



РОССИЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им. А. И. ГЕРЦЕНА
HERZEN STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY of RUSSIA

ISSN 2686-830X

ИССЛЕДОВАНИЯ ЯЗЫКА И СОВРЕМЕННОЕ ГУМАНИТАРНОЕ ЗНАНИЕ

LANGUAGE STUDIES & MODERN HUMANITIES

T. 1 № 2 2019

Vol. 1 No. 2 2019



Российский государственный педагогический
университет им. А. И. Герцена
Herzen State Pedagogical University of Russia

languagestudies.ru
ISSN 2686-830X (online)
DOI 10.33910/2686-830X-2019-1-2
2019. Том 1, № 2
2019. Vol. 1, no. 2

Исследования языка и современное гуманитарное знание

Language Studies and Modern Humanities

Свидетельство о регистрации СМИ ЭЛ № ФС 77 – 74269,
выдано Роскомнадзором 09.11.2018

Рецензируемое научное издание

Журнал открытого доступа

Учрежден в 2018 году

Выходит 2 раза в год

16+

Mass Media Registration Certificate EL No. FS 77 – 74269,
issued by Roskomnadzor on 9 November 2018

Peer-reviewed journal

Open Access

Published since 2018

2 issues per year

16+

Редакция

Главный редактор

В. А. Андреева (Санкт-Петербург, Россия)

Зам. главного редактора

З. М. Чемодурова (Санкт-Петербург, Россия)

Ответственный редактор

И. В. Фролова (Санкт-Петербург, Россия)

Ответственный секретарь

Т. Г. Гусакова (Санкт-Петербург, Россия)

Editorial Team

Editor-in-chief

Valeria A. Andreeva (St Petersburg, Russia)

Deputy Editor-in-chief

Zinaida M. Chemodurova (St Petersburg, Russia)

Executive Editor

Irina V. Frolova (St Petersburg, Russia)

Assistant Editor

Tatiana G. Gusakova (St Petersburg, Russia)

Редакционная коллегия

А. В. Ачкасов (Санкт-Петербург, Россия)

Н. В. Баграмова (Санкт-Петербург, Россия)

Е. А. Гончарова (Санкт-Петербург, Россия)

Д. О. Добровольский (Москва, Россия)

М. Н. Еленевская (Хайфа, Израиль)

М. Журавицки (Эссен, Германия)

О. Н. Иванищева (Мурманск, Россия)

В. Ю. Клейменова (Санкт-Петербург, Россия)

О. А. Невзорова (Казань, Россия)

В. А. Разумовская (Красноярск, Россия)

Л. Сальмон (Генуя, Италия)

Ю. В. Сергаева (Санкт-Петербург, Россия)

О. Суте (Париж, Франция)

С. В. Чебанов (Санкт-Петербург, Россия)

Чжэн Тиу (Шанхай, КНР)

Editorial Board

Andrey V. Achkasov (St Petersburg, Russia)

Nina V. Bagramova (St Petersburg, Russia)

Evgenia A. Goncharova (St Petersburg, Russia)

Dmitrij O. Dobrovol'skij (Moscow, Russia)

Maria N. Yelenevskaya (Haifa, Israel)

Michael Szurawitzki (Essen, Germany)

Olga N. Ivanishcheva (Murmansk, Russia)

Viktoria Yu. Kleymenova (St Petersburg, Russia)

Olga A. Nevzorova (Kazan, Russia)

Veronica A. Razumovskaya (Krasnoyarsk, Russia)

Laura Salmon (Genoa, Italy)

Julia V. Sergaeva (St Petersburg, Russia)

Olivier Soutet (Paris, France)

Sergey V. Chebanov (St Petersburg, Russia)

Zheng Tiwu (Shanghai, China)

Издательство РГПУ им. А. И. Герцена
191186, г. Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, д. 48
E-mail: izdat@herzen.spb.ru
Телефон: +7 (812) 312-17-41

Publishing house of Herzen State Pedagogical
University of Russia
48 Moyka Emb., St Petersburg, Russia, 191186
E-mail: izdat@herzen.spb.ru
Phone: +7 (812) 312-17-41

Объем 7,75 Мб

Подписано к использованию 11.11.2019

Published at 11.11.2019

При использовании любых фрагментов ссылка
на журнал «Исследования языка и современное
гуманитарное знание» и на авторов материала
обязательна.

The contents of this journal may not be used in any way
without a reference to the journal "Language Studies
and Modern Humanities" and the author(s) of the material
in question.

Редактор В. М. Махтина
Корректор А. Ю. Гладкова
Оформление обложки О. В. Рудневой
Верстка А. М. Ходан

Санкт-Петербург, 2019
© Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена, 2019

СОДЕРЖАНИЕ

Вступительная статья главного редактора	82
Билингвизм и билингвальное образование	84
<i>Протасова Е. Ю.</i> Отношение русскоязычных родителей в Финляндии к ситуации многоязычия и языковому образованию детей	84
<i>Хамраева Е. А.</i> Театрализация на уроках русского языка за рубежом как форма педагогического эдьютейнмента	97
<i>Цейтлин С. Н., Круглякова Т. А.</i> О природе речевых ошибок многоязычных школьников	103
Лингвистика и междисциплинарные исследования языка	113
<i>Карловская В. Н.</i> Эмотивные ситуации трансформации эмоций в полярные в английском прозаическом тексте	113
Литературоведение	121
<i>Сложеникина Ю. В., Рястягаев А. В.</i> Статья А. П. Сумарокова «Российский Вифлеем» в апрельском номере «Трудолюбивой пчелы»: к проблеме определения жанра	121
Лингводидактика и методика обучения иностранным языкам	131
<i>Artemeva I. N.</i> Kit numérique du français (IBI, St-Petersbourg). Bilan, perspectives	131
Обзоры, рецензии, персоналии	136
<i>Andreeva V. A., Kolberg B.</i> Dhoch3: Synergie in der DaF-Ausbildung	136

CONTENTS

Introductory article by the Editor-in-chief	82
Bilingualism and bilingual education	84
<i>Protassova E. Yu.</i> The Russian-speaking parents in Finland about their children and their education	84
<i>Khamraeva E. A.</i> Theatricalization in Russian language lessons abroad as a form of pedagogical edutainment	97
<i>Ceytlin S. N., Kruglyakova T. A.</i> The nature of speech errors of multi-language schoolchildren	103
Linguistics and interdisciplinary research in language and discourse	113
<i>Karlovskaya V. N.</i> Emotive situations presenting transformation of emotions into the polar ones in the English literary text	113
Literature Study	121
<i>Slozhenikina Ju. V., Rastyagaev A. V. A. P.</i> Sumarokov's article "Russian Bethlehem" in the April issue of "The Hardworking Bee" (1759): To the problem of the genre definition	121
Linguodidactics and language teaching methodology	131
<i>Artemeva I. N.</i> Computer Kit of French (IBI, St. Petersburg). Results, perspectives	131
Reports, reviews, personalities	136
<i>Andreeva V. A., Kolberg B.</i> Dhoch3: Synergy in the German language teacher training at universities	136

Вступительная статья главного редактора

Уважаемые читатели!

Очередной номер сетевого научного журнала открытого доступа «Исследования языка и современное гуманитарное знание» открывает тематическая рубрика «Билингвизм и билингвальное обучение», появившаяся в результате сотрудничества редакции журнала и Межвузовского центра билингвального и поликультурного образования РГПУ им. А. И. Герцена. Центр билингвального и поликультурного образования видит свою миссию в консолидации усилий российского педагогического сообщества в сфере сохранения и развития традиций би- и полилингвального образования, методики преподавания русского языка как иностранного в би- и поликультурной среде, в создании экспортных моделей российской школы в странах СНГ и за рубежом. В контексте интеграции Российской Федерации в европейское и мировое культурное и образовательное пространство, открытости российского общества изучение проблем билингвизма и осмысление развивающих условий и образовательных возможностей билингвальной среды приобретают особое значение, поскольку билингвизм как социокультурный феномен при условии его осмысленного, научно обоснованного использования может способствовать сближению народов и культур, их мирному сосуществованию, уважительному отношению к другим языкам, культурам, обычаям и традициям. Во многих странах мира в XXI веке билингвизм уже стал социальной нормой, именно поэтому необычайно важны вопросы билингвального образования и в нашей стране — государстве федеративного устройства.

Сотрудничество редакции и Межвузовского центра билингвального и поликультурного образования получит продолжение в последующих выпусках журнала, а пока в первую тематическую рубрику вошли три статьи, которые наглядно демонстрируют тематическое разнообразие исследований, проводимых в Центре билингвального и поликультурного образования, объединенных общей целью. Так, авторы статьи «О природе речевых ошибок многоязычных школьников» С. Н. Цейтлин и Т. А. Круглякова убедительно демонстрируют, что классификация типов речевых ошибок многоязычных учащихся, а также основанный на многолетней практике анализ детских речевых инноваций являются необходимым условием успешной реализации программ по русскому языку в условиях билингвального и поликультурного образования. Не менее важно изучение условий и потребностей ограниченной языковой среды, в частности исследование семейной языковой политики в иноязычном окружении. В статье Е. Ю. Протасовой «Отношение русскоязычных родителей в Финляндии к ситуации многоязычия и языковому образованию детей» представлены результаты полевого исследования, посвященного семейной языковой политике в русскоязычном сообществе Финляндии. Исследование показывает, что проблемы сохранения родного языка в ином языковом и социокультурном окружении волнуют русскоязычных родителей, которые хотят, чтобы их дети не утратили родной язык родителей и вместе с языком сохранили, пользуясь преимуществами естественного двуязычия, свою национально-культурную идентичность; вместе с тем автор оценивает дефициты и потребности, которые необходимо учитывать в достижении этих целей. Условия среды диктуют и особые методы обучения билингвальных учащихся. В статье Е. А. Хамраевой «Театрализация на уроках русского языка за рубежом как форма сохранения родного языка учащихся» представлены принципы непрямого обучения языку, элементом которого могут стать театрализация и персонификация. Возможности театрализации рассматриваются в статье в аспекте эдьютейнмента, под которым понимается обучение через систему специально созданных игровых и мотивирующих возможностей. Автор показывает, насколько важны приемы театральной педагогики в обучении детей-билингвов русскому языку в условиях ограниченной языковой среды, видя в средствах театрализации инструмент развития эмоционального интеллекта, что в условиях обучения вне страны и отсутствия языковой среды содействует стойкой мотивации к учебной и языковой деятельности и у взрослых учащихся, и у детей.

Традиционные рубрики журнала содержат материалы, посвященные как частным, так и общим вопросам лингвистики, методики обучения иностранным языкам, литературоведения и теории литературы. Автор статьи «Эмотивные ситуации трансформации эмоций в полярные в английском прозаическом тексте» В. Н. Карловская, развивая направление эмотиологии текста, предпринимает попытку классификации типов эмотивных ситуаций, встречающихся в текстах художественной литературы, в которых присутствуют полярные эмоции. Материал самарских ученых Ю. В. Сложеникиной и А. В. Рястягаева «Статья А. П. Сумарокова “Российский Вифлеем” в апрельском номере “Трудолюбивой пчелы”: к проблеме определения жанра» обращается к проблемам, имеющим широкое теоретическое значение, хотя и рассматривает сугубо частный пример: их актуальность обусловлена интересом и подчеркнутым вниманием современной науки о литературе к формам художественной реакции на чужой стиль и чужое слово, в частности, к жанровой пародии и стилизации как средствам критической переоценки и дискредитации господствующей литературно-эстетической системы. Статья написана в рамках проекта, поддержанного грантом РФФИ.

И. Н. Артемьева, автор статьи «Kit numérique du français (IBI, St-Petersbourg). Bilan, perspectives», основываясь на своем опыте преподавания французского языка в подготовке специалистов в области банковского дела и экономики, последовательно и детально рассматривает основные понятия, связанные с созданием виртуальной языковой образовательной среды на основе LMS, убедительно доказывает необходимость и целесообразность использования ИКТ при обучении иностранному языку. Материал «Проект Dhoch3: Синергия в вузовской подготовке учителей немецкого языка» из раздела «Обзоры, рецензии, персоналии» будет интересен специалистам, занятым в сфере подготовки учителей немецкого языка. Идея нового, очень значимого образовательного проекта Германской службы академических обменов (DAAD) заключается в оказании содержательной, методической и инфраструктурной поддержки университетам, предлагающим магистерские программы подготовки преподавателей немецкого языка как иностранного. Проект состоит из восьми модулей, которые ориентированы в том числе на ознакомление будущих специалистов с особенностями использования немецкого языка в разных сферах коммуникации, в том числе деловой, профессиональной и научной.

Обзор материала второго выпуска показывает разнообразие вошедших в него материалов, что позволяет надеяться на ваш, уважаемые читатели, интерес к нему.

*С уважением,
главный редактор журнала
доктор филологических наук,
профессор кафедры немецкой филологии
РГПУ им. А. И. Герцена
Валерия Анатольевна Андреева*

УДК 373.1

DOI: 10.33910/2686-830X-2019-1-2-84-96

Отношение русскоязычных родителей в Финляндии к ситуации многоязычия и языковому образованию детей

Е. Ю. Протасова^{✉1}

¹ Хельсинкский университет, а/я 4, 00014, Финляндия, г. Хельсинки, ул. Юлиопистонкату, д. 3

Сведения об авторе

Екатерина Юрьевна Протасова,
SPIN-код: 8492-9964,
Scopus AuthorID: 25029643400,
ORCID: 0000-0002-8271-4909,
e-mail: ekaterina.protassova@helsinki.fi

Для цитирования:

Протасова, Е. Ю. (2019)
Отношение русскоязычных
родителей в Финляндии
к ситуации многоязычия
и языковому образованию детей.
*Исследования языка
и современное гуманитарное
знание*, т. 1, № 2, с. 84–96.
DOI: 10.33910/2686-830X-2019-1-
2-84-96

Получена

17 июля 2019;
прошла рецензирование
17 октября 2019;
принята 25 октября 2019.

Права:

© Автор (2019). Опубликовано
Российским государственным
педагогическим университетом
им. А. И. Герцена. Открытый
доступ на условиях лицензии
CC BY-NC 4.0.

Аннотация. В статье представлены результаты исследования, в котором анализируется отношение русскоязычных родителей в Финляндии к языковому образованию своих детей. В основу исследования было положено анкетирование 90 русскоязычных родителей в Финляндии. Респонденты ответили на вопросы о том, из каких регионов России и по какой причине они переехали в Финляндию, какое образование они получили в стране рождения и в стране проживания, какими языками они владеют и как их используют, как определяют свою идентичность. Исследование позволило охарактеризовать отношение русскоязычных родителей к системам образования в Финляндии и России, а также выявить их представление об идеальной системе образования, о языках образования и об использовании современных коммуникационных технологий и медиа в языковом образовании. Рассматриваются вопросы формирования языковой личности ребенка в условиях двуязычия, способы поддержки и перспективы влияния родительских объединений на билингвальное образование. Установлено, что родители, переехавшие в Финляндию в детском возрасте или родившиеся в Финляндии, как правило, не осведомлены о российской системе образования, а те, кто учился еще в СССР, плохо представляют себе, как работает современная российская школа, однако понимают, что как советская, так и российская системы образования имеют как плюсы, так и минусы. Респонденты владеют несколькими языками и используют их в разных сферах жизни. Установлено, что дети разного возраста и пола, проживающие в одной семье, в разной степени владеют русским и другими языками. Дети в семьях нечасто пользуются новыми медиа, хотя все родители считают естественным требование владения компьютерными навыками, полагая, однако, что процесс их формирования не следует форсировать. При общей положительной оценке финской системы образования респонденты ощущают дефициты в обучении детей русскому языку как родному и как иностранному, что отчасти компенсируется дополнительным частным образованием и многочисленными формами родительской помощи. Респонденты высказывают разнообразные конкретные предложения по поддержке русского языка, в частности, через организацию в течение года детских лагерей разной направленности и длительности, через учреждение объединений родителей, ставящих перед собой цель создания русскоязычной среды, проведение совместных мероприятий по интересам, совершенствование учебников и программ обучения.

Ключевые слова: семейная языковая политика, поддержка домашнего языка, русскоязычные в Финляндии, детский билингвизм, опрос русскоязычных родителей за рубежом, система образования глазами родителей.

The Russian-speaking parents in Finland about their children and their education

E. Yu. Protassova✉¹

¹ University of Helsinki, P.O. Box 4, 3 Yliopistonkatu, Helsinki 00014, Finland

Author

Ekaterina Yu. Protassova,
SPIN: 8492-9964,
Scopus AuthorID: 25029643400,
ORCID: 0000-0002-8271-4909,
e-mail: ekaterina.protassova@helsinki.fi

For citation:

Protassova, E. Yu. (2019)
The Russian-speaking parents in
Finland about their children and
their education. *Language Studies
and Modern Humanities*,
vol. 1, no. 2, pp. 84–96.
DOI: 10.33910/2686-830X-2019-1-
2-84-96

Received

17 July 2019;
reviewed 17 October 2019;
accepted 25 October 2019.

Copyright:

© The Author (2019). Published
by Herzen State Pedagogical
University of Russia. Open access
under CC BY-NC License 4.0.

Abstract. The article considers the problem of the family language policy on the base of the survey of the 90 Russian-speaking parents in Finland. The parents tell from where and why they immigrated to Finland, about the education gained in their country of birth and in their country of dwelling, about their language knowledge and its application principles, as well as identity issues. Then, the study analyzes the parents' relation to the educational systems in Finland and Russia and their views upon the ideal educational system, upon the languages of education and the use of the new media. It deals with the language competences of the children, with the language maintenance means and with perspectives of the parents' unions influence on the situation of the bilingual upbringing. It is demonstrated that many parents who were born in Finland or immigrated to the country at a childhood age may lack of the representations of the Russian pedagogical system and those who studied back in the USSR have inadequate views upon the functioning of the modern Russian school. Both systems reveal pluses and minuses. The respondents know many languages and use them in various spheres of life. Children, even those who were born in the same family, of different age and gender, know Russian and other languages to different degrees. They do not use new media very often, although parents think that computer literacy is natural these days, there is no hurry with this. The positive attitude toward the Finnish educational system combines with the feeling of the insufficiency in the sphere of teaching Russian as a home and as a foreign language, partly already compensated through the private supplementary education and through multiple forms of the parents' help. Diverse specific proposals concern the development of the Russian language maintenance: creation of the camps of various directions and duration throughout the year, parents' unions with the goal to organize collaborative events according to all interests and to promote the Russian-speaking communicative milieu, to elaborate better textbooks and programs.

Keywords: family language policy, the home language maintenance, Russian-speakers in Finland, child bilingualism, a survey of the Russian-speaking parents abroad, the educational system through the eyes of parents.

Введение

Семейная языковая политика — актуальный термин, обозначающий то, как семья определяет языковое развитие ребенка. Со времен выхода в свет основополагающего исследования Б. Харта и Т. Р. Рисли «Meaningful differences in the everyday experience of young American children» (Hart, Risley 1995), показавшего, насколько лексически разнится в количественном и качественном отношении речь, обращенная к детям в семьях с высоким и низким социально-экономическим статусом, педагоги стали обращать больше внимания на адресованные детям высказывания. Стало ясно, что школьный и жизненный успех часто связан с тем, как устроено общение с ребенком. Применительно к дву- и многоязычным семьям стали говорить о семей-

ной языковой политике (см. обзор литературы и актуальное состояние исследований в книгах Никунласси, Протасова 2018; Naque, Le Lièvre 2019; Schwartz, Verschik 2013). Этот термин приобрел особое значение, когда вместе с распространением научных знаний о детском развитии среди родителей выросло понимание того, что речь можно и нужно не только целенаправленно поддерживать, но и содержательно наполнять. При этом следует говорить о стратегии, направленной не на сиюминутное достижение успеха или радости от того, что ребенок знает несколько слов на разных языках, а о дальновидном планировании на будущее, которое учитывает, как ребенок на разных возрастных этапах (малыш — школьник — подросток) будет погружаться в тот или иной язык, осознавать, что и как он может делать на нем, от кого и чему

учиться, где и зачем применять полученные знания. Отмечая существенное увеличение количества публикаций по семейной языковой политике (Chumak-Horbatsch 2008; Kheirkhah 2016; Ringblom, Karpava 2020; Smith-Christmas 2016; Wilson 2020), приходится с сожалением констатировать, что до реального воплощения ее адекватных принципов на практике еще достаточно далеко.

В Финляндии существуют, с одной стороны, устоявшиеся традиции формирования двуязычия, с другой — новые, адаптирующиеся к меняющейся ситуации тренды (Бурса 2016; 2019a; 2019b; Protassova 2018). В частности, двуязычие считается большим преимуществом, поощряется, поддерживается в школьные годы на муниципальном уровне (школьники могут бесплатно в сетке расписания заниматься домашним языком в объеме двух академических часов в неделю при наличии группы детей и педагога). Существуют двуязычные детские сады и школы разных образовательных моделей в нескольких городах Финляндии. В столичном регионе таких возможностей много, хотя полноценно работающие одноязычные группы собираются редко — чаще это группы разноуровневые, причем классы переполнены. В то же время есть регионы, где все еще трудно организовать поддержку изучения русского языка. В больших городах существует также множество организаций, в которых дети в свободное время занимаются на русском языке театром, математикой, искусством, спортом и т. п. В небольших городах работают созданные по инициативе матерей кружки, например, при библиотеках.

Настоящее исследование ставило перед собой целью выяснить, что думают родители о многоязычном образовании, как оценивают уровень владения языками свой и своих детей, что ценят в образовании вообще, каким хотели бы его видеть и как их дети пользуются новыми медиа. Представляется, что подобные исследования актуальны для родителей и в России (Кошкина 2019). Форма проведения опроса — интернет-анкета — была распространена через социальные сети, пользователи которых живут в Финляндии. Вопросы анкеты и ответы на них будут рассмотрены ниже.

Результаты исследования

Характеристика респондентов и их мультикультурности

Среди опрошенных 90 % составляют женщины, 10 % в возрасте от 21 до 30, 59 % — от 31 до 40, 23 % — от 41 до 50, 8 % — от 51 до 60; респон-

денты в возрасте младше 20 и старше 60 лет в опросе участия не принимали. Такое возрастное распределение соответствует целевой группе (в опросе участвовали родители дошкольников и школьников). Небольшое количество респондентов-мужчин в подобных опросах обычно связано с тем, что, как показывает мировая практика, вопросы воспитания детей входят в естественные обязанности женщин. Родительские стратегии мужчин и женщин заметно не различаются.

Страна рождения у 57 % опрошенных — Россия, 21 % помнят СССР, 8 % совместили воспоминания о СССР и о новой России. Из Эстонии переехало 8 %, 3 % — из Украины, по одному человеку — из Беларуси, Латвии и Узбекистана¹. Участники опроса прожили в стране исхода в среднем 26 лет (от 4 до 43 лет), т. е. переехали в детском возрасте или будучи уже взрослыми, чаще всего молодыми взрослыми людьми. В Финляндии проживают в среднем 11 лет (от 1 года до 28 лет).

В стране исхода высшее или неполное высшее получило 70 % респондентов, 9 % успели окончить школу или несколько классов школы, специальное образование получили 3 %, остальные не получили никакого образования. В Финляндии многие из участников опроса подтвердили диплом, продолжили учебу, окончили языковые курсы, однако более половины из числа опрошенных получили среднее специальное образование или не получали никакого образования. Остались в профессии врачи, медсестры, экономисты, бухгалтеры, портные, предприниматели, научные работники, артисты, художники, учителя, переводчики. Некоторые из опрошенных сменили профессию (как с повышением, так и с понижением в должности и социальном статусе), 10 % остались без работы, несколько человек получают образование в настоящее время.

Многие из респондентов владеют 5–6 языками на высоком (университетском) уровне, некоторые хорошо знают только русский язык, финским овладевали в процессе самообразования. Обычный вариант — русский родной, английский — школа, университет, репетитор,

¹ Следует отметить, что типичной для Финляндии является иммиграция из Эстонии (соседняя страна, в которой также проживало после возвращения из ссылки много финнов-ингерманландцев). Остальные страны исхода достаточно обычны для зарубежья в целом. Отметим, что и русский как родной, как показывают наши предыдущие опросы, обычно изучают представители Украины, Белоруссии, Центральной Азии, бывших стран социалистического лагеря, особенно славяноязычных. В некоторых странах к ним присоединяются представители Балтии и Кавказа.

Табл. 1. Для чего нужны языки в жизни родителей

чтобы / (в %) / язык	русский	финский	английский	другие
общаться с партнером	62	33	14	2
общаться с другими родственниками	96	30	10	7
общаться с детьми	97	24	6	1
общаться с друзьями	94	49	42	8
общаться с коллегами	41	87	50	12
учиться чему-то	59	87	54	14
смотреть телевизор	66	67	37	10
слушать радио	51	67	23	9
читать газеты	59	78	26	8
читать журналы	58	62	32	4
читать книги	89	47	30	7
искать информацию в Интернете	93	88	66	18
переписываться	86	70	46	11
смотреть фильмы	86	54	57	13

финский — языковые курсы. Овладение «малыми» языками (были названы грузинский, латышский, литовский, польский, украинский, эстонский) чаще всего происходило в соответствующей языковой среде, в общении. В семьях финнов-репатриантов финский язык мог быть перенят от старших родственников еще в России. Шведский обычно изучается в школе. Такие финно-угорские языки, как вепсский и карельский, могли быть изучены как в школе, так и в общении, поскольку в Финляндии много иммигрантов из пограничной Карелии. Среди тех респондентов, кто проживает в Финляндии, были люди, успевшие пожить в Германии, Израиле, Италии, Канаде. Русским в основном владеют как родным или на высоком уровне; два участника опроса обозначили свой уровень владения русским как продвинутый. Финским языком большинство респондентов владеют в основном на продвинутом или среднем уровне, несколько человек назвали финский или английский языки в качестве родных (высший уровень

владения). Немецким, французским и шведским большинство опрошенных владеют (за небольшим исключением) несколько хуже. Арабский, испанский, португальский, румынский, чешский языки были упомянуты в единичных случаях. Таблица 1 показывает, что русский доминирует в близком круге общения, но в контактах с внешним миром финский играет иногда более существенную роль.

Кроме того, по словам опрошенных, **русский** язык нужен, чтобы преподавать, учить других языку, осуществлять домашнее преподавание школьных предметов детям, писать стихи, переводить на него и петь песни. **Финский** нужен для учебы, работы, обработки текстов, поиска информации, взаимодействия с местным населением: при общении с соседями, в госучреждениях; на языковых курсах; в банках, магазинах, детских садах, школах, кружках. Некоторые участники исследования используют финский язык для повседневного общения; при работе с клиентами; в преподавании; при заполнении

документов, для пользования различными сервисами в стране проживания; при посещении врача, детского сада/школы. **Английский** нужен для учебы, работы, преподавания; при написании текстов; при необходимости общаться с клиентами или во время поездок за рубеж, иногда в путешествиях. Другие языки в основном нужны для общения и пения.

Из 90 респондентов 60 дали четкий ответ на вопрос «Есть ли у вас определенная этническая, гражданская, национальная, социокультурная идентичность?». Десять человек написали «нет», двое — «да», двое — «есть», но не уточнили свой ответ, один человек написал, что не знает, есть ли у него определенная идентичность. Один участник назвал себя космополитом, а другой — космополитом с советско-российскими корнями. Следующие определения даны по одному разу: *гражданка Эстонии, ингерманландка, ингерманлонец (не этническая, а территориально-культурная идентификация), карелка, корейка с пассивным корейским, хороший человек*. Один респондент идентифицирует себя с Россией. Одно определение было сформулировано пространно²: «Слишком много кровей перепутано: обе бабушки финки (одна из которых американская финка); один дедушка польский немец, другой дедушка шведский украинец; мать в СССР по паспорту была финкой, отцу поставили национальность — русский. Кто я? В Финляндии понимаю, что у нас дома в СССР превалировала финская кухня, пели финские песни, вместе с украинскими и русскими, и английскими. В школе и институте училась на русском, он родной безусловно. Училась и на финском. Так что я многокультурный сплав».

Безоговорочно русскими считают себя 20 человек. При этом другие уточняют свою позицию следующим образом: «этнически русская, феминистка, исследователь», «ja russkaja hotja v Rossii nikogda ne zhila», «русскоязычная финляндка», «что-то среднее между русской и финской», «Никогда не называю себя финкой, но по многим параметрам ближе к финнам, чем к русским. В таких понятиях не разбираюсь», «я русскоязычная из Эстонии, живущая в Финляндии», «Я определяю себя как эстонскую русскую, проживающую в Финляндии», «Мы — русскоязычная семья в Финляндии», «Я — русскоязычная гражданка Финляндии, придерживаюсь либерально-демократических взглядов», «русская, с еврейскими корнями», «русскоязычие, многокультурность, любовь к

интеллектуальным занятиям», «Считаю себя русскоговорящим человеком, чей дом находится в Финляндии», «Русская, но без “ура-патриотизма”», «Я — русский, но не отождествляю себя с россиянами. Я думаю, нужно вводить новую идентичность: русскоговорящий, живущий не в России».

