МНОГОЯЗЫЧИЕ И ПРЕПОДАВАНИЕ

редакторы
Полина Гельфрейх, Марина Низник,
Екатерина Протасова, Артем Федоринчик

разие приветствуется, и все языки, на которых говорят ученики, уважаются
Предполагается, в классе достигается слаженное обеспечение комфортного
использования родного языка и предоставление возможностей делиться своим
языковым и культурным опытом с одноклассниками. Так, дети могут говорить
ежду собой на языке меньшинства (что поощряется в целях его поддержки) ил
а языке большинства по своему желанию, в обсуждение включены культурны
емы, истории и традиции разных этнических групп, обучение проходит диффе
енцированно в зависимости от уровня владения языками, так чтобы предостав
ть больше поддержки начинающим и ставить более сложные задачи перед те
кто свободно говорит на данном языке

2024

МНОГОЯЗЫЧИЕ
И
ПРЕПОДАВАНИЕ

редакторы
Полина Гельфрейх, Марина Низник,
Екатерина Протасова, Артем Федоринчик

2024

МНОГОЯЗЫЧИЕ И ПРЕПОДАВАНИЕ

Полина Гельфрейх, Марина Низник, Екатерина Протасова, Артем Федоринчик (ред.)

Rīga: RETORIKA A, 2024. – 260 стр.

Миграционные тенденции усиливают языковое и культурное разнообразие, изменяя подходы к обучению. Лингвистически адаптивное преподавание помогает учитывать потребности многоязычных учеников, превращая трудности в возможности. Учителя используют родные языки учеников как ресурс, связывая их с основным языком обучения, интегрируя культурно релевантные материалы и поощряя транслингвизм. Такой подход развивает когнитивные способности, формирует позитивную идентичность и толерантность. Лингвистически отзывчивое обучение основывается на критической педагогике и переосмыслении пуристских подходов. Использование мультиязычных ресурсов, цифровых технологий и театрализованных приемов способствует созданию инклюзивного пространства, где языковое и культурное разнообразие ценится, а ученики успешно адаптируются в глобальном обществе.

ISBN 978-9934-642-07-4

© П. Гельфрейх, М. Низник, Е. Протасова, А. Федоринчик, 2024
© RETORIKA A, 2024

СОДЕРЖАНИЕ

Протасова Е. *Как связаны многоязычие и преподавание* **4**

Федоринчик А. *Что главное для жизни языка? Опыт многоязычных регионов* **8**

Зеленин А. *Иностранные языки в Финляндии: как выбраться из ловушки?* **50**

Бергманн А. *Россия ведет войну.*
Как это отражается на преподавании русского языка? **64**

Савельева И. *Перспективы развития русско-итальянского билингвизма в Италии* **76**

Калюга М. *Особенности лексических ошибок в речи детей-билингвов* **93**

Ненонен О. *Стратегии компенсации лексического дефицита у эритажных носителей русского языка в Финляндии* **97**

Курбангулова Т., Бремер Б., Блахер О., Полетаев Ч., Теняева А. *«О кони, конёв и коней» – использование падежей русскоязычными эритажниками в Германии* **109**

Сосновцева Е. *Отступления от рекомендательной нормы в русской письменной речи у школьников в ситуации эстонско-русского билингвизма* **122**

Перотто М. *Обучение билингвов переводу при помощи параллельных корпусов* **132**

Пикколо Ф. *Многоязычие и лексикографические нюансы: анализ и трактовка значения глагола «вести» в русском языке. Сравнение с переводом на итальянский язык* **145**

Романова Е. *Русскоязычные финноШведы и их семейная языковая политика* **153**

Протасова Е., Силкин С. *Соотношение опыта и методов развития двуязычия* **161**

Пчелинцева Е. *Обучение украинскому языку как иностранному до и после 24 февраля 2022 г.* **173**

Тригубчак Е. *Интенсивные языковые курсы как эффективный инструмент адаптации в иноязычной среде* **181**

Климкина О. *Язык как система функциональных опор в условиях учебного двуязычия: обучение лексике* **188**

Еленевская М. *Полифония в пространстве многоязычного города и ее использование в изучении культур и лингвопедагогике* **200**

Лядская Д., Торрезин Л. *Портрет учебников РКИ, изданных в Италии: языковые и лингвокультурные аспекты* **212**

Лядская Д., Маканьо К. *Каталог онлайн-ресурсов для изучения и преподавания русского языка как иностранного* **219**

Белоконь О. *Опыт преподавания русского языка школьникам-билингвам в Новой Зеландии: способы преодоления недостатка языкового общения* **236**

Колодина Н. *4x4 Personalized Approach to World Language Learning in K-12* **243**

Осис Н. *Применение методов режиссерского анализа и close reading в методике преподавания русской литературы* **251**

Екатерина Протасова (Хельсинки, Финляндия)

КАК СВЯЗАНЫ МНОГОЯЗЫЧИЕ И ПРЕПОДАВАНИЕ

Миграционные тенденции в мире меняют демографию, приводя к росту языкового и культурного разнообразия в ранее однородных сообществах (Lapp et al. 2004). Находясь в гуще этих процессов, воспитатели, учителя и преподаватели могут принять парадигму лингвистически отзывчивого / адаптивного обучения (linguistically responsive teaching, см. Дагбаева, Сельверова 2016). Этот подход основан на осознании языкового разнообразия, контрастивной лингвистике, межкультурном взаимодействии и учете процессов овладения языком. Педагог, который признает, поддерживает и даже использует разнообразие учеников, понимает, чем их родной язык отличается от основного языка обучения, и хочет дать обучаемым такие инструменты, которые помогут им справляться с учебной нагрузкой и превратить, так сказать, трудности в возможности. Такие установки помогают обучающим удовлетворять потребности многоязычных обучаемых, позволяя им добиваться академических успехов и одновременно ценить свои языковые и культурные особенности.

Лингвистически обусловленное преподавание основывается на критической педагогике Паулу Фрейре (см., например, материалы на сайте freireproject.com) и на критическом осознании языковых процессов (critical language awareness, Yelenevskaya, Protassova 2021), а также на возможности пересмотреть традиционные пуристские подходы к подаче языка только как нормативного и единственно возможного (Mustajoki et al. 2021). В частности, разнообразие вариантов русского языка позволяет отнести его к плюрицентрическим, развивающимся в диаспоре (Mustajoki et al. 2020; Protassova, Yelenevskaya 2020). Однако лингвистически ответственное преподавание идет дальше и учитывает особенности освоения и усвоения первого и второго языков, даже если они сопровождаются наивными взглядами на данную ситуацию (см., например, Krulatz et al. 2022; Protassova, Yelenevskaya 2024).

Практическое руководство по улучшению позитивных поведенческих интервенций и поддержки за счёт интеграции культурной и языковой отзывчивости, особенно для учащихся из исторически малообеспеченных групп, обсуждает стратегии устранения недостатков дисциплинарных практик и создания среды, где все ученики могут успешно адаптироваться и развиваться (Hollie, Russell 2022). В первую очередь они направлены на выравнивание, оценку и активацию достижений всех обучаемых, особенно из уязвимых групп, ради улучшения результатов обучения.

Позитивные установки школьных учителей основаны на их уникальном опыте, если им удалось применить лингвистически и культурно адаптированные методики преподавания. Занимаясь с детьми и подростками, они профессионально растут, испытывают удовлетворение, видят эффективность предпринимаемых действий и включенность руководимых ими групп в сообщество (Lusa 2024).

Описываемый подход рассматривает родные языки и диалекты учеников как ценные ресурсы, а не как недостатки. Учителя поощряют учеников использовать свои языки как инструменты для обучения и общения, признавая, что многоязычие способствует когнитивному и академическому развитию. Педагоги должны понимать языковые структуры родных языков учеников (например, грамматику, лексику) и то, как они соотносятся с основным языком обучаемых, что помогает предвидеть и устранять языковые трудности, такие как перенос грамматических правил и лексических значений между языками. Культурно релевантные материалы, примеры и темы, связанные с языковым происхождением учеников, интегрируются в учебную программу. Обучение становится более значимым и способствует формированию позитивной идентичности у многоязычных учеников (Носова 2021; Полякова и др. 2022; Ульянова, Миролюбова 2022; Shelestyuk 2021).

Педагоги адаптируют методы обучения с учётом разнообразных языковых потребностей учеников, что включает в себя дополнительную поддержку (например, использование наглядных материалов, билингвальные ресурсы), модификацию языка преподавания для обеспечения понимания; предоставление возможностей для практики языковых навыков как на родном языке, так и на основном языке обучения. Взрослые включают языковые цели в преподавание всех предметов, признавая, что все преподаватели (а не только учителя языков) играют роль в поддержке языкового развития обучаемых, в частности, сюда относятся задания на развитие словарного запаса, чтения и письма в рамках всех занятий и уроков. Поощряется транслингвизм, когда детям разрешается свободно переходить с языка на язык в процессе обучения. Среди прочего ученик может использовать родной язык для обработки сложных идей и затем выразить их на основном языке обучения (см. также Lee, Kennedy 2018; Park et al. 2014).

Учителя способствуют созданию в классе атмосферы, где языковое разнообразие приветствуется, и все языки, на которых говорят ученики, уважаются. Предполагается, в классе достигается слаженное обеспечение комфортного использования родного языка и предоставление возможностей делиться своим языковым и культурным опытом с одноклассниками. Так, дети могут говорить между собой на языке меньшинства (что поощряется в целях его поддержки) или на языке большинства по своему желанию, в обсуждение включены культурные темы, истории и традиции разных этнических групп, обучение проходит дифференцированно в зависимости от уровня владения языками, так чтобы предоставлять больше поддержки начинающим и ставить более сложные задачи перед теми, кто свободно говорит на данном языке (Hidayati et al., 2024; Sukmawari et al. 2024; Xiang 2021).

В классе с учениками, говорящими на разных родных языках, лингвистически отзывчивый учитель может поощрять объяснять концепции на родном языке, а затем делиться своими знаниями на общем; использовать мультилингвальные ресурсы (тексты, видео) для устранения пробелов в понимании; уважать языковое разнообразие, включая культурные отсылки в учебную программу. Адаптивное обучение помогает преодолеть языковые барьеры, которые могут мешать академическим достижениям. Когда учителя признают и поддерживают родные языки учеников, они создают условия для более глубокого понимания учебного материала и успешного освоения знаний. Многоязычные ученики обладают уникальными когнитивными навыками, такими как гибкость мышления и более цепкая память, а родные языки становятся инструментом для обучения и решения проблем. Признание и интеграция родных языков и культурных особенностей учеников в образовательный процесс способствует их позитивной самооценке, среди прочего – ощущению того, что их уважают, ценят, что они принадлежат одновременно двум сообществам и могут проявлять себя такими, какие они есть; они чувствуют, что их язык и культура важны не только для них, но и для других. Создается так называемое инклюзивное пространство, где все ученики, независимо от их происхождения, чувствуют себя комфортно, их личности ценятся. Их культура и язык становятся частью жизни окружающих, что снимает барьеры между учениками, улучшая атмосферу в классе и взаимодействие между учениками (Sein-Echaluce et al. 2019).

Знание нескольких языков является капиталом, который всегда может оказаться востребованным. Если ученики не только освоили основной язык обучения, но и их многоязычие поддерживается, это открывает дополнительные возможности для будущей карьеры и жизни в мультикультурной среде. Важность культурного и языкового разнообразия помогает преодолевать стереотипы и предубеждения, формируя у учеников ценности толерантности и межкультурного понимания. Таким образом, лингвистически адаптивное обучение играет ключевую роль в создании условий для успешного обучения многоязычных учеников, одновременно развивая их когнитивные способности, укрепляя культурную идентичность и готовя их к жизни в глобальном обществе (Hamans, Hock 2024; Lopes, Cecilia 2019).

Обращает на себя внимание тот факт, что в современных условиях все большее значение придается цифровым ресурсам, уравнивающим возможности обучающих и обучаемых, а также сопоставительному анализу различных средств, используемых в обучении.

С другой стороны, чтобы отвлечь обучаемых от экрана, преподаватели/учителя/воспитатели привлекают приемы театрализованной коммуникации, создают обстановку, в которой имитируются реальные жизненные ситуации. При помощи средств искусственного интеллекта приемы наглядности также существенно меняются (см. также Frankenberg-Garcia et al. 2013; Hong 2023; Hua, Wang 2023; Kohnke et al. 2023; Moundridou et al. 2024; Rahimi, Sevilla-Pavón 2024; Xiao, Zhi 2023; Yang 2024).

Настоящий сборник рассматривает множество вышеперечисленных тем и вопросов, помещая контакты разных языков с русским в контекст глобальных изменений. Ответственное, адаптивное, отзывчивое преподавание языков связано с разнообразием культурного наследия и умением видеть взаимодействие между людьми и их речью на разных уровнях. Представлены ситуации, сложившиеся в Австралии, Германии, Израиле, Италии, Новой Зеландии, России, США, Финляндии, Турции, Украине, Эстонии и в других частях света. Многие из участников представляли свои исследования в виде докладов на ежегодной конференции по билингвизму в Парме, за что огромное спасибо ее организаторам Полине Гельфрейх, Николетте Кабасси и Марине Низник. Сборник прошел двойное рецензирование.

Литература

Дагбаева, Н. Ж., Сельверова, Л. О. (2016) Адаптивные технологии в обучении иностранным языкам с учетом особенностей взрослых обучающихся. *Вестник Бурятского государственного университета*, 1, 121–129.

Носова, О. И. *Адаптивно-развивающая методика обучения иностранным языкам*. Воронеж: Наука-инфо.

Полякова, М. В., Рубцова, А. В., Чичерина, Н. В. (2022) Применение адаптивной технологии при обучении иностранному языку профессиональной направленности иностранных студентов в условиях онлайн-обучения. *Современные наукоемкие технологии*, 8, 167–172.

Ульянова, Э. Ф., Миролюбова, Н. А. (2022) Использование адаптивной технологии обучения иностранных студентов русскому языку и культуре речи в технологическом вузе. *Перспективы науки*, 4, 222–227.

Frankenberg-Garcia, A., Aston, G., Flowerdew, L. (eds.) (2013) *New Trends in Corpora and Language Learning*. London: Bloomsbury Academic.

Hamans, C., Hock, H. H. (2024) *Language, History, Ideology: The Use and Misuse of Historical-Comparative Linguistics.* Oxford: Oxford University Press.

Hidayati, A. F., Yuliati, Y., Hutagalung, F. D. (2024) The implementation of culturally responsive teaching in ELT classrooms within the concept of emancipated curriculum. *ELT Forum: Journal of English Language Teaching*, 13(2), 150–162.

Hollie, S., Russell, D. Jr. (2022) *Supporting Underserved Students: How to Make PBIS Culturally and Linguistically Responsive*. Bloomington: Solution Tree Press.

Hong, W. C. H. (2023) The impact of ChatGPT on foreign language teaching and learning: opportunities in education and research. *Journal of Educational Technology and Innovation*, 5(1), 37–45.

Hua, C., Wang, J. (2023) Virtual reality-assisted language learning: A follow-up review (2018–2022). *Frontiers in Psychology*, 14, 1153642, 1–13.

Kohnke, L., Moorhouse, B. L., Zou, D. (2023) ChatGPT for language teaching and learning. *RELC Journal*, 54(2), 537–550.

Krulatz, A., Neokleous, G., Dahl, A. (eds.) (2022) *Theoretical and Applied Perspectives on Teaching Foreign Languages in Multilingual Settings: Pedagogical Implications*. Bristol: Multilingual Matters.

Lapp, D., Collins Block, C., Cooper, E. J., Flood, J., Roser, N., Villamil Tinajero, J. (eds.) (2004) *Teaching All the Children. Strategies for Developing Literacy in an Urban Setting*. New York: The Guilford Press.

Lee, J. C.-K., Kennedy, K. J. (2018) *Routledge International Handbook of Schools and Schooling in Asia*. Guyana:Taylor & Francis.

Lopes, A., Cecilia, R. R. (2019) *New Trends in Foreign Language Teaching: Methods, Evaluation and Innovation*. Newcastle-upon-Tyne: Cambridge Scholars Pybishing.

Lusa, V. (2024) *Riojan Educators' Narratives on Teaching Students with Immigrant Backgrounds: The Positives of Culturally and Linguistically Responsive Teaching*. Helsinki: University of Helsinki.

Moundridou, M., Matzakos, N., Doukakis, S. (2024) Generative AI tools as educators' assistants: designing and implementing inquiry-based lesson plans. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 7, 100258, 1–16.

Mustajoki, A., Protassova, E., Yelenevskaya, M. (eds.) (2020) *The Soft Power of the Russian Language: Pluricentricity, Potitics and Policies*. London: Routledge.

Mustajoki, A., Protassova, E., Yelenevskaya, M. (2021) Centrifugal and centripetal forces driving Russian language norms. *Quaestio Rossica*, 9(2), 715–732.

Park, K., Ben Said, S., Cheung, Y. L. (2014) *Advances and Current Trends in Language Teacher Identity Research*. Singapore: Taylor & Francis.

Protassova E., Yelenevskaya M. (2020) Learning and teaching Russian as a pluricentric language. *International Journal of Multilingual Education*, 1, 111–133.

Protassova, E., Yelenevskaya, M. (2024) A new life with a new language: Russophone immigrants' reflections about language learning. *Frontiers in Sociology* 9:1443762, 1–16.

Rahimi, A. R., Sevilla-Pavón, A. (2024) The role of ChatGPT readiness in shaping language teachers' language teaching innovation and meeting accountability: a bisymmetric approach. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 7, 100258, 1–19.

Sein-Echaluce, M. L., Fidalgo-Blanco, Á., García-Peñalvo, F. J. (eds.) (2019*) Innovative Trends in Flipped Teaching and Adaptive Learning*. Hershey: IGI Global.

Shelestyuk, E. V. (2021) Soviet language policy and education in the post-WWII period. *Sociolinguistic Studies,* 4(8), 60–85.

Sukmawati, A., Amilia, F., Laeli, A. F., Astutiningsih, W. (2024) The application of culturally responsive teaching (CRT) approach in learning the Indonesian language. *INTERACTION: Jurnal Pendidikan Bahasa*, 11(2), 446–463.

Xiang, C. H. (2021) *Trends and Developments for the Future of Language Education in Higher Education*. Hershey: IGI Global.

Xiao, Y., Zhi, Y. (2023) An exploratory study of EFL learners' use of ChatGPT for language learning tasks: experience and perceptions. *Languages*, 8(3), 212, 1–12.

Yang, A. (2024) Challenges and opportunities for foreign language teachers in the era of Artificial Intelligence. *International Journal of Education and Humanities*, 4(1), 39–50.

Yelenevskaya, M., Protassova, E. (2021) Teaching languages in multicultural surroundings: new tendencies. *Russian Journal of Linguistics,* 25(2), 546–568.

Артём Федоринчик

ЧТО ГЛАВНОЕ ДЛЯ ЖИЗНИ ЯЗЫКА? ОПЫТ МНОГОЯЗЫЧНЫХ РЕГИОНОВ

1. Введение

В последнее время часто можно услышать высказывания о глобализации и естественном исчезновении так называемых «малых» языков (см., например, Blommaert 2010). Однако представляется очевидным, что «по умолчанию» людям удобнее использовать тот язык, к которому они привыкли и с которым себя идентифицируют: проводя параллель с первым законом Ньютона, можно сказать, что инерция межпоколенческой передачи языка существует ровно до тех пор, пока к ней не будет применена внешняя сила, а вовсе не стихийно возникшее желание людей сменить свой язык на какой-либо другой (Davis 2017: 41).

Несомненно, на языковую ситуацию влияет огромное количество факторов, как собственно лингвистических (например, каким образом учитываются языковые компетенции на школьных экзаменах или насколько велика диалектная раздробленность того или иного языка), так и экстралингвистических – экономических, политических, демографических, экологических и так далее. Однако сложно спорить и с тем, что их вес весьма неодинаков.

Двумя важнейшими источниками формирования языковых навыков человека являются семья и образовательные учреждения (Spolsky 2021: 24): именно там мы «познаём мир» и закладываем те основы, от которых отталкиваемся в более старшем возрасте. Безусловно, в большинстве случаев первыми язык для общения с ребёнком выбирают родители, но затем часто начинаются многочасовые пребывания в детском саду и школе, эффект от которых бывает не менее значим. При этом примерно в 40% случаев люди получают образование не на языке семейного общения (Walter, Benson 2012: 282), так как правительствам обычно проще продвигать единые, в том числе языковые, стандарты на всей территории (Spolsky 2021: 34).

Естественно, такая ситуация совсем не обязательно ведёт к отказу от семейного языка, но положение может усугубляться дополнительными факторами: языковых компетенций родителей может быть недостаточно для поддержания разговора на любую тему (см. ниже ситуацию на Гавайях); в силу занятости у них может не быть возможности уделять ребёнку много внимания; наконец, в современную, «цифровую», эпоху дети часто проводят много времени с гаджетами, язык которых также может отличаться от семейного. Кроме того, родители могут изначально (или со временем) перейти на другой язык, чтобы облегчить ребёнку адаптацию в социуме.

Цель данного исследования – попытка найти корреляции между относительно доступными и сопоставимыми данными: использованием языков в общественном пространстве, в качестве средства обучения (изучение языка как предмета – менее надёжный «функциональный» показатель), причём фокус будет на довузовском образовании как наиболее массовом, и, соответственно, уровнем владения языками. Такая информация (в том числе официальная) иногда тоже не совсем точна/полна (что именно стоит за словосочетаниями «использует язык в работе» и «владеет языком»?), но можно надеяться, что величина выборки сможет до некоторой степени сгладить возможные погрешности.

Поскольку количество потенциально релевантных для такого исследования регионов огромно, было решено сфокусироваться на тех, в которых:

а) у более чем одного языка есть официальный статус (сам по себе статус не является панацеей, и официальным тоже можно быть «в разной степени», но у языков совсем без статуса дела обычно идут хуже – с поправкой на то, что некоторые регионы вообще обхо-

дятся без языковой официализации), причём соответствующее положение было закреплено не менее десяти лет назад (иначе изменения могли не в полной мере повлиять на ситуацию, как, например, в Эфиопии);

б) хотя бы один из официальных языков является «эндемическим» (чтобы уменьшить факторы внешнего влияния на ситуацию с ним; ср., например, ситуацию в «англо-малайско-китайско-тамильском» Сингапуре);

в) соответствующие языки-«эндемики» не являются частью диалектных континуумов, так как в противном случае возрастают трудности с идентификацией используемого языка (ср., например, ситуацию в Беларуси), – по этой причине в выборке оказалось относительно много островов, которые несколько более изолированы по крайней мере по формальным признакам. Также решено было оставить за пределами текущего исследования жестовые языки, поскольку они в определённом смысле находятся «в другой плоскости».

В каждой из стран мира языковая ситуация была предварительно рассмотрена «в индивидуальном порядке», после чего были отобраны 25 регионов, которые и будут фокусом данной статьи (в качестве «бонуса» дополнительно будут рассмотрены ещё 5 самых интересных, на взгляд автора, «историй успеха»). Примечательно, что в выборке не оказалось ни одного региона, где между собой соревновались бы исключительно «эндемики» (потенциально таким примером могла бы стать, например, Норвегия, но нюношк и букмол являются частью диалектного континуума; о Норвегии, впрочем, речь пойдёт в контексте саамских языков).

В качестве общего комментария для рассматриваемых ниже ситуаций сосуществования «эндемических» и «мостовых» языков (встречается и термин «внешние», но в данном случае предпочтительнее акцентировать их связующую функцию) можно заметить, что сторонники «эндемических» языков часто говорят о важности сохранения своей уникальности и равенстве прав носителей разных языков; сторонники «мостовых» – о том, что более распространённый и «развитый» язык даёт больше возможностей, а поддержка многоязычия требует дополнительных ресурсов. Немаловажно также, что «мостовые» языки нередко становятся рычагом для распространения внешней идеологии, политического давления и выманивания из региона перспективных человеческих ресурсов.

2. Европа

В Европе вышеуказанным критериям удовлетворяют три региона:

1) Финляндия: «эндемический» финский (уральская семья), «мостовой» шведский;

2) Мальта: «эндемический» мальтийский (семитская семья), «мостовой» английский;

3) Уэльс (Великобритания): «эндемический» валлийский (индоевропейская семья), «мостовой» английский.

2.1. Финляндия (официально – Финляндская Республика)

Шведские переселенцы начали заселять территории, ныне входящие в состав Финляндии, с 12-го века, затем Финляндия постепенно вошла в состав Швеции. В 1809 году была передана Российской империи. В 1917 году Финляндия получила независимость.

Население ~ 5.5 миллиона человек (2023), территория ~ 338 тысяч квадратных километров, ВВП на душу населения ~ 54.5 тысячи долларов (2023).

В 1919 году Конституция Финляндии определила официальными языками финский и шведский, что, в частности, предусматривает использование обоих языков в работе парламента, хотя финские версии законов обычно принимаются первыми (Suksi 2023: 447–448).

Языковой закон от 1922-го года ввёл более тонкие разграничения: коммуны, в которых доля и финскоговорящего, и шведскоговорящего населения превышает 6%, объявляются двуязычными и предоставляют услуги на двух языках; в одноязычных финских (/шведских) коммунах можно получить некоторые услуги по-шведски (/по-фински) посредством переводчиков (Suksi 2023: 450–451). Согласно языковому закону от 2003 года, коммуна считается

двуязычной, если число говорящих по-фински и по-шведски превышает 8% или 3 тысячи человек; если количество говорящих по-фински или по-шведски опускается ниже 6% или трех тысяч человек (и специальный запрос на сохранение двуязычного статуса не подан), коммуна становится одноязычной (Finnish Government 2021: 33–34). По состоянию на 2020 год, из 310-ти коммун Финляндии количество шведскоязычных составляло 16 (5.2%), двуязычных – 33 (10.6%), финскоязычных – 261 (84.2%) (Finnish Government 2021: 34).

Согласно закону о базовом образовании от 1998 года, существуют две отдельные образовательные системы для финскоговорящих и шведскоговорящих учащихся; двуязычные школы законом не предусмотрены (From 2023: 370). По данным Статистического управления Финляндии, в 2020 году из общего числа учащихся 567 083 человек по-фински учились 527 755 (93.1%), по-шведски 35 746 (6.3%); в 2023 из 570 045 человек по-фински учились 529 276 (92.8%), по-шведски 34 747 (6.1%).

Статистику по владению языками населением Финляндии найти не удалось, но по данным всё того же Статистического управления Финляндии, в 2003 году из общего населения 5 219 732 человек финский назвали родным языком 4 803 343 (92.0%), шведский – 289 868 (5.6%); в 2023 году из общего населения 5 603 851 – 4 757 476 (84.9%) и 286 030 (5.1%), соответственно. Как видно, доля людей, назвавших родным языком финский, уменьшилась, но не за счёт тех, кто считает родным шведский (их доля тоже уменьшилась), а вследствие притока мигрантов. В то же время с учётом существующей языковой политики резонно предположить, что большой процент из тех, кто назвал родным другой язык, владеет также и финским, так что положение языка вполне устойчиво.

2.2. Мальта (официально – Республика Мальта)

В течение своей истории Мальта неоднократно переходила из рук в руки, в итоге получив независимость в 1964 году (от Британии).

Население ~ 542 тысячи человек (2021), территория ~ 316 квадратных километров, ВВП на душу населения ~ 42 тысячи долларов (2024).

В 1934 году официальными языками страны были определены мальтийский и английский. Конституция 1964 года придаёт мальтийскому ещё и статус национального языка, предусматривает использование мальтийского или английского в административной сфере и возможность граждан использовать любой из этих языков для официальных обращений с ответом на языке обращения, а также определяет языком суда мальтийский (но парламент может постановить использовать в суде английский). Закон о мальтийском языке от 2005 года содержит множество рекомендаций по поводу продвижения мальтийского языка в разных сферах, но делает оговорку о невозможности требовать выполнения соответствующих положений через суд.

Описать функциональное распределение мальтийского и английского языков – сложная задача, так как в большинстве сфер присутствуют оба языка и, более того, повсеместной практикой является соответствующее переключение кодов (Vella 2013; Vassallo, Sciriha 2020). Согласно статистике в (Sciriha 2017), английский присутствовал на 74.7% из 7 346 элементов языкового ландшафта, мальтийский – на 24.8%; на двуязычных знаках (6.3% от общего количества) обычно более значимую позицию занимал мальтийский, хотя иногда даже на вывесках государственных учреждений дело обстояло наоборот.

Отдельную сложность представляет ситуация с приезжими, количество которых составляло 43 тысячи в 2018 году и более чем 115 тысяч в 2021, что на фоне общей численности населения весьма существенно (Sciriha 2024: 37). Интеграционная стратегия не накладывает на мигрантов обязательств по изучению языков, из-за чего большинство из них довольствуется знанием английского (часто базовым), а по отношению к мальтийскому с их стороны нередко встречается пренебрежительное и даже враждебное отношение (Vassallo, Sciriha 2020: 31).

Национальная учебная программа от 1999 года определяла мальтийский и английский как языки преподавания для разных предметов, её «сменщица» от 2013 года ограничивается

общими замечаниями о двуязычном обучении (Sciriha 2024: 10). В 2021/22 учебном году 72% учащихся посещали государственные учебные заведения, 10.3% – церковные, 17.7% – частные; в государственных учебных заведениях доминирует мальтийский язык, в частных – английский, в церковных картина более пёстрая (Sciriha 2024: 18–19). Собственно учебный процесс может сопровождаться весьма причудливым смешением двух соответствующих языков (Vella et al. 2022).

В целом заметна тенденция к большей роли английского в образовании, в том числе вследствие притока детей из других стран (Sciriha 2024: 19). Доля английского возрастает и с продвижением по образовательным ступеням (Caruana et al. 2019). Кроме того, немаловажным фактором является бóльшая доступность англоязычных учебников (Panzavecchia, Little 2020: 110; Sciriha 2024: 21). Наконец, родители, говорящие по-мальтийски, обычно поддерживают изучение английского своими детьми, в то время как для англоговорящих мальтийский часто особой ценности не представляет, кроме как для школы и экзаменов (Baldacchino 2018).

По данным переписи 2005 года, 90.2% населения в возрасте 10 лет и старше назвали мальтийский языком домашнего общения, для английского тот же показатель составил 6% (Sciriha 2024: 3). Исследование состояния мальтийского языка в 2020 году показало, что 97% граждан Мальты в возрасте от 18 до 80 лет назвали своим первым языком мальтийский, при этом с родителями говорили по-мальтийски 89%, с детьми – 75% (Sciriha 2024: 3–4). Ещё один красноречивый факт из того же исследования – по крайней мере 6% родителей, для которых английский не является основным языком, преимущественно используют с детьми именно его (Formosa, Little 2023: 140).

Даже более показательны данные переписи 2021 года, разбитые по возрастным стратам (для краткости приведём пять (несмежных) страт из девяти): так, среди жителей Мальты старше 79 лет основным языком назвали мальтийский 93.5%, английский – 4.8%; для возраста 60–69 – соответственно, 86.9% и 8.2%; для возраста 40–49 – 67% и 9.3%; для возраста 20–29 – 59.1% и 9.2%; для возраста 5–9 – 63.5% и 24.4%. Несмотря на некоторые колебания, общие тенденции вполне очевидны.

2.3. Уэльс

Уэльс перешёл под контроль Англии в XIII веке. В 1998 году был принят Закон о правительстве Уэльса, который предоставил возможность сформировать Национальную ассамблею со значительным количеством новых полномочий. В настоящее время Уэльс является одной из четырёх административно-политических частей Соединённого Королевства Великобритании и Северной Ирландии.

Население ~ 3 миллиона человек (2021; 4.6% населения Великобритании), территория ~ 21 тысяча квадратных километров (8.7% территории Великобритании), ВВП на душу населения ~ 36.5 тысяч долларов (2022; в среднем по Великобритании на 2024 год ~ 51 тысяча долларов).

