



РУСИСТИКА

Том 17 № 3 2019

DOI 10.22363/2618-8163-2019-17-3

<http://journals.rudn.ru/russian-language-studies>

Научный журнал

Издается с 2003 г.

Издание зарегистрировано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

Свидетельство о регистрации ПИ № ФС 77-61173 от 30.03.2015 г.

Учредитель: Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Российский университет дружбы народов»

Главный редактор

Шаклеин В.М., академик РАН, доктор филологических наук, профессор, заслуженный работник высшей школы РФ, почетный работник высшего профессионального образования РФ, член правления Российского общества преподавателей русского языка и литературы (РОПРЯЛ), член Совета по русскому языку при президенте РФ, заведующий кафедрой русского языка и методики его преподавания филологического факультета Российского университета дружбы народов

Ответственный секретарь

Стрельчук Е.Н., доктор педагогических наук, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета Российского университета дружбы народов

Члены редакционной коллегии

Алефиренко Н.Ф. — действительный член Российской академии социальных наук, заслуженный деятель науки РФ, доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка Белгородского государственного университета (Россия, Белгород)

Балыхина Т.М. — академик МАНПО, вице-президент РОПРЯЛ, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета Российского университета дружбы народов (Россия, Москва)

Вальтер Харри — член президиума Международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы (МАПРЯЛ), доктор филологических наук, профессор, профессор Института славистики Университета имени Эрнста Морица Арндта, заместитель председателя Фразеологической комиссии при Международном комитете славистов (Германия, Грайсвальд)

Гаврилина М.А. — доктор педагогики, профессор, профессор Латвийского университета (Латвия, Рига)

Гусман Тирадо Рафаэль — член президиума МАПРЯЛ, доктор филологических наук, профессор кафедры греческой и славянской филологии Гранадского университета (Испания, Гранада)

Дейкина А.Д. — заслуженный деятель науки и образования, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры методики преподавания русского языка Института филологии Московского педагогического государственного университета (Россия, Москва)

Дэвидсон Дэн — почетный президент Американских советов по международному образованию АСПРЯЛ и АКСЕЛС, старший академический советник и директор научно-исследовательского центра Американских советов по международному образованию, директор Института русского языка, иностранный член Российской академии образования, PhD по филологии, профессор по русскому языку и изучению иностранного языка Брин-Мор колледжа (США, Вашингтон)

Загорская О.В. — председатель Совета по русскому языку при администрации Воронежской области, доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры русского языка, современной русской и зарубежной литературы Воронежского государственного педагогического университета (Россия, Воронеж)

Маслова В.А. — член президиума ВАК Республики Беларусь, доктор филологических наук, профессор кафедры общего и русского языкознания Витебского государственного университета (Беларусь, Витебск)

Мокиенко В.М. — действительный член Европейского общества фразеологов «ЕВРОФРАЗ», доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры славянской филологии Санкт-Петербургского университета (Россия, Санкт-Петербург)

Перотто Моника — PhD по педагогике, профессор, научный сотрудник кафедры русского языка факультета иностранных языков и литературы Болонского университета (Италия, Болонья)

Протасова Е.Ю. — доктор педагогических наук, профессор, профессор-адъюнкт отделения языков гуманитарного факультета Хельсинкского университета (Финляндия, Хельсинки)

Рацибурская Л.В. — действительный член комиссии по славянскому словообразованию при Международном комитете славистов, доктор филологических наук, профессор, заведующая кафедрой современного русского языка и общего языкознания Национального исследовательского Нижегородского государственного университета имени Н.И. Лобачевского (Россия, Нижний Новгород)

Рязанова-Кларк Лара — член Королевского лингвистического общества, PhD по филологии, заведующая русским отделением Эдинбургского университета, академический директор Российского центра княгини Дашковой при Эдинбургском университете, директор научного центра «Русский язык в контексте» (Великобритания, Эдинбург)

РУСИСТИКА

ISSN 2618-8163 (Print); ISSN 2618-8171 (Online)

4 выпуска в год.

Языки: русский, английский.

Входит в перечень рецензируемых научных изданий ВАК РФ.

Опубликованные в журнале статьи индексируются в международных реферативных и полнотекстовых базах данных: РИНЦ Научной электронной библиотеки (НЭБ), DOAJ, Ulrich's Periodicals Directory, Google Scholar, Cyberleninka, WorldCat, East View, Dimensions, Mendeley.

Цель и тематика

Научный журнал «Русистика» имеет 15-летнюю историю. Созданный в 2003 году «Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания» публиковал статьи по результатам фундаментальных и прикладных исследований в области лингвистики, анализа текста, лингвокультурологии и методики преподавания русского и иностранных языков.

В настоящее время журнал специализируется на рассмотрении актуальных вопросов русского языка и методики его преподавания как родного, неродного и иностранного в условиях русской, близкородственной и неродственной языковых сред.

Журнал является площадкой для научного сообщества в области отечественной и зарубежной русистики, освещает спектр проблем как собственно лингвистических, так и связанных с культурно-историческими и социальными аспектами изучения и преподавания русского языка.

Миссия журнала заключается в предоставлении возможностей русистам из различных стран и регионов объективно информировать международное научное сообщество о состоянии исследований русского языка, проблемах его функционирования в многополярном мире, вызывать дополнительный интерес ученых к этим проблемам.

Цель журнала: создание научного-исследовательского, образовательного и информационного пространства для взаимного обмена достижениями российских и зарубежных ученых, специализирующихся в области русского языка и методики его преподавания.

Задачи:

1. Обмен научными достижениями российских и зарубежных коллег в области русистики, публикации результатов научных центров по проблемам развития и сохранения русского языка в многополярном мире.

2. Освещение государственной политики Российской Федерации в области русского языка и методики его преподавания.

3. Рассмотрение теоретических исследований по проблемам функционирования русского языка в Российской Федерации и за рубежом.

4. Актуализация проблем методики преподавания русского языка как родного, неродного, иностранного.

5. Анализ современных тенденций в развитии школьной и вузовской русистики.

6. Отражение вопросов изучения и преподавания русского языка как иностранного и проблем сохранения русского языка в диаспоре.

7. Презентация медиадидacticеских и электронных средств обучения русскому языку и методике его преподавания.

Материалы могут быть представлены в виде научных статей (теоретических, научно-практических, научно-методических), обзорных научных материалов, рецензий, аннотаций, научных сообщений, посвященных деятелям российской и зарубежной науки.

К публикации принимаются только оригинальные статьи, ранее не опубликованные. Самоплагиат не допускается.

Журнал входит в Перечень рецензируемых периодических изданий, публикации которых принимаются к рассмотрению ВАК РФ при защите диссертационных исследований. Приоритет отдается научным разработкам докторантов и докторов наук. Для начинающих ученых предусмотрена рубрика «Страничка молодого исследователя».

Перечень отраслей науки и групп специальностей научных работников в соответствии с номенклатурой ВАК РФ:

10.02.00 — Языкознание;

10.02.01 — Русский язык;

10.02.19 — Теория языка;

13.00.00 — Педагогические науки;

13.00.02 — Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования).

Журнал имеет международный статус, который определен составом редколлегии и рецензентами (известные ученые иностранных академий и университетов из России, США, Беларуси, Испании, Италии, Латвии, Финляндии, Германии, Великобритании).

Журнал выходит один раз в квартал (4 номера в год). Подписка на печатную версию журнала оформляется в почтовых отделениях РФ. Индекс журнала в каталоге подписных изданий Агентства «Роспечать» — 36433.

Редактор *Ю.А. Заикина*

Компьютерная верстка *Ю.А. Заикиной*

Адрес редакции:

Российская Федерация, 115419, Москва, ул. Орджоникидзе, д. 3

Тел.: +7 (495) 955-07-16; e-mail: publishing@rudn.ru

Адрес редакционной коллегии журнала:

Российская Федерация, 117198, Москва, ул. Миклухо-Маклая, д. 10, корп. 2

Тел.: +7 (495) 434-07-45; e-mail: rflj@rudn.ru

Подписано в печать 15.07.2019. Выход в свет 29.07.2019. Формат 70×100/16.

Бумага офсетная. Печать офсетная. Гарнитура «NewtonС».

Усл. печ. л. 11,37. Тираж 500 экз. Заказ № 1103. Цена свободная.

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования

«Российский университет дружбы народов» (РУДН)

Российская Федерация, 117198, Москва, ул. Миклухо-Маклая, д. 6

Отпечатано в типографии ИПК РУДН

Российская Федерация, 115419, Москва, ул. Орджоникидзе, д. 3

Тел.: +7 (495) 952-04-41; e-mail: publishing@rudn.ru



RUSSIAN LANGUAGE STUDIES

VOLUME 17 NUMBER 3 2019

DOI 10.22363/2618-8163-2019-17-3

<http://journals.rudn.ru/russian-language-studies>

Founded in 2003

Founder: PEOPLES' FRIENDSHIP UNIVERSITY OF RUSSIA

EDITOR-IN-CHIEF

Shaklein V.M. Member of the Academy of Natural Sciences, Doctor of Philology, Professor, Honoured Employee of Higher Education of the Russian Federation, Honoured Higher and Professional Education Employee of the Russian Federation, Member of Executive Board of Russian Association of Teachers of the Russian Language and Literature (ROPRYAL), Member of Presidential Russian Language Council, Head of the Chair of the Russian Language and Methods of Teaching (Peoples' Friendship University of Russia (RUDN University))

EXECUTIVE SECRETARY

Strelchuk E.N. Doctor of Pedagogy, Associate Professor of the Chair of the Russian Language and Methods of Teaching (Peoples' Friendship University of Russia (RUDN University))

EDITORIAL BOARD

Alefirenko N.F. — full member of the Academy of Social Sciences, Honored Scientist of the Russian Federation, Doctor of Philology, Professor, Professor of the Chair of Russian Language, Belgorod State University (Russia, Belgorod)

Balykhina T.M. — member of the International Teacher's Training Academy of Science (MANPO), Vice-President of Russian Association of Teachers of the Russian Language and Literature (ROPRYAL), Doctor of Pedagogy, Professor, Professor of the Chair of the Russian Language and Methods of Teaching, Peoples' Friendship University of Russia (RUDN University) (Russia, Moscow)

Davidson Dan — President Emeritus and Director of American Councils Research Center (ARC), American Councils for International Education, Director of Russian Language Centre, Foreign Member of Russian Academy of Education, PhD in Philology, Professor of the Russian Language and Foreign Language Studies, Bryn Mawr College (USA, Washington)

Deikina A.D. — Honoured Worker of Science and Education, Doctor of Pedagogy, Professor, Professor of the Chair of Methods of Teaching Russian, Institute of Philology, Moscow Pedagogic State University (Russia, Moscow)

Gavrilina M.A. — Doctor of Pedagogy, Professor, Professor of Lithuanian University (Lithuania, Riga)

Gusman Tirado Rafael — member of Executive Board of International Association of Teachers of the Russian Language and Literature (MAPRYAL), Doctor of Philology, Professor of the Chair of Greek and Slavonic Philology, Granada University (Spain, Granada)

Maslova V.A. — member of the Presidential Board of Higher Attestation Commission of Belarus, Doctor of Philology, Professor of the Chair of General and Russian Linguistics, Vitebsk State University (Belarus, Vitebsk)

Mokienko V.M. — full member of European Society of Phraseologists "EUROPHRAS", Doctor of Philology, Professor, Professor of the Chair of Slavonic Philology, Saint Petersburg University (Russia, Saint Petersburg)

Perotto Monica — PhD in Pedagogy, Professor, research assistant and Associate Professor of the Chair of the Russian Language Foreign Languages Faculty, Bologna University (Italy, Bologna)

Protasova E.Yu. — Doctor of Pedagogy, Professor, Associate Professor of Language Department, Humanitarian Faculty, Helsinki University (Finland, Helsinki)

Ratsiburskaya L.V. — full member of Slavonic Education Commission under International Committee of Slavistics, Doctor of Philology, Professor, Chairperson of the Chair of Modern Russian Language and General Linguistics, National Research Nizhegorodskiy State University (Russia, Nizhniy Novgorod)

Ryazanova-Clarke Lara — member of Royal Linguistic Society, PhD in Philology, Chairperson of Russian Department of Edinburgh University, Academic Director of Russian Centre of Princess Dashkova in Edinburgh University, Director of Scientific Centre "Russian Language in Context" (Great Britain, Edinburgh)

Walter Harry — member of the Presidium of International Association of Teachers of Russian Language and Literature, Doctor of Philology, Professor, Professor of the Ernst Moritz Arndt University, Institute of Slavistics, Deputy of Chairperson of Phraseological Commission under International Committee of Slavists (Germany, Greifswald)

Zagorovskaya O.V. — Chairperson of Russian Language Council of Voronezhskaya oblast Administration, Doctor of Philology, Professor, Professor of the Chair of the Russian Language, Modern Russian and Foreign Literature, Voronezh State Pedagogic University (Russia, Voronezh)

RUSSIAN LANGUAGE STUDIES**Published by the Peoples' Friendship University of Russia (RUDN University)**

ISSN 2618-8163 (Print); ISSN 2618-8171 (Online)

4 issues per year.

Languages: Russian, English.

Indexed by DOAJ, Ulrich's Periodicals Directory, Google Scholar, WorldCat, East View, Dimensions, Mendeley.

Aims and Scope

The scientific journal "Russian Language Studies" has been published for 15 years. "RUDN Journal of Russian and foreign languages research and teaching" first appeared in 2003 and published articles on fundamental and applied linguistics, text analysis, cultural linguistics, methods of teaching Russian and foreign languages.

Nowadays, the journal is focused on methods of teaching Russian as a foreign, non-native, and native language in Russian, closely related and unrelated linguistic environment.

The journal presents a platform for Russian and foreign scientists, reflects not only linguistic, but also cultural, historical, social aspects of learning and teaching Russian.

The journal aims at giving actual information on the position of the Russian language in the multipolar world.

The aim of the journal is to create a scientific, research, educational and information space for presenting the achievements of Russian and foreign scientists in Russian language studies and methods of teaching Russian as a foreign language.

The targets of the journal are:

- delivering the achievements of Russian and foreign scientists in Russian language studies and methods of teaching Russian as a foreign language, the results of scientific centres in developing and keeping Russian language in the multipolar world;
- presenting Russian national policy in Russian language and methods of its teaching;
- characterizing scientific articles on Russian language functioning in Russia and abroad;
- pointing out essential problems in methods of teaching Russian as a foreign, non-native, and native language;
- analyzing modern trends in school and university Russian language studies;
- reflecting problems of learning and teaching Russian as a foreign language and keeping Russian language in diasporas;
- assessing media-didactic and electronic means of teaching Russian.

The journal publishes scientific articles (theoretical, academic and research, methodical), review articles, book reviews, annotations, scientific reports about Russian and foreign scientists.

The journal is reviewed by Higher Attestation Commission of the Russian Federation. The preference is given to articles written by doctoral postgraduates and doctors of science. Starting investigators are published on the "Page of a young scientist".

The journal has an international status proved by editorial board and reviewers including outstanding scientists from Russia, the United States, Belarus, Spain, Italy, Latvia, Finland, Germany, Great Britain.

The journal is published every three months with 4 issues a year. Readers can subscribe in post-offices of the Russian Federation. The index of the journal in subscription editions catalogue "Rospechat" is 36433.

Copy Editor *Iu.A. Zaikina*
Layout Designer *Iu.A. Zaikina*

Address of the editorial board:

3 Ordzhonikidze St., Moscow, 115419, Russian Federation
Ph.: +7 (495) 955-07-16; e-mail: publishing@rudn.ru

Address of the editorial board journal "Russian Language Studies":

10 Miklukho-Maklaya St., bldg. 2, Moscow, 117198, Russian Federation
Ph.: +7 (495) 434-07-45; e-mail: rflj@rudn.ru

Printing run 500 copies. Open price.

Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education
"Peoples' Friendship University of Russia" (RUDN University)
6 Miklukho-Maklaya St., Moscow, 117198, Russian Federation

Printed at RUDN Publishing House:

3 Ordzhonikidze St., Moscow, 115419, Russian Federation
Ph.: +7 (495) 952-04-41; e-mail: publishing@rudn.ru

СОДЕРЖАНИЕ

НАУЧНАЯ ДИСКУССИЯ: ПОЗИЦИЯ УЧЕНОГО

- Будаев Э.В. (Россия, Екатеринбург), Чудинов А.П. (Россия, Екатеринбург)** Современные российские лингвисты: библиометрический анализ публикационной активности и цитируемости 267

ОБЗОРНАЯ СТАТЬЯ

- Рацибурская Л.В. (Россия, Нижний Новгород)** Российская словообразовательная наука в XXI веке 276

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА

- Лавицкий А.А. (Беларусь, Витебск)** Русскоязычный правовой дискурс: правонарушение, совершаемое вербальным способом 300
- Филатова Е.В. (Донецк, Донецкий национальный университет)** Русская речь и ее реальные исходные единицы 315

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

- Боженкова Н.А. (Россия, Москва), Боженкова Р.К. (Россия, Москва), Шульгина Н.П. (Россия, Курск)** Психолого-педагогическая траектория обучения русскому языку как иностранному: этап речевой адаптации 326
- Васильева Г.М. (Россия, Санкт-Петербург)** Теоретические и методические ориентиры учебного лингвокультурологического словаря для иностранных студентов-филологов 366
- Тарасова Н.И. (Россия, Архангельск)** Трактовка понятия «обобщенная личность» в научном тексте: лингводидактический подход 382

ХРОНИКА

- Чифариелло А. (Италия, Кьети – Пескара)** Рецензия на книгу «Договорились! Языковое посредничество в русско-итальянской деловой коммуникации» 397

CONTENTS

SCIENTIFIC DISCUSSION: SCIENTIST'S POSITION

- Budaev E.V. (Russia, Ekaterinburg), Chudinov A.P. (Russia, Ekaterinburg)**
Contemporary Russian linguists: bibliometric analysis of publication activity and citation rate 267

REVIEW ARTICLE

- Ratsiburskaya L.V. (Russia, Nizhny Novgorod)** Word-building science in Russia in the XXI century 276

ACTUAL PROBLEMS OF LEARNING THE RUSSIAN LANGUAGE

- Lavitski A.A. (Belarus, Vitebsk)** The Russian language legal discourse: offences committed verbally 300
- Filatova E.V. (Donetsk, Donetsk National University)** Russian speech and its real initial units 315

METHODS OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

- Bozhenkova N.A. (Russia, Moscow), Bozhenkova R.K. (Russia, Moscow), Shulgina N.P. (Russia, Kursk)** Psychological and pedagogical course of teaching Russian as a foreign language: the stage of speech adaptation 326
- Vasileva G.M. (Russia, Saint Petersburg)** Theoretical and methodological landmarks of an educational linguoculturological dictionary for foreign philologists 366
- Tarasova N.I. (Russia, Arkhangelsk)** On the term “generalized personality” in a scientific text: linguodidactic approach 382

CHRONICLE

- Cifariello A. (Italy, Chieti – Pescara)** Review of the textbook “Affare fatto! La mediazione russo-italiano in ambito commerciale” 397



DOI 10.22363/2618-8163-2019-17-3-267-275

УДК 808.5

Научная статья

Современные российские лингвисты: библиометрический анализ публикационной активности и цитируемости

Э.В. Будаев¹, А.П. Чудинов²

¹Российский государственный профессионально-педагогический университет
Российская Федерация, 620012, Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11

²Уральский государственный педагогический университет
Российская Федерация, 620017, Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26

Проблема объективной оценки результатов научной работы, в том числе вопрос о возможности использования библиометрической (статистической, математической) оценки публикационной активности, цитируемости и – в конечном счете – авторитета ученых, в последние десятилетия находится в центре дискуссий. В статье представлены материалы библиометрического анализа публикационной активности и цитируемости широко известных современных языковедов, основанные на показателях российского индекса научного цитирования. Сопоставлены данные ранжирования лингвистов по количеству публикаций, количеству цитирований и индексу Хирша (*h*-индекс). Выделены факторы, способствующие активной цитируемости и одновременно высокому индексу Хирша: значительный авторитет соответствующих журналов и издательств, принадлежность к активно развивающимся научным направлениям, работа в ведущих университетах и академических научных институтах. Материалы статьи могут быть использованы при обсуждении критериев эффективности работы языковедов.

Ключевые слова: науковедение; библиометрия; российские языковеды; публикационная активность; цитируемость; индекс Хирша

В последние десятилетия активно обсуждается проблема объективной оценки результатов научной работы, в том числе вопрос о возможности использования библиометрической (количественной, статистической, математической) оценки публикационной активности, цитируемости, эффективности и – в конечном счете – авторитета ученых. Дискуссии по этому вопросу активно велись и в рамках профессорского форума «Наука. Образование. Регионы», который проходил по инициативе общественной организации «Российское профессорское собрание» 6–7 февраля 2019 года в Российском университете дружбы народов и Колонном зале Дома Союзов. Противники библиометрии отмечали ее многочисленные недостатки, а сторонники, соглашаясь, что недостатки

© Будаев Э.В., Чудинов А.П., 2019



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

реально существуют, утверждали, что ничего лучшего пока не создано. Подобные прения свидетельствуют прежде всего о необходимости тщательного анализа существующего опыта и поиска новых путей для совершенствования критериев оценки продуктивности научной деятельности.

С давних пор научная активность и – шире – авторитет ученого оценивались преимущественно по количеству научных публикаций и их жанровым характеристикам (монография, исследовательская статья, обзорная статья, учебник, тезисы и т.п.). Показательно, что соответствующие сведения регулярно приводились в статьях, посвященных юбилеям ученых, в энциклопедиях и справочниках, изданиях, посвященных научным школам.

Вместе с тем специалисты всегда понимали, что само по себе количество публикаций (даже если учитывать такие показатели, как жанр и объем) не всегда соответствует реальному авторитету ученого и качеству его работ. В частности, приходится принимать во внимание возможность плагиата и особенно «автоплагиата», то есть повторной публикации одних и тех же научных результатов. В настоящее время количество научных и учебно-методических публикаций в той или иной мере учитывается (как правило, с учетом их жанра, объема, даты издания и других факторов) при избрании по конкурсу на ту или иную должность, в процессе представления к ученому званию, при планировании и оценке результатов научной деятельности. Одновременно продолжается поиск иных методов, пригодных для объективного библиометрического анализа результатов научной деятельности.

В последние десятилетия в качестве достаточно объективного показателя научного авторитета ученого все чаще называют цитируемость его публикаций. Самый простой способ определения цитируемости – подсчет общего количества ссылок на труды определенного исследователя с учетом как недавних публикаций, так и изданий, увидевших свет в далеком прошлом. При таком подходе не в полной мере принимается во внимание актуальность публикации, ее значимость именно для современного этапа развития науки. Поэтому часто предпочитают учитывать только цитируемость за определенный период времени (обычно за последние пять – десять лет). Существуют и более сложные методы вычисления индекса цитируемости и ранжирования по нему ученых.

Тем не менее критики библиометрии приводят множество аргументов, свидетельствующих о том, что сам по себе индекс цитируемости далеко не всегда отражает подлинный научный авторитет ученого и его роль в развитии соответствующей области знаний.

Поэтому продолжается поиск новых способов определения научного авторитета ученого (а также научного коллектива, научного издания или университета). К примеру, Хорхе Хирш (аргентинский физик из Калифорнийского университета в Сан-Диего) в начале нашего века предложил альтернативный способ определения общественного признания авторитета работы ученого, получивший известность как индекс Хирша, или *h*-индекс. Данная методика позволяет учитывать не все, а лишь наиболее важные публикации и ссылки на них в публикациях других авторов (Hirsch, 2005). Существуют и иные наукометрические индексы, такие как *g*-индекс (Egghe, 2006) и производный от индекса

Хирша *i*-индекс (Kosmulski, 2006; Prathap, 2006), которые, однако, используются значительно реже, чем *h*-индекс (Жэнгра, 2018).

Целями настоящей статьи являются продолжение дискуссии об эффективности использования библиометрии как инструмента для оценки достижений ученого (научного коллектива, научного учреждения) и его авторитета в академическом сообществе, выделение наиболее эффективных вариантов библиометрического анализа достижений отдельных ученых и научных коллективов, характеристика дополнительных факторов, способствующих высокой цитируемости и увеличению индекса Хирша.

При наукометрических исследованиях важно разграничивать глобальные и национальные базы данных. Следует учитывать, что наукометрические индексы одного и того же ученого при обращении к различным базам данных и использовании различных методик ранжирования могут существенно различаться. Наиболее известные глобальные англоязычные базы данных – Scopus, Web of Science и Google Scholar. Крупнейшая российская наукометрическая база данных – Российский индекс научного цитирования (РИНЦ). Настоящее исследование основано на материалах РИНЦ, что, разумеется, не означает пренебрежения зарубежными источниками. Сопоставление материалов англоязычных и русскоязычных баз данных – одна из перспектив нашей научной работы.

Дискуссионным является вопрос об учете самоцитирования. Некоторые люди этим злоупотребляют, но и без ссылок на собственные публикации иногда обойтись невозможно. Это особенно относится к случаям, когда соответствующая публикация является закономерным продолжением предыдущей или когда автор считает необходимым как-то уточнить ранее полученные научные результаты, по-новому прокомментировать их. В настоящем исследовании материалы РИНЦ рассматриваются без учета самоцитирования.

РИНЦ относится к числу постоянно пополняющихся баз данных, а поэтому при использовании ее материалов очень важна дата обращения. В нашей статье учитываются материалы РИНЦ (количество исследователей, количество публикаций и цитирований, аффилиация и др.) по состоянию на 20.10.2018. На указанную дату в РИНЦ было зарегистрировано 17 385 исследователей, опубликовавших свои работы в области языкознания. Важно учитывать, что, с одной стороны, не все российские лингвисты зарегистрированы в РИНЦ (регистрация ученого в базе данных – это возможность, а не обязанность), а с другой – в РИНЦ можно зарегистрироваться и без российского паспорта или иных документов, подтверждающих аффилиацию со страной и научным учреждением.

Представленное исследование проводилось в три этапа: на первом из них в центре внимания автора находилось ранжирование по публикационной активности, на втором – ранжирование по цитируемости, на третьем – ранжирование по индексу Хирша.

Поскольку рассматривать данные о каждом из 17 385 языковедов было весьма затруднительно и едва ли целесообразно, мы решили ограничиться только сведениями о 25 лингвистах, имеющих наиболее высокие рейтинги по показате-

лям каждого из трех ранжирований. Многие лингвисты были зафиксированы в каждом из трех названных рейтингов

На первом этапе исследования рассматривались результаты ранжирования российских лингвистов по количеству публикаций.

Данные табл. 1 еще раз подтверждают тот факт, что высокая публикационная активность действительно часто сопровождается активной цитируемостью. Например, РИНЦ зафиксировал 853 публикации профессора Воронежского государственного университета И.А. Стернина (это абсолютный рекорд для филолога) и одновременно в РИНЦ представлено почти 20 тысяч ссылок на его труды (это третий в России показатель). Вместе с тем во многих случаях авторы, имеющие множество публикаций, не находят столь же активного отклика у читателей. Существуют публикующиеся относительно редко ученые, каждый новый труд которых высоко оценивается специалистами.

Наличие научных публикаций – это едва ли не обязательный признак высокой научной активности, однако оценка ученого не может основываться исключительно на их количестве.

Таблица 1

Ранжирование языковедов по количеству публикаций в РИНЦ
[Table 1. Ranking of linguists by the number of publications in the RSCI]

№	ФИО	Организация*	Кол-во публикаций
1.	Стернин Иосиф Абрамович	ВГУ	853
2.	Никитин Олег Викторович	МГОУ	541
3.	Топоров Владимир Николаевич	РГГУ	535
4.	Алпатов Владимир Михайлович	ИЯ РАН	482
5.	Жаткин Дмитрий Николаевич	ПензГТУ	429
6.	Черняк Валентина Данииловна	РГПУ	407
7.	Васильев Николай Леонидович	МГУ имени Н.П. Огарева	395
8.	Гришаева Людмила Ивановна	ВГУ	391
9.	Попова Зинаида Даниловна	ВГУ	388
10.	Супрун Василий Иванович	ВГСПУ	379
11.	Кретов Алексей Александрович	ВГУ	377
12.	Жеребило Татьяна Васильевна	ЧГПУ	364
13.	Голев Николай Данилович	КемГУ	330
14.	Карасик Владимир Ильич	ИРЯ	323
15.	Демьянков Валерий Закиевич	ИЯ РАН	319
16.	Толстая Светлана Михайловна	ИСл РАН	308
17.	Хисамитдинова Фирдаус Гильмитдиновна	УФИЦ РАН	306
18.	Бурыкин Алексей Алексеевич	ИЛИ РАН	301
19.	Боженкова Наталья Александровна	ЮЗГУ	295
20.	Добровольский Дмитрий Олегович	ИРЯ РАН	292
21.	Цейтлин Стелла Наумовна	РГПУ	288
22.	Магомедов Магомед Ибрагимович	ДНЦ РАН	285
23.	Опарина Елена Олеговна	ИНИОН РАН	281
24.	Араева Людмила Алексеевна	КемГУ	280
25.	Крысин Леонид Михайлович	ИРЯ РАН	277

Примечание: * – здесь и далее используются сокращенные названия университетов и институтов, полные названия даны в списке сокращений в конце статьи.

На втором этапе исследования рассматривались результаты ранжирования российских лингвистов по количеству цитирований.

Данные табл. 2 свидетельствуют, что высокий рейтинг цитируемости (более 7000) действительно обеспечивает высокий индекс Хирша (как правило, более 10).

В списке 8 ученых из Института русского языка РАН, 5 представителей Института языкознания РАН, профессора ведущих столичных вузов (МГУ, СПбГУ, Гос. ИРЯ имени А.С. Пушкина, МГИМО), а также широко известные ученые из Российской академии образования, Воронежского и Тамбовского государственных университетов.

Таблица 2

Ранжирование лингвистов по количеству цитирований в РИНЦ
 [Table 2. Ranking of linguists by the number of citations in the RSCI]

№	ФИО	Организация	Кол-во цитирований
1.	Кубрякова Елена Самойловна	ИЯ РАН	27 717
2.	Арутюнова Нина Давидовна	ИЯ РАН	25 015
3.	Стернин Иосиф Абрамович	ВГУ	19 726
4.	Караулов Юрий Николаевич	ИРЯ РАН	17 855
5.	Карасик Владимир Ильич	ИРЯ	17 834
6.	Шведова Наталия Юльевна	ИРЯ РАН	17 732
7.	Степанов Юрий Сергеевич	ИЯ РАН	17 352
8.	Топоров Владимир Николаевич	РГГУ	16 992
9.	Зимняя Ирина Алексеевна	РАО	15 876
10.	Апресян Юрий Дереникович	ИРЯ РАН	13 692
11.	Демьянков Валерий Закиевич	ИЯ РАН	13 571
12.	Виноградов Виктор Владимирович	ИРЯ РАН	12 978
13.	Костомаров Виталий Григорьевич	ИРЯ	11 978
14.	Телия Вероника Николаевна	ИЯ РАН	11 786
15.	Попова Зинаида Даниловна	ВГУ	11 786
16.	Шмелев Алексей Дмитриевич	ИРЯ РАН	10 218
17.	Гак Владимир Григорьевич	МГИМО	9864
18.	Болдырев Николай Николаевич	ТГУ	9467
19.	Крысин Леонид Петрович	ИРЯ РАН	9404
20.	Верещагин Евгений Михайлович	ИРЯ РАН	9183
21.	Бондарко Александр Владимирович	ИЛИ РАН	9115
22.	Баранов Анатолий Николаевич	ИРЯ РАН	8258
23.	Мокиенко Валерий Михайлович	СПбГУ	8181
24.	Полат Евгения Семеновна	РАО	7506
25.	Тер-Минасова Светлана Григорьевна	МГУ	7477

На третьем этапе исследования рассматривались результаты ранжирования российских лингвистов по индексу Хирша.

Данные табл. 3 доказывают, что высокий индекс Хирша (более 27) действительно, как правило, основан на высокой цитируемости (более 2000) и весьма значительном количестве публикаций (более 100). Показательно, что среди лидеров рейтингов по цитируемости и по индексу Хирша часто оказываются одни и те же специалисты, тогда как множество публикаций далеко не всегда обеспечивает высокий *h*-индекс.

Отметим, что представленный рейтинг отражает не только научные заслуги входящих в него исследователей, но и показывает методологические и парадигмальные тенденции развития российской лингвистики в целом. Например, учитывая тот факт, что работы Е.С. Кубряковой относятся к самым цитируемым в России (а также ее высокий индекс Хирша), можно говорить о востре-

бованности в лингвистическом сообществе идей когнитивной лингвистики и когнитивно-дискурсивной парадигмы, разработанных в трудах Елены Самойловой. К числу наиболее цитируемых российских языковедов с высоким индексом Хирша относятся и многие другие когнитивисты: И.А. Стернин, Н.Н. Болдырев, В.З. Демьянков, А.Н. Баранов, В.И. Карасик, Ю.Н. Караулов, С.Г. Воркачев.

Таблица 3

Ранжирование языковедов по индексу Хирша
[Table 3. Ranking of linguists by Hirsch index]

№	ФИО	Организация	<i>h</i> -индекс
1.	Стернин Иосиф Абрамович	ВГУ	51
2.	Болдырев Николай Николаевич	ТГУ	49
3.	Сысоев Павел Викторович	МПГУ	44
4.	Демьянков Валерий Закиевич	ИЯ РАН	42
5.	Дубовский Юрий Александрович	ПГУ	41
6.	Топоров Владимир Николаевич	РГГУ	35
7.	Жаткин Дмитрий Николаевич	ПензГТУ	35
8.	Кубрякова Елена Самойловна	ИЯ РАН	34
9.	Баранов Анатолий Николаевич	ИЯ РАН	34
10.	Голев Николай Данилович	КемГУ	33
11.	Карасик Владимир Ильич	ИРЯ РАН	32
12.	Попова Зинаида Даниловна	ВГУ	32
13.	Крысин Леонид Петрович	ИРЯ РАН	31
14.	Толстая Светлана Михайловна	ИСл РАН	31
15.	Болотнова Нина Сергеевна	ТГПУ	31
16.	Чуднова Ольга Алексеевна	СГАУ	31
17.	Арутюнова Нина Давидовна	ИЯ РАН	30
18.	Караулов Юрий Николаевич	ИРЯ РАН	30
19.	Апресян Юрий Дереникович	ИРЯ РАН	30
20.	Толстой Никита Ильич	ИСл РАН	30
21.	Чернявская Валерия Евгеньевна	СПбПУ	29
22.	Заграевская Татьяна Борисовна	ПГУ	29
23.	Земская Елена Андреевна	ИРЯ РАН	28
24.	Воркачев Сергей Григорьевич	КГТУ	28
25.	Васильев Николай Леонидович	МГУ имени Н.П. Огарева	28

Наукометрические рейтинги могут быть рассчитаны не только для конкретных ученых, но и для научных коллективов или научных организаций. В частности, рассмотренные нами материалы об аффилиации лингвистов с высоким индексом Хирша (первые 100 ученых в рейтинге) показывают, что абсолютное большинство указанных лингвистов работают в академических институтах (Институт языкознания РАН, Институт русского языка РАН, Институт лингвистических исследований РАН, Институт славяноведения РАН, Институт научной информации РАН) и в ведущих столичных университетах (Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Санкт-Петербургский государственный университет, Московский государственный лингвистический университет, Институт русского языка имени А.С. Пушкина и др.). Вместе с тем в число российских лингвистов с высоким индексом Хирша вошли также ученые из Воронежа, Волгограда, Екатеринбурга, Кемерово, Краснодара, Тамбова, Твери, Томска и других региональных научных центров.

Разумеется, рейтинг, рассчитанный на основе РИНЦ, не в полной мере отражает реальный вклад в науку того или иного ученого (а также того или иного научного коллектива) и его восприятие современными исследователями. Легко заметить, что многие выдающиеся ученые оказываются вдали от первой сотни самых цитируемых авторов, однако это не означает, что наукометрический анализ публикационной активности совершенно не заслуживают внимания. Можно ожидать появления новых и, возможно, более объективных методик оценки научной активности, но в настоящее время библиометрические методики активно используются как в России, так и во многих других странах мира.

Благодарности. Исследование выполнено в рамках гранта Российского фонда фундаментальных исследований: проект № 19-012-00465А «Лингвополитическая персонология: когнитивный поворот».

Список сокращений

- ВГСПУ – Волгоградский государственный социально-педагогический университет
ВГУ – Воронежский государственный университет
ДНЦ РАН – Дагестанский научный центр Российской академии наук
ИЛИ РАН – Институт лингвистических исследований Российской академии наук
ИНИОН РАН – Институт научной информации по общественным наукам Российской академии наук
ИРЯ – Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина
ИРЯ РАН – Институт русского языка имени В.В. Виноградова Российской академии наук
ИСл РАН – Институт славяноведения Российской академии наук
ИЯ РАН – Институт языкознания Российской академии наук
КГТУ – Кубанский государственный технологический университет
КемГУ – Кемеровский государственный университет
МГИМО – Московский государственный институт международных отношений (университет) МИД РФ
МГОУ – Московский государственный областной университет
МГУ – Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова
МГУ имени Н.П. Огарева – Мордовский государственный университет имени Н.П. Огарева
МПГУ – Московский педагогический государственный университет
ПензГТУ – Пензенский государственный технологический университет
ПГУ – Пятигорский государственный университет
РАО – Российская академия образования
РГГУ – Российский государственный гуманитарный университет
РГПУ – Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена
СГАУ – Ставропольский государственный аграрный университет
СПбГУ – Санкт-Петербургский государственный университет
СПбПУ – Санкт-Петербургский политехнический университет имени Петра Великого
ТГУ – Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина
ТГПУ – Томский государственный педагогический университет
УФИЦ РАН – Уфимский федеральный исследовательский центр Российской академии наук
ЧГПУ – Чеченский государственный педагогический университет
ЮЗГУ – Юго-Западный государственный университет

Список литературы

- Жэнгра И.* Ошибки в оценке науки, или Как правильно использовать библиометрию. М.: Новое литературное обозрение, 2018. 184 с.
- Egghe L.* Theory and practice of the g-index // *Scientometrics*. 2006. Vol. 69(1). Pp. 131–152.
- Hirsch J.E.* An index to quantify an individual's scientific research output // *PNAS*. 2005. Vol. 102(46). Pp. 16569–16572.
- Kosmulski M.* I – a bibliometric index // *Forum Akademickie*. 2006. Vol. 11. P. 31.
- Prathap G.* Hirsch-type indices for ranking institutions' scientific research output // *Current Science*. 2006. Vol. 91(11). P. 1439.

История статьи:

Дата поступления в реакцию: 12.02.2019

Дата принятия к печати: 14.04.2019

Для цитирования:

Будаев Э.В., Чудинов А.П. Современные российские лингвисты: библиометрический анализ публикационной активности и цитируемости // *Русистика*. 2019. Т. 17. № 3. С. 267–275. <http://dx.doi.org/10.22363/2618-8163-2019-17-3-267-275>

Сведения об авторах:

Будаев Эдуард Владимирович, доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры иностранных языков, теории и методики обучения Российского государственного профессионально-педагогического университета. *Сфера научных интересов*: когнитивная лингвистика, политическая лингвистика, метафора, дискурс-анализ. Автор более 230 публикаций. *Контактная информация*: aedw@mail.ru

Чудинов Анатолий Прокопьевич, доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой межкультурной коммуникации, риторики и русского языка как иностранного Уральского государственного педагогического университета. *Сфера научных интересов*: когнитивная лингвистика, политическая лингвистика, метафора, дискурс-анализ. Автор более 400 публикаций. *Контактная информация*: ap_chudinov@mail.ru

Scientific article

Contemporary Russian linguists: bibliometric analysis of publication activity and citation rate

Eduard V. Budaev¹, Anatoly P. Chudinov²

¹Russian State Vocational Pedagogical University
11 Mashinostroiteley St., Ekaterinburg, 620012, Russian Federation

²Ural State Pedagogical University
26 Kosmonavtov Ave., Ekaterinburg, 620017, Russian Federation

Objective assessment of the results of scientific work, including the possibility of using the bibliometric (statistical, mathematical) assessment of publication activity, citation and, ultimately, the prestige of scholars, has been the subject of wide speculation in recent decades. The article presents the materials of a bibliometric analysis of publication activity and citation of well-known modern linguists, based on data from the Russian Science Citation Index.

The article deals with bibliometric analysis of publication activity and citation rate of 25 contemporary Russian linguists according to the Russian Science Citation Index. The paper touches upon the ranking of Russian linguists by the number of publications and citations. This research examines the factors affecting citation rates: high prestige of relevant journals and publishers, involvement in leading research areas, carrying out scientific inquiries in top universities and academic research institutes.

Keywords: science of science; bibliometrics; Russian linguists; publication activity; citation rate; *h*-index

Acknowledgments. The study was carried out as part of a grant from the Russian Foundation for Basic Research Project No. 19-012-00465A “Linguopolitical Personology: A Cognitive Turn”.

References

- Egghe, L. (2006). Theory and practice of the *g*-index. *Scientometrics*, 69(1), 131–152.
- Hirsch, J.E. (2005). An index to quantify an individual’s scientific research output. *PNAS*, 102(46), 16569–16572.
- Kosmulski, M. (2006). *I* – a bibliometric index. *Forum Akademickie*, 11, 31.
- Prathap, G. (2006). Hirsch-type indices for ranking institutions’ scientific research output. *Current Scienc.*, 91(11), 1439.
- Zhengra, I. (2018). *Oshibki v otsenke nauki, ili Kak pravil’no ispol’zovat’ bibliometriyu* [Mistakes in science evaluation, or How to use bibliometrics correctly]. Moscow: Novoe literaturnoe obozrenie Publ. (In Russ.)

Article history:

Received: 12.02.2019

Accepted: 14.04.2019

For citation:

Budaev, E.V., & Chudinov, A.P. (2019). Contemporary Russian linguists: bibliometric analysis of publication activity and citation rate. *Russian Language Studies*, 17(3), 267–275. <http://dx.doi.org/10.22363/2618-8163-2019-17-3-267-275>

Bio notes:

Eduard Vladimirovich Budaev, Doctor of Philology, Associate Professor, Professor of the Department of Foreign Languages, Educational Theory and Teaching Methods, Russian State Vocational Pedagogical University. *Research interests:* cognitive linguistics, political linguistics, metaphor, discourse analysis. Eduard V. Budaev is the author of more than 230 publications. *Contact information:* aedw@mail.ru

Anatoly Prokopievich Chudinov, Doctor of Philology, Professor, Head of the Department of Intercultural Communication, Rhetoric, and Russian as Foreign Language, Ural State Pedagogical University. *Research interests:* cognitive linguistics, political linguistics, metaphor, discourse analysis. Anatoly P. Chudinov is the author of more than 400 publications. *Contact information:* ap_chudinov@mail.ru.



DOI 10.22363/2618-8163-2019-17-3-276-299

УДК 811.161.1

Обзорная статья

Российская словообразовательная наука в XXI веке

Л.В. Рацибурская

Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет
имени Н.И. Лобачевского
Российская Федерация, 603140, Нижний Новгород, пр-т Ленина, 27

Review article

Word-building science in Russia in the XXI century

Larisa V. Ratsiburskaya

Lobachevsky National Research State University of Nizhny Novgorod
27 Lenina Ave., Nizhny Novgorod, 603140, Russian Federation

В статье представлен обзор работ по словообразованию и морфемике начала XXI века. Рассматриваются разные аспекты современной словообразовательной науки в исследовании единиц морфемной и словообразовательной систем (словообразовательных аффиксов, производных слов, словообразовательных типов, способов словообразования, словообразовательных гнезд): структурно-семантический, синхронно-диахронный, динамический. Особое внимание обращается на работы по неологии, в которых новообразования исследуются в социокультурном, лингвокультурологическом и лингвопрагматическом аспектах.

Ключевые слова: словообразование; морфемика; новообразования; структурно-семантический аспект; синхронно-диахронный аспект; социокультурный аспект; лингвокультурологический аспект; лингвопрагматический аспект

The article presents a review of scientific papers on word-formation and morphemics written in the beginning of the XXI century. Various aspects of modern word-formation science are examined: the study of morphemic and word-formation systems (derivational affixes, derived words, derivational types, methods of derivation, word-building nests) in structural-semantic, synchronic-diachronic, and dynamic aspects. Particular attention is paid to neology, which studies neologisms in socio-cultural, linguo-culturological and linguo-pragmatic aspects.

Keywords: word-formation; morphemics; neologisms; structural-semantic aspect; synchronic-diachronic aspect; socio-cultural aspect; linguo-culturological aspect; linguo-pragmatic aspect

© Рацибурская Л.В., 2019



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Росийское словообразование XXI века как одна из актуальных областей отечественной лингвистики отчасти отражает традиционные направления исследования, отчасти развивает новые направления, соответствующие современному состоянию мировой науки.

Словообразование как подсистема языка «занимает в системе русского языка важное место. С одной стороны, словообразовательные средства служат пополнению лексического состава языка новыми словами, <...> формированию лексического значения мотивированного слова <...> С другой же стороны, словообразовательные средства служат отнесению мотивированных слов к определенным грамматическим классам, разрядам» (Лопатин, Улуханов, 2016: 5).

В связи с этим традиционно большое внимание в работах по словообразованию и морфемике уделяется вопросам словообразовательной семантики и средствам ее выражения, принципам выделения морфем и отождествления морфем, вопросам семантического варьирования морфем, морфонологическим явлениям в структуре слова, словообразовательной структуре производных слов (Волохина, Попова, 2006; Герд, 2004; Земская, 2004; Козинец, 2017; Котлярова, Крюкова, Шипицына, 2003; Копоть, 2008; Милославский, 2018; Немченко, 2008; Николина, Фролова, Литвинова, 2005; Николина, Ращибурикая, 2013; Огольцева, 2006; Огольцева, 2007; Ращибурикая, 2009; Улуханов, 2015–2017 и др.).

Большим научным достижением стал выход в 2016 году «Словаря словообразовательных аффиксов современного русского языка» В.В. Лопатина и И.С. Улуханова. «В словаре дается полное описание словообразовательной системы современного русского языка», и в частности словообразовательных аффиксов. «В словарных статьях содержатся сведения о значениях словообразовательных морфем, способах словообразования и частях речи, в которых эти морфемы выступают» (Лопатин, Улуханов, 2016: 2), указываются степень продуктивности аффиксов, морфонологические преобразования основ мотивирующих слов. Значение словаря определяется тем, что словообразование – «это важное звено языковой системы, связующее лексику с грамматикой, а знание словообразовательных средств <...> – необходимое звено в усвоении русского языка в целом, овладении его богатствами» (Лопатин, Улуханов, 2016: 5).

Характерная черта словообразовательной науки XXI века – континуальный подход к явлениям языка и речи. Основы такого подхода были заложены еще в XX веке в трудах М.В. Панова, Е.А. Земской, Н.А. Янко-Триницкой и др. (Земская, 1973; Панов, 1975; Янко-Триницкая, 1968), посвященных построению шкалы членимости основ (слов). Подобная шкала позволила выявить переходную зону между членимыми и нечленимыми основами (словами).

В конце XX века началась разработка типологии степеней словообразовательной мотивированности (Земская, 1981; Лопатин, 1975; Улуханов, 1992; Улуханов, 2008; Ширшов, 1995) и производности (Ширшов, 1997), которая продолжилась и в XXI веке (Ермакова, 2015; Сидорова, 2007). Как отмечает И.А. Ширшов в «Толковом словообразовательном словаре русского языка», «изучение семантических отношений производных и производящих показало, что они неоднородны и на шкале мотивированности занимают строго определенное

место» (Ширшов, 2004: 5). Типы словообразовательной мотивированности коррелируют и с типами производности. «Синхронная производность испытывает давление истории, она складывалась в течение длительного времени, и разные ее микроучастки обладают системностью разного рода. В одних словообразовательных парах отношения прозрачные, обладают регулярностью и продуктивностью, в других – отношения затемнены в результате исторических изменений, они могут быть регулярными (или нерегулярными), но на синхронном уровне непродуктивными. Тем не менее системные отношения, хоть и в ослабленном виде, выявляются в современном языке» (Ширшов, 2004: 9).

Изучение специфики мотивационных отношений и типов производности имеет большое значение для установления границ словообразовательных гнезд. Словообразовательное гнездо – одна из комплексных единиц словообразовательной системы наряду с такими комплексными единицами, как словообразовательный тип, словообразовательный способ, словообразовательная категория, словообразовательная цепочка, словообразовательная парадигма, которые по-прежнему находятся в фокусе внимания ученых.