На вопрос «Почему вы живете в Финляндии?» ответили 84 человека. При этом примерно в равных пропорциях респонденты пишут о работе (в том числе работе супруга), корнях, браке, семье: *обдуманый переезд со сменой профессии и работы, дети, гражданство, по ингерманландской линии, ингерманландские/финские корни, репатриация/возвращение* (в том числе по линии мужа, по бабушке, бабушке), *моя историческая Родина, брак* (с финном или русским, у которого был вид на жительство), *наша общая страна; родители переехали, по родственным связям* (семейным обстоятельствам). Другие хвалят Финляндию (им здесь нравится: *комфортно, хорошая, безопасная страна*), в том числе хвалят образование/обучение, *спокойствие, стабильность, социальная защищенность*. Говорят о будущем детей, называют (вторым) домом. Нестандартные ответы: «дело случая», «сочли это целесообразным», «отвращение от РФ», «близок по духу жизненный уклад».

На вопрос «Где бы вы хотели жить на самом деле и почему?» ответили 73 человека. 32 человека (правда, двое из них назвали еще и Италию) довольны жизнью в Финляндии, чувствуют себя хорошо и позитивно отзываются о стране (например, о спокойствии, образовании, возможностях, правах человека, чистоте, безопасности); трем респондентам было сложно определиться с ответом. Некоторые участники отмечают, что готовы жить везде, где безопасно и комфортно, где развитая социальная среда, или там, где семья, дети, где есть работа. В числе других регионов были названы Австралия, Азия, Англия, Белоруссия, Германия (эти страны — по принципу языка), Греция, Дания, Исландия (из-за непредсказуемости), Испания, Италия (последняя чаще всего из-за климата), Нидерланды, Новая Зеландия, Россия (в ней «интересней»), Санкт-Петербург, США, Швейцария, Швеция, ЮАР. Два человека написали, что лучше жить одновременно и в России, и в Финляндии. Привлекают высокие зарплаты, дешевая еда, стабильность, прогрессивность, государственное устройство, архитектура, живые и открытые люди. Многие говорят о желании жить в теплом месте.

² Здесь и далее сохранены орфография и пунктуация респондентов.

Вопросы о системе образования

По мнению родителей, «Финляндия абсолютно заслуженно лидер в мировом рейтинге систем образования» (ср.: Сальберг 2015; Уокер 2018). В финской системе образования нравятся: *доступность образования всем жителям страны; равные возможности для всех, поощрение тяги к знаниям; система оценивания, практичность и ясность целей образования; отсутствие завышенных требований, отсутствие платы, качественность, сочетание традиционных и инновационных форм преподавания, мотивация учащегося к самостоятельному поиску информации и решению проблемы, обучение правильной адаптации в социуме, коллективная работа, индивидуальный, целостный подход к каждому с учетом потребностей и способностей*. Респонденты упоминают также *оснащенность библиотек и возможность их использования, возможность выбора направления, учебных дисциплин, отсутствие условностей в бытовой жизни школы, уважение к ребенку/студенту, «подтягивание» слабых*. «Практический подход к образованию, учитываются интересы страны и личности, элементарно не скучно учиться; учат, как знания применяют на практике, готовят к трудовой жизни». «Хорошо организованы языковые курсы для эмигрантов». «Можно поменять профессию в любом возрасте и переучиться». Участники опроса высоко ценят в финском образовании *простоту, отсутствие нездоровой конкуренции, учет темпа развития ребенка, хороший контакт учителей и родителей, вариативность, критичность, конкретность, многогранность/многообразие, отсутствие элитарности, толерантность, честность, человечность, четкость, непринужденность и разнообразие в методах обучения, гибкость, вовлеченность мужчин в образовательные технологии, свободу, своевременную поддержку и адаптацию*. «Система не угнетает и не подавляет личность, ребенок не боится проявить себя». «Учат думать самостоятельно, растят гражданскую и личную ответственность, учат конкретному и практичному».

Опрос выявил и особые мнения: «Не ломают психику детям — не оскорбляет учитель в школе, индивидуальные собрания с родителями, а не на весь класс. Дети не сидят весь школьный день за партой, игры и походы. На переменах дети на улице. Легко связаться с учителем по интернету. Никаких тяжелых заданий, которые вынужден выполнять родитель вместо ребенка.

Предоставлена возможность изучать ОБА родных языка, начиная с эскари³. Ребенку нравится ходить в школу, и это главное». «Дети могут учить разные языки, начиная с детского сада, частные детские сады доступно стоят». «Техническое оснащение на очень хорошем уровне, владение языками (2–3 минимум после школы) и компьютерная грамотность». «Свобода выбора, но в некоторых случаях не хватает академичности. Если сам захочешь учиться, то тебя научат. Если нет — никто не осудит. Задача родителей помочь детям понять, что учиться важно. Учителя в нач. школе особенно обучают детей быть просто хорошими людьми, и это тоже важно». «Никто не вмешивается в процесс воспитания моего ребенка». «В младших классах у детей мало домашних заданий, есть время на игры. Детей особо не нагружают, но знания дают. Нагрузка увеличивается постепенно, творческий подход, ориентация на технологии будущего. На переменах дети гуляют на улице, распределение сил и возможностей, бесплатные учебные материалы и питание». Недовольство школой проявилось в редких случаях: «Зато на способных не хватает ресурсов, нормы достаточно». «С новой системой образования даже не знаю. Школа стала похожа на подход в детском саду: вышли на прогулку — знакомство с тем, что видим. Нет системного подхода. Возможно, это сработает с детьми с гуманитарным складом ума, но не с техническим».

На вопрос, что нравится в системе образования России, было получено существенно меньше ответов: многие отвечали «ничего», «не знаю» (особенно в тех случаях, когда родители не учились в России, а таких много). Респонденты обращали внимание на *глубину и полноту изучения технических предметов/точных наук (математики, физики, химии, прививающих любовь к числам), родного языка, литературы, истории, большие фундаментальные знания отличного качества как основу для жизни (учат думать, учат самодисциплине, учат, как получать знания и наращивать их объем, много учат наизусть), наличие музыкальных и художественных школ как дополнительного образования, многосторонне развивающего личность, изобретательность, «незашиоренность»*. Нравится то, что образование осуществляется на родном языке, что имеется выход к важным научным достижениям, творческий подход, широта кругозора и возможностей, что в школе

³ Esikoulu, сокр. eskari = подготовка к школе для шестилетних детей.

занятия начинаются с 9:00. Было также отмечено следующее: «жесткие рамки, например, дети с первого класса пишут буквы и числа в правильную сторону». К методическим ценностям участники опроса отнесли *повторение пройденного, закрепление и тренировку по конкретным темам в русском языке и математике*. Респонденты отметили, что в СССР образование было доступным, бесплатным, серьезным, давало возможность учиться в вузах, что у учителя был авторитет и высокая квалификация, в том числе у учителей русского языка и других предметов, что учителя строгие, более требовательные, стремятся добиться высокого уровня знаний, дисциплина заметно выше, чем в Финляндии, способных учеников стимулируют к наивысшим результатам, но это подходит не для всех. «Поддержка и мотивация сильных учащихся, возможность для них максимально развивать свои способности (когда это не в ущерб остальным ученикам). Отбор самых одаренных в отдельные классы и школы — это очень эффективный инструмент, но применять его надо предельно осторожно». Респонденты обратили внимание на другие противоречия: «Может, знания и дают более глубокие, но на самом деле так ли это нужно в жизни, и постоянные поборы в школах, такие задания с 1 кл., которые делают родители, а не ребенок...» (пример: портфолио о высших материях). В некоторых ответах констатируется, что *раньше система нравилась, а теперь привыкли к финской, что в российской нагрузка на детей чрезмерна. При всей структурированности и системности образования практической стороны недостаточно. Отталкивает то, что в 1-й класс нужно сдавать экзамены*. Удивляет, что «на выходе финские дети знают не меньше».

На вопрос «Что вы цените в системе образования вообще?» респонденты дали ответы, в которых синтезируется опыт двух стран, а именно: *систематичность, доступность, бесплатность, гуманность, простота, адекватность, креативность, равноправие, взаимоуважение, ориентированность на рынок труда, позитивная учебная среда, возможность каждому найти себя в разных сферах жизни, развитие общего кругозора и знание фундаментальных основ, много- и разносторонность, доступ к разным источникам, выработка умения активно и независимо мыслить (критического мышления), возможность свободно творить, в том числе вместе с преподавателем, быть социально ответственным человеком (социальные навыки)*. Самым главным фактором для участ-

ников опроса оказалась личность учащегося: психологический, индивидуальный подход к каждому, уважение к чувствам ребенка, возможность развиваться в соответствии со своими интересами/способностями, иметь индивидуальную программу образования и получать профессиональную помощь при ее составлении, максимально точное оценивание, мотивация. Система образования, соответствующая условиям, в которых она функционирует, должна быть *гибкой, творческой, уметь заинтересовывать, поощрять саморазвитие в будущем, желание учиться*. «Главное — научить учиться, система должна помочь определить способности, которые стоит развивать», «Баланс между свободой и обязательствами. Самовыражение обязательно должно присутствовать, но и контроль/проверка знаний тоже должен быть; образование должно приносить удовольствие, в том числе и от преодоления трудностей. Очень важна заинтересованность ученика в учебном процессе, но не стоит превращать обучение в 100 % игровую форму даже в начальных классах. Преподавателю следует поддерживать в ученике стремление познавать и изучать, а не просто весело проводить время в школе», «Для того, чтобы вырастить всесторонне образованного человека, базовые знания по всем предметам должны закладываться учителями, не рассчитывая на собственную мотивацию ребенка. Ближе к старшей школе уже можно полагаться на склонности и мотивацию». В опросе встречаются и более «жесткие» формулировки: *важен результат, обучение новым навыкам, овладение информацией и навыкам ее использования в повседневной и профессиональной жизни, отсутствие шаблонного мышления, элитарность* («дети должны быть отсортированы, чтобы слабые дети не тянули вниз весь класс»), *развитие способности мыслить, анализировать, выстраивать причинно-следственные связи, применять теорию на практике, извлекать пользу для жизни и дальнейшей карьеры, давать прикладные знания, учить языки*. Респонденты высказывали мысли и о вариативности, а также о сотрудничестве учителей, детей и родителей. Учитель должен быть одаренным, требовательным и опытным, способным заинтересовать, корректировать программу в зависимости от результатов; «комфорт в системе “педагог — ученик” и в целом в детском коллективе для ребенка, возможность побудить любопытство, собственную исследовательскую активность ребенка, поддержка выбора ребенка, возможность удовлетворить в достаточной мере инте-

Табл. 2. Мнение о многоязычной жизни (в процентах от числа респондентов)

	доминирует один язык	два языка на равных	три языка на равных	нет ответа
до школы	27	60	9	4
в начальной школе	15	65	17	3
в средней школе	11	42	39	2
в профобразовании	16	28	46	10
в семье	40	39	13	8
в свободное время	4	46	39	11

рес». «Хорошее образование — это то, в котором предмет не “вкладывается” в головы учащихся, а рассматривается и развивается вместе с учащимися». Один ответ был сформулирован так: «Как в Финляндии».

Представления об оптимальном языковом планировании

На вопрос: «Ваше мнение о многоязычной жизни: как должно быть?» отдельные участники опроса отреагировали так: «Я не могу ответить, т. к. не считаю, что тут уместно долженствование вообще. Все зависит от ситуации, от семьи. Ответить можно, только когда обозначены минимальные условия, типа: родные языки родителей, язык страны...» В другом случае: «Использование языков в той или иной среде и ситуации, их количество зависит только от ребенка. Мое мнение тут не при чем... Дети используют три языка и дома, и вне дома, но как должно быть и как лучше — решать не родителям».

Характеристика многоязычных детей

Количество детей на всех респондентов в целом составило 151, из них 87 учат русский язык дома; в двуязычном детском саду, школе, классе — 12; на факультативных занятиях в школе — 33; в школе при посольстве — 5; в кружках, секциях, клубах — 41; по скайпу с педагогом из России — 2; с бабушками и дедушками — 54 (в том числе по скайпу из России); в детских лагерях — 11; несколько человек посещают логопеда. Перечислены и иные возможности: друзья, родственники, другие русскоязычные семьи, театр, интернет, аудиокниги,

книги, репетитор, уроки с родителями, русский как иностранный в школе, мультики, фильмы, российское ТВ. Трое детей специально не занимаются русским языком, такой подход был обозначен как «дома, в семье».

Опрошенных родителей попросили определить свое отношение к тому, как дети владеют русским языком: «довольны» — в отношении 55 детей (варианты: *весьма, очень, абсолютно, пока, сносно, относительно, на данный момент, на данном этапе, более или менее, частично, дети разные, для ребенка, не живущего в среде, для данного возраста лучше не получится*), «недовольны» — в отношении 28 детей. Многие респонденты не могли определиться с ответом: «Пока что в силу возраста рано давать оценку этому явлению. Но тревожит произношение ребенка и дальнейшие проблемы со становлением оногo», «Пока еще нет, но мы работаем над этим», «Мои дети маленькие, не могу ответить на этот вопрос», «Говорят свободно, но ленятся думать. Время, которое проводится в России, дает новый толчок в финском, русский разговорный идет лучше. На слух воспринимают чтение, но больше любят, когда перед сном по-фински читают. Занимаемся алфавитом». «Занимаемся дома дополнительно. Но у моего сына язык более развит, чем у всех других детей (6–11 лет) в русскоязычной группе, с которой я занимаюсь, возможно, потому, что первые 4 года он прожил в России, а также потому, что мы с мужем много ему читаем, и мотивация правильно говорить и писать на родном языке у сына очень высокая». Уровень владения русским языком различается у старших и младших детей, причем более успешными могут быть как те, так

и другие, однако степень владения устным и письменным языком, грамматикой, фонетикой может быть различной. Респонденты отмечали проблемы с речью, говорением, словарным запасом, орфографией, отставание письменной речи от устной. При этом навыки могут быть развиты на разных уровнях: *говорит без акцента, неплохой словарный запас, но не пишет; пишет, но неграмотно, много ошибок*. Следует отметить, что родители отдают себе отчет в том, что добиться более высокого уровня владения языком вне языковой среды трудно, особенно если в семье используются три языка: «с ними говорю только я, и этого очень мало», «стараясь помогать», «не очень довольна, но и заставлять их не хочу».

Следующий вопрос затрагивал удовлетворенность владением другими языками: «Довольны ли вы тем, как дети владеют финским/шведским/английским/другим языком?» Негативных ответов было дано 8, большинство ответов позитивные, участники опроса подчеркивали, что финским дети владеют на уровне родного. Некоторые из них отметили, что русский у детей отстает от других языков, но бывают проблемы с говорением и на других языках или с иными речевыми умениями. Родители выражали желание, чтобы владение их детей английским языком в скором времени приблизилось к уровню владения русским, а знание финского — к знанию английского языка. Было также отмечено, что уровень языка соответствует возрасту, что у некоторых детей овладение вторым языком еще только начинается (например, младший ребенок еще не ходит в школу, а старшие уже давно учатся в школе), что нет предела совершенству. Сравнивая языки, респонденты написали в своих ответах: «Финский — да. Английский в процессе обучения. Курдский язык развит хуже финского и русского, но на занятия ходят», «Финский первый родной, сильный, образное мышление развито, фантазии. Английский развивается планомерно через игры и общение», «английский пока слабоват, за шведским не слежу — пусть идет как идет», «финский первый, т. к. ходят в финский садик, английский второй: с отцом говорят по-английски + ТВ, Интернет, путешествия», «Старшая отлично владеет финским, хорошо немецким. Младшая — хорошо финским», «Мои дети изучали также японский, французский и вполне довольны собой», «Старший — подтянул в эскари, до этого была обеспокоена его слабым уровнем финского языка. Младшая понимает, но говорит максимум 10 слов на финском», «Английским мы занимаемся с репетитором, и дело идет очень

хорошо. Финским, по словам учителей, он владеет почти свободно, хотя легкий русский акцент остается», «Финский как родной. Английский на отлично, шведский не интересует, но 8 баллов». В одной и той же семье возможна такая ситуация: «Дочь отлично владеет финским. Сын лучше говорит по-русски, что меня немного расстраивает». Родители констатировали, что в детском саду уделяется мало внимания языку окружения (это соответствует программе дошкольного образования: предполагается, что дети выучат второй язык в игре и коммуникации).

Использование новых медиа

Важным для исследования было выяснение вопроса, сколько времени в день дети проводят за компьютером/с телефоном/с планшетом. Выяснилось, что 83 ребенка проводят за компьютером 1–2 часа в день, 37 — 3–4 часа в день, 4 — 5–6 часов, 6 — 7–8 часов, 4 — более 8 часов. Детям больше всего нравится с помощью компьютера/планшета/телефона/игровой приставки играть в игры, искать информацию, общаться (с родственниками и друзьями, в том числе из других стран), проводить время в социальных сетях (Instagram, WhatsApp), слушать песни и музыку; смотреть сказки онлайн, познавательные программы, развивающие передачи про животный мир, устройство мира, мультфильмы, сериалы, фильмы, видео в YouTube, в т. ч. видеоблоги. При этом дети используют разные языки. Дети также читают книги онлайн, учат химию, физику, ищут видео для поделок, используют игры-сказки, работают, смотрят новости, создают самостоятельно мультфильмы, делают и обрабатывают фотографии, некоторым нравится «плыть по ссылкам незнамо куда». Иногда родители ограничивают детей: *не смотрит ни минуты, крайне редко, не пользуется вообще, ограниченно, но качественные передачи, смотрят мульттик перед сном/по выбору родителей*. Характерные комментарии: «Почему нет варианта 0 часов у компьютера?» «Мои дети проводят дома за компьютером/телефоном/планшетом в основном для общения с бабушками/дедушками из России по WhatsApp или Skype». «Разрешается 15 мин в день максимум для старшей на Instagram. Младшая раз в два-три дня смотрит мультфильм на русском. У старшей в школе есть задания на планшетах — точное время родителям не известно, но оно варьируется из недели в неделю. У младшей в эскароу есть задания на планшетах пару раз в неделю». «Младший третий ребенок не проводит время за планшетом, компьютером, телефоном совсем.

Телевизор смотрит от 1 до 2 часов в день и то не в каждый день».

Вопрос: «Почему, с точки зрения родителей, важно, чтобы дети пользовались Интернетом?» Ответы: «В современном обществе очень тяжело прожить без знания информационных технологий», «Побеждает не тот, кто больше знает, а тот, кто может быстрее найти ответ на вопрос», «Почему важно дышать или есть?», *чтобы были на уровне, подготовка в мир, в жизни пригодится, это современная реальность, наше настоящее, неотъемлемая часть жизни, необходимое и естественное знание и умение, инструмент, чтобы могли быстро найти и фильтровать информацию, развивали логику, получали новые знания, занимались самообразованием, для работы, общения, по школе, для изучения иностранных языков, поддержки русского языка, это приятно и полезно.* Некоторые родители сочли, что это вообще не важно, а младшим Интернет вовсе не нужен: «детям не нужно позволять слишком рано и много пользоваться интернетом», «Не считаю, что важно, но и запрещать не буду», при условии, что родители в курсе, что ребенок делает.

Дополнительное обучение

Наряду со школьным обучением важно, какие кружки посещают дети на русском языке. Опрос показал, что русским языком в кружках занимаются 19 детей (из них двое еще и русской культурой, а один литературой), развивающие занятия посещает 9 человек (один из них готовится к школе), художественные кружки — 14, двое делают поделки своими руками, театром увлекаются 7 человек, шахматами — 1, танцевальный кружок посещают 5 детей, музыкальный — 9, пением заняты 3, гимнастикой — 2, другими видами спорта — 8 человек (в том числе это борьба, фигурное катание, плавание). Кроме того, дети занимаются математикой, логикой, психологией, игрой на пианино и на скрипке, посещают семейный приходской кружок, занимаются анимацией, играют в «Что? Где? Когда?». Многие не посещают кружков, т. к. не нашли интересных предложений на русском языке или в этом городе/селе кружков просто нет.

Дети посещают спортивные кружки с общением на финском языке: в 14 случаях было написано о занятиях в спортивных кружках, столько же — в секциях футбола и плавания, гимнастики, фигурного катания (по 5), каратэ (3), тхэквондо, скаутов, фехтования, легкой атлетики, тенниса (по 2), по одному разу были упомянуты паркур, шахматы, волейбол, баскет-

бол, борьба, дзюдо, лыжи. Художественную школу посещают 8 человек, архитектурную — 1, музыкальные занятия — 14, занятия в хоре — 3, танцы — 8; трое детей играют на пианино, один занимается ручным трудом. Научный клуб при школе посещает один человек и один человек ходит в православный кружок. Интересно, что в ответах на вопросы этого раздела родители использовали много финских слов. Некоторые дети посещают кружки с общением на других языках (английском, арабском, испанском, немецком, шведском), такие как хор, пианино, театральные кружки, группы по подготовке к школе, гимнастика, рукоделие или языковые занятия.

Перспективы развития родительских объединений

В рамках исследования был задан вопрос о том, что, по мнению респондентов, может сделать объединение русскоязычных родителей в Финляндии. Были даны следующие ответы: *расширить круг русскоязычного общения, делиться советами и идеями по воспитанию детей, обмениваться разной полезной бытовой информацией, «приобретать» русскоязычных друзей для собственных детей, помогать детям адаптироваться в чужой стране с чужим языком, овладевать русским языком и не стесняться быть русским, популяризировать двуязычие, разъяснять родителям, как можно поддерживать оба языка без ущерба, устраивать мероприятия для вновь прибывающих, информировать их.*

Родители высказали конкретные предложения: *улучшить в финских садах языковые занятия с детьми-иностранцами, добиться введения специальных тестов для билингвов, организовать интересные кружки на русском языке, сделать изучение русского языка в школах более доступным, качественным и эффективным, организовать дополнительные школы, кружки вне рабочего времени, недалеко от дома, совместные игры в leikkihuoneet (т. е. на детских площадках) по районам. Донести до всех русскоязычных родителей необходимость дополнительных занятий по русскому языку, довести русский язык до уровня родного/профессионального (а не только домашнего) общения. Добиваться, чтобы у двуязычных детей в каждом муниципалитете была бы возможность изучать русский как родной с первого класса. Упорядочить программу дошкольного образования и школьного образования по русскому языку (в том числе в кружках).* Родители предложили реализовывать на практике программы для детского общения: «Я работаю с детьми здесь

и сейчас и могу поделиться наблюдениями, очень конкретными». «Пробивать больше уроков русского в школе, хотя бы 3–4 в неделю, и не только после уроков. Финляндия только выиграет, если больше граждан будут владеть и русским, и финским одинаково хорошо. Наверное, многие преподаватели должны жаловаться на отсутствие подходящих материалов (и стоило бы наладить взаимообмен опытом и разработками в интернете), но меня полное отсутствие рамок и программ только раскрепощает, и очень выручает интернет и собственная фантазия. Двуязычные дети все настолько разные, что всё равно больше подстраиваешься под них, а не под учебник».

Родители хотели бы знакомить своих детей с русской культурой (приглашать больше писателей, знакомить с традициями, показывать родные корни, искусство и т. д.), иметь интересные пособия по межкультурной коммуникации, организовывать больше лагерей и семейных мероприятий по всей стране и не только летом; устраивать встречи, беседы, кружки общения в разных городах, искать новые идеи, создавать группы по интересам, проводить различные содержательные мероприятия для детей, например, детский университет, интерактивные выставки.

Разумеется, среди родителей были и скептики, которые полагают, что исследований было уже много и они не помогли, что подобных объединений достаточно, что нет смысла и цели, ничего не получится, будет только вред, не все родители хотят объединения: «К сожалению, русскоязычная диаспора отталкивает от себя распрями, сплетнями, негативом. Не вижу дружелюбности, открытости и единства. Русских или русскоговорящих много, а поговорить не с кем. Сообщества русскоязычных или эмигрантов есть, но в деятельности слишком много “но”. Мой русскоязычный круг общения больше связан с профессией».

Ряд участников написали комментарии.

- Родной русский дети должны изучать основательно в семье. Родители ни в коем случае не должны пытаться разговаривать с ребенком на ломаном финском! Финский ребенок выучит и сам при общении со сверстниками, во время учебы, в садике. Ни у одного, ни у второго ребенка нет никаких проблем с языками. Наоборот, наличие двух языков помогает в изучении дополнительных языков к основным.

- В данный момент читаю много о билингвизме, хотелось бы вырастить двуязычного ребенка, ей пока 1 год, только начинает говорить. В нашей семье система — 1 родитель — 1 язык.
- Наш случай — оба родители русскоговорящие. Дома — только русский. Исключение — помощь в выполнении домашнего задания. Ребенок приехал в Финляндию с хорошим знанием русского языка в возрасте 5 лет (построение предложений, самостоятельное чтение книг, написание печатных букв, много стихов наизусть). Новый язык ребенок учил уже в дошкольном образовании (подготовительный класс) без переводчиков и прочих помощников (образование на шведском).
- В семье никто не говорит по-фински, государственный язык Финляндии, которым мы пользуемся в рамках взаимодействия с разными структурами и учреждениями, — шведский. Если коммуникация с теми, кто не говорит по-шведски, — тогда по-английски. Ребенок с полутора лет посещает шведский детский сад.
- При обучении русскоязычных я постоянно сталкиваюсь с двумя проблемами: во-первых, низкая мотивация родителей: некоторые (у кого мужа-финны) вообще не хотят, чтоб дети даже говорили по-русски, а те, кто хотят (в основном, когда и мама, и папа русские) — делают для этого крайне мало. Чем пассивнее родители, тем ниже мотивация детей. Если родители не прививают привычку читать по-русски, детям категорически не хватает школьных занятий для полноценного развития языка. (Ну, и изредка попадаются монстры, которые требуют на занятиях железной дисциплины и результата не хуже, чем в русской школе, и с такими приходится бороться, чтоб их дети не возненавидели родной язык.) Во-вторых, восприятие русского языка как третьестепенного в финской системе образования. Но у нас всё еще не так плохо: и кружок, и один урок в неделю мне хотя бы оплачивают.
- Мы делаем все от нас зависящее: собираем всех, кого удастся встретить, и город предоставляет нам помещение для встреч один раз в неделю. Другое дело, что это интересно далеко не всем, ибо в основном кружок актуален для детей дошкольного возраста, поскольку встречи проводятся в детском саду.

Выводы

Исследование показало, что русские родители в Финляндии занимают достаточно оптимистичную, активную и здравую позицию в отношении возможности воспитать ребенка многоязычным. Они в основном довольны школьной системой Финляндии, которая сочетает как консервативные, так и прогрессивные подходы и в которой поддерживается равное участие каждого из участников педагогического процесса. Учитель прислушивается к мнению учащегося, принимает его вне зависимости от его успеваемости, отсутствует постоянное давление быть лучше всех, нет ориентации на получение отличных оценок, зато дается много нужных для жизни практических знаний. Ответственность школы чувствуется и в поддержке домашнего языка, однако она не является достаточной для полноценного овладения им. Так, отсутствует поддержка в обучении специальной лексики: нужны курсы математики, биологии, географии, истории и других школьных дисциплин, которые обогащали бы словарный запас детей, ощущается дефицит более фундаментального подхода к наукам и помощи одаренным детям. Многоязычие оценивается позитивно и обществом, и родителями.

Дети в одной и той же семье могут быть по-разному способны к языкам. Все семьи нуждаются в поддержке при «выстраивании» правильной семейной языковой политики сразу после переезда в страну, поэтому нужна информация о том, как создать благоприятную атмосферу для становления мультилингвальной личности. Необходимо дать дополнительные возможности для изучения родного языка и знакомства с родной культурой, проводить больше русскоязычных мероприятий для детей. Родители предлагают обмениваться опытом, профессионально выстраивать диалог на принципах доверия, открытости, учитывая индивидуальные особенности как родителей, так и детей. Уроки русского как домашнего в школах пока не находятся на должном уровне, хотя многие учителя стараются реализовывать интересный и современный подход к детям. Родители предлагают сделать проблемы русскоязычных детей видимыми для общества, помочь детям стать равноценной (естественной) частью финского общества.

Благодарности

Выражаю благодарность Светлане Кириченко за помощь в обработке статистических данных, полученных в ходе опроса.