К середине XX века родителям было сложно воспитывать детей по-валлийски, поскольку вне бытовой сферы язык почти не использовался (Гатауллина 2017: 226). В 1993 году закон о валлийском языке установил равенство валлийского и английского в публичной сфере. В 2011 году Мера по валлийскому языку придала валлийскому официальный статус на территории Уэльса и определила, что валлийский язык должен получать не меньше внимания, чем английский, в государственном секторе. Кроме того, была учреждена должность комиссара по валлийскому языку, который курирует соответствующие отчёты, исследования, юридические вопросы, а также даёт советы по использованию языка. Вместе с тем многие предписания комиссара носят рекомендательный характер и далеко не всегда реализуются на практике (Prys, Matthews 2023).

По данным Статистического бюро Уэльса, в 2009/10 учебном году из общего количества учащихся 467 141 образование по-валлийски получали 75 318 (16.1%), по-английски – 348 881 (74.7%); в 2023/24 учебном году те же цифры составили, соответственно, 465 840,

78 582 (16.9%) и 340 003 (73.0%). Согласно переписям населения, среди жителей Уэльса трёх лет и старше в 2001 году валлийским языком владело 582 400 (20.8%), в 2011 – 562 000 (19.0%), в 2021 – 538 300 (17.8%). Как можно видеть, несмотря на принимаемые меры и положительную динамику в образовании, доля владеющих валлийским продолжает снижаться.

3. Америка

В этой части света в выборку вошли:

1) Гаити: «эндемический» гаитянский (креольский язык на основе французского), «мостовой» французский;

2) Эквадор: «эндемический» шуар (хиварская семья), «мостовой» испанский, а также кичва (часть диалектного континуума);

3) резервация Чокто (Оклахома, США): «эндемический» чокто (мускогская семья), «мостовой» английский;

4) Северо-Западные территории (Канада): «эндемический» кри (алгская семья), «мостовые» английский и французский, а также гвичин, инуиннактун, инуктитут, инуктун, северный слейви, южный слейви, догриб, дене (части диалектных континуумов).

Ситуация в Южной Америке несколько сложнее (в частности, Боливия, Венесуэла и Колумбия признают официальными целый ряд языков), но ввиду недостатка однозначно квалифицирующей информации было принято решение ограничиться Эквадором. Аналогичным образом, в США есть и другие резервации, но относительно надёжные данные удалось обнаружить только о Чокто.

3.1. Гаити (официально – Республика Гаити)

Испанцы впервые прибыли на будущую территорию Гаити в 1492 году, а затем постепенно взяли её под свой контроль. В 1697 году соответствующие земли были переданы Франции. В 1804 году Гаити получила независимость. В период с 1915 по 1934 год контролировалась США.

Население ~ 11.5 миллионов человек (2023), территория ~ 28 тысяч квадратных километров, ВВП на душу населения ~ 2 тысячи долларов (2023).

В Конституции 1918 года официальным языком был объявлен французский. Конституция 1983 года оставила статус официального за французским и обозначила два национальных языка: французский и гаитянский. Конституция 1987 года провозгласила национальным языком гаитянский, официальными – гаитянский и французский и в явном виде ввела обязательства государства использовать для информирования граждан оба языка. Тем не менее это требование, как правило, игнорируется: достаточно бегло просмотреть правительственные сайты и документы, чтобы убедиться в почти тотальном доминировании французского (DeGraff et al. 2022: 51). Из других языковых предписаний в Конституции можно упомянуть, что причины задержания или ареста должны быть изложены по-гаитянски и по-французски, таможенные документы заполняются на французском, налоговая отчётность может подаваться по-французски и по-гаитянски. На денежных знаках в основном используется французский.

В 1979 году был издан закон, разрешающий преподавать гаитянский и на гаитянском в школе; в 1982 году вышло постановление, предписывающее использовать гаитянский как язык обучения с первого по десятый класс, в то время как французский вводился как дополнительный язык обучения в шестом классе, но в том же году на это постановление был наложен мораторий (DeGraff et al. 2022: 48–50).

Несмотря на дальнейшие дискуссии, эксперименты и планы (Dewar 2019: 13–14; DeGraff et al. 2022: 73), на данный момент языком образования остаётся французский, а гаитянский появляется (местами довольно активно) в учебном процессе, так сказать, вынужденно, поскольку учащимся – а иногда и учителям – не всегда хватает их знания француз-

ского (Dewar 2019; DeGraff et al. 2022: 37–38): по результатам тестирования в 2009 году, примерно 85% из 367 учителей показали уровень владения французским между A2 и B1 (Wolff, Aithnard 2014: 359). Вместе с тем встречаются и случаи, когда учеников наказывают, унижают и даже исключают из школы за разговоры по-гаитянски (DeGraff 2017).

Исследование мнения родителей по поводу возможного использования гаитянского как языка преподавания в школах показало, что хотя родители признают важность владения им для своих детей, они видят проблему в узкой сфере применения гаитянского в обществе и на рынке труда, по сравнению с французским (Dewar 2019).

Найти надёжные данные по владению языками на Гаити нелегко: в целом исследователи сходятся на том, что гаитянским владеют (почти) все, а по поводу французского называются цифры 3–5% (Saint-Germain 1997), 42% (Wolff, Aithnard 2014: 18) (скорее всего, завышенная оценка, так как издателем выступает «Франкофония»), меньше 10% (Dupuy 2023: 428).

Как можно объяснить то, что гаитянский продолжает сохранять прочные позиции? В последние десятилетия страну периодически сотрясают вооружённые перевороты и природные катаклизмы. Я лично посещал Гаити в 2010 году и видел дома из картонных коробок в пригороде столицы, а также множество детей школьного возраста, которые вместо учёбы вынуждены зарабатывать на жизнь. Очевидно, что в таких условиях языковая политика влияет на языковые предпочтения общества в меньшей степени.

3.2. Эквадор (официально – Республика Эквадор)

В XV веке территория будущего Эквадора перешла под контроль инков, большинство из которых составляли индейцы кечуа. В XVI веке контроль над территорией установила Испания. В 1830 году Эквадор получил независимость.

Население ~ 17.5 миллионов человек (2023), территория ~ 284 тысячи квадратных километров, ВВП на душу населения ~ 6.5 тысяч долларов (2024).

Даже более распространённой кичве (язык ~ 15% населения) далеко не сразу удалось добиться официального признания: только в Конституции 1979 года к официальному испанскому были добавлены «кичва и другие языки как части национальной культуры», в 1981 году вышел указ о двуязычном образовании в местах преимущественного проживания коренных народов, в Конституцию 1983 года было включено требование об использовании кичвы в школах в местах коренных поселений, однако эти постановления годами оставались на бумаге (Robinette 2015).

Путь шуара был следующим: в 1964 году была создана федерация по защите прав шуарцев (Valeš 2014: 50); в Конституции 1998 года появилось упоминание не только кичвы, но и шуара («и других коренных языков») как официальных для этнических групп, которые на них говорят; в действующей Конституции (2008 года) официальным языком определён испанский, официальными языками межкультурного общения – испанский, кичва и шуар (для остальных коренных языков предусмотрен официальный статус для соответствующих этнических групп в местах их компактного проживания).

На практике же в официальной сфере используется только испанский; роль других языков остаётся символической и не приносит какой-либо финансовой выгоды. Более того, кичва является единственным коренным языком, для которого хотя бы ведутся активные дискуссии по этому поводу, поскольку даже уровень описанности у других языков во многом остаётся крайне низким (Valeš 2014).

Несмотря на реализацию двуязычных программ в школах, их эффективность, в частности, для поддержки шуара вызывает много вопросов: многие дети уже не владеют языком, и соответствующие уроки не столько помогают овладеть шуаром, сколько рассказывают о фольклоре и интересных традициях (Valeš 2011). Поскольку экономические преимущества предоставляет только испанский, использовать другие языки, например на уроках математики, было бы «безответственно» (Robinette 2015: 20).

Оценки количества говорящих по-шуарски различны: Valeš (2014: 42) со ссылками на другие источники называет цифры от 40 до 49 тысяч, данные переписи 2010 года на официальном сайте отсутствуют, но в разных местах сайта CLEAR Global указаны как 35 тысяч и 63 тысячи. Тем не менее, согласно всё той же переписи 2010 года, шуарцами себя назвали 79 709 человек, что с высокой степенью уверенности позволяет предположить, что раньше количество говорящих на шуаре было больше.

3.3. Резервация Чокто

Оклахома стала частью США в 1803 году, резервация Чокто в своих современных границах существует с 1867 года.

Население ~ 227 тысяч человек (2020; 0.07% населения США), территория ~ 28 тысяч квадратных километров (0.3% территории США), ВВП на душу населения в штате Оклахома ~ 53 тысячи долларов (2019; в среднем по США на 2024 год ~ 85 тысяч долларов).

К сожалению, информации о том, какими именно документами (был) закреплён официальный статус чокто, найти не удалось, но на рабочих местах используется исключительно английский, в то время как чокто можно увидеть на вывесках зданий и казино (Kickham 2015: 22). По некоторым данным, чокто присутствует в образовательных программах только как предмет, но не как средство обучения (Kickham 2015: 21–22), по другим – некоторое количество учебных программ с погружением в чокто всё-таки существует (Kwachka, Thompson 2018).

Оценки количества говорящих разнятся: по крайней мере 4 тысячи в 2007 году, причём все, для кого чокто является первым языком, старше 50 лет (Kickham 2015: 19–20); перепись 2015 года называет цифру 9.6 тысяч человек. Однако, возможно, более показательно, что родители детям язык уже не передают, а в результате 13 лет работы Учебной программы сообщества Чокто ни одного говорящего на языке не появилось (Kickham 2015: 1–2).

3.4. Северо-Западные территории

В начале XVIII века эти земли перешли под контроль Британской империи, в 1870 году – под контроль Канады. В своих нынешних границах Северо-Западные территории существуют с 1999 года.

Население ~ 41 тысяча человек (2021; 0.1% населения Канады), территория ~ 1.3 миллиона квадратных километров (13.5% территории Канады), ВВП на душу населения ~ 108 тысяч долларов (2017; в среднем по Канаде на 2024 год ~ 55 тысяч долларов).

Закон о языках впервые был принят в 1984 году: в нём упоминались коренные языки Северо-Западных территорий, но в качестве официальных закреплялись французский и английский (коренные языки получили официальный статус в 1990 году). Закон предусматривает право населения получать государственные услуги на официальных языках в случае «значительного спроса» и «целесообразности».

Существуют доплаты двуязычным государственным служащим, однако данные относительно количества таких служащих противоречивы: в 2021/22 годах из общего количества 6 300 доплаты получали 340 (19th Northwest Territories Legislative Assembly 2023: 9) или же 171 (Government of Northwest Territories 2022: 18), и остаётся невыясненным, подразумевает ли знание языков также их использование. Более понятна ситуация с учителями, которым доплачивают именно за использование коренных языков, однако число таких учителей уменьшилось со 105 в 2010 году (19th Northwest Territories Legislative Assembly 2023: 9) до 37 в 2021/22 годах (Government of Northwest Territories 2022: 18).

Реализация прав на получение услуг на любом из официальных языков и поддержка госслужащих, говорящих на официальных языках, – а также увеличение присутствия коренных языков в языковом ландшафте – содержатся в списке рекомендаций Постоянного комитета по работе правительства (19th Northwest Territories Legislative Assembly 2023).

В 2021/22 учебном году 4 из 49 школ Северо-Западных территорий реализовывали программы языкового погружения на коренных языках в начальных классах, через год коли-

чество таких школ предполагалось повысить до 5 (Government of Northwest Territories 2022: 10). Постоянный комитет по работе правительства планирует и дальше увеличивать присутствие коренных языков в образовании (19th Northwest Territories Legislative Assembly 2023: 7): на 2023/24 учебный год была предусмотрена соответствующая программа подготовки педагогов с возможностью последующего расширения (Government of Northwest Territories 2023: 5).

Общее количество носителей коренных языков в регионе уменьшается: в 2014 году их насчитывалось 7 900 (из них говорящих на кри – 320), в 2019 – 6 800 (260), причём половина из них была старше 50 лет, а пятая часть – старше 65 (19th Northwest Territories Legislative Assembly 2023: 4). Согласно исследованию Бюро статистики, количество желающих изучать коренные языки в несколько раз больше количества говорящих (конкретно для кри такое желание изъявили 3 470 человек) (19th Northwest Territories Legislative Assembly 2023: 4–5), но очевидно, что далеко не каждому (взрослому) желающему удаётся хорошо овладеть языком даже в идеальных условиях.

Важно также сделать оговорку, что в целом ситуация с языком кри гораздо менее плачевна, поскольку общее количество говорящих на нём, согласно переписи 2016 года, насчитывает 96 тысяч человек. Тем не менее, исходя из формальных критериев, он является «эндемиком» Северо-Западных территорий: на данный момент ни в одном другом регионе (Канады) официального статуса кри не получил.

4. Океания

Океанию представляют шесть регионов:

1) Гавайи (США): «эндемический» гавайский (австронезийская семья), «мостовой» английский;

2) Папуа – Новая Гвинея: «эндемические» ток-писин (креольский язык на основе английского) и хири-моту (креольский язык на основе австронезийского моту), «мостовой» английский;

3) Вануату: «эндемический» бислама (креольский язык на основе английского), «мостовые» английский и французский;

4) Фиджи: «эндемический» фиджийский (австронезийская семья), «мостовые» английский и хинди;

5) Палау: «эндемический» палауский (австронезийская семья), «мостовой» английский;

6) Северные Марианские Острова: «эндемический» каролинский (австронезийская семья), «мостовые» английский и чаморро (официальный также на Гуаме).

В Океании есть также ряд двуязычных регионов со стандартной схемой «национальный язык + английский», но все они небольшие и с высокой вероятностью не предоставили бы каких-либо нетривиальных данных. В то же время шести регионов от Океании вполне достаточно, чтобы не создавать в выборке существенного перекоса.

4.1. Гавайи

В XIX веке Гавайские острова перешли под контроль Соединённых Штатов Америки. В 1959 году Гавайи получили статус полноправного штата США.

Население ~ 1.5 миллиона человек (2020; 0.4% населения США), территория ~ 28 тысяч квадратных километров (0.3% территории США), ВВП на душу населения ~ 75 тысяч долларов (2019; в среднем по США на 2024-й год ~ 85 тысяч долларов).

В 1900 году единственным рабочим языком правительства был утверждён английский; с 1943 года только по-английски должны были публиковаться и законы (Nakata 2017: 19–20). В Конституции 1978 года официальными языками Гавайских островов названы английский и гавайский, с оговоркой «гавайский язык используется только в случаях, предусмотренных законом».

Государственные и муниципальные органы власти используют гавайский язык для отдельных слов и названий в официальных документах и на уличных знаках, банки на Гавайях принимают выписанные по-гавайски чеки, но, например, суды не принимают документы на гавайском языке и не разрешают использовать гавайский во время судебных процедур (Nakata 2017: 16). С другой стороны, знание гавайского открывает некоторые возможности для трудоустройства в сфере туризма, развлечений, в архивах и музеях; гавайский является рабочим языком в кампусе Хило Гавайского университета (Brenzinger, Heinrich 2013: 309–311).

В 1896 году английский становится единственным разрешённым языком обучения, за разговоры по-гавайски в школах наказывали, и учителя даже делали выговоры родителям, которые говорили с детьми на гавайском языке дома (Nakata 2017: 19).

Языковые гнёзда и школы с погружением на гавайском языке начали появляться в середине 1980-х годов (Snyder-Frey 2013: 235; Nakata 2017: 15; Kaʻai 2020: 33). По состоянию на 2015 год в обучение по-гавайски были вовлечены 21 учебное заведение и примерно 2 тысячи учащихся (Nakata 2017: 21–22); их примерную долю от общего количества можно представить с учётом того, что, по данным Департамента образования, в 2024 году на Гавайях насчитывалось 294 учебных заведения и примерно 173 тысячи учащихся. Тем не менее даже среди директоров школ до сих пор встречаются мнения, что обучение на гавайском языке вредит социальной адаптации учащихся (Wilson, Kamanā 2013: 154–155).

В 1978 году количество носителей гавайского языка оценивалось в 2 тысячи (Noʻ Eau Warner 2013: 135–136), а к моменту запуска образовательных программ на гавайском языке – в 1 тысячу, 200 из которых составляли жители закрытого острова Ниихау и 800 – люди возрастом 60 лет и старше (Galla 2018: 110). Оценки последних лет разнятся: так, количества в 5–7 тысяч свободно говорящих (Brenzinger, Heinrich 2013: 309) очевидным образом недостаточно, чтобы 18 тысяч 610 человек говорили по-гавайски дома (Опрос американского сообщества 2009–2013), – но, так или иначе, хотя положение гавайского языка значительно улучшилось, процент владеющих им остаётся небольшим (по переписи 2010 года, население Гавайев составляло 1 360 301 человек).

Стоит также отметить, что в увеличении количества носителей ключевую роль сыграло именно образование, поскольку большинство родителей новых носителей гавайского языка на нём не говорят. Кроме того, новые носители этнически разнородны, то есть, в отличие от многих других сообществ, определяющей здесь является не общая «физическая» или «кровная» идентичность, а языковая (Brenzinger, Heinrich 2013: 312–314).

4.2. Папуа – Новая Гвинея (официально – Независимое Государство Папуа Новая Гвинея)

С 1884 года юго-восточная часть острова Новая Гвинея (будущая Папуа – Новая Гвинея) находилась под господством Британской империи, которая в начале XX века передала её Австралии. В 1975-м году Папуа – Новая Гвинея получила независимость.

Население ~ 12 миллионов человек (2021), территория ~ 463 тысячи квадратных километров, ВВП на душу населения ~ 2.5 тысячи долларов (2023).

Официальных языков на Папуа – Новой Гвинее нет, но в действующей Конституции (принята в 1975 году) есть призыв к гражданам и органам власти овладевать ток-писином, хири-моту или английским, а также требование для претендентов на гражданство владеть ток-писином, хири-моту или другим языком страны (их насчитывается более 800) на уровне, достаточном для нормального общения. Ток-писин превалирует в работе парламента, английский – в судах, бизнесе (Anere 2017: 1) и языковом ландшафте (Volker 2015: 207), в то же время именно ток-писин для многих ассоциируется с экономической успешностью (Devette-Chee 2021: 2).

Начиная с 1962 года, единственным официальным языком образования являлся английский (Megarrity 2005: 41–58). В конце 1990-х правительство инициировало образовательную реформу, которая определяла языком образования в течение первых трёх учебных

лет «язык ребёнка»; вследствие в том числе протестов родителей английский вернулся на утраченные позиции в 2013 году: проработанные методики и приобретение полезных для современной жизни навыков оказались более важными аргументами, чем поддержка языкового разнообразия и комфорт учеников (Volker 2015).

Переписи не предоставляют данных по количеству говорящих, но сайт ethnologue.com в 2022 году оценивал численность говорящих на ток-писине как на первом языке в 130 тысяч, как на втором – в 4 миллиона; количество говорящих на хири-моту как на втором языке оценивалось в 100 тысяч.

Значительное языковое разнообразие страны неизбежно будет сокращаться: согласно исследованию Kik A. et al. (2021), в 66% семей опрошенных использовался ток-писин, в 4% – английский, все остальные языки использовались только в 30% семей. Если родители говорят на разных языках, основным в семье обычно становится не один из этих языков, а ток-писин или английский (Devette-Chee 2021: 2); иногда это происходит и при наличии у родителей общего «локального» языка (Volker 2015: 210). В свете ситуации с образованием весьма вероятно, что со временем свои позиции начнёт терять и ток-писин.

4.3. Вануату (официально – Республика Вануату)

Первые европейцы прибыли на Вануату в XVII веке. В 1906 году территория перешла под совместное управление Франции и Британии. В 1980-м году Вануату получила независимость.

Население ~ 300 тысяч человек (2020), территория ~ 12 тысяч квадратных километров, ВВП на душу населения ~ 3 тысячи долларов (2023). Отметим также, что с учётом ориентировочного количества местных языков (138), у большинства из которых число носителей не превышает тысячи, Вануату – самый густонаселенный в языковом отношении регион на планете (François et al. 2015).

В Конституции 1979 года официальными языками провозглашены бислама, английский и французский, оговорено право граждан получать услуги от администрации на избранном ими официальном языке (с возможностью пожаловаться обмудсмену в случае нарушений), в качестве главных языков в образовательной сфере определены английский и французский. Эти положения остаются неизменными, хотя, например, языковая политика в сфере языковых услуг дополнительно говорит о необходимости распространения правительственных документов на трёх языках (бислама, английский, французский), «в крайнем случае – по-английски и по-французски» (Government of Vanuatu 2020: 38). В то же время в публичной сфере продолжают доминировать английский и французский (Vandeputte 2020: 281).

Со времён британско-французского кондоминиума сохраняется неофициальная разделительная линия между регионами, в которых приоритет в образовании отдаётся английскому или французскому (Eberhard et al. 2022). Согласно переписи 2009 года, из общего количества 61 931 учащегося возрастом 5 лет и старше английский был языком образования для 29 357 (47.4%), французский – для 13 259 (21.4%), английский и французский – для 927 (1.5%), местный язык – для 1 861 (3.0%; данные по языкам остальных учащихся недоступны).

По данным Министерства образования и профессиональной подготовки за 2020 год, бислама как язык образования используется только в дошкольных учреждениях (для 1 352 учащихся (= 8.3%) из 16 253); в начальной школе из 56 633 школьников по-английски учатся 38 561 (68.1%), по-французски – 17 862 (31.5%), в средней школе из 23 943 школьников по-английски учатся 17 128 (71.5%), по-французски – 6 815 (28.5%).

Присутствие бисламы в образовании иногда ограничивается дополнительно: так, соответствующие запреты прописаны в уставах школы Луи-Антуана де Бугенвиля и католической школы Монмартра, – однако на практике эти запреты нередко нарушаются как вне аудиторий, так и внутри них (Vandeputte 2020: 280). В то же время многие родители

воспринимают присутствие бисламы в образовательных программах как препятствие для изучения английского и французского (Vandeputte 2020: 279–281).

Перепись 2009 года предоставляет данные по языку домашнего общения: из 47 373 частных домохозяйств бислама основной для 15 985 (33.7%), английский – для 930 (2.0%), французский – для 297 (0.6%), местные языки – для 29 947 (63.2%), другие языки – для 214 (0.5%). Из проживающих в частных домохозяйствах возрастом 5 лет и старше 195 800 человек владеют («могут написать и прочитать простое предложение») бисламой 143 977 (73.6%), английским 125 313 (64.0%), французским 72 245 (36.9%), другим (местным) языком 98 232 (50.2%).

В переписи 2020 года содержится вопрос о хронологически первом освоенном языке: из общего числа 239 839 жителей возрастом 3 года и старше, проживающих в частных домохозяйствах, это бислама для 34 723 (14.5%), английский для 4 955 (2.1%), французский для 1 942 (0.8%), другие (местные) языки для 198 216 (82.6%). Прочитать или написать простое предложение на бисламе могут 90.1% населения в возрасте 15 лет и старше, на английском – 76.9%, на французском – 40.0%, на других (местных) языках – 70.9%.

Из приведенных данных легко сделать вывод, что говорящие на неофициальных местных языках продолжают пополнять ряды носителей бисламы, но знание населением английского и французского также растёт и, вполне вероятно, будет активнее влиять в том числе на выбор языков внутрисемейного общения.

4.4. Фиджи (официально – Республика Фиджи)

Фиджи перешли под контроль Британии в 1874 году. С 1879 по 1915 годы в страну прибыло ~ 60 тысяч рабочих из Индии (по данным Британской энциклопедии, в 2007 году индо-фиджийцы составляли 37.5% населения). В 1970 году Фиджи получили независимость.

Население ~ 885 тысяч человек (2017), территория ~ 18 тысяч квадратных километров, ВВП на душу населения ~ 6 тысяч долларов (2023).

В Конституции 1990 года официальными языками обозначены английский, фиджийский и хинди, официальным языком парламента – английский (с возможностью обращаться к председателям на фиджийском и хинди). Конституция 1997 года подчёркивает равенство фиджийского, хинди и английского. В Конституции 2013 года явных упоминаний об официальных языках нет, но указано, что она принимается по-английски с последующим переводом на фиджийский и хинди, а также что фиджийский и фиджийский хинди будут преподаваться как обязательные предметы в начальной школе.

После обретения независимости английский язык продолжил доминировать в официальной сфере и в бизнесе, хотя некоторые документы также переводятся на фиджийский и хинди; на денежных знаках используется только английский, исключение – однодолларовая монета с изображением традиционного керамического кувшина для воды и его названием по-фиджийски: saqamoli (Mangubhai, Mugler 2006: 30–32). Трудности с расширением сфер для фиджийского связаны также с отсутствием устойчивой литературной традиции (Goundar 2019: 61), а для хинди – с тем, что многие жители Фиджи не владеют системой письма деванагари, в то время как собственно фиджийский хинди остаётся во многом слабо описанным (Goundar 2019: 65; Mangubhai, Mugler 2006: 33).

Постановление Образовательной комиссии от 1969 года, устанавливающее английский языком образования, начиная с четвёртого класса, действует и в настоящее время (Nicholls 2014: 10). Язык обучения в начальных школах выбирают ответственные за них религиозные, общественные и родительско-учительские комитеты (Shameem 2002: 390). Этот выбор часто (особенно в сельской местности) облегчается традиционным разделением школ на «фиджийские» и «индийские», несмотря на попытки это разделение ликвидировать (Mugler 1996: 282).

Согласно статистическим исследованиям за 1985 год, в первом классе 20% времени использовался фиджийский, 80% – (другие) местные языки; во втором 40% – фиджийский,

40% – местные языки, 20% – английский; в пятом и шестом 40% – фиджийский, 10% – местные языки, 50% – английский (Roberts 2007: 19). В настоящее время в качестве языка обучения доминирует английский, особенно в многонациональных школах (ibid), в том числе и в начальных классах (Lagi 2016: 92), однако учителя нередко переключаются между языками во время объяснений (Nicholls 2014: 63; Lagi 2016: 93). При этом и среди учителей (Nicholls 2014: 95), и среди родителей (Lagi 2016: 95), и среди самих учащихся (Nicholls 2014: 3) высказываются мнения о большей важности для будущей жизни именно английского.

Авторы соответствующей статьи сообщают, что фиджийский и фиджийский хинди примерно в равных долях являются первыми языками примерно для 95% населения Фиджи, в то время как английский – для 1-3% (Mangubhai, Mugler 2006: 26); в абсолютных цифрах количество говорящих на фиджийском оценивается в 400–500 тысяч (Mangubhai, Mugler 2006: 63; Roberts 2007: 8). Несмотря на то что английский является домашним языком явного меньшинства учащихся (Nicholls 2014: 60), проводившийся ещё в 1993 году опрос показал, что в столичном регионе люди с разными основными языками активно используют для общения между собой именно английский (Mangubhai, Mugler 2006: 86). Кроме того, некоторые родители переходят на английский с детьми, чтобы облегчить им процесс обучения в школе (Lagi 2016: 90), и наиболее привычным письменным языком для школьников также является английский (Nicholls 2014: 60). Как итог – голоса тех, кто жалуется на плохое знание детьми своего языка (особенно в городах), звучат всё громче (Mangubhai, Mugler 2006: 103; Roberts 2007: 34).

4.5. Палау (официально – Республика Палау)

В XVIII и XIX веках росло влияние на острова Палау со стороны Испании. В 1899 году архипелаг был продан Германской империи. В 1914 году свой контроль установила Японская империя, в 1944 – США. В 1994 году Палау получили независимость. Тем не менее страна по-прежнему в высокой степени зависит от финансирования США; значительную долю в её экономике также составляют доходы от потока туристов: в основном из Японии и Китая (Matsumoto 2020: 36).

Население ~ 17 тысяч человек (2021), территория ~ 459 квадратных километров, ВВП на душу населения ~ 17 тысяч долларов (2024).

В Конституции 1979 года официальными языками определены палауский и английский. В трёх штатах дополнительными официальными языками указаны, соответственно, японский, тобийский и сонсорольский, но поскольку население этих штатов, согласно переписи 2015 года, составляет 119, 25 и 40 человек, можно ожидать, что влияние этих статусов на реальную языковую ситуацию минимально.

Без знания английского невозможно претендовать на престижную работу: например, госслужащего или сотрудника единственного в стране вуза (общественного колледжа Палау) (Okayama 2015: 111–112, 148). Практически все документы, за исключением юридических документов о земельных спорах, пишутся по-английски; палауский присутствует на небольшом количестве информационных знаков: в магазинах, национальной больнице и национальном музее (Okayama 2015: 244, 277). В то же время использование палауского осложняется большим притоком мигрантов (особенно с Филиппин, где английский является одним из двух официальных языков): по состоянию на 2012 год, примерно 27% граждан Палау родились в другой стране (Okayama 2015: 6).

В 1963 году языком образования был определён английский, в 1973 году была запущена программа двуязычного образования (Okayama 2015: 68–69). С 1997 года обучение на палауском является частью учебной программы как начальных, так и средних школ; многие учащиеся не очень хорошо понимают либо английский, либо палауский, поэтому преподаватели в разных соотношениях чередуют в учебном процессе оба языка (Okayama 2015: 175–192). Учебники по всем предметам, за исключением палауистики, написаны по-английски (Okayama 2015: 226). Интересно, что многие англоговорящие родители отправляют

своих детей в школы, где преимущественно используется палауский, так как не видят других способов овладеть языком; в результате в школах всё чаще слышен английский (Matsumoto 2020: 48).

Согласно переписи 2005 года, из 14 154 жителей возрастом 18 лет и старше палауский был единственным языком домашнего общения у 8 753 (61.8%), в то время как английский использовали дома 2 268 (16.0%), а японский – 115 (0.8%); по переписи 2020 года, те же цифры составили 13 567, 5 367 (39.6%), 8 893 (65.6%) и 20 (0.15%).

К этой статистике, которая сама по себе вполне показательна, можно добавить несколько частных замечаний: старшее поколение жалуется, что молодые не умеют правильно говорить по-палауски и в своей речи часто переключаются на английский (Matsumoto 2020: 47); из более чем 300 участников исследовательского опроса ни один не попросил вариант анкеты на палауском, то есть английский абсолютно доминирует как письменный язык (Matsumoto 2020: 51); согласно опросу Японского фонда в 2017 году, по количеству изучающих японский язык Палау находится на третьем месте в мире, причём у молодых палауанцев японский предсказуемо ближе к литературному варианту, чем у старших (Matsumoto 2020: 42–43).

4.6. Северные Марианские Острова (официально – Содружество Северных Марианских Островов)

Испания заявила свои претензии на Северные Марианские острова в XVI веке. В 1899 году они были проданы Германской империи. В 1918 году перешли под контроль Японской империи, в 1947 были переданы под опеку США. В 1986 году стали неинкорпорированной территорией США.

Население ~ 47 тысяч человек (2020), территория ~ 464 квадратных километра, ВВП на душу населения ~ 21 тысяча долларов (2019).

К сожалению, информации о том, какими именно документами определяются существующие официальные статусы английского, чаморро и каролинского, найти не удалось, но похоже, что на рабочих местах используется исключительно английский (Ellis 2021: 352).

В 1972 году были запущены двуязычные образовательные программы, быстро набиравшие ход. Однако, несмотря на усилия энтузиастов, добиться их официального утверждения удалось только в 1985 году, официальной реализации – в 1988, а к этому моменту начальный запал уже иссякал (Ellis 2021: 346). При этом распространённой позицией среди родителей было говорить с детьми на английском, который пригодится и в школе, и на работе, и рассчитывать на то, что местные языки дети выучат от сверстников и благодаря двуязычным образовательным программам (Ellis 2021: 352).

По переписи 1990 года, количество знающих каролинский составило 3 тысячи человек. В настоящее время детей, которые могут уверенно говорить по-каролински, почти нет (Ellis 2021: vii); при этом несколько десятилетий назад многие представители младшего поколения говорили на смеси каролинского и английского, теперь же обнаружить следы каролинского в речи детей гораздо сложнее (Ellis 2021: 353–354).

