнякова Е. А. Лингвокогнитивные особенности учебного текста // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2, Языкознание. – 2018. – Т. 17, № 3. – С. 166–173. – DOI: <https://doi.org/10.15688/jvolsu2.2018.3.17>

Введение

Когнитивная парадигма современной лингвистики предполагает изучение языковых явлений как отражения познавательной деятельности человека: от восприятия до продуцирования информации. В связи с этим актуальным является лингвокогнитивный анализ учебного текста как продукта объективации и переработки имеющегося знания с целью его трансляции и в то же время как материала для восприятия, понимания и присвоения этого знания. Именно текст обычно становится основой процесса обучения, и с этой точки зрения особенно интересен текст, предназначенный для овладения языком. Под учебным текстом, вслед за Э.Г. Азимовым и А.Н. Щукиным, будем понимать текст, предусматривающий «упрощение, адаптацию содержания и структуры с учетом языковой подготовки учащихся» [Азимов, Щукин, 2009, с. 303].

В отличие от других видов анализа «когнитивный анализ текста предполагает не только и не столько самодостаточный речевой и языковой анализ, сколько анализ через речь и язык процессов восприятия (понимания) и продуцирования текста, что требует привлечения знаний о таких психических процессах, как память, воображение, чувственное восприятие и т. д.» [Романова, 2013, с. 170].

Представляется актуальным рассмотреть *концептуальные стратегии* создания учебных текстов новой целевой ориентации через когнитивные механизмы процесса их восприятия.

Для анализа были выбраны учебные пособия по начальному курсу русского языка для детей мигрантов, созданные на кафедре межкультурной коммуникации РГПУ им. А.И. Герцена и предназначенные для детей, изучающих русский язык как неродной (Азбука вежливости, 2013; Русский букварь..., 2010; Школа мигранта, 2017). Актуальность решения поставленной задачи на данном материале обусловлена социокультурной ситуацией, сложившейся в России после распада Советского Союза, когда сотни семей из бывших союзных республик устремились в российские города и многие российские школы приняли в первый класс детей, не говорящих по-русски [Лысакова, Хромов, 2011]. Этот социокультурный контекст определяет дополнительные когнитивные особенности восприятия учебного текста по русскому языку детьми-инофонами.

К истории методологии анализа

В качестве методологической базы нашего исследования мы используем широко известную в когнитивистике стратегическую

модель понимания текста Т.А. ван Дейка и В. Кинча, которые считают, что в основе понимания текста лежат когнитивные стратегии, зависящие «не только от текстуальных характеристик, но и от характеристик пользователя языка, его целей и знаний о мире» [ван Дейк, Кинч, 1988, с. 160]. Один и тот же учебный текст будет по-разному интерпретироваться разными (в частности, русскоязычными и нерусскоязычными) адресатами и, следовательно, при создании такого текста должны учитываться особенности когнитивных стратегий учащихся, для которых он предназначен. Анализируя процесс понимания любого текста, Т.А. ван Дейк и В. Кинч отмечают: «Понимающий располагает тремя видами данных: информацией о самих событиях, информацией о ситуации или контексте и информацией о когнитивных presuppositions. Имеющаяся информация может быть объединена эффективным способом, чтобы как можно скорее и лучше (то есть осмысленно и целенаправленно) было сформировано ментальное представление события» [ван Дейк, Кинч, 1988, с. 156].

Основу когнитивного подхода к пониманию любого события, в том числе и речевого, формирует общее знание о предмете. Поэтому одним из важных результатов развития когнитологии является идея о неразрывной взаимосвязи процессов, происходящих в человеческой памяти и определяющих построение и понимание языковых сообщений. «Понимание некоторой новой ситуации сводится прежде всего к попытке найти в памяти знакомую ситуацию, наиболее сходную с новой. Мы можем обрабатывать новые данные, не иначе как обратившись к памяти о ранее накопленном опыте. Этот поиск основывается на том, что структуры, применяемые для обработки новых данных, аналогичны используемым для организации памяти» [Герасимов, Петров, 1988, с. 8].