Литература

- Бурса, А. (2016) Европейский проект по сотрудничеству с семьей в вопросах двуязычия. В кн.: Н. Антонова, Е. Протасова, Й. Сиркия (ред.). *Возвращение к двуязычию в детских садах России: опыт регионов*. Helsinki: Suomi-Venäjä-Seura, с. 173–186.
- Бурса, А. (2019a) Семейная языковая политика: языковое планирование и его реализация на практике. В кн.: Ю. Меньшикова, Е. Протасова (ред.). *Многоязычие и образование*. Berlin: Retorika, с. 159–170.
- Бурса, А. (2019b) Сотрудничество семьи и общества в воспитании двуязычия. In: A. Nikunlassi, E. Protassova (eds.). *Russian language in the multilingual world*. Helsinki: University of Helsinki, pp. 320–329. (Slavica Helsingiensia; No. 52).
- Кошкина, А. (2019) Большие школьные перемены. *Профиль*, № 26 (89), с. 50–55.
- Никунласси, А., Протасова, Е. (ред.). (2018) *Многоязычие и семья*. Berlin: Retorika, 208 с.
- Сальберг, П. (2015) *Финские уроки: история успеха реформ школьного образования в Финляндии*. М.: Классика XXI, 240 с.
- Уокер, Т. (2018) *Финская система обучения. Как устроены лучшие школы в мире*. М.: Альпина Паблишер, 256 с.
- Chumak-Horbatsch, R. (2008) Early bilingualism: Children of immigrants in an English-language childcare center. *Psychology of Language and Communication*, vol. 12, no. 1, pp. 3–27. DOI: 10.2478/v10057-008-0001-2
- Haque, S., Le Lièvre, F. (eds.). (2019) *Politique linguistique familiale: Enjeux dynamiques de la transmission linguistique dans un contexte migratoire*. München: LINCOM, 235 p.
- Hart, B., Risley, T. R. (1995) *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore: Brookes Publishing Company, 256 p.
- Kheirkhah, M. (2016) *From family language practices to family language policies: Children as socializing agents*. Linköping: Linköping University Electronic Press, 58 p. (Linköping Studies in Arts and Science. No. 676). DOI: 10.3384/diss.diva-126178
- Protassova, E. (2018) Multilingual education and family language policy. *International Journal of Multilingual Education*, no. 11, pp. 102–111. DOI: 10.22333/ijme.2018.110015

- Ringblom, N., Karpava, S. (2020) Family language policy, Russian language use, maintenance, and transmission in Cyprus and Sweden. In: A. Mustajoki, E. Protassova and M. Yelenevskaya (eds.). *The soft power of the Russian language. Pluricentricity, politics and policies*. London; New York: Routledge, pp. 237–244.
- Schwartz, M., Verschik, A. (eds.). (2013) *Successful family language policy: Parents, children and educators in interaction*. Dordrecht: Springer, 295 p. DOI: 10.1007/978-94-007-7753-8
- Smith-Christmas, C. (2016) *Family language policy: Maintaining an endangered language in the home*. Houndmills; New York: Palgrave Macmillan, 137 p. DOI: 10.1057/9781137521811
- Wilson, S. (2020) Family language policy through the eyes of bilingual children: The case of French heritage speakers in the UK. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, vol. 41, no. 2, pp. 121–139. DOI: 10.1080/01434632.2019.1595633

References

- Bursa, A. (2016) Evropejskij proekt po sotrudnichestvu s sem'ej v voprosakh dvuyazychiya [The European project on cooperation with the family on the issues of bilingualism]. In: N. Antonova, E. Protassova, J. Sirkija (eds.). *Vozvrashchenie k dvuyazychiyu v detskikh sadakh Rossii: Opyt regionov [The return to bilingualism in the kindergartens of Russia: The experience of the regions]*. Helsinki: Suomi-Venäjä-Seura, pp. 173–186. (In Russian)
- Bursa, A. (2019a) Semejnaya yazykovaja politika: Yazykovoe planirovanie i ego realizatsiya na praktike [The family language policy: Language planning and its implementation]. In: Ju. Men'shikova, E. Protassova (eds.). *Mnogoyazychie i obrazovanie [Multilingualism and education]*. Berlin: Retorika, pp. 159–170. (In Russian)
- Bursa, A. (2019b) Sotrudnichestvo sem'i i obshchestva v vospitanii dvuyazychiya [Collaboration between the family and society on bilingual upbringing]. In: A. Nikunlassi, E. Protassova (eds.). *Russian language in the multilingual world*. Helsinki: University of Helsinki Publ., pp. 320–329. (Slavica Helsingiensia; No. 52). (In Russian)
- Chumak-Horbatsch, R. (2008) Early bilingualism: Children of immigrants in an English-language childcare center. *Psychology of Language and Communication*, vol. 12, no. 1, pp. 3–27. DOI: 10.2478/v10057-008-0001-2. (In English)
- Haque, S., Le Lièvre, F. (eds.). (2019) *Politique linguistique familiale: Enjeux dynamiques de la transmission linguistique dans un contexte migratoire [Family language policy: Dynamics in language transmission under a migratory context]*. München: LINCOM, 235 p. (In English and French)
- Hart, B., Risley, T. R. (1995) *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore: Brookes Publishing Company, 256 p. (In English)
- Kheirkhah, M. (2016) *From family language practices to family language policies: Children as socializing agents*. Linköping: Linköping University Electronic Press, 58 p. (Linköping Studies in Arts and Science. No. 676). DOI: 10.3384/diss.diva-126178 (In English)
- Koshkina, A. (2019) Bol'shie shkol'nye peremeny [Big school changes]. *Profil'*, no. 26 (89), pp. 50–55. (In Russian)
- Nikunlassi, A., Protassova, E. (eds.). (2018) *Mnogoyazychie i sem'ya [Multilingualism and family]*. Berlin: Retorika, 208 p. (In Russian)
- Protassova, E. (2018) Multilingual education and family language policy. *International Journal of Multilingual Education*, no. 11, pp. 102–111. DOI: 10.22333/ijme.2018.110015 (In English)
- Ringblom, N., Karpava S. (2020) Family language policy, Russian language use, maintenance, and transmission in Cyprus and Sweden. In: A. Mustajoki, E. Protassova, M. Yelenevskaya (eds.). *The soft power of the Russian language. Pluricentricity, politics and policies*. London; New York: Routledge, pp. 237–244. (In English)
- Sahlberg, P. (2015) *Finskie uroki: Istoriya uspeha reform shkol'nogo obrazovaniya v Finljandii [Finnish lessons: What can the world learn from educational change in Finland?]*. Moscow: Klassika XXI Publ., 240 p. (In Russian)
- Schwartz, M., Verschik, A. (eds.). (2013) *Successful family language policy: Parents, children and educators in interaction*. Dordrecht: Springer, 295 p. DOI: 10.1007/978-94-007-7753-8 (In English)
- Smith-Christmas, C. (2016) *Family language policy: Maintaining an endangered language in the home*. Houndmills; New York: Palgrave Macmillan, 137 p. DOI: 10.1057/9781137521811 (In English)
- Walker, T. (2018) *Teach like Finland: 33 simple strategies for joyful classrooms*. Moscow: Alpina Publ., 256 p. (In Russian)
- Wilson, S. (2020) Family language policy through the eyes of bilingual children: The case of French heritage speakers in the UK. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, vol. 41, no. 2, pp. 121–139. DOI: 10.1080/01434632.2019.1595633 (In English)

УДК 37:811.161.1

DOI: 10.33910/2686-830X-2019-1-2-97-102

Театрализация на уроках русского языка за рубежом как форма педагогического эдьютейнмента

Е. А. Хамраева^{✉1, 2}

¹ Московский педагогический государственный университет,
119991, Россия, г. Москва, ул. Малая Пироговская, д. 1, стр. 1

² Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена,
191186, Россия, Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, д. 48

Сведения об авторе

Елизавета Александровна
Хамраева,
SPIN-код: 7025-3780,
e-mail: elizaveta.hamraeva@gmail.com

Для цитирования:

Хамраева, Е. А. (2019)
Театрализация на уроках русского
языка за рубежом как форма
педагогического эдьютейнмента.
*Исследования языка
и современное гуманитарное
знание*, т. 1, № 2, с. 97–102.
DOI: 10.33910/2686-830X-2019-1-
2-97-102

Получена

19 июля 2019;
прошла рецензирование
8 октября 2019;
принята 21 октября 2019.

Права: © Автор (2019).

Опубликовано Российским
государственным педагогическим
университетом им. А. И. Герцена.
Открытый доступ на условиях
лицензии CC BY-NC 4.0.

Аннотация. В статье рассказывается о возможностях театральной педагогики в организации урока русского языка как иностранного за рубежом, описаны эффективные приемы для такого урока. Представлены принципы непрямого обучения языку, элементом которого могут стать театрализация и персонификация. В статье отмечается следующий факт: приемы театральной педагогики особенно важны в обучении детей-билингвов русскому языку в условиях ограниченной языковой среды. Рассмотрены также перспективы театральной педагогики в качестве непрямого обучения русскому языку как иностранному. Средства театрализации обеспечивают развитие эмоционального интеллекта, что в условиях обучения вне страны и отсутствия языковой среды содействует стойкой мотивации к учебной и языковой деятельности и у взрослых учащихся, и у детей. Все возможности театрализации рассматриваются в статье в аспекте эдьютейнмента — обучения через систему специально созданных игровых и мотивирующих возможностей.

Ключевые слова: билингвальное образование, дети-билингвы, театральная педагогика, обучение взрослых, персонификация, не прямое обучение языку, мотивация, режиссура урока, эдьютейнмент.

Theatricalization in Russian language lessons abroad as a form of pedagogical edutainment

E. A. Khamraeva✉^{1, 2}

¹ Moscow Pedagogical State University, 1 Malaya Pirogovskaya Str., Bldg 1, Moscow 119991, Russia

² Herzen State Pedagogical University of Russia, 48 Moika River Emb., Saint Petersburg 191186, Russia

Author

Elizaveta A. Khamraeva,
SPIN: 7025-3780,
e-mail:
elizaveta.khamraeva@gmail.com

For citation:

Khamraeva, E. A. (2019)
Theatricalization in Russian
language lessons abroad as a form of
pedagogical edutainment. *Language
Studies and Modern Humanities*,
vol. 1, no. 2, pp. 97–102.
DOI: 10.33910/2686-830X-2019-1-
2-97-102

Received 19 July 2019;
reviewed 8 October 2019;
accepted 21 October 2019.

Copyright:

© The Author (2019). Published
by Herzen State Pedagogical
University of Russia. Open access
under CC BY-NC License 4.0.

Abstract. The article describes the possibilities of theatrical pedagogy in the organization of the Russian language lesson abroad, describes the effective methods for such a lesson. The principles of indirect language teaching are described, the element of which can be dramatization and personification. It is noted that the techniques of theatrical pedagogy are especially important in teaching Russian bilingual children in a limited language environment. The prospect of theatricalization as an indirect teaching of Russian as foreign language are also considered. The means of dramatization provide the development of emotional intelligence, which in the conditions of studying outside the country contribute to persistent motivation for learning activities in both adult students and children. All the possibilities of theatricalization are considered in article in the aspect of entertainment — learning through a system of specially created game and motivating opportunities.

Keywords: bilingual education, bilingual children, theatre pedagogy, personification, indirect language teaching, motivation, edutainment.

Современная методика обучения русскому языку как иностранному (РКИ) в зарубежных странах ориентирована на реализацию практической цели обучения («научить общаться»), но достаточно часто реализует иной социальный запрос, как правило, поступающий в русские школы дополнительного образования и нашедший свое отражение в существующей системе обучения детей-билингвов. Этот запрос в первую очередь связан с желанием родителей сохранить русский язык у своих детей в полном функциональном объеме, сделать его не просто «языком общения», но и «языком познания». При этом необходимо максимально предусмотреть личностные возможности участников обучения и не перегрузить их, поскольку часто речь идет о детях младшего школьного возраста.

Известно, что в XXI веке многие образовательные традиции в разных странах, особенно в преподавании языка, получили новое социокультурное и социоигровое направление. Так, например, вслед за преподаванием английского языка в начальной школе Российской Федерации популяризируется *эдьютейнмент*, или игровое обучение (калька с англ. языка: *education* «обучение» и *entertainment* «развлечение»), т. е. становятся популярными такие технологии

языкового образования, которые в совокупности технических и дидактических средств обучения способствуют достижению максимального эффекта обучения (Кобзева 2012). Несмотря на отсутствие удачного русскоязычного термина, в основе *эдьютейнмента* лежит отечественная концепция обучения через развлечение, театр, игру, восходящая к идеям Л. В. Выготского.

Многие отечественные психолингвисты неоднократно отмечали острую необходимость в языковом образовании позитивного театрального опыта, который, безусловно, важен педагогам и психологам в процессе исследования речи, мышления, внимания, эмоций. Еще с конца 70-х годов прошлого века при подготовке учителей были использованы особые приемы театральной педагогики и актерского мастерства; распространение приемов деловых и ролевых игр, учебного театра на уроках языкового цикла стало массовым. Чуть позже возник термин «режиссура урока», появилась «театральная теория действий» П. М. Ершовой (Ершова, Букатов 1995). В 80-х годах прошлого века появился острый спрос на образовательные услуги в сфере коммуникаций. Именно поэтому возникает потребность в новой сфере языкового образования для взрослых обучаемых, создаются комплексные программы повышения

квалификации или специализации, которые требуют знания языка. Но возраст обучаемых, а часто их статус или претензии не способствовали традиционным занятиям за партами. В результате привлечения значительных ресурсов стали активными нетрадиционные методики и приемы обучения языку взрослых людей, которые заимствовались языковым образованием из сферы искусств, спорта или из психотерапевтической практики. В итоге стали появляться инновационные программы и технологии, адаптированные к «новым вызовам».

Итак, эффективная смена приемов обучения языку с традиционных на активные стала в Российской Федерации прообразом нового педагогического направления, называемого сегодня *эдьютейнмент*, «смысл которой заключается в том, что знания должны передаваться в понятной, простой и интересной форме» (Кобзева 2012). Реализация перечисленных предпосылок может быть решена в условиях «непрямого» обучения языку (термин Л. В. Московкина) (Московкин 2014). К таким типам обучения традиционно относятся приемы театрализации, мотивирующие к изучению не только русского языка, но и русской литературы, истории театра, культуры. Расширение возрастного диапазона РКИ и появление русских школ зарубежья демонстрируют сегодня систему стихийного экспорта российских образовательных моделей в разные страны мира. Мы считаем, что в существующей системе билингвального образования, когда дети посещают школу страны проживания 5 дней в неделю, а шестой полный день проводят в русской школе, можно говорить о создании специальной лингводидактической основы такого обучения. Идеальной формой социоигровых уроков русского языка, культуры и литературы стал русскоязычный детский *театр*. Известно, что в условиях ограниченной языковой среды у детей-билингвов особо важное значение получает поддержка и развитие усвоенных культурных и социальных ценностей. Каждый язык билингва дает ему богатый культурный материал. Именно «режиссура урока» унаследована в качестве особо актуального дидактического приема в методике РКИ и обеспечивает ту самую эмоциональность и творчество, которые ведут за собой высокие учебные результаты, познание и активность учащихся.

Организовать занятия в формате творческого *эдьютейнмента* можно не только средствами театра, но и в музее, парке, клубе, т. е. там, где будет получена информация по какой-либо познавательной теме в непринужденной атмосфере.

В отечественной практике такие уроки обычно называются уроками-экскурсиями, обучением вне класса, а в зарубежных школах эти занятия называются «уроками открытого пространства». Конечно, приведенным выше условиям отвечают в большей степени нетрадиционные формы организации учебного процесса. Именно к таковым относятся уроки с применением основ *театральной педагогики*; учебный театр тоже становится формой «непрямого» обучения русскому языку. Самое главное для такого обучения, проходящего часто на учебной сцене, — реализация игрового формата, тщательная режиссерская работа учителя, поддержание эмоциональной связи с детьми, привлечение и длительное удерживание внимания обучающихся. Так, например, ролевые игры позволяют учащимся непринужденно заучивать большие текстовые фрагменты, проигрывать их, выступать в разных амплуа, «примерять» речевое произведение персонажей. Получается, что средствами театрализации осуществляется передача знаний, взглядов или речевого опыта. Это эмоционально окрашенный формат, надолго запоминающийся участникам учебного процесса. Ведь суть театральных приемов обучения основана на мотивации, а она, в свою очередь, должна носить постоянный характер, обуславливая интерес к учению, к постижению мира культуры на русском языке.

В последние годы во многих странах мира проходят детские театральные фестивали (Париж, Вашингтон, Дублин и др.), история каждого из которых насчитывает от 5 до 15 лет существования, проводятся летние театральные школы («Театральные каникулы»), международные школы русского языка и театра («Театрал» в Болгарии). Мы глубоко убеждены, что только эмоционально окрашенный процесс приобретения знаний становится у билингвов движущей силой их интеллекта, а главное — особым фактором личностного развития.

Итак, театрализация — это включение театральных средств в дидактический процесс. Учебный театр, деловая или ролевая игра, элементы театрализации — это гармоничное сочетание театрального искусства (условность атрибутов, специфичная ролевая работа) с педагогическим процессом, соответствующим его принципам построения (коллективная деятельность, необходимость общего руководства, распределение ролей).

Как правило, на уроках русского языка в зарубежных русских школах используют прием ролевого чтения, однако на уроках литературного чтения в младших классах гораздо популярнее.

лярнее прием выразительного чтения. Для подростков и старших школьников интересны такие элементы театрализации, как инсценировки, актерская игра, сценарная или режиссерская деятельность, оформление спектакля.

В условиях ограниченной среды русских школ дополнительного образования популярны универсальные приемы; они особенно активно используются в тех русских школах зарубежья, в которых проводятся уроки русского театра. Одним из самых интересных приемов является *персонафикация* — прием «включения в урок» реального исторического персонажа, жившего в определенный период времени, но принимающего участие в проведении урока и дающего пояснения учащимся. Обычно это бывают выступления исторических лиц, которые произносят речь или знакомят с историческими документами или законами. Еще одним хорошим способом мотивации и эмоциональной включенности учащихся является разыгрывание исторических сценок: при этом происходит передача учащимся исторической информации через ролевое исполнение по заранее составленному сценарию с применением театральной атрибутики. И в школах русского языка за рубежом, и в вузах на занятиях русского языка как иностранного используются театрализованные игры. Однако для таких уроков очень важна дополнительная подготовка: всем вместе необходимо написать сценарий, распределить роли, придумать костюмы или реквизит.

В условиях театрализации учащиеся одновременно выступают как актеры и режиссеры и оформители спектакля. Работа в качестве актеров позволяет почувствовать состояние героя в предлагаемой ситуации, а значит, понять мотивы и цели его поступков, разгадать в тексте произведения то, о чем автор порой прямо не заявляет. Это придает новое звучание уроку. Режиссерская работа заставляет анализировать детали, взаимосвязь эпизодов, найти место фрагмента в целом произведении, объяснять поведение всех действующих лиц и разгадывать авторскую позицию. Именно поэтому особое место на уроках русского языка в условиях ограниченной среды приобретают *режиссерские интерпретации*, когда учащимся нужно самим интерпретировать литературный источник или документ, привлекая одноклассников в качестве актеров. Одним из самых эффективных заданий является инсценирование текста — перевод текста в сценический вариант для постановки на сцене. На наш взгляд, инсценирование обладает огромным творческим потенциалом и дает большие возможности для активного вклю-

чения в деятельность учащихся. Дети-билингвы получают собственный исследовательский и коммуникативный опыт и в отношении первоисточника, и в создаваемом на его основе сценарии. Особый интерес представляет и художественное оформление инсценировки: создание эскизов костюмов, декораций, музыкальное оформление произведений, рисование афиш.

По результатам инсценирования текста необходимо организовывать защиту творческих работ учащихся, что представляет собой уже проектную деятельность, целью которой становится анализ выполнения конкретной работы.

Очень интересна специальная театрализованная работа над идиомами (фразеологическими оборотами), которая позволяет разыгрывать миниатюры, в том числе лингвистические. Для этого в методике РКИ используются небольшие мини-постановки, объясняющие суть того или иного лингвистического явления; в младшем школьном возрасте в работе с детьми-билингвами, как правило, используются лингвистические сказки или инсценировки уже известных лингвистических сказочных сюжетов (Ф. Кривин, В. Волина, Т. Рик). Известно, что в методике преподавания РКИ игра и театрализация занимают особенное место в исполнении «собственных роли». Это не только театральная роль, предполагающая заученный текст, это еще и проживание определенного речевого опыта, организация собственного коммуникативного поведения, умение действовать в определенном месте и времени. Иными словами, преподаватель РКИ должен овладеть театральным искусством, чтобы увлечь, заинтересовать, заинтриговать своих учеников. На наш взгляд, наличие условной атрибутики и реализация собственной креативности позволяет успешно использовать театрализацию при обучении русскому языку вне России и детей, и взрослых.

Можно утверждать, что именно театрализация становится одной из основных форм реализации эдьютейнмента в методике преподавания русского языка как иностранного. Она, как правило, связана с реализацией *неосознанных* механизмов психики, определяющих результативность учебной деятельности по освоению языка у обучающегося в неменьшей степени, чем в его игровой деятельности.

Последний подход к использованию термина дает нам возможность утверждать, что в современном языковом образовании невозможно обходиться без не прямых методов обучения языку, а преподаватели реально сталкиваются с естественным эдьютейнментом. Например, при просмотре увлекательного фильма

на иностранном языке, чтении интересной статьи, книги, театрализации, игровой коммуникации — всего того, что позволяет сделать урок ярче, интереснее и насыщеннее.

Все вышеизложенные понятия описывают, по сути, инновационное обучение, которое изменяет и традиционную образовательную парадигму. Таким образом, первая часть понятия *эдьютейнмент* в применении к использованию средств театра на уроках русского языка вне России связана с обучением с увлечением, нестандартным образованием, а вторая часть данного понятия понимается нами как потенциал игры в языковом образовании, режиссура урока, творчество и личное проживание обучаемыми заданных ситуаций.

Итак, одной из важных функций обучения русскому языку вне России следует считать не только формирование общих учебных умений (письма, аудирования, говорения, чтения), но и креативный опыт самостоятельного действия. Так, например, в школьном возрасте ребенок овладевает системой действий и операций, которые он использует в учебной деятельности на всех известных ему языках.

Поскольку обобщение языковых явлений у людей, изучающих язык, должно быть практическим, оно не исключает сознательного понимания закономерностей, лежащих в основе изучаемого языка. Часто встречаемое сегодня и упрощенное понимание принципов коммуникативности как организации естественного общения на уроке обедняет процесс обучения и не учитывает склонность многих учащихся к осознанию фактов языка и сознательному их применению. Приемы *эдьютейнмента* позволяют изменить отношение к обучению, обеспечивают неосознанными способами сознательность процессов изучения языка.

Вышеуказанные инновационные формы обучения, безусловно, могут служить разным целям и использоваться не только вне страны изучаемого языка, но и в среде студентов-иностранцев, приехавших на учебу в Россию. На разных этапах обучения постановки спектаклей и исполнение ролевых диалогов, как и инсценировки отдельных сцен, могут стать этапами к подготовке большой итоговой работы. На наш взгляд, важным элементом театрализации должна стать технологически правильная организация процесса обучения.

Наиболее важным звеном становится работа педагога. Конечно, он должен обладать необходимыми для данного творческого подхода артистическими качествами. Безусловно, для реализации идеи учебного театра необходимо

привлечение специальных педагогов, что поможет компенсировать недостающую у преподавателя навыков для профессиональных занятий по развитию сценической пластики и речи или музыкальных способностей.

Если театрализация используется только как часть основного образовательного процесса, привлечение узких профессионалов не практикуется. Однако на самого педагога возлагаются обязанности сценариста и режиссера: он должен уметь направить деятельность учеников и по освоению текста, и по оформлению сценария, и по работе костюмера, и по интерпретации образа. С помощью театральной практики педагог накапливает знания, необходимые ему в образовательной работе. Преподаватель РКИ должен уметь выразительно читать, эффектно рассказывать, внимательно смотреть и видеть, слушать и слышать, быть готовым к любому превращению, т. е. обладать основами актерского мастерства.

Очень важным аспектом режиссуры урока становится его универсальное воздействие на всех участников обучения. Игровой характер занятий, проходящих в демократичной форме, позволяет и учащимся, и преподавателям развить высокую творческую активность. Преподаватели РКИ приобретают режиссерские качества, развивают в себе артистичность, способность заинтересовать русской литературой, культурой и языком. Речь преподавателя становится более образной, он все чаще использует невербальные средства (жесты, мимику, движения, интонации).

Подводя итоги, необходимо отметить, что театрализация на уроках РКИ уже имеет богатую историю. Она основана на принципах игры и имитации, применяется в преподавании предметов языкового цикла на различных этапах образования, реализуется в школах и вузах.

Использование приемов театрализации на уроках русского языка в условиях ограниченной языковой среды помогает школьникам, работающим над инсценировкой произведения или его эпизода, научиться выделять основную сюжетную линию произведения, определять ее завязку, кульминацию и развязку. Это позволяет проводить систематическую работу над художественным текстом на русском языке в течение всего обучения. Очень важно научить и детей-билингвов, и взрослых, изучающих РКИ, уяснить значение речи действующего лица как его основной характеристики, осознавать главную мысль рассказа и отношение автора к изображенным им событиям и лицам.

В целом приемы театрализации действительно мотивируют к изучению русского языка. Они помогают организовать правильное прочтение произведения, формируют личностное впечатление. Очень важно в данном процессе обеспечить коллективный обмен мнениями, что позволяет реализовать коммуникативную функцию языка. Обсуждение прочитанного или чтение произведений, ответы на вопросы по содержанию текста, когда ученики сначала отвечают на вопросы, подготовленные учителем, а затем, исходя из своего образно-аналитического и идейно-эстетического восприятия текста, сами

готовят вопросы для его анализа, — все это мотивирует учащихся к творческой и поисковой деятельности, результатом которой становится качественное овладение русским языком.

Приемы театрализации обеспечивают аналитическую работу над текстом, позволяют выработать режиссерскую концепцию, содействуют в создании творческих групп по интересам. Эти «непрямые» методы обучения становятся в условиях отсутствия полноценной русской языковой среды действенным способом сохранения языка и его качественного наполнения.

Литература

- Азимов, Э. Г., Щукин, А. Н. (2009) *Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)*. М.: ИКАР, 446 с.
- Ершова, А. П., Букатов, В. М. (1995) *Режиссура урока, общения и поведения учителя: пособие для учителя*. М.: Ин-т практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 269 с.
- Кобзева, Н. А. (2012) Edutainment как современная технология обучения. *Ярославский педагогический вестник*, т. 2, № 4, с. 192–195.
- Московкин, Л. В. (2014) Непрямое обучение русскому языку как иностранному. В кн.: Т. Солдатенкова, Л. Шипелевич (ред.). *Человек. Сознание. Коммуникация. Интернет. VI Международная научная конференция «Русский язык в языковом и культурном пространстве Европы и мира», 22–25 мая 2014 года, Лёвен, Бельгия*. Лёвен: б. и., с. 45–53.

References

- Azimov, E. G., Shchukin, A. N. (2009) *Novyj slovar' metodicheskikh terminov i ponjatij (teoriya i praktika obucheniya yazykam)* [New dictionary of methodological terms and notions (theory and practice of language teaching)]. Moscow: IKAR Publ., 446 p. (In Russian)
- Ershova, A. P., Bukatov, V. M. (1995) *Rezhissura uroka, obshcheniya i povedeniya uchitelya: posobie dlya uchitelya* [Directing a lesson, the teacher's communication and behavior: Teacher's handbook]. Moscow: Institut prakticheskoy psikhologii Publ.; Voronezh: MODEK Publ., 269 p. (In Russian)
- Kobzeva, N. A. (2012) Edutainment kak sovremennaya tekhnologiya obucheniya [Edutainment as a modern technology of education]. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik — Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, vol. 2, no. 4, pp. 192–195. (In Russian)
- Moskovkin, L. V. (2014) Nepryamoe obuchenie russkomu yazyku kak inostrannomu [Indirect teaching of Russian as a foreign language]. In: T. Soldatjenkova, L. Szypielewicz (eds.). *Człowiek. Świadomość. Komunikacja. Internet* [Human being. Consciousness. Communication. Internet]. 6th International Conference “The Russian Language in the Linguistic and Cultural Space of Europe and the World”, 22–25 May, 2014, Leuven, Belgium. Leuven: s. n., pp. 45–53. (In Russian)

УДК 81.23, 811.161.1

DOI: 10.33910/2686-830X-2019-1-2-103-112

О природе речевых ошибок многоязычных школьников

С. Н. Цейтлин¹, Т. А. Круглякова^{✉2}

¹ Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена,
191186, Россия, Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, д. 48

² ГБОУ СОШ № 564 Адмиралтейского района Санкт-Петербурга,
190005, Россия, Санкт-Петербург, ул. Егорова, д. 24

Сведения об авторах

Стелла Наумовна Цейтлин,
SPIN-код: 3891-9220,
Scopus AuthorID: 57212243704,
e-mail: stl206@list.ru

Татьяна Александровна
Круглякова,
SPIN-код: 6409-3610,
e-mail: tkrugljakova@yandex.ru

Для цитирования:

Цейтлин, С. Н., Круглякова, Т. А.
(2019) О природе речевых ошибок
многоязычных школьников.

*Исследования языка
и современное гуманитарное
знание*, т. 1, № 2, с. 103–112.
DOI: 10.33910/2686-830X-2019-1-
2-103-112

Получена 19 июля 2019;
прошла рецензирование
22 октября 2019;
принята 26 октября 2019.

Права: © Авторы (2019).
Опубликовано Российским
государственным педагогическим
университетом им. А. И. Герцена.
Открытый доступ на условиях
лицензии CC BY-NC 4.0.

Аннотация. Необходимый фактор успешной реализации программ по русскому языку в условиях билингвального и поликультурного образования — разработка продуманной классификации речевых ошибок многоязычных учащихся, которая позволит осуществлять дифференцированный подход к обучению и аттестации многоязычных учеников.