5. Африка

В выборке пять представителей Африки:

1) Мадагаскар: «эндемический» малагасийский (австронезийская семья), «мостовой» французский;

2) Южно-Африканская Республика: «эндемический» африкаанс (индоевропейская семья), «мостовой» английский, а также венда, зулу, коса, южный ндебеле, свати, северный сото, сесото, тсвана, тсонга (части диалектных континуумов);

3) Центральноафриканская Республика: «эндемический» санго (креольский язык на основе нигеро-конголезского нгбанди), «мостовой» французский;

4) Коморы: «эндемический» коморский (бенуэ-конголезская семья), «мостовые» французский и арабский;

5) Сейшельские Острова: «эндемический» сейшельский (креольский язык на основе французского), «мостовые» английский и французский.

5.1. Мадагаскар (официально – Республика Мадагаскар)

В XIX веке Мадагаскар перешёл под контроль Франции. В 1960 году получил независимость.

Население ~ 32 миллиона человек (2024), территория ~ 593 тысячи квадратных километров, ВВП на душу населения ~ 529 долларов (2023).

В Конституции 1958 года официальными языками названы малагасийский и французский. В Конституции 1992 года нет упоминания официальных языков, но малагасийский определён как национальный язык. Конституция 2007 установила в качестве официальных малагасийский, французский и английский. Ныне действующая Конституция 2010 года признаёт малагасийский язык национальным, а малагасийский и французский – официальными. На практике в официальной сфере и на рынке труда доминирует французский язык: почти каждое объявление о работе требует хорошего владения письменным и устным французским (Dahl 2011: 69, 71).

После получения независимости французский оставался языком обучения до 1972 года, затем начальное и среднее образование было переведено на малагасийский, но в 1992 году произошёл возврат к французскому. С 2008 началось внедрение системы, при которой преподавание в первых пяти классах ведётся по-малагасийски, в шестом и седьмом используются малагасийский и французский, а затем так называемые научные предметы (математика, технологии, науки о жизни и почве) ведутся по-французски, а остальные (география, история) – по-малагасийски (Dahl 2011: 51, 62, 68). В то же время при наличии соответствующих возможностей родители стараются отдавать детей в детские сады и школы с французским языком обучения (Dahl 2011: 67).

Согласно переписи 1993 года, из 8 299 743 жителей в возрасте десяти лет и старше грамотных 3 813 367 (45.9%); грамотны только на малагасийском 2 401 439 (29.0%), на малагасийском и другом языке 1 348 304 (16.2%), только на другом языке 63 624 (0.8%). Таким образом, на 1993 год 45.2% населения в возрасте десяти лет и старше умели читать и писать по-малагасийски, а для французского этот показатель был не больше 17.0% (поскольку за «другим языком» не во всех случаях мог подразумеваться французский).

Согласно переписи 2018 года, среди жителей возрастом три года и старше владеющих малагасийским языком 99.9%, французским – 23.6%; среди жителей возрастом одиннадцать лет и старше грамотны по-малагасийски 77.0%, по-французски 36.8%. Несмотря на рост показателей у французского языка, малагасийский продолжает сохранять устойчивые позиции, однако при улучшении экономической ситуации в регионе вполне возможны изменения и в языковой.

5.2. Южно-Африканская Республика

Первые нидерландские колонисты начали прибывать на территорию будущей Южно-Африканской Республики в XVII веке. В 1795 году эти земли перешли под контроль Британии; на рубеже XIX и XX веков желание Нидерландов сохранить своё влияние привело к англо-бурским войнам. В 1961 году Южно-Африканская Республика получила независимость.

Население ~ 62 миллиона человек (2022), территория ~ 1.2 миллиона квадратных километров, ВВП на душу населения ~ 16.5 тысяч долларов (2024).

После получения независимости в качестве официальных языков использовались английский и африкаанс. Конституция 1996 года добавила к ним девять коренных (венда, зулу, коса, южный ндебеле, свати, северный сото, сесото, тсвана, тсонга) и предоставила возможность представителям власти использовать в работе любой/любые из итоговых один-

надцати. В 2012 году был принят закон по использованию официальных языков, который обязывает государственные учреждения и общественные организации использовать в своей работе не менее двух официальных языков.

В настоящее время в документообороте государственных учреждений и языковом ландшафте представлены разные языки (в зависимости от языковых предпочтений в конкретном регионе), а в парламенте и региональных органах на регулярной основе осуществляется устный перевод (Hlengwa-Selepe 2024: 714). Тем не менее доминирующее положение в большинстве сфер остаётся за английским, и ввиду отсутствия чётких регламентирующих инструкций и ответственности за их несоблюдение другие языки часто остаются без внимания (Hlengwa-Selepe 2024: 720).

Согласно проведенному в 2008 году Исследованию динамики национального дохода, хорошее знание английского языка увеличивало средний размер заработной платы более чем на 50 процентов (Posel et al. 2020: 777).

Несмотря на то что, согласно сайту Национального департамента базового образования, начиная с четвёртого класса, в качестве языка образования доминирует английский (в 2007 году 79.1% четвероклассников учились по-английски, второе место у африкаанса с показателем 12.3%), в начальной школе динамика для «эндемиков» в целом благоприятна: в 2007 году только 21.8% первоклассников, 23.8% второклассников и 27.7% третьеклассников учились по-английски (в 1998 году – 31.7%, 35.3% и 40.9%, соответственно), в то время как для африкаанса эти же показатели выглядели как 9.5%, 9.6% и 9.9% (в 1998 – 5.1%, 5.7% и 6.7%). Тем не менее многие исследователи отмечают, что при наличии возможностей (в том числе финансовых) многие родители стараются отдавать детей в англоязычные школы (De Klerk 2002; Bangeni and Kapp 2007; Hunter 2019; Hlengwa-Selepe 2024).

Согласно переписям, в 1996 году английский был языком домашнего общения у 8.7% респондентов, в 2001 у 8.3%, в 2011 у 9.7%, в 2022 у 8.7%; африкаанс – у 14.5%, 13.4%, 13.5% и 10.6%, соответственно. Исходя из ситуации, описанной выше, уменьшение количества говорящих на африкаансе вполне объяснимо, но как объяснить «стабильность» английского, особенно учитывая многочисленные упоминания исследователей об отказе населения от коренных языков (в частности, Diko 2023: 307; Seethal 2023: 181–182; Hlengwa-Selepe 2024: 717–718)?

Один из факторов – изменения в расовом составе населения: так, в 1996 году в ЮАР насчитывалось 11.0% белых, в 2022 – 7.3%. Во-вторых, согласно данным исследования «Прогресс в области международной грамотности чтения» (Progress in International Reading Literacy Study), 78% южноафриканских четвероклассников испытывают значительные трудности с чтением на любом языке (Thuketana, Makgabo 2022: 81), а по данным переписи 2022 года, 49.4% респондентов возрастом 20 лет и старше не доучились до конца средней школы.

Наконец, согласно данным Общих обследований домохозяйств (General Household Surveys), в 2017 и 2018 годах более 80% жителей ЮАР вне дома чаще всего говорили на том же языке, что и дома, то есть население остаётся в значительной степени сегрегированным (по крайней мере в языковом плане), и хотя общий уровень владения английским растёт, для массовой «англофикации» семей его пока недостаточно (Posel et al. 2020).

5.3. Центральноафриканская Республика

Будущая Центральноафриканская Республика перешла под контроль Франции на рубеже XIX и XX веков. В 1960 году получила независимость.

Население ~ 5.5 миллионов человек (2023), территория ~ 623 тысячи квадратных километров, ВВП на душу населения ~ 539 долларов (2023).

В 1963 году французский получил статус государственного языка, санго – национального языка, в 1991 году санго также получил статус государственного. Доля французского в сфере административных услуг составляет примерно 80%, знание письменного французского является обязательным условием продвижения по карьерной лестнице (Beyom et al. 2014: 114). Законодательные попытки сделать санго языком школьного образования ведутся

с 1997 года, однако, за исключением некоторых экспериментальных программ, по состоянию на 2021 год эта сфера остаётся за французским (Couralet 2022: 5–6).

Надёжную статистику по владению языками в Центральноафриканской Республике найти затруднительно, но, согласно опросу под руководством Робера Бейома, 93% жителей владеют санго, 21% – французским, 7% не владеют ни санго, ни французским (Beyom et al. 2014: 114); с оговоркой о том, что ввиду присутствия французского в разных сферах многие владеют им хотя бы на минимальном уровне (Steien et al. 2016: 236).

Вместе с тем слабая представленность французского за пределами образовательной системы и высокий уровень безработицы снижают мотивацию для его изучения (Beyom et al. 2014: 115–116). Согласно многоиндикаторному кластерному исследованию (Multiple Indicator Cluster Survey) от 2019 года, у немногим более 40% молодых людей в возрасте от 20 до 24 лет есть начальное образование и только у одного из шести – неполное среднее, а по данным школьной инспекции Банги (столица) за 2018/19 годы, 57% второклассников, 41% третьеклассников и 20% четвероклассников не смогли прочитать ни одного слова в течение минуты (Couralet 2022: 3). Стоит также отметить, что в последние десятилетия в стране регулярно происходят боевые действия. Можно предположить, что в таких условиях многие сталкиваются с официальной языковой политикой не слишком часто.

5.4. Коморы (официально – Союз Коморских Островов)

Франция установила контроль над этими островами в XIX веке. В 1975 году Республика Коморские Острова получила независимость, но остров Майотта остался во владении Франции в качестве её «территориальной единицы».

Население ~ 1 миллион человек (2024), территория ~ 2 тысячи квадратных километров, ВВП на душу населения ~ 1.5 тысячи долларов (2023).

Конституция 1985 года определила официальными языками французский и арабский. Конституция 2001 года установила коморский официальным и национальным языком, французский и арабский – официальными, а также, среди прочего, прописала обязанность кандидатов в депутаты уметь читать, писать и говорить по-коморски и по-французски или по-арабски. Позднейшие законы определили более подробные языковые требования к представителям власти: кандидаты в Союзную Ассамблею (высший законодательный орган) должны в совершенстве читать и писать на коморском, французском или арабском; кандидаты на должности островных советников, мэров и заместителей мэров должны читать и писать как минимум на двух из трёх официальных языков; главы деревень и главы районов должны читать и писать на национальном языке или одном из официальных языков. На практике административные дела ведутся по-французски и в меньшей степени по-арабски, хотя в устной коммуникации используется и коморский (Ahmed-Chamanga 2022: 90, 95). Гражданский процессуальный кодекс от 2001 года предусматривает использование в судах французского или коморского языка.

В Трудовом кодексе от 1984 года также содержится ряд языковых требований: внутренние правила, касающиеся мер безопасности и гигиены, должны быть написаны на коморском языке, на официальном языке или на одном из этих двух языков; коллективные договоры должны быть составлены на одном из официальных языков; договоры со стажёрами должны быть составлены на одном из официальных языков и, при возможности, на языке стажёра (последнее требование продублировано в законе о стажёрах от 1988 года).

Из более частных замечаний можно добавить, что, например, Кодекс маркетинга и распространения заменителей грудного молока допускает надписи как минимум на одном из официальных языков или на английском, а Национальный орган регулирования информационных и коммуникационных технологий принимает декларации только на французском. На коморских денежных знаках используются французский и арабский языки. Также арабский доминирует в религиозных контекстах (более чем 95% коморцев – мусульмане), но хорошо его знают в основном соответствующие специалисты (Full 2006: 686). Более широкое использование коморского языка было дополнительно осложнено спорами по

поводу единой орфографии на латинице, созданной только в 2008 году; до этого по-коморски в основном писали – если писали в принципе – на арабице (Ahmed-Chamanga 2022: 88; 90–93). Отметим также, что коморский является языком национального гимна.

Согласно Закону об образовании от 1994 года, языком обучения в начальной, средней, старшей школах и в вузе является французский или арабский (то есть обучение по-коморски допускается только в детсадах). На практике в учебном процессе предпочитался и предпочитается французский, а арабский в основном используется в сфере религиозного образования (Ahmed-Chamanga 2022: 86). На 2014 год был запланирован запуск учебных программ на коморском языке, а также двуязычных (коморско-французских), однако по причине политических пертурбаций по состоянию на 2020 год все подобные инициативы оставались на уровне экспериментов (Ahmed-Chamanga 2022: 88–89, 93).

Согласно переписи 2003 года, среди населения возрастом 15 лет и старше коморским владели «почти все», французским – 32.1%, арабским – 7.1%. Из тех же респондентов грамотными были 41.7%, при этом 35.3% назвали основным письменным языком коморский на латинице, 30.6% – французский, 24.0% – коморский на арабице, 7.2% – арабский, 2.9% – другой.

Согласно переписи 2017 года, из 758 316 жителей коморским языком владели 677 246 (89.3%), французским – 254 813 (33.6%), арабским – 50 117 (6.6%). Среди населения возрастом 12 лет и старше грамотными были 55.7%, при этом умели читать и писать по-французски 51.7%, по-коморски арабицей 49.6%, по-коморски латиницей 35.2%, по-арабски 16.5%.

Более свежая перепись при подсчёте владеющих не устанавливала возрастных ограничений (а значит, учитывала в том числе младенцев и тех, кто в силу возраста ещё не столкнулся с образовательной системой в полной мере), однако всё равно видно, что доля владеющих французским несколько выросла, а коморским и арабским – уменьшилась. Относительно уровня грамотности можно отметить, что коморский на латинице остался на том же уровне, а остальные варианты выросли примерно вдвое, что, вероятно, прежде всего связано с ситуацией в образовании.

Тем не менее позиции коморского языка остаются относительно устойчивыми, наверняка не в последнюю очередь ввиду социально-экономических факторов: по данным Всемирного банка за 2013 год, начальную школу на Коморах посещали 81.4% детей соответствующего возраста, среднюю – 47.3%. Показателен и тот факт, что по состоянию на 2017 год среди жителей возрастом 12 лет и старше грамотными были только 55.7%.

5.5. Сейшельские Острова (официально – Республика Сейшелы)

Французы основали первые постоянные поселения на этих островах в XVIII веке, после чего начали завозить на них рабов с Мадагаскара и из Восточной Африки. В 1794 году архипелаг перешёл под контроль Британии, которая поощряла иммиграцию индийцев. В 1976 году Сейшелы получили независимость.

Население ~ 120 тысяч человек (2024), территория ~ 457 квадратных километров, ВВП на душу населения ~ 21 тысяча долларов (2023).

В действующей Конституции (от 1993 года) указано, что национальными языками являются сейшельский, английский и французский и что граждане могут использовать любой из них для любой цели. Кроме того, английский определён как единственный язык судопроизводства и написания законов, за исключением специально оговоренных случаев.

Языком официальных документов является английский, кроме следующих случаев: католическая церковь выдаёт сертификаты о крещении и миропомазании по-французски, сейшельский в дополнение к английскому используется в паспортах и миграционных картах, по-сейшельски и по-английски написаны Кодекс этики государственной службы и полис Министерства молодёжи, спорта и культуры (Zelime 2022: 57).

Единственное министерство, в котором сейшельский широко используется в качестве письменного рабочего языка, – Министерство местного самоуправления и общественных дел, но другие (например, Министерство здравоохранения, сельского хозяйства и охраны

окружающей среды) иногда используют его для информирования населения наряду с английским. В устной официальной коммуникации преобладают английский (в большинстве министерств) и сейшельский (на более низких уровнях административной иерархии), сейшельский также является основным языком обсуждений в парламенте (Zelime 2022: 57–58). Несмотря на широкое использование сейшельского в повседневной жизни, его знание не является обязательным для госслужащих, вследствие чего, например, медсёстры часто вынуждены служить посредниками-переводчиками между пациентами и приезжими докторами (Zelime 2022: 59, 77).

В 1981 году сейшельский стал языком преподавания в первых четырёх классах, но в 1996 переходить на английский начали уже на третьем году обучения (Ivanov et al. 2015), причём во многом это произошло с опорой на мнения учителей (Deutschmann, Zelime 2022: 72). Национальная образовательная программа разрешает использовать сейшельский и французский в дополнение к английскому в качестве «вспомогательных языков» (Zelime 2022: 23).

Несмотря на то что для подавляющего большинства учащихся наиболее привычным языком является сейшельский, ни один из учителей младших классов в ходе опроса не поддержал идею использовать его как язык обучения в третьем и последующих классах, а 96.5% высказались за то, чтобы вводить английский даже раньше (в том числе в детских садах), исходя из большей рыночной значимости этого языка (Zelime, Deutschmann: 2018). Уроки математики ведутся по-английски с первого класса уже сейчас (Deutschmann, Zelime 2022: 66).

Сложности возникают и с использованием сейшельского как «вспомогательного языка»: 80% инспекционных отчётов содержат упоминания о частом смешивании языков во время учебного процесса, в связи с чем Министерство образования предписало строже придерживаться языковой политики, предусмотренной учебными планами (Ministry of Education 2014: 47).

По данным переписей, в 2002 году 91.8% жителей в возрасте трёх лет и старше говорили дома по-сейшельски, 4.9% – по-английски, 0.8% – по-французски, 2.5% – на другом языке; в 2010 году, соответственно, 90.4%, 5.1%, 0.7% и 3.8%; в 2022 – 85.1%, 8.0%, 0.5% и 6.4%. Тенденции очевидны.

6. Азия

В выборку вошли три азиатских региона:

1) Шри-Ланка: «эндемический» сингальский (индоевропейская семья), «мостовой» тамильский;

2) Синьцзян-Уйгурский автономный район (Китай): «эндемический» уйгурский (тюркская семья), «мостовой» китайский (/путунхуа);

3) Мон (Мьянма): «эндемический» монский (австроазиатская семья), «мостовой» бирманский.

6.1. Шри-Ланка (официально – Демократическая Социалистическая Республика Шри-Ланка)

В XVI веке будущая Шри-Ланка перешла под контроль Португалии, в XVII – Нидерландов, в XVIII – Британии; в 1948 году получила независимость.

Население ~ 22 миллиона человек (2022), территория ~ 66 тысяч квадратных километров, ВВП на душу населения ~ 3 тысячи долларов (2023).

После получения независимости английский остался языком правительства. В 1956 году официальным языком страны был определён сингальский. Законопроект от 1958 года об использовании тамильского языка в районах с преобладанием тамилоговорящего населения был принят в 1966 году, но в законную силу так и не вступил. Конституция 1978 года оставила сингальский единственным официальным языком Шри-Ланки, но оговорила воз-

можность использования тамильского в парламенте, образовании и администрациях северных и восточных провинций. В 1983 году недовольство тамилов привело к началу боевых действий, длившихся по 2009 год; противостояние не смогли остановить даже конституционные поправки от 1987 года, провозгласившие сингальский и тамильский официальными, а английский – «связующим» языком.

Начиная с 2007 года, знание сингальского и тамильского языков стало обязательным для госслужащих в течение пяти лет с момента вступления в должность (Wyss 2020: 27). В 2014 году Центр политических альтернатив добился того, что Центральный банк напечатал текст на новых банкнотах на тамильском и сингальском языках; после судебных разбирательств стали двуязычными и паспорта (national identity cards) (Fleming, Ansaldo 2020: 27).

Несмотря на встречающиеся в последнее время примеры полноценного трёхъязычия в работе государственных учреждений (Madhavee, Ariyaratne 2020: 38), тамильский язык часто продолжает игнорироваться в судах, в языковом ландшафте, при предоставлении госуслуг, при этом бланки в государственных учреждениях на севере и востоке страны могут быть доступны только на тамильском языке, а в других регионах – только на сингальском (Wyss 2020: 30). С другой стороны, для многих профессий важнейшим требованием остаётся знание английского (Liyanage 2019: 403).

По данным Министерства образования Шри-Ланки, в 2002 году из общего числа 4 026 233 учащихся по-сингальски учились 3 027 826 (75.2%), по-тамильски – 996 525 (24.8%), по-английски – 1 882 (0.05%); в 2021 году из общего числа 4 048 937 по-сингальски учились 2 968 086 (73.3%), по-тамильски – 977 184 (24.1%), на двух языках – 103 667 (2.6%) – как видно, сфера образования в языковом плане остаётся во многом сегрегированной.

Стоит также отметить, что присутствие в школьной программе экзаменов по тамильскому языку, которые влияют на рейтинг учеников, часто ориентируют последних не на хорошее знание языка, а на целенаправленную подготовку к соответствующим экзаменационным процедурам. Кроме того, сингалы часто выбирают в качестве языков для сертификационных экзаменов не тамильский, а английский, французский, японский или китайский, более высоко оценивая их важность на рынке труда (Malalasekera 2019: 56–57).

По данным переписи 2001 года, среди тамилов Шри-Ланки в возрасте десяти лет и старше о владении сингальским языком заявили 64.6% опрошенных, о владении английским – 24.1%; доля сингалов того же возраста, владеющих тамильским, составила 4.0%, английским – 13.2%. Согласно переписи 2012 года, из общего количества населения в возрасте десяти лет и старше (16 867 825 человек) о владении сингальским заявили 14 670 239 (87.0%), тамильским – 4 807 584 (28.5%), английским – 4 019 583 (23.8%). Языковые данные переписи 2024 года пока недоступны, но можно предположить, что несмотря на высокий процент владеющих сингальским, тамильский язык сохранит относительно устойчивые позиции вследствие значительной сегрегации общества (в том числе как «эха войны»).

6.2. Синьцзян-Уйгурский автономный район

Китайские власти с разной степенью успешности пытались установить контроль над Синьцзяном в течение нескольких столетий. Частью КНР эти территории стали в 1949 году, а в 1955 был образован Синьцзян-Уйгурский автономный район.

Население ~ 26 миллионов человек (2021; 1.8% населения Китая), территория ~ 1.7 миллиона квадратных километров (17.3% территории Китая), ВВП на душу населения ~ 10 тысяч долларов (2023; в среднем по Китаю на 2024-й год ~ 13 тысяч долларов).

В 1949 году официальными языками были определены уйгурский и китайский. По некоторым данным, в 2017 году уйгурский лишился этого статуса (Ayup et al. 2023: 345), по другим – изменился не статус, а сферы применения (Han, Johnson 2021: 186–187). Как бы то ни было, языковая ситуация в Синьцзян-Уйгурском автономном районе весьма нетривиальна, поэтому было принято решение не исключать его из выборки.

Согласно (Wei 2010), уйгурский язык широко используется в официальных сферах, однако позднейшие работы обычно высказываются по этому поводу более сдержанно, упо-

миная даже запреты на его использование (Ayup et al. 2023: 342). Так или иначе, большинство исследователей сходится на том, что ключевым языком на рынке труда является китайский (Sunuodula, Cao 2014; Tang et al. 2016; Cabras 2017; Zhang, Yang 2021; Han, Johnson 2021; Li, Ren 2021) и что для представителей этнических меньшинств обычен энтузиазм по поводу его изучения (Ma 2009; Wang 2012).

В соответствии с постановлением о языковом планировании, на дорожных и коммерческих указателях необходимо использовать китайский и уйгурский; в целом это соблюдается (хотя рекламные объявления могут использовать один или оба языка в зависимости от целевой аудитории), но часто уйгурское сообщение, находящееся над китайским, оформляется меньшим шрифтом, из-за чего местные шутливо называют его «брови» (Cabras 2017).

После 1949 года в регионе сохранялись две образовательные системы: уйгуроязычная и китаеязычная (Ayup et al. 2023: 342). В 1992 году началось внедрение двуязычного образования для национальных меньшинств, предусматривающее переход на китайский язык обучения, начиная с третьего класса; в 2004 было принято решение использовать китайский уже в первом классе (Shir 2019: 14). В 2005 эту программу начали распространять и в детских садах (Ma 2012).

В 2011 году Департамент образования Синьцзяна постановил, что всё обучение должно вестись по-китайски, и только при отсутствии такой возможности некоторые предметы (как физкультура, музыка, искусство) могут преподаваться на языках меньшинств (Shir 2019: 15). Проблему с кадрами был призван решить, в частности, принятый в 2013 году пятилетний план по языковой подготовке учителей стоимостью 254 миллиона юаней (41.5 миллиона долларов) (Yin 2014).

Помимо изменений внутри уйгуроязычной образовательной системы, происходило её активное слияние с китаеязычной: создавались китаеязычные школы с классами для национальных меньшинств, школы для меньшинств с китаеязычными классами, а также смешанные школы (Tsung, Cruickshank: 2009). По некоторым данным, в 2017 преподавание по-уйгурски было полностью прекращено (Ayup et al. 2023: 345), а в некоторых районах уйгурский был запрещён в школах даже за пределами учебных аудиторий (Yilihamu, 2015: 35). При этом многие представители национальных меньшинств выбирали для своих детей образование по-китайски и раньше (Cabras 2017; Baranovitch 2022: 144).

Найти надёжные данные относительно количества владеющих уйгурским языком весьма затруднительно. Встречается оценка в 8–11 миллионов по состоянию на 2010 год (Han, Johnson 2021: 186); население Синьцзян-Уйгурского автономного района в том же году составило 21.8 миллиона.

«Исследование об использовании китайского языка и письменности» (конец XX века) показало, что доля таджиков, кыргызов, уйгуров и казахов Синьцзяна, которые умеют говорить по-китайски, составляла, соответственно, 6.6%, 12.21%, 19.88% и 42.37%. По данным опроса 5 708 представителей национальных меньшинств Синьцзяна, проведенного с 2015 по 2020 год, среди тех, кто менял место жительства, 79.2% говорят по-китайски, а 66.0% владеют китайским на хорошем уровне; среди тех, у кого такого опыта не было, соответствующие показатели составили 48.4% и 33.6%; количество менявших место жительства составило менее 30% (Li, Ren 2021).

Переход населения на китайский язык в таких условиях выглядит ожидаемым, но по причине малодоступности данных охарактеризовать ситуацию конкретнее затруднительно.

6.3. Мон

Бирманцы установили контроль над всеми царствами Мон в 1757 году. Во времена Британской колонизации (1824–1941) моны помогали британцам, рассчитывая на возможность после поражения Бирмы (в настоящее время Мьянма) создать своё государство. В 1948 году Бирма получила независимость, Монский национальный округ (штат Мон) в её составе был образован в 1974 году.

Население ~ 2 миллиона человек (2014; 4.0% населения Мьянмы), территория ~ 12 тысяч квадратных километров (1.8% территории Мьянмы), ВВП на душу населения в Мьянме ~ 1.25 тысячи долларов (2024); штат Мон является относительно богатым, а его показатели социального развития зачастую превышают средние по стране (UNICEF 2016: 47).

Конституция 1948 года определила бирманский в качестве официального языка и оговорила возможность также использовать английский. В Конституции 1974 года (а также в Конституции 2008 года) как официальный упоминается только бирманский. Таким образом, ни один из языков семи национальных штатов на уровне Конституции юридически не признан, однако своим появлением эти штаты обязаны именно языкам (Hlaing 2007: 168), причём мон по уровню культурной значимости занимает особое место (Watkins 2007: 281; Lwin 2011: 11): в частности, именно на монской письменности базируется бирманская.

Хотя бирманский является главным языком во всех государственных сферах (Bradley 2016: 7; Lo Bianco 2016: 9; UNICEF 2016: 10), на письме активно используется английский: многие правительственные документы написаны только по-английски; надписи по-бирмански в паспортах присутствуют только на обложке; только английский используется на многих дорожных знаках и в названиях компаний, а использовать бирманские буквы в названиях финансовых учреждений запрещено официально; номерные автомобильные знаки на бирманском в краткие сроки сменились на англоязычные; только англоязычная информация представлена на большей части товарных упаковок, в том числе у лекарств местного производства (McCormick 2019: 252).

С момента получения страной независимости единственным официальным языком обучения во всех государственных школах был бирманский (Lwin 2011: 1), хотя в некоторых отдалённых районах (особенно неподконтрольных центральному правительству) использовались другие языки; в 1980-х годах во многих школах также практиковалось преподавание по-английски (Hlaing 2007: 165–167). На этом фоне с 1962 года в государственных школах прекращается изучение региональных языков: по некоторым данным, сразу (Lwin 2011: 10), по другим – постепенно: в отдельных регионах такая практика существовала до середины 1980-х годов (Hlaing 2007: 162–165, 175).

Активные столкновения между вооружёнными формированиями штата Мон и центрального правительства продолжались до 1995 года, когда было заключено перемирие. После этого Национальный комитет по образованию штата Мон начал распространять программу с обучением по-монски в начальной школе с переходом на бирманский в средней (South, Lall 2016: v, 4): число школ с такой программой превысило 150 (UNICEF 2016: 46), в то время как количество государственных начальных школ в штате на 2016/17 учебный год составляло 887 (Monnews 2017). Один из факторов, влияющих на выбор национальных монских школ родителями, – их бóльшая финансовая доступность, по сравнению с государственными (South, Lall 2016: 19). В 2014 году было разрешено преподавать в государственных начальных школах национальные языки, но не на национальных языках (South, Lall 2016: 38; Bradley 2016: 7; UNICEF 2016: 47).

Относительно владеющих моном в Мьянме встречаются такие данные: 750 тысяч на 2003 год (South, Lall 2016: 4); 800 тысяч (Watkins 2007: 267); и даже 8 миллионов (Aye, Sercombe 2014: 149), что представляется откровенно завышенным. Об утрате языка свидетельствуют, в частности, наблюдения, что многие монцы говорят только по-бирмански (Watkins 2007: 282; Bradley 2016: 15; McCormick 2019: 244), а хорошие позиции у монского были только в регионах, неподконтрольных центральному правительству (UNICEF 2016: 46).

Таким образом, переход на бирманский происходит даже несмотря на сложную экономическую, политическую и социальную обстановку: среди прочего, в 2015 году около трети детей в Мьянме не посещали школу, а в штате Мон 64% учеников прекращали учёбу до получения аттестатов (South, Lall 2016: 10).

7. Пост-СССР

Пространство бывшего Советского Союза во многом продолжает сохранять свою специфику, в связи с чем было решено рассмотреть его отдельно. Здесь будут проанализированы четыре региона:

1) Якутия (Россия): «эндемический» якутский (тюркская семья), «мостовой» русский;

2) Калмыкия (Россия): «эндемический» калмыцкий (монгольская семья), «мостовой» русский;

3) Гагаузия (Молдова): «эндемический» гагаузский (тюркская семья), «мостовые» румынский и русский;

4) Абхазия (декларативно – Грузия): «эндемический» абхазский (абхазо-адыгская семья), «мостовой» русский (декларативно – «мостовой» грузинский).

Критериям для выборки удовлетворяет большее количество российских регионов, но, чтобы избежать перекоса, было принято решение ограничиться двумя (относительно изолированными).

7.1. Якутия (официально – Республика Саха (Якутия))

Территории будущей Якутии вошли в состав Российского государства в XVII веке. В течение большей части XX века Якутская Автономная Советская Социалистическая Республика входила в Российскую Советскую Федеративную Социалистическую Республику (в составе Союза Советских Социалистических Республик). С 1991 года Республика Саха (Якутия) входит в состав Российской Федерации.

Население ~ 1 миллион человек (2024; 0.7% населения России), территория ~ 3 миллиона квадратных километров (18.0% территории России), ВВП на душу населения ~ 12 тысяч долларов (2018; в среднем по России на 2023-й год ~ 13.5 тысяч долларов).

Согласно Конституции 1992 года, государственными языками являются саха и русский; языки коренных малочисленных народов Севера являются официальными в местах компактного проживания этих народов. В том же году был принят закон «О языках в Республике Саха (Якутия)», который предусматривает, в частности, следующее:

а) языками делопроизводства и документации учреждений, предприятий и организаций являются якутский, русский и местные официальные языки;

б) для должностных лиц органов местной государственной власти, предприятий, учреждений и общественных организаций предусматривается знание якутского, русского и местных официальных языков; отказ в обслуживании (в сфере торговли, медицинской помощи, местного транспорта, бытового обслуживания, междугородной связи и других видов обслуживания) под предлогом незнания якутского, русского или местных официальных языков недопустим;

в) тексты печатей, штампов и бланков учреждений и организаций должны быть на якутском языке, а при необходимости – на местных официальных языках, и дублироваться на русском языке; вывески, транспаранты, объявления, реклама, прейскуранты и другая наглядная информация оформляется на русском и якутском языках, а в местах компактного проживания народов Севера – и на их родном языке;

г) тексты всей визуальной информации располагаются следующим образом: слева или сверху – текст на языке саха или на местных официальных языках, справа или снизу – текст на русском языке; устная информация (реклама, объявления на вокзалах, в портах и др.) передаются на саха и русском языках; в местах компактного проживания народов Севера визуальная и устная информация выполняется и на их языках.