В начале XXI века продолжалась работа дериватологов по разработке теории гнездования слов, формирование которой пришлось на вторую половину XX века и нашло отражение в трудах А.Н. Тихонова (1971, 1985), И.А. Ширшова (1999) и других ученых. Как и раньше, актуальными являются вопросы типологии гнезд, границ словообразовательных гнезд, структуры и семантики словообразовательных гнезд, установления отношений словообразовательной мотивации между членами гнезда, формальных преобразований основ (слов) в гнезде, деривационного потенциала различных участков словообразовательных гнезд (Беляева, 2017; Казак, 2004; Казак, 2004а; Михайлова, 2012; Суханова, 2005; Фатхутдинова, Ачаева, 2014; Ходунова, 2010).

Новым достижением отечественной словообразовательной лексикографии стал выход толкового словообразовательного словаря русского языка И.А. Ширшова (Ширшов, 2004), в котором в рамках нового, оформившегося в конце XX века, синхронно-диахронного подхода к явлениям языка представлено решение ряда проблемных вопросов теории гнездования слов: критерии включения слова в гнездо (Ширшов, 1996), степени словообразовательной мотивированности слов (Ольшанский, 1990; Улукханов, 1992; Ширшов, 1995), типы производности слов (Ширшов 1997). Словарь содержит сведения не только о синхронической словообразовательной структуре слов, но и об их словообразовательной истории. Впервые в отечественной лексикографии толкования производных слов построены в соответствии со словообразовательной структурой и историей толкуемого слова.

В начале XXI века успешно разрабатывается и диахронический аспект словообразования. Расширение базы источников (изучение фундаментальных исторических, этимологических и диалектных словарей, открытие и издание памятников древнерусской письменности) способствовало новым возможностям развития исторического словообразования. В работах по историческому словообразованию представлен анализ состояния и перспектив изучения

исторического словообразования славянских языков, определены основы построения исторического словообразования русского языка, описаны преимущества синхронно-диахронического исследования взаимодействия фактов истории языка и его современного состояния. Как отмечает в своей книге «Историческое словообразование. Историческая лексикология» И.С. Улуханов, «актуальной задачей такого описания является указание особенностей организации синхронной системы языка, которые в “снятом виде” отражают процессы развития языковых единиц или, наоборот, не соответствуют этим процессам» (Улуханов, 2012: 82–83).

При синхронно-диахроническом описании словообразовательной системы каждая синхроническая связь получает диахроническую интерпретацию. В таком описании могут быть «представлены диахронические причины ослабления или разрыва связи между явлениями», например, между словами, «составляющими большую зону “полумотивированных” слов, промежуточную между мотивированными и немотивированными словами» (Улуханов, 2012: 83). По словам И.С. Улуханова, синхронно-диахроническое описание словообразовательной системы «будет способствовать обнаружению непознанных закономерностей развития и функционирования словообразовательного механизма русского языка» (Улуханов, 2012: 101).

Особое внимание в конце XX – начале XXI века уделяется динамическому аспекту современного словообразования, который нашел отражение в ряде лингвистических исследований (Валгина, 2001; Дмитриева, 2005; Кадькалова, 2007; Минева, 2017 и др.).

В первые десятилетия XXI века русский язык, отвечая на значимые цивилизационные вызовы современной эпохи, демонстрирует значительный потенциал динамического развития и обновления, рефлекс которого проявляются в активных процессах на всех уровнях языковой системы и во всех сферах дискурсивной реализации системных возможностей языка. Как отмечается в коллективной монографии «Социокультурные и лингвопрагматические аспекты современных словообразовательных процессов», на передовых рубежах бурных инновационных тенденций «находится словообразование, которое выступает как своего рода естественная лаборатория для производства, апробирования, селекции и внедрения в ткань языка разного рода новшеств» (Социокультурные..., 2018: 4). Соответственно, по-прежнему актуальным является исследование новообразований, лексико-словообразовательных инноваций в различных аспектах.

Традиционный структурно-семантический аспект представлен в исследованиях, направленных на определение словообразовательной структуры и способов создания новообразований, установление причин, языковых и социокультурных факторов появления новообразований, выявление специфики их функционирования (Земская, Рудник-Карватова, 2010; Денисова, 2008; Изотов, 2017; Касьянова, 2006; Маринова, 2005; Намитокова, 2015; Николаев, 2010; Николина, 2016; Петрухина, 2010; Попова, Ращибурикая, Гугунава, 2005; Ращибурикая, 2015; Ращибурикая, Самыличева, Шумилова, 2015; Сенько, 2007; Стахеева, 2008; Улуханов, 2008).

В работах по неологии Н.С. Валгиной, Е.А. Земской, Е.В. Мариновой, Г.А. Николаева, Е.В. Петрухиной, Т.В. Поповой, Л.В. Рацибурской, Н.А. Самыличевой и других отмечаются такие тенденции, проявляющиеся в процессах создания новообразований, как тенденция к интернационализации и тенденция к демократизации. Тенденция к интернационализации отражает глобальное влияние английского языка на русский и другие европейские языки, что проявляется в активизации аффиксов интернационального характера, использовании иноязычных словообразовательных моделей, вовлечении в деривационные процессы новых заимствованных слов. Тенденция к демократизации отражает активизацию словообразовательных средств, способов и моделей, характерных для разговорной речи, а также активное вовлечение в деривационные процессы стилистически сниженных слов.

Новообразования показывают, как деривационный механизм, словообразовательная система реагируют на актуальные социополитические процессы. По мнению ученых, на данном этапе развития русского языка прежде всего факторы социокультурного характера определяют рост продуктивности одних словообразовательных типов и моделей и способствуют снижению активности других (Рацибурская, Самыличева, Шумилова, 2015).

Новообразования не только раскрывают сущность словообразовательных процессов, не только демонстрируют, какие события и факты являются релевантными для общества, но и служат сильным средством экспрессивизации текста, способствуя не только актуализации его отдельных фрагментов, но и усилению субъективного, авторского начала в современных средствах массовой информации (Рацибурская, 2003; Рацибурская, 2017; Самыличева, 2011; Рацибурская, Торопкина, 2016).

Новообразования в работах начала XXI века рассматриваются через призму языковой личности. Так, в монографии Л.И. Плотниковой «Словотворчество как феномен языковой личности» словотворчество рассматривается как одно из проявлений творческой индивидуальности автора. В «антропоцентрически ориентированной» лингвистике человек трактуется как активный творец языка, одним из проявлений речевой деятельности которого является креативная деятельность: «...в выборе и создании слов в значительной мере отражаются творческие особенности индивидуума. Созданные в определенной речевой ситуации лексические новообразования представляют для исследователя ценный материал, на основании которого можно судить о лингвокреативных способностях языковой личности и об особенностях словотворческого процесса в целом» (Плотникова, 2017: 308).

К новым аспектам современной словообразовательной науки относятся лингвокогнитивный, лингвокультурологический и прагматический аспекты, представленные в исследованиях Л.С. Абросимовой, Т.И. Вендиной, Е.С. Кубряковой, Э.Г. Куликовой и Н.О. Светличной, Т.Б. Радбиля и Л.В. Рацибурской (Абросимова, 2015; Вендина, 1998; Кубрякова, 2004; Куликова, Светличная, 2015; Радбиль, Рацибурская, 2017; Радбиль, Рацибурская, 2018), а также в коллективной статье Т.Б. Радбиля, Л.В. Рацибурской, Е.В. Щениковой,

Н.А. Бакич, В.А. Торопкиной, Е.А. Ждановой «Социокультурные, лингвокогнитивные и лингвопрагматические аспекты современных словообразовательных процессов» (Радбиль и др., 2018).

Отражая когнитивные аспекты современных деривационных процессов, авторы коллективной монографии «Социокультурные и лингвопрагматические аспекты современных словообразовательных процессов» подчеркивают, что «инновационные явления в русском языке опираются на значительное культурное наследие, на модели языкового освоения действительности, выработанные русским языком за века своей духовной эволюции» (Социокультурные..., 2018: 4). Именно «в новых явлениях современного русского словообразования находят свое отражение когнитивные, культурные и ценностные приоритеты современного общественного сознания, новые коммуникативные потребности» социума, социокультурные реалии (Социокультурные..., 2018: 4–5).

Новые номинации – это возникающие в речи и зафиксированные в определенной своей части в языке фрагменты национально-культурной памяти современной России. Как отмечается в учебном пособии «Специфика современного медийного словотворчества», новообразования «отражают внеязыковые, экстралингвистические данные, соотносимые с определенным историческим периодом в жизни людей, их культурной и социальной принадлежностью. Они составляют содержание национального самосознания, являются знакомыми элементами национального менталитета» (Ращибурусукая, Самыличева, Шумилова, 2015: 4).

В исследованиях новых лексико-словообразовательных явлений предлагается концептуальное осмысление и лингвокультурологическая интерпретация инновационных тенденций в современном русском словообразовании «как определенных форматов знания о мире, ценностных ориентиров и речеповеденческих моделей в речевой практике носителей современного русского языка» (Социокультурные..., 2018: 5).

Исследование лексико-словообразовательных инноваций, зафиксированных в живой разговорной речи, с учетом коммуникативно-когнитивного аспекта обусловило описание интегративной речемыслительной модели словопроизводства – модели динамической, выявляющей механизмы образования нового слова, что нашло отражение в монографии Л.И. Плотниковой «Словотворчество как феномен языковой личности» (Плотникова, 2003) и других ее работах (Плотникова, 2017).

В последние десятилетия актуализировался прагмалингвистический подход к фактам языка и речи. Большое внимание данному подходу уделено в книге Б.Ю. Нормана «Лингвистическая прагматика (на материале русского и других славянских языков)». По словам автора, лингвистическая прагматика предполагает изучение функционирования языковых единиц в речи: «изучение поведения языковых знаков в реальных процессах коммуникации» (Норман, 2009: 8), включая разнообразные приемы речевой игры.

При широком понимании прагматики в ее область включаются вопросы когниции, коммуникации и культуры. По мнению О.Б. Абакумовой, отражен-

ному в ее докторской диссертации «Пословичные концепты в паремическом дискурсе», такое понимание прагматики представляется наиболее адекватным современному положению дел в науке о языке, где складывается когнитивно-дискурсивная парадигма, так как прагмалингвистика в таком понимании призвана объединить современные исследования в области теории речевых актов, когнитивной лингвистики и концептологии, а также лингвокультурологии и теории коммуникации (Абакумова, 2013: 16). Прагматическая функция новообразований связана с непосредственным воздействием на адресата с целью изменения его ценностно-мировоззренческих установок, ментальных и поведенческих актов.

Прагматической установкой на воздействие определяется оценочность новообразований, которая имеет особое практическое значение, поскольку воздействие на массовое сознание, формирование системы ценностей носителей языка – одни из главных целей современных СМИ. В ряде работ новообразования рассматриваются также как средство речевой агрессии, что обусловлено актуальными социальными процессами и определяется коммуникативной ситуацией, отношениями между говорящим и слушающим (Петрова, Рацибурская, 2011; Рацибурская, Торопкина, 2015). Как отмечается в коллективной монографии «Социокультурные и лингвопрагматические аспекты современных словообразовательных процессов», «агрессивные речевые тактики выявляют противостояние национальных, религиозных, социальных групп и политических объединений в современном обществе» (Социокультурные..., 2018: 189).

Актуализация человеческого фактора в языке, возрастание личностного начала проявляется в усилении игровой составляющей в деривационных процессах. Языковая игра рассматривается учеными как особая форма лингвокреативного мышления, «проявление творческой инициативы говорящего в разных видах речевой деятельности» (Гридина, 2013: 23). На рубеже XX–XXI вв. широкое распространение в разных видах речевой практики говорящих получает словообразовательная игра, в том числе графическое словообразование. Различные проявления словообразовательной игры исследуются в работах Л.П. Амири, С.В. Ильясовой, М.А. Кронгауза, Т.В. Поповой, Л.В. Рацибурской, Н.А. Самыличевой, В.З. Санникова и др. (Ильясова, 2002; Ильясова, 2017; Ильясова, Амири, 2009; Кронгауз, 2010; Попова, 2013; Рацибурская, Самыличева, Шумилова, 2015; Санников, 2002).

По-прежнему большое внимание в работах по дериватологии и неологии уделяется исследованию основных тенденций словотворчества в художественной речи. Этому посвящены Григорьевские чтения в ИРЯ РАН, работы В.Н. Виноградовой, И. Нефляшевой, Н.А. Николиной, З.Ю. Петровой и др. (Вторые григорьевские чтения, 2018; Виноградова, 2010; Нефляшева, 2017; Николина, 2015; Петрова, 2015). К новым тенденциям относится использование новообразований в интертекстуальной функции, роль новообразований и словообразования в целом в развитии образных параллелей в художественных текстах, роль поэтического словообразования в пополнении лексического фонда русского литературного языка и др.

В вышеупомянутой монографии Л.И. Плотниковой указывается, что представленный в современной дериватологии «разноаспектный подход к изучению лексических новообразований, зафиксированных в живой разговорной речи, в текстах газетной публицистики и художественных текстах, позволяет говорить о многообразии и разнообразии их структурных и семантических особенностей» (Плотникова, 2017: 309).

Разноаспектный анализ лексических новообразований последних десятилетий привел ученых к выводам о разнообразии деривационных моделей новых слов, об их функциональной специфике, об основных закономерностях словообразовательной системы русского языка. Подобный анализ «способствует интерпретации определенных явлений действительности» и позволяет «говорить о том, что в семантике и структуре лексических инноваций в определенной степени проявляется своеобразие национальной культуры народа» (Плотникова, 2017: 323).

Таким образом, российская словообразовательная наука начала XXI века включает не только традиционные направления исследования, но и развивается в русле новых парадигм современного научного знания: синтеза синхронного и диахронного подходов, когнитивной лингвистики, лингвокультурологии, прагмалингвистики.

ENG

Russian word-formation of the 21st century as one of the topical areas of Russian linguistics partly reflects the traditional directions of research, partly develops new trends corresponding to the current state of the world science.

Word-formation as a language subsystem “occupies an important place in the system of the Russian language. On the one hand, derivational means contribute to the replenishment of the language lexical structure with new words, <...> the formation of the lexical meaning of motivated words<...> On the other hand, derivational means promote attributing the motivated words to certain grammatical classes, categories” (Lopatin, Ulukhanov, 2016: 5).

In this regard, traditionally great attention in the works on word-formation and morphology is paid to the issues of derivational semantics and the means of expressing it, to the principles of separation of morphemes and morph identification, the issues of semantic variation of morphemes, morphonological phenomena in the structure of words, word-formative structure of derived words (Vолохина, Popova, 2006; Gerd, 2004; Kozinets, 2017; Kotlyarova, Kryukova, Shipitsyna, 2003; Kopot, 2008; Nikolina, Ratsiburskaya, 2013; Ogoltseva, 2006; Ogoltseva, 2007; Ratsiburskaya, 2009; Ulukhanov, 2017, etc.).

Appearance of “Dictionary of Word-Formation Affixes of the Modern Russian Language” by V.V. Lopatin and I.S. Ulukhanov in 2016 became a great scientific achievement. “The dictionary gives a complete description of the word-formation system of the modern Russian language”, and in particular word-formation affixes.

“The dictionary entries contain information about the values of derivational morphemes, word-formation methods and parts of speech, which employ these morphemes” (Lopatin, Ulukhanov, 2016: 2); specify the productivity degree of affixes, morphological transformations of the motivating bases. The dictionary value is defined by the fact that derivation “is an important element of the language system, linking vocabulary with grammar, whereas knowledge of derivational means <...> is the vital link in learning the Russian language as a whole, acquiring its riches” (Lopatin, Ulukhanov, 2016: 5).

A characteristic feature of the word-building science of the 21st century is a continual approach to the phenomena of language and speech. The foundations of such approach were laid in the 20th century in the works of M.V. Panov, E.A. Zemskaya, and N.A. Janko-Trinitetskaya et al. (Zemskaya, 1973; Panov, 1975; Janko-Trinitetskaya, 1968), which are devoted to the development of the scale of divisibility of stems (words). Such a scale made it possible to identify the transition zone between the divisible and non-divisible stems (words).

At the end of the 20th century, a typology of degrees of word-building motivation (Zemskaya, 1981; Lopatin, 1975; Ulukhanov, 1992; Ulukhanov, 2008; Shirshov, 1995) and derivativeness (Shirshov, 1997) began to be developed, which continued into the 21st century (Ermakova, 2015; Sidorova, 2007). “The study of semantic relations between derivatives and base-words has shown that they are heterogeneous and occupy a strictly defined place on the motivation scale” (Shirshov, 2004: 5). The types of word-building motivation correlate with the types of productivity. “Synchronic productivity is under the pressure of history, it has been developing for a long time, and its different micro-stages have different kinds of consistency. In some word-formative pairs the relations are transparent, have regularity and productivity, in others – the relations are darkened as a result of historical changes, they can be regular (or irregular), but at the synchronic level unproductive. Nevertheless, systemic relations, albeit in a weakened form, are revealed in the modern language” (Shirshov, 2004: 9).

The study of the specificity of motivational relations and types of productivity is of great importance for establishing the boundaries of word-building nests.

The word-building nest is one of the complex units of the derivational system along with such complex units as word-building type, word-building method, word-building category, word-building chain, word-building paradigm, which are still in the focus of scientists’ attention.

At the beginning of the 21st century, derivatologists continued their work on the further development of the theory of words nesting, which appearance occurred in the second half of the 20th century and is reflected in the writings of A.N. Tikhonov (1971, 1985), A.I. Shirshov (1999) and other scholars.

The issues of nest typology, boundaries of word-building nests, structure and semantics of word-building nests, establishment of relations of word-building motivation between nest members, formal transformations of bases (words) in the nest, derivational potential of various parts of word-building nests are still relevant (Belyaeva, 2017; Kazak, 2004; Kazak, 2004a; Mikhailova, 2012; Sukhanova, 2005; Fatkhutdinova, Achayeva, 2014; Khodunova, 2010).

Emergence of the explanatory word-building dictionary of the Russian language by A.I. Shirshov became a new achievement of the Russian derivational lexicography (Shirshov, 2004), which presents the solution of some problematic issues of the theory of words nesting: criteria for inclusion of words into a nest (Shirshov, 1996), the degree of word-formation motivation of words (Ol'shanskii, 1990; Uluhanov, 1992; Shirshov, 1995), the types of derivativeness of words (Shirshov, 1997) within the framework of the new synchronic-diachronic approach to the phenomena of language issued at the end of the 20th century. The dictionary contains the information not only about the synchronic derivational structure of words, but also about their word-building history. For the first time in the domestic lexicography the interpretation of derivative words are constructed in such a way that they correspond to the word-building structure and the history of the interpreted word.

At the beginning of the XXI century, the diachronic aspect of word formation was successfully developed. Enlargement of the sources base (the study of fundamental historical, etymological and dialectal dictionaries, discovery and publication of the monuments of the ancient Russian literature) contributed to the new opportunities for historical derivation development. The works on historical word-formation incorporate the analysis of the status and prospects of the study of the historical derivation of the Slavic languages; they also define the foundations of the historical derivation of the Russian language; describe the advantages of synchronic-diachronic study of the interaction of the facts of the history of language and its current state. “The acute task of this description is to specify the features of the organization of the synchronic system of a language, which in the ‘shot form’ reflect the processes of development of language units or, conversely, do not correspond to these processes” (Uluhanov, 2012: 82–83).

In the synchronic-diachronic description of the word-formation system, each synchronic connection receives a diachronic interpretation. This description can “present diachronic causes of weakening or rupture of the connection between the phenomena”, for example, between the words, “composing a large area of ‘semi-motivated’ words, interim between motivated and non-motivated words” (Uluhanov, 2012: 83). According to the scientists, synchronic-diachronic description of the word-formation system “will contribute to the detection of unknown patterns of development and functioning of the word-formation mechanism of the Russian language” (Uluhanov, 2012: 101).

A special attention “is paid to the dynamic aspect of modern word-building, which is reflected in a number of linguistic studies” at the end of the 20th – early 21st centuries (Valgina, 2001; Dmitrieva, 2005; Kad'kalova, 2007; Mineeva, 2017).

In the first decades of the 21st century, the Russian language responding to the significant civilization challenges of the modern era, demonstrates a significant potential for dynamic development and renewal which reflexes are manifested in the active processes at all levels of the language system and in all spheres of discursive implementation of the system capabilities of the language (Radbil', Ratsiburskaya, Shchenikova et al., 2018: 4). “Word formation, which acts as a kind of natural laboratory for the production, testing, selection and implementation of various innovations

in the fabric of the language” is at the forefront of rapid innovative trends (Radbil', Ratsiburskaya, Shchenikova et al., 2018: 4). Accordingly, the study of neologisms, lexical and word-formation innovations in various aspects is still relevant.

Traditional structural-semantic aspect is rendered in the research aimed at defining the derivational structure and development of neologisms, the causes of linguistic and socio-cultural factors in the emergence of neologisms, at identifying the specifics of their functioning (Denisova, 2008; Izotov, 2017; Kasyanova, 2006; Namitokova, 2015; Popova, Ratsiburskaya, Gugunava, 2005; Ratsiburskaya, 2015; Ratsiburskaya, Samylicheva, Shumilova, 2015; Sen'ko, 2007; Stakheeva, 2008; Ulukhanov, 2008).

The works on neology contain such tendencies manifested in the processes of creation of new words as the tendency to internationalization and the tendency to democratization. The trend towards internationalization reflects the global influence of English on Russian and other European languages, which is manifested in the activation of affixes of an international character, in the use of foreign word-formation models, in the involvement of new borrowed words in the derivational processes. The trend towards democratization reflects the activation of word-formation means, methods and models characteristic of colloquial speech, as well as the active involvement of stylistically degraded words in derivational processes.

Neologisms show how the derivational mechanism, the word-formation system respond to the current socio-political processes. According to the scientists, mainly the factors of socio-cultural nature determine growth of productivity of some word-formative types and models and lead to decreasing in the activity of others at this stage of development of the Russian language (Ratsiburskaya, Samylicheva, Shumilova, 2015).

Neologisms do not only reveal the essence of word-formation processes, do not only demonstrate what events and facts are relevant for the society, but also serve as “a powerful tool of expressivization of the text, contributing not only to the actualization of its separate fragments, but also to strengthening the subjective, author's idea in modern mass media” (Ratsiburskaya, 2003; Ratsiburskaya, 2017; Samylicheva, 2011; Ratsiburskaya, Toropkina, 2016).

Neologisms are regarded through the prism of linguistic personality in the works of the early 21st century (Plotnikova, 2003). Word creation is considered to be a phenomenon of linguistic personality, one of the manifestations of the creative individuality of the author. In “anthropocentrically-oriented” linguistics, a person is treated as an active creator of the language, where the creative activity is one of the manifestations of his speech activity. “...the creative characteristics of an individual are largely reflected in the choice and creation of words. Lexical neologisms created in a certain speech situation represent valuable material for the researcher, on the basis of which it is possible to judge the linguistic and creative abilities of a linguistic personality and the peculiarities of the word-making process as a whole” (Plotnikova, 2017: 308).

New derivational aspects of modern science comprise linguo-cognitive, linguo-cultural and pragmatic aspects (Abrosimova, 2015; Vendina, 1998; Kulikova, Svet-

lichnaya, 2015; Kubryakova, 2004; Radbil, Ratsiburskaya, 2017; Radbil, Ratsiburskaya, 2018; Radbil et al., 2018).

Reflecting the cognitive aspects of modern derivational processes, the researchers note that “innovative phenomena in the Russian language are based on a significant cultural heritage, on the models of language development of reality developed by the Russian language over the centuries of its spiritual evolution” (Radbil', Ratsiburskaya, Shchenikova et al., 2018: 4).

It is “in the new phenomena of modern Russian word formation that cognitive, cultural and value priorities of modern social consciousness, new communicative needs” of society, socio-cultural realities are reflected (Radbil', Ratsiburskaya, Shchenikova et al., 2018: 4–5).

New nominations are the fragments of national and cultural memory of modern Russia that appear in speech and are recorded in a certain part of the language. “They reflect extralinguistic data, correlated with a certain historical period in the life of people, their cultural and social affiliation. They form the content of national identity being significant elements of national mentality” (Ratsiburskaya, Samylicheva, Shumilova, 2015: 4).

Conceptual understanding and linguo-culturological interpretation of innovative trends in modern Russian word-formation “as certain formats of knowledge about the world, value orientations and speech-science models in the speech practice of the modern Russian language speakers” are proposed in the research of new lexical and word-formation phenomena (Radbil', Ratsiburskaya, Shchenikova et al., 2018: 5).

The study of lexical and word-formation innovations recorded in live colloquial speech, taking into account the communicative and cognitive aspect, led to the description of the integrative speech-making model of word production – a dynamic model that reveals the mechanisms of a new word formation (Plotnikova, 2017).

In recent decades, the pragmalinguistic approach to the facts of language and speech has been updated. Linguistic pragmatics involves the study of language units functioning in speech: “the study of the behavior of language signs in real communication processes” (Norman, 2009: 8), including a variety of techniques of language games.

Cognition, communication and culture are included in its field under a broad understanding of pragmatics. This understanding of pragmatics seems to be the most adequate to the current state of linguistics, where the cognitive-discursive paradigm is formed, since pragmalinguistics in this understanding is designed to combine modern research in the field of the theory of speech acts, cognitive linguistics and conceptology, as well as cultural linguistics and communication theory (Abakumova, 2013: 16). The pragmatic function of neologisms is connected with the direct impact on the addressee in order to change his value worldview settings, mental and behavioral acts.

The evaluativeness of neologisms is determined by pragmatic attitude to the impact, which is of particular pragmatic importance, since the impact on mass consciousness, the formation of native speakers' system of values is one of the main goals of modern media. In a number of works, neologisms are also considered as a means of

speech aggression, which takes place due to acute social processes and is determined by communicative situation, the relationship between the speaker and the listener. “Aggressive verbal tactics reveal the confrontation of ethnic, religious, social groups and political associations in modern society” (Radbil’, Ratsiburskaya, Shchenikova et al., 2018: 189; Petrova, Ratsiburskaya, 2011; Ratsiburskaya, Toropkina, 2015).

The actualization of the human factor in the language, the increase of the personal principle is manifested in strengthening game component in derivational processes. Language game is considered as a particular form of linguistic and creative thinking, “display of creative initiative of the speaker in different types of speech activity” (Gridina, 2013: 23). At the turn of 20–21 centuries, word-formation game, including graphic word-formation, became widespread in different types of speech (Il’yasova, 2002; Il’yasova, 2017; Il’yasova, Amiri, 2009; Popova, 2013; Ratsiburskaya, Samylicheva, Shumilova, 2015; Sannikov, 2002).

Much attention in the works on derivatology and neology is still paid to the study of main trends in word creation in artistic speech (Vtorye grigor’evskie chteniya, 2018; Neflyasheva, 2017; Nikolina, 2015; Petrova, 2015). New trends include the use of neologisms in intertextual function, the role of neologisms and word-formation in general in developing figurative parallels in literary texts.

Presented in modern derivatology “a multi-aspect approach to the study of lexical neologisms recorded in live colloquial speech, in the texts of newspapers and literary texts, allows us to talk about the multiformity and diversity of their structural and semantic features” (Plotnikova, 2017: 309).

The multi-aspect analysis of lexical neologisms of recent decades has led scientists to conclusions about the diversity of derivational models of new words, their functional specificity, the basic laws of the word-formation system of the Russian language. Such an analysis “contributes to the interpretation of certain phenomena of reality” and allows “to say that the semantics and structure of lexical innovations to a certain extent manifest the originality of the national culture of people” (Plotnikova, 2017: 323).

Hereby, the Russian word-formation science at the beginning of the 21st century includes not only traditional areas of research, but also develops the synthesis of synchronic and diachronic approaches, cognitive linguistics, cultural linguistics, pragmalinguistics in line with new paradigms of modern scientific knowledge.

Список литературы

- Абакумова О.Б. Пословичные концепты в паремическом дискурсе: автореферат дис. ... д. ф. н. Орел, 2013. 46 с.
- Абросимова Л.С. Словообразование в языковой категоризации мира: монография. Ростов-на-Дону: Южный федеральный университет, 2015. 328 с.
- Беляева М.Ю. Узуально-оказиональные словообразовательные гнезда с вершинами-зонимами // Теория и практика ономастических и дериватологических исследований: коллективная монография / науч. ред. В.И. Супрун, С.В. Ильясова. Майкоп: Изд-во «Магарин О.Г.», 2017. С. 380–397.
- Валгина Н.С. Активные процессы в современном русском языке. М.: Логос, 2001. 304 с.

- Вендина Т.И.* Русская языковая картина мира сквозь призму словообразования (макрокосм). М.: Индрик, 1998. 240 с.
- Виноградова В.Н.* Поэтическое словообразование как фактор появления инноваций в языке // Новые явления в славянском словообразовании: система и функционирование: доклады XI Международной научной конференции Комиссии по славянскому словообразованию при Международном комитете славистов / под ред. Е.В. Петрухиной. М.: Моск. ун-т, 2010. С. 142–147.
- Волохина Г.А., Попова З.Д.* Русские глагольные суффиксы: семантика, функции: монография. Воронеж: Истоки, 2006. 104 с.
- Вторые григорьевские чтения. Неология как проблема лингвистической поэтики: тезисы докладов международной научной конференции (14–16 марта 2018 г.). М.: Азбуковник, 2018. 162 с.
- Герд А.С.* Морфемика: монография. СПб.: Санкт-Петербургский университет, 2004. 176 с.
- Гридина Т.А.* Языковая игра в художественном тексте. Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2013. 254 с.
- Денисова Э.С.* Особенности речевого и ментального функционирования окказионального слова (на материале газетного дискурса). Томск: Томский гос. ун-т, 2008. 232 с.
- Дмитриева О.И.* Динамическая модель русской глагольной префиксации. Саратов: Изд-во СГУ, 2005. 224 с.
- Ермакова О.П.* Участие разных типов коннотации в разных типах мотивации // Осмьдесятъ: Сборник научных статей к 80-летию И.С. Улуханова / отв. ред. М.А. Малыгина. М.: Азбуковник, 2015. С. 38–45.
- Земская Е.А.* Словообразование // Современный русский язык / под ред. В.А. Белошапковой. М.: Высшая школа, 1981. С. 237–380.
- Земская Е.А.* Современный русский язык. Словообразование. М.: Просвещение, 1973. 304 с.
- Земская Е.А.* Язык как деятельность. Морфема. Слово. Речь. М.: Языки славянской культуры, 2004. 688 с.
- Земская Е.А., Рудник-Карватова Э.* Новые явления в словообразовании русского и польского языков на рубеже XX–XXI веков // Новые явления в славянском словообразовании: система и функционирование: доклады XI Международной научной конференции Комиссии по славянскому словообразованию при Международном комитете славистов / под ред. проф. Е.В. Петрухиной. М.: Моск. ун-т, 2010. С. 212–219.
- Изотов В.П.* Окказиональные способы и приемы русского формообразования и словообразования // Теория и практика ономастических и дериватологических исследований: коллективная монография / науч. ред. В.Н. Супрун, С.В. Ильясова. Майкоп: Изд-во «Магарин О.Г.», 2017. С. 346–369.
- Ильясова С.В.* Словообразовательная игра как феномен языка современных СМИ. Ростов-на-Дону: Изд-во Ростовского университета, 2002. 360 с.
- Ильясова С.В.* Языковая игра с иноязычностью в языке современных российских СМИ // Теория и практика ономастических и дериватологических исследований: коллективная монография / науч. ред. В.И. Супрун, С.В. Ильясова. Майкоп: Изд-во «Магарин О.Г.», 2017. С. 423–439.
- Ильясова С.В., Амири Л.П.* Языковая игра в коммуникативном пространстве СМИ и рекламы. М.: Флинта: Наука, 2009. 296 с.
- Кадькалова Э.П.* К изучению законов словопроизводства. Агентивные глаголы в русском языке. Саратов: Наука, 2007. 216 с.
- Казак М.Ю.* Глагольное словообразовательное гнездо в современном русском языке. Белгород: Изд-во Белгородского гос. ун-та, 2004. 124 с.
- Казак М.Ю.* Интегративная теория словообразовательного гнезда. Белгород: Изд-во Белгородского гос. ун-та, 2004а. 300 с.

- Касьянова Л.Ю.* Векторы неологизации в современном русском языке: монография. Астрахань: Астраханский ун-т, 2006. 148 с.
- Козинец С.Б.* Словарь словообразовательных метафор русского языка. М.: Флинта, 2017. 285 с.
- Копоть Л.В.* Универбы в русской разговорной речи: структура и семантика. Майкоп: Адыгейский гос. ун-т, 2008. 62 с.
- Котлярова Е.Н., Крюкова С.В., Шипицына Г.М.* Относительные прилагательные русского языка в семантико-деривационном и функциональном аспектах. Белгород: Изд-во БелГУ, 2003. 252 с.
- Кронгауз М.А.* Игровой механизм образования слов // Новые явления в славянском словообразовании: система и функционирование: доклады XI Международной научной конференции Комиссии по славянскому словообразованию при Международном комитете славистов / под ред. проф. Е.В. Петрухиной. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2010. С. 364–375.
- Кубрякова Е.С.* Роль словообразования и производного слова в обработке знаний // Язык и знание. М.: Языки славянской культуры, 2004. 560 с.
- Куликова Э.Г., Светличная Н.О.* Лингвопрагматика современного русского словообразования. Аббревиация и дезаббревиация: монография. М.: Флинта, 2015. 136 с.
- Лопатин В.В.* Метафорическая мотивация в русском словообразовании // Актуальные проблемы русского словообразования. I. Ученые записки. Ташкент: Укитувчи, 1975. С. 53–57.
- Лопатин В.В., Улукханов И.С.* Словарь словообразовательных аффиксов современного русского языка. М.: Азбуковник, 2016. 812 с.
- Маринова Е.В.* Визуальные неологизмы: новая графика «старых» слов // Вестник Нижегородского государственного университета имени Н.И. Лобачевского. 2005. Вып. 1 (6). С. 127–132.
- Милославский И.Г.* О лингвистических источниках для обеспечения производства речи // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2018. № 4. С. 21–36.
- Минеева З.И.* Активные процессы в деривации неоагентов в современном русском языке (1960–2016 гг.): структурно-семантический и прагматический аспекты: дис. ... д. ф. н. Нижний Новгород, 2017. 577 с.
- Михайлова И.Д.* Словообразовательные гнезда со связанными вершинами и их презентация в словарях // Русский язык и проблемы современного образования: сб. научных статей. Вып. 3 / отв. ред. Р.З. Попов. Архангельск: ИПУ САФУ, 2012. С. 262–275.
- Намитокова Р.Ю.* Авторские новообразования: структура и функционирование (на материале русской поэзии второй половины XX века). Майкоп: Изд-во АГУ, 2015. 359 с.
- Немченко В.Н.* Введение в языкознание: учебник для вузов. М.: Дрофа, 2008. 703 с.
- Нефляшева И.А.* Оказиональное слово как явление постмодернистской эстетики // Теория и практика ономастических и дериватологических исследований: коллективная монография / науч. ред. В.И. Супрун, С.В. Ильцова. Майкоп: Изд-во «Магарин О.Г.», 2017. С. 324–345.
- Николаев Г.А.* Активные процессы в русском словообразовании (на рубеже XX–XXI веков) // Новые явления в славянском словообразовании: система и функционирование: доклады XI Международной научной конференции Комиссии по славянскому словообразованию при Международном комитете славистов / под ред. Е.В. Петрухиной. М.: Моск. ун-т, 2010. С. 220–227.
- Николина Н.А.* Активные процессы в сфере усечения // Научное наследие Б.Н. Головина в свете актуальных проблем современного языкознания (к 100-летию со дня рождения Б.Н. Головина): сборник статей по материалам Международной научной конференции. Нижний Новгород: ДЕКОМ, 2016. С. 336–339.

- Николина Н.А.* Новообразования-интертексты в современной художественной речи // Вестник Нижегородского университета имени Н.И. Лобачевского. 2015. № 2. С. 493–495.
- Николина Н.А., Рацибурская Л.В.* Современный русский язык. Морфемика. М.: Флинта: Наука, 2013. 144 с.
- Николина Н.А., Фролова Е.А., Литвинова М.М.* Словообразование современного русского языка: учеб. пособие. М.: Академия, 2005. 160 с.
- Норман Б.Ю.* Лингвистическая прагматика (на материале русского и других славянских языков). Минск: БГУ, 2009. 183 с.
- Огольцева Е.В.* Образное значение в системе отсубстантивной деривации (структурно-семантический аспект). М.: Прометей, 2006. 334 с.
- Огольцева Е.В.* Образный потенциал русского отсубстантивного словообразования (функционально-прагматический аспект). М.: Прометей, 2007. 326 с.
- Ольшанский О.Е.* Фазы опрощения в русском языке // Филологические науки. 1990. № 3. С. 63–69.
- Панов М.В.* О степенях членимости слова // Развитие современного русского языка. 1972. Словообразование. Членимость слова. М.: Наука, 1975. С. 234–238.
- Петрова З.Ю.* Роль словообразования в развитии образных параллелей в языке художественной литературы // Осмьдесятъ: сборник научных статей к 80-летию И.С. Улуканова / отв. ред. М.А. Малыгина. М.: Азбуковник, 2015. С. 155–177.
- Петрова Н.Е., Рацибурская Л.В.* Язык современных СМИ: средства речевой агрессии. М.: Флинта: Наука, 2011. 160 с.
- Петрухина Е.В.* Возможности, функции и конкуренты словопроизводства в современном русском языке // Новые явления в славянском словообразовании: система и функционирование: доклады XI Международной научной конференции Комиссии по славянскому словообразованию при Международном комитете славистов / под ред. Е.В. Петрухиной. М.: Моск. ун-т, 2010. С. 424–443.
- Плотникова Л.И.* Лексические новообразования в русском языке: разноаспектный анализ // Теория и практика ономастических и дериватологических исследований: коллективная монография / науч. ред. В.И. Супрун, С.В. Ильясова. Майкоп: Изд-во «Магарин О.Г.», 2017. С. 304–323.
- Плотникова Л.И.* Словотворчество как феномен языковой личности: монография. Белгород: Изд-во Белгородского государственного университета, 2003. 332 с.
- Попова Т.В.* Креолизованные дериваты как элемент русской письменной коммуникации рубежа XX–XXI вв. // Лингвистика креатива – 1. Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2013. С. 147–175.
- Попова Т.В., Рацибурская Л.В., Гугунова Д.В.* Неология и неография современного русского языка. М.: Флинта: Наука, 2005. 168 с.
- Радбиль Т.Б., Рацибурская Л.В.* Лингвокультурологические особенности деривационных процессов в русском языке // Русский язык за рубежом. 2018. № 3. С. 43–50.
- Радбиль Т.Б., Рацибурская Л.В.* Словообразовательные инновации на базе заимствованных элементов в современном русском языке: лингвокультурологический аспект // Мир русского слова. № 2. 2017. С. 33–39.
- Радбиль Т.Б., Рацибурская Л.В., Щеникова Е.В., Бакич Н.А., Торопкина В.А., Жданова Е.А.* Социокультурные, лингвокогнитивные и лингвопрагматические аспекты современных словообразовательных процессов // Вестник Московского университета. Серия 9: Филология. 2018. № 2. С. 127–155.
- Рацибурская Л.В.* Новообразования как средство экспрессивизации текстов нижегородских СМИ // Жизнь провинции как феномен русской духовности. Нижний Новгород: Вектор-ТиС, 2003. С. 122–125.

- Рацибурская Л.В.* Окаzionaliальные способы деривации в текстах современных российских СМИ // *Осьмьдесятъ: сборник научных статей к 80-летию И.С. Улуханова* / отв. ред. М.А. Малыгина. М.: Азбуковник, 2015. С. 175–185.
- Рацибурская Л.В.* Словарь уникальных морфем. М.: Флинта, 2009. 160 с.
- Рацибурская Л.В.* Экспрессивные способы словообразования в современном медийном словотворчестве // *Теория и практика ономастических и дериватологических исследований: коллективная монография* / науч. ред. В.И. Супрун, С.В. Ильясова. Майкоп: Изд-во «Магарин О.Г.», 2017. С. 414–422.
- Рацибурская Л.В., Самыlicheва Н.А., Шумилова А.В.* Специфика современного медийного словотворчества: учебное пособие. М.: Флинта: Наука, 2015. 136 с.
- Рацибурская Л.В., Торопкина В.А.* Деривационные средства воздействия на читателя в публицистическом дискурсе // *Вестник Челябинского государственного университета*. 2016. № 12 (394). С. 78–81.
- Рацибурская Л.В., Торопкина В.А.* Языковые и речевые средства негативной оценки политических событий в медийных текстах // *Журналист. Социальные коммуникации*. 2015. № 1–2 (17–18). С. 115–125.
- Самыlicheва Н.А.* Экспрессивность как базовое свойство окаzionaliальных слов // *Вестник Нижегородского университета имени Н.И. Лобачевского*. 2011. № 4 (1). С. 354–360.
- Санников В.З.* Русский язык в зеркале языковой игры. М.: Языки славянской культуры, 2002. 552 с.
- Сенько Е.В.* Неологизация в современном русском языке конца XX века: межуровневый аспект. СПб.: Наука, 2007. 354 с.
- Сидорова Т.А.* Проблема мотивированности слов фразеологизированной морфемной структуры в современном русском языке: системно-функциональный и когнитивный аспекты: дис. ... д. ф. н. Нижний Новгород, 2007. 397 с.
- Социокультурные и лингвопрагматические аспекты современных словообразовательных процессов: коллективная монография / Т.Б. Радбиль, Л.В. Рацибурская, Е.В. Щеникова, Н.А. Бакич, В.А. Торопкина, Е.А. Жданова; под ред. Л.В. Рацибурской. М.: Флинта: Наука, 2018. 232 с.
- Стахеева А.В.* Аббревиация: словопроизводство и словотворчество: на материале русского языка конца XX начала XXI века: дис. ... к. ф. н. Ростов-на-Дону, 2008. 251 с.
- Суханова И.Ю.* Словообразовательные гнезда с вершиной-иноязычным словом: на материале русской лексики рубежа XX–XXI вв.: дис. ... к. ф. н. Самара, 2005. 208 с.
- Тихонов А.Н.* Проблемы составления гнездового словообразовательного словаря русского языка. Самарканд, 1971. 387 с.
- Тихонов А.Н.* Словообразовательный словарь русского языка: в 2 т. М.: АСТ, 1985.
- Улуханов И.С.* Глагольное словообразование современного русского языка: в 2 т. М.: Азбуковник, 2015–2017. 432 с.
- Улуханов И.С.* Единицы словообразовательной системы русского языка и их лексическая реализация. М.: ЛЕСИ, 2008. 222 с.
- Улуханов И.С.* Историческое словообразование. Историческая лексикология. М.: ЛЕКРУС, 2012. 212 с.
- Улуханов И.С.* О степенях словообразовательной мотивированности слов // *Вопросы языкознания*. 1992. № 5. С. 74–90.
- Фатхутдинова В.Г., Ачаева М.С.* Лексико-словообразовательные гнезда параметрических прилагательных в межязыковом сравнении: монография. Казань: Казан. ун-т, 2014. 196 с.
- Ходунова Т.Н.* Словообразовательное гнездо с вершиной двигать: история и современное состояние: дис. ... к. ф. н. М., 2010. 340 с.

- Ширишов И.А. Границы словообразовательного гнезда // Филологические науки. 1996. № 5. С. 43–55.
- Ширишов И.А. Теоретические проблемы гнездования. М.: Прометей, 1999. 236 с.
- Ширишов И.А. Типы производности слов в русском языке // Филологические науки. 1997. № 5. С. 55–66.
- Ширишов И.А. Типы словообразовательной мотивированности // Филологические науки. 1995. № 1. С. 41–54.
- Ширишов И.А. Толковый словообразовательный словарь русского языка: комплексное описание русской лексики и словообразования. М.: АСТ; Астрель; Русские словари; ЗАО НПП «Ермак», 2004. 1022 с.
- Янко-Триницкая Н.А. Членимость основы русского слова // Известия АН СССР ОЛЯ. 1968. Т. 27. Вып. 6. С. 532–540.

История статьи:

Дата поступления в реакцию: 15.02.2019

Дата принятия к печати: 25.04.2019

Для цитирования:

Рацибурская Л.В. Российская словообразовательная наука в XXI веке // Русистика. 2019. Т. 17. № 3. С. 276–299. <http://dx.doi.org/10.22363/2618-8163-2019-17-3-276-299>

Сведения об авторе:

Рацибурская Лариса Викторовна, доктор филологических наук, профессор, заведующая кафедрой современного русского языка и общего языкознания Национального исследовательского Нижегородского государственного университета имени Н.И. Лобачевского. Член Комиссии по славянскому словообразованию при Международном комитете славистов. Председатель Диссертационного совета Д 999.061.03 на базе ННГУ имени Н.И. Лобачевского. *Сфера научных интересов:* словообразование и морфемика русского языка, неология, социолингвистика, современный медиатекст, язык и стиль СМИ. Автор более 300 научных публикаций. *Контактная информация:* racib@yandex.ru

References

- Abakumova, O.B. (2013). *Poslovichnye koncepty v paremicheskom diskurse* [Proverb concepts in paremic discourse]. [Author's abstr. doct. phil. diss.]. Orel. (In Russ.)
- Abrosimova, L.S. (2015). *Slovoobrazovanie v yazykovoï kategorizacii mira* [Word-building in the language categorization of the world]. Rostov-on-Don: South Federal University Publ. (In Russ.)
- Belyaeva, M.Yu. (2017). *Uzual'no-okkazional'nye slovoobrazovatel'nye gnezda s vershinami-zoonimami* [Usual-occasional word-building nests with zoonyms as their tops]. *Theory and practice of onomastic and derivatological research* (pp. 380–397). Maikop: Magarin O.G. Publ. (In Russ.)
- Denisov, E.S. (2008). *Osobennosti rechevogo i mental'nogo funkcionirovaniya okkazional'nogo slova (na materiale gazetnogo diskursa)* [The peculiarities of speech and mental functioning of an occasional word (on the material of newspaper discourse)]. Tomsk: Tomsk State University Publ. (In Russ.)
- Dmitrieva, O.I. (2005). *Dinamicheskaya model' russkoi glagol'noi prefiksatsii* [Dynamic model of Russian verbal prefixation]. Saratov: SGU Publ. (In Russ.)
- Ermakova, O.P. (2015). *Uchastie raznykh tipov konnotatsii v raznykh tipakh motivatsii* [Different types of connotation in different motivation types]. *Osm desyat: Collection of scien-*

- tific articles on the 80th anniversary of I.S. Ulukhanova* (pp. 38–45). Moscow: Azbukovnik Publ. (In Russ.)
- Fatkhutdinova, V.G., & Achaeva, M.S. (2014). *Leksiko-slovoobrazovatel'nye gnezda parametricheskikh prilagatel'nyh v mezh'yazykovom sravnenii* [Lexical and word-building nests of parametric adjectives in inter-language comparison]. Kazan: Kazan University Publ. (In Russ.)
- Gerd, A.S. (2004). *Morfemika* [Morphemics]. Saint Petersburg: Saint Petersburg University Publ. (In Russ.)
- Gridina, T.A. (2013). *Yazykovaya igra v khudozhestvennom tekste* [Language game in the artistic text]. Ekaterinburg: Ural State Pedagogical University Publ. (In Russ.)
- Il'yasova, S.V. (2002). *Slovoobrazovatel'naya igra kak fenomen yazyka sovremennykh SMI* [Word-building game as a language phenomenon in modern mass media]. Rostov-on-Don: Rostovsky University Publ. (In Russ.)
- Il'yasova, S.V. (2017). Yazykovaya igra s inoyazychnost'yu v yazyke sovremennykh rossiiskikh SMI [Language game with a foreign language word in modern Russian mass media]. *Theory and practice of onomastic and derivatological research* (pp. 423–439). Maikop: Magarin O.G. Publ. (In Russ.)
- Il'yasova, S.V., & Amiri, L.P. (2009). *Yazykovaya igra v kommunikativnom prostranstve SMI i reklamy* [Language game in the communicative space of mass media and advertising]. Moscow: Flinta: Nauka Publ. (In Russ.)
- Izotov, V.P. (2017). Okkazional'nye sposoby i priemy russkogo formoobrazovaniya i slovoobrazovaniya [Occasional methods and means of Russian inflection and word-building]. *The theory and practice of onomastic and derivatological research*. Maikop: Magarin O.G. Publ. (In Russ.)
- Janko-Trinit'skaya, N.A. (1968). Chlenimost' osnovy russkogo slova [Divisibility of the Russian word stem]. *Izvestiya AN SSSR OLYa*, 27(6), 532–540. (In Russ.)
- Kad'kalova, E.P. (2007). *K izucheniyu zakonov slovoпроизводства. Agentivnye glagoly v russkom yazyke. Glagol'noe slovoobrazovatel'noe gnezdo v sovremennom russkom yazyke* [On studying word-building laws: agentive verbs in the Russian language]. Saratov: Nauka Publ. (In Russ.)
- Kas'yanova, L.Yu. (2006). *Vektory neologizatsii v sovremennom russkom yazyke* [Neologization vectors in modern Russian language]. Astrakhan: Astrakhansky University Publ. (In Russ.)
- Kazak, M.Yu. (2004). *Glagol'noe slovoobrazovatel'noe gnezdo v sovremennom russkom yazyke* [Verbal word-building nest in modern Russian language]. Belgorod: Belgorodsky University Publ. (In Russ.)
- Kazak, M.Yu. (2004a). *Integrativnaya teoriya slovoobrazovatel'nogo gnezda* [Intergrative theory of a word-building nest]. Belgorod: Belgorodsky University Publ. (In Russ.)
- Khodunova, T.N. (2010). *Slovoobrazovatel'noe gnezdo s vershinoy dvigat': istoriya i sovremennoe sostoyanie* [Word-building nest with the top "to move": history and present state]. (Doctoral dissertation, Moscow). (In Russ.)
- Kopot', L.V. (2008). *Univerby v russkoi razgovornoj rechi: struktura i semantika* [Univerbs in Russian colloquial speech: structure and semantics]. Maikop: Adyghe State University Publ. (In Russ.)
- Kotlyarova, E.N., Kryukova, S.V., & Shipitsyna, G.M. (2003). *Otnositel'nye prilagatel'nye russkogo yazyka v semantiko-derivatsionnom i funktsional'nom aspektakh* [Relative adjectives of the Russian language in semantico-derivational and functional aspects]. Belgorod: Belgorodsky University Publ. (In Russ.)
- Kozinets, S.B. (2017). *Slovar' slovoobrazovatel'nykh metafor russkogo yazyka* [The dictionary of word-building metaphors of the Russian language]. Moscow: Flinta Publ. (In Russ.)
- Krongauz, M.A. (2010). Igrovoi mekhanizm obrazovaniya slov [Game mechanism of word-building]. *New phenomena in Slavic word formation: system and operation: Reports of the XI International Scientific Conference of the Commission on Slavic Word Formation at the International Committee of Slavists* (pp. 364–375). Moscow: Moscow University Publ. (In Russ.)