Когнитивные характеристики начального учебного текста для инофона

Дети-инофоны обладают картиной мира, отличающейся от картины мира их русскоязычных одноклассников. Presuppositions понимания учебного текста у этих школьников

принципиально иные. Поэтому ребенку-инофону будут непонятны иллюстрации и примеры из русских сказок, которыми изобилуют тексты в учебниках для русской начальной школы. Например, инофону, конечно, будет непонятно такое задание из учебника для русскоязычных детей: *Рассмотри рисунок. Назови сказку.* На рисунке изображены заяц и колобок, ведущие следующий диалог: – *Колобок, колобок! Я тебя съем!*; – *Нет, не ешь меня, косой, а лучше послушай, какую я тебе песенку спою* (Канакина, Горецкий, с. 7).

Для инофона полное понимание смысла подобного задания возможно только через несколько лет, когда расширится языковой запас и пополнится тезаурусом русских сказок русскоязычная картина мира (см., например, задания в пособии «Школа мигранта»).

Дискурс рассматриваемых учебных пособий по русскому языку для детей мигрантов отражает важнейшее **контекстуальное требование** для понимания учебного текста – взаимодействие когнитивных характеристик текста и социального контекста [ван Дейк, Кинч, 1988, с. 159]. Несомненным когнитивным признаком социального контекста является использование в учебниках для мигрантов восточных имен (*Булат, Нана, Су-рен*), а также изображение детей с неславянской внешностью.

Т.А. ван Дейк и В. Кинч говорят о важности **ситуационной модели**, которая позволяет актуализировать в памяти знания, связанные с конкретной ситуацией, репрезентируемой в тексте. Ее наличие значительно облегчает процесс восприятия, поскольку «дает возможность ограничить текстовую базу информацией, выраженной или подразумеваемой самим текстом, без интерполяции большого объема активированного знания» [ван Дейк, Кинч, 1988, с. 160]. Следовательно, учебный текст должен учитывать имеющийся у школьника опыт, в таком случае присвоение представленного в тексте знания будет происходить более эффективно. Показательны примеры презентации гласных звуков в «Русском букваре для мигрантов», в котором уже на первых страницах школьникам, знакомящимся с неизвестными им звуками русского языка и буквами кириллицы, предлагаются иллюстрации понятных им ситуаций, де-

монстрирующие материализованное удивление: *O!* – при виде большого торта на столе или звука *Aaa!* на приеме у врача (Русский букварь..., с. 5–6).

Не менее важными для понимания текста являются невербальные стратегии [ван Дейк, Кинч, 1988, с. 164]. Семантически емкие иллюстрации используются в учебниках для инофонов уже на первых страницах, знакомя с лицами неславянской внешности. Особенно значима эмоциональная составляющая различных невербальных сигналов, имеющих экспрессию радости или огорчения. На богато иллюстрированных страницах «Русского букваря для мигрантов» в рисунках представлены и смех, и плач, и указательные жесты. Все это облегчает инофону понимание текста за счет применения невербальных стратегий.

Анализ пособий показал, что их авторы важной опорной точкой считают иллюстрации, подготавливающие к восприятию текста. При этом доля иллюстраций в пособиях для нерусскоязычных детей больше, чем в учебнике для русскоязычных, что оправданно, поскольку образование макропропозиций при чтении текста на неродном языке протекает с большими сложностями, чем на родном: догадка о содержании текста возникает позже. Иллюстрации дают возможность упростить этот процесс. Кроме того, большое количество рисунков позволяет нивелировать некоторые трудности обнаружения текстовых макростратегий. Учебный текст по неродному языку для начального этапа обучения часто характеризуется некоторой «искусственностью» по сравнению с реальными коммуникативными актами. Это обусловлено необходимостью многократного повторения определенных языковых формул в стандартных ситуациях. В результате текстовые структурные и семантические сигналы, обеспечивающие образование макропропозиций, могут быть не очевидны. Например: – *Это Булат, а это Толя. – Это Тина, а это Тома. – Это твое место в лодке? – Да, это мое место в лодке. – А где Алина?* (Русский букварь..., с. 37). В этом случае образованию макропропозиций способствует предваряющая диалог иллюстрация, на которой не только изображена ситуация коммуникативного акта, но и подписаны имена персонажей.