Заявленное в пункте а) на практике в основном не соблюдается: языком документации в производственной сфере и деловой переписки в учреждениях и предприятиях республиканского и улусного уровней является русский (Жиркова 2008: 188, 193); республиканские законы публикуются по-русски и по-якутски, но официальные сайты республики преимущественно используют русский (Кожемякина 2016: 762).

Заявленное в пункте б) также не соблюдается, поскольку для конкретных должностей обычно прописывается только обязательное владение русским языком, вследствие чего в отношении других языков эта статья не применима.

Заявленное в пункте в) частично работало до 1996 года, когда были приняты изменения в федеральный закон «О защите прав потребителей», после чего русский язык стал обязательным, а остальные – на усмотрение продавца/изготовителя.

Положение дел в языковом ландшафте следующее: в учреждениях федерального ведения в основном практикуется русский язык; в остальных случаях двуязычный стандарт оформления в целом соблюдается, но нарушается с точки зрения сорасположения якутского и русского текстов, который регламентирует размещение якутского текста слева или сверху, русского – справа или снизу (Иванова 2022: 115–116). Принимаются меры по установлению двуязычия в общественном транспорте, в аэропорту (Кожемякина 2016: 763; Иванова 2022: 117).

В 2018 году из 719 дошкольных образовательных учреждений эвенский язык использовали в воспитательном процессе 6 (0.8%), русский – 247 (34.4%), якутский – 507 (70.5%); для сравнения: в 2008-м году якутский язык в воспитательном процессе использовало 471 дошкольное образовательное учреждение (Иванова 2022: 67).

В 2018 году из 652 государственных муниципальных школ обучение по-якутски велось в 419 (64.3%); в 2003/04 учебном году таких школ было 70% (Иванова 2022: 72). Однако важно, что, во-первых, многие из этих школ сельские и малокомплектные: так, в 2014/15 учебном году якутский язык использовался как язык обучения в 34-х городских школах, где числилось 11 000 учащихся, и в 355-ти сельских, где числилось 41 411 учащихся (Кожемякина 2016: 761). Во-вторых, такое обучение касается только начальной школы, а затем образовательный процесс ведётся либо на двух языках, либо в основном по-русски (Никифорова, Борисова 2015: 548).

Согласно переписям, в 2002 году из всего населения 949 280 человек русским владело 885 504 (93.3%), якутским – 446 704 (47.0%); в 2010 те же цифры составили 958 528, 884 412 (92.3%) и 443 312 (46.2%); в 2020 – 995 686, 817 969 (82.2%) и 372 688 (37.4%).

Наблюдаемое снижение показателей по обоим языкам (особенно в 2020 году) можно объяснить тем, что, скорее всего, многие опрошенные проигнорировали соответствующий вопрос, однако в любом случае динамика для якутского языка менее благоприятна. Также стоит отметить, что снижение показателей произошло на фоне активной эмиграции этнических не-якутов: в 1989 году процент якутов в республике составлял 33.4%, в 2021 – 55.3%.

7.2. Калмыкия (официально – Республика Калмыкия)

На территорию России калмыки стали переселяться в конце XVI — начале XVII веков. В XVII веке было образовано Калмыцкое ханство (в составе Русского царства), ликвидированное на рубеже XVIII и XIX веков. В XX веке в составе Российской Советской Федеративной Социалистической Республики (в составе Союза Советских Социалистических Республик) попеременно существовали Калмыцкая автономная область и Калмыцкая Автономная Социалистическая Советская Республика. С 1992 года Республика Калмыкия входит в состав Российской Федерации.

Население ~ 267 тысяч человек (2024; 0.2% населения России), территория ~ 75 тысяч квадратных километров (0.4% территории России), ВВП на душу населения ~ 3 тысячи долларов (2023; в среднем по России на 2023-й год ~ 13.5 тысяч долларов).

В 1991 году был принят закон «О языках в Калмыцкой ССР — Хальмг Тангч», который наделил калмыцкий и русский статусом государственных языков; позже этот статус был дополнительно закреплён в Степном Уложении (Конституции) 1994 года. Более подробно использование языков было регламентировано законом «О языках народов Республики Калмыкия» от 1999 года и законом «О государственных языках Республики Калмыкия и иных языках в Республике Калмыкия» от 2014 года; кратко обозначим некоторые их общие положения:

а) русский и калмыцкий языки как государственные языки Республики Калмыкия равноправны;

б) законы и иные нормативные правовые акты Республики Калмыкия публикуются в соответствующих периодических изданиях на государственных языках;

в) делопроизводство в органах государственной власти, органах местного самоуправления, государственных предприятиях, муниципальных предприятиях, учреждениях и организациях ведётся на государственных языках;

г) тексты бланков, печатей, штампов, штемпелей и вывесок с наименованиями республиканских органов государственной власти, органов местного самоуправления, государственных предприятий, учреждений и организаций и муниципальных предприятий, учреждений и организаций оформляются на государственных языках;

д) официальная переписка и иные официальные взаимоотношения между республиканскими органами государственной власти, органами местного самоуправления, государственными и муниципальными предприятиями, учреждениями и организациями ведутся на государственных языках;

е) государственные языки используются в сфере обслуживания и в коммерческой деятельности;

ё) дорожные и информационные обозначения и указатели оформляются на калмыцком и русском языках;

ж) действия юридических и физических лиц, нарушающих законодательство Республики Калмыкия о языках, влекут за собой ответственность и обжалуются в установленном порядке в соответствии с законодательством Российской Федерации и законодательством Республики Калмыкия.

На практике почти вся устная и письменная коммуникация в государственно-административной сфере происходит на русском языке; хотя в бланках предусмотрены два языка, фактически всё заполняется по-русски; на двух языках оформляется только часть личных документов; принятые законы и постановления публикуются по-калмыцки и по-русски; суды используют калмыцкий язык лишь при специальном заявлении участников дела; при маркировке продукции и в коммерческих документах используется русский; реклама преимущественно представлена по-русски; в медицинской сфере доминирует русский (Есенова 2014: 335–337).

Из более частных фактов можно отметить, что начиная с 1991 года, делопроизводство по-калмыцки ведётся в двух из 97 сельсоветов (Кожемякина 2008: 118; Биткеева 2016: 732), а присутствие калмыцкого в языковом ландшафте Элисты (столица), по самым оптимистичным оценкам, незначительно (Grin 2000: 9).

Национальные классы с обучением по-калмыцки в начальной школе были открыты в 1993 году, затем появились дошкольные образовательные учреждения с калмыцким языком воспитания (Денисова 2015: 93). В 2000/01 учебном году по-калмыцки учились в трех национальных начальных школах и 153 национальных начальных классах, а в национальной прогимназии калмыцкий был языком образования на всех ступенях (Биткеева 2016: 730).

По данным более позднего времени, калмыцкий являлся рабочим языком в двух национальных детских садах и 121 национальной группе в дошкольных образовательных учреждениях (Есенова 2014: 333). Данные по языку школ противоречивы: по-калмыцки учились либо в национальной прогимназии, двух национальных начальных школах и 142 национальных начальных классах (ibid.), либо в 207 национальных классах (малокомплектных: суммарно всего 2 968 учеников) 82 школ (из 165), причём калмыцкий был языком обучения на начальной и средней ступенях (Денисова 2015: 94).

Согласно переписям, в 2002 году из общего количества населения 292 410 человек русским языком владело 290 262 (99.3%), калмыцким – 143 102 (48.9%); в 2010, соответственно, из 289 481 – 282 573 (97.7%) и 71 595 (24.7%); в 2020 из 267 133 – 254 600 (95.3%) и 100 665 (37.7%).

Ожидаемой картине вполне соответствуют данные за 2002 и 2020 годы, но не за 2010: кажется маловероятным, чтобы за восемь лет (с 2002 по 2010) количество владеющих калмыцким языком уменьшилось почти в два раза, а затем (в 2020) снова выросло. Поскольку в указанный период существенных изменений не претерпевала ни языковая политика, ни национальный состав республики (доля калмыков составляла 53.3% в 2002 году, 57.4% в 2010, 59.5% в 2020), «проседание» 2010 года можно объяснить либо тем, что респонденты по каким-то причинам занижали свои оценки владения калмыцким, либо, к сожалению, недоработками в ходе переписного процесса.

7.3. Гагаузия (официально – Автономное территориальное образование Гагаузия)

Гагаузы начали селиться на территориях будущей Гагаузии, в то время входивших в состав Российской империи, в первой половине XIX века. С 1856 года эта территория находилась под управлением румыно-молдавской администрации, с 1878 – снова под контролем Российской империи, в 1918 вошла в состав Королевства Румыния, в 1940 – в состав Молдавской Советской Социалистической Республики (в составе Союза Советских Социалистических Республик). Автономия Гагаузии была утверждена парламентом Молдовы в 1994 году (через несколько лет после распада Советского Союза).

Население ~ 135 тысяч человек (2014; 4.5% населения Молдовы), территория ~ 2 тысячи квадратных километров (5.5% территории Молдовы), ВВП на душу населения в Молдове ~ 7.5 тысяч долларов (2023).

В 1995 году был принят закон «О функционировании языков на территории Гагаузии», который провозгласил официальными языками Гагаузии молдавский (в настоящее время обычно называется румынским), гагаузский и русский. Интересная особенность этого закона в том, что он во многих пунктах постулирует выбор между молдавским, гагаузским и русским как письменными и устными языками для государственных и негосударственных учреждений, предписывая использовать все три языка только для названий этих учреждений и их подразделений, а также официальных бланков, печатей, общественных табличек и указателей.

Закон «О расширении сферы применения гагаузского языка» от 2018 года в этом отношении более строг. Он, в частности, устанавливает гагаузский рабочим языком официальных собраний, заседаний, совещаний органов власти и основным языком официальных и культурных мероприятий; требует наличия трёх официальных языков на общественных табличках, указателях, вывесках, в названиях предприятий и наружной рекламе (на табличках и указателях гагаузский должен идти первым); предусматривает право потребителей товаров и услуг на получение информации и обслуживание по-гагаузски. Однако важно отметить, что ни одна из статей этого закона не оговаривает ответственность за его неисполнение. На практике делопроизводство на территории Гагаузии ведётся по-русски; почти не применяется гагаузский язык и в торговле, рекламе, при изготовлении печатей и бланков (Кюркчу 2023: 62).

Согласно (Sirkeli, Lisenco 2012), большинство дорожных указателей в Гагаузии выполнены только по-молдавски, а русскоязычные таблички с названиями улиц во многих местах остались ещё с советских времён. Позднейшее исследование показывает более пёструю картину: из 136 обследованных знаков 98 (72%) одноязычны, 28 (20.5%) двуязычны, 10 (7.3%) трёхъязычны; из одноязычных 36 (36.7%) выполнены по-русски, 24 (24.4%) по-молдавски, 17 (17.3%) по-гагаузски (остальные – по-английски, по-турецки или по-фински); на двуязычных и трёхъязычных знаках и русские, и молдавские, и гагаузские надписи бывают первыми и/или более крупными; на 50% русско-молдавско-гагаузских знаков информации по-русски больше (Dağdeviren Kırmızı 2021: 246–247).

В 2015 году в детских садах была запущена программа «АНТЕМ», суть которой можно кратко описать фразой «один день – один язык»: три дня в неделю в детсаду используется только гагаузский язык, два дня – румынский, а на следующей неделе наоборот; в 2018

году программой были охвачены 239 детей из 10 детсадов (Млечкова) – для сравнения, в 2024 году в Гагаузии насчитывалось 57 учреждений дошкольного образования. Кроме того, согласно закону 2018 года, с 2019/20 учебного года в детских садах поэтапно внедряется изучение предмета «Изобразительное искусство» на гагаузском языке.

За исключением короткого периода 1958–1961 годов и трёх лицеев в настоящее время (двух молдавских и одного молдо-турецкого), языком школьного образования в Гагаузии был только русский. Закон 2018 года предусматривает преподавание дисциплины «История, культура и традиции гагаузского народа» (один час в неделю) по-гагаузски, а также поэтапный переход на гагаузский язык для дисциплин «Технологическое воспитание» и «Изобразительное искусство» в начальной школе, начиная с 2019/20 учебного года.

Многие родители и школы ориентируют школьников на дальнейшее использование русского языка (Мутаф 2023: 212). При этом к началу 2024/25 учебного года зафиксировано резкое увеличение спроса на обучение по-румынски (Телпиз 2024).

По данным переписей, в 2004 году из общего количества 155 646 жителей гагаузский был языком общения для 104 809 (67.3%); эти же цифры в 2014 году составили, соответственно, 134 535 и 74 167 (55.1%). С учётом геополитической ситуации на постсоветском пространстве резонно предположить, что при сохранении текущей языковой политики русский язык в Гагаузии будет постепенно отдавать свои позиции румынскому.

7.4. Абхазия (официально – Республика Абхазия)

В XIX веке Абхазское княжество вошло в состав Российской империи. В 1922 году Абхазия как часть Закавказской Социалистической Федеративной Советской Республики вошла в Союз Советских Социалистических Республик, в 1931 году стала Абхазской Автономной Советской Социалистической Республикой в составе Грузинской Советской Социалистической Республики (в составе СССР). Менее чем через год после распада СССР, в 1992, между Абхазией и Грузией начались боевые действия, вследствие которых контроль Грузии над Абхазией был утрачен. В настоящее время, с точки зрения международного права, Абхазия является непризнанным государством.

Население ~ 245 тысяч человек (2020; 6.1% населения Грузии), территория ~ 9 тысяч квадратных километров (12.4% территории Грузии), ВВП на душу населения ~ 2 тысячи долларов (2020; в среднем по Грузии на 2023 год ~ 8 тысяч долларов).

В Конституции Абхазии, принятой в 1994 году, государственным языком назван абхазский, в то время как русский наряду с абхазским определён языком государственных и других учреждений. Согласно закону «О гражданстве Республики Абхазия» от 2005 года, для получения гражданства в общем порядке иностранные граждане и лица без гражданства должны владеть абхазским языком. В 2007 году был принят закон «О государственном языке Республики Абхазия», который постулирует, в частности, следующее (для некоторых пунктов было предусмотрено отложенное вступление в силу):

а) совещания и встречи, проводимые президентом, и заседания правительства ведутся на абхазском языке;

б) языком оригинала нормативно-правовых актов является абхазский язык;

в) избирательные бюллетени выборов и референдумов оформляются по-абхазски и по-русски;

г) официальное делопроизводство в государственных органах, учреждениях, организациях и на предприятиях ведётся на абхазском, а при востребованности – и на русском языке;

д) тексты бланков, печатей, штампов, штемпелей и вывесок с наименованием государственных органов, организаций, предприятий, учреждений и общественных объединений оформляются на абхазском и русском языке;

е) официальные документы, удостоверяющие личность гражданина или сведения о нём, оформляются по-абхазски и по-русски;

ё) отказ в обслуживании граждан под предлогом незнания ими государственного языка Республики Абхазия в сфере обслуживания и в коммерческой деятельности недопустим и влечёт за собой ответственность согласно законодательству Республики Абхазия;

ж) действия юридических и физических лиц, нарушающих законодательство о государственном языке Республики Абхазия, влекут за собой ответственность и обжалуются в установленном порядке в соответствии с действующим законодательством Республики Абхазия.

Спустя несколько лет после принятия закона русский оставался языком делопроизводства, бюрократии, правительства, парламента, бизнеса (Чирикба 2009: 15) и рынка труда в целом (Каюн 2010: 109; Смыр 2010: 86). Почти полностью отсутствовал абхазский язык и в рекламе (Чирикба 2009: 36). Из более поздних публикаций можно сделать вывод, что ситуация остаётся без существенных изменений (Панфилов 2017; Гогорян 2023; Арджения 2023).

Как сообщает государственный комитет Республики Абхазия по статистике, в 2018 году из 157 общеобразовательных школ абхазский как язык обучения использовали 59 (37.6%), русский – 55 (35.0%), абхазский и русский – 16 (10.2%), армянский – 25 (15.9%); в 2022 году из 155 – соответственно, 58 (37.4%), 55 (35.5%), 16 (10.3%) и 24 (15.5%). Однако важно сделать оговорку, что обучение по-абхазски ведётся только до четвёртого класса (Каюн 2010: 108; Чирикба 2009: 12–13). Показателен и тот факт, что родители более 30 процентов учеников абхазской национальности предпочитают отдавать своих детей в русские школы (Чирикба 2009: 17).

Информацию о количестве говорящих на абхазском языке найти проблематично, но об утрате языка можно судить по некоторым косвенным данным. Так, из выборки в несколько более чем 50 городских абхазов, выросших в основном в абхазоязычных семьях и получивших высшее гуманитарное образование (одна из наиболее благополучных групп с языковой точки зрения), свободно или хорошо владеют абхазским 87%, при этом 52% лучше объясняются по-русски, 31% – по-абхазски, 17% излагают мысли одинаково хорошо и на абхазском, и на русском (Чирикба 2009: 40–41, 51).

В 2015-м году в Сухуме (столица) было проведено анкетирование, в котором приняло участие 572 человека (80.9% из них – этнические абхазы): для 57.5% опрошенных языком наилучшего владения был русский, для 27.3% – абхазский, для 10.1% – абхазский и русский одновременно; из 463 абхазов 54.0% выбрали языком наилучшего владения русский, 33.4% – абхазский, 12.5% – абхазский и русский одновременно (Багапш 2017: 186–188).

8. «Истории успеха»

В этом разделе будут представлены 5 регионов, которые по формальным критериям в основную выборку не попали, однако их языковая динамика субъективно также заслуживает рассмотрения: Новая Зеландия, Сапми (Лапландия), Страна Басков, Танзания и Казахстан.

8.1. Новая Зеландия

Новая Зеландия в XIX веке перешла под контроль Британии, в 1947 году получила самоуправление.

Население ~ 5 миллионов человек (2023), территория ~ 268 тысяч квадратных километров, ВВП на душу населения ~ 48 тысяч долларов (2023).

Принятый в 1987 году закон о языке маори придал маори статус государственного (английский до сих пор остаётся государственным де-факто, но не де-юре), что подразумевает в частности обязательность его использования в названиях государственных учреждений и возможность – в сфере государственных услуг, судах, вооружённых силах и в общественных больницах. Закон о языке маори от 2016 года предписывает использование маори при оказании государственных услуг и информировании населения в случае практической необходимости, но явным образом оговаривает невозможность обращаться по этим вопросам в суд (и требовать использовать маори во время судебных процедур).

Языковые гнёзда на языке маори начали появляться в первой половине 1980-х, в течение нескольких лет их количество выросло до нескольких сотен. Вскоре появились начальные и средние школы с преподаванием на маори (Benton 2023: 580). Максимальной популярности языковые гнёзда маори достигли на рубеже 1980-х и 1990-х годов, после чего интерес к ним начал несколько ослабевать: в 2014 году их посещали немногим меньше 9 тысяч детей, что на 36% меньше, чем в 1993 (King 2018: 602). По данным сайта Education Counts, на 2023 год из 4 483 дошкольных учреждений Новой Зеландии по методу погружения в маори работали 434 (9.7%).

Что касается школьного образования, то, по данным того же сайта Education Counts, в 2000 году из 729 689 школьников образование с преобладанием маори как языка обучения получали 16 524 (2.3%), в 2023 году из 831 038 школьников – 25 824 (3.1%).

По состоянию на 1981 год детей, с которыми говорили на маори, практически не было (King 2018: 594–595). Согласно переписям, в 2001 году из общего населения Новой Зеландии в 3 737 277 человек маори владели 160 527 (4.3%), в 2018 году те же цифры составили, соответственно, 4 699 755 и 185 955 (4.0%). Как видно, на фоне предыдущих десятилетий ситуация значительно улучшилась, но скорее всего, без изменений в языковой политике на дальнейшее существенное увеличение доли говорящих рассчитывать будет затруднительно.

8.2. Сапми

Специфика саамской ситуации в том, что у региона, в котором жили и живут саамы (Лапландия, Sápmi, Saamenmaa), нет однозначно очерченных границ, а сам он разделён между четырьмя странами: Норвегией, Швецией, Финляндией и Россией. В Норвегии насчитывается ~ 50 тысяч этнических саамов (0.9% населения), в Швеции ~ 20 тысяч (0.2%), в Финляндии ~ 10 тысяч (0.2%), в России ~ 2 тысячи (0.0015%). Разные источники выделяют девять или десять саамских языков; львиную долю их носителей (85–90%) составляют носители северносаамского, в меньшей степени затронутого ассимиляционными процессами (Vangsnes 2022: 260).

В Норвегии в 1987 году был принят закон о Саамском парламенте и других саамских законодательных вопросах (Lov om Sametinget og andre samiske rettsforhold), который предусматривает официальное равенство саамского и норвежского языков в соответствующих коммунах (8 из 357) и, в частности, право на получение информации на саамском языке от властей, в судах, в сфере здравоохранения. Основным языком расположенного в Норвегии Саамского университета прикладных наук (по состоянию на осень 2022 года в нём числилось 184 студента) является северносаамский. Спорадически встречается использование языка и в коммерции: так, одна компания размещает на упаковках молока надписи по-норвежски и по-северносаамски (Lloyd-Smith et al. 2023: 8).

В Финляндии в 1991 году был принят закон об использовании саамского языка властями (4 коммун из 309) в случае соответствующего запроса. Закон о саамском языке от 2003 года дополнительно расширил возможности для получения государственных услуг по-саамски. Интересно также отметить, что в коммуне Инари в Финляндии на дорожных указателях используется сразу несколько саамских языков (Замятин и др. 2012: 60).

В Швеции в 1999 году был принят закон о национальных меньшинствах, который предусматривает возможность в четырех коммунах (из 290) использовать саамский язык, в частности, при взаимодействии с властями и в суде (запрашиваемая информация обязательно предоставляется на языке запроса устно, но не письменно), а также обслуживание на саамском языке для пожилых людей, которые нуждаются в уходе. В 2009 году был принят закон о национальных меньшинствах и миноритарных языках, который увеличил количество коммун, в которых можно использовать саамский язык при общении с властями и получать услуги на саамском языке для пожилых людей, нуждающихся в уходе, до 17, а по состоянию на 1 января 2024 года количество таких коммун составляло 26.

В России официальный статус у саамских языков отсутствует, не предусматривалось и не предусматривается их использование на рабочих местах (Иванищева 2014: 450; Честнов 2021: 289) и в языковом ландшафте (Бакула 2023: 574).

Первое саамское языковое гнездо (по модели маори) было создано в Финляндии в 1993 году для колтта-саамского языка (Aikio-Puoskari 2018: 357); по состоянию на 2021 год в Финляндии функционировало 12 саамских языковых гнёзд (Aikio-Puoskari 2023: 480). Интересно, что уже через несколько лет после открытия инари-саамского гнезда были запущены интенсивные языковые курсы инари-саамского языка и для взрослых (с целью получения «говорящих» специалистов в различных сферах), на которых примерно в равной мере были представлены этнические саамы и финны (Замятин и др. 2012: 146–147).

Согласно данным образовательного агентства Skolverket, в Швеции в 2011/12 учебном году по-саамски учились 158 школьников, в 2021/22 – 181 школьник. В Норвегии в 2020/21 учебном году 874 школьника учились по-саамски (= по-северносаамски, поскольку луле-саамский и южносаамский присутствуют в школьной программе только как изучаемые языки) (Vangsnes 2022: 267). В Финляндии по состоянию на 2023 год саамский был языком обучения для 1 251 учащегося (дошкольники и школьники суммарно, данные статистического портала Финляндии Tilastokeskus). В России, начиная с 2004 года, саамский язык не преподаётся ни в детском саду, ни как школьный предмет (Иванищева 2019: 25; Бакула 2023: 573).

В Финляндии в 1960-х годах с детьми уже почти не говорили на инари-саамском языке, колтта-саамский оказался в такой же ситуации в 1980-х, в то время как передача северносаамского полностью не прекращалась никогда (Pasanen 2022: 431–432). На момент запуска первого инари-саамского гнезда в 1997 году только для трёх человек моложе 30 лет первым языком был инари-саамский (Aikio-Puoskari 2023: 480).

Официальные данные по количеству носителей конкретных саамских языков найти затруднительно, так как часто они объединяются под единым термином «саамский» (Finnish Government 2021: 27). Согласно данным статистического портала Tilastokeskus, в Финляндии в 1993 году саамский назвали родным языком 1 738 человек, в 2023 – 2 023 человека. Всероссийские переписи населения сообщают, что в 2002 году о владении саамским языком заявили 787 человек, в 2010 – 353 человека, в 2020 – 259 человек. Общая численность говорящих по-саамски на данный момент оценивается в 20–30 тысяч (Finnish Government 2021: 26; Vangsnes 2022: 260; Helander H. et al. 2023: 304).

В целом ситуацию можно описать так: некоторые саамские языки продолжают активно терять носителей (особенно российские терско-саамский и кильдинский саамский), другим удалось в той или иной степени стабилизировать ситуацию (колтта-саамский, инари-саамский), наиболее благополучное положение у северносаамского (Finnish Government 2021: 26; Helander H. et al. 2023: 304). Несмотря на то что уже в следующем поколении, судя по всему, часть саамских языков выйдет из активного употребления, для многих других языков мира их опыт, учитывая относительно небольшую численность саамского сообщества, может быть весьма полезным.

8.3. Страна Басков (автономное сообщество)

Испанская часть Страны Басков вошла в состав Испанского государства в XVI веке. Автономное сообщество Страна Басков было создано в 1979 году, и именно оно будет в центре внимания данной статьи как наиболее успешный регион в контексте ситуации с баскским языком (Страна Басков в широком смысле включает также автономное сообщество Наварра в Испании и Северную Страну Басков на юге Франции).

Население ~ 2 миллиона человек (2023; 4.9% населения Испании), территория ~ 7 тысяч квадратных километров (1.4% территории Испании), ВВП на душу населения ~ 40 тысяч долларов (2022; в среднем по Испании на 2024-й год ~ 34 тысячи долларов).

Во времена диктатуры Франко (1939–1975) единым языком для всей Испании считался испанский, а миноритарные культуры и языки (в частности баскский) были вне закона; одним из следствий такой политики стало создание баскской террористической

организации “Euskadi Ta Askatasuna” (отказалась от вооружённой борьбы в 2011 году, самораспустилась в 2018). В 1978 году баскский был объявлен официальным языком, «как и испанский», однако борьба между испанским и баскским правительствами за конкретные сферы применения языков не прекращается и сейчас (Kontseilua 2019: 27–28).

В 2001 году была создана обсерватория “Behatokia”, которая следит за соблюдением прав говорящих по-баскски как в государственном, так и в частном секторе. Каждый, кто сталкивается с нарушением языковых прав, может сообщить об этом на бесплатную телефонную линию; с момента своего создания “Behatokia” обработала более 18 тысяч жалоб (Kontseilua 2019: 15–16). На практике использование баскского языка часто не выходит за рамки предписанного законами, однако требования продолжают ужесточаться, особенно в последние годы (Yaman 2017: 18).

Школьное образование в Стране Басков предусматривает три основные учебные программы: в программе A языком обучения является испанский, баскский изучается как предмет; в программе B соотношение языков образования составляет примерно 50/50; в программе D язык обучения – баскский, испанский изучается как предмет. Согласно данным Департамента культуры и языковой политики, в 2001/02 учебном году из 302 663 учеников по программе A училось 97 676 (32.3%), по программе B – 66 932 (22.1%), по программе D – 136 092 (45.0%); в 2021/22 учебном году из 367 320 учеников – соответственно, 45 025 (12.3%), 64 406 (17.5%) и 255 639 (69.6%).

Одним из косвенных эффектов от роста использования баскского как языка преподавания стал рост языковых компетенций учителей: в 1979 году менее 5% учителей могли преподавать на миноритарных языках, а к моменту написания статьи (Gorter, Cenoz 2011) по-баскски могли преподавать более 80%. У невладеющих баскским языком педагогов есть право на трёхгодичные интенсивные языковые курсы, во время которых они освобождаются от основной работы с сохранением полной заработной платы (Gorter, Cenoz 2011: 658).

По данным Баскского института статистики, в 2001 году баскским языком в регионе владело 656 980 человек (32.3% населения), в 2011 – 789 439 (37.2%), в 2021 – 936 812 (43.3%). Стоит отметить, что этот рост происходит несмотря на большое количество приезжих (по переписи 2017 года, 6.5% населения Страны Басков были иностранцами), многие из которых являются носителями испанского, но не баскского (представители других регионов Испании, а также Южной Америки).

8.4. Танзания (официально – Объединённая Республика Танзания)

В 1919 году будущая Танзания перешла под контроль Великобритании. В 1961 независимость получила Танганьика (материковая часть нынешней Танзании), в 1963 – Занзибар, в 1964 году они образовали Объединённую Республику Танзанию.

Население ~ 67 миллионов человек (2024), территория ~ 947 тысяч квадратных километров, ВВП на душу населения ~ 1.5 тысячи долларов (2023).

В Конституции 1962 года национальным языком определён суахили, официальными – суахили и английский. На практике суахили доминирует в социальной и политической сферах и является основным языком на рынке труда (Wan 2021: 157, 160, 164); большинство возможностей трудоустройства для знающих английский представлены в частном секторе и при работе с иностранцами (Mapunda 2022: 18).

Несколько более частных примеров: во время избирательных кампаний предписывается использование суахили (при необходимости – в сопровождении переводчика) (Tanzania 2010); в парламенте суахили используется как устный язык, английский – для написания законов; в судах: особенно в судах высшей инстанции – рабочим языком является английский (Dzahene-Quarshie 2011: 32). Впрочем, согласно более поздним данным, в последние годы в судах всех уровней доминирует суахили (Maganda 2024: 60–61).

Суахили является языком двух подготовительных классов и семи классов начальной школы; начиная со средней школы, языком обучения становится английский (The United 1995: 12, 101–102). Эти предписания являются достаточно строгими (в начальной школе

наказывают за использование местных языков, в средней – за использование суахили), однако смешение языков (особенно суахили и английского) по ходу учебного процесса для лучшего усвоения материала также вполне распространено (Muzale, Rugemalira 2008: 69; Tibategeza 2010: 235, 240; Swai 2023: 37).

При этом многие исследователи: (Ulmer et al. 2023: 1385; Swai 2023: 37, 40; Maganda 2024: 49), среди прочих, – отмечают, что и учителя, и родители, и ученики поддерживают сохранение английского в качестве языка обучения из социально-экономических соображений.

Относительно владения языками встречаются в частности следующие оценки: для 10% танзанийцев суахили – первый язык, для 90% – второй (Webb, Kembo-Sure 2000: 51); примерно 90% танзанийцев говорят по-суахилийски, менее 15% – по-английски (Petzell 2012); суахили владеет от 90% до 99% танзанийцев, английским – около 5% (Ulmer et al. 2023: 5); из 47 миллионов танзанийцев, говорящих на суахили, для 15 миллионов это первый язык, для 32 – второй, а на английском говорит 6 миллионов танзанийцев, для которых это второй язык (USAID 2020: 4).

Отдельно стоит упомянуть, что прирост говорящих на суахили и – в гораздо меньшей степени – английском происходит за счёт носителей множества других местных языков (Simango 2006: 1967; Brenzinger 2007: 196), особенно в городах (Marten 2006: 1026). Помимо вышеперечисленных факторов, на эти языки оказывается давление и в других сферах: так, Управление по регулированию коммуникаций Танзании допускает вещание только на суахили и английском, за исключением специально разрешённых случаев (Tanzania Communications Regulatory Authority 2005: 7); крайне сложно получить разрешение и на издание газет на других языках (Muzale, Rugemalira 2008: 69).