- Kubryakova, E.S. (2004). Rol' slovoobrazovaniya i proizvodnogo slova v obrabotke znaniy [The role of word-building and a derived word in knowledge processing]. *Language and knowledge*. Moscow: Yazyki slavyanskoi kul'tury Publ. (In Russ.)
- Kulikova, E.G., & Svetlichnaya, N.O. (2015). *Lingvopragmatika sovremennogo russkogo slovoobrazovaniya. Abbreviatsiya i dezabbreviatsiya* [Linguopragmatics of modern Russian word-building. Abbreviation and disabbreviation]. Moscow: Flinta Publ. (In Russ.)
- Lopatin, V.V. (1975). Metaforicheskaya motivatsiya v russkom slovoobrazovanii [Metaphoric motivation in Russian word-building]. *Actual problems of Russian word formation. I. Scientific notes*. Tashkent: Ukituvchi Publ. (In Russ.)
- Lopatin, V.V., & Ulukhanov, I.S. (2016). *Slovar' slovoobrazovatel'nykh affiksov sovremennogo russkogo yazyka* [The dictionary of word-building affixes of modern Russian language]. Moscow: Azbukovnik Publ. (In Russ.)
- Marinova, E.V. (2005). Visual neologisms: a new graphics of "old" words. *Vestnik of Lobachevsky University of Nizhni Novgorod*, 1(6), 127–132. (In Russ.)
- Mikhailova, I.D. (2012). Slovoobrazovatel'nye gnezda so svyazannymi verшинami i ikh prezentatsiya v slovaryakh [Word-building nests with bound words at the tops and their presentation in dictionaries]. *Russian language and the problems of modern education: a collection of scientific articles* (pp. 262–275). Arkhangel'sk: IPU SAFU Publ. (In Russ.)
- Miloslavskii, I.G. (2018). On linguistic sources providing speech production. *The Moscow University Herald*, 4, 21–36. (In Russ.)
- Mineeva, Z.I. (2017). *Aktivnye protsessy v derivatsii neoagentivov v sovremennom russkom yazyke (1960–2016 gg.): strukturno-semanticheskii i pragmaticheskii aspekty* [Active processes in deriving neoagentives in modern Russian word-building (1960–2016): structural-semantic and pragmatic aspects]. (Doctoral dissertation, Nizhniy Novgorod). (In Russ.)
- Namitokova, R.Yu. (2015). *Avtorskie novoobrazovaniya: struktura i funktsionirovanie (na materiale russkoi poezii vtoroi poloviny XX veka)* [Author's neologisms: structure and functioning (on the material of Russian poetry of the second half of the XX century)]. Maikop: AGU Publ. (In Russ.)
- Neflyasheva, I.A. (2017). Okkazional'noe slovo kak yavlenie postmodernistskoi ehstetiki [Occasional word as a phenomenon of postmodern aesthetics]. *Theory and practice of onomastic and derivatological research* (pp. 324–345). Maikop: Magarin O.G. Publ. (In Russ.)
- Nemchenko, V.N. (2008). *Vvedenie v yazykoznanie: uchebnyk dlya vuzov* [Introduction to linguistics: textbook for higher educational establishments]. Moscow: Drofa Publ. (In Russ.)
- Nikolaev, G.A. (2015). Aktivnye protsessy v russkom slovoobrazovanii (na rubezhe XX–XXI vekov) [Active processes in Russian word-building (at the turn of XX–XXI centuries)]. *New phenomena in Slavic word formation: system and operation: Reports of the XI International Scientific Conference of the Commission on Slavic Word Formation at the International Committee of Slavists* (pp. 220–227). Moscow: Moscow University Publ. (In Russ.)
- Nikolina, N.A. (2015). Neologisms-intertextemes in modern artistic speech. *Vestnik of Lobachevsky University of Nizhni Novgorod*, 2, 493–495. (In Russ.)
- Nikolina, N.A. (2016). Aktivnye processy v sfere usecheniya [Active processes in word abridgement]. *B.N. Golovin's scientific heritage in the light of actual problems of modern linguistics (on the 100th anniversary of the birth of B.N. Golovin): Collection of articles on the materials of the International Scientific Conference* (pp. 336–339). Nizhniy Novgorod: DEKOM Publ. (In Russ.)
- Nikolina, N.A., & Raciburskaya L.V. (2013). *Sovremennyi russkii yazyk. Morfemika* [Modern Russian language. Morphemics]. Moscow: Flinta Nauka Publ. (In Russ.)
- Nikolina, N.A., Frolova, E.A., & Litvinova, M.M. (2005). *Slovoobrazovanie sovremennogo russkogo yazyka: uchebnoe posobie* [Word-building of modern Russian language: textbook]. Moscow: Akademiya Publ. (In Russ.)
- Norman, B.Yu. (2009). *Lingvisticheskaya pragmatika (na materiale russkogo i drugikh slavyanskikh yazykov)* [Linguistic pragmatics (on the material of Russian and other Slavic languages)]. Minsk: BGU Publ. (In Russ.)

- Ogol'tseva, E.V. (2006). *Obraznoe znachenie v sisteme otsubstantivnoi derivatsii (strukturno-semanticeskii aspekt)* [Figurative meaning in the system of substantival derivation (structural-semantic aspect)]. Moscow: Prometei Publ. (In Russ.)
- Ogol'tseva, E.V. (2007). *Obraznyi potentsial russkogo otsubstantivnogo slovoobrazovaniya (funktsional'no-pragmaticeskii aspekt)* [Figurative potential of Russian denominative word-building (functional-pragmatic aspect)]. Moscow: Prometei Publ. (In Russ.)
- Ol'shanskii, O.E. (1990). Simplification phases in the Russian language. *Philological sciences*, 3, 63–69. (In Russ.)
- Panov, M.V. (1975). O stepenyakh chlenimosti slova [On the degrees of word divisibility]. *The development of modern Russian language. 1972. Word-formation. Word splitting*. Moscow. (In Russ.)
- Petrova, N.E., & Ratsiburskaya, L.V. (2011). *Yazyk sovremennykh SMI: sredstva rechevoi agres-sii* [The language of modern mass media: means of speech aggression]. Moscow: Flinta: Nauka Publ. (In Russ.)
- Petrova, Z.Yu. (2015). Rol' slovoobrazovaniya v razvitii obraznykh parallelei v yazyke khudozhestvennoi literatury [The role of word-building in the development of figurative parallels in the language of artistic texts]. *Osm desyat: Collection of scientific articles on the 80th anniversary of I.S. Ulukhanova* (pp. 155–177). Moscow: Azbukovnik Publ. (In Russ.)
- Petrukhina, E.V. (2010). Vozmozhnosti, funktsii i konkurenty slovooproizvodstva v sovremen-nom russkom yazyke [Possibilities, functions and competitors of word-building in modern Russian language]. *New phenomena in Slavic word formation: system and operation: Reports of the XI International Scientific Conference of the Commission on Slavic Word Formation at the International Committee of Slavists* (pp. 424–443). Moscow: Moscow University Publ. (In Russ.)
- Plotnikova, L.I. (2003). *Slovotvorchestvo kak fenomen yazykovoii lichnosti* [Word creativity as a phenomenon of linguistic personality]. Belgorod: Belgorodsky University Publ. (In Russ.)
- Plotnikova, L.I. (2017). Leksicheskie novoobrazovaniya v russkom yazyke: raznoaspektnyi analiz [Lexical neologisms in the Russian language: multifarious analysis]. *Theory and practice of onomastic and derivatological research* (pp. 304–323). Maikop: Magarin O.G. Publ. (In Russ.)
- Popova, T.V. (2013). Kreolizovannye derivaty kak element russkoi pis'mennoi kommunikatsii rubezha XX–XXI vv. [Creolized derivatives as elements of Russian written communication on the turn of XX–XXI centuries]. *Lingvistika kreativa – 1* [Linguistic creativity – 1]. Ekaterinburg: Ural State Pedagogical University Publ. (In Russ.)
- Popova, T.V., Ratsiburskaya, L.V., & Gugunava, D.V. (2005). *Neologiya i neografiya sovremennogo russkogo yazyka* [Neology and neography of modern Russian language]. Moscow: Flinta: Nauka Publ. (In Russ.)
- Radbil', T.B., & Ratsiburskaya, L.V. (2017). Word-building innovations based on borrowed elements in modern Russian language: linguo-culturological aspect. *The World of Russian Word*, 2, 33–39. (In Russ.)
- Radbil', T.B., & Ratsiburskaya, L.V. (2018). Linguoculturological peculiarities of derivational processes in the Russian language. *Russian language abroad*, 3, 43–50. (In Russ.)
- Radbil', T.B., Ratsiburskaya, L.V., & Bakich, N.A. (2018). Socio-cultural, linguo-cognitive and linguo-pragmatic aspects of modern word-building processes. *Moscow State University Bulletin. Series 9. Philology*, 2, 127–155. (In Russ.)
- Radbil', T.B., Ratsiburskaya, L.V., Shchenikova, E.V., Bakich, N.A., Toropkina V.A., & Zhdanova E.A. (2018). *Sotsiokul'turnye i lingvopragmaticeskije aspekty sovremennykh slovoobrazovatel'nykh protsessov* [Socio-cultural and linguo-pragmatic aspects of modern word-formation processes]. Moscow: Flinta: Nauka Publ. (In Russ.)

- Ratsiburskaya, L.V. (2003). Novoobrazovaniya kak sredstvo ekspressivizatsii tekstov nizhegorodskikh SMI [Neologisms as a means of expressivization in Nizhny Novgorod mass media texts]. *Province life as a phenomenon of Russian spirituality*. Nizhny Novgorod: Vektor-TiS Publ. (In Russ.)
- Ratsiburskaya, L.V. (2009). *Slovar 'unikal'nykh morfem* [The dictionary of unique morphemes]. Moscow: Flinta Publ. (In Russ.)
- Ratsiburskaya, L.V. (2015). Okkazional'nye sposoby derivatsii v tekstakh sovremennykh rossiiskikh SMI [Occasional derivational methods in the texts of modern Russian mass media]. *Osm desyat: Collection of scientific articles on the 80th anniversary of I.S. Ulukhanova* (pp. 175–185). Moscow: Azbukovnik Publ. (In Russ.)
- Ratsiburskaya, L.V. (2017). Ekspressivnye sposoby slovoobrazovaniya v sovremennom mediinom slovtvorchestve [Expressive methods of word-building in modern media word-creation]. *Theory and practice of onomastic and derivatological research* (pp. 414–422). Maikop: Magarin O.G. Publ. (In Russ.)
- Ratsiburskaya, L.V., & Toropkina, V.A. (2015). Language and speech means of negative evaluation of political events in media texts. *Journalist. Social communications*, 1–2 (17–18), 115–125. (In Russ.)
- Ratsiburskaya, L.V., & Toropkina, V.A. (2016). Derivational means of impact on a reader in publicistic discourse. *Bulletin of Chelyabinsk State university*, 12(394), 78–81. (In Russ.)
- Ratsiburskaya, L.V., Samylicheva, N.A., & Shumilova, A.V. (2015). *Spetsifika sovremennogo mediinogo slovtvorchestva: uchebnoe posobie* [The specificity of modern media word-creation: manual]. Moscow: Flinta: Nauka Publ. (In Russ.)
- Samylicheva, N.A. (2011). Expressiveness as a basic feature of occasional words. *Vestnik of Lobachevsky University of Nizhni Novgorod*, 4(1), 354–360. (In Russ.)
- Sannikov, V.Z. (2002). *Russkii yazyk v zerkale yazykovoï igry* [The Russian language in the mirror of language game]. Moscow: Yazyki slavyanskoi kul'tury Publ. (In Russ.)
- Sen'ko, E.V. (2007). *Neologizatsiya v sovremennom russkom yazyke kontsa KhKh veka: mezhurovnevnyi aspekt* [Neologization in modern Russian language at the end of the XXI century: inter-level aspect]. Saint Petersburg: Nauka Publ. (In Russ.)
- Shirshov, I.A. (1995). The types of word-building motivation. *Philological sciences*, 1, 41–54. (In Russ.)
- Shirshov, I.A. (1996). The boundaries of the word-building nest. *Philological sciences*, 5, 43–55. (In Russ.)
- Shirshov, I.A. (1997). The types of word derivation in the Russian language. *Philological sciences*, 5, 55–66. (In Russ.)
- Shirshov, I.A. (1999). *Teoreticheskie problemy gnezdovaniya* [The theoretical problems of nest-building]. Moscow: Prometei Publ. (In Russ.)
- Shirshov, I.A. (2004). *Tolkovyi slovoobrazovatel'nyi slovar' russkogo yazyka: kompleksnoe opisanie russkoi leksiki i slovoobrazovaniya* [Explanatory word-building dictionary of the Russian language: Complex description of the Russian lexis and word-building]. Moscow: AST Publ., Astrel' Publ., Russkie slovari Publ., Ermak Publ. (In Russ.)
- Sidorova, T.A. (2007). *Problema motivirovannosti slov frazeologizirovannoi morfemnoi struktury v sovremennom russkom yazyke: sistemno-funktsional'nyi i kognitivnyi aspekty* [The problem of motivation of words with phraseological morphemic structure in modern Russian language: systemic-functional and cognitive aspects]. (Doctoral dissertation, Nizhny Novgorod). (In Russ.)
- Stakheeva, A.V. (2008). *Abbreviatsiya: slovoпроизводство i slovtvorchestvo: na materiale russkogo yazyka kontsa XX – nachala XXI veka*. [Abbreviation: word-building and word-creation: on the material of the Russian language at the end of the XX – the beginning of the XXI centuries]. [Candidate dissertation, Rostov-na-Donu]. (In Russ.)

- Sukhanova, I.Yu. (2005). *Slovoobrazovatel'nye gnezda s vershinoi-inoyazychnym slovom: na materiale russkoi leksiki rubezha XX–XXI vv.* [Word-building nests with foreign words in the top: on the material of Russian lexis at the turn of the XX–XXI centuries]. [Candidate dissertation, Samara]. (In Russ.)
- Tikhonov, A.N. (1971). *Problemy sostavleniya gnezdovogo slovoobrazovatel'nogo slovarya russkogo yazyka* [The problems of compiling a nest-based word-building dictionary of the Russian language]. Samarkand Publ. (In Russ.)
- Tikhonov, A.N. (1985). *Slovoobrazovatel'nyi slovar' russkogo yazyka: v 2 t.* [Word-building dictionary of the Russian language: in 2 vols]. Moscow: AST Publ. (In Russ.)
- Ulukhanov, I.S. (1992). O stepenyakh slovoobrazovatel'noi motivirovannosti slov [On the degrees of word-building motivation of the words]. *The issues of linguistics*, 5, 74–90. (In Russ.)
- Ulukhanov, I.S. (2008). *Edinitsy slovoobrazovatel'noi sistemy russkogo yazyka i ikh leksicheskaya realizatsiya* [The units of the word-building system of the Russian language and their lexical realization]. Moscow: LESI Publ. (In Russ.)
- Ulukhanov, I.S. (2012). *Istoricheskoe slovoobrazovanie. Istoricheskaya leksikologiya* [Historical word-building. Historical lexicology]. Moscow: LEKRUS Publ. (In Russ.)
- Ulukhanov, I.S. (2017). *Glagol'noe slovoobrazovanie sovremennogo russkogo yazyka* [Verb word-building of modern Russian language]. Moscow: Azbukovnik Publ. (In Russ.)
- Valgina, N.S. (2001). *Aktivnye processy v sovremennom russkom yazyke* [Active processes in modern Russian language]. Moscow: Logos Publ. (In Russ.)
- Vendina, T.I. (1998). *Russkaya yazykovaya kartina mira skvoz' prizmu slovoobrazovaniya (makrokosm)* [Russian language worldview in the aspect of word-building (macrospace)]. Moscow: Indrik Publ. (In Russ.)
- Vinogradova, V.N. (2010). Poeticheskoe slovoobrazovanie kak faktor poyavleniya innovatsii v yazyke [Poetic word-building as a factor of innovation in the language]. *New phenomena in Slavic word formation: system and operation: Reports of the XI International Scientific Conference of the Commission on Slavic Word Formation at the International Committee of Slavists* (pp. 142–147). Moscow: Moscow University Publ. (In Russ.)
- Volokhina, G.A., & Popova, Z.D. (2006). *Russkie glagol'nye suffiksy: semantika, funktsii* [Russian verb suffixes: semantics, functions]. Voronezh: Istoki Publ. (In Russ.)
- Vtorye grigor'evskie chteniya. Neologiya kak problema lingvisticheskoi poehtiki: tezisy dokladov mezhdunarodnoi nauchnoi konferencii (14–16 marta 2018 g.) [Second Grigoriev readings. Neology as a problem of linguistic poetics: International scientific conference abstracts]. (2018). Moscow: Azbukovnik Publ. (In Russ.)
- Zemskaya, E.A. (1973). *Sovremennyi russkii yazyk. Slovoobrazovanie* [Modern Russian language. Word-building]. Moscow: Prosveshchenie Publ. (In Russ.)
- Zemskaya, E.A. (1981). Slovoobrazovanie [Word-building]. *Modern Russian language*. Moscow: Vysshaya shkola Publ. (In Russ.)
- Zemskaya, E.A. (2004). *Yazyk kak deyatel'nost'. Morfema. Slovo. Rech'* [Language as activity. Morpheme. Word. Speech]. Moscow: Yazyki slavyanskoi kul'tury Publ. (In Russ.)
- Zemskaya, E.A., & Rudnik-Karvatova, E.H. (2010). Novye yavleniya v slovoobrazovanii russkogo i pol'skogo yazykov na rubezhe XX–XXI vekov [New phenomena in word-building of Russian and Polish languages at the turn of XX–XXI centuries]. *New phenomena in Slavic word formation: system and operation: Reports of the XI International Scientific Conference of the Commission on Slavic Word Formation at the International Committee of Slavists*. Moscow: Moscow University Publ. (In Russ.)

Article history:

Received: 15.02.2019

Accepted: 25.04.2019

For citation:

Ratsiburskaya L.V. (2019). Word-building science in Russia in the XXI century. *Russian Language Studies*, 17(3), 276–299. <http://dx.doi.org/10.22363/2618-8163-2019-17-3-276-299>

Bio note:

Larisa Viktorovna Ratsiburskaya, Doctor of Philology, Professor, Head of the Department of Modern Russian Language and General Linguistics of the National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod. Member of the Commission on Slavic Word-Formation at the International Committee of Slavists. Chairman of the Dissertation Council D 999.061.03 on the basis of Lobachevsky State University. *Research interests*: word-formation and morphemics of the Russian language, neology, sociolinguistics, modern media text, media language and stylistics. The author of more than 300 scientific publications. *Contact information*: racib@yandex.ru



DOI 10.22363/2618-8163-2019-17-3-300-314
УДК 81'276.6

Научная статья

Русскоязычный правовой дискурс: правонарушение, совершаемое вербальным способом

А.А. Лавицкий

Витебский государственный университет имени П.М. Машерова
Республика Беларусь, 210038, Витебск, пр-т Московский, 33

Статья посвящена проблемным вопросам терминологического пространства современной юрислингвистики, в частности понятию «правонарушение, совершаемое вербальным способом», которое активно культивируется исследователями и экспертами-практиками. В современной научной и методической литературе отсутствует общепринятая дефиниция данной лингвоправовой категории, что приводит к вариативности ее понимания. В качестве практического исследовательского материала были использованы статьи Уголовного кодекса (УК) Республики Беларусь. Методология работы включала метод сплошной выборки фактического материала и его статистическую обработку, дискурс-анализ, систематизацию, частично – метод параметризации и семантико-стилистического анализа.

В настоящей работе вербальный способ деяния рассматривается сквозь призму оценки предмета правового контроля, в качестве которого для рассматриваемого вида правонарушения выступает текст в самом широком его понимании. Такой подход призван нивелировать терминологическую лакуну и не допустить появления дублирующих понятий (например, «вербальное преступление»). Акцент, сделанный на предметной составляющей преступного действия, позволяет выявить три типа таких правонарушений, совершаемых: 1) преимущественно вербальным способом (доминируют в уголовном законодательстве); 2) часто вербальным способом (достаточно распространены, но в два раза реже встречается в УК, нежели первый тип); 3) вербальным способом (сопоставимы по количественным показателям со вторым типом). Результаты научного исследования представляются важными для развития собственного терминологического аппарата юрислингвистики в целом и лингвоправовой экспертологии в частности.

Ключевые слова: юрислингвистика; лингвистическая экспертология; вербальное преступление; правонарушение, совершаемое вербальным способом; Уголовный кодекс Республики Беларусь; Кодекс Республики Беларусь об административных правонарушениях; терминология; вербальный способ деяния; вербальный контакт; коммуникативная лингвистика

Введение

Для современной науки наиболее актуальными представляются «работы с междисциплинарным осмыслением явлений языка и интеграцией их результатов в единое целое, что способствует решению сложных научных и

© Лавицкий А.А., 2019



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

практических задач» (Маслова, 2018: 13). В рамках указанного подхода в последние десятилетия на стыке «сложного диалектического взаимодействия юридического и языкового аспектов» (Лебедева, 2000: 49) активно развивается юрислингвистика, которая за относительно короткий промежуток времени накопила значительный исследовательский опыт, в первую очередь в решении прикладных задач. Это обусловило формирование такой подотрасли юрислингвистики, как лингвистическая (лингвоправовая) экспертология, главной задачей которой является проведение специальных исследований, востребованных в практике возбуждения и производства административных и уголовных дел. Однако возросшая по объективным причинам потребность в подготовке экспертных заключений для судебных, прокурорских и иных правоохранительных органов привела к появлению проблемы дисбаланса теоретической и практической составляющей юрислингвистики. Иными словами, «<...> исследования в области лингвистической экспертологии сразу выявили то, что теоретическая лингвистика не готова решать конкретные исследовательские задачи» (Бринев, 2009: 15). Несмотря на это «производство судебной лингвистической экспертизы требует применения объективных и проверяемых процедур идентификации признаков преступлений» (Осадчий, 2012: 498).

В этой связи следует отметить, что в условиях экспансии прикладной составляющей теоретические основы юрислингвистики нередко «подгонялись» под уже имеющиеся лингвистические заключения, «экспортировались» из других лингвистических направлений или не рассматривались сквозь призму национального законодательства. В первом случае, появился целый ряд разночтений, а также терминологических лакун, что оставляет до сих пор открытым вопрос о собственном понятийном тезаурусе рассматриваемого направления в языкознании. Исследователи отмечают, что сегодня существует объективная необходимость подготовки специального словаря юрислингвистической терминологии (Голев, 2006: 202). Это позволит избежать различного рода разночтений (в настоящее время многие понятия имеют вариативные дефиниции в различных лингвистических направлениях (Ключникова, 2015: 1376)), а также в ряде случаев ограничиться в процессе проведения прикладных юрислингвистических исследований одним лексикографическим источником. Отечественные эксперты полагают, что «ссылок на один словарь <...> в лингвистическом заключении или экспертизе не должно быть» (Колтунова, 2018), так как такого рода исследования требуют многоаспектной понятийной трактовки (Newman, 2012: 114) и алгоритмизации (O'Halloran et al., 2016: 20). И юрислингвистика последовательно движется в этом направлении. Развитие ее терминологического аппарата неизбежно, поскольку он, как и любая языковая категория, динамичен и обладает свойством саморегуляции. На постоянный онтогенез термина указывают М.Н. Володина (Володина, 2000: 27–28), Н.Ю. Зайцева (Зайцева, 2002: 16), В.М. Лейчик (Лейчик, 2007: 197) и др. Так, достаточно распространенное понятие «судебная лингвистическая экспертиза», обоснованное и детально описанное Е.И. Галяшиной, автор считает воз-

возможным пересмотреть в обозримом будущем, отмечая «несоответствие этого названия “по методам” принятому в юриспруденции и общей теории судебной экспертизы принципу наименования экспертизы по исследуемым объектам» (Галяшина, 2003: 50).

Обращаясь к терминологическому аппарату юрислингвистики, следует понимать, что основой его формирования является «экспорт» из понятийных систем других гуманитарных наук, прежде всего правоведения. Такое положение дел представляется оправданным, так как появление вариативных значений для отдельных категорий юрислингвистики недопустимо. К примеру, рассматривая оскорбление как особый вид правонарушения, эксперт-лингвист отталкивается от определения, представленного в уголовном или административном законодательстве (из этого можно сделать вывод, что многие юрислингвистические термины национально маркированы). Слепое использование в этом случае, скажем, теоретической базы коммуникативной лингвистики, где оскорбительным в определенной речевой ситуации считается, например, слово «милочка», может полностью обесценить исследовательскую работу. Однако существует и ряд терминов, которые следует признать собственно юрислингвистическими. Их описание – приоритетное направление формирования лингвоправовой терминосистемы. В данной статье мы рассмотрим одну из таких категорий – *правонарушение, совершаемое вербальным способом*, и подробно остановимся на его характеристиках в русскоязычном белорусском уголовном праве.

Интерес к национальному правовому полю Беларуси обусловлен несколькими причинами. Во-первых, это отсутствие научных школ, работающих в данном направлении, и как следствие – незначительное количество работ, посвященных лингвистическим аспектам юридического дискурса в Беларуси. Во-вторых – геополитическая и социально-экономическая значимость рассматриваемых проблем: полученные данные могут быть использованы не только для сравнительно-сопоставительного анализа, но позволят наметить пути гармонизации имеющихся разночтений в национальных законодательствах стран ЕАЭС в процессе создания единого правового пространства.

Цель

Цель данной статьи – определить понятие «правонарушение, совершаемое вербальным способом» и выявить его количественные характеристики в уголовном законодательстве.

Материалы и методы

Практическим материалом исследования послужили статьи действующей редакции Уголовного кодекса Республики Беларусь. Методологическую базу работы составили методы выборки фактического материала, его статистической обработки, дискурс-анализа, систематизации, частично – метод параметризации и семантико-стилистического анализа.

Результаты

Анализ литературы, а также специальных лингвоправовых экспертиз показывает, что одной из ключевых проблем, сдерживающих развитие данной отрасли, является отсутствие устойчивой терминологической системы. Это обуславливает объективную необходимость упорядочить понятийный аппарат проблемного поля юрислингвистики: в настоящее время остро ощущается отсутствие единства в определении многих понятий, вариативность их правовой оценки, наличие инвариантных дефиниций и др.

Проведенные научные изыскания показывают, что задача их унификации является посильной. Так, вывод о том, что в понимании категории «правонарушение, совершенное вербальным способом» следует исходить из предмета, подлежащего правовой оценке, позволил в концептуальных и прикладных исследованиях снять проблему неоднозначности трактовок и терминов, функционирующих как синонимичные. Кроме того, представленный подход позволил дифференцировать рассматриваемый вид правонарушения по типам частотности совершения его вербальным способом.

Обсуждение

Наличие терминосистемы является обязательным условием развития любого научного направления. Не является исключением и юрислингвистика, понятийный аппарат которой включает в основном заимствованные термины из области правоведения и языкознания. Однако уже сегодня очевидно, что становление данной отрасли влечет за собой и появление собственной терминологии.

Для юрислингвистической теории важно выработать собственное понимание терминологических единиц, поскольку заимствование их определений из других направлений и течений в языкознании может привести к появлению неоднозначности в обозначении специальных понятий, а следовательно, вариативности их правового толкования. С этим, например, не согласен Н.Д. Голев, считая, что «идеи коммуникативной лингвистики с сильным антропоцентрическим акцентом могут быть полезны в сфере терминоведения, в том числе юридического» (Голев, 2018). Однако мнение профессора В.А. Масловой, предупреждающей в своей работе «Основные тенденции и принципы современной лингвистики» об опасности такого подхода, представляется нам более обоснованным: «Это не только опасно, но и неправильно, а потому этот процесс (поглощения коммуникативной лингвистикой ряда отраслей лингвистики. – *А.Л.*) не может быть успешным, хотя может быть достаточно длительным» (Маслова, 2018: 176).

Аналізу функционирования юридической терминологии посвящено достаточно большое количество работ. На безусловную значимость проблемного поля указывает тот факт, что эти вопросы попадали в фокус исследовательского внимания как правоведов, так и лингвистов (О.В. Барабаша, Н.А. Бондыревой, Б.Н. Головина, Н.Д. Голева, Е.Б. Ершовой, Д.И. Милославской, М.А. Осадченко, А.С. Пиголкина, Т.В. Рыженковой, С.П. Хижняка и др.). Но несмотря на

очевидный интерес со стороны научного сообщества, отдельные термины, которые следовало бы отнести в первую очередь к юрислингвистической сфере, до сих пор не имеют общепринятых дефиниций. Такое положение дел не только противоречит сущности категории «термин», которая определяется как «слово или словосочетание специальной сферы употребления, являющееся наименованием понятия» (Официальная терминология, 2018), но и может привести к появлению правовых ошибок. К одному из таких понятий и относится правонарушение, совершаемое вербальным способом, которое в течение двух последних десятилетий вошло в активный обиход ученых и специалистов-практиков (до этого времени «лингвисты вскользь говорили о том, что язык способен на “преступные” действия» (Арутюнова, 1988: 3)). С.П. Хижняк считает «терминологичным любое слово или словосочетание, обозначающее ключевое понятие правовой нормы» (Хижняк, 1997: 56).

Парадоксально, но в специальной литературе, апеллируя к категории вербальности правонарушения, авторы достаточно редко дают ее дефиницию, в отличие, например, от терминов «вербальный контракт», «вербальный договор», определение которых можно найти в многочисленных справочных изданиях (Барихин, 2010: 39; Гревцов, Козлихин, 2008: 35), в том числе в практически вековой давности работах (Справочный коммерческий словарь, 1926: 14). Следует также отметить, что отдельные исследователи в последние несколько лет стали использовать обозначение «вербальное преступление». Разумеется, данный термин имеет право на свое существование, однако думается, что он не является самым удачным, так как его использование не только не нивелирует терминологические трудности, но ведет к возникновению новых разночтений, в первую очередь теоретического характера. На наш взгляд, это во многом связано с тем, что исследователи зачастую не предлагают никаких дефиниций, а значит, можно предположить, что в отсутствие словарного определения в понимании указанной терминологической единицы следует исходить из того, что ее значение складывается из значений составляющих ее лексем: *правонарушение – общественно вредное (или общественно опасное) противоправное и виновное деяние деликтоспособного субъекта, влекущее юридическую ответственность* (Гойман-Калинский, 2003: 129); *вербальный – словесный* (от лат. *verbum* – слово). Иными словами, данный вид правонарушения рассматривается как действие, имеющее словесную форму и нарушающее норму закона.

В некоторых работах, действительно, можно найти схожее понимание термина. Так, у А.А. Гогины находим спорное, с нашей точки зрения, объяснение: «Особенность вербального правонарушения (преступления или поступка) состоит в том, что его предметом выступает произнесенное публично словесное высказывание или конкретная фраза, распространенная письменно или устно во времени и пространстве» (Гогин, 2017: 6). Не вдаваясь в дискуссии относительно пространственного и временного континуумов, отметим лишь, что автор не совсем удачно использовал лингвистические термины, не учел возможность совершения правонарушения посредством не только словесных,

но и иных семиотических единиц. Представим пример из практики экспертной деятельности: двое несовершеннолетних обвинялись в совершении преступления, предусмотренного статьей 339 УК Республики Беларусь «Хулиганство». Задержанным инкриминировалось нанесение краской на конструкцию остановки общественного транспорта в деревне М. изображений, которые, по мнению обвинителя, являются собой рисунки мужского полового органа, что представлялось ему циничным.

Следует ли относить данный случай к вербальному преступлению? С позиции указанного выше определения – нет, так как предметом, ставшим поводом правового разбирательства, были не «публичное словесное высказывание» или «конкретная фраза». Очевидно, что таковым являлись графические изображения, циничный статус которых пытались доказать правоохранительные органы, обратившись с просьбой о подготовке соответствующего экспертного заключения. Иначе говоря, квалификационными критериями правовой оценки совершенного преступления определялись содержание и качественные характеристики объекта лингвистического исследования, поскольку сам факт порчи имущества следовало бы рассматривать как нарушение статьи 10.9. Кодекс Республики Беларусь об административных правонарушениях «Умышленное уничтожение либо повреждение имущества». Однако сам факт оценки предмета правового контроля экспертом-языковедом (в данном случае мы не ставим под сомнение, что это находилось в компетенции специалиста, обладающего надлежащими лингвистическими познаниями) определяет вербальный статус преследуемого законном деяния.

В научной литературе встречаются и более удачные терминологические формулировки. Так, Е.В. Рылова понимает под вербальным преступлением «виновно совершенное общественно опасное деяние, запрещенное УК РФ под угрозой наказания и направленное на причинение вреда личности, обществу или государству посредством речевой деятельности» (Рылова, 2015: 14). Не подвергая критике представленное определение, постараемся разобраться в проблеме соотношения понятия вербального преступления с видами уголовных правонарушений, то есть ответим на вопрос, какие преступления следует отнести к вербальным? Сама автор выделяла 13 (Рылова, 2014: 11–12), а позже – 16 (Рылова, 2015: 156) типов вербальных преступлений, среди которых *оскорбление, доведение до самоубийства... путем угроз, угроза убийством, дискриминация, заведомо ложный донос, публичные призывы* и др.

Рассмотрим несколько примеров, проанализировав статью 283 УК РФ «Разглашение государственной тайны» и статьи 373 «Умышленное разглашение государственной тайны» и 374 «Разглашение государственной тайны по неосторожности» УК Республики Беларусь, согласно которым наказание назначается при подтверждении фактов *разглашения сведений, составляющих государственную тайну*.

Пример 1. Гражданка Иванова, работая специалистом в одном из учреждений, имела допуск к материалам, составляющим государственную тайну. В личных беседах со своей подругой Петровой она поделилась некоторыми секретными

сведениями. Сын Петровой – журналист газеты, слышал данный разговор и использовал его содержание в своей статье, не зная, что услышанное запрещено к распространению.

Пример 2. Гражданке Сидоровой, занимавшей должность секретаря в одном из министерств, не продлили трудовой контракт. В качестве отместки она, воспользовавшись временным отсутствием своего начальника на рабочем месте, переслала с его компьютера первый попавшийся документ из папки «Секретно», будучи осведомленной, что в ней хранятся материалы, составляющие государственную тайну, на электронный адрес одной известной газеты, где и были опубликованы сведения из файлов, о правовом статусе которых редакции не было известно. Согласно должностным обязанностям, Сидорова имела официальный допуск к работе с документами, имеющими гриф секретности.

Итак, действия гражданок Ивановой и Сидоровой являются основанием для уголовного преследования за разглашение государственной тайны, несмотря на тот факт, что широкой огласке она была предана газетным изданием (и в первом, и во втором примерах редакция не знала о статусе полученных материалов). В обоих ли случаях речь идет о вербальном преступлении в представленном в вышеуказанной трактовке Е.В. Рыловой понимании? Разумеется, нет. Используя метод параметрического моделирования, актуальность применения которого в современной лингвистической экспертиологии убедительно доказывает М.А. Осадчий (Осадчий, 2016: 7–24), в определении можно выделить следующие критерии отнесения правонарушения к вербальному: 1) совершенное действие представляет опасность для личности, общества или государства; 2) является запрещенным и наказуемым; 3) реализовано в речевой деятельности субъекта. Все критерии являются облигаторными, исходя из чего пример первого преступления следует отнести к разряду вербальных, а второй – нет: разглашение информации, составляющей государственную тайну, произошло посредством передачи файла по электронной почте. При этом установлен факт, что содержание отправленного электронного документа гражданке Сидоровой известно не было. То есть инкриминируемое преступное деяние не имеет речевой основы и не может быть признано вербальным, следовательно – статус такого правонарушения как разглашение государственной тайны вариативен в зависимости от обстоятельств его совершения.

Таким образом, проанализировав найденные определения, мы ставим под сомнение успешность функционирования понятия «вербальное преступление». Логичным представляется избегать его употребления, заменяя терминологической единицей «*преступление, совершаемое вербальным способом*» (см. работу М.А. Осадчего «Русский язык на грани права» (Осадчий, 2016: 65)). Подобный подход, с нашей точки зрения, видится более успешным, так как лучше отражает вербальное предметное содержание правонарушения и позволяет соотносить это содержание не с видом преступного деяния, а с каждым конкретным случаем нарушения закона.

Но указанная терминологическая единица также требует отдельных пояснений (уточнения требует формулировка, определяющая вид правового нару-

шения, совершаемого вербальным способом). Для этого следует определить лингвоправовые критерии категории «*вербальный способ деяния*», а далее – описать виды правонарушений, реализуемые посредством вербальной деятельности. Решение обоих проблемных вопросов лежит в плоскости развития терминологического аппарата юрислингвистики.

В практике современного судопроизводства по отдельным видам административно и уголовно наказуемых деяний достаточно редко ставится под сомнение целесообразность привлечения специалистов-лингвистов (хотя к экспансии лингвистической составляющей как белорусская, так и российская юриспруденция до конца не готова). Чаще всего речь идет о подготовке специальных экспертных заключений по делам об оскорблении, клевете, призывах к экстремистской деятельности и т.п., где анализу подвергается содержание устных или письменных высказываний. В юрислингвистике принято считать, что данные преступления объединяет вербальный способ их совершения. Но наши исследования показывают, что перечень видов правонарушений, при рассмотрении которых как сторона обвинения, так и сторона защиты считают необходимым провести лингвоправовую оценку речевой деятельности, постоянно растет, что объективизировано формулировками законодательных актов: частотное использование понятий «*информация*», «*сведения*», «*данные*» и др., являющихся в первую очередь объектами лингвистической парадигмы. Следовательно, логичным представляется относить к преступлениям, совершаемым вербальным способом, все *формы противозаконных деяний, предмет правовой оценки которых является текст*. Текст в данном случае имеет самое широкое значение и включает различные виды семиотических кодов. О необходимости глубинного понимания текста, в том числе в юрислингвистике, писали И.Н. Горелов (Горелов, 2003: 37) и А.Г. Сонин (Сонин, 2005: 202).

Полагаем, что представленное определение дает возможность оценить количественные и качественные показатели преступлений, совершаемых вербальным способом. В современной практике уголовного преследования они сопоставляются с относительно небольшим количеством статей УК (около двух десятков). Однако принятый нами подход позволяет выделить более ста видов правонарушений, закрепленных в УК Республики Беларусь, совершение которых может быть реализовано посредством текстовых данных. Думается, что в российском законодательстве это число гораздо выше. Такой вывод сделан на основе анализа содержания статей уголовного законодательства и отмеченного выше квалификационного критерия – предмета правовой оценки. Рассмотрим это на нескольких примерах:

Пример 1. Против гражданки Сидоровой возбуждено уголовное дело по статье 358 УК Республики Беларусь «Шпионаж». По существу предъявленного преступного деяния обвинитель пояснил, что Сидорова, являясь секретарем приемной генерального директора закрытого военно-промышленного предприятия, пользовалась своим служебным положением и фотографировала всю техническую документацию, которая передавалась ее руководителю,

включая материалы, не имеющие грифа секретности. Электронный носитель с фотографиями она оставляла в определенном месте, там же забирала денежное вознаграждение. В личный контакт с представителями зарубежных спецслужб вступала лишь однажды (непосредственно во время ее вербовки). В своих объяснениях обвиняемая апеллировала к неосведомленности о том, что передаваемая информация составляла государственную тайну.

Пример 2. Гражданин Иванов, работающий в дипломатическом учреждении, обвиняется по статье 358 УК Республики Беларусь «Шпионаж». В основу обвинения легли аудиозаписи, сделанные на неофициальных мероприятиях, где обвиняемый вступал в непосредственный контакт с представителем посольства другой страны и устно передавал ему не подлежащую разглашению информацию, а также получал задания по сбору иных сведений, составляющих государственную и служебную тайны, за что получал денежное вознаграждение. Во время судебного разбирательства Иванов заявил, что его общение с сотрудником иностранного диппредставительства не выходило за рамки неформальной деловой коммуникации, а в содержании бесед отражены факты, не представляющие собой государственные секреты.

Итак, в первом случае предметом правового анализа является передача электронного информационного носителя с материалами, имеющими специальный гриф секретности, иностранной разведслужбе. Иначе говоря, правовой оценке подвергаются действия, фактологичность которых определяет виновность гражданки Сидоровой. Содержание передаваемых сведений в этом случае не подвергается специальной оценке, так как их правовой статус (запрет к разглашению) известен, а доводы обвиняемой могут рассматриваться судом только как смягчающие наказание обстоятельства. Во втором примере для доказательства вины гражданина Иванова суду следует установить соответствует ли действительности факт передачи им сведений работнику зарубежного дипломатического представительства и являлось ли содержание передаваемой информации (текста) секретным. Необходимость доказательства второго пункта обусловлена заявлением подсудимого об отсутствии в его высказываниях сведений, составляющих государственную тайну. Для этого требуется соответствующее экспертное заключение, которое может вынести специалист, имеющий допуск к необходимым секретным данным. Следовательно, из двух приведенных примеров второй имеет вербальную составляющую, о чем свидетельствует предмет правовой оценки уголовного правонарушения – текст. Таким образом, несмотря на то, что преступления, сопряженные со шпионажем, исследователи и специалисты-практики редко напрямую связывают со сферой интересов судебной лингвистической экспертизы, представленные примеры наглядно свидетельствуют о возможности совершения (полностью или частично) такого рода нарушений закона вербальным способом. Следует сразу оговориться, что в качестве эксперта по изучению предметной области подобных противоправных действий могут выступать не только лингвисты, но и другие специалисты, в зависимости от типа анализируемого текста и поставленных задач. В современной правоприменительной практике суд имеет право и самостоятельно проводить необходимую экспертную оценку.

Как уже отмечалось выше, в уголовном законодательстве представлен целый ряд правонарушений, имеющих вербальную основу или составляющую. При этом мы выделяем три типа таких преступлений, совершаемых:

- 1) преимущественно вербальным способом;
- 2) чаще всего вербальным способом;
- 3) вербальным способом.

Количественные показатели данных уголовных правонарушений достаточно высоки. Наши наблюдения показывают, что в УК Беларуси наиболее часто встречаются статьи, характеризующие первый тип противоправных деяний: *Принуждение, Разглашение тайны усыновления (удочерения), Разглашение военной тайны, Принуждение, Угроза убийством, причинением тяжких повреждений или уничтожением имущества, Оскорбление, Отказ в предоставлении гражданину информации, Вымогательство, Выманивание кредита или субсидий, Дискредитация деловой репутации конкурента, Установление или поддержание монопольных цен, Разглашение коммерческой тайны, Сокрытие либо умышленное искажение сведений о загрязнении окружающей среды* и др. В два раза реже встречается второй тип правонарушений: *Склонение к самоубийству, Вовлечение несовершеннолетнего в совершение преступления, Незаконное соби́рание либо распространение информации о частной жизни, Обман потребителей, Осквернение сооружений и порча имущества, Модификация компьютерной информации, Заговор или иные действия, совершенные с целью захвата государственной власти, Насилие либо угроза в отношении должностного лица, выполняющего служебные обязанности, или иного лица, выполняющего общественный долг* и др. Сопоставимыми по количественным показателям со вторым типом являются и уголовные преступления с наиболее низкой вероятностью вербального способа их совершения: *Преступные нарушения норм международного гуманитарного права во время вооруженных конфликтов, Хищение путем злоупотребления служебным полномочием, Создание преступной организации либо участие в ней, Массовые беспорядки, Надругательство над историко-культурными ценностями, Фальсификация доказательств, Соппротивление начальнику либо принуждение его к нарушению служебных обязанностей* и др.

Заключение

Развитие собственного понятийного аппарата является важным условием поступательного развития юрислингвистики – интегративного научного направления, актуальность которого определяется прикладной значимостью исследований, востребованных прежде всего в правоприменительной практике. Это предопределяет особые требования к специальным юрислингвистическим терминам, которые должны иметь однозначное толкование, а их использование не вызывать противоречий и разночтений на правовом уровне. В этой связи обращение к теоретическому осмыслению категории вербальности в оценке правонарушения представляется весьма своевременным, так как именно она чаще всего попадает в фокус экспертного внимания лингвистов.

Понятие «*правонарушение, совершенное вербальным способом*» активно используется учеными и специалистами-практиками на протяжении нескольких десятилетий, однако до сих пор не имеет точного определения. Такое положение дел привело к тому, что отдельные исследователи стали культивировать термин «*вербальное преступление*», в понимании значения которого исходят из факта речевой деятельности субъекта, что представляется достаточно спорным, поскольку вербальную составляющую правонарушения определяет текст как предмет правового контроля. Именно факт необходимости экспертной оценки текста для правового установления истины является основанием для уточнения вербальной составляющей преступления. При этом такой статус применим не к виду преступного деяния, а каждому отдельному факту нарушения закона.

В уголовном законодательстве можно обнаружить три типа рассматриваемых правонарушений, совершаемых: 1) преимущественно вербальным способом; 2) чаще всего вербальным способом; 3) вербальным способом. Первичный анализ белорусского УК показывает, что первый тип преступлений является достаточно распространенным и охватывает около полусотни статей, оставшиеся – в два раза менее частотны.

Список литературы

- Арутюнова Н.Д.* Типы языковых значений: оценка, событие, факт: монография. М.: Наука, 1988. 341 с.
- Барихин А.Б.* Большая юридическая энциклопедия. М.: Книжный мир, 2010. 960 с.
- Бринев К.И.* Теоретическая лингвистика и судебная лингвистическая экспертиза: монография / под ред. Н.Д. Голева. Барнаул: АлтГПА, 2009. 252 с.
- Володина М.Н.* Когнитивно-информационная природа термина (на материале терминологии средств массовой информации). М.: Изд-во Моск. ун-та, 2000. 128 с.
- Галашина Е.И.* Понятийные основы судебной лингвистической экспертизы // Теория и практика лингвистического анализа текстов СМИ в судебных экспертизах и информационных спорах: матер. науч.-практ. семинара. Ч. 2. М., 2003. С. 48–64.
- Гогин А.А.* Вербальные правонарушения: понятие, сущность, виды: учебное пособие. Тольятти: Изд-во ТГУ, 2017.
- Гойман-Калинский И.В., Иванец Г.И., Червонюк В.И.* Элементарные начала общей теории: учебное пособие / под общ. ред. В.И. Червонюка. М.: КолосС, 2003. 554 с.
- Голев Н.Д.* Научные и правовые термины в аспекте стихийного функционирования языка: соображения для дискуссии. URL: <http://konference.siberia-expert.com/publ/konferencija> (дата обращения: 18.08.2018).
- Голев Н.Д., Матвеева О.Н.* Лингвистическая экспертиза: на стыке языка и права // Юрислингвистика-7: язык как феномен правовой культуры / под ред. Н.Д. Голева. Барнаул: Изд-во Алтайского ун-та, 2006. С. 189–210.
- Горелов И.Н.* Избранные труды по психолингвистике. М.: Лабиринт, 2003. 320 с.
- Грецов Ю., Козлихин И.* Энциклопедия права. СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского гос. ун-та, 2008. 772 с.
- Зайцева Н.Ю.* Информационно-семиотическая природа термина и типология языков. СПб.: Изд-во РГПУ имени А.И. Герцена, 2002. 84 с.
- Ключникова Е.Л.* О природе юрислингвистического термина: постановка проблемы // Вестник Башкирского университета. 2015. Т. 20. № 4. С. 1374–1377.