Важную роль в концептуальной организации знаний при понимании и построении языковых сообщений играют **пропозиционные стратегии**, предполагающие организацию пропозиционных схем на основе атомарных пропозиций (лексических значений).

Рассмотрим текст упражнения из учебника «Русский язык. 1 класс»: *Утром выглянуло солнышко. Засверкали сосульки на крышах. Растаяли льдинки на окне. Весело зачирикали воробьи* (Канакина, Горецкий, с. 10). Все эти предложения состоят из процессного предиката, актанта и сирконстанта, однако пропозиционные схемы различны. Так, в первом предложении воплощаются две пропозиции: кроме собственно основы предложения *выглянуло солнышко*, обстоятельство места может быть развернуто в конструкцию *когда наступило утро*, значит, это высказывание можно назвать полипропозитивным с отношениями каузации. Остальные высказывания содержат одну пропозицию, что соответствует возрасту обучающихся.

Для сравнения с точки зрения пропозиционных схем рассмотрим тексты «Русского букваря для мигрантов». В них большая часть высказываний состоит из актанта и предиката, редко появляются сирконстанты. При этом в первой части пособия даже при наличии сирконстанта все высказывания содержат лишь одну пропозицию. Полипропозитивные высказывания появляются лишь во второй части пособия. Такая простая семантическая организация текстов для инофонов обеспечивает упрощение процесса анализа предложений при чтении.

Стратегии **локальной когерентности** дают возможность свести воедино высказывания, входящие в состав текста. Для того чтобы облегчить этот процесс, авторам учебников необходимо связать пропозиции друг с другом посредством аргументов.

В тексте учебника для русскоязычных детей «Русский язык. 1 класс» наблюдается смысловая связь аргументов первого, второго и третьего предложений: актанты *солнышко, сосульки, льдинки* объединены темой «природные явления» и позволяют последовательно описать картину солнечного дня. Выходит за пределы этого ряда только четвертое предложение, поскольку в отличие от пред-

шествующих высказываний актант в нем – это одушевленный производитель действия. Смысловая связь строится через известное в первом предложении: *Утром выглянуло солнышко*, последующие высказывания развивают мысль, содержащуюся в начале текста.

В отличие от учебника для русскоязычных детей в «Русском букваре для мигрантов» большая часть учебных текстов – диалоги, что обусловлено соблюдением принципа коммуникативности и обеспечивает элементарную степень доступности понимания и воспроизводства семантически разнородных реплик [Леонтьев, 2014, с. 154]. Вот один из интересных примеров: – *Анна, дай сок! – Какой сок? – Томатный сок. – Этот сок? На, пей! – Спасибо!* Анализ локальной когерентности этих диалогов показывает, что семантическую целостность создают употребленные спонтанно средства синтаксической и лексической связи: повелительные и вопросительные предложения, локальные идентификаторы, живые разговорные конструкции.

Этот пример демонстрирует важный аспект концептуальной организации текста для понимания и порождения высказываний в начальном учебном тексте для детей-инофонов. Хотя многие модели языка и языкового использования строятся на уровневой основе – морфология, синтаксис, семантика и прагматика, – Т.А. ван Дейк и В. Кинч утверждают, что «такой принцип уместен в абстрактном описании. Он не совсем пригоден с точки зрения моделей когнитивной обработки. Семантическая интерпретация не обязательно должна осуществляться только после завершения синтаксического анализа... Наша модель ориентирована не на уровни, а на *комплексность* описания» [ван Дейк, Кинч, 1988, с. 163]. Гипотеза об интегральном характере обработки естественного языка дает основание представлять обработку языковых данных как единый процесс, который «происходит параллельно на всех уровнях – синтаксическом, семантическом и прагматическом» [Герасимов, Петров, 1988, с. 10].