Тем не менее важно не упускать из виду, что на данный момент Танзания остаётся относительно отсталой страной, о чём свидетельствует хотя бы тот факт, что только 20% выпускников начальной школы продолжают обучение в средней (Maganda 2024: 49). Не исключено, что в случае роста социального благополучия доступ к английскому языку также будет расти, со всеми сопутствующими последствиями.

8.5. Казахстан (официально – Республика Казахстан)

На протяжении XVIII и XIX веков будущая территория Казахстана постепенно входила в состав Российской империи. С 1920 года (под названием Киргизская Автономная Советская Социалистическая Республика) – часть Российской Советской Федеративной Социалистической Республики (в составе Союза Советских Социалистических Республик), с 1925 года – Казахская Автономная Социалистическая Советская Республика, с 1936 года – Казахская Советская Социалистическая Республика (отдельно от РСФСР). С 1991 года – независимая Республика Казахстан.

Население ~ 20 миллионов человек (2024), территория ~ 3 миллиона квадратных километров, ВВП на душу населения ~ 10 тысяч долларов (2022).

Согласно Конституции 1995 года, казахский является государственным языком, а русский официально употребляется в государственных организациях и органах местного самоуправления наравне с казахским. Закон «О языках в Республике Казахстан» от 1997 года определяет, что языком работы и делопроизводства государственных органов, организаций и органов местного самоуправления Республики Казахстан является государственный язык, наравне с казахским официально употребляется русский язык.

Существует и ряд более частных языковых предписаний: так, в 2000 году были запрещены ввоз и реализация товаров без наличия релевантной информации на государственном и русском языках; согласно закону «О рекламе» от 2003 года, реклама распространяется на казахском языке, а по усмотрению рекламодателя также на русском и (или) других языках, при этом на теле- и радиоканалах объём рекламы на казахском языке не должен быть меньше объёма рекламы на других языках; в соответствии с Государственной программой развития и функционирования языков на 2011–2020 годы государственные служащие и сотрудники

сферы оказания государственных услуг должны подтверждать свой уровень владения государственным языком.

Несмотря на принимаемые меры и бесспорное улучшение позиций казахского языка, многие исследователи отмечают, что в публичном пространстве продолжает доминировать русский (Smagulova 2016: 105; Жангабулова 2016: 38–39) и что знающие только казахский сталкиваются с проблемами в том числе при поиске работы (Fleming, Ansaldo 2020: 42).

Бюро национальной статистики Республики Казахстан сообщает, что в 2003/04 году по-казахски учились 1 671 800 школьников (55.3% от общего числа), по-русски – 1 243 300 (41.1%); в 2017/18 учебном году, соответственно, – 1 960 800 (66.0%) и 909 500 (30.6%). При этом, согласно исследованию в (Smagulova 2016: 102–104), большинство родителей заинтересованы в образовании по-казахски для своих детей в первую очередь по экономическим соображениям.

По данным переписей, в 1999 году из 14 953 126 респондентов казахским языком владело 9 631 309 (64.4%), русским – 12 673 393 (84.8%); в 2009 из 12 156 705 респондентов устную речь по-казахски понимали 8 992 177 (74.0%), по-русски – 11 471 002 (94.4%); в 2021 из 17 194 712 респондентов устную речь по-казахски понимали 13 768 406 (80.1%), по-русски – 14 391 085 (83.7%).

Ещё одним фактором, способствующим росту доли говорящих по-казахски, стала иммиграция этнических казахов из Китая, Монголии, России и, в то же время, эмиграция этнических не-казахов: в частности, в 1999-м году доля казахов составила 53.5% от всего населения, русских – 29.9%, в то время как в 2021, соответственно, – 70.4% и 15.5%.

9. Информационно-развлекательный фактор

В современную эпоху неоспорима важность того, что часто называют словом «контент», особенно его медийной разновидности. Однако сопоставлять информационно-развлекательную мощность разных языков гораздо сложнее, поскольку нужно учитывать значительное количество параметров. Так или иначе, если бы решающую роль играла языковая инфраструктура, большинство регионов уже давно перешло бы на английский, из чего следует логичный вывод, что люди не так уж часто учат (и, тем более, выучивают) языки из интереса к контенту.

Несколько другой случай – если люди уже владеют несколькими языками вследствие каких-то других причин. Тогда у них появляется доступ к разным контентным массивам, и эта ситуация часто играет в пользу более распространённых языков (нередко именно этим объясняют отсутствие у детей интереса к их «меньшему» языку).

И тем не менее меньшая информационно-развлекательная мощность – отнюдь не приговор: например, очевидно, что контент на английском, испанском, русском и финском количественно и качественно мощнее, чем, соответственно, контент на суахили, баскском, казахском и саамском. Спрос на язык где-либо ещё создаёт спрос и на контент, вследствие чего появляется и предложение, а в обратную сторону эта цепочка работает гораздо хуже.

Как мы видели выше, во многих регионах мира правовая поддержка коренных языков расширяется (помимо рассмотренных, можно добавить как минимум гуарани в Парагвае, гренландский в Гренландии, курдский в Ираке, а также берберский в Марокко и Алжире). Однако есть и примеры движения в обратную сторону, в частности в Китае и в России. При этом российская ситуация менее однозначна, так как сужение правовых возможностей часто компенсируется как раз разного рода досуговыми мероприятиями, в том числе при поддержке грантов (к сожалению, с не всегда прозрачными механизмами выбора победителей). Рассмотрим её подробнее.

После 1991 года в закон «О языках народов Российской Федерации» семь раз вносились изменения, многие из которых сужают пространство для использования нерусских языков, в частности:

а) отменена обязательность публикации законов и иных правовых актов на госязыках республик (изменено на «могут публиковаться»);

б) отменена обязательность использования госязыков республик и иных языков в местности компактного проживания населения при проведении выборов, референдумов;

в) в части официальных документов, удостоверяющих личность, документов об образовании, военных билетов изменена формулировка с «оформляются на госязыках республик» на «оформление может вестись».

В некоторых случаях пространство для языков сужалось косвенным путём: например, после введения обязательного для мигрантов экзамена по русскому многим носителям тюркских языков, родственных российским, так или иначе пришлось переориентировать своё внимание на русский (на этом фоне показательна, в частности, новость о закрытии в 2023 году крупнейшей платформы для изучения татарского языка «Ана теле»).

Выше мы рассмотрели положение дел в Якутии. В контексте ситуации с контентом интересна следующая информация: «С 1990 по 2005 год наблюдается увеличение передач на якутском языке. Кроме того, расширилось их тематическое разнообразие, вниманию зрителей и слушателей стали предлагаться удачные проекты на национальных языках» (Иванова 2022: 83), и на той же странице – «...опросы 2001 и 2008 гг. показали резкое снижение интереса к ТВ-передачам на якутском языке».

Другое наблюдение того же автора: «Феномен якутского кино замечен и активно обсуждается, с 2013 г. в г. Якутске проводится Якутский международный кинофестиваль в целях развития культурного обмена, творческого сотрудничества между кинематографистами всего мира и имиджевой политики Республики Саха (Якутия). В настоящее время Республика Саха (Якутия) занимает лидирующее место среди регионов России по количеству производимых фильмов, основными создателями фильмов являются независимые кинокомпании. С 1990 г. создано более 100 фильмов разных жанров, в основном на якутском языке, часть которых отмечена призами и дипломами на различных кинофестивалях и смотрах… Фильмы весьма популярны, выходят в широкий формат, распространяются на дисках, номинируются на международные премии, побеждают на международных кинофестивалях» (Иванова 2022: 112–113).

Несмотря на такую высокую медийную активность, якутский язык, как мы видели выше, продолжает терять носителей (хотя наверняка не будет ошибкой предположить, что до какой-то степени высокая медийная активность эту потерю замедляет).

Ещё более красноречивый пример – ситуация в Удмуртии. «Стильных, модных, молодёжных» проектов, связанных с удмуртским языком, немало: интернет-телеканал «Даур ТВ», медийные наработки ресурсного центра «Куара» (в частности, научно-популярные лекции по-удмуртски, школа удмуртских блогеров, видеоуроки удмуртского), прорыв «Бурановских бабушек» на «Евровидении», рок-группа “Silent Woo Goore”, среди прочего выступавшая совместно с Государственным симфоническим оркестром Удмуртской Республики, приложения для телефона и многие другие. При этом результаты переписей следующие: в 2002 году из 1 570 316 жителей республики удмуртским языком владело 354 824 (22.6%), в 2010 – из 1 521 420 – 249 153 (16.4%), в 2020 – из 1 452 914 – 203 281 (14.0%).

В этих условиях также во многом теряет смысл развитие терминологии и узуса: так, если целью авторов официального «Русско-чувашского словаря юридических терминов» и неофициального эрзянского учебника по механике было последующее использование этих наработок в соответствующих сферах, а не просто сам процесс создания этих материалов, то на данный момент своих целей они скорее не достигли.

Разумеется, эффект от такой деятельности может быть и косвенным: в своё время «Калевала» стала мощным толчком для формирования в обществе запроса на финский язык (Suksi 2023: 446), чешский смог возродиться во многом благодаря словарной работе активистов, и, к примеру, первые языковые гнёзда из числа рассмотренных выше тоже часто появлялись как частные инициативы. Тем не менее принцип «Мысли глобально – действуй локально» подсказывает, что если развитие языковой инфраструктуры замыкается в себе и

не коррелирует с поступательным движением в других областях, то этот процесс больше похож на «спускание пара».

В завершение этого раздела стоит сказать несколько слов и об автоматических переводчиках, новости об успехах которых регулярно вызывают бурные восторги, в то время как причины, стоящие за восторгами, довольно различны: активисты рады возможности проще и быстрее создавать контент; «обычные люди» – возможности сэкономить усилия при взаимодействии с другими языками (например, при выполнении школьных домашних заданий или во время турпоездок); чиновники – возможности сэкономить на поддержке соответствующих образовательных, научных и прикладных направлений (в том числе за счёт сокращения рабочих мест). Верно, что автоматические переводчики – всего лишь (несовершенный) инструмент, но нельзя исключать сценарий, при котором большинство людей предпочтёт знать языки, «без которых никак», а в остальных случаях «и так сойдёт».

10. Заключение

Несмотря на то что данное исследование ограничилось относительно небольшой выборкой регионов и параметров, тенденции во всех случаях оказались сходными, а различия прежде всего касались масштабов и скорости изменений (хотя, разумеется, последующие исследования могут продемонстрировать, что на языковые предпочтения сообществ в значительной степени влияют и другие факторы).

Общие выводы на основании полученных результатов можно кратко сформулировать следующим образом:

а) в современном мире на язык семьи, как правило, в значительной степени влияет язык среды: обеспечить существование языкового «гетто» всё сложнее;

б) ставка на язык в образовании (acquisition planning) без дальнейшего его применения (status planning) может дать только временные результаты;

в) любой язык сталкивается с необходимостью развития терминологии, узуса (corpus planning), контента, но эта работа делается гораздо охотнее, если она связана с конкретными предварительными запросами (status planning);

г) обязательность применения языка в общественных сферах неизбежно порождает дополнительные сложности, но «взамен» во многих случаях позволяет создать в обществе стабильную мотивацию для поддержки соответствующих языковых навыков.

Если попытаться сформулировать общие рекомендации о расстановке приоритетов для активистов, то прежде всего стоит заметить, что даже небольшая официализация может значительно усилить спрос на язык (на фоне того, когда она существует только на словах или вообще отсутствует); с другой стороны, чем меньше предписаний относительно других языков, тем больше пространства для вашего.

Очевидно, что требования резко изменить свои языковые привычки (особенно если экономическое положение региона не позволяет всячески смягчать возникающий дискомфорт) во многих случаях могут вызвать отрицательный эффект, но можно хотя бы пытаться корректировать общий вектор движения, в том числе введением различного рода переходных периодов.

Часто проще начать изменения с публичных надписей и голосовых объявлений, которые формируют по крайней мере пассивные языковые навыки; важно иметь в виду, что ведущие позиции языка в языковом ландшафте (левее/выше/крупнее/раньше) усиливают внимание к нему и снижают вероятность того, что для него «не хватило места/времени». Разумеется, не каждый человек знает, как написать обращение в администрацию с нужным запросом на этот счёт, но, например, активисты в Беларуси и в Чувашии предоставляли возможность использовать соответствующие стандартные заготовки всем желающим, после чего добиться требуемого результата было проще.

Наконец, нельзя не сказать, что улучшение ситуации с языком – явление относительное: любой язык нуждается в постоянной поддержке, чтобы соответствовать меняющимся

запросам общества. Многие исследователи отмечают, что, в частности, саамские языки продолжают регулярно терять носителей (в том числе по причине миграционных процессов), но важнее то, что многим из этих языков, хоть и с разной степенью успешности, удаётся свои потери компенсировать.

Литература

Арджения, Э. (2023) *Государство как гарант сохранения языка*. gazeta-ra.info/obshchestvo/item/1086-gosudarstvo-kak-garant-sokhraneniya-yazyka

Багапш, Н. В. (2017) Вопрос о языке в переписях населения Республики Абхазия. *Третьи Международные Иналиповские чтения (Сухум, 4–6 октября 2016 г.).* Сухум, 180–189.

Бакула, В. Б. (2023) *Ревитализация саамского языка: языковая среда села Ловозеро*. *Вестник угроведения,* 13(3), 571–579.

Биткеева, А. Н. (2016) Языковая ситуация в Республике Калмыкия. В кн.: Михальченко, В. Ю. (ред.) *Язык и общество. Энциклопедия.* Москва: Азбуковник, 727–733.

Гатауллина, К. (2017) Опыт Уэльса по функциональному развитию валлийского языка в системе образования. *Филология и культура*, 2, 225–231.

Гогорян, А. (2023) *Абхазский не стал языком общения в городе*: ekhokavkaza.com/a/32663473.html

Денисова, А. В. (2015) Языковая ситуация в Республике Калмыкия. *Теория и практика общественного развития*, 24, 92–95.

Есенова, Т. С. (2014) Лингвокультурологический аспект изучения языковой ситуации в Калмыкии. В кн.: Биткеева, А. Н., Михальченко В. Ю. (ред.) *Языковая политика и языковые конфликты в современном мире*. Москва: Институт языкознания РАН, 332–340.

Жангабулова, Ж. (2016) Языковая политика в Казахстане на современном этапе. В кн.: Синячкин, В. П., Бахтикиреева, У. М. (ред.) *Язык – Культура – Общество.* Москва: РУДН, 36–43.

Жиркова, Р. Р. (2010) Правовые основы и механизм реализации государственной языковой политики в условиях языкового и культурного многообразия. В кн.: Кузьмин, Е. И. (ред.) *Языковое и культурное разнообразие в киберпространстве.* Москва: Межрегиональный центр библиотечного сотрудничества, 187–194.

Замятин, К., Пасанен, А., Саарикиви, Я. (2012) *Как и зачем сохранять языки народов России?* Хельсинки: POGA.

Иванищева, О. Н. (2014) Саамский язык: проблемы выживаемости в эпоху глобализации. В кн.: Биткеева, А. Н., Михальченко, В. Ю. (ред.) *Языковая политика и языковые конфликты в современном мире*. Москва: Институт языкознания РАН, 444–450.

Иванищева, О. Н. (2019) Саамский язык: проблемы сохранения и функционирования миноритарного языка в условиях русскоязычного окружения. *Этническая культура*, 1, 24–26.

Иванова, Н. И. (2022) *Языковая ситуация в Республике Саха (Якутия): якутский язык в начале XXI в. (этносоциопсихолингвистический аспект)*. Новосибирск: Наука.

Каюн, Н. В. (2010) Русский язык в контексте языковой ситуации и языковой политики Республики Абхазия. В кн.: Берил, С. И., Галинский, И. Н., Благодатских, И. М., Распопова, С. Л. (ред.) *Языковой суверенитет в контексте политической субъектности самоопределившихся государств*. Тирасполь: Перспектива, 105–111.

Кожемякина, В. А. (2008) Особенности языковой ситуации и языкового законодательства в Республике Калмыкия. *Альманах современной науки и образования*, 2, 116–120.

Кожемякина, В. А. (2016) Языковая ситуация в Республике Саха (Якутия). В кн.: Михальченко, В. Ю. (ред.) *Язык и общество. Энциклопедия*. Москва: Азбуковник, 758–764.

Кюркчу, В. (2023) Гагаузский язык и экономическое развитие региона (на примере АТО Гагаузия, Республики Молдова). В кн.: Константинова, И. А., Никогло Д. Е. (ред.) *Диалог о национальном языке и его роли в развитии культуры, образования и искусства: Материалы Республиканской научно-практической конференции, посвященной 100-летию со дня рождения Диониса Танасоглу*. Комрат: Научно-исследовательский центр Гагаузии, 60–63.

Млечкова Н. «Один день на одном языке»: как параллельное изучение двух языков работает в Гагаузии: nokta.md/odin-den-na-odnom-jazyke-kak-parall

Мутаф, Г. (2022) Проблема сохранения миноритарного (гагаузского) языка в условиях полилингвизма в РМ. В кн.: Сулак, С. К. (ред.) *Актуальные проблемы лингвистики и лингводидактики в контексте современных подходов.* Комрат: НИЦ Гагаузии, 206–214.

Никифорова, Е. П., Борисова, Л. П. (2015) Языковая образовательная политика в Республике Саха (Якутия). *Современные исследования социальных проблем*, 9, 543–552.

Панфилов, О. (2017) Полуживой язык Абхазии: ru.krymr.com/a/28836182.html

Смыр, Н. К. (2010) Языковая политика в Абхазии. В кн.: Берил, С. И., Галинский, И. Н., Благодатских, И. М., Распопова, С. Л. (ред.) *Языковой суверенитет в контексте политической субъектности самоопределившихся государств*. Тирасполь: Перспектива, 85–90.

Телпиз, Л. (2024) «К нам приходят дети с русскоязычных семей». Румыноязычные школы из Гагаузии не справляются с потоком желающих: laf.md/2024/08/12/к-нам-приходят-дети-с-русскоязычных-с

Честнов, Н. В. (2021) К описанию динамики языковой ситуации в сообществе российских саамов. В кн.: Амелина, М. К., Ануфриев, А. А., Дьячков, В. В., Макеева, Н. В., Мордашова, Д. Д., Ренковская, Е. А. (ред.) *Проблемы языка*. Москва: Институт языкознания РАН, 279–307.

Чирикба, В. А. (2009) *Развитие абхазского языка в условиях полиэтнического общества: вызовы и перспективы*. Сухум.

19th Northwest Territories Legislative Assembly (2023) *Report on the 2021-22 review of the Official Languages Act*. Yellowknife.

Ahmed-Chamanga, M. (2022) ShiKomori, the Bantu language of the Comoros: status and perspectives. In: Kretzer, M. M., Kaschula, R. H. (eds.) *Handbook of Language Policy and Education in Countries of the Southern African Development Community*. Leiden: Brill, 79–98.

Aikio-Puoskari, U. (2018) Revitalization of Sámi languages in three Nordic countries: Finland, Norway, and Sweden. In: Hinton, L., Huss, L., Roche, G. (eds.) *The Routledge Handbook of Language Revitalization*. New York: Routledge, 355–363.

Aikio-Puoskari, U. (2023) Linguistic human rights of indigenous Sámi in the Finnish education system. In: Skutnabb-Kangas T., Phillipson R. (eds.) *The Handbook of Linguistic Human Rights*. Hoboken: Wiley, 477–491.

Anere, J. M. (2017) Papua New Guinea needs a language policy to steer it into the 21st century and achieve its long-term development & strategic goal – the vision 2050. Unpublished manuscript.

Aye, K. K., Sercombe, P. (2014) Language, education and nation-building in Myanmar. In: Sercombe, P., Tupas, R. (eds.) *Language, Education and Nation-building. Assimilation and Shift in Southeast Asia*. London: Palgrave Macmillan, 148–164.

Ayup, A., Tékin, S., Sidick, E. (2023) Linguistic, cultural, and ethnic genocide of the Uyghurs in Xinjiang, China. In: Skutnabb-Kangas T., Phillipson R. (eds.) *The Handbook of Linguistic Human Rights*. Hoboken: Wiley, 341–355.

Baldacchino, A. (2018). *Early childhood education in small island states: a very British story*. Unpublished Ph.D. thesis: University of Sheffield.

Bangeni, B., Kapp, R. (2007) Shifting language attitudes in a linguistically diverse learning environment in South Africa. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 28(4), 253–269.

Baranovitch, N. (2022) The “bilingual education” policy in Xinjiang revisited: new evidence of open resistance and active support among the Uyghur elite. *Modern China*, 48(1), 134–166.

Benton, R. (2023) Language rights as human rights in Aotearoa New Zealand. In: Skutnabb-Kangas T., Phillipson R. (eds.) *The Handbook of Linguistic Human Rights*. Hoboken: Wiley, 577–585.

Beyom, R., Selezilo, A., Crépin Foukpio-Voukoulet, A., Crépin Mbiom-Ondoua, A. (2014) La langue française en Centrafrique. In: Wolff, A., Aithnard, A. (eds.) *La langue française dans le monde 2014*. Paris: Nathan, 113–116.

Blommaert, J. (2010) *The Sociolinguistics of Globalization*. New York: Cambridge University Press.

Bradley, D. (2016) *The Languages of Myanmar. Report Commissioned for UNICEF Myanmar Project, Towards a Peace Promoting National Language Policy for Myanmar*. Melbourne: University of Melbourne.

Brenzinger, M. (2007) Language endangerment in Southern and Eastern Africa. In: Brenzinger, M. (ed.) *Language Diversity Endangered*. Berlin: Mouton de Gruyter, 179–204.

Brenzinger, M., Heinrich P. (2013) The return of Hawaiian: language networks of the revival movement. *Current Issues in Language Planning*, 14(2), 300–316.

Cabras, G. (2017) Between resistance and adaptation. The place of the Uyghur language in the Sinicized zone of Ürümchi. *China Perspectives*, 4, 41–48.

Caruana, S., Scaglione, S., Vassallo Gauci, P. (2019) Multilingualism and the inclusion of migrant learners in Maltese schools. In: Bezzina, C., Caruana, S. (eds.) *Teacher Education Matters: Transforming Lives ... Transforming Schools*. Msida: University of Malta, 330–343.

Couralet, P.-E. (2022) Language of instruction, scripted lessons and accelerated learning in the Central African Republic. Paper commissioned for the 2022 Spotlight on basic education completion and foundational learning in Africa. Paris: UNESCO.

Dağdeviren Kırmızı, G. (2021) Gagavuzya between the past and tomorrow. An analysis of linguistic landscape. *Türkbilig*, 42, 241–252.

Dahl, Ø. (2011) Linguistic policy challenges in Madagascar. In: Thornell, C., Legère, K. (eds.) *North-South Contributions to African Languages*. Cologne: Köppe, 51–79.

Davis, J. L. (2017) Resisting rhetorics of language endangerment: reclamation through indigenous language survivance. *Language Documentation and Description,* 14, 37–58.

DeGraff, M. (2017) Haiti's "linguistic apartheid" violates children's rights and hampers development: opendemocracy.net/en/openglobalrights-openpage/haiti-s-linguistic-apartheid-violates-children-s-rights-and-hampers-/

DeGraff, M., Frager, W. S., Miller, H. (2022) Language policy in Haitian education: a history of conflict over the use of Kreyòl as language of instruction. *The Journal of Haitian Studies*, 28(2), 33–95.

De Klerk, V. (2002) Language issues in our schools: whose voice counts? Part 1: The parents speak: Many languages in education: issues of implementation. *Perspectives in Education*, 20(1), 1–14.

Deutschmann, M., Zelime, J. (2022) Researching Kreol Seselwa and its role in education in the pursuit of educational equity in the Seychelles. In: Erling, E. J., Clegg, J., Rubagumya, C. M., Reilly, C. (eds.) *Multilingual Learning and Language Supportive Pedagogies in Sub-Saharan Africa*. New York: Routledge, 61–78.

Devette-Chee, K. (2021) Papua New Guinea languages at a crossroad in lieu of the international decade of indigenous languages 2022–2032. *Papua New Guinea National Research Institute Spotlight*, 14(14), 1–3.

Dewar, W. V. (2019) *The Issue of Language in Haitian Education: An Inquiry into the Factors Hindering Haitian Creoles' Usage in Primary Schooling*. Major Degree Thesis: The Florida State University.

Diko, M. (2023) The retainment of South African indigenous languages: a systemic literature review. *Research in Business & Social Science*, 14(5), 306–314.

Dupuy, D. (2023) Language matters for development, peace, and reconciliation: the case for change in Haiti. In: Skutnabb-Kangas, T., Phillipson, R. (eds.) *The Handbook of Linguistic Human Rights*. Hoboken: Wiley, 427–430.

Dzahene-Quarshie, J. (2011) Language policy, language choice and language use in the Tanzanian parliament. *Legon Journal of the Humanities*, 22, 27–69.

Eberhard, D. M., Simons, G. F., Fennig, C. D. (eds.) (2022) *Ethnologue: Languages of the World* (25th ed.). Dallas: SIL International.

Ellis, S. J. (2012) *Saipan Carolinian, one Chuukic language blended from many*. Doctoral Dissertation: University of Hawai'i at Mānoa.

Finnish Government (2021) *Government Report on Application of Language Legislation 2021*. Helsinki.

Fleming, K., Ansaldo, U. (2020) *Revivals, Nationalism, and Linguistic Discrimination. Threatening Languages*. London: Routledge.

Formosa, J., Little, S. (2023) Prompting heritage-language engagement in English-speaking Maltese families, via a family language programme intervention. *First Language*, 43(2), 137–157.

From, T. (2023) Rethinking Finland's official bilingualism in education. In: Thrupp, M., Seppänen, P., Kauko, J., Kosunen, S. (eds.) *Finland's Famous Education System. Unvarnished Insights into Finnish Schooling*. Singapore: Springer, 369–384.

François, A., Franjieh, M., Lacrampe, S., Schnell S. (2015) The exceptional linguistic density of Vanuatu. In: François, A., Lacrampe, S., Franjieh, M., Schnell, S. (eds.) *The Languages of Vanuatu. Unity and Diversity*. Canberra: Australian National University, 1–21.

Full, W. (2006) Comoros: language situation. In: Brown, K. (ed.) *Encyclopedia of Language & Linguistics*. Boston: Elsevier, 685–686.

Galla, C. K. (2018) Digital realities of indigenous language revitalization: a look at Hawaiian language technology in the modern world. *Language and Literacy*, 20(3), 100–120.

Gorter, D., Cenoz, J. (2011) Multilingual education for European minority languages: The Basque Country and Friesland. *International Review of Education*, 57(5/6), 651–666.

Goundar, P. R. (2019) Outlining the language policy and planning (LPP) in Fiji; taking directions from Fiji Islands Education Commission Report of 2000. *English Language Teaching*, 12(7), 61–67.

Government of Northwest Territories (2022) *2021-2022 Annual Report on Official Languages*.

Government of Northwest Territories (2023) *Report on the 2021-2022 Review of the Official Languages Act*. Yellowknife.

Government of Vanuatu (2020) *Language Policy for the Language Services Department*. Port Vila: Government of Vanuatu.

Grin, F. (2000) Kalmykia: from oblivion to reassertion? *European Centre for Minority Issues Working Paper*, 10. Flensburg.

Han, Y., Johnson, D. C. (2020) Chinese Language Policy and Uyghur Youth: Examining Language Policies and Language Ideologies. *Journal of Language, Identity & Education*, 20(3), 183–196.

Helander, H., Keskitalo, P., Turunen, T. (2023) Saami Language Online Education Outside the Saami Homeland—New Pathways to Social Justice. In: Thrupp, M., Seppänen, P., Kauko, J., Kosunen, S. (eds.) *Finland's Famous Education System. Unvarnished Insights into Finnish Schooling*. Singapore: Springer, 303–318.

Hlaing, K. Y. (2007) The Politics of Language Policy in Myanmar: Imagining Togetherness, Practising Difference? In: Guan, L. H., Suryadinata, L. (eds.) *Language, nation and development in Southeast Asia*. Singapore: Institute of Southeast Asian Studies, 150–180.

Hlengwa-Selepe, B. B. (2024) Language Policy and the Struggle for Linguistic Equality in South Africa. In: Lisanza, E. M., Muaka L. (eds.) *The Palgrave Handbook of Language Policies in Africa*. Palgrave Macmillan (eBook), 701–732.

Hunter, M. (2019) *Race for Education: Gender, White Tone and Schooling in South Africa*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ivanov, S., Deutschmann, M., Enever, J. (2015). Researching language-in-education policies: evidence from the Seychelles, Russia and the European Union. In: Lindgren, E., Enever, J. (eds.) *Språkdidaktik: Researching Language Teaching and Learning*. Umeå: Umeå University, 85–101.

Ka'ai, T. (2020) Okea ururoatia ('Fight Like a Shark'): The regeneration of native Māori language speakers in Aotearoa New Zealand. In: Sherris, A., Penfield, S. D. (eds.) *Rejecting the Marginalized Status of Minority Languages: Educational Projects Pushing Back against Language Endangerment*. Bristol: Multilingual Matters, 32–48.

Kickham, E. A. (2015) *Purism, Prescriptivism, and Privilege: Choctaw Language Ideologies and their Impact on Teaching and Learning*. Doctoral dissertation: University of Oklahoma.

Kik, A., Adamec, M., Aikhenvald, A. Y., Bajzekova, J., Baro, N., Bowern, C., Colwell, R. K., Drozd, P., Duda, P., Ibalim, S., Jorge, L. R., Mogina, J., Ruli, B., Sam, K., Sarvasy, H., Saulei, S., Weiblen, G. D., Zrzavy, J., Novotny, V. (2021) Language and ethnobiological skills decline precipitously in Papua New Guinea, the world's most linguistically diverse nation. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 118(22), 1–8.

King, J. (2018) Māori. Revitalization of an endangered language. In: Rehg, K. L., Campbell, L. (eds.) *The Oxford Handbook of Endangered Languages*. New York: Oxford University Press, 592–612.

Kontseilua (2019) *Language Rights of Basque Speakers*. Report submitted to: United Nations special rapporteur on minority issues.

Kwachka, P., Thompson, R. (2018) Choctaw Language. *Mississippi Encyclopedia*, April 13: mississippiencyclopedia.org/entries/choctaw-language/

Lagi, R. K. (2016) Compulsory teaching of English: impacts on learning in a Fiji classroom. *Open Journal of International Education*, 1(2), 90–101.

Li, Z., Ren, Y. (李志忠、任晔) (2021) Population mobility drives national common language skills of Xinjiang minorities (人口流动与新疆少数民族国家通用语言能力的提升). *Language and Writing Application* (语言文字应用), 3: epc.swu.edu.cn/info/1048/1338.htm

Liyanage, I. (2019) Language education policy in Sri Lanka. In: Kirkpatrick, A., Liddicoat, A. J. (eds.) *The Routledge International Handbook of Language Education Policy in Asia*. London: Routledge, 399–413.

Lloyd-Smith, A., Bergmann, F., Sapir, Y., Yasar, R., Kupisch, T. (2023) Why language matters: inequality perceptions among the Sámi in Sweden and Norway. *'The Politics of Inequality' Policy Papers*, No. 11. Konstanz: University of Konstanz.

Lo Bianco, J. (2016) *Building a National Language Policy for Myanmar. A Brief Progress Report*. Melbourne: The University of Melbourne.

Lwin, T. (2011) *Languages, Identities, and Education – in Relation to Burma/Myanmar*. Manuscript.

Ma, R. (2009) The development of minority education and the practice of bilingual education in Xinjiang Uyghur Autonomous Region. *Frontiers of Education in China*, 4(2), 188–251.

Ma, R. (2012) The development of minority education and the practice of bilingual education in Xinjiang Uyghur Autonomous Region. In: Beckett, G. H., Postiglione, G. A. (eds.) *China's Assimilationist Language Policy. The Impact on Indigenous/Minority Literacy and Social Harmony*. London: Routledge, 33–74.