- Колтунова Е.А.* К вопросу о юридическом статусе лингвистической экспертизы. URL: <https://http://koltunov-nn.ru/modules/pages/main/publications/lingvojur.html> (дата обращения: 20.10.2018).
- Лебедева Н.Б.* О метаязыковом сознании юристов и предмете юрислингвистики // Юрислингвистика-2: сборник научных трудов / под ред. Н.Д. Голева. Барнаул: Изд-во Алтайского ун-та, 2000. С. 49–67.
- Лейчик В.М.* Терминоведение: предмет, методы, структура. 3-е изд. М.: Изд-во ЛКИ, 2007. 256 с.
- Маслова В.А.* Основные тенденции и принципы современной лингвистики // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. 2018. Т. 16. № 2. С. 172–190.
- Маслова В.А.* Современные направления в лингвистике. Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2018. 184 с.
- Осадчий М.А.* Русский язык на грани права. М.: Либроком, 2016. 256 с.
- Осадчий М.А.* Судебно-лингвистическая параметризация вербальной угрозы. Современные проблемы науки и образования. 2012. № 6. С. 498–507.
- Официальная терминология.* URL: <https://official.academic.ru/26215/%D0%A2%D0%B5%D1%80%D0%BC%D0%B8%D0%BD> (дата обращения: 19.10.2018).
- Рылова Е.* Категории вербальных преступлений в УК РФ // Юрислингвистика. 2014. № 3 (14). С. 10–25.
- Рылова Е.Д.* Уголовно-правовая характеристика вербальных преступлений и криминальных дискурсов: монография. Барнаул: Изд-во ААЭП, 2015. 180 с.
- Сонин А.Г.* Понимание поликодовых текстов: когнитивный аспект. М.: Институт языкознания РАН, 2005. 220 с.
- Справочный коммерческий словарь / под ред. Н.Г. Филимонова. М.: Издание Центрсоюза, 1926. 351 с.
- Хижняк С.П.* Юридическая терминология: формирование и состав. Саратов: Изд-во Саратовского гос. ун-та, 1997. 134 с.
- Newman Ch.* Section 5 of the Public Order Act 1986: The Threshold of Extreme Protes // The Journal of Criminal Law. 2012. No. 76. Pp. 105–116.
- O'Halloran K.L., Tan S., Wignell P., Bateman J., Pham D.-S., Grossman M., Vande Moere A.* Interpreting Text and Image Relations in Violent Extremist Discourse: A Mixed Methods Approach for Big Data Analytics // Terrorism and Political Violence. 2016. Pp. 1–21.

История статьи:

Дата поступления в реакцию: 11.11.2018

Дата принятия к печати: 18.03.2019

Для цитирования:

Лавицкий А.А. Русскоязычный правовой дискурс: правонарушение, совершаемое вербальным способом // Русистика. 2019. Т. 17. № 3. С. 300–314. <http://dx.doi.org/10.22363/2618-8163-2019-17-3-300-314>

Сведения об авторе:

Лавицкий Антон Алексеевич, кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой германской филологии Витебского государственного университета имени П.М. Машерова. *Сфера научных интересов:* юрислингвистика, психоллингвистика, медиалингвистика, лингвокультурология. Автор более 70 научных работ. *Контактная информация:* anton_lavitski@mail.ru

The Russian language legal discourse: offences committed verbally

Anton A. Lavitski

Vitebsk State University named after P.M. Masherov
33 Moskovsky Ave., Vitebsk, 210038, Republic of Belarus

The article dwells upon topical issues of the terminological space of the contemporary legal linguistics, namely the concept of the offence committed verbally which is actively used by researchers and practical experts. There is no generally accepted definition of this linguistic and legal category in contemporary scientific and methodological literature which results in variations in its understanding. The articles of the Criminal Code of the Republic of Belarus were used as practical research material. The methodology of the article included the method of overwhole selection of the material and its statistic processing, discourse analysis, systematization and, partly, parameter, semantic and stylistic analysis.

In the present paper, the verbal character of the offence is considered through the prism of evaluating the object of legal control which, for the considered type of offence, is the text in the widest sense. This approach is to complete the terminological lacuna and to prevent the emergence of duplicating notions (for example, verbal crime). Accent, which is made on the object component of the misdemeanor, makes it possible to identify three types of such offences, committed: 1) mainly verbally (they dominate in criminal law); 2) often verbally (quite frequent but twice as rare as the first type mentioned in the Criminal Code); 3) verbally (quantitatively compared to the second type). The research findings are considered to be significant for the development of the terminology apparatus of legal linguistics on the whole and linguistic and legal expert studies in particular.

Keywords: legal linguistics; linguistic expert studies; verbal crime; offence committed verbally; Criminal Code of Belarus; Administrative Offence Code of Belarus; terminology; verbal way of misdemeanor; verbal contact; communicative linguistics

References

- Arutyunova, N.D. (1988). *Tipy yazykovykh znachenii: otsenka, sobytie, fakt* [Types of language meanings: assessment, event, fact]. Moscow: Nauka Publ. (In Russ.)
- Barikhin, A.B. (2010). *Bol'shaya yuridicheskaya entsiklopediya* [Big legal encyclopedia]. Moscow: Knizhnyi mir Publ. (In Russ.)
- Brinev, K.I. (2009). *Teoreticheskaya lingvistika i sudebnaya lingvisticheskaya ekspertiza* [Theoretical linguistics and court linguistic expertise]. Barnaul: AltGPA Publ. (In Russ.)
- Galyashina, E.I. (2003). Ponyatiinye osnovy sudebnoi lingvisticheskoi ekspertizy [Conceptual foundations of judicial linguistic expertise]. *Theory and practice of linguistic analysis of media texts in forensic examinations and information disputes: scientific workshop materials* (pp. 48–64). (In Russ.)
- Gogin, A.A. (2017). *Verbal'nye pravonarusheniya : ponyatie, sushchnost', vidy: uchebnoe posobie* [Verbal Offences: Notion, Meaning, Types: Textbook]. Tol'yatti: Iz-vo TGU Publ. (In Russ.)
- Goiman-Kalinskii, I.V., Ivanets, G.I., & Chervonyuk, V.I. (2003). *Elementarnye nachala obshchei teorii: uchebnoe posobie* [Elementary bases of the general theory: textbook]. Moscow: KolosS Publ. (In Russ.)

- Golev, N.D. *Scientific and Legal Terms in the Aspect of Occasional Functioning of the Language: Discussion Points*. Retrieved August 18 2018 from: <http://konferencija.siberia-expert.com/publ/konferencija>
- Golev, N.D., & Matveeva, O.N. (2006). Lingvisticheskaya ekspertiza: na styke yazyka i prava [Linguistic expertise: at the borderline of language and law]. *Yurislingvistika-7: yazyk kak fenomen pravovoi kul'tury* [Legal Linguistics – 7: Language as a Phenomenon of Legal Culture]. Barnaul: Altaiskii un-t Publ. (In Russ.)
- Gorelov, I.N. (2003). *Izbrannye trudy po psikholingvistike* [Selected works on psycholinguistics]. Moscow: Labirint Publ. (In Russ.)
- Grevtsov, Yu., & Kozlikhin, I. (2008). *Entsiklopediya prava* [Encyclopedia of law]. Saint Petersburg: Sankt-Peterburgskii gos. un-t Publ. (In Russ.)
- Filimonov, N.G. (1926). *Spravochnyi kommercheskii slovar'* [Reference dictionary on commerce]. Moscow: Tsentrosoyuza Publ. (In Russ.)
- Khizhnyak, S.P. (1997). *Yuridicheskaya terminologiya: formirovanie i sostav* [Legal Terminology: Shaping and Composition]. Saratov: SGU Publ. (In Russ.)
- Klyuchnikova, E.L. (2015). O prirode yurislingvisticheskogo termina: postanovka problem [On the nature of the legal term: problem statement]. *Vestnik Bashkirskogo universiteta*, 4, 1374–1377. (In Russ.)
- Koltunova, E.A. *On the issue of the legal status of linguistic expertise*. Retrieved October 20 2018 from: <http://koltunov-nn.ru/modules/pages/main/publications/lingvojur.html>
- Lebedeva, N.B. (2000). O metazykovom soznanii yuristov i predmete yurislingvistiki [About metalinguistic consciousness of lawyers and the subject of legal linguistics]. *Yurislingvistika-2: sbornik nauchnykh trudov* [Legal Linguistics – 2: Collection of Scientific Works]. Barnaul: Altaiskii un-t Publ. (In Russ.)
- Leichik, V.M. (2007). *Terminovedenie: predmet, metody, struktura* [Terminology studies: subject, methods, structure]. Moscow: LKI Publ. (In Russ.)
- Maslova, V.A. (2018). Main tendencies and principles of contemporary linguistics. *RUDN Journal of Russian and Foreign Languages Research and Teaching*, 2, 172–190. (In Russ.)
- Maslova, V.A. (2018). *Sovremennye napravleniya v lingvistike* [Contemporary scientific schools in linguistics]. Vitebsk: VSU Publ. (In Russ.)
- Newman, Ch. (2012). Section 5 of the Public Order Act 1986: The Threshold of Extreme Protests. *The Journal of Criminal Law*, 76, 105–116.
- O'Halloran, K.L., Tan, S., Wignell, P., & Bateman, J. (2016). Interpreting Text and Image Relations in Violent Extremist Discourse: A Mixed Methods Approach for Big Data Analytics. *Terrorism and Political Violence* (pp. 1–21).
- Osadchii, M.A. (2016). *Russkii yazyk na grani prava* [The Russian language in the sphere of law]. Moscow: Librokom Publ. (In Russ.)
- Osadchii, M.A. (2012). Sudebno-lingvisticheskaya parametrizatsiya verbal'noi ugrozy [Court and Linguistic Parameters of Verbal Threats]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*, 6, 498–507. (In Russ.)
- Official Terminology*. Retrieved October 19 2018 from: '<https://official.academic.ru/26215/%D0%A2%D0%B5%D1%80%D0%BC%D0%B8%D0%BD>
- Rylova, E. (2014). Kategorii verbal'nykh prestuplenii v UK RF [Categories of Verbal Crimes in the Russian Federation Criminal Code]. *Yurislingvistika* [Legal Linguistics], 3(14), 10–25. (In Russ.)
- Rylova, E.D. (2015). *Ugolovno-pravovaya kharakteristika verbal'nykh prestuplenii i kriminal'nykh diskursov* [Criminal and legal characteristics of verbal crimes and criminal discourses]. Barnaul: AAEP Publ. (In Russ.)
- Sonin, A.G. (2005). *Ponimanie polikodovykh tekstov: kognitivnyi aspekt* [Understanding Polycode Texts: Cognitive Aspect]. Moscow: RAN Publ. (In Russ.)

- Volodina, M.N. (2000). *Kognitivno-informatsionnaya priroda termina (na materiale terminologii sredstv massovoi informatsii)* [Cognitive-informational nature of the term (based on the terminology of media)]. Moscow: Lomonosov Moscow State University Publ. (In Russ.)
- Zaitseva, N.Yu. (2002). *Informatsionno-semioticheskaya priroda termina i tipologiya yazykov* [The informational and semiotic nature of the term and the typology of languages]. Saint Petersburg: Herzen University Publ. (In Russ.)

Article history:

Received: 11.11.2018

Accepted: 18.03.2019

For citation:

Lavitski A.A. (2019). The Russian language legal discourse: offences committed verbally. *Russian Language Studies*, 17(3), 300–314. <http://dx.doi.org/10.22363/2618-8163-2019-17-3-300-314>

Bio note:

Anton Alekseevich Lavitski, PhD (Philology), Associate Professor, Head of Germanic Department of Vitebsk State University named after P.M. Masherov. *Research interests*: legal linguistics, psycholinguistics, mediallynguistics, linguocultural studies. He is the author of more than 70 scientific publications. *Contact information*: anton_lavitski@mail.ru



DOI 10.22363/2618-8163-2019-17-3-315-325

УДК 811.161

Научная статья

Русская речь и ее реальные исходные единицы

Е.В. Филатова

Донецкий национальный университет
283001, Донецк, ул. Университетская, 24

Статья посвящена основным вопросам русской речи: ее порождению, исходным единицам и их восприятию. В ней отображено последовательное разграничение лингвистических сфер языка, речи и их единиц. Отмечена целесообразность разграничения языковедения и речеведения как двух лингвистических дисциплин, различающихся природой, характером и назначением своих единиц. В области речи осуществляется разграничение единиц устной и письменной ее форм, устанавливается минимальная, недискретная единица речи – синтагма. Актуальность работы обусловлена теоретической и практической значимостью синтагмы как исходной речевой единицы, ее ролью в формировании и развитии всех видов речевой деятельности.

Цель статьи – определить подлинную структуру речи и исходную единицу ее порождения. В ходе исследования доказано, что реальная структура и исходные компоненты речи наиболее точно выявляются на основе ее авторской делимитации. Было отмечено, что интонация для субъекта речи – способ интерпретации содержания, а для адресатов речи – средство его идентификации: говорящий разграничивает паузами все наращиваемые компоненты своей речи, благодаря чему слушатели понимают их смысл. Соотнесены единицы письменной речи с единицами устной речи. Выявлены типологические признаки синтагм. Проведено их разграничение по материальному выражению, структуре, объему. Определено отношение синтагм к порождению и восприятию речи, а также к ее устной и письменной формам. Установлена обусловленность их активности в речи. Уделено внимание синтагматической и предложенческой структурам текста. Освещен прагматический аспект теории синтагмы.

Ключевые слова: речь; язык; единица речи; единица языка; синтагма; слово; предложение; единица оформления речи; единица порождения речи

Введение

Важность рассматриваемого вопроса обусловлена тем, что он непосредственно касается основ теории и практики русской речи, соотносится с ее порождением (говорением и письмом) и восприятием (слушанием и чтением). Современная теория построения речи, в частности предложения, с помощью структурных схем и слов как отдельных номинативных единиц языка при ее верификации не подтверждается речевой практикой. В процессе общения речь обычно спонтанна, мгновенна, она отражает автоматический характер психической речевой деятель-

© Филатова Е.В., 2019



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

ности. Люди, в том числе и дети, не имеющие никаких сведений о лингвистике, легко передают информацию с различными ее логико-грамматическими отношениями (цели, условия, времени, причины, следствия и др.). Но при попытках направить их речевую деятельность в сознательное русло и просьбах (в учебных целях или при опросах) передать то или иное конкретное грамматическое значение, они часто испытывают затруднения, проявляют беспомощность и лишь некоторые справляются с заданием. Это свидетельствует о том, что концепция сознательного построения речи путем распространения схем предложений отдельными словами не соответствует реальной речевой деятельности.

Кроме того, данная концепция не дает ответа на ряд естественных вопросов. Если отдельные слова и их наращение порождают речь, тогда почему мы воспринимаем ее не на основе наращения значений этих слов? Почему говорящий разграничивает в ней паузами синтагмы – интонационно единые структурно-смысловые лексические группы, а не слова, если он строит речь из них? Этот факт, безусловно, указывает на особые статус и роль синтагм в речи. Данные факты, вызывая сомнения и побуждая к поиску иных решений вопроса, указывают на актуальность рассматриваемой проблемы, которая определена теоретической и практической значимостью синтагмы как исходной речевой единицы. Растет число исследователей, у которых существующая теория построения речи на основе структурных схем из слов как самостоятельных единиц вызывает вопросы, требующие иного решения.

Одно из таких решений представлено в данной статье, утверждающей, что природа речи не словесная, а синтагматическая, что минимальной речевой единицей порождения и восприятия речи является не слово, а синтагма. Пока она системно не изучается ни в школе, ни в вузе. Нет даже единого понимания этой речевой единицы. Ее объясняют как:

- 1) бинарное объединение *языковых* или *речевых* единиц с установлением между ними отношений определяемого и определяющего (Соссюр, 1977);
- 2) слово в сфере речи, в структуре предложения, в отличие от слова (*лексемы*) в системе языка (Бодуэн де Куртенэ, 1963);
- 3) фонетическое единство, которое в процессе речи-мысли выражает одно смысловое целое (ранний Л.В. Щерба);
- 4) единицу членения предложения (Гвоздев, 1968; Розенталь, Теленкова, 1985);
- 5) синоним термина «словосочетание» (Прокопович, 1974);
- 6) единицу членения речевого потока, которая в одном и том же тексте может быть “более мелкая” или “более крупная” (Брызгунова, 1967; Матусевич, 1976);
- 7) минимальный структурно-смысловой компонент речи, осознание которого способствует адекватному пониманию содержания (Щерба, 2004; Черемисина, 1982; Родионова, 2014).

Такое обилие мнений свидетельствует о том, что изучение синтагмы находится в стадии поиска. Сведения о ней не представляют концептуальной системы знаний (Виноградов, 1975). Вопрос даже не в том, какой единицей является синтагма – языковой или речевой, а в том, что это подлинная *единица порождения и восприятия речи* и всех составных речевых структур.

Цель

Цель статьи – определить реальную авторскую исходную единицу порождения и восприятия речи, выяснить ее морфологическую природу, признаки, функции, особенности использования.

Материалы и методы

Материалом исследования стали художественные, публицистические, научные тексты, диктофонные записи литературной, разговорной и детской речи, без анализа которой нельзя объективно решить вопрос о порождении речи вообще. Методологической основой исследования выступили концепции В. фон Гумбольдта, А.И. Бодуэна де Куртенэ, Л.В. Щербы и В.В. Виноградова.

В качестве исходного принципа исследования принято утверждение В. фон Гумбольдта: *«речь течет непрерывным потоком, и говорящий, прежде чем задуматься над языком, имеет дело только с совокупностью подлежащих выражению мыслей... не речь строится из предшествующих ей слов, а, наоборот, слова возникают из речи»* (Гумбольдт, 2000).

В процессе исследования использовались:

- метод анализа речи, рассматривающий ее как личную *авторскую систему* конкретных исходных речевых единиц, составляющих ее структуру и содержание;
- метод наблюдения за речью в разных речевых сферах;
- методы эксперимента, опроса, описания и др.

Рабочую гипотезу исследования составляет тезис о существовании типичной минимальной *речевой единицы*, выступающей в роли исходного компонента речи. Она четко проявляется в устном общении в результате интонационного членения речи ее субъектом. Логично полагать, что речь составляется из единиц, на основе которых мы ее воспринимаем, так как именно они определили ее структуру и содержание.

Результаты

Впервые в русской лингвистике представлены следующие результаты:

- определены существенные противоречия в теории порождения речи;
- установлено, что сущность речи не словесная, а синтагматическая, так как единицами ее порождения и восприятия являются не отдельные слова, а синтагмы;
- установлен их статус, определены структура, объем, морфологическая природа, смысловые и грамматические признаки и функции, а также частотность использования в речи;
- проведена грань между единицами устной и письменной речи, между единицами порождения речи и единицами ее оформления;
- соизмеряются синтагматическая и предложенческая структуры текста, выяснено их назначение.

Обсуждение

При исследовании речи нужно опираться на ряд положений. Первое из них – это обязательное разграничение сфер языка и речи, их единиц, которое долж-

но осуществляться последовательно. Если смешивать эти сферы или их единицы, невозможно представить никакой убедительной лингвистической концепции, поскольку она изначально будет ложной.

Язык – статическая кодовая система, общенародный ресурс устоявшихся лингвистических средств, правил и предписаний. Единицы языка указывают на *существование до речевой деятельности субъекта, на предопределенность структуры и значения, отдельность, самостоятельность, всеобщность, обобщенный характер значения, воспроизводимость*. Так, слово, будучи языковой единицей, называет предмет, различает его по онтическому признаку, указывая на несходность со всеми другими предметами, у которых иные сущностные признаки. Оно обозначает любую из бесчисленных однотипных реалий, независимо от их индивидуальных признаков и качеств.

Речь – динамика, лингвистический способ выражения мыслей и чувств, это сфера реализации субъективных возможностей общения. Ее единицы предполагают: *индивидуально-креативный характер порождения в процессе общения, коммуникативное назначение, субъективную (авторскую) предопределенность структуры и содержания, структурно-смысловую соединимость, определенность структуры и обусловленность значения ситуацией*. Единицы речи, отражая явления, разграничивают их по актуальным ситуативным показателям, нередко случайным, выделяя данный объект из нескончаемого ряда схожих, делая его до предела признаваемым.

Естественно, что когда имеют место две сферы, то сосуществуют и две группы свойственных им единиц. Все они подразделяются на *языковые и речевые*.

К единицам языка как арсенала лингвистических средств относятся: звуки (на письме – буквы), морфемы, слова, словоформы, синтаксемы, словосочетания и их схемы, а также схемы предложений как абстрактные метаязыковые образцы структур предикативных единиц.

К речи как индивидуальной деятельности относится целый ряд единиц. Они разграничиваются по материальному выражению, отношению к устной или письменной форме (присущие обеим формам речи, только устной речи, только письменной речи), отношению к порождению или оформлению речи (речепорождающие и речеоформирующие), составу (недискретные, или простые, неразложимые, и дискретные, или составные), характеру значения (одномерные, отражающие минимальный факт содержания, и многомерные, отражающие несколько фактов) и функциям.

Исходной единицей речи является *синтагма*. Она представляет собой индивидуальное конкретное речевое образование, автоматически возникающее в сознании в момент коммуникации. Синтагма – спонтанное, интонационно-грамматическое, смысловое объединение нескольких слов, которые воспринимаются в качестве одного недискретного речевого компонента, отражающего единый факт ситуативного содержания. Одной синтагме соответствует один неразложимый компонент содержания. Будучи графически составной, она предельно минимальна. Синтагмы – речевые структуры, последовательно наращиваемые субъектом речи и разделяемые им паузами. Они порождают речь и все ее составные части.

Наряду с синтагмой к речевым единицам относят: *фразу, сообщение* – в устной речи, *простые предложения, сложные предложения, высказывание* (иначе *сложное синтаксическое целое*), *текст* – в письменной речи. Лингвистические единицы закреплены за той сферой, где они функционируют. Одни единицы встречаются только в устной форме, например, фразы, сообщения – в речи, звуки – в языке. Другие единицы находим только в письменной форме, например, высказывания, предложения, текст – в речи, буквы – в языке. Но есть и такие, которые используют в обеих формах, например, синтагмы – в речи, *морфемы, словоформы, слова, синтаксемы* – в языке.

Современная синтаксическая теория рассматривает построение речи весьма отвлеченно, без учета конкретного вида речевой деятельности и ее субъектов (субъекта речи и субъекта восприятия), вне зависимости от форм речи – устной или письменной, без размежевания лингвистических единиц на языковые и речевые, демаркации речевых единиц устной и письменной форм речи (Андреева, 2006), единиц ее порождения и оформления. Естественно, при таких условиях появление вопросов и сомнений неизбежно.

При освещении предложения упускается из виду тот факт, что оно – единица письменной речи, а не универсальная структура, на что указывает даже сочетаемость термина «предложение» с другими словами в речевой практике народа, которая отражает, что *произносят* звуки, слоги, морфемы, слова, фразы, а предложения *записывают, выписывают, читают*, но не произносят. Уже это свидетельствует, что предложение не относится к сфере устной речи.

В работах американских ученых вопрос построения речи рассматривается с уровня звуков как непосредственно составляющих предложения. Подобное встречается и у некоторых российских языковедов. Но порождение речи обусловлено не звуками, а последовательным линейным наращением минимальных речевых единиц с конкретным значением. Ни звуки, ни буквы ими не являются. Звуки лишены значения, не отличаются самостоятельностью, они имеют общепринятое закрепление в знаменательных единицах и попадают в речь как заданное нерасчленимое единство. В речи они отражают акустические и артикуляционные качества. Никакой роли в ее построении у них нет. Если речь можно расчленить на звуки, слоги, слова или словоформы, это вовсе не означает, что из них ее и строят. Это демонстрирует, что перед нами всего лишь *линейные лингвистические единицы*.

Синтагма и слово – самостоятельные единицы, у которых есть сходство и различие. Сходство их в том, что обе они – лингвистические и знаменательные. Но качество их значения разное: обобщенное у слова и ситуативное у синтагмы. Относятся они к разным лингвистическим сферам: слово – к языку, синтагма – к речи. У них разные статус, назначение и функции.

Слово – константная единица общественного сознания; его значение задано для всех носителей языка, закреплено словарями и служит многим поколениям. Синтагма – ситуативная единица индивидуального сознания. В устной речи синтагмы напоминают загорающиеся спички: они вспыхивают, освещают ситуацию, а через мгновение многие из них гаснут навсегда. Ее значение обуслов-

лено общим значением группы входящих в нее слов. Синтагмы – результат речевого творчества. Поэтому каждому слушателю и читателю нужно определить их авторскую структуру, объем и значение. В устной речи слушателю помогает разобраться в них интонация говорящего, в письменной – читателю нужно сделать это самостоятельно. Для того чтобы соотнести слово и синтагму в речи, обратимся к речевой структуре, графически состоящей из четырех слов:

Отец подарил сыну альбом.

Рассмотрим данную структуру и ее содержание в качестве ответа на ряд вопросов, при этом не будем менять ни количество ее компонентов, ни их форму, ни последовательность.

– *Что нового?*

– ***Отец подарил сыну альбом*** – ответ представлен одной синтагмой, в нем нет пауз, сообщается один недискретный факт в качестве новой информации.

– *Кто / подарил сыну альбом?*

– ***Отец / подарил сыну альбом*** – здесь уже две синтагмы, разделенные паузой; первая из них несет новую информацию.

– *Что / сделал отец?*

– ***Отец / подарил сыну альбом*** – в данном ответе тоже две синтагмы, графически они такие же, как и в предыдущем случае, но у них иное качество: теперь вторая синтагма несет главную информацию.

– *Что / отец подарил сыну?*

– ***Отец подарил сыну / альбом*** – здесь тоже две синтагмы, но у них изменились объем и качество; теперь новую информацию содержит синтагма «альбом», которая ранее не выделялась вообще.

– *Кому / отец подарил / альбом?*

– ***Отец подарил / сыну / альбом*** – сейчас в ответе уже три синтагмы, они четко разграничиваются паузами; новую информацию несет вторая синтагма.

– *Что / отец сделал с альбомом?*

– ***Отец / подарил сыну / альбом*** – в этом случае, как и в предыдущем предложении, три синтагмы; вторая синтагма несет новую информацию, но она здесь по объему и значению совсем иная.

Примеры объективно отражают, что графически единый речевой фрагмент «*Отец подарил сыну альбом*» в разных ситуациях передает разное содержание. Ответ из четырех слов в одной и той же последовательности, в одних и тех же формах передает шесть разных сообщений. Вывод возможен только один: это разные речевые структуры – у них разные единицы порождения. Данная мысль подтверждается тем, что в ответах все синтагмы, которые являются содержательно важными, в устной речи выполняют функцию фраз, а в письменной – предложений. Сравним:

– *Что нового?* – ***Отец подарил сыну альбом.***

– *Кто / подарил сыну альбом?* – ***Отец.***

– *Что / сделал отец?* – ***Подарил сыну альбом.***

– *Что / отец подарил сыну?* – ***Альбом.***

– *Кому / отец подарил / альбом?* – ***Сыну.***

– *Что / отец сделал с альбомом?* – ***Подарил сыну.***

Ответы представлены разными предложениями. Этот факт не просто вызывает сомнение относительно строительной функции отдельных слов – он опровергает мысль о том, что предложение строится из отдельных слов (или из отдельных синтаксем) как самостоятельных значимых единиц языка. Авторская делимитация ответов с помощью пауз и интонация объективно показывают, из каких реальных речевых компонентов построены эти ответы.

Когда мы допускаем, что речь строится из отдельных слов, неизбежно возникают вопросы. Почему она воспринимается не на основе наращения значений отдельных слов? Слова в языке многозначны. Почему в речи они однозначны? В языке слово является общим наименованием для всех, у него типизированный характер значения. Почему речь всегда индивидуальна, конкретна и однозначна? Когда обращаемся к устной речи, убеждаемся, что говорящий выделяет в ней и разграничивает паузами группы слов, а не отдельные слова, что вызывает обоснованные сомнения относительно смысловой и структурной самостоятельности слова в предложении. Слово называет отдельный предмет на основании его сущностного признака, но актуальным может стать любой его акцидентный признак. Человек видит предмет, воспринимает его признаки – цвет, размеры, объем и т.п. – и осуществляет его словесную идентификацию по ситуативно важному признаку. В его сознании возникает не одно слово, а группа слов с конкретной интонацией в качестве способа интерпретации их содержания. Вместе с названием предмета появляются слова-идентификаторы, которые делают предмет предельно узнаваемым участником общения.

Что касается словосочетания, которое современная синтаксическая теория наделяет функцией построения предложений, то здесь сомнений возникает еще больше. Словосочетания не соотносятся с основным речепорождающим принципом – с идеей последовательного линейного наращения речевых единиц. Речь нельзя разложить на словосочетания, из нее их можно только вычлениить. Если взять, к примеру, такое предложение: *Вчера он долго работал в саду*, и разобрать его на словосочетания «*вчера **работал***», «*долго **работал***», «***работал** в саду*» с использованием предикативного центра «*он **работал***», тогда как объяснить тот факт, что словоформа «***работал***» представлена в словосочетаниях четырежды, а в предложении использована только однажды? Получается, что предложение построено вовсе не из словосочетаний, а из их «осколков».

«Синтагматическая природа речи – реальность, ее осознание способствует формированию теоретических знаний о речевой деятельности, развитию и совершенствованию речевых умений и навыков, точному пониманию содержания текста при чтении» (Филатова, 2018). Синтагмы – многоаспектные речевые единицы. Их характеристика осуществляется по многим показателям.

По структуре синтагмы бывают простые, т.е. однословные, и составные. Но с точки зрения членимости все они как предельно минимальные речевые структуры являются недискретными единицами. Слова в синтагме важны не сами по себе, не в отдельности, а в единстве – как *одно речевое целое*. Функ-

ции слов реализуются в синтагмах, тогда как функции синтагм реализуются в предложениях, фразах и речи в целом.

По объему синтагмы разделяются на однословные, двухсловные, трехсловные и т.д. Они включают до 10 слов.

По внутренним и внешним связям синтагмы характеризуются тем, что слова в каждой из них связаны по смыслу, интонационно и грамматически. Они являются компонентами только своей синтагмы и не вступают в связи и отношения со словами других синтагм, за исключением связи ключевых слов, объединяющих синтагмы в единую связную речь.

По частеречной принадлежности ключевого слова определяется морфологическая природа синтагмы. Например, синтагмы могут быть именные, глагольные, наречные. Иногда они представлены междометиями, предлогами, частицами, союзами.

Частотность синтагм в речи обусловлена их объемом и морфологической природой. Наиболее активны именные и глагольные синтагмы. Их в ней свыше 90 %. В зависимости от объема частотность синтагм представлена в русской речи в таком порядке: двухсловные, трехсловные, однословные, четырехсловные и т.д. Начиная с пятисловных синтагм, с увеличением их объема резко снижается их активность.

Синтагме свойственно несколько функций. Основные – порождение речи в результате линейного наращения синтагм и восприятие ее путем их интонационной и структурной идентификации и осмысления. У остальных речевых единиц функции состоят в традиционном оформлении речи (выделение в тексте структурно-смысловых его частей для облегчения восприятия).

Синтагма, как и другие речевые единицы, соотносится с формами речи. Из всех речевых единиц она единственная функционирует в обеих формах – устной и письменной. При переходе устной (внутренней) речи в графическую синтагма, меняя свою материальную форму, сохраняет речепорождающую функцию. Фразы при этом трансформируются в предложения. Количество фраз в ситуативной определенной устной речи величина неизменная. Когда речь записывают на слух несколько человек, самостоятельно выделяя в ней предложения, количество предложений у них обычно разное. Для одного и того же текста у каждого из них будет своя предложенческая структура. Поэтому фразу и предложение нельзя смешивать. Они хотя и соотносительные, но разные речевые реалии. При написании экспериментальных диктантов отмечены факты, когда никто из более чем пятисот участников не смог воспроизвести на слух авторскую предложенческую структуру текста. Это подводит к выводу о том, что предложения – индивидуальные речевые единицы, они не разграничиваются интонационно в речи при записи текста под диктовку. Но они традиционно выделяются в тексте на основе фраз при последовательном наращении синтагм, нередко объединяя при этом несколько фраз, что обусловлено особенностями личной психической деятельности. На их уровне легче восстановить авторскую синтагматическую структуру текста, что обеспечит понимание его мыслей.

Выводы

В основе русской речи лежат синтагмы (а не слова) – предельно минимальные единицы речи, которые возникают спонтанно в сознании субъекта речи.

При устном общении речь порождается путем линейного наращения синтагм и интонационного разграничения их с помощью пауз. Одновременно с появлением синтагм осуществляется осмысление слушателем каждой из них.

В русской речи составных синтагм примерно в 6–7 раз больше, чем простых. Основное наполнение речи (около 95 %) осуществляется за счет синтагм, объем которых от одного до шести слов.

Когда предложение строится не из отдельных слов, то и восприниматься оно должно не на основе значений отдельно взятых слов, а в соответствии с теми единицами, из которых составлено. Чтение должно осуществляться на синтагматической основе. Опорной единицей чтения и восприятия должна быть синтагма. Только в этом случае можно будет осознать подлинную интонацию и содержание текста.

Список литературы

- Андреева С.В.* Речевые единицы устной русской речи: система, зоны употребления, функции. Саратов: КомКнига, 2006. 192 с.
- Бодуэн де Куртенэ И.А.* О задачах языкознания // Избранные труды по общему языкознанию: в 2 т. Т. 1. М.: Изд-во АН СССР, 1963. С. 203–221.
- Брызгунова Е.А.* Интонация и смысл предложения // Русский язык за рубежом. 1967. № 1. С. 35–40.
- Виноградов В.В.* Понятие синтагмы в синтаксисе русского языка (краткий обзор теорий и задачи синтагматического изучения русского языка) // Избранные труды. Исследования по русской грамматике. М.: Наука, 1975. С. 88–154.
- Гвоздев А.Н.* Современный русский литературный язык. Ч. II. М., 1968. С. 331.
- Гумбольдт В.* О различии строения человеческих языков и его влиянии на духовное развитие человеческого рода // Избранные труды по языкознанию. М.: Прогресс, 2000. 400 с.
- Матусевич М.И.* Современный русский язык. Фонетика. М.: Просвещение, 1976. 288 с.
- Прокопович Н.Н.* Вопросы синтаксиса русского языка. М., 1974. С. 11.
- Родионова О.С.* К вопросу о синтагме и средствах ее реализации // Вестник Саратовской государственной юридической академии. 2014. № 5. С. 171–177.
- Розенталь Д.Э., Теленкова М.А.* Словарь-справочник лингвистических терминов. М.: Просвещение, 1985. 400 с.
- Слобин Д., Грин Дж.* Психолингвистика. М.: Прогресс, 1976. 350 с.
- Соссюр Ф.* Курс общей лингвистики // Труды по языкознанию. М.: Прогресс, 1977. 695 с.
- Филатова Е.В.* Русская речь: порождение и восприятие: монография. Донецк, 2018. 243 с.
- Черемисина Н.В.* Русская интонация: поэзия, проза, разговорная речь. М.: Русский язык, 1982. 205 с.
- Щерба Л.В.* Языковая система и речевая деятельность. М.: Едиториал УРСС, 2004. 432 с.

История статьи:

Дата поступления в реакцию: 03.12.2018

Дата принятия к печати: 25.03.2019

Для цитирования:

Филатова Е.В. Русская речь и ее реальные исходные единицы // Русистика. 2019. Т. 17. № 3. С. 315–325. <http://dx.doi.org/10.22363/2618-8163-2019-17-3-315-325>

Сведения об авторе:

Филатова Елена Владимировна, кандидат филологических наук, доцент, заведующая кафедрой английского языка для естественных и гуманитарных специальностей Донецкого национального университета. *Сфера научных интересов:* ономастика, лингвистика, вопросы порождения и восприятия речи, синтагматическая и предложенческая структуры текста, исходная единица речи. Автор более 100 научных публикаций. *Контактная информация:* e.filatova@donnu.ru

Scientific article

Russian speech and its real initial units

Elena V. Filatova

Donetsk National University
24 Universitetskaya St., Donetsk, 283001

The article is devoted to the main questions of Russian speech: its creation, initial units and their perception. It consequently demarcates linguistic spheres of language and speech and their units. It is reasonable to differentiate the study of language and the study of speech as two linguistic disciplines distincting in their nature, character and units' designation. The author identifies units of oral and written forms in speech, and its minimal non-discrete unit – syntagma. The topicality of the article lies in theoretical and practical meaning of a syntagma as an initial speech unit, its role in forming and developing all types of speech activity.

The aim of the article is to define the real structure of speech and the basic unit of its creation. It is proved that the real structure and initial speech components are better revealed due to its author's delimitation. It is asserted that intonation for the speaker is a way to interpret the content, and for the addressees it is a means of its identification: the speaker clearly differentiates all initial components of his speech with the pauses, and the listeners explicitly understand their meaning. The author of the article correlates written speech units and oral speech units, reveals typological features of syntagmas, demarcates syntagmas according to their form, structure, length, characterizes their relation to speech creation and perception, both oral and written forms. The stipulation of syntagmas activity in the speech is determined. Attention is paid to syntagmatic and sentence structures of the text. The pragmatic aspect of syntagma theory is highlighted.

Keywords: speech; language; speech unit; language unit; syntagma; word; sentence; unit of speech formation; unit of speech creation

References

- Andreeva, S.V. (2006). *Rechevye yedinitiy ustnoi russkoi rechi: sistema, zony upotrebleniya, funktsii* [Speech units of oral Russian speech: system, areas of usage, functions]. Saratov: KomKniga Publ. (In Russ.)
- Boduen de Kurtene, I.A. (1963). *O zadachakh yazykoznaniy* [About the tasks of linguistics]. *Izbrannye trudy po obshchemu yazykoznaniyu* [Selected works on general linguistics]. Moscow: AN SSSR Publ. (In Russ.)

- Bryzgunova, E.A. (1967). Intonatsiya i smysl predlozheniya [Intonation and the sentence meaning]. *Russkii yazyk za rubezhom [Russian language abroad]*, 1, 35–40. (In Russ.)
- Cheremisina, N.V. (1982). *Russkaya intonatsiya: poeziya, proza, razgovornaya rech'* [Russian intonation: poetry, prose, colloquial speech]. Moscow: Russkii yazyk Publ. (In Russ.)
- Filatova, E.V. (2018). *Russkaya rech': porozhdenie i vospriyatiye [Russian Speech: creation and perception]*. Donetsk.
- Gumbol'dt, W. (2000). O razlichii stroeniya chelovecheskikh yazykov i ego vliyaniya na dukhovnoe razvitiye chelovecheskogo roda [About differences in human languages formation and their influence on intellectual development of the human race]. *Izbrannyye trudy po yazykoznaniyu [Selected works on linguistics]*. Moscow: Progress Publ. (In Russ.)
- Gvozdev, A.N. (1968). *Sovremennyyi russkii literaturnyyi yazyk [Modern Russian literary language]*. Moscow. (In Russ.)
- Matusevich, M.I. (1976). *Sovremennyyi russkii yazyk. Fonetika [Modern Russian language. Phonetics]*. Moscow: Prosveshchenie Publ. (In Russ.)
- Prokopovich, N.N. (1974). *Voprosy sintaksisa russkogo yazyka [Questions of Russian syntax]*. Moscow. (In Russ.)
- Rodionova, O.S. (2014). K voprosu o sintagme i sredstvakh ee realizatsii [On syntagma and means of its realization]. *Vestnik Saratovskoi gosudarstvennoi yuridicheskoi akademii*, 5, 171–177. (In Russ.)
- Rozental', D.E., & Telenkova, M.A. (1985). *Slovar'-spravochnik lingvisticheskikh terminov [The reference book of linguistic terms]*. Moscow: Prosveshchenie Publ. (In Russ.)
- Shcherba, L.V. (2004). *Yazykovaya sistema i rechevaya deyatel'nost'* [Language system and speech activity]. Moscow: Editorial URSS Publ. (In Russ.)
- Slobin, D., & Green, Dzh. (1976). *Psikholingvistika [Psycholinguistics]*. Moscow: Progress Publ. (In Russ.)
- Sossyur, F. (1977). Kurs obshchei lingvistiki [The course of general linguistics]. *Trudy po yazykoznaniyu [Works on linguistics]*. Moscow: Progress Publ. (In Russ.)
- Vinogradov, V.V. (1975). Ponyatie sintagmy v sintaksise russkogo yazyka (kratkii obzor teorii i zadachi sintagmicheskogo izucheniya russkogo yazyka) [The notion of syntagma in Russian syntax (the brief survey of theory and tasks of Russian syntagmatic study)]. *Izbrannyye trudy. Issledovaniya po russkoi grammatike [Selected works. Russian grammar research]*. Moscow: Nauka Publ. (In Russ.)

Article history:

Received: 03.12.2018

Accepted: 25.03.2019

For citation:

Filatova E.V. (2019). Russian speech and its real initial units. *Russian Language Studies*, 17(3), 315–325. <http://dx.doi.org/10.22363/2618-8163-2019-17-3-315-325>

Bio note:

Elena Vladimirovna Filatova, Candidate of Philology, Associate Professor, Head of the Department of English for Natural Sciences and Humanities, Donetsk National University. *Research interests*: onomastics, linguistics, speech creation and perception, syntagmatic and sentence structures of the text, initial speech unit. The author of more than 100 scientific publications. *Contact information*: e.filatova@donnu.ru



DOI 10.22363/2618-8163-2019-17-3-326-365
УДК 81'243

Научная статья

Психолого-педагогическая траектория обучения русскому языку как иностранному: этап речевой адаптации

Н.А. Боженкова¹, Р.К. Боженкова², Н.П. Шульгина³

¹Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина
Российская Федерация, 117485, Москва, ул. Академика Волгина, 6

²Московский государственный технический университет имени Н.Э. Баумана
Российская Федерация, 105005, Москва, 2-я Бауманская ул., д. 5, стр. 1

³Юго-Западный государственный университет
Российская Федерация, 305040, Курск, ул. 50 лет Октября, 94

Scientific article

Psychological and pedagogical course of teaching Russian as a foreign language: the stage of speech adaptation

Natalia A. Bozhenkova¹, Raisa K. Bozhenkova², Nadezhda P. Shulgina³

Pushkin State Russian Language Institute
6 Akademika Volgina St., Moscow, 117489, Russian Federation

Bauman Moscow State Technical University
5 2nd Baumanskaya St., bldg. 1, Moscow, 105005, Russian Federation

Southwestern State University
94 50 Let Oktyabrya St., Kursk, 305040, Russian Federation

Актуальность статьи обусловлена необходимостью системного анализа структуры и содержания современного коммуникативного поля, определяющего не только характер функционирования литературного русского языка как предмета обучения, но и формирование у обучающихся новых механизмов «присвоения» знаний. Целью исследования является выявление и научное описание психолого-педагогических компонентов лингводидактической стратегии в вузах России как основы многомерной модели обучения русскому языку как иностранному (РКИ) на начальном этапе. Методологическая концепция работы основана

© Боженкова Н.А., Боженкова Р.К., Шульгина Н.П., 2019



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

на совмещении методов комплексного теоретического описания и наблюдения, а также социально-педагогического и опорно-диагностического исследований, экстраполированных на реальный образовательный процесс подготовительного факультета.

В статье квалифицированы актуальные признаки начального этапа обучения РКИ, охарактеризованы современные принципы и основные условия эффективного подхода к обучению РКИ на начальном этапе, категоризированы базисные факторы, детерминирующие лингвометодический вектор педагогической деятельности на *этапе речевой адаптации*, обозначены направленность лингводидактических технологий и их содержательные форманты, предполагающие ориентацию на когнитивные/коммуникативные/аксиологические ожидания учащихся. Результаты проведенного исследования и апробация новых методических установок свидетельствуют, что предлагаемая лингвометодическая стратегия позволит обеспечить динамичное развитие когнитивно-творческой способности инофонов к самообразованию, что в свою очередь послужит базисом для формирования полилингвальной и поликультурной личности.

Ключевые слова: русский язык как иностранный; начальный этап; этап речевой адаптации; психокогнитивная структура личности; гипермотивация; интегративная коммуникативная среда; психолого-педагогическое знание

The topicality of the article is determined by the need for systemic analysis of the structure and content of the modern communicative field, which not only defines the character of functioning of literary Russian language as a subject of study, but also triggers the formation of new mechanisms of acquiring knowledge. The aims of research are to identify and provide a scientific description of psychological and pedagogical components of linguodidactic strategy in Russian universities as a basis for multidimensional model of teaching Russian as a foreign language at the beginner stage. The methodological concept of the work is based on combining methods of complex theoretical description as well as socio-pedagogical, observational and diagnostic research, extrapolated to real educational process at the preparatory faculty.

The article identifies the topical features of the initial stage of teaching Russian as a foreign language, describes modern principles and basic conditions for effective teaching Russian as a foreign language at the initial stage, classifies basic factors determining linguistic and methodical vectors of pedagogical activity at the *stage of speech adaptation*, and denotes the vector of linguodidactic technologies and their components, focusing on students' cognitive/communicative/axiological expectations. The results of the study and approbation of new methodological guidelines indicated that the proposed linguistic and methodical strategy ensures dynamic development of foreigners' cognitive and creative abilities to self-education, which can form students' multilingual and multicultural personalities.

Keywords: Russian as a foreign language; beginner stage; stage of speech adaptation; personality psychocognitive structure; hypermotivation; integrative communication environment; psychological and pedagogical knowledge

Введение

Происходящие сегодня общественно-политические и социально-экономические процессы естественным образом диктуют необходимость создания новой лингвообразовательной парадигмы, что особо значимо для важнейшей сферы межкультурного диалогического соприкосновения – сферы преподавания русского языка как иностранного (РКИ). Речь идет о средствах и способах воспитания как *полилингвальной*, так и *поликультурной личности*, то есть личности, способной грамотно и эффективно осуществлять вербальную ма-

нифестацию с учетом культурно-национальной специфики страны изучаемого языка (в нашем случае России), извлекать, обрабатывать, продуцировать, транслировать/ретранслировать информацию в соответствии с различными коммуникативными потребностями и социолингвокультурными особенностями ситуации общения (Боженкова, Боженкова, 2017). Одним из определяющих факторов влияния на формирование такой личности является *изменение психокогнитивной структуры субъектов коммуникации*, обусловленное многоплановыми преобразованиями в социетальном пространстве.

Основное воздействие на современное образовательное поле и характер функционирования литературного русского языка (собственно предмета обучения), бесспорно, оказывает изменение способов трансляции информации, обусловленное превращением Интернета в повседневный инструмент общения и дальнейшим развитием компьютерных технологий. В результате «происходит вытеснение литературной нормы нормой “информационного языка”, в которой форма имеет второстепенное значение и орфоэпические/лексико-грамматические/стилистические ошибки не принимаются во внимание» (Боженкова, Боженкова, Романова, 2017: 69), наблюдается диффузность принципов вербального поведения, правил речевой эстетики и др. С другой стороны, обучение русскому языку как иностранному (равно как и любому другому языку) сегодня невозможно осуществлять в изоляции от тех условий коммуницирования, которые находятся под воздействием многих факторов (технологических, геополитических и в целом цивилизационных) и напрямую влияют на разные уровни функционирования языковой системы. Более того, современное междисциплинарное осмысление мира реального русского языка, языковой вариативности в различных социолингвокультурных интеракциях убеждает в необходимости учета данных экстралингвистических детерминантов, приводящих к возникновению не только новых дискурсивных практик, но и механизмов субъект-субъектного взаимодействия.