На основании многолетнего опыта анализа детских речевых инноваций в статье рассматриваются различные типы речевых ошибок и анализируются их причины. Описываются ошибки, общие для русскоязычных и многоязычных детей, и специфические ошибки инофонов, в том числе возникающие в результате интерференции родного/первого языка. Разграничиваются ошибки, вызванные лингвистическими причинами, и сбои, обусловленные особенностями протекания процессов восприятия и порождения речи.

Анализируя лингвистическую природу девиаций, авторы приводят примеры ошибок, (1) связанных с нарушениями системы (говорящий или пишущий недостаточно знакомы с языковыми правилами), (2) связанных с нарушениями нормы (говорящий или пишущий владеют языковыми правилами, но не знакомы с ограничениями, накладываемыми на их действие нормой), (3) связанных с нарушениями узуса (говорящий или пишущий не знакомы с условиями реализации тех или иных форм речи). В качестве фактора, вызывающего ошибки первого типа, рассматривается межъязыковая интерференция: приводятся примеры действия синтагматической и парадигматической интерференции, анализируются случаи неправильной сегментации потока речи под влиянием родного/первого языка и неправильной дифференциации языковых элементов на фонетическом, грамматическом, лексическом уровнях (недодифференциации и сверхдифференциации). Свойственные как русскоязычным детям раннего возраста, так и многоязычным ученикам ошибки, связанные с нарушениями нормы, предлагается рассматривать как обусловленные строением языковой системы: они возникают в тех случаях, когда в языке имеются абсолютные или относительные лакуны на различных языковых уровнях, факты, противоречащие современным языковым законам, или случаи невыводимости значения единиц высшего яруса из значений более низших единиц.

Важная задача педагога — исследование устойчивости названных типов языковых нарушений, что позволяет дифференцировать ошибки, вызванные недостаточностью инпута (т. е. речевого окружения), и генетические ошибки — отклонения, обусловленные процессами естественного освоения языка и проходящие по мере накопления языкового опыта ученика.

Ключевые слова: онтолингвистика, психоллингвистика, билингвизм, речевая ошибка, детская инновация.

The nature of speech errors of multi-language schoolchildren

S. N. Ceytlin¹, T. A. Kruglyakova^{✉2}

¹ Herzen State Pedagogical University of Russia, 48 Moika River Emb., Saint Petersburg 191186, Russia

² General educational school no. 564 in Saint Petersburg, 24 Egorova Str., Saint Petersburg, 190005, Russia

Authors

Stella N. Ceytlin,
SPIN: 3891-9220,
Scopus AuthorID: 57212243704,
e-mail: stl206@list.ru

Tatyana A. Kruglyakova,
SPIN: 6409-3610,
e-mail: tkruglyakova@yandex.ru

For citation:

Ceytlin, S. N., Kruglyakova, T. A.
(2019) The nature of speech errors
of multi-language schoolchildren.
*Language Studies and Modern
Humanities*, vol. 1, no. 2,
pp. 103–112.
DOI: 10.33910/2686-830X-2019-1-
2-103-112

Received 19 July 2019;
reviewed 22 October 2019;
accepted 26 October 2019.

Copyright:

© The Authors (2019). Published
by Herzen State Pedagogical
University of Russia. Open access
under CC BY-NC License 4.0.

Abstract. Elaboration of well-considered classification of speech errors of multi-language schoolchildren is the necessary factor of successful providing Russian language programs in the situation of multicultural education. Such classification could allow differentiated approach towards the education and certification of multilingual pupils.

The article is a study of different types of errors and the reasons of such innovations. The article describes common errors of Russian-speaking and multilingual children. Special errors of bilingual children (including those appeared as the results of interference) are also studied in the article. Errors caused by linguistic reasons and failures caused by particularities of processes of speech perception and generation are under consideration.

While analyzing the linguistic nature of deviation, authors give examples of errors: connected with (1) the system violations (a person is not well acquainted with language rules); (2) violation of the norm (a person owns language rules but does not acquainted with constraints imposed by the norm); (3) violations of usus (a person is not acquainted with the conditions of realization of the language norm). Interlingual interference is supposed to be a cause of errors of the first type: authors list the examples of syntagmatic and paradigmatic interference; analyze the cases of improper segmentation of speech flow under the influence of native/first language and wrong differentiation of language elements on phonetic, grammar and lexical levels. The errors connected with violation of norm are studied as ones caused with the language system structure: they appear when there are absolute or relative lacunas in language. Facts that are controversial to modern language rules and cases when the means of units of high level does not come from the units of low level. The study allows to differentiate the errors caused by the input failure and genetic errors — the deviations caused by the processes of natural language learning that pass with the accumulation of pupils language experience.

Keywords: ontolinguistics, psycholinguistics, bilingualism, speech error, children's innovation.

Постановка задачи

Коррекция и предотвращение речевых ошибок — важная задача языкового образования школьников, которая при всей своей очевидности отнюдь не является простой: на фоне изменения языковой ситуации меняется и языковой узус, и языковая норма, и формы языкового осмысления действительности, а следовательно, и представления о допустимой вариативности в языке. Отступления от общепринятого языкового стандарта могут быть не только вызваны незнанием правил и норм, но и связаны с особенностями протекания процессов порождения и восприятия речи и со спецификой построения языковой картины

мира. Особого внимания заслуживают ситуации, при которых русский язык не является для ученика родным или единственным родным и на возникновение ошибок может оказывать влияние целый ряд дополнительных лингвистических и экстралингвистических факторов.

Различные по своей природе ошибки требуют разных подходов к их исправлению и предупреждению, и необходимым фактором успешной реализации программ по русскому языку в условиях билингвального и поликультурного образования становится разработка продуманной классификации речевых ошибок многоязычных учащихся. Классификация такого рода должна быть положена и в основу разработки критериев оценивания выпускных экзамена-

онных работ учеников, для которых русский язык является неродным или вторым родным, в чем и заключается актуальность попыток ее построения.

Материал исследования

В основу построения классификации речевых ошибок легли многолетние наблюдения за речевым развитием детей, осваивающих русский язык в ситуации естественного общения. Многочисленные сведения о детских речевых ошибках хранятся в фонде данных лаборатории детской речи РГПУ им. А. И. Герцена, в котором преобладают сведения о развитии русскоязычных монолингвов, но также содержатся и материалы речи иноязычных детей-мигрантов, осваивающих русский язык в условиях российской школы или детского сада, и детей русскоязычных родителей, проживающих за пределами России. Многие данные были опубликованы и проанализированы в научных статьях и монографиях, специализированных словарях детской речи, методических пособиях для студентов и учителей, к которым мы отсылаем заинтересованных читателей (Цейтлин 1997; 2000; 2006; 2009; Цейтлин, Елисеева 1996; Круглякова 2012, 2018).

Общие и специфические ошибки в речи детей и инофонов

Вопрос о том, одинаковые ли ошибки допускаются в процессе освоения русского языка как родного и как неродного, активно обсуждается в современной лингвистике и методике, и от его решения зависит возможность заимствований форм и методов преподавания языка в русскоязычной и иноязычной аудитории.

Не вызывает сомнений, что существуют ошибки, характерные для русскоязычных дошкольников и связанные с определенной стадией их когнитивного и физиологического развития: так, неумение артикулировать дрожащий [r] обусловлено слабостью мышц языка, а замена местоимения 1 л. ед. ч. собственным именем — сложностью освоения дейктических отношений.

С другой стороны, сам язык, подлежащий освоению, специфика его организации, может диктовать оптимальные пути его постижения, а иногда и провоцировать одинаковые ошибки у русскоязычных детей-монолингвов и у иноязычных детей и взрослых (например, ошибки, связанные с выравниванием глагольных и именных парадигм: *плакает, много местов, армянины* и пр.). А. А. Залевская называет подобные

ошибки **внутриязыковыми** (Залевская, Медведева 2002, 57), подчеркивая, что обусловлены они устройством самого языка и не связаны с внешними влияниями. Мы полагаем, что тут уместен и термин **системные** (Цейтлин 1997, 9): отношения, существующие в языковой системе, провоцируют на действия по аналогии, заставляя изменять глаголы непродуктивных классов по 1-му продуктивному (*плакает* как «читает»), использовать общее окончание для всех существительных в форме род. пад. множ. ч. (*местов* как «яблоков»), унифицировать основы ед. и множ. ч. (*армянины* как «армянин») и пр.

Следование грамматическим аналогиям характерно и для речи многоязычных людей. Н. В. Имедадзе отмечает в речи своей дочери, одновременно осваивавшей русский и грузинский языки, большое число системных ошибок: образование императива с помощью суффикса -и (*куши, не плаки*), форм вин. пад. существительных разных типов склонения с помощью окончания -у (*ножницу, волку*) в речи на русском языке; конструирование форм будущего времени грузинских глаголов (*цавидеб, гавкидеб* вместо «цавал», «гавкиди» по продуктивной модели) и др. Существенную роль тут играет ограниченный инпут, в условиях которого ребенку необходимо больше экспериментов для дифференциации грамматических правил, не совпадающих в двух языках (Имедадзе 2014, 177–178). Подобные ошибки Н. В. Имедадзе полагала общими для всех детей-билингвов вне зависимости от их первых языков.

Но если **ошибки конструирования формы** не являются специфическими для инофонов, то **ошибки выбора** русские дети совершают редко. Например, только для речи инофонов характерны несовместимость падежного окончания и предлога в предложно-падежных конструкциях и неправильный выбор глагольного вида.

На конференции по онтолингвистике в 1996 г. немецкая исследовательница С. Штолл отмечала, что уже трехлетние русскоязычные дети знают, что такое инхотатив, комплетив, мультипликатив и семейфактив. Разумеется, дошкольники, как и большинство взрослых, не знают этих терминов, что не мешает им безошибочно выбирать нужный глагол. Русский ребенок осваивает лексическое значение глагола одновременно с его видовой характеристикой, для инофона же русский глагол обозначает действие без указания на его аспектуальные характеристики, что вызывает множественные ошибки.

Специфические ошибки инофонов связаны не только с недостатком качественного русскоязычного инпута, но и с влиянием родного

языка (например, отсутствием в нем падежного словоизменения или видовых противопоставлений). Ошибки, вызванные языковой интерференцией, Залевская предлагала называть *межъязыковыми* (Залевская, Медведева 2002, 57).

Итак, характерной особенностью речи многоязычных учеников будет «застывание» на детских системных ошибках, связанное с недостаточным количеством и качеством инпута и собственного речевого опыта, и наличие специфических ошибок, главным образом ошибок выбора, вызванных процессами языковой интерференции.

Сбои при восприятии и порождении речи и языковые ошибки

Между трехлетней дочерью и ее матерью происходит разговор: «*Рисую домик*», — *говорит девочка*. «*Уже нарисовала?*» — *рассеянно отвечает мама*. Девочка допускает распространенную ошибку, изменяя глагол 3-го класса по 1-му классу. Ошибка обусловлена определенным уровнем освоения системы глагольного словоизменения: уже хорошо освоено продуктивный и регулярный тип, но хуже — менее продуктивный и регулярный, или ребенку неизвестны «списки», относящие глагол к той или иной группе. Природа ошибки материнская: в ее сознании содержится информация о том, что при переходе от закрытой к открытой основе глаголов 2-го класса происходит чередование, и в ответ на реплику дочери она автоматически конструирует неверную форму, но с верным чередованием. Безусловно, ошибка матери вызвана отсутствием не знания о спряжении глагола «рисовать», а должного уровня контроля при порождении формы.

Подобные ошибки разграничил С. Кордер, который предложил называть отклонения, возникшие в результате усталости или возбуждения говорящего, *mistakes* (оговорки), а отклонения, являющиеся отражением определенной стадии освоения языка, *errors* (Corder 1981). Между ошибками и оговорками часто бывает сложно провести четкую границу, однако существует особая группа отклонений, связанная со спецификой протекания процессов порождения и восприятия речи и не приводящая к несоблюдению языковых правил.

Процесс порождения речи чрезвычайно сложен. Согласно модели Т. В. Ахутиной, сначала возникает потребность высказаться (мотив), затем говорящий продумывает замысел высказывания (смысловое синтаксирование), под-

бирает слова (семантическое синтаксирование), продумывает грамматические связи (поверхностное синтаксирование) и переходит к артикулированию (кинетическое синтаксирование) (Ахутина 2007, 18). Эти процессы протекают одновременно и частично на бессознательном уровне, что вызывает множественные сбои. Так, в предложении *Если приглядишься к работе спасателя, она очень опасная* (Андрей, 17 л.) на этапе семантического синтаксирования опускается важное звено восприятия («ты поймешь, что...»), а во фразе *Андрей Гринев с рождения записал Петрушу в армию, чтобы получить большой чин* (Никита, 17 л.) сбой происходит при поверхностном синтаксировании, и пишущий «не успевает» учесть, что придаточные цели с главным членом инфинитивом описывают действие субъекта главного предложения.

В практике оценивания сочинений в формате ЕГЭ активно используется термин «логическая ошибка». Однако в приведенных выше примерах нарушение логики просматривается со стороны читающего, но не со стороны пишущего. Такие ошибки целесообразнее было бы называть *композиционными* и рассматривать их с позиций теории речевой деятельности.

Другой тип речевых сбоев, не вызванных незнанием языковых правил, — это *ошибки восприятия*. В процессе восприятия также одновременно решаются сложнейшие задачи: сегментация речевого потока и идентификация полученных отрезков с имеющимися в памяти эталонами, построение вероятностного прогноза, сличение его результатов с поступающим речевым сигналом и его коррекция, синтезирование полученной информации, осмысление интенций говорящего. Чем хуже реципиент знает язык, тем меньше требований он предъявляет к смысловому прогнозу и меньшей коррекции подвергает его результаты. Например, исполняя песню «Крылатые качели», Тоня (5 л.) допускает ошибки сегментации (*Неве даю преград* — Не ведая преград) и ошибки идентификации (*Взлетая в выше не был* — Взлетая выше неба), а сам текст оказывается для нее настолько сложным, что она не стремится к верификации семантических прогнозов и построению целостной смысловой картины, а удовлетворяется узнаванием отдельных фрагментов.

Данные экспериментов показывают, что при идентификации значащих отрезков речи человек ориентируется на гиперпризнаки — количество слогов в слове и место ударения, но главным образом — на частотность слова

(Венцов, Касевич 1994, 60). Вместо незнакомых оборотов, слов или их значимых частей дети «слышат» привычные и понятные. Так происходит при восприятии не только стихотворной, но и обыденной речи: *довели маму до белого колена* (до белого каления), *шерстяное ведро* (жестяное), *холодильник* (холодильник) и т. д.

Двухязычные дети могут смешивать близко звучащие элементы разных языков. Так, русско-испанский билингв (8 л.) с изумлением отвечает на реплику бабушки «Смотри, какие афиши на тумбах под фонарями наклеены»: *В Петербурге прямо на улице мертвецы лежат?* (испанское *tumba* — 'могила').

Даже в тех случаях, когда формальных искажений не происходит, нельзя с уверенностью говорить об отсутствии ошибок восприятия. Они могут быть отсроченными — проявиться в неверной трактовке слов, построении грамматических конструкций, вопросах и замечаниях, которые делают дети. *Малы мне твои туфли, мама* — разочарованно говорит девочка 4-х лет, и мать понимает, что *малы* дочь воспринимала в расширительном значении 'не подходят по размеру'. *Бабушка путает пиратов и мушкетеров!* — рассказывает русско-сербский билингв (10 л.), вернувшись из летнего путешествия к бабушке в Сербию (сербское *гусар* — 'пират'). Услышав за столом фразу «Супа у нас Хосе не любит», Хосе (6 л., первый язык испанский) спрашивает вечером у матери, кто такой *Супа*, который его не любит (сложным оказывается и родительный падеж при отрицании, и порядок слов, при котором дополнение оказывается на первом месте, а подлежащее на втором). Потери смысла неизбежны при общении, так как и языковой, и житейский опыт различен у детей и взрослых, у представителей разных культур, у носителей разных языков.

Композиционные ошибки и ошибки восприятия, обусловленные психологическими особенностями протекания речевых процессов, универсальны для большинства языков. Они связаны с недостаточным речевым опытом участников общения, их психологическими особенностями (особенностями памяти и внимания, способностью ориентироваться на адресата сообщения и предвидеть его реакции). Такие ошибки бывает не всегда просто заметить, еще сложнее объяснить их механизм. Они требуют от учителя не только лингвистических знаний, но и умения обеспечить благоприятную обстановку для общения, внимательное отношение к речи ребенка, его языковому окружению и причинам речевых сбоев.

Нарушения системы, нормы, узуса

О необходимости объединения усилий представителей различных гуманитарных дисциплин при изучении проблем билингвизма написано много. Так, Е. М. Верещагин настаивал на необходимости тройного подхода — психологического, социологического, лингвистического, и предлагал на их основании выделять три большие группы ошибок (Верещагин 1969, 46–54).

1) **Ошибки, связанные с нарушениями системы**, возникают, когда продуцент недостаточно знаком с правилами функционирования языковой системы. Ахмед (12 л., родной азербайджанский) пишет: *Я хотел писать о снежная королева*. Форма им. пад. указывает на объект говорения и соседствует с предлогом, что противоречит существующим в русском языке правилам. Подобные ошибки отличают речь инофонов от речи русскоязычных монолингвов, так как действие правил системы второго языка может ограничиваться правилами, освоенными в языке первом.

2) **Ошибки, связанные с нарушениями нормы**, возникают, когда продуцент знаком с принципами, существующими в языке, и действует согласно этим принципам, пренебрегая принятыми в норме ограничениями и нарушениями. Анастасия (10 л., первый язык французский) говорит: *Вставаю со стула. Вставать* изменяется в данном случае, как глагол 1-го продуктивного класса, несмотря на его принадлежность к 8-му непродуктивному классу. Такого рода ошибки характерны как для иноязычных, так и для русскоязычных детей.

3) **Ошибки, связанные с нарушениями узуса** (прим. — узусом Е. М. Верещагин называет связь формы речи с той ситуацией, в которой она реализуется), невозможно объяснить нарушением языковых законов или языковых запретов, они вызваны незнанием принятых в обществе договоренностей об использовании языка. Ребенок, обращающийся к пожилой гостье с вопросом «*Вы давно приехали?*», демонстрирует незнание уместности употребления языковых единиц.

Для успешного предотвращения ошибок в речи иноязычных учеников важно понимать, какие представления о языковой системе, норме или узусе оказались недостаточными. Так, Марта (8 л., первый язык итальянский) допускает в письменной речи различные виды ошибок: не принятое в системе русской графики обозначение мягкости согласных перед гласными *придьом, хатьела, льубльу* — нарушение

системных представлений; ненормативное обозначение гласного непереднего ряда в абсолютно слабой позиции *фосол, сабака, пыранойа*; широкое использование «смайликов», в том числе в сочинениях в русской воскресной школе, — нарушение узуса.

Умение увидеть языковые закономерности, приводящие к ошибке, позволяет сделать, словами Л. В. Щербы, из «родного языка не врага, а друга и помощника» (Щерба 1974, 41), что становится возможным, если урок языка и, в частности, разговор о допущенной ошибке приводит к «осознанию бессознательных механизмов языка, к осознанию всех тех понятий, которые выражаются языком как в области грамматики, так и в области лексики <...>, а также средств этого выражения» (Щерба 1974, 44).

Разновидности отступлений от нормы в пользу языковой системы

Ошибки, связанные с нарушениями нормы, характерны для всех осваивающих язык и парадоксальным образом являются свидетельством осознания языковых законов. Строгое следование добытому из речи окружающих и осознанному правилу может привести к ошибке в случаях расхождения между системой и языковой нормой (Цейтлин 1997).

Во-первых, это происходит в том случае, когда языковая норма не использует всех возможностей, предоставляемых языковой системой: имеются лакуны на разных языковых уровнях — формообразовательном (форма род. пад. множ. ч. существительного *тахта*, форма прошедшего времени глагола *гнетет*, форма настоящего времени 1 л. ед. ч. *победить* и *убедить*, страдательное причастие прошедшего времени от *умывать*, *причесывать* и т. д.), словообразовательном (существительные, называющие жителей города и деревни, обозначающие самок некоторых животных; глаголы, отсылающие к процессу рождения детенышей у этих животных или обозначающие действие с некоторыми инструментами), семантическом (суффикс -ник образует существительное от названия времени суток со значением 'мероприятие, происходящее в это время' (*утренник*), но слова *дневник*, *вечерник* и *ночник*, образованные с помощью того же суффикса, имеют иные значения). **Заполнение абсолютных языковых лагун** приводит к созданию детских инноваций: формообразовательных (*Гнела тяжелая дума. Сейчас я папу убедю не выбрасывать никаких тахт! Я не причесыватая и не умыва-*

тая), словообразовательных (*В городе живут городицы, а в деревне — деревенцы? В зоопарке носорожица оносилась; Папа умеет молоточить и рубаночить*), семантических (*Утром был утренник в <детском> саду, а потом еще вечерник* (т. е. праздник вечером) *на рисовании*).

Лакуна может носить и относительный характер: языковая единица с данным значением существует, но в норме образуется по другим моделям. Выбор модели осуществляется лишь на основании языковой традиции, и в тех случаях, когда говорящий недостаточно знаком с этой традицией, возникают ошибки. **Заполнение относительных лагун** происходит на различных языковых ярусах. Русский язык предоставляет большое пространство для создания формообразовательных инноваций (Цейтлин 1997, 36–91). Так, для образования глагольных форм нужно выбрать одну из нескольких глагольных основ, правильно ее сконструировать и прибавить нужную формообразовательную морфему. Нина (4 г.) поет: *Сплют усталые игрушки*, спрягая глагол 2-го спряжения по образцу 1-го. Тоня (5 л.) сочиняет стихотворение: *Зажгали костер для моих сестер*, конструируя основу прошедшего времени «зажечь, зажгу» по образцу глаголов «ждать», «рвать».

Много равноценных с точки зрения языка вариантов предоставляет и словообразовательная система. Так, глаголы совершенного вида образуются с помощью приставок *с-*, *у-*, *на-*, *за-*, *вы-* и др., и выбор приставки определяется исключительно традицией. Неслучайно Вера (5 л.) так читает стихи: *Нет очков у тети Вали, очевидно, что их скрали*.

Многочисленные варианты возможны и при выборе нужной буквы. Дошкольники, начинающие самостоятельно писать, и билингвы постарше часто вынуждены искать способы обозначения йота и мягкости согласных перед гласными (*йолка, леублеу* (люблю)), согласных в слабой позиции по звонкости/мягкости (*городт, горот*), безударных гласных. В письменной речи Таси (10 л., родной русский, доминантный нидерландский) встречается большое количество вариантов записи гласных непереднего ряда в абсолютной слабой позиции: *стымателагически* (стоматологический) — «а» (частая ошибка у монолингвов разного возраста), «ы» (встречается в письменной речи монолингвальных русских дошкольников), «е» (возникает под влиянием латинской графики, где буква «е» не является йотированной и звук, обозначаемый с ее помощью, не вызывает смягчения предшествующего согласного).

В некоторых случаях можно говорить не о возможностях выбора того или иного пути образования форм и слов, а о выборе самих этих форм и слов, извлекаемых из памяти в готовом виде. Речь идет не только о лексических и грамматических языковых синонимах, но и о словах и формах, индивидуально воспринимаемых как равнозначные или, напротив, неравнозначные. Так, глаголы *положить* и *поставить* могут указывать на горизонтальное или вертикальное положение предмета («положить/поставить книгу на полку»), но эти различия проявляются не всегда («поставить тарелку, колбасу на стол»). Себастьян (11 л., первый язык испанский) говорит: *Поставь попугая в клетку; Поставь чашки на стол, а я блюда положу*.

Осуществлять выбор приходится и при наличии грамматической синонимии. Так, значение транзитива могут иметь формы твор. пад., дат. с предлогом «по», вин. пад. с предлогом «через», однако употребление форм творительного падежа в речи Тони (1 г. 9 м.) воспринимаются взрослыми носителями русского языка как ошибочные: *мама идет лужами* (ср. по лужам, через лужи); *Тоня идет веревками* (держась за веревку; ср. по веревке, «через веревку» тут невозможно), *Тоня топает ступеньками* (по ступенькам, «через ступеньку» имеет другое значение). Подобные ошибки характерны в первую очередь для иноязычных и многоязычных учеников. Так, в речи азербайджанских детей младшего школьного возраста часто можно встретить обороты *Желуди падают из дуба, Я упала из стула, Мама сняла из стены*, поддержанные отсутствием различий «движение, направленное с поверхности/изнутри» в родном языке детей.

Язык постоянно развивается, и следы старых языковых систем иногда сохраняются длительное время. Бывает, что сохранившаяся архаика противоречит современным языковым правилам. В таком случае дети нередко стараются модернизировать язык — возникают ошибки, связанные со стремлением ребенка *устранить языковые факты, чуждые системе*. Многие дети избегают супплетивизма: *деть* (от «дети»), *хорошее* (от «хороший»), наличия несклоняемых и разносклоняемых существительных (*на пианине, кенгура, по пути*) и др.

Развитие языка нередко приводит к тому, что значения единиц высшего яруса не могут быть выведены из значения единиц более низкого уровня. Многие дети стремятся к *устранению идиоматичности*, протестуя против употребления фразеологических оборотов (*И тут она говорит мне на голубом глазу! — У тебя ведь*

глаза карие) или сталкиваясь со словами, мотивировка которых противоречит их лексическому значению (*Пододвальныйник должен быть под одеялом, а не вокруг; Ягоду неправильно назвали черникой, надо фиолеткой*).

Выделенные типы речевых инноваций, обусловленных строгим следованием языковым правилам, условно можно назвать «хорошими» ошибками: они не только не вскрывают, по выражению К. И. Чуковского, неправильности в мысли, но и свидетельствуют о высоком уровне осмысления языковых явлений.

Интерференция в речи многоязычных учеников

Специфические ошибки иноязычных учащихся нередко являются результатом межъязыковой интерференции. Явление интерференции сводится или к приписыванию характеристик элементов первого языка второму, или в игнорировании характеристик второго языка под воздействием первого, или к перераспределению языковых единиц и их свойств в речи на втором языке под влиянием первого. Единицы языковой системы связаны между собой разнообразными отношениями, которые могут копироваться в речи на втором языке, вызывая парадигматическую и синтагматическую интерференцию (Карлинский 1990, 103–108).

Парадигматическая интерференция проявляется на разных уровнях. Ребенок может неправильно произносить звуки, если представления о дифференциальных признаках русских фонем у него сформированы не до конца (чаще всего не освоенным оказывается противопоставление мягкие/твердые согласные, отсутствующее во многих языках) или выбирать буквы, начертания которых напоминают буквы первого языка (например, билингвы, чьи первые языки используют латиницу, путают «у»/«и», «е»/«э», «м»/«т» (ср. курсивные написания букв)). Следы фонетической интерференции могут наблюдаться при письме (например, русско-романские билингвы допускают ошибки, обозначая мягкость согласных: *Сирожа* (Сережа), *взаль* (взял)). Примером грамматической интерференции могут стать ошибки русско-испанского билингва при определении родовой принадлежности существительных: *одна банана; вползла тарантула* (испанское «*banana*», «*tarantula*» ж. р.) или случаи перехода существительных из среднего рода в женский: *в болоту; какая счастья* (в испанском категория рода двучленна). Возможна лексико-семантическая парадигматическая интерференция. Например,

между многозначными словами первого и второго языков, чьи прямые значения совпадают, могут устанавливаться отношения полного тождества. Анастасия (10 л., первый язык французский) использует *взять* в значении 'войдя, поместиться для поездки' (*взять автобус, самолет*), перенося на русскую почву структуру французского «prendre».

В потоке речи между единицами языка возникают синтагматические связи: на характер произношения звуков влияет их сочетание с другими звуками в слове, выбор слова и грамматической формы бывает обусловлен не только значением, но и характером лексической и грамматической сочетаемости. Перенос законов одного языка в речь на другом языке вызывает **синтагматическую интерференцию**. Это может быть перенос звуковых законов первого языка на второй (например, сингармонизм гласных в речи носителей тюркских языков и его отражение в письменных работах учеников: ср. *гулухуй, голохой дорогой* (Ахмед, 12 л., родной азербайджанский) или распространение действия законов грамматической сочетаемости (например, упрощение системы построения счетных сочетаний по образцу родного языка: «числительное + существительное во множ. ч. без предлога»: ср. *пять конфеты, два шагй* (Марта, 10 л., первый язык итальянский). Законы сочетаемости родного языка заставляют билингвов создавать на втором языке кальки фразеологических и фразеологизированных оборотов первого. Севастьян (10 л., первый язык испанский) говорит: *У Гитлера страшно муравьев* (т. е. 'Титлер боится муравьев', «tener miedo» 'иметь страх'); любопытно, что дословного перевода не происходит, «tener» 'иметь' переводится конструкцией «у + род. пад.» (ср. «У меня есть брат» — «Tengo un hermano» 'имею брата'; «У него голубые глаза» — «Tiene los ojos azules» 'он имеет голубые глаза').