Madhavee, H. A. D., Ariyaratne, M. (2020) Implementing the trilingual policy: challenges encountered by the translators of government institutes in Sri Lanka. *International Journal of Research and Innovation in Social Science*, IV(III), 27–40.

Maganda, D. M. (2024) Language policy in Tanzania mainland. In: Lisanza, E. M., Muaka, L. (eds.) *The Palgrave Handbook of Language Policies in Africa*. Palgrave Macmillan, 37–70.

Malalasekera, N. S. (2019) *Postwar Reconciliation: Parental Attitudes towards Sri Lanka's Trilingual Education Policy*. Master Thesis: University of Alaska Fairbanks.

Mangubhai, F., Mugler, F. (2006) The language situation in Fiji. In: Baldauf Jr., R. B., Kaplan, R. B. (eds.) *Language Planning and Policy in the Pacific, Vol. 1. Fiji, The Philippines and Vanuatu*. Clevedon: Multilingual Matters, 22–113.

Mapunda, G. C. (2022) Revisiting the English-Swahili debate on Tanzania's medium of instruction policy at secondary and post-secondary levels of education. *Journal of African Languages and Literatures*, 3, 1–21.

Marten, L. (2006) Swahili. In: Brown, K., Ogilvie, S. (eds.) *Concise Encyclopedia of Languages of the World*. Oxford: Elsevier, 1026–1030.

Matsumoto, K. (2020) A restudy of postcolonial Palau after two decades: changing views on multilingualism in the Pacific. *Journal of Asian Pacific Communication*, 30(1/2), 34–59.

McCormick, P. (2019) Language policy in Myanmar. In: Kirkpatrick, A., Liddicoat, A. J. (eds.) *The Routledge International Handbook of Language Education Policy in Asia*. London: Routledge, 243–256.

Megarrity, L. (2005) Indigenous education in colonial Papua New Guinea: Australian government policy (1945–1975). *History of Education Review*, 34(2), 41–58.

Ministry of Education (2014) *Education Sector Medium-Term Strategic Plan. 2013–2017 and Beyond*. Mahé, Republic of the Seychelles.

Monnews (2017) Mon State to expand 69 schools: monnews.org/2017/05/31/mon-state-to-expand-69-schools/

Mugler, F. (1996) 'Vernacular' language teaching in Fiji. In: Mugler, F. Lynch, J. (eds.) *Pacific Languages in Education*. Suva: Institute of Pacific Studies, 273–287.

Muzale, H. R. T., Rugemalira, J. M. (2008) Researching and documenting the languages of Tanzania. *Language Documentation & Conservation*, 2(1), 68–108.

Nakata, S. (2017) Language suppression, revitalization, and native Hawaiian identity. *Diversity & Social Justice Forum*, 2, 14–27.

Nicholls, L. (2014) *What is the Socio-linguistic Context for Teaching English Writing to Senior High School Students in Fiji?* Master's thesis: Massey University, Palmerston North, New Zealand.

No'eau Warner, S. L. (2013) The movement to revitalize Hawaiian language and culture. In: Hinton, L., Hale, K. (eds.) *The Green Book of Language Revitalization in Practice*. Leiden: Brill, 133–144.

Okayama, Y. (2015) *Decline of a Heritage Language, Palauan: The Interplay Of Language Policies, Planning, Practices and Opinions in Palau*. Doctoral Dissertation: Temple University, Philadelphia.

Panzavecchia, M., Little, S. (2020) Language use in the primary classroom: Maltese teachers' views on multilingual practices. *EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages*, 7(1), 108–123.

Pasanen, A. (2022) 'It should be her language': new speakers of Sámi languages transmitting the language to the next generation. In: Valkonen, S., Aikio, Á., Alakorva, S., Magga, S.-M. (eds.) *The Sámi World*. London: Routledge, 430–445.

Petzell, M. (2012) The linguistic situation in Tanzania. *Moderna språk*, 106(1), 136–144.

Posel, D., Hunter, M., Rudwick S. (2020) Revisiting the prevalence of English: language use outside the home in South Africa. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 43(8), 774–786.

Prys, C., Matthews, D. (2023) Well-being and language: language as a well-being objective in Wales. *Current Issues in Language Planning*, 24(4), 400–417.

Roberts, S. (2007) *A Critical Analysis of the Current Status of The Fijian Language*. Thesis: SIT Fiji.

Robinette, L. D. (2015) *Bilingual Intercultural Education in Ecuador: Education as a Means of Language Revitalization*. College of Arts & Sciences Senior Honors Theses. Paper 35.

Saint-Germain, M. (1997) Problématique linguistique en Haïti et réforme éducative: quelques constats. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(3), 611–642.

Sciriha, L. (2017) The visibility and salience of Maltese in bilingual Malta's linguistic landscape. In: Saade, B., Tosco, M. (eds.) *Advances in Maltese Linguistics*. Berlin: De Gruyter Mouton, 169–187.

Sciriha, L. (2024) *The Maltese Language in Education in Malta*. Ljouwert/Leeuwarden: Mercator European Research Centre on Multilingualism and Language Learning.

Seethal, C. (2023) The state of languages in South Africa. In: Brunn, S. D., Kehrein, R. (eds.) *Language, Society and the State in a Changing World*. Cham: Springer, 169–185.

Shameem, N. (2002) Multilingual proficiency in Fiji primary schools. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 23(5), 388–407.

Shir, R. (2019) *Resisting Chinese Linguistic Imperialism: Abduweli Ayup and the Movement for Uyghur Mother Tongue-Based Education*. Uyghur Human Rights Project Special Report.

Simango, S. R. (2006) East Africa. In: Ammon, U., Dittmar, N., Mattheier, K. J., Trudgill, P. (eds.) *Sociolinguistics. An International Handbook of the Science of Language and Society.* Vol. 3. Berlin: de Gruyter, 1964–1971.

Sirkeli, M., Lisenco, S. (2012) *Policy Brief: Implementation of Linguistic Rights of the Gagauz of Moldova. Integration of the Gagauz Community into the Society of Moldova*. edemocracy.md/files/elections/gagauzia2012/policy-brief-piligrim-demo-gagauzia-2012-en.pdf

Smagulova, J. (2016) The re-acquisition of Kazakh in Kazakhstan: achievements and Challenges. In: Ahn, S., Smagulova, J. (eds.) *Language Change in Central Asia*. Boston: de Gruyter, 89–107.

Snyder-Frey, A. (2013) He kuleana kō kākou: Hawaiian-language learners and the construction of (alter) native identities. *Current Issues in Language Planning*, 14(2), 231–243.

South, A., Lall, M. (2016) *Schooling and Conflict: Ethnic Education and Mother Tongue-Based Teaching in Myanmar*. Nay Pyi Taw, Burma: USAID: Asia Foundation.

Spolsky, B. (2021) *Rethinking Language Policy*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Steien, G. B., Boutin, A. B., Beyom, R. (2016) French in the Central African Republic. A speaker from Bangui. In: Detey, S., Durand, J., Laks, B., Lyche, C. (eds.) *Varieties of Spoken French*. New York: Oxford University Press, 236–243.

Suksi, M. (2023) Finnish and Swedish as national languages of Finland: a linguistic human rights success story – why and how? In: Skutnabb-Kangas, T., Phillipson, R. (eds.) *The Handbook of Linguistic Human Rights*. Hoboken: Wiley, 445–452.

Sunuodula, M., Cao, Y. (2015) Language learning and empowerment: languages in education for Uyghurs in Xinjiang. In: Feng, A., Adamson, B. (eds.) *Trilingualism in Education in China: Models and Challenges*. Dordrecht: Springer, 65–99.

Swai, S. S. (2023) English-medium of instruction (EMI) in Tanzanian secondary school: students' and teachers' perceptions and challenges. *International Journal of Teaching, Learning and Education*, 2(3), 31–42.

Tang, W., Hu, Y., Jin, S. (2016) Affirmative inaction: education, language proficiency, and socioeconomic attainment among China's Uyghur minority. *Chinese Sociological Review*, 48(4), 346–366.

Tanzania (2010) *Maadili ya uchaguzi kwa ajili ya uchaguzi wa rais, wabunge na madiwani ya mwaka 2010*. Tume ya Taifa ya Uchaguzi.

Tanzania Communications Regulatory Authority (2005) *Broadcasting Services (Content) Regulations*.

The United Republic of Tanzania (1995) *Education and Training Policy*. Dar es Salaam: The Ministry of Education and Culture.

Thuketana, N. S., Makgabo, M. C. (2022) The use of English to offer learner support and enhance perceptual skills development in South African township schools. *The Journal for Transdisciplinary Research in Southern Africa*, 18(1), 81–88.

Tibategeza, E. R. (2010) Implementation of bilingual education in Tanzania: the realities in the schools. *Nordic Journal of African Studies*, 19(4), 227–249.

Tsung, L. T., Cruickshank, K. (2009) Mother tongue and bilingual minority education in China. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 12(5), 549–563.

Ulmer, N., Divine, N., Wydra, K. (2023) Lost in translation? Tanzanian students' views on sustainability and language, and the implications for the pledge to leave no one behind. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 24(7), 1381–1397.

UNICEF East Asia and Pacific Regional Office (2016) *Myanmar Country Report. Language, Education and Social Cohesion (LESC) Initiative*. Thailand.

USAID (2020) *Language of instruction country profile. Tanzania*. Washington: Dexis Consulting Group.

Valeš, M. (2011) Vitalidad de la lengua shuar y actitudes de los hablantes hacia su lengua vernácula. In: Haboud, M., Ostler, N. (eds.) *Endangered Languages: Voices and Images*. Bath: Foundation for Endangered Languages, 68–72.

Valeš, M. (2014) Jazyková diverzita a jazyková politika v Ekvádoru. *Slovo a slovesnost*, 75(1), 39–58.

Vandeputte, L. (2020) Le multilinguisme à l'épreuve des idéologies et représentations des acteurs sociaux: la politique linguistique éducative du Vanuatu. *Journal de la Société des Océanistes*, 2(151), 271–284.

Vangsnes, Ø. A. (2022) Projections for Sámi in Norway: schools as key to revitalization. *Nordlyd*, 46(1), 259–272.

Vassallo, M., Sciriha, L. (2020) The meltdown of traditional Maltese national identity – a language perspective. In: Sciriha, L. (ed.) *Comparative Studies in Bilingualism and Bilingual Education*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 27–50.

Vella, A. (2013) Languages and language varieties in Malta. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16(5), 532–552.

Vella, L. A., Mifsud, C. L., Muscat, D. (2022) *A Language Policy for the Junior Years in Malta and Gozo*. Hamrun: Government of Malta.

Volker, C. A. (2015) Vernacular education in Papua New Guinea: reform or deform? In: Volker, C. A., Anderson, F. E. (eds.) *Education in Languages of Lesser Power: Asia-Pacific Perspectives*. Amsterdam: Benjamins, 205–221.

Walter, S. L., Benson, C. (2012) Language policy and medium of instruction in formal education. In: Spolsky, B. (ed.) *The Cambridge Handbook of Language Policy*. Cambridge: Cambridge University Press, 278–300.

Wan, S. (2021) Language of instruction in Tanzanian secondary schools – English or Kiswahili? *European Journal of Foreign Language Teaching*, 5(5), 155–170.

Wang, Y. (王洋著) (2012) *The Theory and Practice of Chinese Language Education for Ethnic Minorities in Xinjiang* (新疆少数民族汉语教学理论与实践研究). Urumqi: Xinjiang Education Publishing House.

Watkins, J. (2007) Burma/Myanmar. In: Simpson, A. (ed.) *Language and National Identity in Asia*. New York: Oxford University Press, 263–287.

Webb, V., Kembo-Sure (2000) The languages of Africa. In: Webb, V., Kembo-Sure (eds.) *African Voices: An Introduction to the Languages and Linguistics of Africa*. Cape Town: Oxford University Press, 26–54.

Wei, W. (魏炜) (2010) A probe into the use of Uygur language in cross-national communication in Xinjiang (维吾尔语在新疆跨民族交际中的使用情况探讨). *Tribune of Social Sciences in Xinjiang* (新疆社科论坛), 2, 83–88.

Wilson, W. H., Kamanā, K. (2013) "Mai Loko Mai O Ka 'I'ini: Proceeding from a Dream". The 'Aha Pūnana Leo Connection in Hawaiian language revitalization. In: Hinton, L., Hale, K. (eds.) *The Green Book of Language Revitalization in Practice*. Leiden: Brill, 147–176.

Wolff, A., Aithnard, A. (eds.) *La langue française dans le monde 2014*. Paris: Nathan.

Wyss, C. (2020) *Language Policy in Sri Lanka Critical Junctures and Resistance Factors Preventing Successful Implementation*. Major Research Paper: University of Ottawa.

Yaman, A. L. (2017) *Agency, Access, and Reclamation in the Basque Language Revival Movement*. Bachelor Thesis: Yale University.

Yilihamu, A. (依力哈木 阿) (2015) Initial exploration of the current situation, problems and strategies of the Uyghur-Han bilingual chemistry teaching: the case of No. 1 Middle School in Shanshan County in the Turpan area, Xinjiang (维汉化学双语教学现状，问题和策略初探：以新疆吐鲁番地区鄯善县第一中学为例). Master's Thesis: Central China Normal University.

Yin, P. (2014) Xinjiang receives fund to improve bilingual teaching. *Women of China*.

Zelime, J. (2022) *Contrasting Language-in-Education Policy Intentions, Perceptions and Practice. The Use of English and Kreol Seselwa in the Seychelles*. Doctoral Dissertation: Umeå University.

Zelime, J., Deutschmann, M. (2018) Conflicting ideologies: when the ideological meets the perceived and operational – a study of primary teachers' attitudes, perceptions and practice of Seychelles Creole (Kreol Seselwa) and English as mediums of instruction in the Seychelles primary schools. In: Smith K. (ed.) *Norsk og internasjonal lærerutdanningsforskning. Hvor er vi? Hvor vil vi gå? Hva skal vi gjøre nå?* Bergen: Fagbokforlaget, 129–151.

Zhang, Q., Yang, T. (2021) Reflections on the medium of instruction for ethnic minorities in Xinjiang: the case of bilingual schools in Urumqi. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 24(1), 50–71.

Александр Зеленин (Тампере, Финляндия)

ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ В ФИНЛЯНДИИ: КАК ВЫБРАТЬСЯ ИЗ ЛОВУШКИ?

Ситуация в Финляндии с изучением иностранных языков на разных ступенях – от школьной до университетской – тревожит… Доминирование английского языка повсеместно, а что же с другими иностранными языками? Есть ли у них шансы для повышения статуса и популярности изучения в финской школьной системе, напрямую, конечно, отражающихся и в высшей школе, в бизнесе, в общем многоязычии страны?

Статья состоит из двух частей: в первой дается анализ актуального состояния изучения иностранных языков в средней школе Финляндии. Первая часть является необходимым фактологическим базисом для аргументации осуществляемых исследовательских проектов. Во второй части статьи представлены реализуемые и планируемые исследовательские проекты, фиксирующие в синхронном плане и прогнозирующие в ближайшей перспективе возможности и шансы языкового разнообразия в сфере изучения иностранных языков.

Цель проектов – на макро-, мезо- и микроуровне выявить тренды в изучении иностранных языков как в масштабах всей страны, так и в выбранных для анализа регионах, что обусловливается быстро меняющимися социополитическими условиями. На макроуровне целью является представить роль и функции муниципального уровня педагогического и финансового менеджмента.

На мезоуровне реализуется следующая цель – проанализировать понимание ректорским корпусом средних школ национальной государственной политики в области изучения языков, реальным ректорским уровнем влияния на организацию учебных групп в контексте языковой политики и языковой практики в национальном масштабе.

На микроуровне целью проектов является изучение роли родителей и окружения учащегося в выборе изучения иностранных языков на региональном уровне (регион Пирканмаа (Pirkanmaa) и Центральная Финляндия (Keski-Suomi)).

Таким образом, цель статьи – проанализировать актуальное состояние и репертуар иностранных языков в школьной системе Финляндии в рамках научно-исследовательских проектов, осуществляемых в университетах Ювяскюля и Тампере для оценки и прогнозирования представленности иностранных языков в школьной учебной программе как в национальном масштабе, так и на региональном уровне.

Иностранные языки в Финляндии: история вопроса

Основы нынешней программы изучения языков были заложены в 1970-х годах в связи с реформой общеобразовательной школы. В данном случае была выбрана модель преподавания второго государственного языка и одного иностранного языка, до той поры широкое и обязательное преподавание языка для всех не считалось важным (Kettunen et al. 2012).

Однако здесь заключено два вопроса. Первый – можно ли считать другой государственный язык (шведский), который заметно улучшает статистику, иностранным. Конечно, это новый язык для большинства учащихся. В основной учебной программе начального образования (POPS 2014) другой государственный язык (в частности, шведский для финноговорящих, финский для шведоговорящих) не входит в категорию иностранных языков, а является самостоятельным, отдельным учебным предметом. Критериями изучения второго государственного являются следующие (согласно законодательству 1994 г., акт 1457, §33): муниципалитет, в котором проживает не менее 30 000 человек, говорящих на другом языке, должен предложить другой государственный язык в качестве учебного предмета, а также языки, упомянутые в статье 27(3) Закона об общеобразовательной школе. Учащийся,

говорящий на саамском, цыганском (рома) или иностранном языке, для которого он является родным, изучает финский или шведский в качестве второго государственного языка (Kangasvieri 2022a: 22).

Второй вопрос – к иностранным языкам в основной учебной программе начального образования (POPS 2014; Kangasvieri 2022a: 22) относят следующие: английский, французский, немецкий, русский. Финляндия в языковом отношении довольно гомогенная страна: в 2020 г. 86,5% населения относило себя к финноязычным, 5,2% – к шведоязычным, носители других языков – 8,3%. В статье не рассматривается ситуация с языками, не включенными в официальный перечень иностранных языков, то есть со вторым государственным языком, в частности шведским, и языками этнических меньшинств: саамов (около 10 000 человек, владеет языком 3 200), цыган (ромов) (10 000–12 000), татар (600–700), евреев (около 1 800), карелов (33 000, владеет языком 11 600) (stat.fi/til/vaerak/2021/vaerak_2021_2022-03-31_tau_001_fi.html).

Дискуссия об обязательном изучении второго государственного («домашнего») языка, в основном шведского, в финноязычных школах длится многие десятилетия. Кажется, все-таки было достигнуто своего рода перемирие, когда в ходе реформы учебной программы 2014 года начало изучения шведского было перенесено из средней школы в начальную (POPS 2014). И тем не менее, на протяжении нескольких десятилетий это привносило – и продолжает вносить – свой собственный оттенок в дискуссии о финском языке (Geber 2010; Ihalainen et al. 2019).

Когда Финляндия присоединялась к Европейскому союзу (1995 г.), возникла необходимость в разнообразных языковых навыках, в диверсификации изучения иностранных языков. Желание отвечать на потребности и давление глобализации отразилось и на языковой программе среднего образования. Стремление к включению в международный рынок и культурный обмен при помощи трансформации языковых программ на всех уровнях – одна из политизированных тем учебных планов во всех странах.

В разгар глобализации исследователи пытались обосновать и рационализировать изучение иностранных языков в учебных программах: «В конечном счете основания репертуара языков фокусируются на их широком выборе и возможности изучения, хотя ключевыми языками, несмотря ни на что, являются шведский и английский. На национальном уровне при обсуждении нового текста основной учебной программы начального образования [принятой в 2014 г. – А.З.] пришло время подумать о том, с помощью каких языковых навыков финны лучше всего могут преуспеть на международных образовательных и трудовых рынках, а также в глобализирующемся мире» (Rokka 2011: 316).

Система изучения языков в Финляндии в средней школе

В финской средней школе и в гимназии принята такая система языкового образования: изучение «длинного языка» (pitkä kieli) обычно начинается в начальной школе, часто в третьем или четвертом классе. Изучение «короткого языка» (lyhyt kieli) обычно начинается в старших классах средней школы или гимназии, в зависимости от возможностей школы и выбора ученика.

Изучаемые языки (в средней школе и гимназии) *[OPH 2019]*

Язык	**Начало изучения**	**Обязательный/добровольный**
A1	с 1-го класса (с весны 2020 г.)	обязательный/общий для всех (возможные языки для изучения: англ., нем., франц., рус.)
A2	С 3(4) или 5 класса	добровольный (в школах, где есть возможность выбора)
B1	С 6 класса (с 2016 г.)	обязательный/общий для всех (финский – для шведоговорящих, шведский – для финноговорящих)
B2	В 7–9 классах средней школы (чаще всего с 8 класса)	добровольный (нем., франц., испан., рус.)
B3	гимназия	добровольный (нем., франц., испан., рус., латынь)

Данная система вступила в силу 1.08.2021. В Финляндии, как и в большинстве стран ЕС, изучение второго обязательного иностранного языка начинается в возрасте 11–13 лет (oph.fi/fi/uutiset/2023/eurydice-raportti-kielten-opettelu-alkaa-yha-nuorempana-samalla-englannin-valta-asema). На общеевропейском фоне ситуация с изучением иностранных языков выглядит даже образцовой. В 2020 году учащиеся старших классов средней школы Финляндии изучали в среднем 2,2 иностранных языка, при среднем показателе по ЕС в 1,61 (oph.fi/fi/uutiset/2023/eurydice-raportti-kielten-opettelu-alkaa-yha-nuorempana-samalla-englannin-valta-asema). Однако уже с 1991 года преобладание английского языка в репертуаре изучаемых иностранных языков в Финляндии усилилось, в то же время, напротив, изучение французского, немецкого и испанского языков с каждым годом все сокращается и в настоящее время значительно ниже среднего по ЕС. (данные приведены на 2020 г.: oph.fi/fi/uutiset/2023/eurydice-raportti-kielten-opettelu-alkaa-yha-nuorempana-samalla-englannin-valta-asema; eurydice.eacea.ec.europa.eu/publications/key-data-teaching-languages-school-europe-2023-edition; statista.com/topics/6722/education-in-finland/; Facts and Figures on Basic Education in Finland FINAL_1.pdf (oph.fi)).

Изучаемый язык	**Уровень изучения**	**ЕС**	**Финляндия**
английский	Старшие классы	98%	Почти 100%
	Средняя школа	84%	99%
французский	Старшие классы	31%	5%
	Средняя школа	6%	5%
немецкий	Старшие классы	20%	9%
испанский	Старшие классы	18%	4%

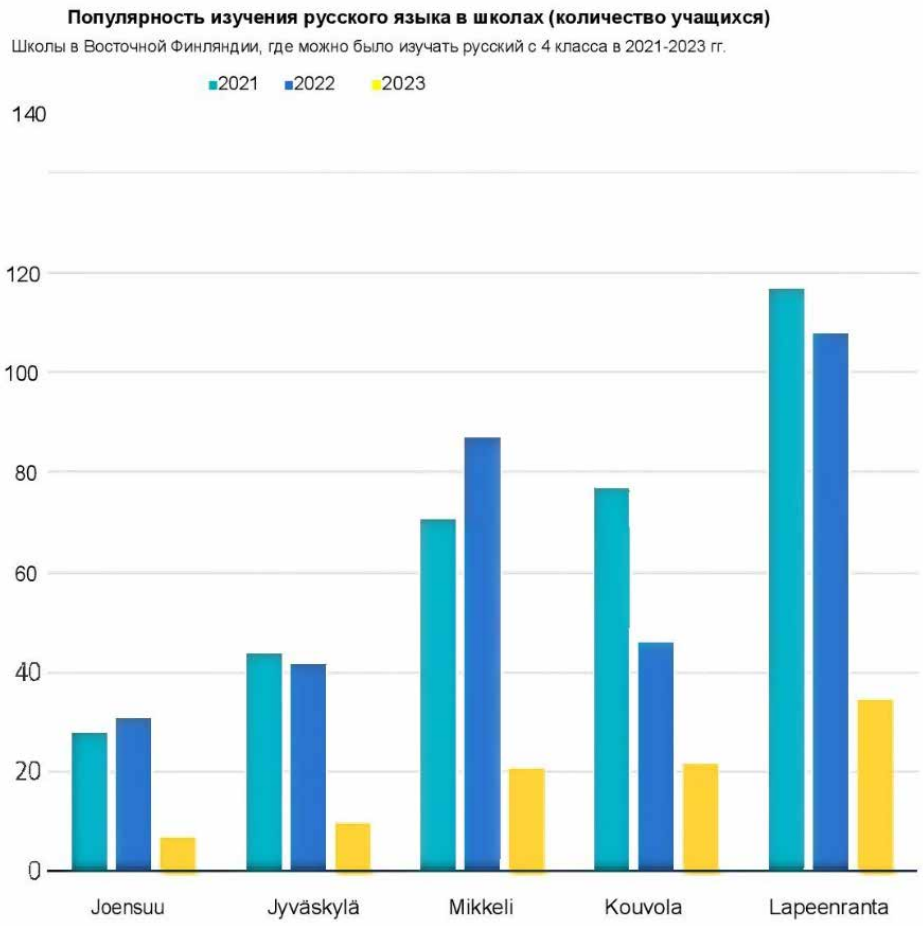
Французский язык. В Финляндии сокращается число учащихся старших классов средних школ, изучающих французский язык. Дискуссия о снижении популярности французского языка в начальной школе и, в частности, в старших классах средней школы остается актуальной. Эта тенденция вызывает беспокойство не только за будущее французского языка в Финляндии, но и в целом за языковые ресурсы и конкурентоспособность страны как в мире, так и внутри ЕС (Korpinen 2017). Одной из проблем для родителей и учащихся, по мнению, экспертов, является то, что информация о возможности изучения французского языка как в общеобразовательной школе, так и в старших классах средней школы представлена в основном на школьных веб-сайтах и в информационных буклетах при отсутствии общенационального информационного ресурса, в маленьких и сельских школах изучение французского бывает крайне редким, является скорее исключением.

Немецкий язык. Число учащихся старших классов средних школ Финляндии, изучающих немецкий язык, также сокращается. Этот показатель снизился с 30,6% в 2003 году до 12,7% в 2012 году (Hurskainen, Ylönen 2015). В 2023 году только 3,1 процента выпускников средней школы завершили обучение по программе средней школы по немецкому языку. Снижение темпов изучения немецкого языка вызывает беспокойство, поскольку языковые навыки являются важной частью международной конкурентоспособности; Германия является самой важной экспортной страной Финляндии с 2014 года; в январе 2024 года экспорт Финляндии в Германию составил 11,2 процента от общего объема экспорта Финляндии всего зарубежного экспорта. Позиция Германии номер один в финском экспорте вряд ли изменится, поскольку Германия – крупнейшая экономика Евросоюза.

Наибольший урон понес *русский язык*, изучение которого драматически сократилось, и главная причина падения – политизация языка в медиапространстве. В финских общеобразовательных школах и старших классах средней школы русский язык изучался и раньше относительно слабо в сравнении с другими языками, хотя в Финляндии и так довольно мало знающих русский язык, учитывая пограничное положении двух стран, прошлые активные торговые, туристические и культурные связи, а также число русскоязычных, проживающих в Финляндии.

На конец 2023 года в Финляндии проживало около 100 000 русскоговорящих человек. Это значительное увеличение по сравнению с 2022 годом, когда в стране проживало 93 352 русскоязычных жителя. Русскоязычные составляют второе по численности языковое меньшинство в Финляндии. Однако следует отметить, что многие русскоязычные иммигранты являются этническими ингерманландскими финнами и представителями других финно-угорских народов (stat.fi/en/publication/cln1i2dtgwknt0cut9yem67se; statista.com/statistics/529498/finland-population-by-region-and-language).

Согласно статистике Национального управления образования, в 2022 году в 70 школах была предоставлена возможность изучать русский язык в начальной школе. Но, например, немецкий язык был доступен в 451 школе. Изучение русского в основном сосредоточено в Восточной Финляндии и в Хельсинки (yle.fi/a/3-12374084). Проиллюстрирую значительное сокращение изучения русского в восточном регионе выразительной инфографикой.



Источник: yle.fi/a/74-20019618

Политизация языка ощутимо заметна в финских общеполитических медиа, в частности, в одной из ведущих газет Финляндии необходимость поддержания и знания русского языка в финском обществе аргументируется с таких позиций: русский язык необходим в разведке, важен в отслеживании настроений гражданского общества и поддержке антипутинской оппозиции (aamulehti.fi/paakirjoitukset/art-2000010384891.html). С другой стороны, в руководстве страны понимают, что «в какой-то момент знание русского языка снова станет ценным» (М. Хаутала, посол Финляндии в США), «Я не думаю, что вы можете понимать русский язык или быть серьезным экспертом по России, не зная русского языка» (Э. Валтонен, министр иностранных дел Финляндии) (hs.fi/politiikka/art-2000010615342.html).

Далее будут рассмотрены причины, которые, согласно исследованиям, приводят к сокращению репертуара иностранных языков в школьной программе на протяжении последних лет и десятилетий.

Причины снижения изучения иностранных языков в Финляндии

Только за небольшой период (с 2014 по 2018 гг.) число старшеклассников, изучающих иностранные языки по выбору, сократилось на 10 процентов (Korpinen 2017).

1. Поколенческие изменения. На протяжении последних 10–15 лет происходит неуклонное снижение интереса школьников в средней школе к изучению иностранных языков, причем этот процесс очень противоречив. С одной стороны, произошел взрывной интерес к английскому, но в ущерб другим изучаемым иностранным языкам. С другой, влияют возрастные (поколенческие) психологические мотивации. Уже давно замечено и рекомендовано в школьной системе, что «языком A1 следует выбрать другой, кроме английского. Несмотря на целесообразность этого предложения, реформа еще не была реализована, даже если она расширит спектр языков и будет поддерживать широкий спектр других языков. Тогда английский мог бы стать языком A2 для всех» (Pyykkö 2017; Kieltenopetuksen nykytila 2024).

Поколение Z и Alpha ориентировано на изучение других языков; например, по свидетельству ректора колледжа в городке Сало, «набралось достаточно учеников на курсы исландского, норвежского и корейского» (yle.fi/a/74-20058161), которые официальными иностранными языками в Финляндии не являются. Интерес этих поколений к экзотическим языкам обусловлен несколькими факторами. Одним из важных инициирующих мотивов является желание молодежи сочетать изучение языка с другими своими интересами, такими как культура, киноискусство, путешествия, интернациональное интернет-общение в социальных медиа. Например, согласно отчету Duolingo, азиатские языки, особенно японский и корейский, пользуются особой популярностью среди учащихся поколения Z. Японский язык является третьим по популярности среди учащихся в возрасте от 13 до 22 лет (blog.duolingo.com/dear-duolingo-how-does-language-learning-differ-between-generations).

Действительно, среди поколения зумеров (Gen Z) популярна концепция *lifelong learning* — «вечного обучения», люди чаще ищут иные, новые пути самореализации и самоутверждения, чем более «послушные» ранние поколения с предлагаемыми им государством рамками и схемами языкового репертуара, созданного в первую очередь на экономической и политической основе (aproposlingua.fi/tulevaisuuden-kielet). Учащиеся в современной средней школе начинают изучать один язык, довольно быстро устают от него и хотят попробовать изучать другой, вследствие этого языковые группы зачастую нестабильны и малоэффективны, учащиеся могут быть с разным уровнем владения языком. К тому же невозможность сформировать нормативную учебную группу (11–14 учащихся) часто ведет к ее закрытию (что, впрочем, может корректироваться ректором учебного заведения).

2. Реорганизация баллов в выпускных аттестатах. Недавние реформы (в 2014 г.), такие как система начисления баллов за аттестат зрелости и раннее внедрение языков A1 и B1, оказались проблематичными с точки зрения выбора языка и организации его преподавания. Экзамен на аттестат зрелости (matriculation examination, ylioppilastutkinto) – это экзамены на получение среднего образования по окончании старшей средней школы, целью которого является определение того, приобрели ли учащиеся знания и навыки в соответствии с учебной программой старшей средней школы и достигли ли они достаточной зрелости в соответствии с целями обучения в старшей средней школе. Те, кто сдает вступительные экзамены, называются выпускниками школы (ylioppilas).