В этой связи самым важным для лингводидактического процесса в целом оказывается тот факт, что ежедневное погружение обучающихся в полисемиотическую сетевую коммуникацию обуславливает как видоизменение их когнитивных процессов (формирование неделимых гештальтов, увеличение скорости аналитико-синтетических и классификационных операций, расширение поля сериации и т.д.), так и явную акцентуацию характерологических свойств личности – рефлексивность, планирование действий, адекватную оценку своих возможностей, инициативность, предвосхищение результата и его критический анализ. Соответственно, учет названных факторов, рассматриваемый авторами как психолого-педагогическое знание, есть неременное (особенно на начальном этапе) условие обучения коммуникативно эффективному использованию системы языковых средств, свидетельствующему о наличии необходимого уровня языковой, речевой и лингвокультурной компетентности учащихся.

Определение уровня компетентности, как известно, опирается на понятие «*этап обучения*» (в нашем случае – обучения РКИ). Уточняя категориально-

понятийный аппарат проблемы и не претендуя на исчерпывающую полноту трактовки названных дефиниций, обратимся к истории вопроса. Так, в середине XX века разграничивали два этапа обучения – начальный и продвинутый. На основании выделения статуса русского языка как учебного предмета вузовский курс преподавания РКИ структурно делился на две части: обучение на подготовительном факультете (начальный этап), где русский язык выступал главным учебным предметом, и обучение на основных факультетах (продвинутый этап), где функции дисциплины сводились к «обслуживанию» других учебных предметов и русский язык превращался в *язык специальности*. Начало 70-х годов XX века ознаменовано выделением трех этапов обучения – начального, продвинутого и высшего, однако однозначного методического обоснования такого разграничения предложено не было. В 80-е годы Г.Г. Городиловой и Е.И. Мотиной были описаны особенности начального, среднего (I и II семестры подготовительного факультета соответственно), продвинутого (I–III курсы) и завершающего (IV–V курсы) этапов обучения (Городилова, 1980; Мотина, 1988). Отметим, что четырехуровневое деление, впервые предложенное Г.Г. Городиловой в 1979 г., до сегодняшнего дня поддерживается многими методистами, поскольку данная дифференциация этапов в большей степени отвечает содержанию и условиям обучения в высшей школе. Одновременно в методической литературе появилась трехуровневая таксономия: начальный (подготовительный факультет), основной (I–III курсы), продвинутый (IV–V курсы) этапы обучения. Новые номинации принесли 1990-е годы (вместе с началом процесса интеграции вузов РФ в европейское образовательное пространство): этап предвузовской подготовки и этап собственно вузовской подготовки. Таким образом, единый процесс преподавания РКИ разграничивался критериями, сущностно не характеризующими уровень владения инофонами русским языком: временной принцип разделения оказывается весьма спорным, так как этап обучения как категория дидактики гораздо шире и включает в себя еще много других признаков, хотя, безусловно, для всех этапов существовали критерии их оценивания, опирающиеся на приобретенные знания/навыки/умения. Данный факт стал отправной точкой разработки Российской государственной системы тестирования граждан зарубежных стран по русскому языку, а затем – введения компетентностной модели обучения РКИ.

В XXI веке система вузовского обучения русскому языку как иностранному описывается тремя этапами: начальным, основным и продвинутым, на каждом из которых достигается определенный уровень владения языком. При этом *начальный этап обучения* определяется как «цикл или период обучения, который обеспечивает достижение конечных целей обучения на самом элементарном уровне» (Азимов, Щукин, 2009: 272), таких как возможность общения в ограниченном круге тем и ситуаций общения. Данный этап характеризуется открытостью и незавершенностью содержания, форм, методов, целей обучения; его продолжительность определяется не столько временными формальными характеристиками (подготовительный факультет, первый се-

местр и т.д.), сколько «уровнем сформированности речевых умений и навыков в заданных программой обучения параметрах» (Азимов, Щукин, 2009: 272). Особенностью начального этапа обучения РКИ, охватывающего, по мнению А.Н. Щукина, период обучения с нуля до *элементарного уровня*, является погружение в другую языковую среду, что требует преобладания аудиторной работы под руководством преподавателя над самостоятельной внеаудиторной работой, при этом «учебный материал здесь строго ограничен, а отбор лексического и грамматического минимума, последовательность изложения материала определяется степенью его необходимости для решения той или иной коммуникативной задачи» (Щукин, 2011: 201).

С нашей точки зрения, начальным этапом обучения РКИ следует считать период с нуля до *базового уровня*, внутри которого необходимо выделить *этап речевой адаптации*, интегрирующий вводный фонетико-грамматический курс и элементарный уровень/«уровень выживания» (в Европейской системе уровней владения иностранным языком – А1). Отметим, что статус и собственно наличие в системе ТРКИ элементарного уровня владения (при существовании соответствующих тестовых материалов) сегодня оказывается расплывчатым. Вместе с тем цель данного этапа, для достижения которой, по нашему мнению, необходимо 100–120 часов, имеет прагматическую направленность и завершенность – формирование у студентов речевой и языковой компетенции в объеме, обеспечивающем возможность осуществления коммуникации на русском языке в регулярно воспроизводимых, типизированных интеракциях в рамках учебной, социально-бытовой, социокультурной сфер вербального взаимодействия, создание «запаса прочности» для успешного допрофессионального обучения (в структурных подразделениях, реализующих программы довузовского образования) и последующего овладения необходимыми коммуникативными, лингвопрофессиональными (термин наш) и социолингвокультурными компетенциями. *Этап речевой адаптации* рассматривается нами как самый ответственный период в обучении иностранных граждан, который органически связан со всем последующим обучением: именно здесь закладывается основа для дальнейшего овладения языком. Будучи существенно ограниченным временными рамками (и по количеству часов, и по общей длительности) этап речевой адаптации характеризуется относительной завершенностью, выражающейся в собственной цели, собственном содержании и собственных технологиях педагогической деятельности.

Проведенный в рамках исследования комплексный анализ нормативных документов и научной литературы позволяет говорить о том, что в настоящее время существует значительное количество публикаций, посвященных обучению отдельным видам речевой деятельности на начальном этапе обучения, однако целостная методика лингводидактической работы, учитывающая как изменившуюся парадигму образования и обучения иностранным языкам, прагматику его изучения, разнообразие современных технологий образования, так и многообразие этнокультурных, профессионально-групповых, психокогнитивных и индивидуально-личностных характеристик обучающихся отсут-

ствуется (Приказ Министерства образования и науки РФ № 463..., 2009; Приказ Министерства образования и науки РФ № 1304... 2014; Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Базовый уровень, 2001; Букин, 2013; Гербик, 2011; Капитонова, Московкин, 2005; Прохоров, 2006; Смолякова, 2011; Стребуль, Кассина, 2013; Хавроница, Балыхина, 2008; Чуканова, Черная, 2015; Щукин, 2011 и др.). В этой связи закономерно предположить, что на этапе речевой адаптации определение содержания обучения, выбор образовательных методов, приемов, технологий и отсюда – эффективность организации учебного процесса детерминируются решением взаимосвязанных (не исключая собственно методических и лингвистических) психологических и педагогических задач, из числа которых особо выделим следующие: «определение стратегий и тактик пользования языком в процессе речевосприятия и речепорождения; построение целостной когнитивной модели речевого развития личности и выявление этапов ее становления от низших уровней к высшим в процессе обучения иностранным языкам» (Bozhenkova, Bozhenkova, Mirzaeva, 2014: 401); «нахождение педагогически целесообразных путей и способов обучения учебному предмету, воспитание активной личной позиции, творческого и самостоятельного подхода обучающихся к решению поставленных задач в процессе овладения языком» (Shulgina, 2014: 429). Представляется, что синергетическое описание современных психолого-педагогических факторов результативности обучения РКИ на этапе речевой адаптации может стать основой для расширения/уточнения дальнейшего лингвометодического вектора в целом.

Цель

Цель исследования, детерминированная активным поиском инновационных подходов к обучению русскому языку как иностранному, – выявление и научное описание психолого-педагогических оснований изменения лингводидактической траектории в вузах РФ как основы многомерной модели обучения РКИ на начальном этапе.

Материалы и методы

В основу методологической концепции исследования были положены как эмпирические методы (комплексный теоретический анализ, наблюдение, социально-педагогический и опорно-диагностический методы), так и методы общей и частной психологии (наблюдение в тестовых ситуациях, психологическое моделирование и естественный эксперимент). При этом особое внимание было уделено непрерывному/включенному наблюдению за формированием языковой и социокультурной компетенции инофонов на этапе речевой адаптации с выявлением проблемных мест, обусловленных этноментальными особенностями аудитории, и анкетированию преподавателей, реализующих образовательный процесс. Методы общей/частной психологии актуализировались при изучении психокогнитивных особенностей индивидов на основе фиксации их вербаль-

ного/невербального поведения в учебной и внеаудиторной деятельности, общедо-бытовой и социально-культурной сферах общения. В качестве значимых рассматривались факторы, которые позволили впоследствии описать национально-групповые и личностно-индивидуальные характеристики иностранных граждан, включенных в этап речевой адаптации.

Материалом исследования послужили видеозаписи занятий и внеаудиторных мероприятий, скрипты мини-диалогов с обучающимися, результаты анкетирования преподавателей, тексты авторских учебных заданий, учебники и учебные пособия, ориентированные на начальный этап обучения РКИ, научная и научно-методическая литература по исследуемой проблеме.

Результаты

Динамичный характер лингводидактических новаций обусловлен множеством факторов различной природы: изменением в современных геополитических условиях статуса русского языка, расширением этнической принадлежности контингента обучающихся, формированием в социуме новых аксиологических доминант и способов коммуникативного взаимодействия. Не менее важным становится понимание того, что в методике преподавания русского языка как иностранного назрела потребность в обобщении теоретического и практического опыта для определения ориентиров эффективного обучения.

Рассмотрение истории вопроса, предполагающее компаративный анализ терминов «этап обучения»/«начальный этап обучения», позволило предложить не только собственную трактовку данной дефиниции, но и сформулировать системообразующий для настоящего исследования вывод: в современной лингвопедагогической парадигме целесообразно выделить *этап речевой адаптации*, целью которого является формирование у студентов речевой и языковой компетенции в объеме, обеспечивающем возможность осуществления коммуникации на русском языке в регулярно воспроизводимых, типизированных интеракциях в рамках учебной, социально-бытовой, социокультурной сфер вербального взаимодействия, и детерминирующем последующее успешное овладение коммуникативными, лингвопрофессиональными и социолингвокультурными компетенциями.

Опираясь на психолого-педагогическое знание, в качестве первого решающего фактора эффективности преподавания русского языка как иностранного на этапе речевой адаптации авторы рассматривают гипермотивацию, актуализирующую интерес к изучению русского языка не столько как к способу социального взаимодействия, сколько как к средству реализации познавательной потенции обучающегося. Содержательным формантом гипермотивации являются новые механизмы «присвоения» знаний, детерминированные, с одной стороны, трансформацией психокогнитивной структуры субъекта коммуникации, с другой – устойчивостью этноментальной организации личности инофона.

Вторым неперенным фактором успешности педагогической деятельности на этапе речевой адаптации является обязательность погружения образовательного процесса в интегративную коммуникативную среду. Сегодня, когда

коммуникационно-технические базы сети Интернет не только дают возможность получать любую интересующую информацию, слушать лекции самых лучших в той или иной области специалистов, но и позволяют организовывать рабочие процессы, формировать образовательные системы дистантного обучения, задача преподавателя заключается как в умении передавать учащимся знания и формировать профессиональные навыки, так и в приобщении инофонов к культуре образовательно-коммуникативного и межкультурного взаимодействия. Для этого современный педагог, помимо предметной/ профессиональной компетенции, должен обладать и общекультурной/общееобразовательной, социолингвокультурной и другими актуальными компетенциями. Соответственно, его «ролевой репертуар» должен включать такие составляющие, связанные с педагогической деятельностью и требующие новаций в профессиональной сфере, как *тьютор*, *модератор*, *ментор стартапов* и др. (Быкова, Мартынова, Сиромеха, 2017). С появлением онлайн-педагогике эти уже известные и новые понятия вполне коррелируют с задачами формирования и развития у обучаемых когнитивных навыков и продуктивного мышления; использование же современных технологий, разнообразие методов работы (Зарецкая, Симмс, 2017) и языковая вариативность выражения мысли, ориентированная на творческое начало, обеспечивают в учебном процессе получение нового, качественно иного результата.

Системный анализ компонентов обучения РКИ на этапе речевой адаптации и апробация новых методических установок позволили обозначить основные принципы организации образовательного процесса, при этом вопрос о дальнейшем их уточнении и расширении остается открытым и может послужить темой для последующих исследований. Вместе с тем представляется, что обозначенная лингвометодическая стратегия позволит обеспечить динамичное развитие когнитивно-творческой способности инофонов к самообразованию, что в свою очередь создаст равнопартнерские условия общения учащихся и преподавателя, откроет возможности успешно выстраивать речевое взаимодействие с другими коммуникантами и послужит базисом для формирования полилингвальной и поликультурной личности.

Обсуждение

Возможность реализации личностного потенциала в единстве процессов мышления, памяти, воображения и речевой деятельности одним из первых доказал Л.В. Щерба. Называя процесс изучения иностранного языка «практической школой диалектики», ученый отмечал, что именно этот учебный предмет синергетически объединяет акты абстрактного мышления и языковую реальность, поскольку «позволяет увидеть подвижность и условность связи между понятием и выражающим его символом» (Щерба, 1964: 37). Неслучайно Л.В. Щерба, не отрицая важности произвольного запоминания и речевой имитации, выдвинул тезис о необходимости учета «творческой сущности речевой деятельности и повышения интеллектуальной нагрузки обучаемых на занятиях по иностранному языку» (Щерба, 1964: 37).

Фундаментальное психологическое обоснование идея развития личности через речемыслительную деятельность получила в трудах Л.С. Выготского: «там, где среда не создает соответствующих задач, не выдвигает новых требований, не побуждает и не стимулирует с помощью новых целей развитие интеллекта, там мышление не развивает всех действительно заложенных в нем возможностей, не доходит до высших форм или достигает с крайним опозданием» (Выготский, 1982: 15). Значимыми для лингводидактики стали и работы А.Н. Леонтьева, в которых обращается внимание на «важность национально-культурных особенностей коммуникативной деятельности, проявляющихся в языке, мышлении, процессах и средствах общения» (Леонтьев, 2007: 389). Позже эти мысли были развиты А.А. Леонтьевым, рассматривавшим язык как «основной компонент национальной культуры и средство ее изучения: овладевая иностранным языком, человек формирует в своем сознании свойственный соответствующему народу образ мира; при сходных картинах реальности, сформированных в сознании взаимодействующих лиц, язык становится средством достижения взаимопонимания» (Леонтьев, 1997: 143).

Сегодня эти мысли, будучи подтвержденными многочисленными исследованиями в рамках современных лингвистических направлений, являются аксиоматичными: очевидно, что «овладение тем или иным языком возможно лишь при погружении в ту или иную лингвокультуру – культуру сообщества, говорящего и думающего на этом языке, воплощенную и закрепленную в знаках живого языка и проявляющуюся в языковых процессах» (Красных, 2014: 14). Осуществляя посредством русского языка речевую деятельность, «инофон впитывает русскую этнолингвокультуру и тем самым социализируется, то есть проявляет себя в процессе коммуникации личностью полилингвальной и поликультурной» (Боженкова, Боженкова, 2017: 55). Отсюда вытекает вывод, что «приобщение» к новой лингвосоциокультурной реальности, особенно на этапе речевой адаптации, требует создания максимально комфортных образовательных условий, в связи с чем на первый план выходят учет национально-культурных особенностей аудитории и опора на психокогнитивные способности/индивидуально-личностные особенности обучающихся. Представляется, что названные факторы сегодня должны быть не в общем ряду основных принципов преподавания РКИ (включая коммуникативность, сознательность, системность, функциональность, концентричность и др.), а рассматриваться как детерминанты лингвопедагогических технологий. Понимая, что этноориентированное обучение РКИ также не является «новинкой» для лингвообразовательного процесса (Балыхина, Чжао Юйцзян, 2010; Пугачёв, 2011 и др.), авторы вместе с тем полагают, что глобализация коммуникативного пространства, технологизация образовательного поля и изменение психокогнитивной структуры личности современных обучающихся обуславливает необходимость пересмотра как содержательного наполнения ряда категорий, так и методических установок преподавания в определенной аудитории.

Опираясь на психолого-педагогическое знание, в качестве решающего фактора эффективности современного преподавания РКИ на этапе речевой адаптации

мы рассматриваем *мотивацию*. Как известно, одним из первых исследований личностной мотивации (в терминах потребностей личности) была работа Х. Мюррея, в которой ученый выделил (из множества иных побудителей поведения) четыре основные потребности: в самостоятельности, в достижении, в доминировании, в аффилиации (Murray, 1938). М. Аргайл, рассмотрев названные потребности в более широком контексте, включил их в общую структуру мотивации (Argyle, 1957). Интерпретацией мотивации и ее структурной организации занимались Д. Макклелланд, Дж. Аткинсон, К. Левин, Г. Келли, Г. Хекхаузен, К. Роджерс, Ю. Роттер, Л. Фестингер и др., но наибольшую известность получила теория А. Маслоу, представленная в виде иерархической пирамиды потребностей, в структуре которой более очевидно высвечивается, с одной стороны, «социальная, интерактивная зависимость человека», с другой – «познавательная, когнитивная природа, связанная с самоактуализацией личности» (Маслоу, 2003: 68–75).

Научным итогом стало понятие мотивационной сферы, описанное Л.С. Выготским и А.Н. Леонтьевым, интегрирующее не только собственно иерархию потребностей, но и аффективную и волевую сферу личности – переживание удовлетворения потребности (Зимняя, 1997). Исследуя мотивацию, А.Н. Леонтьев обозначал мотив как «объект, который отвечает той или иной потребности и который побуждает и направляет деятельность человека» (Леонтьев, 2007: 286) и выделял две его основные функции: побуждения, выполняющего роль стимулирующих (положительно/отрицательно окрашенных) факторов, и смыслообразования, формирующего личностное значение деятельности. При реализации обеих функций мотива, любая человеческая деятельность оказывается сознательно регулируемой, однако «если смыслообразующая функция мотива ослабляется, то мотив может стать только понимаемым»; и наоборот – «если мотив только понимаемый, следовательно, смыслообразующая функция его ослаблена» (Чуканова, Черная, 2015: 36). Такое определение мотива, где объединяются энергетическая, динамическая и содержательная стороны, с нашей точки зрения, снимает многие противоречия в его толковании и является базисной для организации образовательного процесса, в том числе при обучении РКИ.

Анализ представленной в психолого-педагогической литературе типологии мотивов изучения РКИ (Э.А. Вертоградская, И.А. Зимняя, О.В. Канарская, В.В. Молчановский, Ю.В. Нефедова, Н.М. Симонова и др.) и опора на идею А.А. Леонтьева, что «овладение иностранным языком ориентировано не только на образ мира и общение с собеседником, но и на личность обучающегося, а именно на такие личностные аспекты, как отношение человека к языку и внутренние установки на речь на данном языке, проблемы самоидентификации и многие другие» (Леонтьев, 1997: 6), определяют выдвижение на этапе речевой адаптации в качестве основополагающего мотива возможность использования русского языка не столько как способа коммуницирования, сколько как *средства реализации психокогнитивной потенции личности, ее самоактуализации*. В этой связи мотивационная внутренняя специфика, обусловленная осо-

бенностями и интересами аудитории, ее целевой установкой – от реализации в дальнейшем сугубо прагматических задач (необходимости приобретения инофонами навыков делового/научного общения с русскоговорящими партнерами/коллегами либо обучения в российском вузе) до желания познать русскую культуру, русские национальные традиции и т.д. (как правило, эти намерения касаются представителей второго-третьего поколения бывших соотечественников, воспитанных в инокультурной среде, но не потерявших интерес к своим историческим корням), должна стать «цементирующим звеном» психолого-педагогического компонента преподавания РКИ: отсутствие уже на первых занятиях идиоокрашенных, аксиологически значимых элементов может разрушить любую методически грамотную систему обучения, тогда как включение соответствующих эмоционально-волевой сфере обучающихся форм работы и ценностно предпочтительных тематических пластов (что, безусловно, требует определенной «компановки» контингента обучающихся и активной подготовительной работы преподавателей) побуждают к выражению личностного отношения, соответственно, желание высказаться на изучаемом языке значительно возрастает.

В свете реализации образовательных задач на этапе речевой адаптации значительный интерес представляют сосуществующие сегодня в коммуникативном пространстве *реальная и виртуальная языковые среды*. Под реальной языковой средой мы понимаем естественный, исторически конкретизированный лингвокультурный универсум, представляющий собой «сферу функционирования русского языка во всех его формах и разнообразии стилей и средств выражения» (Орехова, 2003: 52), характеризующийся наличием ряда объективных и субъективных атрибутов. К объективным атрибутам языковой среды относятся «естественный достоверный видеоряд, естественный достоверный аудиоряд, естественный ситуативный ряд, насыщенный ряд фоновых знаний, обучающая стихия» (Орехова, 2003: 53–54); к субъективным – возможность личностного использования в когнитивных целях и мотивационная сфера, сочетающая внешние и внутренние факторы. Под виртуальной языковой средой авторы понимают русскоязычное онлайн-пространство (или поле русскоязычного сегмента интернета – Рунета), представляющее собой полисемиотическое отражение этнокультурных реалий, сохраняющее преимущественно «собственно оригинальные», аутентичные образцы речи. Используя термин «Рунет» авторы, безусловно, отдают себе отчет, что Интернет – явление глобальное, стирающее границы между государствами и этническими группами; вместе с тем существует некоторое дробление глобальной сети на национальные сегменты, соответственно, мы рассматриваем Рунет как специфическую среду функционирования русского языка, а также как набор ресурсов, использование которых популярно среди носителей русского языка – пользователей сети Интернет: в таком случае понятие «виртуальная языковая среда» вмещает широкий круг материалов, зафиксированных при помощи различных современных технологий на различных электронных устройствах. Важнейшей особенностью виртуальной языковой среды – онлайн-реальности –

являются многообразные нетрафаретные формы и методы трансляции информации, что в свою очередь ведет к появлению новых моно- и поликодовых систем коммуникации, сущностно отличающихся от вербальных или креолизованных текстов и определяющих структурно-смысловые трансформации в естественном лексическом пространстве. Отметим и тот факт, что если в условиях реальной языковой среды коммуникант (в том числе инофон) имеет возможность ознакомиться с актуальными образцами языка преимущественно в синхронии (как правило, здесь и сейчас), то виртуальная среда позволяет получать такие образцы как в синхронии (наиболее свежие материалы), так и в диахронии (архив материалов). Такая взаимообусловленность позволяет говорить о существовании *интегративного коммуникативного пространства*, категориальными признаками которого оказываются, с одной стороны, его универсальность, обусловленная глобальным характером интернет-ресурсов, с другой – диффузность, детерминированная инкорпорацией и одновременно синергией реальной и виртуальной языковых сред, в совокупности определяющие особый характер воздействия на языковую личность.

Оказываясь в интегративном коммуникативном пространстве, инофон (как, впрочем, и носитель языка) «впитывает» аутентичные тексты не только в узком круге интересующих его сообщений, но и в виде комментариев других пользователей к сообщениям, политико-идеологических установок, уведомлений/инструкций, рекламы (в поликодовом обрамлении) и пр. В целом количественное многообразие текстов (в широкой семиотической трактовке), их лексическо-семантическое и грамматико-стилистическое представление и широкий спектр функционирования можно назвать важнейшей особенностью интегративной языковой среды: развитие компьютерных технологий позволило иметь доступ к онлайн-версиям выступлений политических деятелей (во многом определяющих смысловое поле лингвокультурного универсума), классических и современных произведений, популярных журналов и газет, интерактивному описанию «сцен из жизни» метрополии и многого другого, что значительным образом влияет на приобретение фоновых знаний (Bozhenkova, Bozhenkova, 2013). Существенно расширяется круг и аудиовидеоматериалов, содержащих социокультурные стереотипы речевого поведения: в него попадают видеоблоги, обзоры и челленджи видеоблогеров, видеорепортажи, авторские интервью, рэп-баттлы, музыкальные треки с комментариями и т.п. (оставляя за скобками вопрос о художественной ценности таких материалов, не можем тем не менее не отметить их злободневности и представленности в них лингвокультурной характеристики «здесь и сейчас»). Единичность устной «живой» коммуникации подкрепляется аудио- и видеозвонками через специальные программы – Скайп, видеочаты в мессенджерах Вайбер, Вотсап, Вичат, Телеграм, Фейсбук и другие; речевые ситуации в письменной форме – посты и репосты на форумах, в социальных сетях, блогах, сообществах по интересам, Инстаграме и т.п. – диктуют роли не только собеседников, но и наблюдателей. Все это, наряду с содержанием аутентичных видео- (фильмы, сериалы, познавательные передачи, научно-популярные видеолекции, программы о культуре и искусстве и

т.д.), аудио- (вещание радиостанций, архив радиопередач и т.д.) и вербальных текстов (новостные заметки, живые журналы, блоги и т.д.), формирует новый, качественно иной достоверный видео- и аудиоряд: во всех перечисленных ситуациях общение происходит на изучаемом языке в зоне его реального функционирования и по его правилам и нормам, тем самым инофон получает образцы национального коммуникативного поведения – этикетные формулы, тематика, интонационное оформление и др. (Прохоров, 2006). Более того, определенная универсальность интегративного коммуникативного пространства (как следствие наложения специфических признаков реальной и виртуальной языковой среды в сочетании с глобальностью Интернета) определяет наднациональный характер многих семиотических единиц и их возможность выступать опорами при межкультурном взаимодействии, особенно на этапе речевой адаптации.

Таким образом, сам характер интегративной коммуникативной среды естественным образом детерминирует видоизменение мотивационного поля инофонов. Во-первых, наблюдается резкое расширение круга иноязычных собеседников: на реципиента будут влиять уже не только преподаватель, соученики, друзья (большинство из которых часто не являются носителями изучаемого языка), но и широкий круг носителей языка, способных предоставить языковые модели и необходимую лингвокультурную информацию. Данный факт (и это во-вторых), с одной стороны, увеличивает количество и качество коммуникативных задач, решаемых в утилитарно-потребительских/образовательных/познавательных целях, с другой – обеспечивает дополнительный потенциал для их успешной реализации, поскольку сама интегративная коммуникативная среда становится экстравлиятельным фактором, стимулирующим лингвокогнитивную активность инофона через необходимость решения различного рода коммуникативных задач (например, катализатором углубленного изучения русского языка может стать для конкретного учащегося интерес к русскому балету, методикам тренировки в определенных видах спорта и др.). В-третьих, появляется новый стимулирующий – интеллектуально-развлекательный – мотив (знакомство с культовыми личностями, участие в онлайн-играх, прохождение популярных психологических тестов и др.), одновременно определяющий субъективное использование интегративного коммуникативного пространства в личных когнитивных целях: сочетание разнообразных каналов информации, обилие сообществ по интересам, многообразие источников и гипертекстовые технологии формируют целостную систему координат и, как результат, комплексный образ познаваемого предмета.

В результате, с нашей точки зрения, сегодня можно говорить о *гипермотивации* обучающихся и формировании новых механизмов присвоения знаний в условиях интегративной среды: стихия языка (в комплексе с остальными выделенными атрибутами) функционирует вне зависимости от воли и желания реципиента; инофон усваивает новую информацию путем произвольного, методически не организованного наблюдения – видя, слыша и воспроизводя по аналогии (именно такой механизм действует при формировании первичной языковой личности).

Наличие разносторонней языковой картины, разнообразие коммуникативных моделей, высокая степень включенности новых и новомодных языковых единиц, самостоятельное усвоение сложных элементов лингвистической системы и многое другое во многом способствуют снятию лингвокультурных барьеров в коммуникации, что чрезвычайно значимо на этапе речевой адаптации. Абсолютная репрезентативность интегративного коммуникативного пространства определяет широкий социальный контекст и создает у инофона представление о реальной сфере использования языка, делает «приглаженные», нормативные, стандартизированные и безличные языковые конструкции живыми и коммуникативно значимыми. Более того, непосредственная погруженность в культурные реалии страны изучаемого языка детерминирует восприятие языковой системы не столько как семиотического конструкта, сколько как средства познания национальной специфики русской культуры (отметим особый интерес иностранных граждан к проведению на этапе речевой адаптации сравнительного анализа традиций Российской Федерации и стран, из которых они приехали).

Соответственно, реализация педагогических целей в области РКИ на этапе речевой адаптации сегодня требует переориентирования лингвообразовательных технологий, которые, с одной стороны, должны быть максимально погружены в поле использования информационно-коммуникационных инструментов и ресурсов (включая печатные и электронные словари, переводчики, программы орфографического контроля, поисковые системы, системы распознавания текста и устного ввода и др.), с другой – обеспечивать организацию обучения в естественных для общения (или приближенных к ним) условиях.

В этой связи трудно переоценить роль преподавателя РКИ, не только выступающего важнейшим источником учебной информации, но и по существу являющегося коммуникативным лидером и транслятором русской национальной культуры и системы ценностей. От профессионального мастерства педагога зависят «возможности использования языковых и речевых средств, принципы их употребления, различные способы организации и трансформации словесного материала в речевых продуктах разной функционально-стилевой направленности, жанровой принадлежности и формы предъявления» (Боженкова, Боженкова, Романова, 2017: 71): только преподаватель может «отредактировать» факты восприятия обучающимися индивидуального/диалектного произношения как образцового, просторечных/жаргонных выражений – как нормативных, способов провоцирующего невербального сопровождения – как этикетных и т.п. Немаловажную роль в процессе образовательной межкультурной коммуникации играет наличие у педагога и аудитории когнитивной эмпатии, позволяющей вызывать у обучаемых ответные эмоциональные проявления, заинтересованность, желание идти на контакт, что в свою очередь оказывается детерминантным фактором смещения у молодого поколения акцентов с прагматических целей изучения иностранного языка (РКИ) на эстетические и помогает «сделать этот предмет любимым, так как именно язык,

литература являются тем материалом, на базе которого и формируется эмоциональная компетенция» (Быкова, Мартынова, Сиромаха, 2017: 124).

Сформулированные теоретические положения, основанные на фундаментальных концепциях и базовых принципах обучения, учитывающие психокогнитивные закономерности овладения языком, сознательный выбор средств и практических приемов преподавания, а также предполагающие метод критического анализа педагогической деятельности, были экстраполированы на современный процесс обучения РКИ на подготовительном факультете Юго-Западного государственного университета (г. Курск) и послужили отправной точкой для разработки научно обоснованной методики преподавания русского языка инофонам на этапе речевой адаптации. Обучение русскому языку осуществлялось в полинациональных (представители государств арабского мира, африканского континента и КНР) монопрофессиональных (состоящих из обучающихся одной профессиональной направленности) группах. В этой связи организационный период потребовал решения разнообразных вопросов: как вычленить этап речевой адаптации при обучении русскому языку как иностранному? Какова специфика обучения на данном этапе с учетом национальных различий обучающихся и единства их профессиональных интересов? Каким образом учитывать в образовательном процессе индивидуальные психокогнитивные особенности обучающихся? Какие педагогические технологии окажутся наиболее продуктивными? Ответить на эти и другие вопросы предстояло в ходе исследования, для чего была составлена программа наблюдения, опирающаяся на существующий в методе наблюдения перечень значимых элементов. Каждая из структурных единиц программы наблюдения включала четыре раздела: характеристика группы наблюдаемых (количество человек, задействованных в ситуации, их национальная принадлежность, социально-демографическая структура группы); описание наблюдаемой ситуации (направленность аудиторной или внеаудиторной деятельности группы, ее содержание, конкретизация заданий); социальное поведение (характер деятельности наблюдаемой группы и отдельных ее членов, психологическая атмосфера в группе, индивидуально-личностные проявления в обиходно-бытовой и социокультурной сферах); вербальное поведение (этноментальные и индивидуально-личностные проявления и приоритеты в речевой деятельности, стремление к коммуникации и др.).

Программа наблюдения включала следующие этапы: 1) определение цели наблюдения; 2) уточнение предмета и описание объекта исследования; 3) планирование ситуации наблюдения; 4) выбор способов наблюдения, в большей степени обеспечивающих сбор информации; 5) выбор способов регистрации исследуемого материала; 6) этап непосредственного проведения наблюдения; 7) обработка и интерпретация полученной информации. Регистрация результатов наблюдения проводилась с использованием фото- и видеосъемки и аудиофиксации записи речи наблюдаемых.

Проведенное исследование позволило выявить существенное расхождение в психокогнитивной структуре обучающихся, требующее неперемного учета

на этапе речевой адаптации. Так, китайские учащиеся, пребывая в русскоязычной среде, в большинстве социальных интеракций используют родной язык, сужая круг общения до своих сограждан. Длительность процесса восприятия и анализа изучаемого материала (им требуется много времени для осмысления новой информации) определяет специфику учебного поведения: на занятиях они скромны (даже застенчивы), слабо выражают стремление к самовыражению. Главное для китайских учащихся – принять и запомнить информацию; пересказ в их понимании – это выученный наизусть текст. Пополнение чрезвычайно ограниченного лексического запаса студентов осуществляется медленно, поэтому непрменный атрибут занятия – программа-переводчик в смартфоне (что существенно замедляет ход занятия). Выполнение в китайской аудитории учебных задач, предполагающих активное аудирование, чрезмерно затруднено: привыкшие к специфике китайских слов, состоящих из имеющих конкретное значение слогов, «звучащую русскую речь воспринимают с большим трудом» и плохо понимают, что говорят носители языка; «при быстром произнесении слов ее восприятие вообще сводится к нулю» (Стрельчук, 2014: 240). Не менее сложным видом речевой деятельности является и говорение: инофоны-китайцы предпочитают говорить немного, употребляют упрощенные синтаксические конструкции и испытывают явную боязнь при произнесении русских фраз (исключение составляют рассказы о традициях и истории своей страны). Вместе с тем следует отметить, что на занятиях и во внеаудиторной деятельности китайские учащиеся подчеркнуто демонстрируют уважение к окружающим, особенно при коммуницировании с собеседниками более высокого социального статуса: студенты очень внимательно слушают, однако сами желая говорить, а тем более обосновывать свою точку зрения, никогда не высказывают. Чтение и письмо для китайских учащихся более успешный вид речевой деятельности: читая тексты на русском языке, тщательно проговаривают каждое слово, пишут русские слова красиво и с удовольствием, любят выполнять тесты. Наиболее активны китайские студенты в социально-культурной сфере интересуются русскими традициями, «любят путешествовать в другие города России, посещать музеи и выставки», с удовольствием «делятся богатым культурным наследием своей страны» (Стрельчук, 2014: 241).

В противоположность китайским учащимся граждане африканских государств в обиходно-бытовой сфере чувствуют себя уверенно. Коммуникабельные, активные в общении с носителями других языков, доминирующие в речевом поведении, отстаивающие в конфликтных ситуациях свою личностную позицию, с интересом включающиеся в разнообразные культурные мероприятия, в учебно-профессиональной сфере представители африканского континента существенно скованны. При этом русская интоника у студентов-африканцев не вызывает никаких трудностей: учащиеся быстро вычлениают из речевого потока слова, в том числе новые, хорошо «слышат» русскую речь, поэтому с удовольствием обращаются к русскоязычному видео- и аудиоконтенту. С первых занятий выучивают клишированные фразы и пытаются спонтанно говорить (с ошибками, но говорить): «са-

мое “страшное” слово, по их утверждению, это “*здравствуйте*”» (включающее сочетание согласных звуков и частотное в учебной аудитории) (Стрельчук, 2015: 22). Читают африканские учащиеся медленно: снижение скорости обусловлено фонетическими нарушениями. Самую большую трудность вызывает письмо, отсюда на этапе речевой адаптации этому виду речевой деятельности в данной аудитории нужно уделять особое внимание.

Представители арабского мира активно и уверенно ведут себя как в обиходно-бытовой, так и социально-культурной ситуациях общения. Как правило, их речь демонстрирует строгое соблюдение правил речевого этикета. Арабские учащиеся экстравертивны: они легко вступают в коммуникативный контакт с носителями других языков и рассказывают о личной жизни, им нравится быть в фокусе внимания аудитории, «любят беседовать (и даже дискутировать) о культуре и традициях своей страны», «при этом ошибки, которые появляются при говорении (фонетические или грамматические), их не смущают» (Стрельчук, 2016: 91). Обучающиеся с удовольствием принимают участие в фестивалях и праздниках, активно демонстрируют национальную одежду, песни и танцы, одновременно выражают явный интерес к русскоязычным песням и фильмам. Арабские учащиеся не испытывают проблем с аудированием и говорением: русская интонация и русское ударение даются арабским учащимся легко. Читают легко и быстро, не обращая внимания на неточности при произнесении тех или иных лексических единиц, однако письмо как вид речевой деятельности дается им гораздо труднее. Самую большую сложность вызывает русская грамматика, морфологическая специфичность которой воспринимается с большим трудом.

Составленные на основе эмпирических данных типизированные психокогнитивные и этногрупповые характеристики обучающихся и результаты комплексного анализа реальных коммуникативных потребностей иностранных граждан, изучающих русский язык на подготовительном факультете, позволили адекватно определить конечные и промежуточные цели обучения, правила отбора и способы презентации языкового и речевого материала (авторами учитывались рекомендации других исследователей: Гербик, 2011; Смолякова, 2011; Букин, 2013 и др.), в соответствии с чем были выделены и минимизированы следующие содержательные компоненты обучения на этапе речевой адаптации: речевой материал (тематико-ситуативные фрагменты и коммуникативные задачи); языковой материал (лексический, грамматический и фонетический минимумы); информативный этнокультурный материал (в первую очередь полисемиотической организации). Апробация содержательных элементов педагогического процесса в свою очередь позволила эксплицитно сформулировать принципы обучения русскому языку как иностранному на этапе речевой адаптации:

- учет психокогнитивной структуры и этногрупповой специфики субъектов обучения;
- перенос содержательных компонентов обучения в интегративное коммуникативное пространство с экспликацией при помощи различных методических тактик полисемиотических текстов;

- активизация лингвокогнитивной деятельности обучающихся посредством расширения мотивационной сферы инофонов, актуализации гипермотивации и реализации лично-ориентированного подхода в обучении;
- коммуникативная направленность преподавания, детерминирующая учебную экспликацию лексической темы как фрагмента действительности, отраженного в лингвокультурном сознании коммуникантов;
- активное использование эвристических лингводидактических технологий и одновременно строгое ограничение объема учебного материала с целью интенсификации обучения.

По нашему мнению, приведенный перечень принципов и составляющих процесса обучения на этапе речевой адаптации, опирающийся на психолого-педагогическое знание, несомненно, дает возможность оптимизировать лингводидактическую стратегию и тем самым реализовать задачу повышения эффективности преподавания русского языка как иностранного в целом.

Заключение

Проблема интенсификации образовательного процесса на начальном этапе обучения РКИ занимает в современной лингводидактической парадигме особое место. В этой связи презентованное исследование было подчинено ответу на три вопроса: что представляет собой начальный этап обучения РКИ структурно и содержательно; какие аспекты психолого-педагогического знания можно рассматривать как фактор повышения эффективности преподавания РКИ на начальном этапе; на какой методической базе может быть реализовано эффективное преподавание на данном этапе обучения РКИ.

Самым важным, с нашей точки зрения, для лингводидактического процесса в целом оказывается видоизменение коммуникативного поля, которое обуславливает реструктурирование психокогнитивной структуры субъектов обучения – от увеличения скорости аналитико-синтетических и классификационных операций, расширения поля сериации до существенной активизации зрительного анализатора, появления новых динамических стереотипов, формирования неделимых гештальтов и др. Одновременно (при неизменности этноментальных характеристик) у многих обучающихся наблюдается актуализация социально значимых личностных качеств – рефлексивность, предвосхищение и коррекция результата, адекватная оценка своих возможностей, их критический анализ и т.д. Соответственно, учет названных факторов, рассматриваемый авторами как психолого-педагогическое знание, есть обязательное (особенно на выделенном в процессе исследования этапе речевой адаптации) условие обучения коммуникативно эффективному использованию системы языковых средств.

Не менее важным следует считать и тот факт, что интегративная коммуникативная среда, поглощая и одновременно эксплицируя вербальное поведение носителей языка, выступает не только стимулом коммуникации, но и его образцом: именно так усваиваются инофонами модели национального коммуникативного поведения, в результате чего формируется национальный социокультурный стереотип речевого общения. Однако если раньше констатировали фиксацию стере-

отипов в текстах художественной литературы (и фрагментарно – кинематографе/театральном действии), то сегодня основным средством, формирующим пресуппозиционное поле коммуниканта (особенно инофона) следует признать информационно-медийное «прочтение» ситуативной модели общения и ее типизацию. Перерабатывая информацию и передавая ее читателю, комментируя или ранжируя события, глобальная сеть и медиасредства определяют эстетические вкусы, оценки и моральные нормы, создают необходимый идеологический фон, выстраивают иерархию ценностей, а нередко, эксплицируя определенными языковыми средствами, даже навязывают читателю образцы рецепции истин – социально-политических, исторических, психологических и др. Сформированные данным образом сложнейшие по структуре текстовые/дискурсивные единицы имеют не только многопластовый семантический «заряд», высочайший экспрессивно-эмоциональный потенциал, но и клишированную форму, что обуславливает как их широкое распространение в социальной интеракции, так и частотность актуализации в речевой деятельности инофонов с первых дней обучения: лингвокультурная стихия интегративной коммуникативной среды существенно интенсифицирует процесс формирования вторичной языковой личности.

Соответственно, лингводидактические технологии на этапе речевой адаптации должны иметь эвристическую природу, быть ориентированными на когнитивные/коммуникативные/аксиологические ожидания студентов и сочетать разнообразными формы презентации материала, при этом синхронность обучения всем видам и аспектам речевой деятельности должна коррелировать с конкретной учебной задачей, в соответствии с чем аудирование, говорение, чтение и письмо могут являться как целью, так и средством обучения, а лексико-грамматико-фонетический материал представляется во всех видах речевой деятельности. Неотъемлемыми составляющими эффективного подхода к обучению РКИ на данном этапе являются также релевантность содержания учебного материала, системность и комплексность в отборе тематических блоков и реализации цикла занятий, интенсивность учебной нагрузки, предполагающая мобилизацию скрытых психологических резервов личности учащихся, соблюдение последовательности этапов формирования речевого аспектного навыка, планируемая организация и контроль самостоятельной работы инофона, направленной на формирование умения говорящего/пишущего включать механизмы речевого контроля, обеспечение потенциала дальнейшего освоения языка.

Соблюдение названных условий, определяющих лингвометодический вектор образовательного процесса на этапе речевой адаптации, позволит, с нашей точки зрения, выработать и развить у иностранных учащихся вместе с усвоением нового для них языка новые навыки и умения, проявляющиеся в способности интегрировать полученные знания, контекстуально применять, а значит, овладевать компетенциями, необходимыми как для межличностного и этнокультурного диалога, так и для будущей профессии.

Благодарности. Статья выполнена в рамках гранта РФФИ № 18-12-00574 «Лингвокультурные доминанты легитимных/нелегитимных политических дискурсивных практик в пространстве русскоязычной коммуникации: типологическое исследование».

ENG

Introduction

Current sociopolitical and socioeconomic processes naturally dictate the need to create a new linguistic educational paradigm, which is especially significant for the most important sphere of intercultural dialogical contact – the sphere of teaching Russian as a foreign language. It touches upon means and methods of forming both a *multilingual* and a *multicultural personality*, namely, a personality, capable of competently and effectively carrying out verbal statements with regard to cultural and national specifics of the country of the target language (Russia, in our case), extracting, processing, producing, transmitting and reproducing information in accordance with various communication needs, sociolinguistic and cultural features of the communication situation (Bozhenkova, Bozhenkova, 2017). One of the decisive factors which influence the formation of the personality is the *change in the psycho-cognitive structure of the subjects of communication* due to multidimensional transformations in social environment.

The greatest impact on modern educational field and functioning of the literary Russian language (which is the subject of the study) is undoubtedly exerted by the change in the way information is transmitted due to the transformation of the Internet into a daily communication tool and further development of computer technologies. As a result, “the literary norm is being displaced by the norm of ‘information language’, in which the form itself is of secondary importance; pronunciation/lexical and grammar/stylistic mistakes are not taken into account” (Bozhenkova, Bozhenkova, Romanova, 2017: 69), while the principles of speech behavior and rules of speech aesthetics are being diffused. At the same time, Russian as a foreign language (as well as any other language) cannot be taught today in isolation of communication conditions, shaped by numerous factors (including technological, geopolitical and civilizational factors in general), and directly affect different levels of functioning of a language system. Furthermore, modern interdisciplinary understanding of the world of the real Russian language and linguistic variability in diverse sociolinguistic interactions assures the need to take extra-linguistic determinants into account. These factors lead to the emergence of new discursive practices and mechanisms of subject-subject interaction.

In this regard, daily immersion into polysemic network communication determines the modification of students’ cognitive processes (the formation of indivisible gestalts, acceleration of analytic-synthetic and classification operations, expansion of the serialization field, etc.) and the clear accentuation of student’s personal traits (reflexivity, action planning, adequate assessment of one’s capabilities, speech enthusiasm, result expectancy and critical analysis), which are particularly significant for linguodidactic process as a whole. Considering all these factors, regarded by the researchers as psychological and pedagogical knowledge, is an indispensable condition (especially at the initial stage) for teaching a communicatively effective use of the system of language tools, which indicates student’s possession of necessary language skills, speech and linguocultural competence.

It is commonly known that identification of language competence level is based on the concept of *learning stage* (in our case, learning Russian as a foreign language). To specify the issue in terms of terminology – and without any claims to provide a complete interpretation of these definitions – let us turn to its history. Thus, in the middle of the 20th century, two stages of studying a language were distinguished: the initial stage and the advanced stage. Given that the Russian language had acquired a status of an independent subject, the university program in Russian as a foreign language was structurally divided into two parts: training at the preparatory faculty (the initial stage), where Russian was the main academic subject, and training at major faculties (the advanced stage), where the functions of this subject were reduced to providing linguistic support to other academic subjects, and so the Russian language turned into the language of *specialization*. Early 1970s were marked by identifying three stages of learning Russian as a foreign language – primary, advanced and proficient; however, no unequivocal methodological justification for such a distinction was proposed. In the 1980s, G. Gorodilova and Y. Motina described the features of primary, intermediate (I и II terms of preparatory faculty, respectively), advanced (I–III years of university) and final (IV–V years of university) stages (Gorodilova, 1980; Motina, 1988). It is noteworthy that this four-level division, which was first proposed by G. Gorodilova in 1979, is supported by many methodologists today, since this stage differentiation largely corresponds to the program and conditions of university education. At the same time, a three-level taxonomy appeared in methodological literature, envisaging primary (preparatory faculty), basic (I–III years of university) and advanced (IV–V years of university) stages of training. The 1990s, together with the first steps towards integrating Russian universities into the European educational space, brought new terminology: the stage of pre-university training and the stage of university education itself. Thus, the unified process of teaching Russian as a foreign language was delimited by the criteria that essentially did not identify the level of foreigners' proficiency in Russian. The temporal principle in this respect turned out to be highly controversial, since the learning stage as a category of didactics was a much wider category and included many other typical features (however, all the learning stages, obviously, were partially defined by the criteria, based on acquired knowledge/language skills). This fact became a starting point for elaborating Russian state system of testing foreign citizens in the Russian language, and further led to introducing a competence-based strategy of teaching Russian as a foreign language.

In the XXI century, the system of university education in Russian as a foreign language is described in three stages: primary, basic and advanced, with a certain level of language proficiency achieved at each of them. *The primary stage* is defined as “a cycle or an education period that ensures the achievement of ultimate goals at the most elementary level” (Azimov, Shchukin, 2009: 272), such as ability to communicate in a limited range of topics and situations. This stage is characterized by the openness and incompleteness of content, forms, methods, learning objectives, and its duration is determined by “the level of formation of speech skills in accordance with the requirements set by the training program” (Azimov, Shchukin,

2009: 272) rather than by formal temporal characteristics (preparatory faculty, first term, etc.). A peculiarity of the primary stage of learning Russian as a foreign language (which, according to A. Shchukin, covers the period between the start of education and the achievement of *elementary level*) is the immersion into another language environment, which requires the dominance of classwork performed under teacher's guidance over independent extracurricular work. "Educational material here is strictly limited, and the selection of lexical and grammar tools as well as the sequence of material presentation are determined by their necessity for solving a particular communicative task" (Shchukin, 2011: 201).