Звуковые и грамматические законы родного языка, продолжая действовать в речи на втором языке, могут приводить к неправильной **сегментации**. Говорящие добавляют лишние элементы или упускают необходимые под воздействием родного языка. Например, испаноговорящие вставляют начальный [e] (и буквы «е», «э» на письме) в слова, начинающиеся с [st], [sv] (*естадион, эстена*), не опускают связку «есть» (ср. испанское «es»), обязательную в испанском предложении, а также не используют суффиксов, образующих наречия от прилагательных: *Ударил сильный* (fuerte, fuertemente 'сильный').

Под воздействием первого языка билингв может испытывать проблемы с дифференциацией элементов второго (Карлинский 1990, 104–108): не различать элементы, отличающиеся в нем (**недодифференциация**) или, напротив, расщеплять те элементы, которые не разделяются в норме во втором языке (**сверхдифференциация**). Зоя (9 л., первый язык французский) пересказывает бабушке «Голубую птицу» Метерлинка (ср. «Синяя птица», «bleue» 'голубой, синий'). Ноэ, носитель испанского языка, вспоминает, что ему долго мешало отсутствие разветвленной системы глагольных времен в русском языке: для демонстрации отличий, которые в испанском выражаются грамматически (например, между Pretérito Indefinido, Pretérito Pluscuamperfecto, Pretérito Perfecto), в русском приходится искать особые пути. Мешало и отсутствие временных форм в сослагательном наклонении. В предложении из письма Ноэ *Я хотел, что мы поедем бы в Мадрид* выражено значение испанского Pretérito Imperfecto de Subjuntivo.

Описанные типы проявления межъязыковой интерференции приводят к атипичным ошибкам в речи школьников и нередко воспринимаются учителями и логопедами как свидетельство речевых патологий. В условиях преподавания русского языка в классах с полиэтническим составом учащихся учитель редко владеет родными языками своих учеников или даже минимальными сведениями о них, поэтому описание типичных ошибок учеников, носителей разных языков, в помощь учителю представляется важной задачей лингвистики.

Генетические и просторечные ошибки

Случается, что ребенок, растущий среди грамотных людей, вдруг начинает делать ошибки, характерные для просторечия: образует повелительное наклонение глагола «ехать» по образцу 1 класса *ехай*, закрытую основу глагола «ездить» при помощи -j-: *ездиед*, видовую пару *положить* — *ложить*, отбрасывая приставку; употребляет слово *раздеть* в значении «снять», доводя изменение значения глагола «одеть» (*одеть пальто* в качестве разговорной формы признают допустимым многие современные словари) до логического завершения и стирая разницу в образовании антонимических пар.

Просторечные ошибки в большинстве случаев являются закономерными, поскольку они обусловлены противоречиями, возникающими между системой и нормой, поэтому ребенок нередко самостоятельно образует подобные

формы. Такие ошибки Н. В. Имададзе называет генетическими, подчеркивая их временный характер в языковой системе ребенка (Имададзе 1979).

Иноязычные и многоязычные дети находятся в условиях ограниченного инпута, и образцы неграмотной речи оказывают на их речевое развитие большое влияние. Речь взрослых российских эмигрантов бывает подвержена языковой аттриции, изобилует ошибками как характерными для просторечья, так и связанными с влиянием второго языка. Нельзя признать удачной и рекомендацию, которую нередко дают родителям-иммигрантам в детских садах и школах, разговаривать с ребенком по-русски. Речь взрослого на недостаточно освоенном языке неминуемо содержит ошибки, и такой речевой опыт может нанести вред становлению речи ребенка.

Разграничивать генетические и просторечные ошибки необходимо: первые проходят по мере взросления; просторечные формы, которые встречаются в инпуте, закрепляются в сознании

ребенка и требуют специальной фиксации внимания ученика во время обучения в школе.

Перспективы дальнейших исследований

Построение классификации речевых ошибок многоязычного ребенка в речи на русском языке — актуальная задача современной онтолингвистики и методики преподавания русского языка, от решения которой зависят и возможности успешного обучения языку, и составление валидных тестов проверки знаний. Но ученые пока еще находятся в самом начале пути, и выводы делать рано. Можно только наметить первоочередные задачи для лингвиста: запись и первичный анализ устной и письменной речи, разграничение ошибок, характерных для иноязычных детей и взрослых, для детей-билингвов и для моноязычных носителей русского языка, исследование возрастных норм появления и исчезновения системных (внутриязыковых) ошибок, изучение и описание специфических ошибок носителей разных языков.

Литература

- Ахутина, Т. В. (2007) Модель порождения речи Леонтьева-Рябовой: 1967–2005. *Вопросы психолингвистики*, № 6, с. 13–27.
- Венцов, А. В., Касевич, В. Б. (1994) *Проблемы восприятия речи*. СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского университета, 230 с.
- Вережагин, Е. М. (1969) *Психологическая и методическая характеристика учебного двуязычия (билингвизма)*. М.: Изд-во Московского университета, 160 с.
- Залевская, А. А., Медведева, И. Л. (2002) *Психолингвистические проблемы учебного двуязычия*. Тверь: Твер. гос. ун-т, 194 с.
- Имададзе, Н. В. (1979) *Экспериментально-психологические исследования овладения и владения вторым языком*. Тбилиси: Мецниереба, 229 с.
- Карлинский, А. Е. (1990) *Основы теории взаимодействия языков*. Алма-Ата: Гылым, 180 с.
- Круглякова, Т. А. (ред.). (2012) *Речевые ошибки: Практикум. Пособие для студентов*. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 167 с.
- Круглякова, Т. А. (2018) Лингвистический анализ ошибок детей, осваивающих русский язык как второй. В кн.: Т. А. Круглякова (сост.) *Русский консультант: материалы лекций и вебинаров для учителей русских школ зарубежья*. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, с. 26–116.
- Цейтлин, С. Н. (1997) *Речевые ошибки и их предупреждение*. 2-е изд. СПб.: Изд. дом «МиМ», 188 с.
- Цейтлин, С. Н. (2000) *Язык и ребенок: лингвистика детской речи*. М.: ВЛАДОС, 239 с.
- Цейтлин, С. Н. (2006) *Словарь детских словообразовательных инноваций*. 2-е изд. СПб.: Златоуст, 201 с.
- Цейтлин, С. Н. (2009) *Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи*. М.: Знак, 592 с.
- Цейтлин, С. Н., Елисеева, М. Б. (сост.). (1996) *Говорят дети: словарь-справочник*. СПб.: Нива, 152 с.
- Щерба, Л. В.; Рахманинов, И. В. (ред.). (1974) *Преподавание языков в школе: Общие вопросы методики*. 2-е изд. М.: Высшая школа, 112 с.
- Corder, S. P. (1981) *Error analysis and interlanguage*. London; New York: Oxford University Press, 120 p.

References

- Ahutina, T. V. (2007) Model' porozhdeniya rechi Leont'eva-Ryabovoj: 1967–2005 [Leontiev-Ryabova speech production model: 1967–2005]. *Voprosy psiholingvistiki — Journal of Psycholinguistics*, № 6, pp. 13–27. (In Russian)

- Corder, S. P. (1981) *Error analysis and interlanguage*. London; New York: Oxford University Press, 120 p. (In English)
- Imedadze, N. V. (1979) *Eksperimental'no-psikhologicheskie issledovaniya ovladeniya i vladeniya вторым языком [Experimental psychological studies of second language acquisition and use]*. Tbilisi: Metsniereba Publ., 229 p. (In Russian)
- Karlinskij, A. E. (1990) *Osnovy teorii vzaimodejstviya yazykov [The fundamentals of language contact theory]*. Alma-Ata: Gylym Publ., 180 p. (In Russian)
- Kruglyakova, T. A. (2018) Lingvisticheskij analiz oshibok detej, osvaivayushchikh russkij yazyk kak vtoroj [Linguistic analysis of errors in the speech of children acquiring Russian as a second language]. In: T. A. Kruglyakova (ed.). *Russkij konsultant: Materialy leksij i vebinarov dlya uchitelej russkikh shkol zarubezh'ya [The Russian tutor: Lecture and webinar papers for teachers of Russian schools abroad]*. Saint Petersburg: Herzen State Pedagogical University of Russia Publ., pp. 26–11. (In Russian)
- Kruglyakova, T. A. (ed.). (2012) *Rechevye oshibki: Praktikum. Posobie dlya studentov [Speech errors: Case studies and practical tasks. A coursebook for students]*. Saint Petersburg: Herzen State Pedagogical University of Russia Publ., 167 p. (In Russian)
- Shcherba, L. V.; Rakhmaninov, I. V. (ed.). (1974) *Prepodavanie yazykov v shkole: Obshchie voprosy metodiki [Modern language teaching at school: General methodology issues]*. 2nd ed. Moscow: Vysshaya shkola Publ., 112 p. (In Russian)
- Tsejtlin, S. N. (1997) *Rechevye oshibki i ih preduprezhdenie [Speech errors and their prevention]*. 2nd ed. Saint Petersburg: MiM Publ., 186 p. (In Russian)
- Tsejtlin, S. N. (2000) *Yazyk i rebenok: Lingvistika detskoj rechi [Language and a child: The linguistics of child speech]*. Moscow: VLADOS Publ., 239 p. (In Russian)
- Tsejtlin, S. N. (2006) *Slovar' detskikh slovoobrazovatel'nykh innovatsij [The dictionary of children's word-forming innovations]*. 2nd ed. Saint Petersburg: Zlatoust Publ., 201 p. (In Russian)
- Tsejtlin, S. N. (2009) *Ocherki po slovoobrazovaniyu i formoobrazovaniyu v detskoj rechi [Studies of word-formation and inflection in child speech]*. Moscow: Znak Publ., 592 p. (In Russian)
- Tsejtlin, S. N., Eliseeva, M. B. (1996) *Govoryat deti: Slovar'-spravochnik [Children speak: A dictionary manual]*. Saint Petersburg: Niva Publ., 152 p. (In Russian)
- Ventsov, A. V., Kasevich, V. B. (1994) *Problemy vospriyatiya rechi [The issues of speech perception]*. Saint Petersburg: Saint Petersburg State University Publ., 232 p. (In Russian)
- Vereshchagin, E. M. (1969) *Psihologicheskaya i metodicheskaya kharakteristika uchebnogo dvuyazychiya (bilingvizma) [A psycholinguistic and methodological definition of bilingualism acquired in the classroom setting]*. Moscow: Moscow State University Publ., 160 p. (In Russian)
- Zalevskaya, A. A., Medvedeva, I. L. (2002) *Psiholingvisticheskie problemy uchebnogo dvuyazychiya [Psycholinguistic issues of bilingualism acquired in the classroom setting]*. Tver: Tver State University Publ., 194 p. (In Russian)

УДК 811.111

DOI: 10.33910/2686-830X-2019-1-2-113-120

Эмотивные ситуации трансформации эмоций в полярные в английском прозаическом тексте

В. Н. Карловская^{✉1}

¹ Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена,
191186, Россия, Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, д. 48

Сведения об авторе

Валерия Наумовна Карловская,
SPIN-код: 2462-4683,
ORCID: 0000-0001-7784-3549,
e-mail: valeryka05@gmail.com

Для цитирования:

Карловская, В. Н. (2019)
Эмотивные ситуации
трансформации эмоций
в полярные в английском
прозаическом тексте.
*Исследования языка
и современное гуманитарное
знание*, т. 1, № 2, с. 113–120.
DOI: 10.33910/2686-830X-2019-1-
2-113-120

Получена 17 сентября 2019;
прошла рецензирование
19 октября 2019;
принята 26 октября 2019 г.

Права:

© Автор (2019). Опубликовано
Российским государственным
педагогическим университетом
им. А. И. Герцена. Открытый
доступ на условиях лицензии
CC BY-NC 4.0.

Аннотация. В аннотируемой работе рассматриваются языковые средства и способы репрезентации трансформации эмоционального состояния субъекта и смены эмоции на противоположную по знаку в тексте англоязычной художественной литературы. Реализация перехода эмоции в полярную рассматривается на материале фрагментов прозаического текста, в рамках которых разворачивается эмоциональный эпизод. Источниками иллюстративного материала выступают произведения англоязычной художественной литературы XX и XXI веков, получившие высокую критическую оценку. В предлагаемой публикации анализируются различные типы ситуаций трансформации эмоций, характеризующиеся наличием в них противопоставления, полярностью эмоций и чувств. Иллюстративный материал сопровождается подробным анализом. В ходе изложения затрагиваются различные языковые средства актуализации противопоставления эмоций в рамках одного эмотивного микротекста. В конце работы сформулированы выводы по данной проблеме. Аннотируемая статья дает обзор эмотивных ситуаций, в рамках которых реализуется изменение эмоционального состояния субъекта как с положительного на отрицательное, так и наоборот. Внимание сфокусировано на различных типах ситуаций трансформации эмоций ее участников, которые наблюдаются в современном художественном англоязычном тексте. В рамках представленных текстовых фрагментов наблюдаются эмотивные ситуации трансформации эмоций быстрой или последовательной смены эмоций, ситуации сокрытия истинных эмоций и их фальсификации, ситуации анализа и сравнения прошлых и настоящих эмоциональных переживаний субъекта. Речь идет о лексических языковых средствах, отражающих эмоции участников ситуации в приведенных фрагментах текста, рассматриваются лексемы, относящиеся к разным типам эмотивной лексики. В анализируемых текстах выявляются и описываются лексические единицы, номинирующие эмоцию и описывающие внешнее проявление эмоционального состояния субъекта, его кинематические реакции. В статье показаны лингвистические механизмы возникновения контекстуальных лексических оппозиций в одном фрагменте текста, определена их роль в актуализации противопоставления в рамках одной эмотивной ситуации. Автор акцентирует внимание на присутствии в тексте определенных лексических средств, выступающих в роли семантического индикатора и указывающих на резкое или постепенное изменение эмоции на полярную, рассматривает определенные синтаксические средства, актуализирующие оппозитивные отношения языковых единиц в анализируемых фрагментах текста.

Ключевые слова: эмотивный микротекст, эмотивная ситуация, полярная эмоция, противопоставление, эмотивная полярность, контекст, семантический индикатор, сема, контекстуальные антонимы.

Emotive situations presenting transformation of emotions into the polar ones in the English literary text

V. N. Karlovskaya✉¹

¹ Herzen State Pedagogical University of Russia, 48 Moika River Emb., Saint Petersburg 191186, Russia

Author

Valeria N. Karlovskaya,
SPIN: 2462-4683,
ORCID: 0000-0001-7784-3549,
e-mail: valeryka05@gmail.com

For citation:

Karlovskaya, V. N. (2019) Emotive situations presenting transformation of emotions to the polar ones in the English literary text. *Language Studies and Modern Humanities*, vol. 1, no. 2, pp. 113–120. DOI: 10.33910/2686-830X-2019-1-2-113-120

Received 17 September 2019;
reviewed 19 October 2019;
accepted 26 October 2019.

Copyright:

© The Author (2019). Published by Herzen State Pedagogical University of Russia. Open access under CC BY-NC License 4.0.

Abstract. The article touches upon the language means and ways of representing the transformation of the emotional state and the change of emotions into the opposite ones in the English literary text. The realization of the transition of emotions into polar ones is examined in the text fragments of the modern prose, within the framework of which the emotional episode unfolds. The text fragments under analysis are taken from highly acclaimed works of fiction written in the twentieth and twenty first centuries. This article analyzes various types of situations of emotional transformation, characterized by opposition, polarity of emotions and feelings. Detailed analysis is presented. The article gives an insight into the language means of creating oppositions in one text fragment and shows different lexical and syntactical means of their actualization. Some results of this research are given. It is shown that the emotional state of the participants changes from positive to negative and vice versa in one emotional episode. Different types of the situations characterized by the transformation of emotions are named and described. In the text fragments under consideration, some emotive situations of quick or consistent transformation of emotions, situations of concealing true emotions, analyzing and comparing past and present emotional experiences are presented. Attention is focused on the lexical means representing emotions in the text of fiction. An overview of the lexical units nominating emotions and describing the manifestation of the emotional state and kinematic reactions is given. The article focuses on the language mechanisms responsible for the emergence of contextual oppositions in the text. The emotional transformation is created with the help of some lexical means indicating a quick or gradual change of emotions and syntactical means actualizing the oppositiveness in the literary text.

Keywords: emotive microtext, emotive situation, polar emotion, opposition, emotive polarity, context, semantic indicator, seme, contextual antonyms.

Введение

Интерес к эмоциональному миру человека и его отражению в языке не угасает. В последнее десятилетие проблеме языковой репрезентации эмоций были посвящены исследования многих лингвистов, среди них — научные труды В. И. Шаховского, С. В. Коростовой, И. С. Баженовой, А. А. Штебы и др. (Баженова 2017; Коростова 2014; Шаховский 2012; Штеба 2013). Многогранный и изменчивый эмоциональный мир человека находит свое отражение в тексте англоязычной прозы, которая предоставляет интересный и разнообразный материал для исследования.

Вся художественная литература является депозитарием эмоций: она описывает эмоциональные категориальные ситуации, вербальное и невербальное эмоциональное поведение человека, способы, средства и пути коммуникации эмоций, в них запечатлен эмоциональный ви-

довой и индивидуальный опыт человека, способы его эмоционального рефлексирования (Шаховский 2012, 22).

Эмоции человека характеризуются нежесткостью и размытостью границ, нестабильностью и подвижностью, они могут иметь последовательное развитие. В ходе протекания эмоциональных процессов возможна трансформация эмоции в противоположную по знаку, полярную эмоцию. В художественном тексте сложность эмоциональной сферы человека, ее непостоянство и многообразие могут быть репрезентированы различными языковыми средствами. Для обозначения эмоционального эпизода, в котором происходит смена эмоций, используется термин «эмотивная ситуация», а именно «абстрактный инвариант реальных жизненных ситуаций, в которых субъект испытывает какие-либо чувства» (Филимонова 2007, 73). Анализ трансформации эмоций в одной эмотивной ситуации проводится на материале фрагмента

художественного текста, для обозначения которого используется термин «эмотивный микротекст». Предлагаемые в статье в качестве иллюстрации эмотивные микротексты отобраны из произведений англоязычной художественной литературы XX и XXI веков, которые были высоко оценены критиками и получили престижные литературные премии. Каждый микротекст представляет одну эмотивную ситуацию и характеризуется присутствием в нем полярных эмоций. Целью данной работы является описание эмотивных ситуаций, характеризующихся трансформацией эмоций в полярные, и анализ средств их языковой репрезентации в художественном тексте. В таких ситуациях присутствует эмотивная полярность, под которой понимается актуализация противопоставления разных по знаку эмоций (положительных и отрицательных) в рамках одного микротекста. Задачей исследователя является выявление и описание языковых средств репрезентации полярности начальной и последующей эмоций, лингвистических механизмов, актуализирующих их противопоставление. Также ставится задача определить и охарактеризовать основные типы ситуаций трансформации эмоций в англоязычном художественном тексте.

Эмотивные ситуации резкой смены эмоций

В англоязычной прозе динамическое изменение эмоций в рамках одной эмотивной ситуации может иметь последовательное развитие, проявляющееся в их быстрой или поэтапной смене в одном эмоциональном эпизоде, оно также может проявляться в ситуации анализа и сравнения прошлых и настоящих чувств и эмоций человека.

В эмотивных ситуациях, в которых происходит резкая смена чувств и эмоций, противопоставление полярных эмоций актуализируется наличием в контексте противительного союза *but*, а также указателей на последовательность фаз трансформации эмоций в противоположные по знаку, а именно: *one moment ... then; then; at first ... then; first ... later*.

Иллюстрацией этого положения может послужить следующий микротекст:

Deep inside him was the intense **gratification** of his passion, still working powerfully. Then there was a counter-action, a horrible breaking down something inside him, a whole **agony** of reaction (Lawrence 1977, 46).

В начале данной эмотивной ситуации наблюдается положительная эмоция, номинированная лексемой *gratification*. Переход к последующей фазе маркирован с помощью наречия *then*, семантика которого указывает на последовательность. На противоположную направленность трансформации эмоции указывает лексема *counter-action*. Отрицательная эмоция репрезентирована лексемой *agony*, номинирующей последующую эмоцию. Таким образом, наблюдается контекстуальная антонимическая оппозиция *gratification* — *agony*, с помощью которой репрезентируется полярность эмоций в данном микротексте.

В следующем микротексте представлена ситуация смены отрицательной эмоции на положительную:

“Is there a telegram for me?” he said as he burst in. “No”, said Mildred. His face felt, and in bitter disappointment he sank heavily into a chair. [...] She gave a sigh and handed him a telegram. “I was only having a joke with you, I opened it.” He tore it out of her hands. Macalister had bought him two hundred and fifty shares and sold them as the half-crown profit he had suggested. The commission note was to follow next day. For one moment Philip was **furious** with Mildred for her cruel jest, but then he could only think of his **joy** (Maugham 1978, 459).

Гнев субъекта эмоции вызван неудачной шуткой. Эмоция охватывает его на короткий промежуток времени (*for one moment*), в следующей фазе развития эмотивной ситуации наблюдается эмоция радости, номинированная лексемой *joy*. Употребление лексем *furious* и *joy* в структуре *for one moment ... but then* способствует восприятию смены отрицательной эмоции на полярную.

Трансформация эмоций может быть маркирована в тексте семантическими индикаторами, выраженными глаголами, в лексическом значении которых присутствует сема ‘изменение’: *change, swing, move* и пр. Такую ситуацию можно проиллюстрировать следующим микротекстом:

Ms Carter is waiting inside with Father. He has spent most of the hour in the lavatory, and now he is in an excited mood, swinging between **hope** (“The judge will give her two thousand pounds, and I shall be left in peace, with only memories for comfort”) and **despair** (“I will sell all and enter old person’s home”). Ms Carter does her best to calm him down (Lewycka 2006, 289).

Эмоциональное состояние выражено в тексте с помощью словосочетания *excited mood* и охарактеризовано как попеременное проявление то положительной, то отрицательной эмоции. На изменение эмоции на противоположную по знаку указывает глагол *to swing*, семантика которого актуализирует полярность эмоций. Положительная и отрицательная эмоции, попеременно охватывающие носителя эмоционального состояния, номинированы лексемами *hope* и *despair*, которые составляют языковую антонимическую пару, что зафиксировано в лексикографических источниках. Употребление языковых антонимов в составе структуры, формирующей антонимический контекст: *swing between ... and ...*, способствует актуализации противопоставления в данном контексте.

В эмотивных ситуациях с резкой сменой эмоционального состояния субъекта на быструю трансформацию может указывать глагол *to shoot up*. Резкая смена отрицательной эмоции на положительную представлена в следующем микротексте:

Her volatile spirits shot up from deepest **depression** to excited **happiness**. This was the answer to Ashley's reticence, to his strange conduct. He didn't know! (Mitchell 1993, 72).

Эмоциональное состояние в данном случае номинировано парой антонимичных лексем *depression* и *happiness*. Употребление слов-антонимов в составе структуры *to shoot up from ... to ...* актуализирует противопоставление. Об интенсивности полярных эмоций свидетельствует присутствие прилагательного *deep* в превосходной степени и лексемы *excited*, имплицитно выражающей восторженное ожидание приятных эмоций.

Эмотивные ситуации постепенной смены эмоций

Одним из типов эмотивных ситуаций трансформации эмоций является ситуация, в рамках которой происходит затухание или исчезновение одной эмоции и возникновение полярной эмоции. Затухание маркируется в тексте семантическими индикаторами, имеющими сему 'исчезновение' в лексическом значении: *to wipe out*, *to depart*, *to evaporate*. Например:

When first she looked at the crowd, Scarlet's **heart** had **thump-thumped** with the unaccustomed **excitement** of being at a party, but as she half-comprehendingly saw the high-

hearted look on the faces about her, her **joy** began to evaporate. Every woman present was blazing with the emotion she didn't feel. It **bewildered** and **depressed** her (Mitchell 1993, 171).

В данном микротексте положительные эмоции репрезентированы лексемами, номинирующими эмоции (*excitement*, *joy*), и лексикой, описывающей эмоциональное состояние (*her heart thump-thumped*). Исчезновение положительных эмоций маркировано присутствием в контексте лексемы *to evaporate*, имеющей сему 'исчезновение' в интенционале ее лексического значения, о чем свидетельствует дефиниция в толковом словаре. Восприятию изменения эмоции носителя состояния способствует присутствие в контексте лексемы *first*, семантика которой указывает на первичность положительной эмоции, и противительного союза *but*, сигнализирующего о неоднозначности эмоций и развитии эмотивной ситуации в противоположном направлении. Отрицательные эмоции, сменившие радость, номинированы лексемами *bewildered*, *depressed*, репрезентирующими эмоции сильного удивления и уныния.

В некоторых эмотивных ситуациях, характеризующихся сменой отрицательной эмоции на положительную, присутствует первоначальное намерение одного из участников совершить агрессивное действие в адрес каузатора эмоции, которое затем исчезает, и эмоция приобретает положительный характер. Такая ситуация представлена в следующем микротексте:

"Would you like to come with me to Paris next weekend?" "Possibly," says Claudia. He **feels like giving her a shake**. Or **striking her**. But if he did she would very likely strike back, and this is a public place and both of them have recognizable faces. Instead he puts a placatory hand on her arm and says that he must catch his train. "Incidentally," says Claudia, staring still at the glass case, "I'm pregnant". He is seized, suddenly, with intense **amusement**. He no longer wants to strike her. Trust Claudia, he thinks, to come up with something new (Lively 1988, 12).

Отрицательная эмоция, каузируемая репликой Клаудии, вызывает у субъекта эмоции гнев и намерение произвести агрессивные действия по отношению к ней (*feels like giving her a shake; striking her*). Затем происходит резкая смена эмоции, маркированная наречием *suddenly* и отрицанием *he no longer wants to strike her*, которое демонстрирует отсутствие наме-

рения субъекта эмоции проявить агрессивность. Таким образом, первоначальная отрицательная эмоция исчезает и на смену ей приходит положительная эмоция, номинированная лексемой *amusement*.

В репрезентации смены эмоционального состояния также могут быть задействованы лексические средства, описывающие проявления эмоций, таких как кинематические реакции, мимика, выражение глаз, некоторые соматические явления:

“Come to dinner,” said Lewis recklessly. And then, even more recklessly, “Bring George.” [...] Pen’s **smile** was swept away by a slight **frown**. “The thing is,” he said, settling himself on the edge of the desk. “George is not with me at the moment.” (Brookner 1990, 113–114).

В данном микротексте положительная и отрицательная эмоции одного из участников ситуации выражены лексемами *smile* и *frown*, описывающими проявление его эмоционального состояния. Трансформация положительной эмоции в полярную маркирована присутствием в контексте глагола *to sweep away*, семантика которого указывает на устранение.

Эмотивные ситуации сокрытия истинных эмоций

Трансформация эмоций может наблюдаться также в ситуациях имитации эмоций, при которой «истинное отношение/состояние скрывается и выражается, как правило, противоположное ему» (Штеба 2013, 403). В этом случае желание скрыть истинные переживания, их фальсификация может вызвать изменение выражение лица, что находит отражение в художественном тексте. В тексте англоязычной прозы наблюдаются эмотивные ситуации, в рамках которых происходит как трансформация истинной эмоции в ложную, так и смена фальсифицируемой эмоции настоящей. Иллюстрацией эмотивной ситуации перехода от фальсифицируемой эмоции к истинной посредством лексики, описывающей проявление эмоций, может послужить следующий микротекст:

Her neighbours thought her unapproachable and therefore did not approach her. This did not amaze her for she was so intensely occupied in her attempt to resolve their contradictions that she rarely noticed the signals she gave out. Many a time she had remembered a face and had smiled, too late, and her smile had faded slowly,

to be replaced by a look of sorrow. That too faded slowly, more slowly than she knew (Brookner 1987, 6).

Изменение лица субъекта эмоции выражено с помощью лексики, описывающей эмоциональные проявления (*had smiled, smile, a look of sorrow*). В попытке замаскировать свои чувства перед соседями носитель эмоционального состояния пытается улыбаться. Но натянутая улыбка, фальсифицирующая положительную эмоцию, сменяется печальным взглядом. На постепенное исчезновение мимического движения указывает семантика глагола *to fade*, а появление полярной эмоции взамен ложной маркировано глаголом *to replace*.

Эмотивные ситуации кластера эмоций

В прозаическом тексте наблюдаются эмотивные ситуации, в которых трансформация эмоций происходит постепенно, одна эмоция приходит на смену другой, образуя кластер, и последняя эмоция оказывается полярной первоначальной эмоции. Примером такой ситуации может служить следующий микротекст:

To confront her he needed privacy and several hours. Then she could be **furious**, then **accusatory**, then **sorrowful** and finally **forgiving**. He could have drawn an emotional circuit diagram for her (McEwan 1999, 112).