Проблема с реформами заключается в том, что, как в целом они не были проведены достаточно комплексно, так и не были спрогнозированы возможные последствия реформ. Реформа системы подсчета баллов при поступлении в высшие учебные заведения (с 2026 года) призвана будет снизить нагрузку на старшеклассников и дать им больше шансов сосредоточиться на предметах, которые их интересуют. В результате реформы изменится система начисления баллов за экзамен на аттестат зрелости, и, например, больше баллов будет начисляться за знание родного языка. Эта реформа уже вызвала горячие споры, поскольку может влиять на выбор предметов для выпускных экзаменов старшеклассниками (замена более легкими предметами *по интересам* вместо требующих усиленного и глубокого изучения).

[Kieltenopetuksen nykytila 2024; unifi.fi/todistusvalinnan-uusi-pisteytys; yliopistovalinnat.fi/todistusvalinnan-pisteytykset-vuodesta-2026; yle.fi/a/74-20025119]. Но изменится ли ситуация с выбором иностранных языков так, как хотелось бы: не только и не столько английский, сколько и другие иностранные языки (Veivo et al. 2021)?

3. Упор на научно-естественные дисциплины в аттестатах. Отсутствие желания учащихся изучать иностранные языки (особенно на уровне гимназии и последующего выбора учащимся старших классов возможностей продолжать обучение в высшей школе) в предыдущие годы также объяснялось ориентацией выпускных аттестатов на естественно-научные дисциплины и полученными за эти дисциплины баллами, облегчающими поступление в институты и университеты. Такая ориентация была ответом на международные исследования (PISA и TIMMS = Trends in International Mathematics and Science Study: международный исследовательский проект, оценивающий умения и знания учащихся 4 и 8 классов в области математики и естественных наук), показавшими, что в период с 1999 по 2015 год уровень знаний финской молодежи по математике и другим естественным наукам значительно снизился. За последние пять лет число студентов университетов, изучающих естественно-научные дисциплины, не увеличилось, напротив – наблюдалось тревожное падение.

С другой стороны, в наиболее популярных отраслях, например, таких как медицина, юриспруденция, количество абитуриентов чрезвычайно велико: на одно учебное место десять (и более) соискателей. Конечно, специалисты в области естественных наук необходимы для экономики и общества Финляндии. Впрочем, нехватка студентов в области естественных наук – это европейское явление. Изучение математики в старших классах средней школы у учащихся было мотивировано не интересом и получением будущей, основанной на математике, профессии (инженер, преподаватель математики в школе и т. д.), а, например, только как промежуточный, прикладной инструмент для поступления на медицинский факультет. Нехватка студентов продолжает сказываться на естественных науках, значительно снизились критерии для поступления; ср. типичное высказывание абитуриента: «я изучал в гимназии и сдал только “короткую” математику и все равно успеваю хорошо в университете» [yle.fi/a/3-11884219] (напомню, «короткая математика» – это всего лишь 3 года изучения в гимназии). Точные науки не привлекали студентов, хотя перспективы трудоустройства были отличные. В 2023 году естественные науки снова оказались на последнем месте по количеству абитуриентов: 3,4 человека на место (oph.fi/fi/uutiset/2024/korkeakouluihin-144-300-hakijaa-kevaan-toisessa-yhteishaussa).

Согласно исследованию, проведенному Национальным центром оценки образования и профессиональной подготовки (KARVI), уровень знаний и компетентности в области изучения разных предметов значительно снизился как в старших классах средней школы, так и в системе профессионального образования (KARVI 2020).

4. Новые критерии вступительных экзаменов. Обеспокоенность снижающимися год от года результатами замеров знаний и умений учащихся, запланированным в правительственных программах повышением количества людей с высшим образованием в обществе (по планам правительства, к 2030 г. 50% молодежи должно быть с высшим образованием (*Korkeakoulutus 2019)*), резкие и непредсказуемые глобальные политические и экономические процессы меняющегося мира инициировали реформу поступления в высшие учебные заведения. Отправная точка реформы формулируется девизом «надежность предоставления знаний» (osaamisen huoltovarmuuteen), цель – формировать, поддерживать и развивать в учащихся необходимые навыки и компетенции, основанные на перспективных технологиях.

В частности, важнейшие изменения таковы: 1. сократить количество вступительных экзаменов в университеты со 120 до 93 (yle.fi/a/74-20078911). Это позволит абитуриентам одновременно подавать заявки по нескольким направлениям в разных вузах; 2. пересмотреть содержание экзаменов и обеспечить перевод их сдачи в цифровой формат (yle.fi/a/3-12189891). Новая стратегия должна также отчасти перестроить (или перенастроить) учебные предметы, изучаемые в средней школе. Однако технократичность и оборонно-стратегиче-

ская нацеленность новой программы (valtioneuvosto.fi/-/selvitys-osaamisen-huoltovarmuus-suomen-puolustuksen-teknologisen-ja-teollisen-perustan-turvaamisessa) сразу бросается в глаза.

Так, согласно опубликованной новой стратегии, вступительные экзамены поделены на 8 категорий: в первую входят *техника, физика, химия, математические науки, информационные сети, нанотехнологии, обработка данных* (big data), в последнюю, восьмую – *литературоведение, государственные языки, иностранные языки* (yle.fi/a/74-20079968). Такая иерархизация, особенно представленная в алфавитном порядке, все-таки влияет на выбор и мировоззрение и родителей, и молодых людей, определяющихся с выбором профилирующих предметов в гимназиях и готовящихся к поступлению в университеты. Эта ценностно-ориентированная модель вместе с тем может служить и некоторой коммуникативной презентацией приоритетов, устанавливаемых государством, иллюстрируя положение гуманитарных наук в современной языковой политике и языковом планировании, что сказывается, конечно, и на языковой практике. Это отражает уже сложившиеся модели отчетности о результатах работы министерства и, соответственно, финансирование, применяемые в научно-исследовательской политике Финляндии и привнесенные из корпоративного мира.

Поэтому особенного оптимизма среди гуманитариев в финских университетах нет. Напротив, результаты опросов показывают, что реформа вступительных экзаменов, вероятно, приведет даже к сокращению числа изучающих иностранные языки (yle.fi/a/3-12639272).

Экономический и педагогический менеджмент: муниципалитет и руководство школы

В Финляндии построена достаточно гибкая, хотя и многоуровневая система финансирования учебных заведений. *Парламент* принимает решения на основе политики и законодательства в области образования, их руководящие принципы определены в правительственных программах (ориентир: путь к равному и высококачественному образованию до 2040-х гг.). Решение об их реализации принимается *правительством и Министерством образования и культуры*. Финансирование предоставляется *непосредственно* организаторам образования, которые решают использовать его наиболее эффективным образом для достижения своих целей. *Организаторы учебного процесса* – это, как правило, муниципалитеты, частные ассоциации и фонды, которые обязаны организовать базовое образование для детей в своей местности. Именно *школа* или *образовательное учреждение* принимает решение об использовании денежных средств. *Уровень финансирования* и его распределение могут варьироваться из года в год и между различными формами образования. На уровень финансирования влияет *ряд факторов*, таких как количество учащихся, качество образования и финансовое положение организатора образования (Koulutuspoliittinen selonteko 2021; Yleissivistävän koulutuksen rahoitus; Koulutuksen rahoitus kuntoon).

В школьной педагогической системе Финляндии роль ректора школы (учебного заведения) традиционно высока и значима. Проведенный ранее муниципальный опрос о политике в области языкового образования (2008–2010) показал, что развитие и организация преподавания языка в значительной (а во многом и решающей) степени зависит от желания, взглядов и воли ректора (Kyllönen, Saarinen 2010). Поддержка, позитивное отношение к языкам, целеустремленность ректора играют важную роль в развитии преподавания иностранных языков (Kangasvieri et al. 2011). В то же время в 2010 г. во многих учебных заведениях преподаватели и учителя даже не ждали от ректора педагогического менеджмента (pedagogista johtajuutta) или какой-либо целенаправленной деятельности в области языковой политики (Kangasvieri, Suomela 2024).

Компетентность ректора в области политики языкового образования в первую очередь реализуется через педагогическое руководство. Еще в те годы, когда ситуация с изучением иностранных языков была более благополучной, чем сейчас, выяснились некоторые новые аспекты: финансовый и кадровый менеджмент в работе могут конкурировать с педагоги-

ческим менеджментом, что означает, что педагогический аспект работы для ректора может быть даже второстепенным (Ahonen 2008). Уже тогда возник серьезный вопрос: как оказалось, что децентрализованное и переданное государством на аутсорсинг (в ведение и распоряжение муниципалитетов) принятие решений в области образовательной политики привело и приводит к необоснованному неравенству в образовательной политике в отношении учащихся и репертуара иностранных языков?

Проведенное исследование (Kangasvieri, Suomela 2024) о роли ректоров школ (оно проводилось в общенациональном масштабе) в формировании языковой политики учебного заведения показало, что ректоры обладают значительной властью в принятии решений (по организации преподавания языков) в своей школе с важным уточнением – если они того пожелают, поэтому собственное отношение и воля ректоров школ могут даже сыграть решающую роль в организации обучения. Какие должностные ограничения и обязанности ректоры школ видят в своей деятельности по организации обучения языкам? Доминирующими ответами были такие: ректор должен быть в состоянии действовать в рамках финансовых ресурсов муниципалитета и в рамках национального законодательства (обязанность по организации базового образования и распределению часов), хотя, судя по ответам, цель и возможности широкого изучения разных языков в школе являются важными в работе ректоров. Сравнительная характеристика с прошлыми исследованиями языкового репертуара школ (2010 г.) обнаружила, что финская политика в области языкового образования отклонилась (за прошедшие 15 лет) и продолжает отклоняться в направлении, подрывающем равноправие и равенство в образовании среди учащихся (Kangasvieri, Mård-Miettinen 2023).

В настоящее время, когда количество желающих изучать иностранные языки (кроме английского) так сильно упало, этот вопрос имеет особенную остроту и может приводить к конфликтным ситуациям. Проиллюстрирую варианты конфликтных ситуаций с изучением и сохранением русского языка на примере несколько классов и школ, где изучается русский язык.

Школа Восточной Финляндии была основана более 25 лет назад. Отделения Школы Восточной Финляндии (Itä-Suomen koulu) расположены в Лаппеенранте, Иматре и Йоэнсуу. Цель Школы Восточной Финляндии многие десятилетия – разработать способы поддержки учащихся-иностранцев или иммигрантов и их семей для интеграции в финскую школьную культуру. В школе особое внимание уделяется русскому языку и культуре. В настоящее время школа находится под угрозой закрытия. В Йоэнсуу и Лаппеенранте план прекратить обучение на русском привел к особой тупиковой ситуации между школой Восточной Финляндии, специализирующейся на русском языке, и муниципалитетами. Муниципалитет не может закрыть школу и прекратить изучение русского, потому что решения принимает совет фонда, состоящий из 8 человек, который самостоятельно принимает решения о деятельности школы. Совет твердо придерживается позиции, согласно которой не будет участвовать в переговорах, направленных на закрытие школы. Позиция муниципалитета такова: нужна экономия, которая может быть за счет закрытия школы, эти деньги останутся у муниципалитета для собственных нужд, которые сейчас государство платит школе за организацию обучения. По мнению муниципалитета, эту сумму денег можно было бы использовать более эффективно в других школах города, а это означает, по мнению муниципалитета, экономию.

Каковы аргументы муниципалитетов Лаппеенранты и Йоенсуу?

1. По подсчетам, затраты на организацию обучения на одного ученика в школе Восточной Финляндии выше, чем в других школах города, что не оправдано с точки зрения других школьных предметов (языков в частности). Закрытие Школы Восточной Финляндии позволило бы городу сэкономить около миллиона евро ежегодно.

2. Изменение индекса популярности и востребованности языков и инвестиций в экономически выгодный язык: если раньше международная атмосфера и изучение русского на восточной границе использовалась как привлекательный фактор в маркетинге региона, то сейчас со стороны деловых кругов, руководства технического университета в Лаппеенранте звучит желание развивать преподавание на английском языке и привлекать высококвали-

фицированных мигрантов или специалистов из Европы (как часть правительственной стратегии по привлечению высококлассных специалистов со всего мира), чтобы, например, семья, приехавшая сюда на полгода или даже на пару лет, нашла для своих детей места в школе. Английский, таким образом, выступает как посредник и индикатор инвестиционной привлекательности региона, другие аспекты (педагогические, культурно-этнические) игнорируются.

Такое мнение высказал ректор филиала школы Восточной Финляндии в г. Лапеенранта Юхани Юнникайнен (Juhani Junnikainen), однако ректор филиала школы в г. Иматра Катри Анттила (Katri Anttila) имеет другое мнение о сохранении и продолжении преподавания русского языка, аргументируя важность изучения русского языка возросшей гуманитарной необходимостью: территориальным соседством России как историко-географическим фактором; большим количеством русскоговорящих в демографической структуре как региона, так и всех этнических и национальных меньшинств в стране; апелляцией к сохранению материнского языка в семьях как основе, принципиальному краеугольному камню финской языковой политики; национальной безопасностью; использованием русского языка как языка-посредника в общении с беженцами с Украины, знающими в большинстве случаев русский; населением стран Балтии, по преимуществу лучше владеющему русским, чем английским, и т. д. (yle.fi/a/74-20080516).

Другой пример. В Турку финско-русский класс, действующий при школе Пуолала, был основан около 30 лет назад, в нем проходило обучение около 100 учеников. Поскольку решение о сохранении/закрытии класса принимает муниципалитет, а не совет школы, в отличие от школы Восточной Финляндии, то в Турку уже принято решение, что в следующем году новых учеников на обучение русскому языку принимать не будут. Муниципалитет обосновал закрытие класса следующими причинами:

1. Экономия. Малочисленность учеников приводит к слишком высокой стоимости обучения, а новых учеников становится всё меньше;

2. Критерий уменьшения сегрегации в рамках следования принятой городской стратегии. Согласно ей, целью обучения должно быть уменьшение сегрегации; в русско-финском классе, по мнению городских властей, у детей русский язык сильнее, чем финский, причем знание финского даже ухудшилось. И муниципалитет принял решение: с точки зрения уменьшения сегрегации продолжать существование класса уже нецелесообразно.

Аргументы родительского комитета во внимание не были приняты.

На интернет-странице финского вещательного канала был проведен 28.03.2024 промежуточный (пилотный) опрос среди читателей: следует ли продолжать преподавание русского языка и культуры в ориентированных на них школах Финляндии? Были даны такие ответы:

Да, конечно	48,1% (44 426 голосов)
Я не думаю, что это необходимо	51,9% (47 887 голосов)
ВСЕГО ГОЛОСОВ	92 313

Источник: yle.fi/a/74-20080516

Хотя это не был официальный, социологически подготовленный опрос и результат, показанный в нем, нельзя считать научно корректным (ответы на него могли даваться несколько раз), тем не менее он в какой-то степени служит среднестатистическим индикатором общественного мнения. Требуется большая работа многих структур, чтобы эта тенденция не закрепилась и не являлась неким «общенациональным мнением» как доказательным инструментом языковой политики и практики как в стране, так и в регионах.

Предшествующая первая часть статьи преследовала цель дать обзор актуального состояния изучения иностранных языков в Финляндии в последние годы. Обеспокоенность возникшими диспропорциями в изучении разных языков (в частности, «малых» – в педагогическом профессиональном обиходе Финляндии к ним относят все иностранные языки, кроме английского, ввиду небольшого количества учащихся, их изучающих) между национальной языковой политикой и ее реализацией в муниципалитетах как достаточно автономных структурах, во многом самостоятельно определяющих языковой репертуар, послужила непосредственным мотивом и стимулом планирования и осуществления проектов. Таким образом, вторая часть статьи кратко представляет проектную деятельность исследователей университетов Ювяскюля (ведущего научно-педагогического учреждения в Финляндии в области методики преподавания и обучения) и Тампере в выявлении трендов текущей языковой политики на макро-, мезо-, микроуровнях.

Причинами проведения таких исследований явились по крайней мере следующие факторы:

– снижение интереса к изучению языков как общенациональная проблема в 2000-х годах;

– финансовые сокращения в сфере образования;

– структурные и социальные изменения;

– национальная реформа вступительного экзамена (valintakoeuudistus);

– период коронавируса и его влияние на индекс популярности и изучения иностранных языков;

– военные действия России, ведущиеся в Украине.

Целью проведения исследований является, во-первых, зафиксировать (на разных уровнях) текущее состояние преподавания иностранных языков, во-вторых, активно участвовать в национальной дискуссии о возможной трансформации принципов языковой политики и ее реализации в именно и в первую очередь в муниципалитете.

Если после обретения Финляндией независимости в 1917 г. долгие годы и даже десятилетия шла оживленная политическая дискуссия, в первую очередь, о статусе шведского языка и его включении в школьную программу (Halonen et al. 2015), то с 1990-х годов массивные иммиграционные потоки сдвинули ракурс к другим языкам, подчеркнув право их носителей на сохранение своего языка и культуры, а также их потребность в обучении на национальных языках страны в целях содействия интеграции. В научно-теоретическом плане финская языковая политика – это междисциплинарная область, объединяющая исследования в области лингвистики, истории, этнологии и политики (Saarinen et al. 2019). Сюда входят такие вопросы: как языковые законы и практика формируют языковую идентичность, как они влияют на языковое разнообразие, как они отражают и формируют отношения власти к языкам и меньшинствам.

В наших проектах в качестве теоретической базы для анализа на макро-, мезо-, микроуровне мы выбрали модель языковой политики Бернарда Спольского. Она представляет собой структуру, включающую четыре основных компонента:

1. *Language practices* (языковая практика): фактическое использование языка в конкретном сообществе, т. е. языковой выбор, сделанный отдельными носителями языка на основе установленных в обществе правил.

2. *Language beliefs or ideology* (языковые убеждения или идеология): убеждения, установки и ценности в отношении языка, которых придерживается сообщество или отдельный человек.

3. *Language intervention, planning or management* (языковое воздействие, планирование или управление): сознательные и отрегулированные усилия языковых менеджеров (language managers) по контролю за языковым выбором, сделанным отдельными носителями языка; защита интересов отдельных лиц или групп, не обладающих достаточной властью.

4. *Non-linguistic forces* (неязыковые факторы): социальные, политические и экономические факторы, которые влияют на языковую практику, убеждения и языковой менеджмент (например, миграция, глобализация, технологические изменения, политические инновации, кризисные ситуации).

Модель Спольского исходит из того, что языковой менеджмент (language management) начинается уже дома и распространяется на различные сферы, включая религию, рабочее место, общественные места, школы, юридические и медицинские профессии, военные организации, правительство, языковую активность, многонациональные организации, медиа, образование, науку. Модель Спольского стремится идентифицировать, как выбор иностранного языка индивидом и предпринимаемые им для этого действия связаны с социальными структурами и процессами и влияют на них (Cooper 1989; Kingelin-Orrenmaa 2019; Mäntynen et al. 2012; van Oss et al. 2021; Spolsky 2004, 2009, 2019).

Теорию Спольского в более детализированном виде можно представить в виде графического рисунка, демонстрирующего взаимосвязи между разными факторами.

Уже проведенное ранее исследование членов нашей группы (Kangasvieri, Mård-Miettinen 2023) имело целью выяснить взгляды (ценности, установки) и опыт в организации языкового образования ректоров средних школ и муниципальных руководителей, принимающих решения об изучении и репертуаре иностранных языков. На опрос ответили 100 ректоров средних школ и 74 муниципальных ответственных лица (разного ранга). Хотя у руководителей имеется положительное отношение к разнообразию изучаемых языков, но они признают существование важных ограничителей: 1. финансовое состояние муниципалитета, 2. необходимость национального руководства, контролирующего соблюдение языковой политики (в настоящее время она практически отдана на аутсорсинг и находится в ведении муниципалитета), 3. нежелание муниципалитетов принимать на себя дополнительные обязательства по организации обучения иностранным языкам (особенно в конфликтных ситуациях). Этот проект выявил доминирующие тенденции на национальном уровне (макроуровне).

Второй реализуемый проект – региональный (на мезоуровне): «Обучение языку в регионе Пирканмаа: рекомендации и практика политики языкового образования в 2020-е годы»; он находится в процессе обобщения собранных данных в указанном регионе. Его цель – сопоставить результаты с полученными в первом проекте, выявить различия и совпадения с национальным опросом для анализа представлений региональной муниципальной власти и возможностях/ограничениях в реализации изучения иностранных языков.

В процесс разработки находится следующий проект с углублением анализа на микроуровне – роль родителей, семьи, окружения ребенка, выбирающего иностранный язык для изучения; регионы изучения – Пирканмаа и Центральная Финляндия.

Проводимые проектные изыскания стремятся ответить на вызовы и противоречия, возникшие и стоящие перед финской образовательной системой в сфере изучения иностранных языков:

1. односторонний выбор языка: английский стал доминирующим и с середины 1990-х годов уровень изучения других языков резко снизился;

2. асинхронность и углубление диссонансов в развитии социально-экономических (присоединение Финляндия к ЕС в 1995 году предполагало более разнообразное изучение языков) и лингвомотивационных механизмов в социуме (глобализация выявила «сильные» и «слабые» языки в каждой стране ЕС);

3. непоследовательная политика в области языкового обучения на государственном и муниципальном уровнях: свобода муниципалитетов в организации изучения иностранных языков обернулась тактикой аутсорсинга без должного и строгого контроля и поддержки изучения иностранных языков (кроме английского) со стороны государства. Как следствие, оказалось, что муниципалитеты обязаны организовывать обучение на языке A1 и другом государственном языке, но не обязаны организовывать обучение на языках A2 и B2 при невозможности собрать необходимое количество учащихся или организовать доставку учащихся из других школ для проведения занятия (этими языками, как правило, оказываются французский, немецкий, испанский, русский);

4. неравенство возможностей для изучения иностранных языков: условия стали неоправданно неравными и зависят от места проживания учащегося, а теперь и от финансового, материального положения семьи.

Именно в таком лингвосоциальном контексте мы и рассматриваем осуществляемые нами проекты, формулируя цели, задачи изучения, выбирая теоретическую базу и методы исследования. Новая дискуссия об исправлении сложившейся ситуации с иностранными языками в Финляндии только начинается: в стране сложились «основания для пересмотра языковой программы в начальном образовании и обязательств муниципалитетов по организации языкового обучения для более систематического воспитания отношения и ценностей, а также для развития базового и дополнительного образования учителей», потому что «смущает то, что в то время, как мы ожидаем от школьников разнообразного изучения языков, муниципалитеты обязаны организовывать обучение **только одному иностранному языку** (выделено мной. – А.З.) и второму государственному языку» (Kangasvieri 2022b).

Литература

Ahonen, H. (2008) *Rehtoreiden kertoma johtajuus ja johtajaidentiteetti*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Cooper, R. L. (1989) *Language planning and social change*. Cambridge: Cambridge University Press.

Geber, E. (2010) *Den obligatoriska svenskan i Finland – en historisk analys*. Helsinki: Magma.

Halonen, M., Ihalainen, P., Saarinen, T. (eds.) (2015) *Language policies in Finland and Sweden. Interdisciplinary and multisited comparisons*. Bristol: Multilingual Matters.

Hurskainen, M., Ylönen, S. (2015) Vieraiden kielten oppimismotivaatio: esimerkkinä saksa yliopisto-opiskelijoiden keskuudessa. In: Jakonen, T., Jalkanen, J., Paakkinen, T., Suni, M. (eds.) *Kielen oppimisen virtauksia*. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja, 73.

Ihalainen, P., Nuolijärvi, P., Saarinen, T. (2019) Kamppailua tilasta ja vallasta – kieli- ja kielikoulutuspolitiikan historiallisesti kierrätetyt diskurssit. In: Saarinen, T. Nuolijärvi, P., Pöyhönen, S., Kangasvieri, T. (eds.) *Kieli, koulutus, politiikka – Monipaikkaisia käytänteitä ja tulkintoja*. Tampere: Vastapaino, 27–60.

Kangasvieri, T., Miettinen, E., Kukkohovi, P., Härmälä, M. (2011) *Kielten tarjonta ja kielivalintojen perusteet perusopetuksessa*. Tilannekatsaus joulukuu 2011. Muistiot 3. Helsinki: Opetushallitus.

Kangasvieri, T. (2022a) *”Mielestäni on hyvää yleissivistystä osata muitakin kieliä kuin omaa äidinkieltään”: kvantitatiivinen tutkimus suomalaisten perusopetuksen yläkoulun oppilaiden vieraan kielen oppimismotivaatiosta*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Kangasvieri, T. (2022b) Valinnaisuus ei lisää kielenoppimismotivaatiota. sttinfo.fi/tiedote/69956206/valinnaisuus-ei-lisaa-kielenoppimismotivaatiota?publisherId=69817172.

Kangasvieri, T., Mård-Miettinen, K. (2023) *Kielikoulutuspoliittinen kuntatutkimus II: rehtoreiden ja kuntapäättäjien näkökulmia kieltenopetuksen järjestämiseen*. AFinLAn syyssymposium 2023. Tampere. jyu.fi/sites/default/files/2023-11/Kangasvieri_M%C3%A5rdMiettinen_AFINLA_2023.pdf

Kangasvieri, T., Suomela, A. (2024) Rehtorit kielikoulutuspoliittisina toimijoina: miten kieltenopetus koetaan ja mihin päätöksenteko pohjautuu? *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 15(1). kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-helmikuu-2024/rehtorit-kielikoulutuspoliittisina-toimijoina-miten-kieltenopetus-koetaan-ja-mihin-paatoksenteko-pohjautuu.

KARVI, (2020) *Alkumittauksen syventäviä kysymyksiä*. Julkaisut 10. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.

Korkeakoulutus ja tutkimus 2030-luvulle: vision tiekartta. 2019. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. okm.fi/documents/1410845/12021888/Korkeakoulutus+ja+tutkimus+2030-luvulle+VISION+TIEKARTTA_V2.pdf

Kettunen, P., Jalava, M., Simola, H., Varjo, J. (2012) *Tasa-arvon ihanteesta erinomaisuuden eetokseen: Koulutuspolitiikka hyvinvointivaltiosta kilpailuvaltioon. Tiedon ja osaamisen Suomi: kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Kingelin-Orrenmaa, Z. (2019) *Tammerfors som svensk språkö. En etnografisk studie av språkpolicy som praktiker, processer och val i svenska rum i det inre av Finland*. Oulu: Oulun yliopisto. Acta Universitatis Ouluensis: No B 172.

Korpinen, K. (2017) Miksi opiskella ranskaa? Kuinka ranskanopettajat kannustavat oppilaita valitsemaan ranskan kielen koulussa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 8(1). kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-maaliskuu-2017/miksi-opiskella-ranskaa-kuinka-ranskanopettajat-kannustavat-oppilaita-valitsemaan-ranskan-kielen-koulussa.

Koulutuspoliittinen selonteko: tasa-arvoinen ja laadukas koulutus välttämätöntä kasvavien osaamisvaatimusten ja pienenevien ikäluokkien Suomessa, 2021.

Koulutuksen rahoitus kuntoon, okm.fi/rahoitus.

Kyllönen, T., Saarinen, T. (2010) Kielikoulutuspolitiikkaa kunnissa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 1(4). kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-elokuu-2010/kielikoulutuspolitiikkaa-kunnissa.

POPS (2014) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. *Määräykset ja ohjeet* 96. Helsinki: Opetushallitus.

Mäntynen, A., Halonen, M., Pietikäinen, S., Solin, A. (2012) Kieli-ideologioiden teoriaa ja käytäntöä. *Virittäjä*, 116(3), 325–348.

OPH (2019) *Opetushallitus. Lukion opetussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 2a. Opetushallitus. oph.fi/sites/default/files/documents/lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2019.pdf

Pyykkö, R. (2017) *Monikielisyys vahvuudeksi. Selvitys Suomen kielivarannon tilasta ja tasosta*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 51. Opetus- ja kulttuuriministeriö.

Kieltenopetuksen nykytila ja tulevaisuuden visiot. 29.4.2024. jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/59449/1/978-951-39-7511-1.pdf

Rokka, P. (2011) *Peruskoulun ja perusopetuksen vuosien 1985, 1994 ja 2004 opetussuunnitelmien perusteet poliittisen opetussuunnitelman teksteinä*. Tampere: Tampereen yliopisto. urn.fi/urn:isbn:978-951-44-8456-8

Saarinen, T., Nuolijärvi, P., Pöyhönen, S., Kangasvieri, T. (eds.) (2019) *Kieli, koulutus, politiikka. Monipaikkaisia käytänteitä ja tulkintoja*. Tampere: Vastapaino.

Spolsky, B. (2004) *Language Policy*. Cambridge: Cambridge University Press.

Spolsky, B. (2009) *Language Management*. Cambridge: Cambridge University Press.

Spolsky, B. (2019) A modified and enriched theory of language policy (and management). *Language Policy*, 18, 323–338.

van Oss, V., van Avermaet, P., Struys E., Vantieghem, W. (2021) An empirical validation study of Spolsky's language policy model. *Current Issues in Language Planning*, 23(1), 77–95.

Veivo, O., Pollari, P., Toomar, J., Mäntylä, K. (2021) "Englanti jyrää": kieltenopettajien keinoja ja ehdotuksia kielivalintojen monipuolistamiseksi. In: Hildén, R., Portaankorva-Koivisto, P., Mäkipää, T. (eds.) *Aineenopetus ja aiheenopetus*. Helsinki: Helsingin yliopisto. Ainedidaktisia tutkimuksia 20.

Yleissivistävän koulutuksen rahoitus, oaj.fi/politiikassa/koulutuksen-rahoitus

Анка Бергманн (Берлин, Германия)

РОССИЯ ВЕДЕТ ВОЙНУ. КАК ЭТО ОТРАЖАЕТСЯ НА ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА?

Предисловие: о чём эта статья

Преподавание второго и третьего иностранных языков вписывается в общую концепцию европейской языковой политики, направленной на достижение взаимопонимания в рамках общеевропейской системы ценностей. Но что происходит, когда государство, язык которого изучают в немецких школах, действует за пределами этой системы ценностей? Война России против Украины подрывает не только идею межкультурного взаимопонимания: российская военная риторика явно направлена против западной системы ценностей. В аргументации Кремля русский язык как национальное культурное достояние играет центральную роль, а его распространение и защита имеют важное значение.

В данной статье рассматриваются конкретные вопросы преподавания русского языка, занятий русским языком и культурой, а также вызовы и перспективы этого предмета в условиях войны. Для адекватной оценки, на мой взгляд, необходимо рассмотреть роль языка и культуры в российской военной политике. Однако возникающие по этому поводу размышления о политическом измерении школьного изучения иностранных языков, о целях и содержании школьного языкового образования и об их соотношении с целевой культурой справедливы не только для русского языка. Они также релевантны для других языков, безусловно, для китайского, турецкого, арабского, но также и для традиционно более часто изучаемых европейских языков, таких как английский, французский, итальянский, испанский. Правопопулистские правительства, колониальное наследие, обращение с языковыми меньшинствами, социальная справедливость в многоязычных обществах – все это вопросы, которые волнуют европейские общества, а школьное изучение языков должно давать ключ к взаимопониманию между ними. При обсуждении образовательной политики и преподавания иностранных языков стоит чаще говорить о том, в какой мере следует показывать школьникам, как учитывать языковое измерение этих вопросов.