Лингвокогнитивный анализ рассмотренных выше примеров убеждает нас в правильности высказанного утверждения, ведь «в конечном счете в основе гипотезы об интегральности обработки лежит более глобальная идея

о существовании единого уровня представления знаний, на котором оказываются совместимыми языковая, сенсорная и моторная информация» [Герасимов, Петров, 1988, с. 10].

По мнению Т.А. ван Дейка и В. Кинча, центральным компонентом когнитивной модели текста являются *макростратегии*, которые определяют макропропозиции, образующие в совокупности макроструктуру текста [ван Дейк, Кинч, 1988, с. 168]. С точки зрения структурной организации текстов, включенных в пособия, обнаруживаем, что в учебнике для 1-го класса русскоязычной школы представлены описание, рассуждение, повествование, организованные в соответствии с традиционной структурой этих типов речи. В пособии «Русский букварь для мигрантов», как было отмечено ранее, большая часть текстов – это диалоги, в структуре которых выделяются традиционные макроуровни: начало, середина, нецентральные фразы и завершение. На начальном этапе овладения неродным языком введение речевых образцов в форме диалога позволяет следовать *принципам функциональности* и *коммуникативности*. Кроме того, именно диалог дает возможность в контексте вводить формулы речевого этикета, знание которых является обязательным условием формирования социокультурной компетенции инофонов. Знакомство с такими типами речи, как описание, рассуждение и повествование, происходит позже: в учебно-методическом пособии «Школа мигранта» для школьников среднего возраста наравне с большим количеством диалогов представлены тексты, относящиеся к названным выше типам речи.

Большое значение для обучения языку имеет учет *стилистических стратегий* понимания текста. Их использование позволяет читающему сформировать представление о коммуникативной ситуации: контексте общения, социальных характеристиках говорящих и прочем. В учебнике для начальных классов русскоязычной школы стилистическое варьирование практически не представлено, не предлагаются социолингвистические варианты высказываний даже при освоении темы «Вежливые слова» (Канакина, Горецкий, с. 25), предполагающей подобный подход. Для пособий по русскому языку как неродному введению в обучение текстов, демонстриру-

ющих стилистическое и социолингвистическое варьирование, необходимо, поскольку умение использовать такие варианты является важным показателем сформированности коммуникативной компетенции в новом для инофонов социальном контексте. Из анализируемых нами пособий наиболее широко этот аспект раскрыт в «Азбуке вежливости», в котором в рамках одной темы в текстах представлены формулы речевого этикета, уместные в разных коммуникативных ситуациях: при общении ребенка со взрослым, с ровесником, с членами семьи. При этом и в других пособиях по русскому языку как неродному авторы обращаются к социолингвистическим переменным, например, в «Школе мигранта» в уроке «Вежливые слова»: *Сурен: Здравствуйте, Иван Петрович! Здравствуй, Сурен!* (Школа мигранта, с. 95).

Кроме учета когнитивных стратегий лингвокогнитивный анализ учебного текста предполагает также изучение его **концептуальной структуры**. Сравним два текста: текст раздела «Что такое Родина?» из учебника для русскоязычных детей «Окружающий мир. 1 класс» (Плешаков, с. 10–11) и текст урока «Наша страна» из учебно-методического пособия «Школа мигранта» (Школа мигранта, с. 105–106). Они посвящены России. Рассмотрим, как в них представлен концепт «Россия».

Различны заголовочные комплексы тех частей пособий, в которых расположены тексты. В учебнике для русскоязычных детей в заглавии актуализирован такой смысловый признак концепта «Россия», как «Родина». Этот же признак обозначается в основной части учебного текста: «Это наша Родина». В «Русском ассоциативном словаре» под редакцией Ю.Н. Караулова реакция «Родина» на стимул «Россия» является второй по частотности (РАС, с. 561). Настойчивой актуализацией этого смыслового признака концепта совершенно однозначно определяется русскоязычный адресат учебного текста. В то же время в самом тексте актуализируется такой признак, как многонациональность: *Многие народы населяют Россию: русские, татары, евреи, коми, марийцы, башкиры, карелы, удмурты, буряты, аварцы, осетины, чеченцы, чукчи, якуты, ненцы и другие* (Плешаков, с. 11).