В данном микротексте представлена последовательность предполагаемых эмоций, которые выражены посредством номинирующих эмоции лексем *furious, accusatory, sorrowful, forgiving*. На ступенчатый характер развертывания эмотивной ситуации указывает присутствие наречия *then*, индуцирующего каждую следующую фазу. Наречие *finally* сигнализирует о заключительной фазе трансформации эмоций, а словосочетание *an emotional circuit diagram* свидетельствует о последовательном характере смены фаз эмоционального состояния. Лексема *furious* номинирует эмоцию гнева, характеризующуюся большой интенсивностью, и имплицитно активное внешнее проявление этой эмоции. Последующая эмоция номинирована лексемой *accusatory*, имеющей сему ‘внешнее выражение’ в лексическом значении и имплицитно активное внешнее проявление отрицательной эмоции, но меньшей интенсивности. На следующем этапе развития эмотивной ситуации гнев постепенно переходит в печаль, выраженную лексемой *sorrowful*, имплицитно отсутствием

активного проявления отрицательных эмоций. На заключительной стадии наблюдается отсутствие отрицательной эмоции и готовность забыть об обидах, что выражено лексемой *forgiving*.

Последовательная смена эмоциональных состояний в рамках одной ситуации может быть также отражена с помощью лексики, описывающей эмоциональные проявления. В следующем микротексте представлена смена эмоций, отражающихся на лице носителя эмоционального состояния:

All through this, as Samad's face contorted from **anger**, to **despair**, to near-hysterical **grins**, Magid had remained blank, his face an unwritten page (Smith 2001, 455).

Употребление лексем, номинирующих эмоции, в структуре *face contorted from ... to ... to ...* свидетельствует о постепенном характере смены эмоциональных состояний. Первоначально на лице субъекта эмоции отражается страх (*anger*), сменяющийся затем разочарованием (*despair*). Однако на заключительной стадии развития ситуации на лице появляется улыбка (*grin*), имплицитно наличие положительных эмоций.

Эмотивные ситуации анализа прошлых и настоящих чувств

В художественном тексте встречаются эмотивные ситуации, представляющие собой анализ и сравнение настоящих и ушедших чувств, при этом предшествование одной эмоции другой и трансформация ее в полярную выражается как лексическими, так и грамматическими средствами. Противопоставление чувств в прошлом и настоящем в первую очередь может актуализироваться посредством языковых антонимов. Например:

She **hated** Twelve Oaks now and once she **had loved** it (Mitchell 1993, 137).

Полярные эмоции номинированы лексемами, называющими чувства и представляющими собой языковую пару антонимов *to hate* и *to love*. Наречия *now*, *once* выступают в качестве семантических индикаторов настоящего и прошлого. Актуализации противопоставления способствует грамматическое время глагола (*had loved*), указывающее на предшествование одной эмоции другой.

В некоторых ситуациях, характеризующихся трансформацией эмоций в полярные, присутствует размышление субъекта эмоции о своих прежних и настоящих чувствах.

He remembered how passionately he **had loved** her, and wondered why now he was entirely **indifferent** to her. The change in him filled him with dull pain. It seemed to him that all he had suffered had been sheer waste. **The touch of her hand had filled him with ecstasy**: he had desired to enter into her soul so that he could share every thought with her and every feeling; [...]. He found it strangely tragic that he **had loved** her so madly and now **loved her not at all**. Sometimes he hated her. She was incapable of learning, and the experience of life had taught her nothing. She was as unmannerly, as she always had been. It **revolted** Philip to hear the insolence with which she treated the hard-working servant at the boarding-house (Maugham 1978, 46).

В приведенном микротексте субъект эмоции подвергает анализу свои настоящие чувства к молодой женщине и сравнивает их со своими прежними переживаниями. Он отмечает произошедшую перемену, на что указывает словосочетание *the change in him*. Соотнесенность эмоций с различными временными периодами маркирована грамматическими формами глаголов, называющих и описывающих эмоции, а также наречием *now*. Грамматическая форма Past Perfect указывает на отнесенность этих эмоциональных переживаний к прошлому (*had loved, had suffered, the touch of her hand had filled him with ecstasy*), употребление глаголов, называющих эмоции, в форме Past Perfect и наречие *now* показывают временную соотнесенность настоящих чувств субъекта эмоции с описываемым моментом (*loved, hated, revolted*). В данном микротексте полярность эмоций представлена разными лексическими средствами. Языковые антонимы *to love* и *to hate* номинируют прошлое и настоящее чувства. Помимо языковых антонимов, зафиксированных в лексикографических источниках в качестве антонимичных, наблюдается контекстуальная межчастеречная антонимическая оппозиция *loved* и *indifferent*. Данное противопоставление актуализируется на основе признаков присутствие/отсутствие чувства любви. Наблюдается оппозиция между лексемой-номинантом эмоции и той же лексемой, употребленной с отрицанием (*had loved* и

loved not at all). Происходит противопоставление степени интенсивности прошлой и настоящей эмоции (*madly, not at all*).

Выводы

Таким образом, среди эмотивных ситуаций, характеризующихся сменой эмоций на полярные, наблюдаются следующие типы:

1) ситуации с резкой переменной эмоционального состояния в рамках одного эмоционального эпизода;

2) ситуации, характеризующиеся постепенным затуханием одной эмоции и возникновением полярной;

3) ситуации с последовательной сменой эмоций, где в заключительной фазе развития эпизода наблюдается эмоция, полярная первоначальной;

4) ситуации трансформации истинной эмоции в фальсифицированную и наоборот;

5) эмотивные ситуации, представляющие сравнение прошлых и настоящих переживаний субъекта эмоции.

Смена фаз эмоционального состояния может быть маркирована в тексте посредством *then, first ... later, at first ... then, for one moment ... then*. На изменение эмоции в художественном тексте

могут указывать семантические индикаторы смены эмоции. В прозаическом тексте на постепенную смену одной эмоции другой могут указывать глаголы, семантика которых свидетельствует о постепенном угасании эмоции, такие как *to evaporate, to fade* и т. п.

Процесс трансформации эмоций в полярные может быть выражен с помощью структур, актуализирующих противопоставление и переход *shoot up from X to Y; move from X to Y; swing between X and Y; X changed to Y; X transformed into Y*. Актуализации противопоставления и восприятию эмоций как полярных в одном эмоциональном эпизоде способствует присутствие языковых антонимов и контекстуальных антонимических оппозиций.

В ситуациях трансформации эмоций в полярные эмоциональные переживания могут быть репрезентированы как лексикой, номинирующей эмоции, так и лексикой, описывающей проявления эмоционального состояния, таких как изменение выражения лица, цвета кожного покрова, мимики, выражения глаз, описания жестов и движений.

Мир человеческих эмоций ярок, многогранен и характеризуется динамикой эмоциональных переживаний; это находит свое отражение в текстах художественной прозы.

Литература

- Баженова, И. С. (2017) *Эмоции, прагматика, текст*. 2-е изд. Калуга: Изд-во КГУ им. К. Э. Циолковского, 294 с.
- Карловская, В. Н. (2009) *Репрезентация полярных эмоций в художественном тексте (на материале современной англоязычной прозы)*. Диссертация на соискание степени кандидата филологических наук. СПб., РГПУ им. А. И. Герцена, 211 с.
- Коростова, С. В. (2014) *Эмотивно-оценочные смыслы в русском художественном тексте*. Ростов-на-Дону: Изд-во Южного федерального университета, 222 с.
- Филимонова, О. Е. (2007) *Эмоциология текста: анализ репрезентации эмоций в английском тексте*. СПб.: Книжный дом, 448 с.
- Шаховский, В. И. (2012) *Голос эмоций в языковом круге homo sentiens*. М.: URSS; Либроком, 141 с.
- Штеба, А. А. (2013) К проблеме категоризации «смешанных чувств» (двумодусная экологичность эмоциональной коммуникации). В кн.: Н. Н. Панченко (ред.). *Эмотивная лингвоэкология в современном коммуникативном пространстве*. Волгоград: Изд-во ВГСПУ «Перемена», с. 401–415.

Sources

- Brookner, A. (1987) *A misalliance*. London: Grafton, 192 p.
- Brookner, A. (1990) *Lewis Percy*. Harmondsworth: Penguin Books, 261 p.
- Lawrence, D. H. (1977) The Prussian officer. In: D. Trilling (ed.). *The portable D. H. Lawrence*. New York: Penguin Books, pp. 36–64.
- Lewycka, M. (2006) *The short history of tractors in Ukrainian*. Harmondsworth: Penguin Books, 304 p.
- Lively, P. (1988) *Moon tiger*. Harmondsworth: Penguin Books, 208 p.
- Maugham, W. S. (1978) *Of human bondage*. Harmondsworth: Penguin Books, 607 p.
- McEwan, I. (1999) *The innocent*. New York: Anchor Books, 270 p.
- Mitchell, M. (1993) *Gone with the wind*. New York: Warner Books, 1024 p.
- Smith, Z. (2001) *White teeth*. London: Penguin Books, X, 541 p.

References

- Bazhenova, I. S. (2017) *Emotsii, pragmatika, tekst [Emotions, pragmatics, text]*. 2nd ed. Kaluga: Kaluga State University named after K. E. Tsiolkovski Publ., 294 p. (In Russian)
- Karlovskaya, V. N. (2009) *Reprezentatsiya polyarnykh emotsij v khudozhestvennom tekste (na materiale sovremennoj angloyazychnoj prozy) [The representation of polar emotions in the literary text (on material of modern English-language prose)]*. PhD dissertation (Philology). Saint Petersburg, Herzen State Pedagogical University of Russia, 211 p. (In Russian)
- Korostova, S. V. (2014) *Emotivno-otsenochnye smysly v russkom khudozhestvennom tekste [Emotionally valued meanings in Russian literary text]*. Rostov-on-Don: Southern Federal University Publ., 222 p. (In Russian)
- Filimonova, O. E. (2007) *Emotsiologiya teksta: Analiz reprezentatsii emotsij v anglijskom tekste [Text emotiology: Representation of emotions in the English text]*. Saint Petersburg: Knizhnyj dom Publ., 448 p. (In Russian)
- Shakhovskiy, V. I. (2012) *Golos emotsij v yazykovom krugе homo sentiens [The voice of emotions in the homo sentiens language]*. Moscow: URSS Publ.; Librocom Publ., 141 p. (In Russian)
- Shteiba, A. A. (2013) K probleme kategorizatsii "smeshannykh chuvstv" (dvumodusnaya ekologichnost' emotsional'noj kommunikatsii) [The problem of mixed feelings categorization (emotional communication)]. In: N. N. Panchenko (ed.). *Emotivnaya lingvoekologiya v sovremenном kommunikativnom prostranstve [Emotional lingvoecology in the modern communicative space]*. Volgograd: Volgograd State Socio-Pedagogical University "Peremena" Publ., pp. 401–415. (In Russian)

Статья А. П. Сумарокова «Российский Вифлеем» в апрельском номере «Трудолюбивой пчелы» (1759): к проблеме определения жанра

Ю. В. Сложеникина^{✉1}, А. В. Растягаев¹

¹ Московский городской педагогический университет, Самарский филиал,
443081, Россия, г. Самара, ул. Стара-Загора, д. 76

Сведения об авторах

Юлия Владимировна
Сложеникина,
SPIN-код: 5293-4241,
e-mail: goldword@mail.ru

Андрей Викторович Растягаев,
SPIN-код: 8717-1760,
e-mail: avr67@yandex.ru

Для цитирования:

Сложеникина, Ю. В.,
Растягаев, А. В. (2019) Статья
А. П. Сумарокова «Российский
Вифлеем» в апрельском номере
«Трудолюбивой пчелы» (1759):
к проблеме определения жанра.

Исследования языка
и современное гуманитарное
знание, т. 1, № 2, с. 121–130.
DOI: 10.33910/2686-830X-2019-1-
2-121-130

Получена 16 сентября 2019;
прошла рецензирование
26 октября 2019;
принята 30 октября 2019.

Финансирование:

Исследование выполнено при
финансовой поддержке РФФИ
в рамках научного проекта
№ 18-012-00356 А.

Права:

© Авторы (2019). Опубликовано
Российским государственным
педагогическим университетом
им. А. И. Герцена. Открытый
доступ на условиях лицензии
CC BY-NC 4.0.

Аннотация. Авторы статьи придерживаются теории ансамблевой структуры первого частного ежемесячного российского журнала «Трудолюбивая пчела». Все десять разделов апрельского номера образуют метатекст, ядро которого составляют три сумароковские эссе поэтологического характера: «О несогласии», «О разности между пылким и острым разумом», «О неестественности», которые манифестируют взгляд издателя журнала на природу искусства, на понятие литературного вкуса, на соотношение риторики и поэтики в словесном творчестве, на связь действительности и искусства. Статья «Российский Вифлеем» относится к семантической периферии апрельской книжки журнала. Функция данной публикации в номере оставалась неясной в течение всего времени ее изучения, а сама статья рассматривалась обычно как псевдоисторическое сочинение. Концепция журнала как метатекста, т. е. синтагматической связи всех 12 книжек «Трудолюбивой пчелы» и парадигматической организации каждого конкретного номера, позволила определить жанр статьи Сумарокова «Российский Вифлеем» как контаминированную пародию на следующие жанры: похвальное слово, историческое сочинение и похвальная ода. До Сумарокова пародированию в стихотворной форме подвергалось, как правило, только поэтическое творчество — стихотворство отдельных авторов. Писатель первым создал пародийную контаминацию поэтических и прозаических жанров. Пародической личностью мог быть сам Сумароков — в таком случае эссе представляет собой автопародию, назначение которой — показать читателям текст, созданный причудой пылкого разума, не стремящегося к пронизательности, а ведомого только горячностью. Вторым объектом пародии мог быть М. В. Ломоносов и два его произведения: «Древняя Российская история от начала российского народа до кончины великого князя Ярослава Первого или до 1054 года» (1754–1758) и «Слово похвальное блаженному и вечно достойному памяти государю императору Петру Великому...» (1755), а также весь комплекс риторических топосов одического творчества Ломоносова. Сумароков крайне низко оценивал поэтические качества произведений своего оппонента и в дальнейшем не раз остроумно пародировал его творчество на страницах «Трудолюбивой пчелы».

Ключевые слова: Сумароков, Ломоносов, пародия, ода, «Российский Вифлеем», «Трудолюбивая пчела», метатекст, история журналистики.

A. P. Sumarokov's article "Russian Bethlehem" in the April issue of "The hardworking bee" (1759): To the problem of the genre definition

J. V. Slozhenikina^{✉1}, A. V. Rastyagaev¹

¹ Moscow City University, Samara Branch, 76 Stara-Zagora Str., Samara 443081, Russia

Authors

Julia V. Slozhenikina,
SPIN: 5293-4241,
e-mail: goldword@mail.ru

Andrey V. Rastyagaev,
SPIN: 8717-1760,
e-mail: avr67@yandex.ru

For citation:

Slozhenikina, Ju. V., Rastyagaev, A. V. (2019) A. P. Sumarokov's article "Russian Bethlehem" in the April issue of "The Hardworking Bee" (1759): To the problem of the genre definition. *Language Studies and Modern Humanities*, vol. 1, no. 2, pp. 121–130.
DOI: 10.33910/2686-830X-2019-1-2-121-130

Received 16 September 2019;
reviewed 26 October 2019;
accepted 30 October 2019.

Funding:

The reported study was funded by RFBR, project number 18-012-00356 A.

Copyright:

© The Authors (2019). Published by Herzen State Pedagogical University of Russia. Open access under CC BY-NC License 4.0.

Abstract. The authors of the article adhere to the theory of ensemble structure of the first private Russian monthly magazine "The hardworking bee". All ten sections of the April issue form a meta-text, the core of which consists of three Sumarokov's essays of poetic character: "About Disagreement", "About Difference between Ardent and Acute mind", "About Unnaturalness", which manifest the view of the magazine's publisher on the nature of art, on the concept of literary taste, on the ratio of rhetoric and poetics in the verbal art, on the connection between reality and art. The article "Russian Bethlehem" refers to the semantic periphery of the April book of the journal. The function of this publication in the issue remained unclarified during the entire period of its study, and the article itself was usually regarded as a pseudo-historical work. The concept of the journal as a metatext, i. e. the syntagmatic connection of all 12 books of the "The hardworking bee" and the paradigmatic organization of each particular issue, made it possible to define the genre of Sumarokov's essay "Russian Bethlehem" as a contaminated parody of the following genres: a prosaic panegyric, a historical composition and a gala ode. Prior to Sumarokov, only poetry — the poetry of individual authors — was parodied. The writer was the first to create a parody contamination of poetic and prose genres. Sumarokov himself could be a parodic personality — in this case, the essay is an autoparody, the aim of which is to show the readers the text created by the quirk of an ardent mind, not striving for perspicacity, but driven only by fervor. The second object of the parody could be M. V. Lomonosov and his two writings: "Ancient Russian history from the beginning of the Russian people to the death of Grand Duke Yaroslav the First or until 1054" (1754–1758) and "A word of praise to the blessed and eternally worthy of the memory of Emperor Peter the Great..." (1755), as well as the entire complex of rhetorical locus communis of Lomonosov's odes. Sumarokov evaluated the poetic qualities of his opponent's writings extremely low, and later wittily parodied his odes on the pages of "The hardworking bee".

Keywords: Sumarokov, Lomonosov, parody, ode, "Russian Bethlehem", "The hardworking bee", metatext, history of journalism.

Введение

Содержание апрельской книжки «Трудолюбивой пчелы» (далее — ТП), издававшейся Александром Сумароковым в 1759 г., отличалось особой пестротой и разноречием. Номер состоял из десяти разделов:

I. Опыт Немецкого Словаря, расположенного по русскому алфавиту. Переведено из сатирических сочинений Готлиба Вильгельма Рабенера (Перевод с немецкого Андрея Нартова) (195–212)¹.

¹ Здесь и далее тексты, опубликованные в ТП, цитируются по изданию: Трудолюбивая Пчела. Санкт-Петербург: (Тип. Акад. наук), 1759. 767 с. В круглых скобках указываются только страницы.

II. Баснь. О Пираме и Фисве. Из четвертой книги Овидиевых превращений (Перевод с латинского Григория Козицкого) (212–219).

III. Из трактата Лонгинова, о важности слова с перевода Боалова. Глава II. (Перевод с французского Александра Сумарокова) (219–225).

IV. Истолкование личных местоимений я, ты, он, мы, вы, они (Александр Сумароков) (225–229).

V. (Рассуждение из) Части III. Из I. Речи Смотрителя (Перевод Александра Сумарокова) (229–231).

VI. О несогласии (Александр Сумароков) (231–235).

VII. О разности между пылким и острым разумом (Александр Сумароков) (235–237).

VIII. О неестественности (Александр Сумароков) (237–240).

IX. Российский Вифлеем (Александр Сумароков) (240–242).

X. Эклоги (Александр Сумароков) I. Ириса (242–246); II. Филиса (246–251); III. Аркас (251–256).

Раздел IX апрельской книжки сумароковского журнала — оригинальное эссе Сумарокова «Российский Вифлеем». Это, пожалуй, один из самых провокационных текстов, помещенных в журнале. Именно он во многом повлиял на писательскую репутацию Сумарокова у потомков в XIX–XX веках.

История вопроса

Статье Сумарокова посвящено несколько замечаний исследователей, как историков, так и литературоведов, однако прийти к общему знаменателю так и не удалось.

В начале XX в., комментируя содержание номеров ТП, историк С. М. Соловьев, в частности, отметил две статьи первого номера — «О пользе мифологии» Григория Козицкого и «О двух главных добродетелях, которые писателю истории иметь необходимо...» Николая Мотониса. Мотонис таковыми качествами историка назвал искренность и несуетное богопочитание. Поскольку, с иронией писал Соловьев, пропущены другие главные качества исследователя истории, то при таком подходе и сама ТП предложила исторические рассказы, годные только для поучения невинных читателей (Соловьев 1911, 263). Статья Сумарокова далее подвергалась резкой критике за антиисторизм и бездоказательность, но для нас важно, что произведение Сумарокова рассматривалось ученым-историком как принадлежащее исторической науке (Соловьев 1911, 264).

Так же, как и Соловьев, Ю. В. Стенник указал на связь сумароковского текста с программной статьей Г. Козицкого «О пользе Мифологии». Возвращение в четвертом номере ТП к проблеме мифологии в виде коротенькой статьи «Российский Вифлеем» видится Стеннику как развитие и продолжение темы мифотворчества. Ученый объяснил историческую абсурдность сумароковского текста влиянием легенд, возникших еще в XVI в. о «мифическом родстве правившей в Московской Руси великокняжеской династии с потомками римских кесарей» (Стенник 1996, 31). С точки зрения литературоведа, издатель ТП уподобляет Коломенское евангельскому Вифлеему, а Петра Великого — Христу, потому что «мифология причудливо сочетается

в сознании Сумарокова с историей, выполняя роль не столько источника научного знания, сколько средств утверждения определенной идеологической программы» (Стенник 1996, 31).

Б. А. Успенский и В. М. Живов пришли к выводу, что барочное отождествление царя и Бога типично для середины XVIII в.: «для Сумарокова, так же, как и для Ломоносова, характерно применение к монарху сакральных образов» (Успенский, Живов 1996, 291–294).

М. Б. Свердлов справедливо выводит статью Сумарокова из научного исторического дискурса. Ученый обращает внимание на начало текста, в котором, с одной стороны, назван «реально существовавший в XI–XVI вв. знатный римский род Колонна», с другой — присутствует литературное преувеличение по поводу заслуг и должностей представителей рода, противоречащее «аутентичным историческим источникам» (Свердлов 2015, 17).

Таким образом, предшествующий анализ статьи Сумарокова «Российский Вифлеем», в сущности, сводится к двум оценкам: если это историческое произведение, то качества очень плохого; если это литература, то продолжение идеологически важной для издателя ТП темы сотворения мифа.

Фабула и композиция: предварительные замечания

Содержание статьи таково. Сумароков указывает, что римские архивы запечатали знатнейший род Колонна. В этом роду числятся больше двухсот славных мужей, много святых мучеников и более тридцати кардиналов. Род распространился за границы Италии — в Испанию, Россию и Германию. В Россию из Рима, убегая от неприятелей, пришел Карл Колонна, храбрый, славный и богатый муж Италии. Это Карл на Москве-реке построил замок и назвал его по имени своего рода Колонною. Замок этот — нынешний город Коломна. Далее Сумароков пишет, что ему доподлинно не известно, сам ли Карл или его потомки построили село Коломенское, а важно, что в этом селе «родился ВЕЛИКИЙ ПЕТР, основатель нашего благополучия, отец отечества, честь народа своего, страх неприятелей и украшение рода человеческого» (241). Подражая евангелисту Матфею, Сумароков восклицает: «Ты, Коломенское, не уступишь во славе никакому граду Российской державы; ибо в тебе родился ВЕЛИКИЙ ПЕТР, основатель благополучия России» (241). Заканчивается текст восьмистишьем:

Российский Вифлеем: Коломенско село,
Которое на свет Петра произвело!
Ты счастья нашего источник и начало;
В тебе величие Российско воссияло.
Младенца, коего ты зрело в пеленах,
Европа видела на городских стенах,
И Океан ему под область отдал воды...
Дрожали от него всея земли народы (242).

Исследование метатекста апрельской книжки ТП

Загадка принадлежности статьи Сумарокова той или иной области знания, его природа и функция в апрельском номере ТП возникла вследствие игнорирования метатекстового характера как всех 12 книжек сумароковского журнала, так и миниметатекста, подчиненного одной проблеме в пределах каждого номера.

Герменевтика всех десяти произведений апрельского номера выявляет следующие парадигматические и синтагматические связи. Три статьи Сумарокова: «О несогласии», «О разности между пылким и острым разумом», «О неестественности» — образуют семантическое ядро номера и раскрывают взгляд автора на природу искусства, на соотношение риторики и поэтики в словесном творчестве, на связь действительности и искусства. Издатель ТП видит гармонию в искусстве как сердечное согласие, а не рациональное следование правилам грамматик и риторик. Для писателя важно остроумие в словах и остроумие в мыслях. А наличествуя вместе, сердечное согласие и пронизательность ума способны охладить излишне пылкий разум, плоды которого могут противоречить главному сумароковскому поэтологическому принципу «простоты естества».

Все другие произведения номера прямо или косвенно связаны с проблемой несогласия, несоответствия, неестественности. Отрывок из «Опыта немецкого словаря...» Рабенера иллюстрирует несогласие формы и содержания этикетных слов. Оригинальная статья Сумарокова «Истолкование личных местоимений я, ты, он, мы, вы, они» также дает словесные примеры подмены, одного вместо другого. «Баснь о Пираме и Фисбе» — пример несоответствия восприятия одного и того же события, которое приводит к печальному финалу известный Овидиев сюжет. Впоследствии Шекспир использовал данный сюжет в двух пьесах: трагедии «Ромео и Джульетта» и комедии «Сон в летнюю ночь». Отрывок «Из трактата Лонгинова, о важности слова...» переведен Сумароковым, чтобы

показать несоответствие между ожиданиями витийствующих ораторов и реальной оценкой слушателей и читателей речей. Перевод «Рассуждения...» из английского журнала «Смотритель» о Людовике XIV и Петре I соотносит дела императора со славой, развенчивает мнимое величие, провозглашает подлинное. Все высокие слова, сказанные о Петре, для Сумарокова не украшение и метафора, а истина, открывшаяся острому разуму. Венчающие номер эклоги «Ириса», «Филиса» и «Аркас» — поэтический пример жанровой формы, которая в концепции Сумарокова следует простоте естества и исполнена остроумия. Хотя и в данных эклогах присутствует момент несоответствия в развертывании любовного сюжета, поскольку пылкая ревность возлюбленных порождена мнимой изменой.

Схематически структура четвертого номера такова: в зоне семантического ядра — теоретические вопросы поэтики, авторская концепция остроумия и пылкового разума: на периферии — литературные материалы, выступающие иллюстрацией сумароковских умозаключений, дающие примеры несурзаций или гармонии. В этой матрице осталось незаполненное место, принадлежащее статье «Российский Вифлеем». Какова же его природа и суть?

Исследование жанровой природы статьи Сумарокова

Овидиева «Баснь о Пираме и Фисбе» задала пародийный парафраз античного мотива: вариативность сюжета от трагедии до комедии, от слез до смеха обусловлена жанровой интенцией автора и амбивалентностью истории. Действительно, перевод Козицкого, вырванный из контекста апрельской книжки, «...хотя и содержит дорогой для Сумарокова-драматурга трагедийный сюжет, непонятно чему учит» (Абрамзон 2018, 14–15).

Поэтика «Российского Вифлеема» противоречит идее статьи «О несогласии», где по принципу отрицательного параллелизма утверждается формула *symphonia discors*. В панегирике Петру Великому слишком много явных несоответствий: от причудливого сочетания странной исторической прозы с сомнительного качества стихотворством, до явных логических нестыковок сюжетного развертывания. Все несурзности сумароковского текста входят в противоречие с квинтэссенцией статьи «О разности между острым и пылким разумом». В «Российском Вифлееме» отсутствует остроумие в мыслях, господствует пылкий разум — остроумие в словах, которые соплагаются подчеркнуто

нелепо. В самом деле, Колонна превращается в Коломну, а Коломна соотносится с Коломенским селом только по созвучию: «В Россию пришел из Рима Карл Колонна <...>. Сей Карл на Москве реке построил замок, и нарек его по имени своего рода колонною. Замок сей есть нынешний город Коломна» (241). Далее повествователь с легкостью отказывается от собственного полета мысли и доказательности: «Он ли или потомки его построили село Коломенское, о том подлинно мне не известно» (241). И завершает пассаж: «...но то мне известно, что в сем селе родился ВЕЛИКИЙ ПЕТР, основатель нашего благополучия, отец отечества, честь народа своего, страх неприятелей и украшение рода человеческого» (241).

С одной стороны, Сумароков мог дать читателям текст, созданный причудой пылкого разума, не стремящегося к пронизательности, а ведомого только горячностью. В таком случае статью «Российский Вифлеем» можно рассматривать как самопародию. Однако в большинстве своем произведения Сумарокова носили полемический характер, и обычно можно восстановить литературный, научный или бытовой контекст появления тех или иных текстов издателя ТП. В данном случае носителем горячего, но неглубокого разума, с точки зрения писателя, мог стать М. В. Ломоносов, а пародируемыми текстами — два его произведения: «Древняя Российская история от начала российского народа до кончины великого князя Ярослава Первого или до 1054 года» (1754–1758) и «Слово похвальное блаженному и вечно достойному памяти государю императору Петру Великому...» (1755).

Прежде чем рассмотреть возможные аллюзии, уточним понимание функции пародии в теории и истории литературы. По Ю. Н. Тынянову, «пародийность и пародичность — понятия системные и вне системы литературы не мыслятся: применение одних и тех же пародических средств имеет различную функцию в зависимости от системного (или внесистемного) положения обоих произведений — пародирующего и пародируемого» (Тынянов 1977, 290). Применительно к истории литературы XVIII в. Н. Ю. Алексеева отметит, что пародия создается в момент расцвета жанра и не является символом его слабости, умирания. Граница между серьезными и шутивными подражаниями размыта, поскольку «далеко не все они создавались с намерением дискредитации жанра или стиля» (Алексеева 2008, 22). И русская история, и личность Петра I, и фигура Христа, безусловно, у Сумарокова не подвергаются осмеянию — поэт

не развенчивает идейное содержание ломоносовских трудов, эти темы важны и для самого автора. Присутствие пародии скорее служит «контролем допустимой высоты стиля, напоминанием об опасности впасть в чрезмерный гиперболизм» и в итоге превратиться в пустоту (Алексеева 2008, 23). Противоположный эффект от пародии в случае Сумарокова достигается не языковыми или риторическими приемами, а когнитивными: это разрушение смысла прототекста. Смысловой сдвиг обеспечивается снятием напряжения в новом контексте. Вне контекста сумароковский текст похож на галиматью, нелогичное, нелепое, топорное рассуждение, грубо скроенное одеяло из рваных разнофактурных лоскутов. Видимо, поэтому вне пародийного контекста эта статья Сумарокова подвергалась исследовательскому остракизму. Рассмотрим конкретно.