From our point of view, the primary stage of learning Russian as a foreign language is the period between learning Russian from scratch and reaching the *basic level*. Within this stage, it is necessary to single out the *stage of speech adaptation*, which comprises the introductory phonetic and grammar course and the achievement of elementary level/"level of survival" (A1 in the European system of language proficiency). Nonetheless, the status and the actual presence of elementary level of Russian language competence in the system of Testing in Russian as a Foreign Language (despite the presence of relevant test materials) turns out to be vague today. However, the goal of this stage, which, in authors' opinion, can be achieved after 100–120 hours of classwork, has a pragmatic focus on the formation of students' speech and language competence to an extent that will enable them to communicate in Russian in regularly replicated situations within educational, social and cultural spheres. This also allows students to create a "safety margin" for a successful pre-vocational training (in institutions implementing programs of pre-university education) and subsequent mastering of the necessary communicative, linguo-professional (our term), social and linguocultural competences. We regard the stage of speech adaptation as the most important period in the process of teaching foreign speakers as it is deeply connected with all the subsequent stages of education and prepares the ground for further mastering of the language. Being significantly restricted by time (both in terms of in-class hours and total duration of the course), the stage of speech adaptation is characterized by relative completeness implied in its purpose, content and pedagogical technologies.

A comprehensive analysis of the relevant regulatory documents and scientific literature suggests that there is a number of publications devoted to teaching of certain types of speech activity at the primary stage of education (Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation No. 463, 2009; Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation No. 1304, 2014; State standards in Russian as a foreign language. Basic level. General proficiency, 2001; Bukin, 2013; Chukanova, Chernaya, 2015; Gerbik, 2011; Kapitonova, Moskovkin, 2005; Khavronina, Balykhina, 2008; Prokhorov, 2006; Shchukin, 2011; Smolyakova, 2011; Strebul, Kassina, 2013, etc.). Nonetheless, there is no holistic methodology of linguodidactic work, which would take into account the changed paradigm in teaching foreign languages, the pragmatics of its study, the diversity of modern educational technologies, as well as the diversity of students' ethnocultural, professional, psycho-cognitive and indi-

vidual characteristics. In this regard, we assume that the choice of educational content, methods, techniques, technologies and, therefore, the effectiveness of the educational process at the stage of speech adaptation is determined by achieving interrelated psychological and pedagogical goals (apart from methodological and linguistic goals as such). Among these goals we can highlight the following: “defining strategies and tactics of language use in speech perception and speech generation; creating a holistic cognitive model of personal speech development and identifying its formation stages from lower to higher levels in learning foreign languages” (Bozhenkova, Bozhenkova, Mirzaeva, 2014: 401); “detecting pedagogically reasonable ways of teaching an academic subject, encouraging a pro-active personal position, creative and independent approach to solving tasks in learning a language” (Shulgina, 2014: 429). Thus, the synergistic description of modern psychological and pedagogical factors, which foster the effectiveness of the Russian language training program at the stage of speech adaptation, can become a basis for expanding/refining further linguistic and methodical vectors on the whole.

Objective

The objective of the study, determined by an active search for innovative approaches to teaching Russian as a foreign language, is to identify and provide a scientific description of psychological and pedagogical bases promoting changes in linguo-didactic technologies in Russian universities. They could help create a multidimensional model of teaching Russian as a foreign language at the initial stage.

Materials and methods

The methodological concept of the research was based on both empirical methods (a method of integrated theoretical analysis, socio-pedagogical, observational and diagnostic methods) and methods of general and particular psychology (observational method in test situations, psychological modelling and natural experiment). Particular attention was paid to the continuous observation of forming the students’ linguistic and sociocultural competence at the stage of speech adaptation and detecting the most common language difficulties, caused by students’ ethno-mental peculiarities. Likewise, a special focus was put on a survey among teachers. The methods of general/special psychology were actualized during the research of students’ individual psycho-cognitive characteristics, backed by inspecting their verbal/non-verbal behavior within their academic and extracurricular activities, in everyday situations and sociocultural spheres of communication. The factors which later allowed to describe a national group and personal characteristics of foreign citizens at the stage of speech adaptation were considered as significant.

The research material contains video recordings of in-class and extracurricular activities, the scripts of students’ dialogues, teachers’ questionnaires, the texts of educational tasks, textbooks and teacher’s books on Russian as a foreign language for beginners, relevant scientific and methodical literature.

Findings

Dynamic innovations in teaching languages are conditioned by diverse factors, including the changing status of the Russian language in current geopolitical conditions, the expansion of students' ethnical diversity and the formation of new axiological dominants and ways of communication in the society. It is no less important that methodology of teaching Russian as a foreign language implies and requires a synthetic unity of theoretical and practical experience in order to set standards of effective training.

Considering the history of the issue, mainly comparative analysis of the terms "learning stage"/"primary learning stage", allowed us not only to propose our own interpretation of this definition, but also to formulate a general conclusion for this study. In modern linguo-pedagogical paradigm it is sensible to single out the *stage of speech adaptation*, aimed at the formation of students' speech and language competence to an extent that enables them to communicate in Russian in regularly replicated situations in educational, social and cultural spheres and determines the subsequent mastering of the necessary communicative, linguo-professional, social and linguo-cultural competences.

Relying on psychological and pedagogical knowledge, as the first decisive factor for the effectiveness of teaching Russian as a foreign language at the stage of speech adaptation, the authors regard hyper-motivation, which promotes interest in studying Russian, as a means to embody students' cognitive potential rather than means of social interaction. A substantial component of hyper-motivation is the emergence of new mechanisms of knowledge acquisition, determined, on the one hand, by transformation of the communicant's psycho-cognitive structure and by the stability of students' ethnic and mental organization, on the other.

Another indispensable factor for the success of educational process at the stage of speech adaptation is a compulsory immersion into an integrative communication environment. Nowadays, communication and technical databases of the Internet do not only provide an opportunity to receive any information and listen to the lectures of the best specialists in a particular area, but also allow to arrange work procedures and build educational systems for distance learning. Consequently, the teacher's goal is, on the one hand, to transfer knowledge and form students' professional skills, and to introduce foreign students into educational, communicative and intercultural interaction, on the other. So, a modern teacher, apart from professional competence, should also possess general cultural, educational, sociolinguistic and other relevant competences. Accordingly, teacher's "repertoire" should include roles, related to educational activities and requiring innovations in the professional sphere, such as *a tutor, a moderator, a start-up mentor*, etc. (Bykova, Martynova, Siromakha, 2017). With the emergence of online pedagogics, all these traditional and new concepts largely correlate with the mission of shaping and developing students' cognitive skills and productive thinking, while the use of up-to-date technologies, diverse work methods (Zaretskaya, Simms, 2017) and different linguistic means in expressing thoughts, based on creativity, provide a brand new result of the educational process.

Systemic analysis of the components of teaching Russian as a foreign language at the stage of speech adaptation and approbation of new methodological guidelines allow us to denote core principles in arranging the educational process, while the question of its further refinement and expansion remains open and can serve as a subject for future studies. At the same time, the outlined linguo-methodological strategy appears to enable dynamic development of students' cognitive and creative potential for self-education, which, in turn, can create equal partnership between the teacher and students, promote an opportunity to successfully build verbal interaction and serve as a basis for a multilingual and multicultural personality.

Discussion

The possibility of realizing personal potential in the unity of thinking, memory, imagination and speech activity was first demonstrated by L. Shcherba. Calling the process of learning a foreign language “a practical school of dialectics”, the scientist pointed out that this academic subject synergistically combined acts of abstract thinking and linguistic reality, since “it allows us to see the dynamic and conventional connection between a concept and its symbol” (Shcherba, 1964: 37). It is no coincidence that L. Shcherba, without denying the importance of involuntary memorization and speech imitation, put forward the thesis about the need to take into account “the creative essence of speech activity and the increase of an intellectual strain in foreign language classes” (Shcherba, 1964: 37).

The idea of personal development through verbal and cognitive activity received a fundamental psychological substantiation in L. Vygotsky's works: “If the environment does not set corresponding tasks, does not put forward new requirements, does not induce and does not stimulate intellectual development by setting new goals, thinking does not realize its potential, does not reach its highest form, or reaches it with extreme delay” (Vygotsky, 1982: 15).

Extremely important for linguodidactics were the writings of A. Leontiev, who revealed “the importance of national and cultural peculiarities in communication, expressed in the language, thinking and in various processes and means of communication” (Leontiev, 2007: 389). Later he continued with considering language as “a basic component of national culture and means to study it, since a person, who masters a foreign language, forms an image of the world typical of a particular nation in his mind; and it is with similar pictures of reality in the minds of interacting individuals that language becomes a means of achieving mutual understanding” (Leontiev, 1997: 143).

Nowadays, having been confirmed by numerous studies within modern fields of linguistic research, these ideas are referred to as axioms. Apparently, “mastering a foreign language is only possible with the immersion into a foreign culture, including the culture of a society, speaking and thinking in this language, embodied in language signs and actualized in language processes” (Krasnykh, 2014: 14). Speaking Russian, a foreign speaker absorbs Russian ethnical culture and thus socializes and appears as a multilingual and multicultural personality in communication (Bozhenkova, Bozhenkova, 2017: 55).

Thereby we can come to a conclusion that entering a new linguistic reality, especially at the stage of speech adaptation, requires the most comfortable conditions possible. Thus, cultural peculiarities of the audience and orientation on students' cognitive abilities and individual features come to the forefront. Obviously, the above-mentioned factors should not be regarded among basic principles of teaching Russian as a foreign language (including communication, consciousness, consistency, functionality, concentricity, etc.), but are to be considered as determinants of pedagogical technologies. Given that teaching Russian as a foreign language should mainly focus on students' ethnic origin (Balykhina, Chzhao, 2010; Pugachev, 2011, etc.), the authors suppose that globalization of communication space, new technologies in education and changes in psycho-cognitive structure of student's personality necessitate a revision of both the content of numerous categories and methodological guidelines for educating a specific audience.

Relying on psychological and pedagogical principles, we consider *motivation* as a decisive factor for the effectiveness of teaching Russian as a foreign language at the stage of speech adaptation. It is a common knowledge that one of the first scientists to research personal motivation (in terms of personal needs) was H. Murray, who – in a vast number of behavior motivators – distinguished four basic needs: for independence, for achievement, for domination, and for affiliation (Murray, 1938). M. Argyle regarded these needs in a wider context and included them into a general motivation structure (Argyle, 1957). Other interpretations of motivation and its structure were offered by D. McClelland, J. Atkinson, K. Lewin, H. Kelley, H. Heckhausen, C. Rogers, J. Rotter, L. Festinger, etc. However, it was A. Maslow's theory presented as a hierarchical needs pyramid that received worldwide recognition. Its structure emphasizes, on the one hand, "human social and interactive dependency", and, on the other hand, "cognitive nature connected with human self-realization" (Maslow, 2003: 68–75).

The concept of motivational sphere, described by L. Vygotsky and A. Leontiev and integrating both hierarchy of needs and the affective and volitional sphere of a personality (i.e. satisfaction of need), became a scientific conclusion of the study (Zimnyaya, 1997). During his research of motivation, A. Leontiev considered a motive as "an object that meets a specific need, encourages and directs human activity" (Leontiev, 2007: 286) and singled out its two basic functions: the function of inducement, which plays a role of a positive/negative stimulating factor, and the function of sense formation, which shapes an individual assessment of an activity. If both functions are carried out, every human activity appears consciously regulated, but if the semantic function is weakened, a motive can only become comprehensible". Likewise, "if a motive is only comprehensible, its semantic function is weakened, too" (Chukanova, Chernaya, 2015: 36). From our point of view, this definition of a motive, where energetic, dynamic and substantive aspects are combined, eliminates many contradictions in its interpretation and is basic for educational process organization, including teaching Russian as a foreign language.

The analysis of motives to study Russian as a foreign language, offered in psychology and pedagogy (E. Vertogradskaya, I. Zimnyaya, O. Kanarskaya, V. Mol-

chanovsky, J. Nefyodova, N. Simonova, etc.), and reliance on A. Leontiev's idea that "mastering a foreign language is oriented not only at the worldview and communication with the interlocutor, but also at the personality of a student (namely, at such personal aspects as student's attitude to the language and internal speech settings in it, issues of self-identification and many other)" (Leontiev, 1997: 6), determine students' desire to use Russian as a means to *actualize personal potential* rather than a means to communicate as a basic learning motive at the stage of speech adaptation.

In this connection, internal motivational specificity due to peculiarities, interests and goals of the audience, from solution of purely pragmatic problems (a necessity to obtain skills of business and scientific communication with Russian-speaking partners and colleagues or to learn at a Russian university) to the desire to discover Russian culture and national traditions (as a rule, these intentions concern the second and third generations of former Russian emigrants raised in a foreign cultural environment, but interested in their historical roots), becomes a critical psychopedagogical condition of teaching Russian as a foreign language. The absence of idiomatic and axiological elements from the first lesson can ruin the most methodically accurate education program, whereas including components, corresponding to students' emotional and volitional sphere and containing preferable topics (which undoubtedly demands a certain division of students' audience and teacher's active preparatory work), induce students to express personal attitude to this or that issue; thus, a desire to verbalize a statement in a foreign language increases.

In the light of educational tasks at the stage of speech adaptation, *real and virtual language environments*, coexisting in modern communicative space, are of particular interest. Real language environment is referred to as natural, historically specified linguo-cultural system, that acts as "sphere of the Russian language functioning in all its forms, styles and means of expression" (Orekhova, 2003: 52), characterized by a number of objective and subjective attributes. Objective attributes of language environment include "natural and authentic video material, natural and authentic audio material, a wide range of natural situations, solid background knowledge, teaching elements" (Orekhova, 2003: 53–54). Subjective attributes stand for an opportunity to use it for cognitive purposes and a motivational sphere, which combine external and internal factors. By virtual language environment the authors mean Russian online space (or the Russian-speaking segment of the Internet, frequently called Runet in Russia), which is a polysemiotic reflection of an ethnocultural reality, maintaining mostly original, authentic speech patterns. Using the term "Runet", the authors are definitely aware that the Internet is a global phenomenon and breaks the borders between states and ethnic groups. Nonetheless, there is a certain partition of the World Wide Web into national segments, so we consider Runet as a specific environment of the Russian language functioning, as well as a set of sources popular among Russian users. In this occasion, the term "*virtual language environment*" includes a wide range of materials on various gadgets. The essential feature of a virtual language environment, or online reality, is the diversity of untypical forms and methods of information transmission. This leads to new mono- and polycode

communication systems, significantly different from verbal and creolized texts and defining structural and semantic transformations in the natural lexical environment. Furthermore, in a real language environment a communicant has an opportunity to become familiar with up-to-date language samples mainly synchronically (here and now, as a rule), whereas virtual environment allows to receive these sample both synchronically (more recent materials) and diachronically (archive materials). This interdependence enables us to speak about an *integrative communicative space*, characterized by, on the one hand, its universality due to the global nature of Internet sources and, on the other hand, its diffusivity, determined by simultaneous incorporation and synergy of real and virtual language environments, which together have a special impact on the personality.

When a foreign speaker (as well as a native speaker) finds himself in an integrative communicative space, he absorbs authentic texts not only form messages which he is interested in, but also from other users' commentaries to these messages, political or ideological guidelines, notifications, instructions, advertisements (in a polycode framework), etc. In general, the quantitative diversity of texts (in a broader semiotic interpretation), their lexical, semantic, grammar and stylistic presentation, as well as a wide range of their functioning can be called the most important feature of an integrative language environment. Developing computer technologies have enabled online access to political speeches (which largely define the semantic field of linguistic universe), classical and modern literature, magazines and newspapers, interactive description of country life, etc., which greatly influence accumulation of background knowledge (Bozhenkova, Bozhenkova, 2013). The range of audio and video content containing sociocultural speech stereotypes is growing substantially, including video blogs, reviews, blogger challenges, video reports, interviews, rap battles, music tracks with commentaries (we do not assess the artistic value of these materials, however, we should not underestimate their influence "here and now"). The uniqueness of verbal "live" communication is reinforced by audio and video calls through special programs: Skype, video chats in messengers (Viber, WhatsApp, WeChat, Telegram, Facebook, etc.). Other speech situations, presented in a written form, such as posts and reposts on forums, in social networks, blogs, online communities, Instagram, assign the roles both for interlocutors and observers. Along with authentic video files (movies, series, educational programs, online popular science lectures, programs on culture and art, etc.), audio files (radio broadcasts, radio archive) and verbal texts (news reports, journals and blogs), they shape a brand new trustworthy video and audio content. In all these situations, communication is carried out in a target language, in the area of its actual functioning and according to its rules and norms. Thus, a foreigner acquires the samples of national communicative behavior: etiquette examples, topics, intonation patterns, etc. (Prokhorov, 2006). Moreover, a certain universality of an integrative communicative space (as a result of overlapping features of real and virtual language environments combined with the global nature of the Internet) determines the supranational nature of many semiotic units and their ability to support intercultural interaction, especially at the stage of speech adaptation.

As a result, the very character of an integrative communication environment naturally determines the transformation of foreign speakers' motivational field. First, there is a dramatic expansion of the range of foreign interlocutors. The recipient starts being influenced not only by the teacher, other students and friends (which are not native speakers of the target language commonly), but also by a wide range of native speakers, who are able to provide language models and necessary linguistic and cultural information. Secondly, this fact increases the quantity and quality of communicative tasks solved for everyday/educational/cognitive purposes, and provides additional potential for their successful implementation, since an integrative communication environment becomes an ultimate factor stimulating speaker's linguo-cognitive activity due to the need to solve various kinds of communicative problems. For example, interest in Russian ballet or other kinds of sports may motivate him to study Russian. Thirdly, a new stimulating factor (such as meeting famous people, participating in online games, taking popular psychological tests, etc.) appears. This intellectual/entertaining factor determines a subjective use of an integrative communicative space for personal cognitive purposes. The combination of various information channels, communities, sources and hypertextual technologies build a holistic coordinated system, and, as a result, a comprehensive image of an object being explored.

Thus, from our perspective, today we may speak about students' *hyper-motivation* and the formation of new mechanisms of knowledge acquisition in an integrative environment. The language, together with other attributes listed above, functions regardless of the recipient's will and desire. A foreign speaker acquires new information unconsciously, by methodically unorganized observation, while watching, listening and reproducing information (this mechanism also works during formation of a primary linguistic personality).

A multifaceted language worldview, diverse communication models, new language units, independent mastering of complex elements of the language system, etc., effectively erase linguistic and cultural barriers in communication, which is essential at the stage of speech adaptation. An absolute representativeness of an integrative communicative space defines a wide social context and forms a student's idea of the real sphere of language use, makes "smooth", normative, standardized and impersonal language constructs vivid and communicatively significant. Moreover, direct involvement in a cultural reality of a foreign country determines the perception of its language system as a means to discover national specifics of Russian culture rather than just a semiotic construct (here we can highlight a foreign tendency to carry out a comparative analysis of Russian and their domestic traditions at the stage of speech adaptation).

Consequently, pedagogical projects in the framework of Russian as a foreign language at the stage of speech adaptation require rearrangement of educational technologies. On the one hand, these technologies must be immersed into informational communicative tools and sources (including printed and electronic dictionaries, online translators, spell check software, search engines, systems of text identification, etc.) to the highest extent possible. On the other hand, they must provide

an opportunity to organize educational process in natural (or as natural as possible) communication conditions.

In this connection, the role of a teacher of Russian as a foreign language can hardly be overestimated, since he does not only act as an important source of educational information, but also as a communicative leader and a transmitter of Russian culture and its system of values. Professional skills of a teacher define the “range of linguistic and verbal tools, the principles of their usage, different ways to structure and transform verbal material into speech products with different stylistic and functional qualities, presentation forms, and of various genres” (Bozhenkova, Bozhenkova, Romanova, 2017: 71). It is a teacher who can “edit” the facts of students’ perception of personal or dialect pronunciation as standardized, of colloquial or slang expressions as normative, of provoking non-verbal means as etiquette, etc. No less important for the process of educational intercultural communication is a teacher-student cognitive empathy that can evoke responsive emotional reaction from students, their interest and desire to collaborate. This fact becomes decisive for shifting the focus in learning a foreign language from pragmatic goals to aesthetic ones, and “helps to make Russian as a foreign language students’ favorite subject, because it is the language itself that becomes a basis for emotional competence” (Bykova, Martynova, Siromakha, 2017: 124).

Theoretical provisions, based on fundamental concepts and basic principles of teaching, considering psycho-cognitive laws of language competence acquisition, conscious choice of means and practical teaching methods along with critical analysis of pedagogical activity were extrapolated to the modern approach to teaching Russian as a foreign language at the preparatory faculty at Southwestern State University (Kursk) and served as a starting point for elaborating a scientific methodology for teaching Russian to foreign speakers at the stage of speech adaptation. Teaching Russian was carried out in cross-national (with representatives of Arab and African countries, and China) and specialized (uniting students with the same professional specialization) teams. In this regard, organizing the educational process had to address a number of study-related issues. How can we single out the stage of speech adaptation when teaching Russian as a foreign language? What are the peculiarities of teaching students at this stage considering their national differences and the unity of their professional interests? How should a teacher consider students’ individual psycho-cognitive traits? What educational technologies are the most effective? To answer these questions, we carried out a research, which resulted in an observation program based on the list of essential elements within the observational method. Each construct of the observation program included four sections: description of the team (the quantity of participants in the situation, their nationality, sociodemographic structure of the team); description of the situation being observed (academic and extracurricular activities, their content, academic tasks); social behavior (team’s and its members’ activities, psychological atmosphere in the team, individual behavior in everyday social and cultural sphere); verbal behavior (ethnomental and personal peculiarities and priorities in speech activity, desire for communication, etc.).

The observation program included following stages: 1) setting the goal of the study; 2) specifying the subject and the object of study; 3) planning the situation for observation; 4) selecting observation methods to provide material being gathered; 5) selecting ways to record the material being gathered; 6) observation; 7) processing and interpreting the received information. The results of the observation were registered with the help of photos and video/audio recordings of students' speech.

The study detected a substantial divergence in students' psycho-cognitive features which should be taken into account at the stage of speech adaptation. For instance, Chinese students in a Russian-speaking environment mostly use their mother tongue for social interaction and narrow their social circle to their fellow citizens. Thus, perception and analysis of the reviewed material (they need a lot of time to process new information) determines their specific in-class behavior: they are shy and are not willing to express their opinion. For them, the main goal is to receive and memorize information, so retelling a text in their understanding means learning the text by heart. Their extremely limited vocabulary is growing slowly, therefore a translating programme on their phone becomes an essential attribute of the lesson, which slows the lesson down. Therefore, educational tasks in active listening pose an extraordinary challenge for them.

Chinese students are accustomed to Chinese words consisting of syllables, which have a specific meaning, and perceive Russian speech with great difficulty and poorly understand what native speakers say; if the speech is pronounced quickly, the comprehension is generally reduced. Speaking, consequently, is no less difficult than listening for Chinese students. They do not prefer to speak much, mostly use simplified syntactic constructions and are afraid of uttering Russian phrases (except stories about their national traditions and history). At the same time, Chinese students, both during their in-class and out-of-class activities, markedly demonstrate their respect for others, especially when communicating with people of a higher social status; students listen very attentively and are never eager to express and especially justify their point of view. Reading and writing are the most successful activities for Chinese students. Reading texts in Russian, they carefully pronounce every word, enjoy writing Russian words with a neat handwriting and take tests with pleasure. Chinese students are particularly active in sociocultural sphere, they are interested in Russian traditions, "enjoy visiting Russian cities, museums and exhibitions", and "share the rich cultural heritage of their homeland" (Strelchuk, 2014: 241).

Students from African countries, opposed to students from China, feel very confident in everyday life. Despite being sociable, active in communication with native speakers of other languages, dominant in speech behavior, defensive about their personal position in conflict situations and enthusiastic about participating in cultural events, representatives of the African continent often become constrained in educational and professional spheres. At the same time, Russian intonation does not pose difficulties for African students. They quickly single out separate words from a speech flow, including new words, comprehend Russian speech well, and consequently effectively work with Russian video and audio content. Starting from

the first class, they eagerly learn clichés and try to speak spontaneously (they make mistakes, but it is more important for them, that they speak). “The most ‘scary’ word, as they say, is the Russian ‘*zdravstvuite*’ ” (which means “*hello*”), as it includes a combination of consonants and is frequently used in class (Strelchuk, 2015: 22). Due to phonetic difficulties African students read slowly. Nevertheless, writing poses the greatest challenge for them. Thus, at the stage of speech adaptation the teacher should pay special attention to this type of speech activity.

Representatives of the Arab world behave actively and feel confident both in everyday life and in sociocultural speech situations. As a rule, they carefully follow the rules of speech etiquette. Arab students are extraverted: they easily make a communicative contact with speakers of other languages and talk about their personal lives; they like to be in the spotlight, “talk (and even debate) about the culture and traditions of their homeland”, and “do not feel confused when making speech errors (phonetic or grammar)” (Strelchuk, 2016: 91). Arab students enjoy participating in festivals, demonstrating their national clothes, performing songs and dances, and at the same time, express pure interest in Russian songs and films. They do not meet difficulties when listening or speaking and master Russian intonation and accent easily. They read fast with no regard for minor inaccuracies in pronouncing certain lexical units. However, writing as a speech activity is challenging for them. The greatest difficulty is lies in the Russian grammar, its morphological specificity.

Students’ typical psycho-cognitive and ethnic characteristics, derived on the basis of empirical data, along with the results of a comprehensive analysis of real communicative needs of foreign citizens studying Russian at the preparatory faculty, allowed us to adequately determine final and intermediate learning goals, select rules and ways of presenting language and speech material (here the authors took into account other researchers’ recommendations, see Gerbic, 2011; Smolyakova, 2011; Bukin, 2013, etc.). Accordingly, the following substantial educational components at the stage of speech adaptation were identified and minimized: speech material (thematic situational fragments and communicative tasks); language material (basic grammar and phonetic rules, elementary vocabulary); informative ethnocultural material (preferably with a polysemiotic structure). The approbation of substantive elements of pedagogical process, in turn, made it possible to explicitly formulate the principles of teaching Russian as a foreign language at the stage of speech adaptation:

- considering psycho-cognitive structure and ethnic specificity of education subjects;
- transferring informative educational components into an integrative communicative space using various methodological tactics of polysemiotic texts;
- revealing students’ linguistic and cognitive potential by expanding their motivational sphere, hyper-motivation and implementing a student-oriented approach to education;
- communicative orientation of education, which determines the explication of a new vocabulary as a fragment of reality, reflected in communicants’ linguo-cultural consciousness;
- heuristic linguodidactic technologies and at the same time strict limitation of the educational material to intensify learning.

From our point of view, the above list of principles and components of educational process at the stage of speech adaptation, based on psychological and pedagogical knowledge, undoubtedly make it possible to optimize the linguodidactic strategy and thereby increase the effectiveness of teaching Russian as a foreign language in general.

Conclusion

The issue of intensifying educational process at the initial stage of learning Russian as a foreign language place an important role in the modern linguodidactic paradigm. In this regard, the research was aimed at providing answers to the following questions: what is the initial stage of studying Russian as a foreign language in terms structure and importance? What aspects of psychological and pedagogical knowledge can be considered as factors enhancing the effectiveness of teaching Russian as a foreign language at the initial stage? What methodological base would provide the higher effectiveness at this stage of learning Russian as a foreign language?

We assume, the most important aspect for the linguodidactic process as a whole is communicative field transformation, rearrangement of students' psychocognitive structure with the increase of analytic-synthetic and classification operations and the expansion of serialization field to a significant activation of the visual analyzer, the emergence of new dynamic stereotypes, the formation of indivisible gestalts, etc. At the same time (if students' ethno-mental characteristics remain unchanged), many of them demonstrate actualized socially significant personal qualities: reflexivity, result anticipation and correction, an adequate assessment of their abilities, their critical analysis, etc. Accordingly, considering these factors, regarded as psychological and pedagogical knowledge, is a mandatory condition (especially at the stage of speech adaptation, studied in this research) of teaching a communicatively effective use of language means system.

No less important is the fact that an integrative communication environment, which absorbs and simultaneously explicates native speakers' verbal behavior, acts not only as a stimulus for communication, but also as an example. This is precisely how foreign speakers perceive national communication models, which forms the concept of national sociocultural speech behavior stereotype. In the past, these stereotypes were mostly found in fiction (and partially in the cinema/theatre), while today there is media interpretation of the situational communication model and its types that should be recognized as the main tool forming a presupposition field of a communicant (especially a foreign one). By processing information and transmitting it to the reader, commenting or ranking events, the global network and media define aesthetic tastes, assessments and moral norms, create a necessary ideological background, build a hierarchy of values, and often even impose upon the reader the samples of precepting sociopolitical, historical, psychological facts, etc. with the help of certain language means. Formed in this way highly complex in structure language (text) units have not only significant expressive and emotional potential, a multilayer semantic meaning, but also a clichés form. This determines both their wide distribution in social interaction and frequent actualization in foreign speakers' verbal activity from the first days of their training. The linguocultural element

of the integrative communication environment significantly intensifies the formation of a secondary linguistic personality.

Accordingly, linguodidactic technologies at the stage of speech adaptation should have a heuristic nature, be focused on students' cognitive/communicative/axiological expectations and combine various forms of material presentation. At the same time, the synchronization of all types and aspects of speech activity should be correlated with a specific learning objective. Thus, listening, speaking, reading and writing can be both a goal and a means of learning, whereas lexical, grammar and phonetic material is presented in all types of speech activities. Relevant educational content, systemic and comprehensive approach to selecting topics, intensive in-class work mobilizing the students' inner psychological capabilities, sequence of stages in speech skills formation, planned organization and control of students' independent work aimed at developing an ability to incorporate speech control mechanisms and providing potential for further language mastering, are integral elements of success in teaching Russian as a foreign language.

From our point of view, the above conditions, which determine the linguistic and methodical vectors of the educational process at the stage of speech adaptation, allow students – along with foreign language mastering – to elaborate and develop skills, which provide an ability to integrate the gained knowledge, contextually apply and acquire the competences in interpersonal and ethnocultural dialogue, as well as in the future profession.

Acknowledgments. The article was written within the framework of the RFBR grant No. 18-12-00574 “Linguocultural dominants of legitimate/illegitimate political discursive practices in the Russian-language communication space: a typological study”.

Список литературы

- Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009. 448 с.
- Балыхина Т.М., Чжао Юйцзян. От методики к этнометодике. Обучение китайцев русскому языку: проблемы и пути их преодоления: монография. 2-е изд. М.: РУДН, 2010. 344 с.
- Боженкова Р.К., Боженкова Н.А. Лингвокультурологическая стратегия формирования полилингвальной и поликультурной личности инофона на завершающем этапе обучения РКИ // Научные исследования и разработки. Современная коммуникативистика. 2017. Т. 6. № 5 (30). С. 52–56.
- Боженкова Р.К., Боженкова Н.А., Романова Н.Н. О применении лингвокультурологической стратегии обучения РКИ в условиях реконструкции языковой среды // Русский язык вне России. Преподавание русского языка как иностранного вне языковой среды: проблемы и перспективы: международная научная конференция, посвященная 25-летию Центра русского языка в Лондоне (2–3 ноября 2017 г.): сб. материалов конференции. Лондон, 2017. С. 68–74.
- Букин Д. Учим русскому языку с нуля (начальный этап обучения) // Foreign Language Teaching. 2013. Т. 40. № 4. С. 574–578.
- Быкова О.П., Мартынова М.А., Сиромеха В.Г. О готовности современного преподавателя принять вызовы времени // Известия ЮЗГУ. Серия: Лингвистика и педагогика. 2017. № 2 (23). С. 119–126.

- Выготский Л.С.* Мышление и речь. Т. 2. М.: Педагогика, 1982. 312 с.
- Гербик Л.Ф.* Преподавание русского языка как иностранного на начальном этапе обучения // Материалы XII Конгресса МАПРЯЛ «Русский язык и литература во времени и пространстве» / под ред. Л.А. Вербицкой, Лимины Лю, Е.Е. Юркова. Shanghai Foreign Education Press, 2011. Т. 3. С. 371–373.
- Городилова Г.Г.* Лингводидактическое обоснование системы обучения русской речи нерусских студентов: дис. ... д-ра пед. наук. М., 1980. 330 с.
- Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Базовый уровень / сост. М.М. Нахабина и др. 2-е изд., испр. и доп. М.–СПб.: Златоуст, 2001. 32 с.
- Зарецкая С.А., Симмс Е.* Современные технологии в области преподавания РКИ // Русский язык вне России. Преподавание русского языка как иностранного вне языковой среды: проблемы и перспективы: международная научная конференция, посвященная 25-летию Центра русского языка в Лондоне (2–3 ноября 2017 г.): сб. материалов конференции. Лондон, 2017. С. 306–312.
- Зимняя И.А.* Педагогическая психология. Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. 480 с.
- Капитонова Т.И., Московкин Л.В.* Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки. СПб.: Златоуст, 2005. 272 с.
- Красных В.В.* Лингвокогнитивная природа феномена воспроизводимости в свете психолингвокультурологии // Мир русского слова. 2014. № 2. С. 9–16.
- Леонтьев А.А.* Основы психолингвистики // Педагогическая библиотека. М., 1997.
- Леонтьев А.Н.* Лекции по общей психологии: учебное пособие / под ред. Д.А. Леонтьева, Е.Е. Соколовой. 4-е изд., стер. М.: Смысл, 2007. 511 с.
- Маслоу А.* Мотивация и личность. СПб.: Питер, 2003. 352 с.
- Мотина Е.И.* Язык и специальность: лингвометодические основы обучения русскому языку студентов-нефилологов. 2-е изд., испр. М.: Рус. яз., 1988. 176 с.
- Орехова И.А.* Языковая среда: попытка типологии. М., 2003. 195 с.
- Приказ Министерства образования и науки РФ от 28 октября 2009 г. № 463 «Об утверждении федеральных государственных требований по русскому языку как иностранному». URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/96953/> (дата обращения: 03.09.2018).
- Приказ Министерства образования и науки РФ от 3 октября 2014 № 1304 «Об утверждении требований к освоению дополнительных общеобразовательных программ, обеспечивающих подготовку иностранных граждан и лиц без гражданства к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке». URL: <https://base.garant.ru/70805592/> (дата обращения: 03.09.2018).
- Прохоров Ю.Е.* Национальные социокультурные стереотипы общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев. 4-е изд., стер. М.: ДомКнига, 2006. 225 с.
- Пугачёв И.А.* Этноориентированная методика в поликультурном преподавании русского языка как иностранного: монография. М.: РУДН, 2011. 284 с.
- Смолякова Н.С.* Специфика обучения языку специальности на начальном этапе преподавания русского языка как иностранного в рамках совместной образовательной программы «2+2» // Молодой ученый. 2011. № 11. Т. 1. С. 197–200.
- Стребуль Л.О., Кассина Т.А.* Инновационные подходы в развитии коммуникативной компетенции студентов-иностранцев // Ученые записки Таврического национального университета имени В.И. Вернадского. Серия: Филология. Социальные коммуникации. 2013. Т. 26 (65). № 1. С. 580–585.
- Стрельчук Е.Н.* Речевой портрет африканского студента (носителя языка-посредника) // Вестник российского университета дружбы народов. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. 2015. № 1. С. 21–27.
- Стрельчук Е.Н.* Речевой портрет китайского студента: общая характеристика и рекомендации для преподавателей-предметников // Известия высших учебных заведений. Серия: Гуманитарные науки. 2014. Т. 5. № 3. С. 239–242.

- Стрельчук Е.Н.* Формирование русской речевой культуры иностранных бакалавров негуманитарных специальностей в вузах РФ: дис... д-ра пед. наук. М., 2016. 357 с.
- Хавронина С.А., Балыхина Т.М.* Инновационный учебно-методический комплекс «Русский язык как иностранный»: учебное пособие. М.: РУДН, 2008. 198 с.
- Чуканова Т.В., Черная Е.В.* Проблема мотивации в исследованиях отечественных и зарубежных психологов в конце XX века // *Международный студенческий научный вестник*. 2015. № 5–2. URL: <http://www.eduherald.ru/ru/article/view?id=13329> (дата обращения: 24.07.2018).
- Щерба Л.В.* Языковая система и речевая деятельность. Л.: Наука, 1964. 223 с.
- Шукин А.Н.* Методика преподавания русского языка как иностранного: учеб. пособие для вузов. 2-е изд. М.: Высш. шк., 2011. 334 с.
- Argyle M.* *The Scientific Study of Social Behaviour*. London: Methuen, 1957. 238 p.
- Bozhenkova N.A., Bozhenkova R.K.* Real and Possible in the Boundaries of the Common Language and Cultural Universe // *Middle-East Journal of Scientific Research*. 2013. No. 8(4). Pp. 479–482.
- Bozhenkova R.K., Bozhenkova N.A., Mirzaeva T.E.* Conceptual-methodological aspects of Chinese students-philologistst training to prosodico-accentological norms of Russian vocabulary: problem statement // *Journal of language and literature*. 2014. Vol. 5. No. 3. Pp. 400–402.
- Murray H.A.* *Explorations in Personality*. New York: Oxford University Press, 1938. 761 p.
- Shulgina N.P.* Occupational self-guidance of high school students: psychological and pedagogical // *Advances in Environmental Biology*. 2014. Vol. 8(13). Pp. 429–432.

История статьи:

Дата поступления в реакцию: 18.01.2019

Дата принятия к печати: 25.03.2019

Для цитирования:

Боженкова Н.А., Боженкова Р.К., Шульгина Н.П. Психолого-педагогическая траектория обучения русскому языку как иностранному: этап речевой адаптации // *Русистика*. 2019. Т. 17. № 3. С. 326–365. <http://dx.doi.org/10.22363/2618-8163-2019-17-3-326-365>

Сведения об авторах:

Боженкова Наталья Александровна, доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры общего и русского языкознания Гос. ИРЯ имени А.С. Пушкина. *Сфера научных интересов:* лингвистика текста, общая теория дискурса, психолингвистика, лингвокультурология, политическая лингвистика, социолингвистика и межкультурная коммуникация, стилистика, риторика, культура русской речи, лингвистические и методические аспекты русского языка в иноязычной аудитории, русского языка и литературы в русской аудитории и др. Автор более 350 научных публикаций. *Контактная информация:* natalyach@mail.ru.

Боженкова Раиса Константиновна, доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры русского языка МГТУ имени Н.Э. Баумана. *Сфера научных интересов:* лингвокультурология, общая теория дискурса, лингвистическая герменевтика, семантика, межкультурная коммуникация, фонетика и акцентология, стилистика, риторика, культура русской речи, лингвистические и методические аспекты РКИ. Автор более 300 научных публикаций. *Контактная информация:* rkbozhenkova@mail.ru.

Шульгина Надежда Петровна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры русского языка и общеобразовательных дисциплин для иностранных граждан Юго-Западного государственного университета (г. Курск). *Сфера научных интересов*: методика преподавания РКИ, культура русской речи, лингвокультурология, межкультурная коммуникация. Автор более 200 научных публикаций. *Контактная информация*: nad.schulgina@mail.ru

References

- Argyle, M. (1957). *The Scientific Study of Social Behaviour*. London: Methuen Publ.
- Azimov, Z.G., & Shchukin, A.N. (2009). *A new dictionary of methodological terms and notions. Theory and practice in foreign language teaching*. Moscow: IKAR Publ. (In Russ.)
- Balykhina, T.M., & Chzhao, Y. (2010). *Ot metodiki k etnometodike [From methodology to ethnomethodology]*. Moscow: RUDN Publ. (In Russ.)
- Bozhenkova, N.A., & Bozhenkova, R.K. (2013). The Real and the Possible in the boundaries of the common language and cultural universe. *Middle-East Journal of Scientific Research*, 8(4), 479–482.
- Bozhenkova, R.K., & Bozhenkova, N.A. (2017). Lingvokul'turologicheskaya strategiya formirovaniya polilingval'noi i polikul'turnoi lichnosti inofona na zavershayushchem etape obucheniya RKI [Linguocultural strategy of forming a multilingual and multicultural personality of a foreign speaker at the final stage of teaching Russian as a foreign language]. *Nauchnye issledovaniya i razrabotki. Sovremennaya kommunikativistika [Scientific research. Modern communication studies]*, 6(5–30), 52–56. (In Russ.)
- Bozhenkova, N.A., Bozhenkova, R.K., & Romanova, N.N. (2017). O primeneniі lingvokul'turologicheskoi strategii obucheniya RKI v usloviyakh rekonstruktsii yazykovoi sredy [On applying linguocultural strategy in teaching Russian as a foreign language under the conditions of language environment reconstruction]. *The Russian language outside Russia. Teaching Russian as a foreign language beyond language environment: challenges and prospects. International scientific conference dedicated to the 25th anniversary of London Russian Language Centre (November 2–3, 2017): Conference Proceedings* (pp. 68–74). London. (In Russ.)
- Bozhenkova, R.K., Bozhenkova, N.A., & Mirzaeva, T.E. (2014). Conceptual-methodological aspects of Chinese students-philologists training to prosodico-accentological norms of Russian vocable: problem statement. *Journal of language and literature*, 5(3), 400–402. (In Eng.)
- Bukin, D. (2013). Uchim russkomu yazyku s nulya (nachal'nyi etap obucheniya) [Teaching the Russian language from scratch (elementary level)]. *Foreign Language Teaching*, 40(4), 574–578. (In Russ.)
- Bykova, O.P., Martynova, M.A., & Siromakha, V.G. (2017). On modern teacher's readiness to face the challenges of the present time. *Izvestiya YUZGU. Seriya: Lingvistika i pedagogika*, 2, 119–126. (In Russ.)
- Chukanova, T.V., & Chernaya, Y.V. (2015). Problema motivatsii v issledovaniyakh otechestvennykh i zarubezhnykh psikhologov v kontse XX veka [Motivation in the studies of Russian and foreign psychologists at the end of the XX century]. *Mezhdunarodny studentchesky nauchny vestnik*. Retrieved July 24 2017 from <http://www.eduherald.ru/ru/article/view?id=13329>
- Gerbik, L.F. (2011). Prepodavanie russkogo yazyka kak inostrannogo na nachal'nom etape obucheniya [Teaching Russian as a foreign language at the beginner stage]. *The Russian language and literature in time and space: Proceedings of the XII Congress MAPRYAL* (3, pp. 371–373). Shanghai Foreign Education Press. (In Russ.)

- Gorodilova, G.G. (1980). *Lingvodidakticheskoe obosnovanie sistemy obucheniya russkoi rechi nerusskikh studentov* [Linguodidactic foundations of the system of teaching Russian speech to foreign students]. (Doctoral dissertation, Moscow). (In Russ.)
- Kapitonova, T.I., & Moskovkin, L.V. (2005). *Metodika obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu na etape predvuzovskoi podgotovki* [Methods of teaching Russian as a foreign language at the preparatory faculty]. Saint Petersburg: Zlatoust Publ. (In Russ.)
- Khavronina, S.A., & Balykhina, T.M. (2008). *Innovatsionnyi uchebno-metodicheskii kompleks "Russkii yazyk kak inostrannyi": uchebnoe posobie* [Innovative educational and methodological complex "Russian as a Foreign Language": manual]. Moscow: RUDN Publ. (In Russ.)
- Krasnykh, B.B. (2014). Linguocultural nature of reproducibility in the light of psycholinguistic culturology. *The World of Russian Word*, (2), 9–16. (In Russ.)
- Leont'ev, A.A. (1997). *Osnovy psikholingvistiki* [The bases of psycholinguistics]. Retrieved July 15 2018 from: http://www.pedlib.ru/Books/3/0307/3_0307-1.shtml#book_page_top
- Leont'ev, A.N. (2007). *Leksii po obschei psikhologii: uchebnoe posobie* [Lectures on general psychology: manual]. Moscow: Smysl Publ. (In Russ.)
- Maslow, A. (2003). *Motivatsiya i lichnost'* [Motivation and personality]. Saint Petersburg: Piter Publ. (In Russ.)
- Motina, E.I. (1988). *Yazyk i spetsial'nost': lingvometodicheskie osnovy obucheniya russkomu yazyku studentov-nefilologov* [Language and speciality: linguistic and methodological bases of teaching Russian to non-philologists]. Moscow: Russky yazyk Publ. (In Russ.)
- Murray, H.A. (1938). *Explorations in Personality*. New York: Oxford University Press.
- Nakhabina, M.M. (2001). *Gosudarstvennyi standart po russkomu yazyku kak inostrannomu. Bazovyi uroven'* [State standard in Russian as a foreign language. Basic level]. Moscow, Saint Petersburg: Zlatoust Publ. (In Russ.)
- Orekhova, I.A. (2003). *Yazykovaya sreda: popytka tipologii* [Language environment: an attempt of classification]. Moscow. (In Russ.)
- Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation No. 1304. (October 3, 2014). *Ob utverzhdenii trebovaniy k osvoeniyu dopolnitel'nykh obshcheobrazovatel'nykh programm, obespechivayushchikh podgotovku inostrannykh grazhdan i lits bez grazhdanstva k osvoeniyu professional'nykh obrazovatel'nykh programm na russkom yazyke* [On the endorsement of requirements to training supplementary general education programs, preparing citizens of foreign states and stateless people for subsequent mastering of professional education programs in the Russian language]. Retrieved September 3 2018 from: <https://base.garant.ru/70805592/>
- Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation No. 463. (October 28, 2009). *Ob utverzhdenii federal'nykh gosudarstvennykh trebovaniy po russkomu yazyku kak inostrannomu* [On the endorsement of federal state requirements in Russian as a foreign language]. Retrieved September 3 2018 from: <https://moluch.ru/archive/34/3906/>
- Prokhorov, Y.Y. (2006). *Natsional'nye sotsiokul'turnye stereotipy obshcheniya i ikh rol' v obuchenii russkomu yazyku inostrantsev* [National sociocultural communication stereotypes and their role in teaching Russian to foreign students]. Moscow: DomKniga Publ. (In Russ.)
- Pugachev, I.A. (2011). *Etnoorientirovannaya metodika v polikul'turnom prepodavanii russkogo yazyka kak inostrannogo* [Ethno-oriented methods in a multicultural approach to teaching Russian as a foreign language]. Moscow: RUDN Publ. (In Russ.)
- Shcherba, L.V. (1964). *Yazykovaya sistema i rechevaya deyatelnost* [Language system and verbal activity]. Leningrag: Nauka Publ. (In Russ.)
- Shchukin, A.N. (2011). *Metodika preodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo: uchebnoye posobiye dlya vuzov* [Methods of teaching Russian as a foreign language: manual for institutions of higher education]. Moscow: Vysshaya Shkola Publ. (In Russ.)

- Shulgina, N.P. (2014). Occupational self-guidance of high school students: psychological and pedagogical. *Advances in Environmental Biology*, 8(3), 429–432.
- Smolyakova, N.S. (2011). *Spetsifika obucheniya yazyku spetsial'nosti na nachal'nom etape prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo v ramkakh sovместnoi obrazovatel'noi programmy "2+2"* [The specifics of teaching the language of profession at the beginner stage of teaching Russian as a foreign language in the framework of the joint educational program "2+2"]. Retrieved September 5 2017 from: <https://moluch.ru/archive/34/3906/>
- Strebul', L.O., & Kassina, T.A. (2013). Innovative approaches to developing foreign students' communication competence. *Uchyonye zapiski Tavricheskogo natsionalnogo universiteta imeni V.I. Vernadskogo. Seriya: Filologiya. Sotsialnye kommunikatsii*, 26(65–1), 580–585. (In Russ.)
- Strelchuk, Y.N. (2014). Speech portrait of a Chinese student: general characteristics and recommendations. *News of Higher Schools. Series Humanities*, 5(3), 239–242. (In Russ.)
- Strelchuk, Y.N. (2015). Speech portrait of an African student (intermediate language native speaker). *Bulletin of Peoples' Friendship University of Russia. Series: Russian and foreign languages and methods of teaching*, (1), 21–27. (In Russ.)
- Strelchuk, Y.N. (2016). *The formation of speech culture of non-humanitarian bachelor students in Russian universities*. (Doctoral dissertation, Moscow). (In Russ.)
- Vygotskii, L.S. (1982). Myshleniye i rech' [Thinking and speaking]. *Sobraniye sochineniy: v 6 t.* [Collection of works: in 6 vols]. Retrieved June 15 2018 from: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskie-aspekty-obucheniya-inostrannomu-yazyku>
- Zaretskaya, S.A., & Simms, E. (2017). Sovremennye tekhnologii v oblasti prepodavaniya RKI [Modern technologies in teaching Russian as a foreign language]. *The Russian language outside Russia. Teaching Russian as a foreign language beyond language environment: challenges and prospects. International scientific conference dedicated to the 25th anniversary of the Russian Language Centre (November 2–3, 2017): Conference Proceedings* (pp. 306–312). London. (In Russ.)
- Zimnyaya, I.A. (1997). *Pedagogicheskaya psikhologiya* [Pedagogical psychology]. Rostov-on-Don: Fenix Publ. (In Russ.)