В пособии для инофонов смысловой признак «Родина» не рассматривается как в заголовке, так и во всем тексте, в названии темы выносятся словосочетание *наша страна*, что позволяет нерусскоязычным школьникам почувствовать себя частью русского социума независимо от того, какая именно страна является их Родиной.

Заключение

Таким образом, рассмотрение лингвокогнитивных особенностей учебного текста для детей-инофонов через способы концептуальной организации знаний в процессе построения языковых сообщений, которые обеспечивают наиболее эффективное овладение элементами русского (чужого для них) языка, позволили выявить значимые когнитивные признаки учебного текста по русскому языку как неродному: учет отличий картины мира инофона от картины мира русскоязычных учащихся, учет социального контекста, наличие семантически емких иллюстраций, использование преимущественно монопропозитивных высказываний, применение специальных средств синтаксической и лексической связи, включение в тексты стилистических и социолингвистических вариантов высказываний для развития когнитивных механизмов процессов восприятия учебных текстов новой целевой организации. Перечисленные признаки реализуются посредством применения таких стратегий понимания текста, как пропозиционные, локальной когерентности, стилистические, невербальные и макростратегии.

Построение учебного текста по русскому языку как неродному с опорой на важное положение современной когнитивистики об интегральном характере обработки естественного языка в противовес классическому поуровневому способствует не только повышению эффективности освоения «чужого» языка, но и ускорению формирования коммуникативных компетенций учащихся.

Рассмотренные когнитивные признаки построения учебного текста далеко не конечны и, с нашей точки зрения, имеют перспективу для исследования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Азимов Э. Г., Шукин А. Н., 2009. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М. : Издательство ИКАР. 448 с.
- Герасимов В. И., Петров В. В., 1988. На пути к когнитивной модели языка // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 23. Когнитивные аспекты языка. М. : Прогресс. С. 5–11.
- Дейк Т. А. ван, Кинч В., 1988. Стратегии понимания связного текста // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 23. Когнитивные аспекты языка. М. : Прогресс. С. 153–211.
- Леонтьев А. А., 2014. Владение и овладение языком // Проблемы изучения билингвизма. Книга для чтения / Сост. Т. А. Круглякова. СПб. : Златоуст. С. 149–165.
- Лысакова И. П., Хромов С. С., 2011. Русский язык в поликультурной образовательной парадигме: проблемы организации обучения и методики преподавания // Вестник Донского государственного технического университета. Т. 11, № 10. С. 1874–1880.
- Романова Т. В., 2013. Когнитивный анализ текста: работа над методологическими ошибками // Теоретические и прикладные аспекты изучения речевой деятельности : сб. науч. ст. / Редкол.: Т. Н. Синеокова (отв. ред.) и др. Вып. 8. Нижний Новгород : НГЛУ. С. 170–181.

ИСТОЧНИКИ И СЛОВАРИ

- Азбука вежливости* – Лысакова И. П., Железнякова Е. А., Пашукевич Ю. С. Азбука вежливости : учебное пособие для детей, начинающих осваивать русский язык / под ред. И. П. Лысаковой. М. : КНОРУС, 2013. 103 с.
- Канакина, Горецкий* – Канакина В. П., Горецкий В. Г. Русский язык. 1 класс : учеб. для общеобразоват. организаций с прил. на электрон. носителе. 5-е изд. М. : Просвещение, 2014. 143 с.
- Плешаков* – Плешаков А. А. Окружающий мир. 1 класс : учеб. для общеобразоват. организаций с прил. на электрон. носителе : в 2 ч. Ч. 1. 2-е изд. М. : Просвещение, 2011. 95 с.
- РАС* – Русский ассоциативный словарь : в 2 т. Т. 1. От стимула к реакции : Ок. 7000 стимулов / Ю. Н. Караулов [и др.]. М. : ООО «Издательство Астрель» : ООО «Издательство АСТ», 2002. 781 с.
- Русский букварь...* – Бочарова Н. А., Лысакова И. П., Розова О. Г. Русский букварь для мигрантов : учебное пособие / под ред. проф. И. П. Лысаковой. М. : КНОРУС, 2010. 80 с.