Исторический дискурс

Первая параллель — историческая. Для Ломоносова в первую очередь была важна не собственно научная, а политическая составляющая русской истории и словесности. В «Древней Российской истории...» Ломоносов утверждал идею древности славян, гордился их победами и считал, что происхождение самоназвания славянского племени связано со славными его деяниями. Славяне занимали обширные территории и были могущественным народом задолго до того, как о них узнали греческие и римские историки. Ломоносов писал, что множество племен говорило на славянском языке еще до рождения Христа. Славянский язык, по Ломоносову, такой же древний, как греческий и латинский, и на синхронном срезе существует рядом с ними, как равный (Растягаев, Сложеникина 2015, 302–303). Не беда, формулирует свой исторический принцип Ломоносов, что в древних хрониках нет упоминаний о славянах: «...прежде докажем древность, потом поищем в ней имени» (Ломоносов 1952, 178).

Поиск имени осуществлялся Ломоносовым по фонетическому сходству:

Признаки древнего имени славянского явствуют, во-первых, у Птолемея под названием ставан. Свойство греческого и латинского языка не позволяет, чтобы они выговорить могли славян имя. Ради того прежде ставанами, после склаванами и сфлаванами называли. Амазоны, или алазоны, славянский народ, по-гречески значат

самохвалов; видно, что сие имя есть перевод славян, то есть славящихся, со славенского на греческий. <...> народ <...> славою дел утвердил себе славное имя, которое хотя поздно по свету распространилось, однако внутри было давно в употреблении (Ломоносов 1952, 182).

Особенно уязвимым выглядит упоминание Ломоносовым о происхождении славянского народа от Мосоха, внука Ноева, отсылающее читателя к Священному Писанию как историческому источнику:

Мосоха, внука Ноева, прародителем славенского народа ни положить, ни отрещи не нахожу основания. Для того оставляю всякому на волю собственное мнение, опасаясь, дабы священного писания не употребить во лжесвидетельство, к чему и светских писателей приводить не намерен (Ломоносов 1952, 180).

Легенда о происхождении Москвы от Мосоха была популярна в России в конце XVII века. Ее истоки находятся в компилятивном описании начала русского народа Синописе Киевском (1674), приписываемом архимандриту Киево-Печерской лавры Иннокентию Гизелю. Популяризацией идеи занимался иеродиакон Холупьего монастыря Тимофей Каменевич-Рвовский, автор «Истории греко-славянской» (1684), компиляции «О древностях Российского государства» (1699), «Истории о начале славяно-российского народа» (1699) и др.

Хотя Ломоносов чуть позже в этой же главе написал, что «великий перерыв времени, в кое о москах не упоминают внешние и домашние писатели, не позволяет утверждать о единоплеменстве мосхов и славян московских без довольного свидетельства» (Ломоносов 1952, 180–181), остается вопрос: должен ли научный труд, который предпринял Ломоносов, содержать документально подтвержденные данные или, как раньше, может оставаться компиляцией суеверных мифов и преданий?

Сам Сумароков теорию «Мосох — Москва» не разделял. И в статье «О первоначалии и созидании Москвы» из январского номера ТП, и в «Краткой Московской летописи» (1774) он писал, что и великий князь Георгий Долгорукий, и Даниил нарекли город по имени реки, а река называлась Москвой. Правда, и этимология самого Сумарокова не выдерживает критики. Его версия такова: прежнее название Москвы-реки — Смородина. Река пересекала Смоленскую дорогу и имела мосток. На мосту часто ломались

оси, колеса, дроги. Поэтому рядом с мостом поселились кузнецы, что впоследствии дало названия Кузнецкому мосту. «От сих мостков главная река получила наименование: а от реки и город» (Сумароков 1774, 7).

Причины неизвестны, но следствия таковы: «Тираж трех первых листов “Древней российской истории...” Ломоносова, отпечатанный в 1758 г., был уничтожен. А новый вариант книги вышел только в 1766 г.» (Самарин 1998, 94).

Риторический дискурс

Вторая параллель — риторическая. Она ведет к ломоносовскому «Слову похвальному блаженному и вечно-достойному памяти государю императору Петру Великому...» (1755). «Слово...», говоренное 26 апреля 1755 по случаю празднования дня рождения императрицы Елизаветы Петровны в публичном собрании Санкт-Петербургской Императорской Академии, весьма обширно по объему, чрезмерно напыщенно даже для стилистики Ломоносова, а количество «изображений в мыслях» не поддается исчислению. Фигура Петра гиперболизирована и в финале уподобляется Богу:

Я вижу в древности и в новых временах обладателей, великими названных. И правда, пред другими велики. Однако пред Петром малы <...> Других не употребляю примеров, кроме Рима. Но и тот недостаточен. Что в двести пятьдесят лет, от Первой Пунической войны до Августа, Непота, Сципиона, Маркелла, Регула, Метелла, Катона, Суллы произвели, то Петр сделал в краткое время своей жизни. Кому ж я героя нашего уподоблю? <...> Обыкновенно представляют его в человеческом виде. И так, ежели человека, Богу подобного, по нашему понятию, найти надобно, кроме Петра Великого не обретаю. За великие к Отечеству заслуги назван он Отцом Отечества. Однако мал ему титул (Ломоносов 1959, 610–611).

Если Ломоносов не находит аналогии российской истории, кроме как в Риме, то у Сумарокова Рим присутствует как ложный локус — не имеется никаких исторических доказательств присутствия кого-либо из рода Колонна в России. Ломоносовская метафора «богоподобный» у Сумарокова буквализируется: Петр становится воплощением Христа, а легендарное место рождения в селе Коломенском — российским Вифлеемом. Как отмечают Б. А. Успенский и В. М. Живов, «для

Ломоносова вообще исключительно характерны панегирические славословия монарху с применением сакральных образов» (Успенский 1996, 289). При этом ученые подмечают интересную тенденцию, называя случаи отождествления Петра и Бога барочными:

В тех случаях, когда сакрализация монарха реализуется не в виде параллелизма стихотворных и библейских текстов, а в виде прямого наименования монарха словом «Бог» или однородными с ним словами, Ломоносов сознательно выводит соответствующие тексты за рамки христианской традиции (Успенский 1996, 291).

Это несоответствие за Ломоносова преодолел Сумароков, определив на карте России место рождения спасителя России и дополнив титул «Отец Отечества», показавшийся Ломоносову малым, еще четырьмя определениями: «основатель нашего благополучия», «честь народа своего», «страх неприятелей» и «украшение рода человеческого».

Заканчивается статья Сумарокова восьмистишьем, написанным излюбленным ломоносовским размером — шестистопным ямбом. По подсчетам А. В. Западова,

...создатель русского ямба, Ломоносов пользовался в своем поэтическом творчестве почти исключительно этим размером. Из 13 348 стихотворных строк, составляющих литературное наследие Ломоносова, свыше 13 000 написаны ямбом, что составляет 98 % <...> Ямб преобладает шестистопный (более 7000 строк) (Западов 1979, 67).

Располагая природным дарованием стихотворца и гораздо большим арсеналом поэтических средств, Сумароков не стал бы без художественного замысла пользоваться рифмами Ломоносова. Одоподобное сочинение Сумарокова, очевидно, пародирует высокий стих Ломоносова.

Рифму *начало — воссияло* находим в «Оде на день восшествия на престол ...императрицы Елизаветы Петровны 1748 года»:

Благословенное начало
Тебе, Богиня, воссияло
(Ломоносов 1959, 215).

Рифму *воды — народы* — В «Оде на день восшествия на всероссийский престол <...> императрицы Елизаветы Петровны 1746 года»:

Уже со многими народы
Гласит эфир, земля и воды,
И камни вопиют теперь!
(Ломоносов 1959, 139).

Аналогично в «Оде на день восшествия на всероссийский престол <...> императрицы Елизаветы Петровны 1747 года»:

Колумб российский через воды
Спешит в неведомы народы
(Ломоносов 1959, 205).

А также в «Оде ее императорскому величеству <...> Елизавете Петровне 1757 года»:

Красуйтесь, многие народы:
Господь умножил дом Петров.
Поля, леса, берега и воды!
(Ломоносов 1959, 632).

Сюжет о запеленованном младенце Петре, от которого впоследствии будут трепетать все народы земли, мог быть позаимствован Сумароковым для пародирования из «Оды на день рождения ее величества государыни императрицы Елизаветы Петровны 1746 года»:

Тогда от радостной Полтавы
Победы Россской звук гремел,
Тогда не мог Петровой славы
Вместить вселенныя предел,
Тогда Вандалы побеждены
Главы имели преклоненны
Еще при пеленах твоих;
Тогда предъявлено судьбою,
Что с трепетом перед Тобою
Падут полки потомков их
(Ломоносов 1959, 153).

Первым на пародийность и самопародийность од Сумарокова обратил внимание Н. П. Берков, отметив, что поэт использовал «ломоносовские образы и обороты речи», хотя утверждал, что в поэзии не имеет учителей и ни на кого не равняется (Берков 1957, 31). Замечательно, что в качестве примера Берков приводит отрывок из сумароковской оды Елизавете 1755 года с рифмой *народы — воды*:

Ты будешь верность нашу зреть.
Восстаньте, разных стран народы,
Бунтуйте, воздух, огонь и воды!
Пойдем пленить или умереть
(Берков 1957, 32).

Берков увидел, что пародийность имело не только раннее творчество Сумарокова, но и в 1750-е гг. писатель продолжил «вздорное» сочинительство:

...«вздорные оды» в известной мере могут считаться и автопародиями, так как Сумароков, создавая свои торжественные оды, подчинялся «законам жанра» и пользовался художественными приемами, которые сам же осуждал (Берков 1957, 32).

Предполагаем, что Сумароков к концу 1750-х гг. расширил жанровый репертуар своих пародий, а его статья «Российский Вифлеем» — пародийная контаминация прозаических и поэтических жанров. Со ссылкой на «Новый словотолкователь, расположенный по алфавиту» Н. Яновского (1803–1806) Н. Ю. Алексеева уточняет, что на русской почве пародия существовала в поэтической форме, а о прозаической пародии стало возможным говорить только на рубеже XVIII–XIX веков (Алексеева 2008, 17). Если наша гипотеза верна, то Сумароков опередил время на полвека.

Выводы

Таким образом, статья «Российский Вифлеем» принадлежит к периферии апрельской книжки ТП, семантическое ядро которой составляют три эссе Сумарокова: «О несогласии», «О разности между пылким и острым разумом», «О неестественности». Они интегрируют поэтологическую концепцию автора и издателя ТП и манифестируют его взгляд на природу искусства, на соотношение риторики и поэтики в словесном творчестве, на связь действительности и искусства. Для Сумарокова гармония в искусстве

рождается от сердечного согласия, а не от грамматических или риторических законов. Писатель должен обладать остроумием и в мыслях, и в словах. Сердечное согласие и пронизательность ума ограждают писателя от поэтической вседозволенности и позволяют следовать принципу «простоты естества». Все другие произведения номера прямо или косвенно связаны с проблемой несогласия, несоответствия, неестественности, освещают ее теоретически и представляют практические образцы гармонии или галиматии.

С одной стороны, Сумароков дает читателям текст, созданный причудой пылкого разума, не стремящегося к пронизательности, а ведомого только горячностью. Поэтому статью можно рассматривать как самопародию. С другой — конкретной пародической личностью является Ломоносов и два его произведения: «Древняя Российская история от начала российского народа до кончины великого князя Ярослава Первого или до 1054 года» (1754–1758) и «Слово похвальное блаженному и вечно-достойному памяти государю императору Петру Великому...» (1755). Пародийный эффект достигается не языковыми или риторическими приемами, а когнитивными — в результате перенесения смысла в иной контекст. Вне ломоносовского контекста сумароковский текст похож на галиматю, нелогичное, бездоказательное рассуждение. Видимо поэтому, вне пародийного контекста, эта статья Сумарокова рассматривалась по большей части как нелепое историческое сочинение и компрометировала издателя ТП и его журнал.

Источники

- Ломоносов, М. В.; Виноградов, В. В., Андреев, А. И., Блок, Г. П. (ред.) (1959) *Полное собрание сочинений: В 11 т. Т. 8: Поэзия. Ораторская проза. Надписи. 1732–1764 гг.* М.; Л.: Изд-во Академии наук СССР, 1279 с.
- Сумароков, А. П. (1774) *Краткая московская летопись. Сочинение Александра Сумарокова.* СПб.: При Императорской Академии наук, 24 с.
- Трудолюбивая пчела.* (1759) СПб.: [Тип. Акад. наук], 767 с.

Литература

- Абрамзон, Т. Е., Петров, А. В. (2018) А. П. Сумароков — издатель журнала «Трудолюбивая пчела»: факты и мифы (к 300-летию со дня рождения писателя). *Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки*, т. 37, № 1, с. 5–17. DOI: 10.18413/2075-4574-2018-37-1-5-17

- Алексеева, Н. Ю. (2008) Взорные оды А. П. Сумарокова в их отношении к его торжественным одам. В кн.: Н. Д. Кочеткова (ред.). *XVIII век. Сб.* 25. СПб.: Наука, с. 4–25.
- Берков, П. Н. (1957) Жизненный и литературный путь А. П. Сумарокова. В кн.: Сумароков А. П. *Избранные произведения*. Л.: Советский писатель, с. 5–46.
- Западов, А. В. (1979) *Поэты XVIII века (М. В. Ломоносов, Г. Р. Державин)*. М.: Изд-во Моск. ун-та, 312 с.
- Растягаев, А. В., Сложеникина, Ю. В. (2015) О происхождении русского народа и русского языка: Тредиаковский, Ломоносов, Сумароков. *Знание. Понимание. Умение*, № 3, с. 299–307. DOI: 10.17805/zpu.2015.3.25
- Растягаев, А. В., Сложеникина, Ю. В. (2014) Статья А. П. Сумарокова «О первоначалии и созидании Москвы» (1759): от топоса-места к топике культуры. В кн.: Н. Т. Пахсарьян (ред.). *XVIII век: топосы и пейзажи*. СПб.: Алетейя, с. 360–369.
- Самарин, А. Ю. (1998) *Распространение и читатель первых печатных книг по истории России (конец XVII–XVIII в.)*. М.: Изд-во МГУП, 159 с.
- Свердлов, М. Б. (2015) Россия в исторических разысканиях А. П. Сумарокова. *Клио*, № 4 (100), с. 15–29.
- Сложеникина, Ю. В., Растягаев, А. В. (2013) Из истории отечественной словесности XVIII столетия (на материале статьи А. П. Сумарокова «О первоначалии и созидании Москвы»). В кн.: Е. В. Брыкина, В. И. Супрун (ред.). *Русский язык как государственный язык Российской Федерации: лингвистический, социальный, историко-культурный, дидактический контексты функционирования: Сборник материалов межрегиональной конференции*. Волгоград: ПРО100 Медиа, с. 91–96.
- Соловьев, С. М. (1911) *История России с древнейших времен*: в 29 т., 6 кн. Кн. 6. Т. XXVI–XXIX. 3-е изд. СПб.: Товарищество «Общественная польза», 1178 стб.
- Стенник, Ю. В. (1996) Сумароков — историк. В кн.: *XVIII век. Сб.* 20. СПб.: Наука, с. 23–46.
- Тынянов, Ю. Н. (1977) О пародии. В кн.: Ю. Н. Тынянов. *Поэтика. История литературы. Кино*. М.: Наука, с. 284–310.
- Успенский, Б. А., Живов, В. М. (1996) Царь и Бог (Семиотические аспекты сакрализации монарха в России). В кн.: Б. А. Успенский. *Избранные труды. Т. I: Семиотика истории. Семиотика культуры*. 2-е изд. М.: Школа «Языки русской культуры», с. 205–337.

Sources

- Lomonosov, M. V.; Vinogradov, V. V., Andreev, A. I., Blok, G. P. (eds.). (1959) *Polnoe sobranie sochinenij: V 11 t. T. 8: Poeziya. Oratorskaya proza. Nadpisi. 1732–1764 gg. [Complete works: In 11 vols. Vol. 8: Poetry. Oratory prose. Inscriptions. 1732–1764]*. Moscow; Leningrad: Academy of Sciences of the Soviet Union Publ., 1279 p. (In Russian)
- Sumarokov, A. P. (1774) *Kratkaya moskovskaya letopis'. Sochinenie Aleksandra Sumarokova [A short Moscow chronicle. The work of Alexander Sumarokov]*. Saint Petersburg: Imperial Academy of Sciences Printing House, 24 p. (In Russian)
- Trudolyubivaya pchela*. (1759) Saint Petersburg: Academy of Sciences Printing House, 767 p. (In Russian)

References

- Abramzon, T. E., Petrov, A. V. (2018) A. P. Sumarokov — izdatel' zhurnala "Trudolyubivaya pchela": fakty i mify (k 300-letiyu so dnya rozhdeniya pisatelya) [A. P. Sumarokov, a publisher of the magazine "A Hard-working Bee": Facts and myths (to the 300th anniversary of the writer)]. *Nauchnye vedomosti Belgorodskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki — Scientific bulletin of Belgorod State University. Humanities Sciences*, vol. 37, no 1, pp. 5–17. DOI: 10.18413/2075-4574-2018-37-1-5-17 (In Russian)
- Alekseeva, N. Yu. (2008) Vzdornye ody A. P. Sumarokova v ikh otnoshenii k ego torzhestvennym odam [The festive odes by A. P. Sumarokov as related to his solemn odes]. In: N. D. Kochetkova (ed.). *XVIII vek [18th century]*. Iss. 25. Saint Petersburg: Nauka Publ., pp. 4–25. (In Russian)
- Berkov, P. N. (1957) Zhiznennyj i literaturnyj put' A. P. Sumarokova [The life and literary path of A. P. Sumarokov]. In: A. P. Sumarokov *Izbrannye proizvedeniya [Selected works]*. Leningrad: Sovetskij Pisatel' Publ., pp. 5–46. (In Russian)
- Zapadov, A. V. (1979) *Poety XVIII veka (M. V. Lomonosov, G. R. Derzhavin) [The poets of the 18th century (M. V. Lomonosov, G. R. Derzhavin)]*. Moscow: Moscow State University Publ., 312 p. (In Russian)
- Rastyagaev, A. V., Slozhenikina, Yu. V. (2015) O proiskhozhdenii russkogo naroda i russkogo yazyka: Trediakovskij, Lomonosov, Sumarokov [On the origin of the Russians and the Russian language: Trediakovsky, Lomonosov, Sumarokov]. *Znanie. Ponimanie. Umenie — Knowledge. Understanding. Skill*, no. 3, pp. 299–307. DOI: 10.17805/zpu.2015.3.25 (In Russian)
- Rastyagaev, A. V., Slozhenikina, Yu. V. (2014) Stat'ya A. P. Sumarokova "O per'vonachalii i sozidanii Moskvyy" (1759): ot toposa-mesta k topike kul'tury [The article by A. P. Sumarokov "On the origin and creation of Moscow" (1759): From topos-place to the topics of culture]. In: N. T. Pahsaryan (ed.). *XVIII vek: toposy i pejzazhi [18th century: Toposes and landscapes]*. Saint Petersburg: Aletejya Publ., pp. 360–369. (In Russian)

- Samarin, A. Yu. (1998) *Rasprostranenie i chitateľ pervyh pechatnyh knig po istorii Rossii (konets XVII–XVIII v.)* [The distribution and the reader of the first printed books in the history of Russia (the late 17th–18th centuries)]. Moscow: Moscow State University of Printing Arts Publ., 159 p. (In Russian)
- Sverdlov, M. B. (2015) Rossiya v istoricheskikh razyskaniyakh A. P. Sumarokova [Russia in historical studies of A. P. Sumarokov]. *Klio*, no. 4 (100), pp. 15–29. (In Russian)
- Slozhenikina, Yu. V., Rastyagaev, A. V. (2013) Iz istorii otechestvennoj slovesnosti XVIII stoletiya (na materiale stat'i A. P. Sumarokova "O per'vonachalii i sozidanii Moskvyy") [From the Russian literature history of the 18th century (on the basis of the article by A. P. Sumarokov "On the origin and creation of Moscow")]. In: E. V. Brysina, V. I. Suprun (eds.). *Russkij yazyk kak gosudarstvennyj yazyk Rossijskoj Federacii: Lingvisticheskij, social'nyj, istoriko-kul'turnyj, didakticheskij konteksty funktsionirovaniya: Cbornik materialov mezhhregional'noj konferentsii* [Russian as the state language of the Russian Federation: Linguistic, social, historical, cultural and didactic contexts of functioning: Proceedings of interregional conference]. Volgograd: PRO100 Media Publ., pp. 91–96. (In Russian)
- Solov'ev, S. M. (1911) *Istoriya Rossii s drevnejshikh vremen* [The history of Russia since the most ancient times]. In 29 vols, 6 books. 3rd ed. Book 6. Vols XXVI–XXIX. Saint Petersburg: Tovarishchestvo "Obshchestvennaya pol'za" Publ., 1178 columns. (In Russian)
- Stennik, Yu. V. (1996) Sumarokov — istorik [Sumarokov as a historian]. In: *XVIII vek [18th century]*. Iss. 20. Saint Petersburg: Nauka Publ., pp. 23–46. (In Russian)
- Tynyanov, Yu. N. (1977) O parodii [On parody]. In: *Poetika. Istoriya literatury. Kino* [Poetics. History of literature. Cinema]. Moscow: Nauka Publ., pp. 284–310. (In Russian)
- Uspenskij, B. A., Zhivov, V. M. Tsar' i Bog (Semioticheskie aspekty sakralizacii monarha v Rossii) [Tsar and God (The semiotic aspects of the monarch's sacralization in Russia)]. In: B. A. Uspenskij. *Izbrannye trudy. T. I: Semiotika istorii. Semiotika kul'tury* [Selected works. Vol. I: Semiotics of history. Semiotics of culture]. 2nd ed. Moscow: Shkola "Yazyki russkoj kul'tury" Publ., pp. 205–337. (In Russian).

УДК 372.881.1

DOI: 10.33910/2686-830X-2019-1-2-131-135

Kit numérique du français (IBI, St. Petersburg). Bilan, perspectives.

I. N. Artemeva^{✉1}

¹ Université hydrométéorologique d'état de Russie, 79 Voronezhskaya rue, Saint Petersburg 192007, Russie

Informations sur l'auteur

Irina N. Artemeva,
SPIN: 8896-9262,
e-mail: artin51@mail.ru

Pour citer l'article:

Artemeva, I. N. (2019) Kit numérique du français (IBI, St-Petersbourg). Bilan, perspectives. *Language Studies and Modern Humanities*, vol. 1, num. 2, pp. 131–135.
DOI: 10.33910/2686-830X-2019-1-2-131-135

Reçu le 18 septembre 2019;
revu le 8 octobre 2019;
accepté le 20 octobre 2019.

Droits d'auteur:

© Auteur (2019). Publié par l'Université pédagogique d'État russe Herzen. Mis en libre accès selon les termes de la licence CC BY-NC 4.0.

Résumé. Les technologies numériques entrent vite en pratique d'enseignement de langues. À l'Institut bancaire international (St-Petersbourg, Russie), la création de Kit numérique du français commence de longue date. En 2005 on élabore la première version de Kit en français L2 à la base de la plate-forme interactive « Virtual University Educational Complex of St. Petersburg » (VUOKSA). Dès 2007 on passe à la plate-forme MOODLE 2.0 qui offre plus d'options et en 2017 à la dernière version de MOODLE 3.0. La structure du Kit comprend le programme d'enseignement rédigé selon le standard d'enseignement d'état 3++, le manuel numérique, les travaux pratiques, les recueils de textes, les tests, les exercices, les liens WEB, la pédagogie du projet, les recommandations didactiques, le glossaire. Le cursus du français comprend 244 heures, 4 semestres. Son objectif pour les débutants est d'atteindre le Niveau Seuil (B1) d'après CECRL. Le Kit contient 92 thèmes axés sur les méthodes françaises et russes utilisées en présentiel. L'utilisation du KIT permet de faire le bilan. Le travail se fait en autonomie et permet d'économiser le temps en présentiel pour la communication et la compréhension orales. L'ordinateur complète le cours donné, assure l'entraînement en autonomie des étudiants, leur propose des itinéraires individuels, mais il ne peut pas remplacer le professeur et l'interaction intellectuelle entre l'enseignant et l'apprenant. Le Kit assure une évaluation des savoir-faire plus objective. D'autre côté, actuellement il est destiné plutôt à l'acquisition de savoirs que de savoir-faire. Ce qui montre les perspectives de son perfectionnement: il serait pertinent d'y introduire davantage de supports audio et vidéo, de tâches plus créatives.

Mots-clés: Kit numérique du français, TICE, enseignement des langues étrangères.

Computer Kit of French (IBI, St. Petersburg). Results, perspectives

I. N. Artemeva✉¹

¹ Russian State Hydrometeorological University, 79 Voronezhskaya Str., Saint-Petersburg 192007, Russia

Author

Irina N. Artemeva,
SPIN: 8896-9262,
e-mail: artin51@mail.ru

For citation:

Artemeva, I. N. (2019) Kit
numérique du français (IBI,
St-Petersbourg). Bilan, perspectives.
*Language Studies and Modern
Humanities*, vol. 1, no. 2,
pp. 131–135.
DOI: 10.33910/2686-830X-2019-1-
2-131-135

Received 18 September 2019;
reviewed 8 October 2019;
accepted 20 October 2019.

Copyright:

© The Author (2019). Published
by Herzen State Pedagogical
University of Russia. Open access
under CC BY-NC License 4.0.

Abstract. Digital technologies are rapidly becoming a language teaching practice. At International Banking Institute of Saint Petersburg (Russia), the creation of the Computer Kit of French begins a long time ago. In 2005 the first version of Kit in French L2 is developed at the base of the platform “Virtual Teaching Complex of St. Petersburg” (VUOKSA). From 2007 it moves to the platform MOODLE 2.0 which offers more options and in 2017 to the latest version of MOODLE 3.0. The structure of the Kit includes the teaching program in accordance with the state standard 3++, the matrix, the digital manual, the practical work, the chrestomathy, the tests, the exercisers, the links in line, the “case technology”, the didactic recommendations, the glossary. The course of French includes 244 hours, 4 semesters. Its purpose for beginners consists to reach the Threshold Level B1 according to the CEFR. The matrix containing 92 themes is focused on French and Russian course books used in the classroom. The use of the KIT allows to draw conclusions. Since the work is out of class, it saves time to put more effort into classroom communication. The computer completes the course, provides independent student training, offers them individual routes, but it cannot substitute the teacher and the intellectual interaction between the teacher and the learner. The Kit provides a more objective evaluation of the skills and knowledge. On the other hand, presently it is intended more for the acquisition of knowledge than of the oral skills. This shows the prospects for its development: it would be relevant to introduce more audio and video, more creative work.

Keywords: Computer Kit of French, TICE, foreign language teaching.

Les nouvelles technologies numériques entrent précipitamment en pratique d'enseignement de langues et sont très répandues à tous les niveaux d'enseignement en Russie. Les recherches de nouvelles voies de l'apprentissage, la fascination des TICEs, la curiosité des enseignants et des apprenants, tout y a joué son rôle.

À l'Institut bancaire international (St-Petersbourg, Russie) la création du Kit numérique du français commence de longue date. Afin d'améliorer la qualité de l'enseignement et de déployer des technologies d'enseignement modernes encore en 2005 on a élaboré la première version du Kit en français L2 à la base de la plate-forme interactive « Virtual University Educational Complex of St. Petersburg » (VUOKSA) (Artemeva 2009). Dès 2007 on passe à la plate-forme MOODLE 2.0 qui offre plus d'options et en 2017 à la dernière version de MOODLE 3.0.

La réalisation de ce projet a nécessité, d'un côté, d'assurer à tous les apprenants l'accès aux ressources numériques d'enseignement. D'autre côté, le Centre didactique de l'Institut a élaboré la structure et les règles appliquées aux Kits numériques communs

pour toutes les disciplines enseignées à l'Institut. Cette structure a subi dès lors des changements, certains éléments y ont été ajoutés, mais l'essentiel reste le même.

La structure du Kit est rédigée conformément au standard d'enseignement d'état 3++, le manuel numérique, les contenus des leçons rédigés conformément au curriculum scolaire, les travaux pratiques, les recueils de textes, les tests, les exercisers, les liens WEB, la pédagogie du projet, les recommandations didactiques, le glossaire.