Article history:

Received: 18.01.2019

Accepted: 25.03.2019

For citation:

Bozhenkova N.A., Bozhenkova R.K., Shulgina N.P. Psychological and pedagogical course of teaching Russian as a foreign language: the stage of speech adaptation. *Russian Language Studies*, 17(3), 326–365. <http://dx.doi.org/10.22363/2618-8163-2019-17-3-326-365>

Bio notes:

Natalia Aleksandrovna Bozhenkova, Ph.D. in Philology, Distinguished Professor, Professor at the Department of General and Russian Linguistics, Pushkin State Russian Language Institute. *Research interests*: text linguistics, general discourse theory, psycholinguistics, cultural linguistics, political linguistics, social linguistics and cross-cultural communication, stylistics, rhetoric, Russian speech culture, linguistic and methodological aspects of the Russian language in a foreign society, linguistic and methodological aspects of Russian language and literature in the Russian society. Professor Bozhenkova has published over 350 scientific publications. *Contact information*: natalyach@mail.ru

Raisa Konstantinovna Bozhenkova, Ph.D. in Philology, Distinguished Professor, Professor at the Department of the Russian Language, Bauman Moscow State Technical University. *Research interests*: cultural linguistics, general discourse theory, linguistic hermeneutics, semantics, cross-cultural communication, phonetics and accentology, stylistics, rhetoric, Russian speech culture, linguistic and methodological aspects of Russian as a foreign language. Professor Bozhenkova has published over 300 scientific publications. *Contact information*: rkbozhenkova@mail.ru

Nadezhda Petrovna Shulgina, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of the Department of the Russian Language and General Subjects for Foreign Citizens of Southwest State University (Kursk). *Research interests*: methods of teaching Russian as a foreign language, Russian speech culture, cultural linguistics, intercultural communication. The author of more than 200 scientific publications. *Contact information*: nad.schulgina@mail.ru



DOI 10.22363/2618-8163-2019-17-3-366-381
УДК 81'243

Научная статья

Теоретические и методические ориентиры учебного лингвокультурологического словаря для иностранных студентов-филологов

Г.М. Васильева

Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена
Российская Федерация, 191186, Санкт-Петербург, набережная реки Мойки, 48

В статье рассматриваются теоретические и методические основания проекта учебного лингвокультурологического словаря для иностранных студентов-филологов, предмет описания которого составляют коннотативно маркированные группы лексики, вербализирующие важнейшие национальные коды лингвокультуры. Особое внимание уделяется лингвометодическому, лексикографически ориентированному осмыслению феномена культурной коннотации, включающего в качестве основных компонентов ассоциативный и оценочный потенциал слова. Ввиду того, что культурные коннотации обуславливают содержание образных средств языка (метафор, эпитетов, устойчивых сравнений и др.), а также художественных текстов различного характера, актуальной задачей учебной лексикографии является оказание помощи иностранным студентам-филологам в освоении скрытых культурных смыслов, заключенных в слове, и тем самым в «прочтении» важнейших текстов культуры изучаемого языка.

Цель данной работы заключается в представлении проекта учебного лингвокультурологического словаря, позволяющего иностранным студентам-филологам пошагово освоить коннотативный потенциал русской лексики: от семантического, ассоциативного и оценочного содержания до образных средств языка и художественных текстов различного характера.

Результатами исследования являются определение теоретических и методических основ учебного лингвокультурологического словаря, предназначенного для иностранных студентов-филологов, и разработка его структуры и содержания. Перспективы исследования связаны с созданием полного текста такого словаря и его последующим изданием.

Взаимосвязанность основных принципов учебной лексикографии (принцип антропоцентризма, реализующийся в факторе максимального учета особенностей адресата словаря, принципы разнонаправленной избирательности и национальной ориентированности), их связь с академическими традициями отечественного лексикографирования и принципами обучения русскому языку как иностранному в целом могут рассматриваться как лингвометодическая основа учебного лингвокультурологического словаря.

Основные отличия в структуре и содержании словарной статьи учебного лингвокультурологического словаря (в сравнении со словарной статьей словаря общего типа) главным образом отражаются в количестве и содержании ее основных зон, наполнению которых должны предшествовать сопоставительные исследования семантического, ассо-

© Васильева Г.М., 2019



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

циативного, оценочного, образного потенциала лексики, вербализирующей важнейшие коды лингвокультуры. Предлагается выделить пять основных зон словарной статьи учебного словаря: *семантико-грамматическую, ассоциативно-коннотативную, оценочно-коннотативную, зону образных средств языка и художественную зону*. Разработанный проект учебного словаря позволяет последовательно «раскодировать» для иностранных студентов коннотативный потенциал культурно маркированной лексики и помочь им «прочитать» тексты культуры изучаемого языка.

Ключевые слова: лингвокультурология; культурные коннотации слова; ассоциативно-вербальный потенциал; оценочное содержание лексики; национальный код лингвокультуры; учебная лексикография; лингвокультурологический словарь

Введение

Как известно, в результате выхода фундаментальных работ В.В. Воробьева, В.Н. Телия, В.М. Шаклеина (Воробьев, 1994, 1999; Телия 1996; Шаклеин, 1998, 2012), заложивших теоретические основы лингвокультурологии, возникло обширное междисциплинарное пространство для научных поисков лингвистической, психолингвистической, когнитивной, культурологической направленности, а также для методического осмысления результатов этих исследований.

Предметом исследований стали сложные культурно маркированные единицы интегративного, междисциплинарного характера: концепты, лингвокультуремы, номинативные поля концептов, ассоциативно-вербальные поля, ценностно-оценочное содержание и коннотативный потенциал культурно маркированных групп лексики и др.

Ввиду того, что именно культурная коннотация является одним из базовых и, по мнению ряда исследователей, важнейшим понятием лингвокультурологии (Телия, 1996; Красных, 2003; Пуцилева, 2009; Зиновьева, 2016; Маслова, 2016;), определяющим содержание более сложных единиц, составляющих ее предметное поле, а также учитывая, что коннотативное содержание лексики является самой закодированной зоной для представителей иных культур (Маслова, 2016), требуется осмысление данного явления в методических целях, связанных с учебным лексикографированием сложных культурно маркированных единиц языка.

При существовании различных подходов к понятию «коннотация» актуальным для методических целей нашего исследования считаем известное определение, данное В.Н. Телия, понимавшей ее как явление, «представляющее собой всю совокупность той информации, которая выражает отношение говорящего/слушающего к объекту из мира “Действительное”, основанное на знаниях о нем, а также на чувственном восприятии объектов из этого мира» (Телия, 1996). Поскольку современный этап изучения содержания слова характеризуется развитием сверхглубинных семантических и лингвокультурологических исследований, проникновением во все более глубокие и имплицитные слои устройства слова, лингвисты говорят о необходимости использования интегративных методов анализа (Скляревская, 2004). Таким образом, слож-

ный мотив отношения к окружающему миру, лежащий в основе культурной коннотации и реализующийся в ее различных компонентах, требует интегративного подхода, направленного на синергетику как эксплицитных, так и имплицитных, глубинных, неявных компонентов содержания слова.

Необходимо учитывать, что мотив отношения, определяющий содержание культурной коннотации, безусловно, возникает не «сам по себе», а базируется на фоновых знаниях, знаниях о реалиях из мира «Действительное», связывающих данное слово с жизнью конкретной лингвокультурной общности, определенным сложившимся бытом, фактами национальной истории и географии, политическими и социальными явлениями (Верещагин, 1983). Фоновые знания, принадлежащие сознанию и памяти лингвокультурной общности, становятся необходимой базой для возникновения национально мотивированного чувства – отношения к обозначаемому, являющегося содержанием коннотации, отличающим ее от фоновых знаний.

Несмотря на большое разнообразие подходов к содержанию культурной коннотации, к ее основным компонентам традиционно относят ассоциативный потенциал и оценочное содержание слова, в наибольшей степени транслирующие отношение говорящего к окружающему миру и требующие методически ориентированного осмысления.

При наличии огромного числа исследований, посвященных понятиям оценки и оценочного содержания лексики, необходимо принимать во внимание, что обращение к ним с позиций лингвокультурологии направлено на выявление тех трудноразличимых, имплицитных явлений, которые составляют национальное своеобразие русского слова. В исследованиях оценочного содержания лексики выделяются общие и частные оценки, а также даются различные классификации частных оценок. Так, в работах Н.Д. Арутюновой выделяются следующие группы оценок: индивидуализированные (сенсорно-вкусовые и психологические), сублимированные (эстетические и этические), рационалистические (утилитарные, нормативные и теологические) (Арутюнова, 1988). Данная классификация оценок актуальна для лингвокультурологического подхода к описанию лексики в учебных целях, так как преимущественное использование тех или иных категорий частных оценок коррелирует с ценностными предпочтениями представителей культуры. Под оценочной проблематикой исследователями понимается суждение о ценности обозначаемого с точки зрения субъекта коммуникации, т.е. предполагается ее истинность не относительно объективного мира, а относительно концептуального мира участников акта коммуникации (Вольф, 1985). По этой причине у представителей разных лингвокультурных общностей нередко наблюдаются несовпадения оценок, которые должны быть учтены и эксплицированы в учебной лексикографии.

Другим важным компонентом культурной коннотации признается ассоциативный потенциал слова, поскольку коннотативные смыслы возникают в слове на базе разнообразных ассоциаций, выявление и исследование которых осуществляются в различных психолингвистических экспериментах

(Леонтьев, 1969; Караулов, 2010; Сахарный, 1989; Уфимцева, 1995, 2000 и др.) и находят отражение в словарях ассоциативных норм (Леонтьев, 1977; Караулов, 2002).

Для лингвокультурологического подхода к описанию лексики особенно актуальным является направление психолингвистических исследований, обращенное к национально маркированному аспекту ассоциаций (Залевская, 2000). Несовпадение национально маркированных ассоциаций, являющихся отражением не поддающихся вербализации особенностей отношения к миру «Действительное», также должно быть учтено в содержании учебного лингвокультурологического словаря, предназначенного для иностранных студентов-филологов.

Ввиду многоаспектности, национальной маркированности и имплицитности содержания культурной коннотации актуальной является разработка модели ее лексикографического представления для иностранных студентов, предлагаемая в данной статье.

Теоретическая значимость данной статьи состоит в выделении тех аспектов содержания культурной коннотации, которые определяют основные параметры описания слова, актуальные в рамках задач учебной лексикографии, ориентированной на иностранных студентов, а также в представлении модели словарной статьи, структура которой соответствует этапам последовательного декодирования имплицитного содержания лексики. Практическая значимость состоит в разработке конкретной словарной статьи лингвокультурологического словаря, ориентированной на китайских студентов, изучающих русский язык, которую можно использовать как образец при создании учебных лингвокультурологических словарей.

Цель

Целью работы является выделение теоретических и методических ориентиров учебного лингвокультурологического словаря, а также представление сопоставительного описания культурно маркированных групп лексики, определяющего специфику содержания и структуры словаря, позволяющего иностранным студентам-филологам пошагово освоить коннотативный потенциал русской лексики: от семантического, ассоциативного и оценочного содержания до образных средств языка и художественных текстов различного характера.

Материалы и методы

Для достижения поставленной цели в качестве источников были использованы словари, созданные в рамках культууроориентированного направления лексикографии (лингвострановедческие, лингвокультурологические, словари концептов), имеющие как общую, так и учебную направленность. С целью создания модели комплексной статьи учебного лингвокультурологического словаря привлекались толковые, идеографические, словообразовательные сло-

вари, словари ассоциативных норм, устойчивых сравнений, фразеологизмов, поэтических образов, а также русско-китайские, китайско-русские словари и толковые словари китайского языка. Использовались результаты исследований психолингвистического характера, осуществленных китайскими лингвистами, а также материалы, полученные на практических занятиях с китайскими студентами в течение 2017–2018 гг. К анализу привлекались данные Национального корпуса русского языка.

В исследовании применялись описательный и сопоставительный методы, методы лексикографического, компонентного, дистрибутивного, ассоциативного, контекстного анализа лексики, прием сплошной выборки материала из лексикографических источников, прием направленной выборки из Национального корпуса русского языка.

Результаты

Выделение взаимосвязанных принципов учебной лексикографии – антропоцентризма, находящего выражение в факторе учета адресата словаря, разнонаправленной избирательности, национальной ориентированности – позволяет остановиться на основных положениях проекта лингвокультурологического словаря.

Тематически организованная структура учебного словаря должна соответствовать национально отмеченным кодам лингвокультуры, а также предполагает особым образом организованную структуру словарной статьи.

Основные отличия структуры и содержания словарной статьи учебного лингвокультурологического словаря от словаря общего типа главным образом проявляются в содержании ее основных зон, не совпадающих с зонами общего толкового словаря и позволяющих пошагово «раскодировать» для иностранных студентов коннотативный потенциал культурно маркированной лексики. С этой целью предлагается выделить пять основных зон словарной статьи учебного лингвокультурологического словаря.

1. *Семантико-грамматическая зона* словарной статьи, во многом повторяя содержание словарной статьи общего толкового словаря и системных словарей русского языка (толкование, грамматические и стилистические пометы, словообразование), тем не менее предполагает значительное расширение учебного толкования посредством включения в него дополнительных семантических признаков и информации энциклопедического характера, позволяющих установить связь семантики слова с характером культурной коннотации. В большинстве случаев иностранным студентам трудно на основании обычного (не учебного) толкования определить образный потенциал слова. Сравним, например, толкование к лексеме «ромашка» в «Словаре русского языка (Малом академическом словаре)» под ред. А.П. Евгеньевой (далее – МАС) и в учебном лингвокультурологическом словаре:

– *ромашка* – травянистое растение семейства сложноцветных, с цветками, состоящими из белых лепестков и желтой трубчатой середины (МАС);

– *ромашка* – травянистое растение с цветками, состоящими из белых лепестков и желтой сердцевинки. Ромашки цветут летом в полях и на лугах. Они могут расти и в саду, но в русской песенной, народной и авторской поэзии обычно воспеваются скромные, нежные полевые ромашки. Очень часто ромашки становятся символом простой, милой девушки. С ромашками связана народная традиция гаданий о счастливой любви. Обрывая лепестки, девушки перечисляют варианты вопросов о любимом: «любит?», «не любит?» и др. Последний лепесток является ответом на вопрос (Учебный словарь).

Словообразование: ромашечка, ромашковый.

В эту же зону включается перевод лексемы на родной язык учащихся.

2. *Ассоциативно-коннотативная зона* словарной статьи предполагает репрезентацию важнейших культурно маркированных ассоциаций, данных на заголовочное слово, выступившего в качестве стимула в «Русском ассоциативном словаре» под ред. Ю.Н. Караулова. Например: *ромашка* – белая, цветок, поле, полевая, лечебная, любовь, гадание, желтая, красивая, лето, нежность, девичество, детство, простота, мальчик, простая, красота. Данный ассоциативный ряд принципиально отличается от восприятия ромашки китайскими респондентами (Ли Юецзяо, 2018). Среди реакций носителей китайского языка не содержится представлений о нежности, красоте полевого цветка. Нет и связи с любовью и очарованием милой девушки. Существует только прагматическая связь с целебными свойствами ромашки.

3. *Оценочно-коннотативная зона* содержит экспликацию для иностранных студентов ценностно-оценочного отношения, содержащегося в коннотациях слова. Для этого целесообразно использовать шкалу обобщенной оценки, предложенную в работах Г.Н. Складневской: (+), (–), (+/–), (–/+), (...) (Складневская, 1997), при возможности отмечая характер частной оценки. Например, *ромашка* (+). Данная оценка имеет эстетический характер, в то время как практически все ассоциации, полученные у китайских респондентов, содержат нейтральную оценку и имеют прагматический характер (реакции: используется в медицине, лекарство и т.п.).

4. *Зона образных средств* включает различные выразительные средства языка (устойчивые сравнения, идиомы, эпитеты, зафиксированные в соответствующих словарях русского языка), в которых реализуются культурные коннотации слова. Ромашка – *эпитеты*: полевая, луговая, нежная, простая, белая, скромная, свежая; *устойчивые сравнения*: как ромашка (о простой, молодой, милой девушке); *идиомы*: гадать на ромашке. В китайском языке не зафиксированы устойчивые сравнения и идиомы с данной лексемой.

5. *Художественная зона* включает авторские контексты употребления заголовочной лексемы, в которых реализуется и интерпретируется его коннотативный потенциал, а также авторские метафоры. Например: «На обочинах цвели запоздалые ромашки, мелкие и кустистые» (Приставкин); «Есть славный цветок ромашка, в нем солнышко, и к желтому солнышку во все стороны приставлены белые лучи (Пришвин); «Если б гармошка умела / Все говорить не тая, / Милая девушка в кофточке белой, / Где ты, ромашка моя?» (Фатья-

нов); «За листком листок срывая / С белой звездочки полей, / Ей шепчу, цветку вверяя, / Что скрываю от людей» (Павлова).

Авторские метафоры: свечи ромашек (Волошин), звездочка белая полей (Павлова).

В китайской поэзии ромашки не воспеваются, их образ не поэтизируется и не транслируется в антропоморфную область.

В случае обращения к тем кодам лингвокультуры, в которых реализуется коннотативный потенциал предметной лексики (например, вегетативный, зооморфный, бытовой и др.), целесообразно использовать иллюстрации, дающие адресату словаря наглядное представление о культурной реалии.

Обсуждение

Один из основателей российской учебной лексикографии В.В. Морковкин в последней четверти XX века справедливо говорил о том, что все и всегда знали – без словарей иностранные языки не изучают, однако говорить о словаре как о специфическом и важном средстве обучения стали совсем недавно (Морковкин, 1986).

Как известно, начатая во второй половине XX века дискуссия о статусе и особенностях учебной лексикографии (Денисов, 1977; Морковкин, 1986; Супрун, 1978; Тихонов, 1988 и др.) подчеркнула важность сохранения академических традиций общей отечественной лексикографии, при этом принципиально выделила новое направление – учебную лексикографию, поставив во главу угла особые принципы лексикографирования. К ним в первую очередь относятся *принцип антропоцентричности* (Морковкин, 1986), согласно которому антропоцентрическая установка учебного словаря реализуется в *факторе максимального учета адресата словаря*, его важнейших характеристик и особенностей. В нашем проекте этим адресатом является иностранный студент-филолог. Именно этот фактор в наибольшей степени определяет специфику учебного словаря.

Важное значение для учебных словарей лингвокультурологического направления имеет *принцип разнонаправленной избирательности* (Супрун, 1978), согласно которому у лексикографа появляется возможность избирательно, в соответствии со спецификой адресата словаря подходить к отбору включаемого в словарь материала (Васильева, 2017). В представляемом лингвокультурологическом словаре согласно этому принципу будут использованы данные энциклопедических источников, толковых, тематических, идеографических словарей, словарей ассоциативных норм и образных средств языка, словарей языка писателя и др.

Антропоцентрическая направленность учебного словаря указывает и на важность учета в нем языка и культуры адресата словаря. *Национальная ориентированность словаря* должна опираться на предварительные исследования сопоставительного характера, результаты которых могут быть представлены в виде методической сопоставительной модели, организующей содержание словарной статьи учебного лингвокультурологического словаря. В данной ра-

боте в качестве адресата словаря выступают китайские студенты-филологи, что требует использования соответствующей сопоставительной модели описания коннотативно маркированных групп лексики.

Взаимодополняемость названных принципов учебной лексикографии, а также их безусловная связь с академическими традициями лексикографирования и принципами обучения русскому языку как иностранному в целом могут рассматриваться как лингвометодическая основа учебного лингвокультурологического словаря.

В методике обучения русскому языку как иностранному (далее – РКИ) существует традиция создания учебных словарей, направленных на соизучение языка и культуры. Наиболее разработанный аспект данного направления представляют лингвострановедческие словари (Прохоров, 2007), нередко имеющие тематический характер (Денисова, 1983; Фелицына, Мокиенко, 1990 и др.). Среди лингвокультурологических словарей общего характера прежде всего следует назвать известные словари концептов (Степанов, 2004; Колесов, Колесова, Харитонов, 2014). К словарям концептов, имеющим учебную направленность, можно отнести словарь «Концепты русской культуры в межкультурной коммуникации» Л.К. Муллагалиевой, предназначенный для школ гуманитарного профиля, (Муллагалиева, 2006). В лингвокультурологическом словаре «Русское культурное пространство» под ред. И.В. Захаренко, В.В. Красных, Д.Б. Гудкова описаны единицы, широко представленные в фольклоре и обучающей литературе: зооморфные образы и прецедентные явления (Захаренко, 2004). Данный словарь содержит обширный материал этнографического, этнолингвистического, лингвокультурологического и литературно-художественного характера и отражает стереотипные представления о феноменах, бытующих в русском языковом сознании. В книге В.В. Красных «Словарь и грамматика лингвокультуры» (Красных, 2016) представлены материалы для следующего выпуска этого словаря, в котором будут продолжены традиции первой части: сделан акцент на раскрытии связи реалии с традиционной русской культурой, мифологическим сознанием, стереотипными представлениями, приведены устойчивые выражения и обширные контексты употребления. В материалы, подготовленные для будущего словаря, помимо единиц прецедентного характера и зооморфных образов, включено лексикографически ориентированное описание четырех лексем, репрезентирующих вегетативный код русской лингвокультуры. Эти словари имеют выраженный лингвокультурологический характер и предполагают универсального адресата: от школьника, интересующегося языком и культурой, до ученого-филолога.

Новизну предлагаемого словаря определяет то, что в нем предметом описания являются основные коннотативно маркированные лексико-семантические группы, а адресатом словаря – иностранный студент-филолог. Основная задача такого словаря состоит в пошаговом «раскодировании» коннотативного потенциала слова на основе специальных методических приемов: расширения учебного толкования, экспликации ассоциативного и оценочного потенциала лексики, демонстрации его реализации в образных средствах языка и контек-

стах употребления. Существенным отличием может считаться и ориентированность словаря на представителей конкретной культуры. Таким образом, предлагаемый словарь заполнит лакуну среди словарей лингвокультурологического характера как учебный, национально ориентированный словарь, направленный на экспликацию коннотативного содержания культурно маркированной лексики, предназначенный для иностранных студентов-филологов.

Культурные коннотации слова, имплицитные, «закодированные» для иностранных студентов, являющиеся источником возникновения образных средств языка (устойчивых сравнений, метафор, идиом, эпитетов), без понимания которых иностранные студенты-филологи не смогут адекватно воспринять художественные тексты изучаемого языка, – это основное препятствие на пути к пониманию мира иной культуры. Таким образом, коннотативный потенциал слова (состоящий в основном из ассоциативного и ценностно-оценочного компонентов содержания слова), образные средства языка, возникающие на его основе, а также тексты культуры, в которых используются эти средства, в целом могут рассматриваться как единый код лингвокультуры, в основе которого находится то или иное явление, вербализированное в языке очень сложным, непрямым способом. Путь к адекватному восприятию важнейших явлений культуры лежит через «прочтение» национального лингвокультурного кода, которое иностранный студент-филолог не сможет осуществить без помощи учебной лексикографии, направленной на экспликацию скрытых культурных смыслов, заключенных в слове.

Определяя лингвокультурный код как формирующий конкретный фрагмент картины мира совокупность ментефактов, связанных с наделенными культурными смыслами феноменами, относящимися к одному типу или одной сфере бытия, имена которых несут в дополнение к основным значениям, отражающим свойства именованных феноменов, функционально значимые для культуры смыслы (Телия, 1996), лингвокультурологи выделяют значительное число национальных кодов культуры, к которым относятся пространственный, временной, растительный (вегетативный), стихийный, колористический, бытовой, зооморфный и многие другие, репрезентирующие основополагающие фрагменты языковой картины мира (Красных, 2016; Маслова, Пименова, 2016). Важнейшие коды лингвокультуры должны определять содержание и структуру учебного словаря коннотативно отмеченной лексики. Сопоставительный аспект лингвокультурологических исследований позволяет в учебных целях выявить степень самобытности, уникальности национального мировидения, находящего отражение в важнейших фрагментах языковой картины мира и закодированного для иностранных студентов. Ввиду того, что культурные коды отправителя и получателя лексикографируемого материала могут не совпадать, содержание учебного лингвокультурологического словаря должно строиться с учетом основных национально маркированных кодов лингвокультуры, выявленных посредством сопоставления не только денотативного, но и коннотативного содержания культурно маркированной лексики, т.е. структуру словаря должны определять важнейшие фрагменты языковой картины

мира, имплицитно заложенные в лингвокультурных кодах. По этой причине учебному лексикографическому описанию должно предшествовать сопоставительное исследование культурно маркированных лексических групп, соответствующих тому или иному лингвокультурному коду. Такое исследование позволит выявить как уникальные, так и специфические особенности культур, сконцентрированные в рамках национального лингвокультурного кода. Проследим это на примере русской и китайской лингвокультур.

Так, одним из важнейших культурных кодов считается вегетативный (растительный) код, который в том числе вербализируется в наименованиях цветов и трав. Анализ ассоциативного, оценочного, метафорического потенциала этой лексико-семантической группы наименований показал, что при определенном совпадении коннотативных характеристик фитонимов к особенностям вегетативного кода русской и китайской лингвокультур можно отнести ряд характеристик. Например, исследователями отмечены преимущественно позитивная эстетическая оценка полевых цветов в русской лингвокультуре, которая обусловила яркость ассоциаций, эпитетов, образов, текстов, и отсутствие позитивного оценочного отношения к полевым (диким) цветам в китайской лингвокультуре, где дикие цветы эстетически не маркированы, а получают лишь прагматическую оценку, позитивность которой может быть связана только с их целебными свойствами (Тань Аошуан, 2004; Ли Юецзяо, 2018). Оценка диких цветов в китайской культуре значительно уступает восторженному отношению к культурным, с большим искусством и трудом выращенным цветам. Ввиду этого образы полевых цветов лежат в основе устойчивых сравнений, эпитетов и художественных текстов русской лингвокультуры, в то время как в китайской культуре наименования диких цветов не содержат позитивной эстетической оценки и не частотны в художественных текстах.

Иной общей особенностью вегетативного кода русской и китайской культур можно считать влияние на эстетическую оценку и ассоциативный потенциал наименований цветов и трав фольклорной и песенной традиций в русской лингвокультуре и, с другой стороны, формирование отношения к растениям согласно древним этическим и эстетическим воззрениям мыслителей, философов, художников в Китае. Примером может служить отношение к «четырем благородным среди цветов» (орхидея, хризантема, слива мэйхуа и бамбук), которые были возвеличены еще в 340–278 гг. до н.э. (Тань Аошуан, 2004). Показательно, что наименования данных растений либо не включены в Русский ассоциативный словарь (РАС) в качестве стимулов, либо им соответствует крайне ограниченный ассоциативный ряд, они редко поэтизируются в текстах русской литературы.

Существенным является и то, что, наряду с оценкой, отражающей преимущественно позитивное отношение к растительному миру, в русской культуре значительное число растений характеризуется амбивалентной оценкой либо вызывает исключительно негативное отношение. Например, преимущественно негативные ассоциации сопровождают в РАС стимулы «*лопух*», «*репей*», «*крапива*» и другие наименования растений, в то время как в китайской культуре негативная оценка растений встречается крайне редко.

Если обратиться к сопоставительному исследованию стихийного кода культуры, вербализированного в многочисленной лексико-семантической группе наименований погодных и атмосферных явлений, то здесь также на фоне совпадающих процессов в русском и китайском языках (например, высокой степени метафоризации данных наименований, переноса значений в антропоморфную область человеческих чувств и состояний, а также в область явлений политического, социального порядка) можно выделить национально маркированные особенности отношения к погодным и атмосферным явлениям. Так, в китайском языке гораздо чаще метафорический перенос в данной группе лексики производится в область социальных и политических явлений, в то время как в русском языке – в область человеческих чувств и состояний.

Результаты сопоставительных исследований национальных лингвокультурных кодов должны определить тематическую структуру словаря, а также содержание соответствующих зон словарной статьи.

Заключение

Опора на принципы учебной лексикографии и взаимосвязанность методов описания содержания слова (семантического, энциклопедического, ассоциативного, оценочного, контекстного), интегрирующих различные области гуманитарного знания, позволяют создать учебный лингвокультурологический словарь активного типа, дающий возможность иностранным студентам-филологам последовательно «раскодировать» имплицитные культурные смыслы и тем самым проникнуть не только в глубинный мир русского слова, но и в мир русской культуры.

Список литературы

- Арутюнова Н.Д.* Типы языковых значений. Оценка. Событие. Факт. М.: Наука, 1988. С. 7–44.
- Васильева Г.М., Левина И.Н.* Лексико-синтаксический словарь сложноподчиненных предложений для иностранных студентов: теоретические и методические ориентиры // Вопросы лексикографии. 2017. № 12. С. 5–23.
- Верещагин Е.М., Костомаров В.Г.* Язык и культура. М.: Русский язык, 1983. 246 с.
- Вольф Е.М.* Функциональная семантика оценки. М.: Наука, 1985. 228 с.
- Воробьев В.В.* Лингвокультурология (теория и методы): монография. М.: РУДН, 1994. 331 с.
- Воробьев В.В.* Лингвокультурология в кругу других гуманитарных наук // Русский язык за рубежом. 1999. № 2. С. 76–82.
- Воробьев В.В.* Лингвокультурология в кругу других гуманитарных наук // Русский язык за рубежом. 1999. № 3. С. 95–103.
- Денисов П.Н.* Об универсальной структуре словарной статьи. Актуальные проблемы учебной лексикографии. М.: Русский язык, 1977. С. 208–211.
- Денисова М.А.* Народное образование в СССР: лингвострановедческий словарь / под ред. Е.М. Верещагина, В.Г. Костомарова. М.: Русский язык, 1983. 277 с.
- Залевская А.А.* Национально-культурная специфика картины мира и различные подходы к ее исследованию // Языковое сознание и образ мира. М.: ИЯ РАН, 2000. С. 39–55.
- Захаренко И.В., Красных В.В., Гудков Д.Б.* Русское лингвокультурное пространство. Лингвокультурологический словарь. М.: Гнозис, 2004. 318 с.

- Зиновьева Е.И.* Лингвокультурология: от теории к практике. СПб.: СПбГУ; Нестор-История, 2016. 182 с.
- Караулов Ю.Н.* Русский ассоциативный словарь: в 2 т. М.: АСТ; Астрель, 2002.
- Караулов Ю.Н.* Русский язык и языковая личность. М.: Изд-во ЛКИ, 2010. 264 с.
- Колесов В.В., Колесова Д.В., Харитонов А.А.* Словарь русской ментальности: в 2 т. СПб.: Златоуст, 2014.
- Красных В.В.* Концепт «сторона» как репрезентант русского культурного пространства // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Серия: Филологические науки. 2003. № 4. С. 15–24.
- Красных В.В.* Словарь и грамматика лингвокультуры. М.: Гнозис, 2016. 496 с.
- Леонтьев А.А.* Словарь ассоциативных норм русского языка. М.: Изд-во Московского гос. университета, 1977. 191 с.
- Леонтьев А.А.* Смысл как психологическое понятие // Психологические и психолингвистические проблемы владения и овладения языком. М., 1969. С. 56–66.
- Ли Юецзяо.* Лингвокультурологический подход к обучению коннотативно маркированной лексики китайских студентов-филологов (на материале фитонимов): автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2018. 26 с.
- Маслова В.А., Пименова М.В.* Коды лингвокультуры: учебное пособие. М.: Флинта: Наука, 2016. 180 с.
- Морковкин В.В.* О базовом лексикографическом знании // Учебники и словари в системе средств обучения русскому языку как иностранному. М.: Русский язык, 1986. С. 102–117.
- Муллагалиева Л.К.* Концепты русской культуры в межкультурной коммуникации. Словарь. Элективный курс для 10–11 классов школ гуманитарного профиля / под ред. Л.Г. Саяховой. М.: Ладомир, 2006. 234 с.
- Прохоров Ю.Е.* Россия: большой лингвострановедческий словарь. М.: АСТ-Пресс Книга, 2007. 736 с.
- Пуцилева Л.Ф.* Культурно детерминированные коннотации русских зоонимов и фитонимов: автореф. дис. ... канд. филол. наук. СПб., 2009. 19 с.
- Сахарный Л.В.* Введение в психолингвистику: курс лекций. Л.: Изд-во Ленингр. гос. ун-та, 1989. 184 с.
- Скляревская Г.Н.* К вопросу о прагматической информации в толковом словаре // Лингвистическая прагматика в словаре. СПб.: Наука, 1997. С. 6–13.
- Скляревская Г.Н.* Метафора в системе языка. СПб.: Филологический факультет СПбГУ, 2004. 166 с.
- Степанов Ю.С.* Константы: словарь русской культуры. М.: Академический проект, 2004. 992 с.
- Супрун А.Е.* Некоторые свойства учебного словаря и словарь для обучающегося // Проблемы учебной лексикографии и обучение лексике. М.: Русский язык, 1978. С. 46–53.
- Тань Аошуан.* Китайская картина мира. М.: Языки славянской культуры, 2004. 240 с.
- Телия В.Н.* Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. М.: Школа «Языки русской культуры», 1996. 288 с.
- Тихонов А.Н.* Проблемы составления толкового словаря русского языка для национальных республик // Национальная специфика языка и ее отражение в нормативном словаре. М.: Наука, 1988. С. 114–119.
- Уфимцева Н.В.* Русские глазами русских. Язык – система. Язык – текст. Язык – способность. М.: Наука, 1995. С. 242–250.
- Уфимцева Н.В.* Языковое сознание и принципы его исследования. Языковое сознание и образ мира. М.: ИЯ РАН, 2000. С. 13–23.
- Фелицына В.П., Мокиенко В.М.* Русские фразеологизмы: лингвострановедческий словарь. М.: Русский язык, 1990. 222 с.

Шаклеин В.М. Лингвокультурологическая теория в преподавании русского языка как иностранного // Русский язык за рубежом. 1998. № 3. С. 97.

Шаклеин В.М. Лингвокультурология: традиции и инновации: монография. М.: Флинта, 2012. 301 с.

История статьи:

Дата поступления в реакцию: 18.01.2019

Дата принятия к печати: 25.04.2019

Для цитирования:

Васильева Г.М. Теоретические и методические ориентиры учебного лингвокультурологического словаря для иностранных студентов-филологов // Русистика. 2019. Т. 17. № 3. С. 366–381. <http://dx.doi.org/10.22363/2618-8163-2019-17-3-366-381>

Сведения об авторе:

Васильева Галина Михайловна, доктор филологических наук, профессор кафедры межкультурной коммуникации Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена. *Сфера научных интересов:* лингвокультурология, лексикография, методика обучения русскому языку как иностранному, лексикология. Автор более 120 публикаций. *Контактная информация:* galinav44@mail.ru

Scientific article

**Theoretical and methodological landmarks of
an educational linguoculturological dictionary
for foreign philologists**

Galina M. Vasileva

Herzen State Pedagogical University of Russia
48 Moika Embankment, Saint Petersburg, 191186, Russian Federation

This article takes into consideration theoretical and methodological foundations of an educational linguoculturological dictionary for foreign students-philologists. The dictionary describes connotative lexical units representing the most important national codes of a linguistic culture. Special attention is paid to linguistic, methodological, and lexicographic understanding of a cultural connotation, including associative and evaluative potential of a word as its main component. Since cultural connotations determine the content of figurative language means (metaphors, epithets, stable comparisons etc.) as well as various literary texts, a vital task of educational lexicography is to help foreign students-philologists to get hidden cultural meanings of a word and thus to “read” the most significant cultural texts of the target language.

The aim of this paper is to present a project of an educational linguoculturological dictionary allowing foreign philologists to master the connotative potential of Russian lexis step-by-step: from sematic, associative, and evaluative content to figurative means of various artistic texts.

The research resulted in determining linguistic and methodological foundations of an educational linguoculturological dictionary for foreign philologists, as well as defining its structure and content. In the future, the authors plan to compile the full text and publish the dictionary. Interrelatedness of the major principles of educational lexicography (the principle of anthropocentricity realized in thorough consideration of the dictionary recipient specifics, principles of

multidirectional selectivity and national orientees), their connection with academic traditions of Russian lexicography and principles of teaching Russian as a foreign language on the whole can be seen as theoretical and methodological foundations of an educational linguoculturological dictionary.

The main difference of the structure and content of an educational linguoculturological dictionary entry from that of a general-purpose dictionary entry is reflected, first of all, in the quantity and content of its major zones, based on a comparative study of semantic, associative, evaluative, figurative potentials of the vocabulary that articulate the most important national codes of a linguistic culture. It distinguishes 5 major zones of an educational dictionary entry: semantical-grammatical, associative and connotative, evaluative and connotative, figurative means of a language zone and the literary zone. A developed project of an educational linguoculturological dictionary allows to “decode” step-by-step the connotative potential of the culture-specific vocabulary and help foreign students to “read” the most significant cultural texts of the target language.

Keywords: cultural linguistics; cultural word connotations; associative and verbal potential; evaluative content; national code of a linguistic culture; educational lexicography; linguoculturological dictionary

References

- Arutyunova, N.D. (1988). *Tipy yazykovykh znachenii. Otsenka. Sobytie. Fakt* [Types of language meanings. Evaluation. Event. Fact]. Moscow: Nauka Publ. (In Russ.)
- Denisov, P.N. (1977). *Ob universal'noi strukture slovarnoi stat'i. Aktual'nye problemy uchebnoi leksikografii* [On universal structure of the dictionary entry. Actual problems of educational lexicography] Moscow: Russkii yazyk Publ. (In Russ.)
- Denisova, M.A. (1983). *Narodnoe obrazovanie v SSSR: lingvostranovedcheskii slovar'* [Public education in the USSR: cultural linguistic dictionary]. Moscow: Russkii yazyk Publ. (In Russ.)
- Felitsyna, V.P., & Mokienko V.M. (1990). *Russkie frazeologizmy: lingvostranovedcheskii slovar'* [Russian idioms: cultural linguistic dictionary]. Moscow: Russkii yazyk Publ. (In Russ.)
- Karaulov, Yu.N. (2002). *Russkii assotsiativnyi slovar': v 2 t.* [Russian associative dictionary: in 2 vols]. Moscow: AST, Astrel Publ. (In Russ.)
- Karaulov, Yu.N. (2010). *Russkii yazyk i yazykovaya lichnost'* [Russian language and linguistic personality]. Moscow: LKI Publ. (In Russ.)
- Kolesov, V.V., Kolesova, D.V., & Kharitonov, A.A. (2014). *Slovar' russkoi mental'nosti: v 2 t.* [Dictionary of Russian mentality: in 2 vols]. Saint Petersburg: Zlatoust Publ. (In Russ.)
- Krasnykh, V.V. (2003). Concept “area” as a representative of Russian cultural space. *Proceedings of the Volgograd State Pedagogical University. Series: Philological Sciences*, (4), 15–24. (In Russ.)
- Krasnykh, V.V. (2016). *Slovar' i grammatika lingvokul'tury* [Dictionary and grammar of linguistic culture]. Moscow: Gnosis Publ. (In Russ.)
- Leont'ev, A.A. (1969). Smysl kak psikhologicheskoe ponyatie [Meaning as a psychological concept]. *Psikhologicheskie i psikholingvisticheskie problemy vladeniya i ovladeniya yazykom* [Psychological and psycholinguistic problems of language learning and proficiency]. Moscow. (In Russ.)
- Leont'ev, A.A. (1977). *Slovar' assotsiativnykh norm russkogo yazyka.* [Dictionary of associative norms of the Russian language]. Moscow: Moscow University Publ. (In Russ.)
- Li, Y. (2018). *Lingvokul'turologicheskii podkhod k obucheniyu konnotativno markirovannoi leksike kitaiskikh studentov-filologov (na materiale fitonimov)* [Linguistic and cultural approach to learning connotative vocabulary of Chinese philological students (based on phytonyms)]. [Author's abstr. cand. ped. diss.]. Saint Petersburg. (In Russ.)

- Maslova, V.A., & Pimenova, M.V. (2016). *Kody lingvokul'tury: uchebnoe posobie* [Codes of linguistic culture: textbook]. Moscow: Flinta: Nauka Publ. (In Russ.)
- Morkovkin, V.V. (1986). O bazovom leksikograficheskom znanii [On basic lexicographic knowledge]. *Uchebniki i slovari v sisteme sredstv obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu* [Textbooks and dictionaries in the system of teaching Russian as a foreign language]. Moscow. (In Russ.)
- Mullagalieva, L.K. (2006). *Kontsepty russkoi kul'tury v mezhkul'turnoi kommunikatsii. Slovar' Elektivnyi kurs dlya 10–11 klassov shkol gumanitarnogo profilya* [Concepts of Russian culture in intercultural communication. Vocabulary. Elective course for 10–11 classes of humanitarian schools]. Moscow: Lodomir Publ. (In Russ.)
- Prokhorov, Yu.E. (2007). *Rossiya: bol'shoi lingvostranovedcheskii slovar'* [Russia: a large cultural linguistic dictionary]. Moscow: AST-Press Book Publ. (In Russ.)
- Putsileva, L.F. (2009). *Kul'turno determinirovannye konnotatsii russkikh zoonimov i fitonimov* [Culturally determined connotations of Russian zoonyms and phytonyms]. [Author's abstr. cand. ped. diss.]. Saint Petersburg. (In Russ.)
- Sakharnyi, L.V. (1989). *Vvedenie v psikholingvistiku: kurs leksii*. [Introduction to psycholinguistics: lecture course]. Leningrad: Leningrad University Publ. (In Russ.)
- Shaklein, V.M. (1998). Lingvokul'turologicheskaya teoriya v prepodavanii russkogo yazyka kak inostrannogo [Linguoculturological theory in teaching Russian as a foreign language]. *Russkii yazyk za rubezhom* [Russian language abroad], (3). (In Russ.)
- Shaklein, V.M. (2012). *Lingvokul'turologiya: traditsii i innovatsii* [Cultural linguistics: traditions and innovations]. Moscow: Flinta Publ. (In Russ.)
- Sklyarevskaya, G.N. (1997). K voprosu o pragmaticheskoi informatsii v tolkovom slovare [On pragmatic information in an explanatory dictionary]. *Lingvisticheskaya pragmatika v slovare* [Linguistic pragmatics in the dictionary]. Saint Petersburg: Nauka Publ. (In Russ.)
- Sklyarevskaya, G.N. (2004). *Metafora v sisteme yazyka* [Metaphor in the system of language]. Saint Petersburg: Filologicheskii fakul'tet SPBGU Publ. (In Russ.)
- Stepanov, Yu.S. (2004). *Konstanty: slovar' russkoi kul'tury* [Constants: dictionary of Russian culture]. Moscow: Akademicheskii proekt Publ. (In Russ.)
- Suprun, A.E. (1978). Nekotorye svoistva uchebnogo slovarya i slovar' dlya obuchayushchegosya [Some features of the vocabulary and vocabulary for student]. *Problemy uchebnoi leksikografii i obuchenie leksike* [Problems of educational lexicography and vocabulary learning]. Moscow: Russkii yazyk Publ. (In Russ.)
- Tan', A. (2004). *Kitaiskaya kartina mira* [Chinese worldview]. Moscow: Yazyki slavyanskoi kul'tury Publ. (In Russ.)
- Teliya, V.N. (1996). *Russkaya frazeologiya. Semanticheskii, pragmaticheskii i lingvokul'turologicheskii aspekty* [Russian phraseology. Semantic, pragmatic and linguoculturological aspects]. Moscow: Shkola "Yazyki russkoi kul'tury" Publ. (In Russ.)
- Tikhonov, A.N. (1988). Problemy sostavleniya tolkovogo slovarya russkogo yazyka dlya natsional'nykh respublik [Problems of compiling an explanatory dictionary of the Russian language for national republics]. *Natsional'naya spetsifika yazyka i ee otrazhenie v normativnom slovare* [National specificity of language reflected in a normative dictionary]. Moscow: Nauka Publ. (In Russ.)
- Ufimtseva, N.V. (1995). *Russkie glazami russkikh. Yazyk – sistema. Yazyk – tekst. Yazyk – sposobnost'* [The Russians through the eyes of the Russians. Language – system. Language – text. Language – ability]. Moscow: Nauka Publ. (In Russ.)
- Ufimtseva, N.V. (2000). *Yazykovoe soznanie i printsipy ego issledovaniya. Yazykovoe soznanie i obraz mira* [Linguistic consciousness and the principles of its study. Linguistic consciousness and the image of the world]. Moscow: RAN Publ. (In Russ.)
- Vasil'eva, G.M., & Levina, I.N. (2017). Lexical and syntactic dictionary of complex sentences for foreign students: theoretical and methodological guidelines. *Questions of lexicography*, (12), 5–23. (In Russ.)

- Vereshhagin, E.M., & Kostomarov, V.G. (1983). *Yazyk i kul'tura* [Language and culture]. Moscow: Russkii yazyk Publ. (In Russ.)
- Vol'f, E.M. (1985). *Funktsional'naya semantika otsenki* [Functional semantics of evaluation]. Moscow: Nauka Publ. (In Russ.)
- Vorob'ev, V.V. (1994). *Lingvokul'turologiya (teoriya i metody)*. [Cultural linguistics (theory and methods)]. Moscow: RUDN Publ. (In Russ.)
- Vorob'ev, V.V. (1999). Lingvokul'turologiya v krugu drugikh gumanitarnykh nauk [Cultural linguistics among other humanitarian sciences]. *Russkii yazyk za rubezhom* [Russian language abroad], (2), 76–82. (In Russ.)
- Vorob'ev, V.V. (1999). Lingvokul'turologiya v krugu drugikh gumanitarnykh nauk [Cultural linguistics among other humanitarian sciences]. *Russkii yazyk za rubezhom* [Russian language abroad], (3), 95–103. (In Russ.)
- Zalevskaya, A.A. (2000). *Natsional'no-kul'turnaya spetsifika kartiny mira i razlichnye podkhody k ee issledovaniyu. Yazykovoe soznanie i obraz mira* [National-cultural specificity of worldview and different approaches to its study. Language consciousness and the image of the world]. Moscow: RAN Publ. (In Russ.)
- Zakharenko, I.V., Krasnykh, V.V., & Gudkov D.B. (2004). *Russkoe lingvokul'turnoe prostranstvo. Lingvokul'turologicheskii slovar'* [Russian cultural linguistic space. Linguistic and cultural dictionary]. Moscow: Gnosis Publ. (In Russ.)
- Zinov'eva, E.I. (2016). *Lingvokul'turologiya: ot teorii k praktike* [Cultural linguistics: from theory to practice]. Saint Petersburg: Nestor-History Publ. (In Russ.)

Article history:

Received: 18.01.2019

Accepted: 25.04.2019

For citation:

Vasileva G.M. (2019). Theoretical and methodological landmarks of an educational linguo-culturological dictionary for foreign philologists. *Russian Language Studies*, 17(3), 366–381. <http://dx.doi.org/10.22363/2618-8163-2019-17-3-366-381>

Bio note:

Galina Mikhailovna Vasileva, Doctor of Philology, Professor, Department of intercultural communication, Herzen State Pedagogical University of Russia. *Research interests:* cultural linguistics, lexicography, methods of teaching Russian as a foreign language, intercultural communication. The author of more than 120 scientific publications. *Contact information:* galinav44@mail.ru



DOI 10.22363/2618-8163-2019-17-3-382-396
УДК 81'243

Научная статья

Трактовка понятия «обобщенная личность» в научном тексте: лингводидактический подход

Н.И. Тарасова

Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова
Российская Федерация, 163002, Архангельск, наб. Северной Двины, 17

В статье применяется функционально-коммуникативный подход к описанию понятия «обобщенная личность» в научном тексте с позиций методики преподавания русского языка инофонам. Предлагается более широкая, нежели в традиционной грамматике, трактовка понятия обобщенной личности. Актуальность такого подхода определена значимостью навыков владения научным стилем речи для формирования коммуникативной и профессиональной компетентности иноязычных студентов. Рассматриваются разноструктурные средства выражения обобщенного лица: обобщенно-личные предложения, пассивные и безличные конструкции, инфинитивные придаточные, двусоставные предложения с подлежащим с генерализованной референцией. Изучение выделенных разноструктурных средств в системе дидактически целесообразно при работе с научным текстом. В статье приведены общие принципы построения обучения средствам выражения обобщенного лица в научном тексте (в методике преподавания русского языка как иностранного): поступательность введения моделей обобщенной личности, системность представления средств выражения обобщенного лица в научном тексте, концентрический подход в изучении обобщенной личности. Перспективы исследования направлены на разработку методов системной дидактизации средств обобщенной личности в различных жанрах научного стиля речи.