Школа мигранта – Школа мигранта : учебно-методическое пособие по обучению русскому языку как неродному / И. П. Лысакова [и др.] ; под ред. проф. И. П. Лысаковой. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2017. 243 с.

REFERENCES

- Azimov E.G., Shchukin A.N., 2009. *New dictionary of methodological terms and concepts (theory and practice of language teaching)*. Moscow, IKAR Publ. 448 p.
- Gerasimov V.I., Petrov V.V., 1988. Towards a cognitive model of language. *Novoe v zarubezhnoy lingvistike* [The New in Foreign Linguistics], vol. 23, pp. 5-11.
- Dejk T.A. van, Kinch V., 1988. Strategies of discourse comprehension. *Novoe v zarubezhnoy lingvistike* [The New in Foreign Linguistics], vol. 23, pp. 153-211.
- Leontyev A.A., 2014. Language proficiency and acquisition. Kruglyakova T.A., ed. *Problemy izucheniya bilingvizma*. Saint Petersburg, Zlatoust Publ., pp. 149-165.
- Lysakova I.P., Khromov S.S., 2011. The Russian language in multicultural educational paradigm: Problems of teaching process organization and teaching methods. *Vestnik Donskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta* [Vestnik of Don State Technical University], vol. 11, no. 10, pp. 1874-1880.
- Romanova T.V., 2013. Cognitive text analysis: Work on methodological errors. Sineokova T.N., ed. *Teoreticheskie i prikladnye aspekty izucheniya rechevoy deyatel'nosti: sb. nauch. st.* Nizhniy Novgorod, NGLU Publ., pp. 170-181.

SOURCES AND DICTIONARIES

- Lysakova I.P., Zheleznyakova E.A., Pashukevich Yu.S., 2013. *ABC book of politeness*. Moscow, KNORUS Publ., 103 p.
- Kanakina V.P., Goret'skiy V.G., 2014. *The Russian language. 1st grade. School textbook with electronic application*. Moscow, Prosveshchenie Publ. 143 p.
- Pleshakov A.A., 2011. *The world around. School textbook with electronic application*. In 2 parts. Part 1. Moscow, Prosveshchenie Publ. 95 p.
- Karaulov Yu.N. (et al.), 2002. *The Russian Dictionary of Associations. In 2 vols. Vol. 1: From stimulus to reaction: about 7,000 stimulae*. Moscow, Astrel Publ. 781 p.

Bocharova N.A., Lysakova I.P., Rozova O.G., 2010. *The Russian ABC book for migrants*. Moscow, KNORUS Publ. 80 p.

Lysakova I.P. (et al.), 2017. *School for migrants: textbook for studying Russian as a foreign language*. Saint Petersburg, Izd-vo RGPU im. A.I. Gertsena. 243 p.

Information about the Authors

Irina P. Lysakova, Doctor of Sciences (Philology), Professor, Head of Department of Crosscultural Communication, Herzen State Pedagogical University of Russia, 1 liniya V.O., 52, 199053 Saint Petersburg, Russia, lip1010@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3090-1187>

Elena A. Zheleznyakova, Candidate of Sciences (Pedagogy), Associate Professor, Department of Crosscultural Communication, Herzen State Pedagogical University of Russia, 1 liniya V.O., 52, 199053 Saint Petersburg, Russia, elenazheleznyakova@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7104-5132>

Информация об авторах

Ирина Павловна Лысакова, доктор филологических наук, профессор, заведующая кафедрой межкультурной коммуникации, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, 1 линия В.О., 52, 199053 г. Санкт-Петербург, Россия, lip1010@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3090-1187>

Елена Алексеевна Железнякова, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры межкультурной коммуникации, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, 1 линия В.О., 52, 199053 г. Санкт-Петербург, Россия, elenazheleznyakova@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7104-5132>