Le cursus du français pour les futurs économistes (Artemeva 2017) comprenait à cette époque 244 heures en 4 semestres pour toutes les spécialités et 360 heures en 6 semestres pour la spécialité de l'économie mondiale. Son objectif pour les débutants était d'atteindre le **Niveau B1** d'après le **Cadre européen commun de référence pour les langues**. Le Kit contient 92 thèmes axés sur les méthodes françaises et russes utilisées en présentiel.

Le cursus prévoit également l'enseignement du français des affaires orienté vers le vocabulaire professionnel de l'économie et des finances. En classe on utilisait des méthodes suivantes:

Truscott S., Mitchell M., Tauzin B. *Le français à grande vitesse* (Truscott 2000), Bruchet J. *Objectif entreprise* (Bruchet 1994), Le Ninan C. *Le français des affaires par vidéo* (Le Ninan 1998), Monnerie A. *Bienvenue en France* (Monnerie 1998), Bloomfield A., Tauzin B. *Affaires à suivre* (Bloomfield 2001), Gautier M. *Banque-finance.com* (Gautier 2004), Artemieva I. N. *Manuel de français* (Artemeva 2004), Artemieva I. N. *La correspondance des affaires en français* (Artemeva 2005), Artemieva I. N. *La lecture à domicile pour les étudiants du niveau avancé* (Artemeva 2002).

Le Kit pédagogique numérique du français contient 92 thèmes dont 38 sont grammaticaux. Les contenus de grammaire comprennent l'explication détaillée en langue russe du sujet de grammaire avec de nombreux exemples en français ainsi que des questions d'auto-évaluation. Les contenus lexicaux incluent des textes, des dialogues, des audios et vidéos didactiques, le lexique de base, des exercices de types différents, des questions d'auto-évaluation. Leur vocabulaire correspond à celui des méthodes utilisées dans le cursus. En fonction du niveau des étudiants on a prévu des tâches destinées aux débutants aussi bien qu'aux étudiants avancés.

La pédagogie du projet qui est devenue si populaire ces derniers temps trouve sa place dans le Kit. Par exemple, avant de passer au sujet « Embauche au travail » les étudiants sont tenus d'étudier certains matériaux, tels que les annonces d'embauche au Pôle Emploi, la rédaction du CV et de la lettre de motivation, les recommandations pour se comporter bien à l'entretien d'embauche etc., ce qui permet d'économiser le temps en présentiel et de passer plus vite aux tâches communicatives (simulation d'un entretien d'embauche ou d'une discussion entre le DRH et le PDG à propos des candidatures à un poste etc.).

Le recueil de textes compte plus de 1000 pages de textes tirés des articles de presse (L'Expansion, L'Entreprise, Ça m'intéresse etc.) consacrés aux problèmes économiques, financiers, interculturels, à la France d'aujourd'hui et à son patrimoine culturel. Le recueil de textes est complété systématiquement afin de présenter les sujets économiques les plus actuels. En outre, parallèlement, sont proposés des textes à lire pour les débutants, beaucoup plus faciles correspondant à leur niveau de langue. Tous les textes sont accompagnés du vocabulaire et des questions d'auto-évaluation. Une partie de ces matériaux est disponible également sur le support papier. Ces matériaux peuvent être utilisés par les étudiants pour la lecture à domicile aussi bien que pour préparer les

communications aux conférences scientifiques des étudiants.

Cependant, il convient de noter la nécessité d'actualiser régulièrement le KIT numérique en raison de la perte de pertinence du contenu informatif du matériel, afin de maintenir la motivation et l'intérêt des étudiants à l'apprentissage du français. En outre, le matériel didactique numérique (des liens vers des ressources d'Internet) proposé aux étudiants devrait leur offrir des problèmes à résoudre dans des situations professionnelles qui contribueraient à l'adaptation des étudiants aux futures activités professionnelles.

Certains thèmes sont accompagnés de présentations numériques consacrées notamment à la Chambre de Commerce et d'Industrie de France, à l'activité de quelques entreprises françaises, à l'Internet etc. Des fois on ajoute dans le Kit des présentations aux sujets économiques réalisées par les étudiants pour leurs conférences scientifiques économiques, ce qui assure le caractère collaboratif du Kit.

L'un des éléments essentiels du Kit ce sont des tutoriels, soit des tests interactifs permettant de maintenir le dialogue entre l'enseignant et l'apprenant à l'aide de questions ouvertes. Ils analysent la sémantique des réponses libres, évaluent et commentent les réponses, expliquent les principales dispositions du matériel de formation. Leur particularité consiste en feed back: chaque réponse de l'étudiant quelle qu'elle soit, correcte ou erronée, reçoit une réplique avec une variante exacte de réponse et un commentaire expliquant la règle et la faute probable de l'étudiant. En effet c'est un professeur électronique qui dirige le travail de l'étudiant, met en évidence les lacunes en ses connaissances, lui donne des conseils personnels. Le Kit contient plus de 1350 questions de ce type. Les devoirs proposés sont souvent traditionnels: des réponses aux questions, des substitutions, des questionnaires à choix multiples, des exercices de transformation et de reformulation, des traductions du russe etc. La majorité des tests est consacrée aux sujets de grammaire tels que par exemple la conjugaison des verbes, l'utilisation des types différents de pronoms, les formes de l'article, les degrés de comparaison des adjectifs et des adverbes etc.

Cependant de nombreux tutoriels servent à mémoriser et à apprendre à utiliser les termes de la correspondance commerciale, certains clichés des lettres d'affaires. Le cours de correspondance commerciale (30 heures) est destiné aux étudiants ayant déjà un niveau avancé du français. Les tâches proposées dans ces tests lexicaux sont à peu près les mêmes. Par exemple, après la lecture d'une lettre

d'affaire dans le Manuel numérique, l'étudiant travaillant avec le tutoriel doit soit répondre aux questions d'après la lettre étudiée, soit trouver un équivalent français d'un terme commercial russe, soit traduire une phrase, soit déchiffrer un sigle commercial etc. (Artemeva 2012)

Des tâches plus créatives sont également prévues, notamment, les étudiants sont tenus de répondre à une lettre étudiée ou d'écrire leur propre lettre pour résoudre tel ou tel problème professionnel.

Les critères d'évaluation des réponses données aux tutoriels sont les suivants: 100 à 90 % de réponses correctes — la note « très bien », 89 à 70 % de réponses correctes — la note « bien », 69 à 50 % de réponses correctes — la note « satisfaisant », moins de 49 % de réponses correctes — la note « mal, à refaire ». Ces critères correspondent à l'échelle d'évaluation existant en Russie.

La dactylographie en français présente une certaine difficulté pour les étudiants russes vu le clavier des ordinateurs adaptés à la langue anglaise en Russie. En outre, le logiciel considère comme erreur même l'absence d'un signe diacritique ou d'un signe de ponctuation, même si toute la réponse est tout à fait correcte. Cela a nous a fait prévoir une marge de 10 % d'erreurs pour la meilleure note. La note finale est formée automatiquement par le logiciel. Si l'étudiant n'est pas satisfait du commentaire du logiciel et de la note, il peut demander au professeur de lui faire des commentaires et/ou changer la note si nécessaire.

Chaque test contient de 25 à 30 questions, renouvelables à chaque tentative ultérieure de l'étudiant, puisque la banque de questions en comporte un nombre suffisant pour chaque nouvelle tentative. Si l'étudiant fait le même test plusieurs fois, le logiciel prévoit un système de pénalités (des fractions décimales de la note pour cette question qui peuvent influencer la note finale).

Quelles conclusions pourrait-on tirer de l'utilisation du Kit numérique depuis quelques années ?

Plusieurs générations d'étudiants parmi lesquels il y avait des débutants aussi bien que des avancés ont déjà utilisé le Kit de langue française durant leur parcours universitaire. Les étudiants étaient tenus de faire des tutoriels en régime d'entraînement ou de contrôle. Pour les faire correctement ils étaient souvent obligés de consulter les « contenus » respectifs du manuel numérique. Ce qui leur était recommandé par les professeurs et ce qui leur donnait la possibilité de comprendre plus profondément le sujet et, grâce aux nombreuses répétitions des exercices (à chaque tentative l'étudiant recevait de nouvelles questions), de développer de bonnes compétences en production écrite.

C'était surtout important non seulement pour l'apprentissage de la grammaire, mais aussi pour l'orthographe française qui est particulièrement difficile aux étudiants russes.

Comme le travail avec les tutoriels se faisait en autonomie, leur utilisation a permis d'économiser le temps en présentiel pour la communication et compréhension orales. Malgré tout, l'ordinateur peut compléter le cours donné en classe, assurer l'entraînement des étudiants à la maison, leur proposer des itinéraires de travail individuels, mais il ne peut pas et ne doit pas remplacer le professeur et l'interaction intellectuelle entre l'enseignant et l'apprenant.

L'avantage évident de l'utilisation de l'enseignement à distance consiste en ce que même les étudiants qui ont manqué les cours sont en mesure d'étudier le sujet, de s'entraîner sous le contrôle du « professeur numérique » et d'atteindre un niveau requis des compétences écrites et des connaissances théoriques. Le Kit contribue à une meilleure compréhension et assimilation des règles de grammaire et des modèles lexico-grammaticaux.

En outre, l'utilisation du Kit numérique pour apprendre le français assure une validation de connaissances et une évaluation plus objectives.

D'autre part, l'utilisation du Kit pédagogique numérique pour apprendre le français montre les perspectives de son perfectionnement: dans sa forme actuelle ce logiciel interactif est destiné plutôt à l'apprentissage de savoirs sur un thème ou un domaine donné que de compétences (surtout à l'oral). Il est désirable d'y introduire plus de supports audios et vidéos. (Miloserdova 2018)

Certains problèmes de son utilisation sont dus à l'orthographe spécifique française avec ses signes diacritiques qui ne sont pas tout à fait adaptés aux logiciels russes.

Et enfin on pourrait proposer aux étudiants des tâches plus créatives, de faire dans le MOODLE des mémoires, des communications pour les conférences d'étudiants etc., mais les étudiants manifestent déjà une certaine lassitude de travailler trop de temps dans l'espace virtuel.

C'est pourquoi il est désirable de créer une approche différenciée de chaque étudiant ce qui contribue à l'individualisation du processus d'apprentissage, à la fois au stade de la maîtrise et au stade de l'évaluation et au bout du compte à la motivation et à la réussite de chaque étudiant.

Cette expérience de l'application des TICEs en mode e-learning du français prouve sans aucun doute qu'elles permettent de fournir un enseignement plus efficace, d'intensifier le processus d'études et d'organiser d'une manière plus rationnelle le

travail des étudiants en autonomie grâce aux outils et pratiques innovants et performants. Ce qui est très important vu le nombre limité d'heures d'enseignement octroyées pour l'apprentissage d'une seconde langue étrangère par les programmes des écoles supérieures économiques en Russie.

Le MOODLE 3.0 offre beaucoup plus d'options améliorées pour travailler avec des documents vidéo et audio et permet de proposer de tâches plus créatives. Néanmoins on doit avouer qu'il n'a pas encore réussi la percée révolutionnaire dans l'enseignement de la langue étrangère.

References

- Artemeva, I. N. (2002) *Posobie po domashnemu chteniyu na frantsuzskom yazyke dlya prodvinutogo etapa obucheniya* [A textbook of home reading for advanced learners of French]. Saint Petersburg: International Banking Institute Publ., 164 p. (In Russian and French)
- Artemeva, I. N. (2004) *Uchebnik frantsuzskogo yazyka. Manuel de Français* [French coursebook]. Saint Petersburg: International Banking Institute Publ., 182 p. (In Russian and French)
- Artemeva, I. N. (2005) *Posobie po delovoj perepiske na frantsuzskom yazyke. La correspondance des affaires en français* [A coursebook of business correspondance in French]. Saint Petersburg: International Banking Institute Publ., 156 p. (In Russian and French)
- Artemeva, I. N. (2009) Une expérience de la création et de la mise en oeuvre du kit pédagogique informatique de la langue française à l'Institut bancaire international. In: *Innovatsionnoe obespechenie kachestva obrazovaniya v usloviyakh evropejskoj integratsii. Sbornik dokladov uchastnikov mezhdunarodnoj konferentsii* [Innovative education quality assurance in the context of European integration. Proceedings of the international conference]. Saint Petersburg: Saint Petersburg State University of Economics Publ., pp. 5–8. (In French)
- Artemeva, I. N. (2012) Kit pédagogique informatique pour apprendre le français. *Langage et l'Homme*, vol. 47, no. 1, pp. 121–124. (In French)
- Artemeva, I. N. (2017) *Frantsuzskij yazyk, chast' 1. Vvodnyj kurs. Frantsuzskij yazyk, chast' 2. Delovaya kommunikatsiya. Frantsuzskij yazyk, chast' 3. Professional'naya kommunikatsiya. Frantsuzskij yazyk, chast' 4. Razgovornyj kurs* [French language, part 1. Introductory course. French, part 2. Business communication. French, part 3. Professional communication. French language, part 4. Conversation course]. [Online]. Available at: <http://eos29.ibi.spb.ru/login/index.php> (accessed 28.10.2019; registration required). (In French and Russian)
- Bloomfield, A., Tauzin, B. (2001) *Affaires à suivre*. Paris: Hachette Livre, 192 p. (In French)
- Bruchet, J. (1994) *Objectif entreprise: livre de l'élève*. Paris: Hachette, 239 p. (In French)
- Gautier, M. (2004) *Banque-finance.com*. Paris: Clé International, 96 p. (In French)
- Le Ninan, C. (1998) *Le français des affaires par vidéo*. Paris: Didier; Hatier, 190 p. (In French)
- Miloserdova, E. E. (2018) Long métrage authentique à travailler en ligne. In: E. F. Quero-Gervilla, N. Sokolova (eds.). *Functional Aspects of Cross-cultural Communication and Translation problems: Proceedings of the 5th International Interdisciplinary Science Conference, November 16th*. Moscow: Peoples' Friendship University of Russia Publ., pp. 459–469. (In French)
- Monnerie, A. (1998) *Bienvenue en France*. Vol. 1–2. Paris: Hatier; Didier. (In French)
- Truscott, S., Mitchell, M., Tauzin, B. (2000) *Le français à grande vitesse. Cours intensif pour débutants*. Vanves: Hachette, 191 p. (In French)

UDK 372.881.111.22

DOI: 10.33910/2686-830X-2019-1-2-136-139

Dhoch3: Synergie in der Deutschlehrer-Ausbildung an Hochschulen

V. A. Andreeva^{✉1}, B. Kolberg²

¹ Russische Staatliche Pädagogische Herzen-Universität, Moika-Kai 48, Sankt Petersburg 191186, Russland

² DAAD Informationszentrum St. Petersburg, Moika-Kai. 48, Gebäude 14,
Sankt Petersburg 191186, Russland

Die Autoren

Valeria A. Andreeva,
SPIN: 7074-1717,
ORCID: 0000-0002-3433-4792,
e-mail: valeryandreeva@gmail.com

Beate Kolberg,
e-mail:
director-ic-spb@mail.daad.ru

Für das Zitieren:

Andreeva, V. A., Kolberg, B. (2019)
Dhoch3: Synergie in der
Deutschlehrer-Ausbildung an
Hochschulen. *Language Studies and
Modern Humanities*, Band. 1, Nr. 1,
S. 136–138.
DOI: 10.33910/2686-830X-2019-1-
2-136-139

Erhalten am 27. September 2019;
akzeptiert am 31. September 2019.

Copyright:

© Die Autoren (2019). Veröffentlicht
von der Staatlichen Pädagogischen
Herzen Universität, Russland.
Offener Zugang unter CC BY-NC
License 4.0.

Zusammenfassung. Der Beitrag stellt das Projekt des DAAD zur Unterstützung der akademischen Ausbildung künftiger Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer in Schulen und Hochschulen vor. Dhoch3 ist ein kostenloses Online-Angebot. Acht Studienmodule richten sich an Dozentinnen und Dozenten und deren Studierende an Hochschulen weltweit.

Schlüsselwörter: DAAD, Projekt Dhoch3, pädagogische Ausbildung, Deutschlehrausbildung, Studienmodule, Online-Plattform.

Dhoch3: Synergy in the German language teacher training at universities

V. A. Andreeva^{✉1}, B. Kolberg²

¹ Herzen State Pedagogical University of Russia, 48 Moika River Emb., Saint Petersburg 191186, Russia

² DAAD Information Centre in Saint Petersburg, 48 Moika River Emb., Bldg 14, Saint Petersburg 191186, Russia

Authors

Valeria A. Andreeva,
SPIN: 7074-1717,
ORCID: 0000-0002-3433-4792,
e-mail: valeryandreeva@gmail.com

Beate Kolberg,
e-mail:
director-ic-spb@mail.daad.ru

For citation: Andreeva, V. A.,
Kolberg, B. (2019) Dhoch3: Synergy
in the German language teacher
training at universities. *Language
Studies and Modern Humanities*,
vol. 1, no. 2, pp. 136–138.
DOI: 10.33910/2686-830X-2019-1-
2-136-139

Received 27 September 2019;
accepted 31 September 2019.

Copyright:

© The Authors (2019). Published
by Herzen State Pedagogical
University of Russia. Open access
under CC BY-NC License 4.0.

Abstract. The article is concerned with a new large project by DAAD (the German Academic Exchange Service), which is designed to support the academic training of future German school and university teachers. Dhoch3 is a free online platform consisting of eight training modules ready to be accessed by the teachers and their students all over the world.

Keywords: DAAD (German Academic Exchange Service), Dhoch3 project, teacher education, German language teacher training, training modules, online platform.

Dhoch3 ist ein anspruchsvolles Projekt des DAAD, das sich zum Ziel setzt, DaF-Masterstudiengänge weltweit mit modernen Inhalten, methodisch-didaktischen Instrumenten und Infrastruktur zu unterstützen. Dhoch3 umfasst acht DaF-Studienmodule, die der DAAD in Zusammenarbeit mit acht deutschen Universitäten entwickelt hat. Der Zugang zu den Studienmodulen erfolgt über die Moodle-Plattform **moodle.daad.de**. Die Interessenten können über die Registrierung entweder einen Gastzugang zu den vorhandenen Materialien bekommen oder sich einen lokalen virtuellen Kursraum einrichten lassen, der ihnen erlaubt, diese für ihre Bedürfnisse zu ergänzen und umzugestalten. Bis vor kurzem war die Beta-Version des Projektes zugänglich. Sie wurde seit Mai 2018 Stück für Stück von den Autorenteams im Hintergrund weiterentwickelt und um zahlreiche Inhalte ergänzt. Seit Februar 2020 können die Nutzer auf eine um diese Inhalte ergänzte und im Design aktualisierte Vollversion der Module zugreifen.

Die nutzerfreundliche Navigation macht die selbstständige Verschaffung der Übersicht über alle acht Module leicht. Dazu bietet der DAAD zusammen

mit den Autoren der jeweiligen Module Schulungen und Webinare zu inhaltlichen, methodisch-didaktischen und technischen Fragen und Aspekten der Dhoch3-Plattform.

Die Dhoch3-Module sind großzügig angelegt: Der Einsatz des kompletten Moduls erfordert einen Arbeitsaufwand von 300 Stunden (10 ETC). Da die Dhoch3-Module „absichtlich unabgeschlossen“ konzipiert sind, ist es möglich, ihre einzelnen Bereiche an aktuelle Bedürfnisse, konkrete Lehr- und Unterrichtskontexte der DaF-Ausbildung vor Ort anzupassen. Das Projektkonzept hat von vorne herein die aktive Einbindung der DaF-Lehrenden in die konkrete Ausgestaltung der Dhoch3-Studienmodule vor Ort anvisiert: Die Dozenten können das vorhandene Material ergänzen und an ihre Kurskontexte, curriculare Vorgaben sowie an die Studierenden anpassen. Die Module lassen sich sehr gut im Format von Blended Learning anwenden.

Die Übersichtlichkeit des Projektes ist durch die gleiche Aufbaustruktur des jeweiligen Moduls gewährleistet: Jedes Modul besteht aus Themen, Kapiteln und Bausteinen. Die Anzahl an Themen und Kapiteln ist variabel und folgt inhaltlichen und

didaktischen Erwägungen. Jedes Thema oder Kapitel besteht aus drei Bausteinen (*alias* drei konstitutive Elemente):

1. Grundlagen zur Vorbereitung der Lehre
2. Anwendung in der Lehre
3. Vertiefung des wissenschaftlichen Interesses

Der erste Baustein (Grundlagen zur Vorbereitung der Lehre) ist für Dozenten bestimmt und enthält Materialien und Empfehlungen für die Anwendung des Moduls in der Lehre. Die Einführungstexte enthalten Überblicksdarstellungen jedes Themas und methodisch-didaktische Vorschläge, wie man es in der Lehre behandeln könnte.

Der zweite Baustein (Anwendung in der Lehre) enthält grundlegende und weiterführende Texte, kommentierte Präsentationen, Videos, Übungen unterschiedlichen Typs, Tests für Lernende. Die Arbeit auf der Dhoch3-Moodleplattform erlaubt unter anderem den Volltextzugang zu 6 HSK-Bänden. Der virtuelle Dhoch3-Raum macht die Kommunikation und Kollaboration der Lehrenden und Lernenden, der Lernenden untereinander möglich, indem er allen Teilnehmern internetspezifische Tools wie Foren, Chats, Wikis, Videokonferenzen, Webinare zur Verfügung stellt.

Der dritte Baustein (Vertiefung des wissenschaftlichen Interesses) kann nicht nur im Rahmen der DaF-Masterstudiengänge, sondern auch im Forschungsstudium und in der Lehrerweiterbildung eingesetzt werden.

Die einheitliche Komposition der Modulthemen, die klare Progression des Materials und die logische, nachvollziehbare Kombination von Theorie und Praxis erleichtern die Orientierung und den Übergang von einem Thema und/oder einem Modul zum anderen. Auf der Dhoch3-Plattform kann man gemeinsame Richtlinien sowie individuelle Bildungsmarschrouten abstecken. Es sind keine fundierten Kenntnisse zu allen Inhalten des Moduls nötig, jedoch sollte bereits ein erster universitärer Abschluss in einem germanistischen Studiengang vorhanden sein, damit eine gewisse Über den Spracherwerb hinausgehende Beschäftigung mit den Themen des Moduls und erste Erfahrungen mit wissenschaftlichen Textsorten gewährleistet ist. Studierende sollten mindestens über das Sprachniveau B2 des GER verfügen, einige Materialien (z. B. authentische wissenschaftliche Texte) erfordern jedoch ein höheres Sprachniveau von C1. Englischkenntnisse sind grundsätzlich nicht notwendig. Sie sind jedoch hilfreich, um auch eine Beschäftigung mit in englischer Sprache verfassten wissenschaftlichen Texten und einen Vergleich der deutschen Wissenschaftssprache mit der Englischen zu ermöglichen.

Der weiterfolgende kurze Überblick über die Module demonstriert drei inhaltliche Dimensionen, die die Dhoch3-Studienmodule als ganzheitliches Projekt konstituieren, weil sie in jedem Modul mehr oder weniger vorhanden sind. Es geht um die Fragen der Methodik/Didaktik (1), des Anwendungs- (2) und Wissenschafts-/Forschungsbezugs (3). Der Akzent auf der DaF-Ausbildung, die die Methodik und Didaktik des Deutschen für den Beruf, für die Fach- und Wissenschaftskommunikation und Konzepte der Mehrsprachigkeit berücksichtigt, macht die acht Dhoch3-Studienmodule besonders wertvoll für deren Implementierung in die bestehenden DaF-Masterstudiengänge und Etablierung von neuen Studiengängen.

Dhoch3-Studienmodule (ein Überblick)

Modul 1. Methoden und Prinzipien der Fremdsprachendidaktik Deutsch (Entwickler: Prof. Dr. Nicola Würffel, Prof. Dr. Dietmar Rösler & Team, Universität Leipzig und Universität Gießen)

Das Modul vermittelt nicht nur Konzepte, die hinter den Methoden und Prinzipien der Fremdsprachenvermittlung stecken, sondern auch eine kritische Auseinandersetzung in Bezug auf deren Reichweite. Als Grundlage dienen dabei Lehrwerksbeispiele und Unterrichtsmitschnitte sowie deren Analyse durch die Studierenden.

Modul 2. Lehr- und Unterrichtsplanung DaF für Hochschule und Schule (Entwickler: Prof. Dr. Heike Roll & Team, Universität Duisburg-Essen)

Im Mittelpunkt des Moduls steht die wissenschaftlich fundierte Planung von Lehr- und Lernprozessen im Bereich Deutsch als Fremdsprache an Hochschulen und Schulen mit Rücksicht auf die jeweiligen institutionellen Rahmenbedingungen und curricularen Vorgaben sowie die Voraussetzungen seitens der Lernenden. Im Modul werden neben der Planung von DaF-Unterricht auch Ansätze zur Planung von fach- und sprachintegriertem Unterricht (CLIL) thematisiert.

Modul 3. Lehren und Lernen mit elektronischen (Online-)Medien (Entwickler: Prof. Dr. Jörg Roche & Team, LMU München)

Das Modul stellt aktuelle Tendenzen der Medien- didaktik vor, verschafft einen Überblick über die fast unendlichen multimedialen Angebote, zeigt auf, wie deren Potential sinnvoll und effizient im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden kann. Den wissenschaftlichen Hintergrund bilden die neuesten Forschungsergebnisse der kognitiven Linguistik, kognitiven Didaktik, Handlungs- und Szenariendidaktik und des interkulturellen Lernens.

Modul 4. Deutsch für den Beruf (Entwickler: Prof. Dr. Hermann Funk & Team, Universität Jena)

Das Modul bereitet die zukünftigen Lehrenden auf die Planung und Durchführung eines DaF-Unterrichts auf allen Niveaustufen im Kontext der besonderen Bedarfe und Bedürfnisse beruflicher Sprachverwendung vor. Der besondere Kontext der beruflichen Kommunikation, der im Modul berücksichtigt wird, erstreckt sich über die Kommunikation am Arbeitsplatz (die Beschreibung von Arbeitsprozessen, -produkten und -materialien, die arbeitsplatzbezogene Kommunikation in Teams) hin zur Arbeit mit berufsbezogenen Texten.

Modul 5. Fachkommunikation Deutsch (Entwickler: Prof. Dr. Thorsten Roelcke & Team, TU Berlin)

Das Modul thematisiert Besonderheiten und Prinzipien der Fachkommunikation in Deutsch. Die zukünftigen Lehrenden lernen komplexe fachsprachliche Inhalte reflektieren, produzieren und vermitteln.

Modul 6. Wissenschaftssprache Deutsch (Entwickler: Prof. Dr. Christian Fandrych & Team, Universität Leipzig)

Studierende des Moduls werden sukzessive an die Thematik herangeführt und gezielt auf die wissenschaftliche Kommunikation in Deutsch vorbereitet. Neben linguistischen Grundlagen der Wissenschaftssprache Deutsch, die sich u. a. mit spezifischen Textsorten auseinandersetzen, werden den Studierenden Kompetenzen vermittelt, die sie befähigen, für ihren Studiengang relevante akademische Text- und Diskursarten so zu rezipieren und zu produzieren, dass sie dadurch ihr Studium effektiv bewältigen können, u. a. das Studium der anderen Dhoch3-Module.

Modul 7. Konzepte von Mehrsprachigkeit, Tertiärsprachendidaktik (Entwickler: Prof. Dr. Britta Hufeisen & Team, TU Darmstadt)

Das Modul setzt sich mit verschiedenen Mehrsprachigkeitsmodellen auseinander. Die angehenden Deutschlehrenden machen sich mit der Tertiärsprachendidaktik vertraut und erfahren bei der Erprobung verschiedener Strategien, welchen Effekt diese auf das Fremdsprachenlernen haben.

Modul 8. Fremdsprachenlernen und -lehren erforschen (Prof. Dr. Claudia Riemer & Team, Universität Bielefeld)

Das Modul macht die Studierenden mit forschungseth(olog)ischen Grundlagen des Fremdsprachenlernens und -lehrens mit Schwerpunkt auf Deutsch als Fremdsprache vertraut und setzt sich zum Ziel, sie zu befähigen, wissenschaftliche Fragestellungen und Forschungsergebnisse mit dem Hinblick auf ihre Relevanz für die Gestaltung und Planung des Fremdsprachenunterrichts nachzuvollziehen und kritisch zu reflektieren.

Dhoch3 wird demnächst um drei weitere Module ergänzt. Im Laufe des Jahres 2020 wird ein Modul mit Empfehlungen und Anleitungen für die Organisation und Durchführung von Praktika für DaF-Studierende auf der Plattform entstehen. Hinzu kommt ein Modul, welches sich dem Thema „Diskursive Landeskunde und Kulturstudien“ widmen wird sowie ein Modul zum Thema „Literatur, ästhetische Medien und Sprache im Fach DaF“. Diese beiden Module werden ab April 2020 entstehen und voraussichtlich im Jahr 2021 in einer ersten Version auf der Plattform nutzbar sein.

Mehr Informationen rund um Dhoch3 kann man auf www.daad.de/dhoch3 und auf der Dhoch3-Moodleplattform www.moodle.daad.de finden.