Ключевые слова: обобщенная личность; функционально-коммуникативная грамматика; русский язык как иностранный; лингводидактическое описание языка; научный стиль речи

Введение

Проблематика данного исследования связана с необходимостью систематизации в дидактических целях (преподавание русского языка как иностранного) средств выражения обобщенного лица, в частности в научном тексте.

Актуальность исследования определяется особой ролью навыков владения научным стилем речи для формирования коммуникативной и профессиональ-

© Тарасова Н.И., 2019



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

ной компетентности. Высокая степень семантико-структурной формализации научного текста представляет значительную трудность для иноязычных студентов (Митрофанова, 1985; Лариохина, 1989; Клобукова, 2012; Колесникова, 2015). Вместе с тем обобщенная личность играет важную роль в реализации основной стилеобразующей черты научного текста – отвлеченно-обобщенности. Однако дидактизация средств выражения обобщенной личности, как думается, недостаточно представлена в лингводидактике (Лысова, 2011; Котова, 2012; Сиротина, 2013; Развитие навыков письменной речи..., 2014). Полагаем, что во многом это связано с отсутствием единой трактовки понятия обобщенной личности.

Методологической базой нашего исследования является функционально-коммуникативная грамматика, разработанная в трудах профессора Г.А. Золотовой (Золотова, 2003), а также профессора М.В. Всеволодовой и ее учеников и последователей (Всеволодова, 2013; Одинцова, 2014). Лингводидактическая модель языка, предложенная функционально-коммуникативной грамматикой, объединяет сферы, разрабатываемые представителями академического направления, в некоторую единую систему, базируясь в первую очередь на опыте преподавания русского языка как иностранного. Лингводидактическое описание русского языка предполагает системное представление групп коммуникативно-значимых смыслов, объединенных единым функциональным признаком. Таким образом, в описании обобщенной личности мы придерживаемся ономаσιологического подхода – от содержания к формам его выражения.

Научная новизна исследования состоит в применении функционально-коммуникативного подхода к изучению явления обобщенной личности научного стиля речи и в обосновании целесообразности системного подхода к обучению указанным средствам иноязычных студентов.

Цель

Цель данной статьи – опираясь на принципы функционально-коммуникативной грамматики, предложить такую трактовку понятия обобщенной личности, которая позволила бы системно представить грамматические средства выражения отвлеченно-обобщенности научного текста в методике преподавания русского языка как иностранного (РКИ).

Материалы и методы

Теоретическими источниками исследования являются учебники по грамматике современного русского языка, научные статьи и монографии как по грамматике, так и по стилистике, в которых описаны лингвостилистические особенности языка научного изложения, а также работы по дидактике РКИ (Бабайцева, Максимов, 1987; Буре, Быстрых, Вишнякова и др., 2003; Валгина, 2003; Всеволодова, 2013; Золотова, Онипенко, Сидорова, 2004; Лаврентьев, 2009; Кожина, Дускаева, Салимовский, 2008; Котова, 2012; Лариохина, 1989; Метс, 1979; Митрофанова, 1985; Русская грамматика..., 1980; Современный

русский литературный язык, 2010). Практический материал собран методом сплошной выборки из научных и учебно-методических пособий по научному стилю речи.

В ходе анализа научных и методических трудов использовались: дедуктивный метод, метод анализа и синтеза, методы наблюдения, сравнения, обобщения, объяснительного описания.

Обсуждение

Анализ государственных стандартов по РКИ показывает, что конструкции со значением обобщенной личности вводятся студентам-инофонам уже на базовом уровне. Это, прежде всего, одна из так называемых «однокомпонентных моделей со спрягаемой формой глагола»: *Газеты продают в киосках* (Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному..., 2001: 15). Государственный стандарт по профессиональным модулям обозначает обобщенно-личное предложение (односоставное с глаголом в 3 л. мн. ч.), наряду с неопределенно-личным, как основные типы предложений, характерных для научного стиля речи (Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному..., 2000: 13). Действительно, данный тип предложения преобладает в научной речи. Полагаем, однако, что было бы целесообразно в дидактических целях расширить арсенал грамматических средств, служащих выражению значения обобщенного лица, при изучении научного стиля речи в иноязычной аудитории. Рассмотрим, какими средствами располагает русский язык для передачи данного значения.

В русской грамматике обобщенно-личные предложения традиционно выделяются в отдельную грамматическую категорию. Это самостоятельный тип односоставных глагольных предложений, в которых сообщается о действиях обобщенного лица (или обобщенно мыслимого лица) и главный член которых выражен формой 2-го лица единственного или множественного числа изъявительного или повелительного наклонения или же формой 3-го лица множественного числа изъявительного наклонения (реже – формой 1-го лица множественного лица). Такая трактовка, основанная на структурном подходе, встречается в большинстве грамматик русского языка и во многих современных работах (Современный русский язык, 1981: 432; Бабайцева, Максимов, 1987: 94; Валгина, 2003: 160–162; Кустова, Мишина, Федосеев, 2005: 90; Скобликова, 2006: 135; Современный русский литературный язык, 2010: 666).

На основе градации признака обобщенности некоторые ученые выделяют различные типы обобщающих высказываний, отмечая, что резкой границы между ними нет: 1) оценочно-характеризующие предложения, выражающие действие, для которого реальным деятелем является сам говорящий; 2) обобщенные высказывания, в которых индивидуальный опыт говорящего возводится в закономерность, правило, установку; 3) пословицы, в которых достигается высшая степень обобщения, поскольку «в таких обобщенно-личных предложениях отсутствует индивидуальное...» (Золотова, Онипенко, Сидорова, 2004: 119–120; Лекант, 1986: 82–84). В.А. Лаврентьев выделяет две разно-

видности: *собственно-обобщенно-личные* (поговорки) и *отстраненно-обобщенно-личные* (называют действие, относящееся к говорящему) (Лаврентьев, 2013: 35).

Однако некоторые ученые полагают, что обобщенную личность следует рассматривать более широко и не отождествлять обобщенно-личные предложения с высказываниями, имеющими обобщенно-личный характер (Тарланов, 1999: 185).

В нашем исследовании, нацеленном на лингводидактический аспект описания русского языка, принимается функциональный подход к описанию языковых явлений. Таким образом, мы трактуем значение обобщенности лица как соотнесение ситуации, лишенной конкретной референции (ситуации повторяющейся, обычной или «вневременной»), и ее участников с обобщенным классом лиц, включающим говорящего: а) как носителя своего опыта или б) как человека, представляющего и разделяющего опыт и суждения обобщенного класса лиц (Теория функциональной грамматики..., 1991: 10).

Согласно такой трактовке в предложениях с обобщенно-личным значением имеет место референция к обобщенному субъекту — множеству лиц, включающему и самого говорящего. Семантика обобщенного лица может выражаться в предложениях разных структурных типов, т.е. описываемое явление изучается на основании семантических признаков безотносительно к формально-структурному статусу (Пешковский, 1938: 341; Бабайцева, Максимов, 1987: 47–48; Золотова, 2003: 111; Лаврентьев, 2013: 35–36; Сыздыкова, 2015: 154).

Это значение в русском языке способно выразить предложение любой структурной разновидности, не только обобщенно-личное (в традиционном понимании), но и двусоставное, безличное и инфинитивное.

Обобщенно-личные предложения. Предложения с формой 3-го лица мн. ч. представляют собой абстракции, безотносительные к лицу, месту и времени действия. Они выражают вывод, общее положение, которые относятся ко многим лицам (при ограниченной степени обобщенности) или ко всем людям вообще (при неограниченной степени обобщения) (Русская грамматика..., 1980: 356; Теория функциональной грамматики..., 1991: 64; Лаврентьев, 2013: 35).

Безличные предложения. Как известно, это односоставные предложения, в которых выражается действие или состояние (признак), возникающие и существующие независимо от производителя действия или носителя признака (Бабайцева, Максимов, 1987: 96). Такая характеристика безличных предложений приближает некоторые из них к обобщенным высказываниям. Речь идет, прежде всего, о моделях с безлично-предикативными словами модального значения (*можно, нужно, нельзя, должно, следует, необходимо* и т.д.) и с глаголами в безличном употреблении (*требуется, предполагается* и т.д.), вводящими инфинитив.

Двусоставные предложения. Здесь мы рассматриваем в первую очередь высказывания, находящиеся на периферии класса определенно-личных предложений, где подлежащим выступают слова с неиндивидуализированным характером референции:

а) имена с генерализованной референцией, т.е. отнесенные к открытому классу объектов, принципиально неограниченному множеству (*Человек смертен*), при этом даже форма единственного числа обозначает определенный класс субъектов как нечленимое целое, и поэтому в высказывании актуализируется сема обязательности указанного характеризующего действия для каждого субъекта без исключения;

б) определительно-обобщающие местоимения (*кто-то, никто, все, любой, каждый, всякий*) либо личные в обобщающем значении (*Мы заботимся о своем здоровье*); часто в этих предложениях употребляются кванторные наречия *всегда, зачастую, иногда* (Бабайцева, Максимов, 1987: 96; Сыздыкова, 2015: 156–157).

Также полагаем, что обобщенное значение зачастую имеют двусоставные предложения с пассивными конструкциями, в которых предикат (особенно в настоящем времени) выражен либо страдательным причастием (*К двум другим точкам приложены силы...*), либо возвратной формой глагола (*Температура определяется с помощью термометра*), а позиция агенса не заполнена. Такие высказывания, «устраняющие» субъект действия, регулярны в тех случаях, когда необходимо обратить внимание на само действие или процесс (Митрофанова, 1985: 84). Наиболее частотным является случай неуказания на субъект в силу его обобщенного характера (Теория функциональной грамматики..., 1991: 167).

Инфинитивные предложения. В них называется действие, которое необходимо (желательно, невозможно и пр.) осуществить определенному, неопределенному или обобщенному лицу (Бабайцева, Максимов, 1987: 110): *Здесь не проехать*. По своей семантике они сближаются с безличными предложениями с соответствующими модальными предикатами (Пешковский, 1938: 347).

Таким образом, в русском языке высказывания с обобщающей семантикой (семантика обобщенного лица) могут реализовываться различными по синтаксической структуре предложениями, в которых нейтрализовано противопоставление по линии лица. На наш взгляд, объединение на основе функционального признака разноструктурных средств выражения обобщенной личности имеет существенную дидактическую целесообразность в обучении русскому языку как иностранному.

Категория обобщенной личности реализуется в генеритивном регистре речи: здесь говорящий обобщает информацию, соотнося ее с универсальным опытом и «поднимаясь на высшую ступень абстрактности от событийного времени и места» (Золотова, Онипенко, Сидорова, 2004: 30). Мы рассматриваем эту категорию в научном тексте, наиболее четко представляющем генеритивный регистр. Данный ракурс исследования связан в нашем случае с необходимостью системной дидактизации основных особенностей научного стиля речи в иноязычной аудитории, поскольку обучение научной речи является существенным компонентом формирования языковой компетенции, в частности для выполнения учебной, учебно-научной и профессиональной деятельности (Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному..., 2000: 32).

Наиболее характерными чертами научного стиля признаются отвлеченно-обобщенность и логичность изложения (Кожина, 1972: 73; Лариохина, 1989: 18; Буре, Быстрых, Вишнякова и др., 2003: 11; Кожина, Дускаева, Салимовский, 2008: 290; Котюрова, 2010: 42–43). *Отвлеченно-обобщенность* обусловлена тем, что задачей научного познания является установление закономерностей природы и общества на основе обобщения фактов. Эта черта не свойственна другим функциональным стилям, так как не имеет в них экстралингвистической основы, каковой является сама функция научной речи – выражение теоретического мышления в строгой понятийно-логической форме. *Логичность* изложения обусловлена тем, что ведущим компонентом научной литературы являются такие функционально-смысловые типы речи, как объяснение, доказательство, рассуждение, требующие ясности, последовательности, непротиворечивости изложения (Лариохина, 1989: 18).

Следовательно, в круг научных интересов нашего исследования входят языковые средства, реализующие одну из важнейших стилеобразующих черт научного стиля речи (НСР) – его отвлеченно-обобщенность, а именно такую лингвистическую характеристику, как деагентивность изложения, т.е. исключение из структуры предложения активного субъекта действия (Лариохина, 1979: 13–15; Буре, Быстрых, Вишнякова и др., 2003: 57–58, 63).

Обобщенная личность (в функционально-семантическом понимании этой категории) напрямую связана с деагентивностью научного изложения, так как установление закономерностей существования и развития природы и общества проводится на основе обобщения фактов и представляется в обобщенной форме как процесс коллективного творчества (Лариохина, 1989: 19). В научной речи целый комплекс языковых средств направлен не на конкретизацию, а на выражение отвлеченности, обобщенности мысли (Буре, Быстрых, Вишнякова и др., 2003: 57).

Анализ практического материала позволил выявить (наряду с высокочастотным употреблением абстрактной лексики) следующий комплекс синтаксических средств:

1) *обобщенно-личные предложения* (односоставные с глаголом в 3 л. мн. ч.). Такие предложения в научной речи выражают действие обобщенной совокупности лиц, конкретное обозначение которых избыточно для передачи актуального содержания: *В механике при анализе движения тел пользуются понятием материальной точки*. Предполагаемый агент характеризуется именно обобщенностью, а не неизвестностью или неопределенностью, как в большинстве реализаций этой схемы в литературно-разговорной речи (Лариохина, 1979: 16–17).

Кроме того, в некоторых разновидностях текста данный тип предложения используется и при описании действий конкретных лиц, что немаловажно. Использование деагентивных структур в этом случае снимает различия между работами, выполненными индивидуально и коллективно, а отвлеченно-обобщенность изложения поддерживается и использованием (причем независимо от их реальной характеристики по однократности или многократности) глаго-

лов несовершенного вида — категории немаркированной, характеризующейся более обобщенной семантикой по сравнению с совершенным видом. Такой способ обозначения действия закрепляется в данной жанровой разновидности текста, становится речевым стандартом. Уместное в устном общении высказывание «**Я просеял образец через сито...**» в письменном тексте будет заменено на более адекватное данному жанру «**Образец просеивали через сито...**» (Буре, Быстрых, Вишнякова и др., 2003: 59);

2) *безличные предложения*. Вслед за О.Д. Митрофановой (Митрофанова 1985: 84), мы вводим безличные предложения также в функционально-семантическую категорию обобщенного лица, так как полагаем, что устранение деятеля, наряду со смещением акцента на само действие, говорит о том, что данное высказывание может относиться к любому лицу, т.е. лицу обобщенному. Имеются в виду следующие безличные структуры:

а) безличные предложения с модальными словами, выражающими возможность/невозможность, необходимость (*можно, надо, нельзя, невозможно* в сочетании с инфинитивом): *Так как логарифмическая функция непрерывная, то **можно переставить** символы этой функции. В общем случае для построения линии пересечения двух плоскостей **надо найти** какие-либо две точки, каждая из которых принадлежит обеим плоскостям* (Митрофанова, 1985: 84; Котюрова, 2010: 101).

Подобные безличные предложения встречаются в различных функциональных стилях, но в научном стиле мы имеем, во-первых, преобладание определенных типов этих предложений и, во-вторых, иным становится их качественное значение: если в разговорно-бытовом общении на первое место выступает значение желания, то в научном — значение возможности, необходимости, долженствования (Буре, Быстрых, Вишнякова и др., 2003: 60–61). Это обусловлено также реализацией существенной для научной речи категории гипотетичности, необходимости оценки степени объективности знания, формированием и выражением такой стилевой черты научной речи, как некатегоричность высказывания (Кожина, Дускаева, Салимовский, 2008: 298; Котюрова, 2010: 126–127). Безличные конструкции часто входят в научной речи и в состав сложного предложения, употребляясь в качестве как главного, так и придаточного;

б) безличные предложения со значением обязательности, рекомендации или вынужденности, главный член которых выражен безличным глаголом или личным глаголом в безличном употреблении с постфиксом *-ся* и без него: ***Требуется найти** фронтальную проекцию точки Д, если задана ее горизонтальная проекция. После этого **остается найти** фронтальную проекцию точки пересечения. **Следует всегда производить** вычисления в соответствии с этими требованиями. В таком случае **приходится отказываться** от моделирования. Уже **отмечалось**, что энергия имеет различные формы* (Метс, 1979: 15; Митрофанова, 1985: 84; Буре, Быстрых, Вишнякова и др., 2003: 61; Котюрова, 2010: 101);

в) безличные предложения с предикативными наречиями на *-о*: *В случае задания плоскостей их следами **легко** установить, что эти плоскости пересекаются.*

Очень удобно изучать взаимодействие электрических зарядов... Пользуясь этой зависимостью, нетрудно установить точный атомный вес элемента (Митрофанова, 1985: 83; Лариохина, 1989: 21; Буре, Быстрых, Вишнякова и др., 2003: 61);

3) *двучленные пассивные обороты*. В научных текстах широко представлены глагольные и причастные пассивные конструкции, в которых описывается механизм действия, процесса, а само действие характеризуется без указания на его производителя:

а) глагольная пассивная конструкция: *Кривая линия определяется положениями составляющих ее точек. Изучение минералов производится при помощи электронных лучей;*

б) причастная пассивная конструкция: *К двум другим точкам приложены силы, действующие в разных направлениях. В результате анализа получены следующие данные...*

Таким образом, описанные выше пассивные конструкции служат выражению обобщенного лица. Более того, они уместны и тогда, когда:

– фактический производитель действия ясен из контекста и нет необходимости его повторять;

– требуется направить все внимание принимающего информацию на само действие, а не на его производителя;

– фактический производитель действия неизвестен или мыслится неопределенно (или он намеренно не указывается, или его не принято указывать);

– описывается действие, независящее от воли производителя (Буре, Быстрых, Вишнякова и др., 2003: 62).

Близки к безличным предложениям случаи употребления в научных текстах так называемого *инфинитива*, представляющие собой безличную структуру, где производитель действия не называется (Буре, Быстрых, Вишнякова и др., 2003: 61). В строгом научно-академическом жанре инфинитивные предложения, как правило, не встречаются. Можно предположить их наличие в устной форме научной речи: *Как трактовать данное явление?* Инфинитивные предложения встречаются в инструкциях для проведения опытов: *Раствор перелить из колбы в пробирку... Жидкость над осадком осторожно слить* (Лариохина, 1989: 138). Но наиболее часто в научном стиле инфинитивные предложения употребляются в условных придаточных, особенно при безличной конструкции в главном предложении: *Если создать специальные условия кристаллизации, можно получить большие одиночные кристаллы.*

Мы рассматриваем все вышеперечисленные средства выражения обобщенного лица (обобщенно-личные и неопределенно-личные предложения, пассивные и безличные конструкции, инфинитивные придаточные) как наиболее частотные, центральные по значимости для научного стиля речи. Кроме того, вслед за М.Н. Кожинной и другими, к средствам выражения обобщенного лица в научном тексте мы относим *двусоставные предложения*, в которых подлежащее выражено либо существительным с генерализованной референцией (*Химик должен обращать внимание на...*), либо определительно-обобщающими

местоимениями *каждый, всякий, любой, все* и т.д. Обобщенный характер речи в таких высказываниях также зачастую подчеркивается наречиями частотности *обычно, обыкновенно, часто, всегда, регулярно* и др. (Митрофанова, 1985: 85; Кожина, Дускаева, Салимовский, 2008: 291–292; Сыздыкова, 2015: 156–157).

В нашей работе мы опираемся на лингводидактическую модель языка, предложенную функционально-коммуникативной грамматикой. Эта модель, как известно, строится на основе функционально-ономасиологического принципа, предполагающего движение от смысла к форме, от интенции к ее речевой реализации, что обуславливает появление в функционально-коммуникативной грамматике иных по сравнению с традиционной грамматикой разделов: выражение наличия, отрицания, неопределенности, принадлежности, достоверности, кажимости, эмоционального состояния человека, физиологического состояния человека, состояния природы и т.д. В этих разделах находят отражение концептуально обусловленные языковые категории – «функционально-семантические категории, с помощью которых человек упорядочивает знания о мире и о себе, об отношениях к миру и к другим людям» (Одинцова, 2014: 100). Одним из таких разделов, вероятно, может стать категория обобщенной личности.

Полагаем, что функциональный подход к описанию данной категории, а также дидактизация средств обобщенной личности играет особую роль при освоении научного стиля речи, в частности иноязычной аудиторией. Мы показали, что грамматические средства выражения обобщенного лица репрезентируют такую стилеобразующую черту научного стиля речи, как отвлеченно-обобщенность. Системное представление студентам всего комплекса обобщенно-личных структур обеспечит более глубокое осознание принципов построения научного текста. Очевидна поступательность введения моделей обобщенной личности в практике обучения иноязычных студентов научному стилю речи: от наиболее частотных и определенных по своей семантике к более многозначным. К первым относим бессубъектные структуры $V_{\text{гзрл}}$ пассивные конструкции (глаголы несовершенного вида на *-ся* и краткие причастия СВ в предикате), а также безличные структуры. Они представляют собой ядро средств выражения обобщенно-личности в научном тексте. Двусоставные предложения с подлежащим, содержащим максимально генерализованную референцию, и инфинитивные предложения представляют собой вторичные по частотности в научном стиле речи средства выражения обобщенного лица. Очевидно, что к началу изучения НСР иноязычные студенты уже освоили все вышеперечисленные структуры: односоставное обобщенно-личное предложение, как уже отмечалось, закрепляется на базовом уровне; на первом сертификационном уровне вводятся краткие причастия и безличные конструкции (Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному..., 2007: 18). Постепенно к уровню В2 студент овладевает всеми структурами, составляющими объект нашего исследования. По нашему мнению, требуется, однако, провести на занятиях научным стилем речи систематизацию этих структур на материале научных текстов именно в связи с изучением основных характеристик этого стиля.

Изучение данного материала, как представляется, не может быть «точной» работой, но должно стать сквозной темой на занятиях РКИ, к которой следует постоянно возвращаться. Это означает, что упражнения и задания (той или иной сложности в зависимости от уровня обучающихся) следует применять постоянно с опорой на изучаемые тексты в рамках новых специальных (профессиональных) тем, а степень сформированности навыка должна проверяться и корректироваться во всех видах речевой деятельности (чтение, письмо, аудирование, говорение). Целесообразно также – по мере освоения жанрового разнообразия научного стиля речи – демонстрировать студентам-инофонам, что все виды структур с семантикой обобщенно-личности встречаются в каждом из подстилей научного стиля (собственно-научный, или академический, научно-информативный, научно-популярный и учебный), однако от научно-популярного стиля к научно-академическому их перечень и частотность будут различаться. Иначе говоря, значение обобщенного лица в каждом из этих подстилей будет выражаться различными средствами: в научно-популярном и научно-публицистическом будет больше двусоставных предложений для выражения обобщенно-личности, тогда как для учебно-научного и собственно научного подстилей более свойственными будут структуры, определенные нами как ядерные для данного значения в научном стиле речи.

Заключение

Функционально-коммуникативный подход к рассмотрению значения обобщенного лица позволяет объединить в отдельный комплекс разноструктурные грамматические средства: двусоставные предложения (с генерализованной референцией), обобщенно-личные и безличные предложения, а также пассивные конструкции и инфинитивные предложения. Их системное представление приобретает особую целесообразность с точки зрения лингводидактического описания научного стиля речи, основной характеристикой которого является отвлеченно-обобщенность.

Изучение средств выражения обобщенного лица в научном тексте чрезвычайно актуально для методики РКИ в связи с важностью освоения научного стиля речи иноязычными студентами. Системная дидактизация этих средств обеспечит студентам возможность осознать стилеобразующую роль средств выражения обобщенной личности в научном тексте. Поступательное и концентрическое освоение этих средств в различных жанрах научного стиля речи позволит им в результате самостоятельно составлять тексты при выполнении научно-исследовательской работы.

Список литературы

- Бабайцева В.В., Максимов Л.Ю.* Современный русский язык: учебник: в 3 ч. Ч. 3. Синтаксис. Пунктуация. 2-е изд. М.: Просвещение, 1987. 256 с.
- Буре Н.А., Быстрых М.В., Вишнякова С.А. и др.* Основы научной речи: учебное пособие / под ред. В.В. Химики, Л.Б. Волковой. СПб.: Филологический факультет СПбГУ; М.: Академия, 2003. 272 с.

- Валгина Н.С. Современный русский язык: синтаксис: учебник. 4-е изд. М.: Высшая школа, 2003. 416 с.
- Всеволодова М.В. К вопросу об объективной грамматике // Общество и человек. 2013. № 2 (5). С. 79–85.
- Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Первый и второй уровни. Профессиональные модули. М. – СПб.: Златоуст, 2000. 48 с.
- Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Базовый уровень. М. – СПб.: Златоуст, 2001. 23 с.
- Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Первый уровень. Общее владение. 2-е изд. М. – СПб.: Златоуст, 2007. 32 с.
- Золотова Г.А. Коммуникативные аспекты русского синтаксиса. 3-е изд. М.: Едиториал УРСС, 2003. 368 с.
- Золотова Г.А., Онипенко Н.К., Сидорова М.Ю. Коммуникативная грамматика русского языка. М.: Институт русского языка имени В.В. Виноградова, 2004. 544 с.
- Клобукова Л.П. Профессионально-ориентированное обучение русскому языку инофонов: от текста к текстотеке и гипертексту // Педагогическое образование и наука. 2012. № 11. С. 10–12.
- Кожина М.Н. О речевой системности научного стиля сравнительно с некоторыми другими: учебное пособие. Пермь: Изд-во Пермского гос. университета, 1972. 395 с.
- Кожина М.Н., Дускаева Л.Р., Салимовский В.А. Стилистика русского языка: учебник. М.: Флинта: Наука, 2008. 464 с.
- Колесникова Н.И. Формирование жанровой компетенции иностранных учащихся // Русский язык и литература в пространстве мировой культуры: материалы XIII Конгресса МАПРЯЛ. Т. 10. М.: МАПРЯЛ, 2015. С. 508–512.
- Котова В.Д. Учебник русского языка для иностранных студентов гуманитарных специальностей (научный стиль речи). Кн. 1. М.: РУДН, 2012. 290 с.
- Котова В.Д. Учебник русского языка для иностранных студентов гуманитарных специальностей (научный стиль речи). Кн. 2. М.: РУДН, 2012. 313 с.
- Котурова М.П. Стилистика научной речи: учебное пособие. М.: Академия, 2010. 240 с.
- Кустова Г.И., Мишина К.И., Федосеев В.А. Синтаксис современного русского языка: учебное пособие. М.: Академия, 2005. 256 с.
- Лаврентьев В.А. Значение обобщенности лица // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Русская филология. 2009. № 3. С. 35–40.
- Лаврентьев В.А. Категория синтаксического лица в современном русском языке: автореф. дис. ... докт. филол. наук. М., 2013. 43 с.
- Лариохина Н.М. Вопросы синтаксиса научного стиля речи. М.: Русский язык, 1979. 240 с.
- Лариохина Н.М. Обучение грамматике научной речи и виды упражнений. М.: Русский язык, 1989. 160 с.
- Лекант П.А. Синтаксис простого предложения в современном русском языке: учебное пособие. М.: Высшая школа, 1986. 176 с.
- Лысова Т.В., Попова Т.В. Культура научной и деловой речи. М.: Флинта: Наука, 2011. 156 с.
- Метс Н.А. Особенности синтаксиса научного стиля речи и проблемы обучения иностранных учащихся. М.: Изд-во Московского ун-та, 1979. 54 с.
- Митрофанова О.Д. Научный стиль речи: проблемы обучения. 2-е изд. М.: Русский язык, 1985. 128 с.
- Одинцова И.В. К вопросу об объекте и предмете в науке. РКИ – как предмет лингвистического исследования // Мир русского слова. 2014. Вып. 4. С. 96–105.
- Пешковский А.М. Русский синтаксис в научном освещении. 7-е изд. М.: Учпедгиз, 1938. 451 с.
- Развитие навыков письменной речи (на материале научных текстов): учеб. пособие для иностранных учащихся / сост. Л.А. Константинова, Н.Г. Ненилина, Е.В. Пронина, Е.П. Щенникова. М.: Флинта, 2014. 115 с.

- Русская грамматика. Т. II. Синтаксис / под ред. Н.Ю. Шведовой. М.: Наука, 1980. 709 с.
- Сиротина Т.Б. Русский язык как иностранный. Научный стиль речи: практикум для студентов-иностранцев подготовительных факультетов вузов (филологический профиль). М.: Флинта, 2013. 64 с.
- Скоблкова Е.С. Современный русский язык. Синтаксис простого предложения (теоретический курс): учебное пособие. 3-е изд. М.: Флинта: Наука, 2006. 320 с.
- Современный русский литературный язык: учебник / под ред. В.Г. Костомарова, В.И. Максимова. 2-е изд. М.: Юрайт, 2010. 916 с.
- Современный русский язык: учебник / под ред. В.А. Белошапковой. М.: Высшая школа, 1981. 560 с.
- Сыздыкова Г.К. Обобщенно-личность в семантике предложения русского языка // Русский язык и литература в пространстве мировой культуры: материалы XIII Конгресса МАПРЯЛ. Т. 4. М.: МАПРЯЛ, 2015. С. 154–159.
- Тарланов З.К. Русские пословицы: синтаксис и поэтика. Петрозаводск: Изд-во Петрозаводск. гос. ун-та, 1999. 448 с.
- Теория функциональной грамматики. Персональность. Залоговость / под ред. В.А. Бондарко. СПб.: Наука, 1991. 369 с.

История статьи:

Дата поступления в редакцию: 05.02.2018

Дата принятия к печати: 15.03.2019

Для цитирования:

Тарасова Н.И. Трактовка понятия «обобщенная личность» в научном тексте: лингводидактический подход // *Русистика*. 2019. Т. 17. № 3. С. 382–396. <http://dx.doi.org/10.22363/2618-8163-2019-17-3-382-396>

Сведения об авторе:

Тарасова Надежда Ивановна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры перевода и прикладной лингвистики Северного (Арктического) федерального университета имени М.В. Ломоносова. *Сфера научных интересов:* межкультурная коммуникация, методика преподавания русского языка как иностранного, теория и дидактика перевода, частная теория перевода (французский – русский). Автор более 50 публикаций. *Контактная информация:* n.tarasova@narfu.ru.

Scientific article

On the term “generalized personality” in a scientific text: linguodidactic approach

Nadezhda I. Tarasova

Nothern (Arctic) Federal University
17 Severnoy Dviny Embankment, Arkhangelsk, 163002, Russian Federation

The paper applies the functional-communicative approach to study the meaning of generalized personality in scientific style, for purposes of teaching Russian as foreign language. A larger, than in traditional Russian grammar, perspective is proposed to define the concept of generalized personality. The relevance of this approach is determined by the importance of the

skills in the sphere of scientific style of speech for communicative and professional competence of foreign language students. Different linguistic means expressing the generalized personality are described: generalized-personal sentences, passive and impersonal structures, infinitive subordinate clauses, sentences with subject containing generalized reference. It is appropriate from the perspective of didactics to study different structures expressing the generalized personality in scientific style on the system level. The paper suggests some didactic principles to develop systemic teaching of these means to foreign-language students: consequent introducing generalized personality models, systemic way of describing these models in scientific texts, concentricity. The research prospects are aimed at developing methods of didactic description of generalized personality means in different scientific genres.

Keywords: generalized personality; functional-communicative grammar; Russian as a foreign language; linguo-didactic description of language; scientific style

References

- Babaitseva, V.V., & Maksimov, L.Yu. (1987). *Sovremennyi russkii yazyk: uchebnik: v 3 ch. Ch. 3. Sintaksis. Puntuatsiya. 2-e izd.* [Modern Russian language: textbook: in 3 parts. Part 3. Syntax. Punctuation. 2nd ed.]. Moscow: Prosveshchenie Publ. (In Russ.)
- Beloshapkova, V.A. (1981). *Sovremennyi russkii yazyk: uchebnik* [Modern Russian language: textbook]. Moscow: Vysshaya shkola Publ. (In Russ.)
- Bondarko, V.A. (1991). *Teoriya funktsional'noi grammatiki. Personal'nost'. Zalogovost'* [Theory of functional grammar. Personality. Voice]. Saint Petersburg: Nauka Publ. (In Russ.)
- Bure, N.A., Bystrykh, M.V., & Vishnyakova, S.A. (2003). *Osnovy nauchnoi rechi: uchebnoe posobie* [Basics of scientific speech: textbook]. Saint Petersburg: Philological Faculty of SPbGU; Moscow: Academia Publ. (In Russ.)
- Klobukova, L.P. (2012). Professional'no-orientirovannoe obuchenie russkomu yazyku inofonov: ot teksta k tekstoteke i gipertekstu [Teaching Russian for specific purposes: from text to text catalogue and hypertext]. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka*, (11), 10–12. (In Russ.)
- Kolesnikova, N.I. (2015). Formirovanie zhanrovoi kompetentsii inostrannykh uchashchikhsya [Forming the genre competence of foreign students]. *Russian language and literature in space of world culture: Papers of the XIII MAPRYAL Congress* (10, pp. 508–512). Moscow: MAPRYAL Publ. (In Russ.)
- Konstantinova, L.A., Nenilina, N.G., & Pronina, E.V. (2004). *Razvitie navykov pis'mennoi rechi (na materiale nauchnykh tekstov): uchebnoe posobie dlya inostrannykh uchashchikhsya* [Developing writing skills (based on scientific texts): manual for foreign students]. Moscow: Flinta Publ. (In Russ.)
- Kostomarov, V.G., & Maksimov, V.I. (2010). *Sovremennyi russkii literaturnyi yazyk: uchebnik* [Modern Russian literary language: textbook]. Moscow: Yurait Publ. (In Russ.)
- Kotova, V.D. (2012). *Uchebnik russkogo yazyka dlya inostrannykh studentov gumanitarnykh spetsial'nostei (nauchnyi stil' rechi). Kniga 1* [Textbook on the Russian language for humanitarian foreign students (scientific speech style). Book 1]. Moscow: RUDN Publ. (In Russ.)
- Kotova, V.D. (2012). *Uchebnik russkogo yazyka dlya inostrannykh studentov gumanitarnykh spetsial'nostei (nauchnyi stil' rechi). Kniga 2* [Textbook on the Russian language for humanitarian foreign students (scientific speech style). Book 2]. Moscow: RUDN Publ. (In Russ.)
- Kotyurova, M.G. (2010). *Stilistika nauchnoi rechi: uchebnoe posobie* [Stylistics of scientific speech: manual]. Moscow: Academia Publ. (In Russ.)
- Kozhina, M.N. (1972). *O rechevoi sistemnosti nauchnogo stilya sravnitel'no s nekotorymi drugimi: uchebnoe posobie* [On speech systemic character of scientific style compared with some others: manual]. Perm: Perm State University Publ. (In Russ.)

- Kozhina, M.N., Duskaeva, L.R., & Salimovskii, V.A. (2008). *Stilistika russkogo yazyka: ucheb-nik* [Stylistics of the Russian language: textbook]. Moscow: Flinta: Nauka Publ. (In Russ.)
- Kustova, G.I., Mishina, K.I., Fedoseev, V.A. (2005). *Sintaksis sovremennogo russkogo yazyka: uchebnoe posobie* [Syntax of modern Russian language: manual]. Moscow: Academia Publ. (In Russ.)
- Lariokhina, N.M. (1979). *Voprosy sintaksisa nauchnogo stilya rechi* [Problems of syntax of scientific style]. Moscow: Russkii yazyk Publ. (In Russ.)
- Lariokhina, N.M. (1989). *Obuchenie grammatike nauchnoi rechi i vidy upravnenii* [Teaching grammar of scientific style and types of exercises]. Moscow: Russkii yazyk Publ. (In Russ.)
- Lavrent'ev, V.A. (2009). Meaning of generalization of person. *Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Russian Philology*, (3), 35–40. (In Russ.)
- Lavrent'ev, V.A. (2013). *Kategoriya sintaksicheskogo litsa v sovremennom russkom yazyke* [Category of syntax personality in modern Russian language]. [Author's abstr. doct. philol. diss.]. Moscow. (In Russ.)
- Lekant, P.A. (1986). *Sintaksis prostogo predlozheniya v sovremennom russkom yazyke: uchebnoe posobie* [Syntax of the simple sentence in modern Russian language: manual]. Moscow: Vysshaya shkola Publ. (In Russ.)
- Lysova, T.V., & Popova, T.V. (2011). *Kul'tura nauchnoi i delovoi rechi* [Culture of scientific and business speech]. Moscow: Flinta Publ. (In Russ.)
- Mets, N.A. (1979). *Osobennosti sintaksisa nauchnogo stilya rechi i problemy obucheniya inostrannykh uchashchikhsya* [Syntax peculiarities of scientific style and problems of teaching foreign students]. Moscow: Moscow University Publ. (In Russ.)
- Mitrofanova, O.D. (1985). *Nauchnyi stil' rechi: problemy obucheniya. 2-e izd.* [Scientific style: problems of teaching. 2nd ed.]. Moscow: Russkii yazyk Publ. (In Russ.)
- Odintsova, I.V. (2014). К вопросу об объекте и предмете в науке. RKI – как предмет лингвистического исследования [The problem of object and subject in science. Russian as foreign language as the subject of linguistic research]. *Mir russkogo slova*, (4), 96–105. (In Russ.)
- Peshkovskii, A.M. (1938). *Russkii sintaksis v nauchnom osveshchenii. 7-e izd.* [Russian syntax in scientific description. 7th ed.]. Moscow: Uchpedgiz Publ. (In Russ.)
- Shvedovoi, N.Yu. (1980). *Russkaya grammatika. Tom II. Sintaksis* [Russian grammar. Vol. II. Syntax]. Moscow: Nauka Publ. (In Russ.)
- Sirotnina, T.B. (2013). *Russky yazyk kak inostrannyi. Nauchnyi stil' rechi: praktikum dlya studentov-inostrantsev podgotovitel'nykh fakul'tetov vuzov (filologicheskii profil')* [Russian as a foreign language. Scientific style: practical course for foreign university students at preparing faculties (philology specialization)]. Moscow: Flinta Publ. (In Russ.)
- Skoblikova, E.S. (2006). *Sovremennyi russkii yazyk. Sintaksis prostogo predlozheniya (teoreticheskii kurs): uchebnoe posobie. 3-e izd.* [Modern Russian language. Syntax of the simple sentence (theoretical course): manual. 3rd ed.]. Moscow: Flinta: Nauka Publ. (In Russ.)
- State educational standard for Russian as foreign language. (2000). *First and second levels. Professional module*. Moscow, Saint Petersburg: Zlatoust Publ. (In Russ.)
- State educational standard for Russian as foreign language. (2001). *Basic level*. Moscow, Saint Petersburg: Zlatoust Publ. (In Russ.)
- State educational standard for Russian as foreign language. (2007). *First level. General proficiency*. Moscow, Saint Petersburg: Zlatoust Publ. (In Russ.)
- Syzdykova, G.K. (2015). Obobshchenno-lichnost' v semantike predlozheniya russkogo yazyka [Generalized personality in semantics of a Russian sentence]. *Russian language and literature in space of world culture: Papers of the XIII MAPRYAL Congress* (4, pp. 154–159). Moscow: MAPRYAL Publ. (In Russ.)
- Tarlanov, Z.K. (1999). *Russkie poslovitsy: sintaksis i poetika* [Russian proverbs: syntax and poetics]. Petrozavodsk: Petrozavodsk State University Publ. (In Russ.)

- Valgina, N.S. (2003). *Sovremennyyi russkii yazyk: sintaksis: uchebnyk. 4-e izd.* [Modern Russian language: syntax: textbook. 4th ed.]. Moscow: Vysshaya shkola Publ. (In Russ.)
- Vsevolodova, M.V. (2013). K voprosu ob ob'ektivnoi grammatike [The problem of objective grammar]. *Obshchestvo i chelovek [Society and man]*, 2(5), 79–85. (In Russ.)
- Zolotova, G.A. (2003). *Kommunikativnye aspekty russkogo sintaksisa. 3-e izd.* [Communicative aspects of Russian syntax. 3rd ed.]. Moscow: Editorial URSS. (In Russ.)
- Zolotova, G.A., Onipenko, N.K., & Sidorova, M.Yu. (2004). *Kommunikativnaya grammatika russkogo yazyka [Communicative grammar of the Russian language]*. Moscow: Institut russkogo yazyka imeni V.V. Vinogradova Publ. (In Russ.)

Article history:

Received: 05.02.2018

Accepted: 15.03.2019

For citation:

Tarasova N.I. (2019). On the term “generalized personality” in a scientific text: linguodidactic approach. *Russian Language Studies*, 17(3), 382–396. <http://dx.doi.org/10.22363/2618-8163-2019-17-3-382-396>

Bio note:

Nadezhda Ivanovna Tarasova, PhD in Linguistics, Associate Professor of the Department of Translation Studies and Applied Linguistics of Northern (Arctic) Federal University. *Research interests:* intercultural communication, methods of teaching Russian as a foreign language, theory and didactics of translation, French-Russian translation. The author of more than 50 scientific publications. *Contact information:* n.tarasova@narfu.ru.



DOI 10.22363/2618-8163-2019-17-3-397-400

Рецензия на книгу

**Рецензия на книгу Ferro M.C., Guseva N.
«Договорились! Affare fatto!
La mediazione russo-italiano in ambito commerciale».
Milano: Editore Ulrico Hoepli, 2017. 196 p.
(Ферро М.К., Гусева Н. «Договорились!
Языковое посредничество
в русско-итальянской деловой коммуникации».
Милан: Ульрих Хёпли, 2017. 196 с.)**

А. Чифариелло

Университет Габриэля Д'Аннунцио в городах Кьети и Пескара
Итальянская Республика, 65127, Пескара, Viale Pindaro, 42

В современном итальянском издательском мире пособие «Договорились!» является первой в истории книгой, предназначенной для итальянских студентов, изучающих лингвистическое посредничество в русско-итальянской деловой коммуникации, и в целом для всех, изучающих русский язык как иностранный (РКИ) в Италии. Начиная с 1990-х годов во всех крупных итальянских университетах были организованы специальные курсы обучения русскому языку лингвистических посредников, однако отсутствовали учебных пособий, предназначенных для этих целей.

Авторы пособия М.К. Ферро и Н. Гусева долгие годы обучали итальянских студентов русскому языку на итальянских курсах бакалавриата для межкультурной медиации в университете Габриэля Д'Аннунцио в городах Кьети и Пескара (Италия). М.К. Ферро – доцент – преподаватель русского языка и научный сотрудник университета Габриэля Д'Аннунцио; получила степень доктора философии (Ph.D) в Римском государственном университете (Италия). Сфера ее научных интересов – методики преподавания русского языка, проблемы перевода интеллектуальной лексики с русского на итальянский, а также вопросы, касающиеся восточно-славянской письменности. Н. Гусева закончила Казанский государственный педагогический институт. После курса профессиональной переподготовки она получила право на ведение профессиональной деятельности по профилю «Теория и методика преподавания РКИ». Будучи устным и письменным переводчиком – специалистом по деловой, финансово-правовой и юридической лексике, Н. Гусева преподает языковое

© Чифариелло А., 2019



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

посредничество в русско-итальянской деловой коммуникации в университете Габриэля Д'Аннунцио.

Оригинальным в данном пособии, адресованном студентам – лингвистическим посредникам, владеющим русским языком на уровне А2, является подход к выбору и компоновке материала. Оно разделено на пять частей-уроков, где представлены правдоподобные ситуации деловой поездки в Москву: 1) отъезд и путешествие в зарубежную страну на различных транспортных средствах («Деловая поездка в Россию»); 2) прибытие в зарубежную страну и прием деловых партнеров («Встреча с партнерами»); 3) временное размещение в городе («В Москве»); 4) официальная встреча с партнерами и презентация деловой фирмы («Презентация фирмы»); 5) описание сфер предпринимательской деятельности фирмы («Деятельность фирмы»).

Каждая из пяти частей делится на семь разделов:

– «Контекст», состоящий из нескольких диалогов, представляющих на разговорном русском языке многообразные коммуникативные ситуации, а также лексикографической серии слов из диалога, включающей сведения об используемых в диалоге коммуникативных клише;

– «Грамматика», посвященный встречающимся в диалоге морфолого-синтаксическим аспектам, которые здесь рассматриваются подробно и четко;

– «Практика речи», содержащий материалы, направленные на развитие навыков устной речи на русском языке и освоение новой лексики, в том числе коммуникативных клише и изученного морфосинтаксиса;

– «Обогащение лексики», состоящий из текстов по коммуникативным ситуациям урока и лексикографической серии слов из этих текстов;

– «Мнемотехника», представляющий технологию, которая «позволяет развить качественную и позиционную память, т.е. запоминание большого объема информации и порядка следования единиц информации»* (на основе методики по мнемотехнике Ирины Сергеевны Алексеевой);

– «Практика устного перевода», содержащий диалоги в языковой паре «русский – итальянский» для обучения диалогической интерпретации;

– «Приложение к уроку», расположенный в конце каждого урока и представляющий собой тексты из начальных диалогов, переведенные на итальянский язык, иногда и ненормативным способом, для того чтобы студентам было легче понять оригинальную морфо-синтаксическую структуру русских предложений.

В дополнение к этим разделам в пособии представлены страноведческие рубрики на итальянском языке «Знаете ли вы, что...?» о реалиях и обычаях русской культуры, которые могут быть непонятны итальянцам и одновременно мешают русско-итальянскому взаимопониманию.

Данное пособие рассчитано на тридцать шесть часов занятий по русско-итальянской деловой коммуникации и двадцать часов занятий по грамматике русского языка. Благодаря наличию ключей к упражнениям и перевода диа-

* Алексеева И.С. Профессиональный тренинг переводчика: учебное пособие по устному и письменному переводу для переводчиков и преподавателей. СПб.: СОЮЗ, 2001. С. 35.

логических текстов пособие можно использовать также для самостоятельного обучения. Тем не менее для достижения наилучших результатов учащимся следует использовать его вместе с преподавателем, поскольку это создает реальное общение.

Еще раз подчеркнем, что это пособие – единственное на итальянском языке. Вот почему в современном итальянском издательском мире оно, бесспорно, имеет новаторский характер, и его можно рекомендовать преподавателям русского языка в Италии. Оно будет интересно тем, кого интересуют проблемы, касающиеся методики обучения итальянских студентов языковому посредничеству в русско-итальянской деловой коммуникации.

История статьи:

Дата поступления в реакцию: 18.12.2018

Дата принятия к печати: 22.02.2019

Для цитирования:

Чифариелло А. Рецензия на книгу Ferro M.C., Guseva N. «Договорились! Affare fatto! La mediazione russo-italiano in ambito commerciale». Milano: Editore Ulrico Hoepli, 2017. 196 p. (Ферро М.К., Гусева Н. «Договорились! Языковое посредничество в русско-итальянской деловой коммуникации». Милан: Ульрих Хёпли, 2017. 196 с.) // Русистика. 2019. Т. 17. № 3. С. 397–400. <http://dx.doi.org/10.22363/2618-8163-2019-17-3-397-400>

Сведения об авторе:

Чифариелло Алессандро, доцент, доктор философии (Ph.D), преподаватель русского языка и русской культуры, Университет Габриэля Д'Аннунцио в городах Кьети и Пескара. *Сфера научных интересов:* история написания и издания учебников русской грамматики на итальянском языке и распространение в Италии обучения итальянских студентов русскому языку в период с 1800 по 1999 г. *Контактная информация:* alessandro.cifariello@unich.it

**Review of the textbook
Ferro M.C., Guseva N. “Affare fatto!
La mediazione russo-italiano in ambito commerciale”.
Milan: Ulrico Hoepli, 2017. 196 p.**

Alessandro Cifariello

University of Gabriel D’Annunzio of Chieti and Pescara
42 Pindaro Ave., Pescara, 65127, Italian Republic

Article history:

Received: 18.12.2018

Accepted: 22.02.2019

For citation:

Cifariello A. (2019). Review of the textbook Ferro M.C., Guseva N. “Affare fatto! La mediazione russo-italiano in ambito commerciale”. Milan: Ulrico Hoepli, 2017. 196 p. *Russian Language Studies*, 17(3), 397–400. <http://dx.doi.org/10.22363/2618-8163-2019-17-3-397-400>

Bio note:

Alessandro Cifariello, PhD (Philology), Associate Professor, Doctor of Philosophy (Ph.D), Lecturer of the Russian language and Russian culture in University of Gabriel D’Annunzio of Chieti and Pescara. *Research interests*: the history of writing and publishing Russian grammar books in Italian and teaching Russian to Italian students from 1800 to 1999. *Contact information*: alessandro.cifariello@unich.it