Ситуация после 24.2.2022

В общественных дебатах по поводу войны в Украине и отношений Германии с Россией явно видно, что существует недостаток знаний о России и Украине. Научная экспертиза, имеющаяся (хотя и в целом недостаточная) в сфере истории Восточной Европы, политологии и славистики, до сих пор мало принимается во внимание в политике, социуме и медиа. Но даже сами эксперты – это в первую очередь ученые и журналисты – должны в настоящее время признать, что они недооценили опасность патриотического дискурса в России и дискурсивного переосмысления истории со стороны Кремля и были потрясены нападением на Украину. Начиная с 24.2.2022 нас беспокоит вопрос: как мы, европейское общество, но также и – конкретно – преподаватели иностранных языков будем отныне воспринимать Россию, русскую культуру и русский язык. Во многих деталях и ситуациях проявляются устоявшиеся шаблоны осмысления образа Восточной Европы и Российской империи. Тимоти Снайдер констатирует у Германии колониальный взгляд на Восток: «В традиции немецкой восточной политики существует представление о том, что судьба постсоветского пространства решается между Москвой и Берлином. Особенно в отношении Украины это никогда не ставилось под сомнение. Обе стороны привыкли рассматривать ее как колонию» (Snyder 2022). Такое представление коррелирует с часто встречающимся отождествлением России с Советским Союзом и, вероятно, является основой для мнения, что быстрое окон-

чание войны может быть достигнуто, если удовлетворить российские требования, ведь Украина была советской и, следовательно, частью России.

Для переосмысления постоянно передаваемых и привычных шаблонов мышления необходимы импульсы для размышлений, исторические и социокультурные знания, а также возможность для дискуссий. Перемены в мышлении часто неудобны или даже болезненны. Из политически признанной эпохальной перемены вытекает центральный вопрос для преподавания русского языка: *Может ли преподавание русского языка в будущем способствовать преодолению этого «колониального взгляда» и перестать быть его частью?* Настоящая статья не может дать всесторонний анализ будущих перспектив школьного предмета «русский язык», она скорее является попыткой осмыслить опыт и наблюдения, накопившиеся после 24 февраля 2022 г., и послужить отправной точкой для дальнейших дискуссий (ср., например, Głuszkowski et al. 2024).

Война – язык – культура: новая (?) реальность

Жестокость, с которой российская армия действует против украинского населения, масштаб разрушений украинских городов, целенаправленное уничтожение украинских культурных объектов, а также депортация и захват украинских интеллектуалов, о которых мир узнал с началом полномасштабного военного вторжения, неразрывно связаны с русским языком: приказы на запуск ракет даются на русском языке, насильники и убийцы из Бучи, Бородянки, Изюма и других мест говорят на русском языке. Кто теперь может говорить о мелодичности русского языка?

Руины мариупольского театра, разбомбленного 16 марта 2022 г., были огорожены огромными строительными сетками с изображениями всемирно значимых икон русской культуры: Пушкина, Толстого, Гоголя (!). Надпись «Дети» перед театром была ранее удалена. Русская культура как прикрытие следов военных преступлений.

Очевидно, что позиция русского языка на международной арене разрушена. Часто повторяемый аргумент о высоком коммуникативном значении, международной важности русского языка как одного из официальных языков ООН и языка общения на постсоветском пространстве был одним из основных аргументов в пользу изучения русского языка – это теперь в прошлом. Уже давно, и не только в связи с нападением на Украину, стало понятно, что распространение русского языка всегда было связано с национальным угнетением и культурной экспроприацией. Русский язык встречается во многих странах мира – и с текущей эмиграцией это только усиливается – все же он не имеет признанного статуса, кроме как в Беларуси (государственный язык) и Казахстане, Кыргызстане, Таджикистане (официальный язык). Более того, многие люди теперь тщательно обдумывают, в каких ситуациях использовать русский язык для успешной коммуникации. Помимо коммуникативной функции, выбор языка всегда имеет символический компонент, который сейчас становится более осознанным. В балтийских республиках давно обсуждают, какое место русский язык может занимать в общественной жизни и образовании: как стало ясно, считаться «русскоязычными соотечественниками» в концепции «Русского мира» (см. ниже) может стать опасным, ведь их необходимо «освобождать».

Украинцы теперь «освобождены» от русского языка: Андрей Курков, председатель украинского PEN-клуба, заявил, что Россия, убивая и изгоняя русскоязычное население в Украине, фактически уничтожает и русский язык. Президент Зеленский, который еще в ходе последней избирательной кампании говорил на русском, теперь обращается исключительно к русским солдатам на русском языке. Изначально русскоязычные писатели, такие как Владимир Рафеенко, Елена Стяжкина, Анастасия Афанасьева, теперь пишут только на украинском языке. Но и многие люди различных профессий, бежавшие с разрушенных и оккупированных территорий, сообщают в социальных сетях о смене языка. Конечно, русский язык на украинской территории не исчезнет полностью, ведь, как пишет харьковский писатель Сергей Герасимов в своих военных дневниках за 22.05.2022: «Для многих людей это именно

первый язык, язык, на котором с ними говорит их мать, и этот язык не принадлежит Путину. Это именно «харьковский» русский, на котором больше нигде не говорят». Для Герасимова освобождение не означает уничтожение и разрушение (имеется в виду русский язык), а прекращение угнетения со стороны империи и признание отдельной разновидности русского языка. Независимо от того, как будет развиваться языковая ситуация в Украине в ближайшие годы, русский язык будет использоваться во многих местах за пределами России, но он будет в первую очередь языком повседневного общения в семье, с друзьями и в комьюнити; и в этом контексте также языком русскоязычной культуры за пределами России.

Русский язык Российской Федерации, с другой стороны, является языком, в котором война уже давно установилась как норма (см. Scharlaj 2014). Это язык, который в публичном пространстве (вновь) следует законам новояза: языковые ограничения и установления направляют и ограничивают мир мыслей. Войну нельзя называть войной. Это язык, который поддерживает проникновение в общество государственной исторической политики и пропаганды (см. Sasse 2022). Сам язык рассматривается как культурная ценность высшего порядка, которую все должны уважать и поддерживать, и государственная языковая политика создала соответствующие институты: Совет по русскому языку при президенте Российской Федерации, агентство Россотрудничество, ответственное за языковую и культурную внешнюю политику, фонд «Русский мир»; были разработаны несколько федеральных целевых программ по продвижению русского языка в мире. В государственную языковую политику также входит ряд программ и мероприятий, направленных на широкую общественность: например, ежегодный выбор и назначение Послов русского языка Государственным институтом русского языка им. А.С. Пушкина или ежегодная акция *Тотальный диктант* (totaldict.ru), на которую приглашаются *любители русского языка* по всему миру. Кроме того, с 2022 г., в День призывника 15 ноября, проходит *Военно-патриотический диктант* (diktant.znanierussia.ru), цель которого – развитие патриотизма и преданности родине, а также внушение государственной исторической концепции («не допустить переписывания истории»). Содержание перекодировки терминов, особенно в отношении истории (*денацификация, неонацисты, геноцид*), является стратегией военной пропаганды, и она направлена не только на историческую, но и на языковую интерпретацию (см. Penter 2022), в духе «1984» Джорджа Оруэлла: *кто контролирует настоящее, тот контролирует прошлое. Кто контролирует мысли, тот контролирует реальность!*

Язык, литература, классическая и популярная культура ставятся на службу автократическому государству для поддержания собственных (отличных от «упадочного» Запада) консервативных ценностей. Это прежде всего традиционная семья, религиозность и патриотизм. Толкование исторических корней сильной империи массово внедряют в сознание, при этом ничего не оставляют на волю случая. К тому же через язык, образы, музыку и символы создается огромный эмоциональный заряд. Воздействие такой эмоциональности направлено, с одной стороны, вовнутрь страны, подчеркивая единство и сплоченность российской нации, с другой стороны, вовне, в *Русский мир* и за его пределы, с целью создать чувство принадлежности к русскому культурному пространству. Концепция *Русского мира* включает всех, кто говорит по-русски и связывает свои корни с русским языком и культурой; их называют соотечественниками. Примерно с 2006 года эта влиятельная культурно-идеологическая концепция Русского мира (подробнее см. Schmid 2016) относилась прежде всего к странам СНГ, так называемому «ближнему» зарубежью. Однако тот, кто наблюдает за использованием этого термина в Российском доме науки и культуры в Берлине в течение примерно 15 последних лет, знает, что этот термин давно целенаправленно используется и здесь, в Германии, и включает всех, кто считает себя русскоязычным: это как русские, живущие за границей, так и российские немцы, а иногда и те, кто учил русский язык как иностранный, особенно в ГДР. Концепция Русского мира использует русский язык и культуру не только как основу для идентификации на индивидуальном уровне, но и привлекает их в качестве центрального аргумента для легитимации войны: языковые и культурные

интересы русскоязычных людей должны быть защищены военными средствами, а **где** эти интересы под угрозой, решает Кремль.

Государство видит себя сильным актором в культурной политике, цель которой — формирование национального менталитета и патриотического мировоззрения. Тщательный анализ механизмов государственной культурной политики проводит Ульрих Шмид в своей книге «Технологии души. О создании истины в современной российской культуре» (Schmid 2015). Цель политтехнологов (людей, оказывающих влияние на электорат) — власть над «душами людей», чтобы «вызвать широкое одобрение текущей практики доминирования» (там же: 19). Политтехнологии очень эффективно используются Кремлём. К ним относятся регулярные встречи с лояльными и патриотичными деятелями культуры. Яркий пример — кинорежиссёр Никита Михалков, подписавший призыв Военно-исторического общества к «борьбе за души» и вездесущий, когда речь идёт о патриотическом воспитании. Но также многие другие художники, музыканты, актёры, телевизионные ведущие входят в свиту Путина на крупных мероприятиях на стадионе «Лужники», например, в ходе избирательных кампаний под лозунгом «За сильную Россию», на Петербургских международных экономических форумах или на годовщины присоединения Крыма (с участием дирижера В. Гергиева, пианиста Д. Мацуева, актера и режиссера В. Машкова и др.).

Существуют обширные государственные программы поддержки продукции массовой культуры, фильмов, телесериалов и видеоигр на исторические темы, мультимедийных проектов, в которых культурное наследие адаптировано к восприятию молодого поколения. Во время пандемии были созданы цифровые экскурсии по Третьяковской галерее, которые директор Зульфира Трегулова проводила с популярным рок-музыкантом Сергеем Шнуровым (Шнуром) и шоуменом и актёром Константином Хабенским. Эти экскурсии — мультимедийные события, во время которых непринуждённо обсуждаются наиболее значимые экспонаты. Национальный поэт Пушкин, считающийся основоположником современного русского языка — «наше всё», представлен на портрете Ореста Кипренского как модный денди. Пушкин вообще в очередной раз вездесущ: ко Дню народного единства 4 ноября 2022 года государственное телевидение на первом канале показало несколько видеоклипов, в которых известные личности — вновь Никита Михалков, кинорежиссёр Карен Шахназаров, военный из Донбасса и другие — читают патриотические стихи. Министр иностранных дел Лавров декламировал по этому случаю стихотворение Пушкина «Клеветникам России» (1831) на фоне изображений европейских флагов, обращаясь к Европейской комиссии с Урсулой фон дер Ляйен во главе:

О чем шумите вы, народные витии?
Зачем анафемой грозите вы России?
Что возмутило вас? волнения Литвы?
Оставьте: это спор славян между собою,
Домашний, старый спор, уж взвешенный судьбою,
Вопрос, которого не разрешите вы.
[...]
Вы грозны на словах — попробуйте на деле!
Иль старый богатырь, покойный на постеле,
Не в силах завинтить свой измаильский штык?
Иль русского царя уже бессильно слово?

Культурное и историческое наследие России наглядно представлено молодому поколению не только в учебниках, но и через множество каналов, ярко, модно, игриво, мультимедийно. Всё тщательно направляется и инсценируется. И внешняя культурная политика работает по этому образцу: когда Путин в начале июня 2022 года эффектно сравнил себя с Петром Великим, Российский дом в Берлине показал подходящий документальный фильм «Большое путешествие Петра» и представил необходимую информацию в форме «фан-фак-

тов» на своем сайте (russisches-haus.de/?lang=de). Таким образом одновременно и демонстрируют то, где государство видит своих исторических предшественников, и утверждают и распространяют *русский культурный код*, который, в мировоззрении Путина, составляет ядро «цивилизационной идентичности» народов Российской Федерации и обосновывает историческое единство восточнославянской культуры (см. Schmid 2015: 37, ср. также Sasse 2022). Здесь культурный код понимается как «набор характеристик, образов и устойчивых представлений, доставшихся народу от предков, которые понятны каждому» (см. Кононенко 2003). Эти представления материализованы в литературе, фильмах, музыке, архитектуре, фольклоре и художественных промыслах. Объекты, которые в этом смысле представляют национальное наследие, представлены на государственном культурном портале (culture.ru), а также в виде канонического выбора на платформах открытого образования, например, для учеников по классам или для изучающих русский язык как иностранный (openedurus.getcourse.ru/registrationn). Государство направляет и финансирует эти действия, а также обеспечивает бесплатный доступ для школьников и молодёжи к культурным мероприятиям.

Однако официальная и публично инсценированная сторона культурной жизни теперь вынуждена обходиться без множества известных личностей. Это уже не только давние открытые критики режима. Поп-икона Алла Пугачёва попросила объявить её иностранным агентом вслед за её мужем, шоуменом Максимом Галкиным. Это и писатели Борис Акунин, Дмитрий Глуховский, Владимир Сорокин, неудобный театральный режиссёр Кирилл Серебренников, музыканты Земфира, Oxxxymiron, Noize MC и многие другие кинорежиссёры, актёры, художники и интеллектуалы. «Лучшее в русской культуре больше не имеет отношения к России», – писал Ульрих Шмид. Многие из этих лучших сейчас живут в Берлине и других европейских городах. Это *новая реальность*, о которой говорят политики и из которой вытекают требования к действиям. При внимательном рассмотрении она не так нова для преподавания русского языка, но пришло время, когда её больше нельзя игнорировать.

О чем идет речь на уроках русского языка?

Для уроков русского языка важно осознание того, что культура, литература, искусство и музыка являются пространством и средствами для понимания мира, а язык неразрывно связан с ними. В преподавании иностранных языков языковые структуры не существуют вне контекста, даже на начальных этапах. Учителя всегда сталкиваются с вопросом выбора содержания, то есть текстов, изображений и языковых структур, с вопросом о том, под каким углом зрения представлены страноведческие, социокультурные и языковые знания. Речь идет о чувствительности к тому, что «та самая» русская культура (в том виде, в каком она до сих пор находилась в центре уроков русского языка) и продвижение русского языка являются центральной частью внутренней и внешней политики России. Важно распознавать, как язык и культура становятся инструментами в пропагандистских целях.

Основой для решений в области составления программ и методики преподавания может быть только определенная внешняя перспектива: как относиться к культурным предложениям, которые исходят от страны изучаемого языка? Другими словами: является ли целью школьного преподавания русского языка в Германии передача русского культурного кода? Он первоначально не противоречит ни учебным планам, ни интересам учащихся. Хотя при более тщательном рассмотрении речь идет об одностороннем выборе. Особенно когда произведения сомнительным образом подгоняются под определенные культурно-исторические перспективы и используются для обоснования идеологических конструктов. Уже упомянутый государственный культурный портал содержит богатые материалы, это кладезь для учителей русского языка, но им необходимо решить, как именно использовать эти материалы на уроках. Речь идет не о том, чтобы не знать и не читать Пушкина, а о достаточной интерпретации, включающей соответствующие культурно-исторические и страноведческие знания: К каким историческим событиям отсылает стихотворение Пушкина 1831

года? Какую роль играл сам Пушкин в это время? За что он выступал? В каком отношении он был русским патриотом? И так далее. В связи с вышеупомянутым видео важно соответствующим образом представить, какое значение имеет Пушкин для российского общества сегодня, кто такой Лавров, как устроена политическая система России, каков или каким должна быть речь министра иностранных дел и каким грубым регистром пользуется Лавров, обращаясь «к Европе».

Пришло время принять более разнообразный и дифференцированный взгляд на русскоязычную культуру. К сожалению, учебные пособия по русскому языку не предоставляют достаточной основы для этого. В последние годы они стали заметно тоньше и предлагают очень мало страноведческих и социокультурных знаний. Цель открытия других культур быстро превращается в романтизирующий и в конечном итоге тривиализирующий взгляд на «экзотическую» и полную приключений страну. Этот стереотипный взгляд подкрепляется визуально красочными коллажами: балет, золотые купола, деревянные церкви и Москва-Сити (например, в первом уроке учебника «Диалог 1»). Это точно те же изображения, что известны по репортажам об «увлекательных и захватывающих» путешествиях в далекую страну. Уроки русского языка, не выходящие за эти рамки, близки к «российскому китчу» (Карл Шлегель): бескрайние просторы, гостеприимство людей, несмотря на собственные лишения, экзотическая еда, культурное разнообразие, представленное в виде костюмов сибирских народов, и, конечно, путешествие по Транссибирской магистрали. Учеников сопровождает в пособии «Диалог» симпатичный поезд с большими глазами по имени *Транссибка*. Вопрос о строительстве железной дороги как средстве колонизации не ставится, как и вопрос, кто построил эту железную дорогу в нечеловеческих условиях. Красивые (а также стереотипные) картинки могут все же быть основой для дискуссий и работы с языком, хотя для того, чтобы стимулировать учащихся рассказывать о том, что они уже знают о России, этого недостаточно.

Содержательная пустота или произвольность часто критиковалась в связи с компетентностным подходом в методике преподавания иностранных языков, и существуют модели, которые этому противостоят. Например, *критическая методика преподавания иностранных языков* (Gerlach 2020: 20) задает «вопрос о том, как уроки иностранных языков могут динамично интегрировать критический педагогический элемент в свою методику и внедрять его на практике. Речь идет, среди прочего, о тематизации и распознавании властных отношений, о преодолении предрассудков, об образовании ради социальной справедливости и воспитании демократии». Эти аспекты должны быть проработаны в обучении русскому языку, как и другим иностранным языкам, и место для этого может быть во внутришкольной программе (ср. Maier 2021), но основу должны составлять также рамочные документы по образовательной политике и соответствующим предметам.

Важными компонентами такого критического подхода являются следующие области, для которых я ниже привожу примеры, но которые, конечно, должны быть более тщательно проработаны:

Языковая чувствительность и языковая осведомленность: они начинаются с использования терминов *русский, русскоязычный, российский*. После 24 февраля 2022 года СМИ задавали вопросы о правильном написании названий мест и имен, почему обычное написание *Kiew* (а не *Kyiv*) отражает российскую перспективу и т. д. Уроки русского языка должны давать соответствующие знания. Это лишь отдельные примеры, но новые возникают постоянно.

Медиакомпетентность: Умение работать с разнообразными источниками и ресурсами, способность распознавать, кто за ними стоит, и классифицировать информацию в соответствии с дискурсом являются важной основой для непрерывного обучения в течение всей жизни и прочного интереса к языку и культуре. Примером может служить портал dekoder.org, который анализирует русскоязычные СМИ, объясняет на немецком языке контексты, темы в статьях экспертов и досье. Часто (и там, где страницы доступны) имеются ссылки на оригинальные статьи на русском языке. Это может быть хорошим началом для

обсуждения тем даже на начальных уроках. Порталы и каналы, такие как Meduza, Arzamas, TV Rain, colta.ru, предлагают множество материалов, которые могут быть обработаны или использованы в оригинале на занятиях.

Изобразительная и символическая компетентность: При работе с мультимодальными текстами необходима визуальная и аудиограмотность. Например, знание государственной символики (флаг, герб, гимн), символов и надписей и т. д., которые формируют облик города, может стать основой для обсуждения их функций. Учителя-русисты часто боятся политической ангажированности, настаивая на том, что на их уроках нет «ничего политического». Однако, уроки иностранных языков, рассматривающие целевой язык и культуру с внешней перспективы, всегда имеют политическое измерение, которое надо встречать сознательно на основе соответствующих знаний.

Разнообразие и дифференциация: Уроки русского языка должны предусматривать изучение различных социальных групп, регионов, оппозиции, уже давно существующей в России, этнических меньшинств в «многонациональном государстве». К разнообразному и многостороннему миру этнических меньшинств, которых российское государство охотно считает доказательством национального единства, относятся протесты в Бурятии, Дагестане, Мордовии и Якутии, в том числе женские выступления против войны. Немецко-российские и немецко-советские отношения являются подходящей темой для обсуждения памяти и исторического осознания. Каждый ученик, посещавший уроки русского языка, должен знать о существовании и деятельности организации «Мемориал». Экологические темы для России как самой большой страны мира так же актуальны, как и для всей Европы: страна живет за счет невероятной эксплуатации ресурсов, ежегодно горит тайга, тает вечная мерзлота, в Черном море гибнут дельфины. Это темы глобального масштаба, и они отражены в литературе, фильмах, музыке.

Критическая внешняя перспектива позволяет задуматься, как темы и культурные артефакты соотносятся с социокультурной идентичностью учащихся, которые растут в Германии с русским языком в семье и не имеют никакого отношения к российскому государству. Русский дом заявил, что они являются адресной аудиторией его деятельности. Важно, чтобы на уроках они не выступали в роли экспертов по «той самой» русской культуре (т. е. культуре российского государства). Но они, безусловно, являются экспертами по русскоязычной повседневной культуре в нашем многоязычном обществе, в регионе, в русскоязычной комьюнити, где они живут.

Реализация этого подхода представляет собой вызов для учителей, требует предметных политических и методических дискуссий, разработок и обмена материалами в дополнение к учебникам и координации действий, так как учителя русского языка часто работают в одиночку в своих школах и в обиходе имеют лишь ограниченные возможности для охвата всех тем.

Учителя (и учительницы) русского как иностранного в немецких школах

Языки, вероятно, относятся к тем предметам, в которых учителя в особой степени имеют личную связь с содержанием преподавания. Я часто беседовала со студентами педагогических факультетов о том, какую роль личные установки играют (должны / могут / вправе играть) при выборе направления учебы, предмета, языка преподавания и общения с учениками. Такие личные взгляды могут мотивировать учеников, что делает учителей «аутентичными», в лучшем случае они могут с помощью своих собственных воззрений пробудить интерес и мотивацию. Под личными взглядами и личным опытом я имею в виду коммуникативную значимость, которую язык имеет для (будущего) учителя (с кем я говорю на русском, когда и о чем?), личные переживания и опыт, связанные с языком (путешествия, встречи и дружба, требования к самому себе в процессе обучения и при встрече с чужой культурой), музыку, литературу, фильмы, искусство, открывающие передо мной новые перспективы, которые волнуют, увлекают, развлекают. Разумеется, именно такая личная и

эмоционально окрашенная связь делает в данный момент так болезненным пересмотр и коррекцию собственных схем мышления. И поэтому для некоторых учителей сегодня оказывается непросто сформулировать четкое и бескомпромиссное осуждение российского вторжения. В первые дни после полномасштабного нападения на Украину был консенсус в том, чтобы осудить войну и военное насилие как средство решения конфликта, но при этом шли споры о формулировках в заявлениях профессиональных ассоциаций. Назвать Россию агрессором, ведущим наступательную войну, не вписывалось в мировоззрение. И я слышала честный вопрос, как вообще можно продолжать преподавать русский язык в школе, если осуждать Россию. В конечном итоге каждый должен занять позицию по этому поводу.

В поисках ответов и путей, как в школе подходить к теме войны, к некоторым учителям также обратились коллеги и руководство школ за разъяснениями, их спрашивали о личных воззрениях и опыте. Даже если это для кого-то неудобно и порой очень сложно, это часть профессионализма – быть информированным. Учителя русского языка подготовлены благодаря профессиональному обучению к роли экспертов по языку, литературе и культуре, и это вопрос (личной, этической, профессиональной) позиции, что бросает вызов их умению добывать сведения в данной области. Учителя русского языка, в отличие от других заинтересованных в вопросе, но не владеющих русским языком, имеют возможность обращаться к различным источникам, они способны контекстуализировать и интерпретировать высказывания, они узнают цитаты и интертекстуальные отсылки. Специализированные знания дополняются личным опытом пребывания в стране. Этот профессионализм должен стать основой для обсуждения и формирования мнений по текущим событиям и перспективам предмета.

Напротив, те, кто при каждом критическом высказывании в адрес России видит русофобию и таким образом препятствует критическому обсуждению (как я это наблюдала у некоторых учителей русского языка), должны осознавать, в какой степени они перенимают точку зрения российской пропаганды. Исследование Digital Forensic Research Lab (2018) показывает, как слово «русофобия» резко возросло после аннексии Крыма в 2014 году в текстах Министерства иностранных дел Российской Федерации, на радио Sputnik и в программах RT. Постоянные разговоры о русофобии и отмене русской культуры являются частью широкой стратегии дезинформации со стороны России. Те, кто учился в России или проходил там курсы повышения квалификации, лично испытали на себе манеру инсценировки языка, культуры, преподавания языка и связанной с этим эмоциональной нагрузки. Иногда это было раздражающе, но чаще всего воспринималось с улыбкой как культурная специфика и часть советского наследия, на которую можно было великодушно закрыть глаза. Оказалось, что это слишком просто и наивно.

Преподавание иностранных языков – политический вопрос

То, что в «нормальные» времена, возможно, не так сильно осознается, сейчас становится особенно очевидным: школы предлагают изучать иностранные языки, основываясь на политических решениях. Образовательная политика (Конференция министров культуры – КМК – и министерства культуры федеральных земель) создает рамочные условия для предложений по преподаванию на основе политической воли. Общественный интерес к знанию языка оправдывает использование государственных средств на создание инфраструктуры предмета (распределение часов, ставки учителей, разработка документов, подготовка и повышение квалификации учителей, доли ставок в государственных институтах и школьных управлениях и т. д.). Политическая воля и общественный интерес заключаются в том, чтобы преподавание иностранных языков способствовало европейскому партнерству, межкультурному взаимопониманию, мирному сосуществованию в мире и предоставляло людям мобильность и возможности на глобальном рынке труда.

Расширение преподавания французского языка в Германии должно было «исцелить» вражду XX века и способствовать взаимопониманию. Политическое обязательство по преподаванию русского языка в Германии было выражено в межправительственном соглашении от 9 октября 2003 года об изучении немецкого языка в Российской Федерации и русского языка в Федеративной Республике Германия. Образовательная политика регулируется и разрабатывается на основе Единых требований к экзаменам на аттестат зрелости, учебных планов и отчета Конференции Министров Образования о ситуации с преподаванием русского языка (KMK 2014). В этом отчете, ссылаясь на исторический контекст немецко-российских и немецко-советских отношений, формулируются цели по «укреплению взаимопонимания и дружественных отношений». Изучение языка должно способствовать «расширению сотрудничества в области образования и культуры», и русскому языку приписывается «растущее значение благодаря расширению Европейского Союза на восток и значению России в общеевропейском контексте» (см. Regierungsabkommen 2003: 7). Вопреки этому, война России против Украины «также положила конец иллюзии о мирном сосуществовании в Европе» (Sasse 2022: 11), а следовательно, и целям, сформулированным в образовательных документах, по крайней мере, временно.

Специализированное сотрудничество с представителями российских институций уже давно является балансированием между потребностью в сотрудничестве и необходимостью дистанцироваться, когда существует угроза вмешательства (ср. также Shekhovtsov 2023). Я хочу привести два примера:

Во-первых, речь идет о сотрудничестве со спонсорами. Уроки русского языка всегда включали ряд мероприятий, выходящих за рамки учебной и школьной программы, чтобы сделать язык более доступным и привлекательным, в частности, Олимпиады по русскому языку, организованные ассоциациями учителей русского языка на региональном и федеральном уровнях, а также школьные и региональные этапы и финал конкурса «Играя, учим русский язык», обмены школьниками, участие в сертификационных экзаменах. Многие учителя активно занимались этим вне рамок своих уроков. Однако финансирование – вопрос вдвойне сложный: профессиональные ассоциации учителей малы и обычно не имеют достаточно собственных средств, образовательные власти почти не финансируют олимпиады и повышение квалификации. С 2007 года, когда проводился год русского языка, деньги на олимпиады также поступали от Gazprom Germania и фонда «Русский мир». Конкурс «Играя, учим русский язык» отличался от олимпиад: он проводится Германско-Российским форумом – эксклюзивным объединением представителей немецкого и российского бизнеса и политиков. До 2022 года конкурс поддерживался Gazprom Germania. Фонд российско-германского молодежного обмена (Deutsch-russischer Jugendaustausch) через Петербургский диалог участвовал в попечительском совете Германско-Российского форума. И хотя участие в этих мероприятиях и конкурсах, несомненно, становилось для учеников опытом и пользой, стоящая за ними финансовая зависимость вызывала беспокойство. Исследование correctiv.org (2022) указывает на открытую ангажированность ведущих политиков в Германии, вовлеченных в обсуждение зависимости Германии от газа. Это исследование также показывает, что спонсорство музыкальных фестивалей, форумов, культурных мероприятий и языковых конкурсов является частью стратегии российской внешней политики: «Отдельные ассоциации, форумы или мероприятия кажутся безобидными, но они следуют определенному шаблону, который всегда сводится к интересам Газпрома или самого российского государства», – говорится там. Вопрос о том, в какой мере и как именно профессиональные ассоциации и отдельные лица (даже с самыми лучшими намерениями) были втянуты в это, как это систематически описывает исследование correctiv.org в отношении немецких политиков, каждый должен решить для себя сам.

Поскольку финансирование всегда связано с вопросом содержания мероприятий и содержания разговоров и речей, здесь я перейду ко второму примеру. В течение нескольких лет в ноябре в Российском доме науки и культуры в Берлине проходит Неделя русского языка, «крупнейшее в Европе повышение квалификации для учителей русского языка», как

это всегда говорилось на сайте «Русского дома». С ним регулярно сотрудничали несколько ассоциаций, в том числе много лет в них участвовало объединение Fachverband Russisch & Mehrsprachigkeit = RuM [Профессиональное сообщество русский язык и многоязычие]. Финансирование со стороны России шло от фонда «Русский мир» через «Русский дом», поэтому именно там решалось, кто из российских специалистов будет приглашен. В какой степени программа могла быть скорректирована с немецкой стороны, всегда зависело от личных связей в подготовительном комитете. Со стороны Профессионального Сообщества мы старались привлечь достаточное количество докладчиков, знакомых с условиями преподавания русского языка в немецких школах, или создать немецко-русские тандемы по определенным темам. Официальная часть мероприятия – вступительные и заключительные речи – все чаще организовывалась исключительно российской стороной. С 2016 года на торжественное открытие Недели стали приглашать в российское посольство, мероприятие также использовалось для вручения наград учителям русского языка, которые по праву чувствовали себя почетными и уважаемыми гостями. В 2016 году, например, в речи посла прозвучала критика в адрес недостаточного продвижения и даже сокращения и ликвидации уроков русского языка в Германии, он основывался на текущих данных о численности обучающихся. Я интерпретировала те же данные в контексте структуры преподавания иностранных языков иначе, а именно, как доказательство стабильности возможностей изучения языка (см., например, Bergmann 2017). Даже в 2022 году снова последовало приглашение на это ежегодное повышение квалификации для учителей русского языка в «Русский дом», конечно, профессиональные ассоциации с немецкой стороны больше не участвуют в таких мероприятиях. Это должно быть ясно всем, кто регистрируется для участия. Осознание пределов лояльности, связь с культурой страны изучаемого языка и возможности сотрудничества, однако, не одинаково выражено у всех активных учителей. До сих пор есть учителя, которые посещают культурные программы в «Русском доме» с группами учеников – несмотря на закрытый вход со стороны Фридрихштрассе и установленные барьеры, как и у посольства. В то время, когда все виды сотрудничества в области образования приостановлены, это безответственно и, на мой взгляд, приравнивается к вовлечению учеников в неподобающую деятельность. «Русский дом» – это языковой и культурный отдел Россотрудничества и напрямую подчиняется российскому правительству. Это хаб для связи с берлинским и общегерманским обществом, и явно сформулированное задание и цель – связь с отечественной российской культурой – заметно отличает его от таких учреждений, как Институт Гёте.

Тем не менее вовсе не обязательно использовать «Русский дом» и общение на официальном государственном культурном уровне: учитывая уже давно существующую разнообразную русскоязычную культурную жизнь во многих городах, будь то инициативы родительских ассоциаций, русскоязычные библиотеки, театры, кино, концерты и т. д., принимая во внимание возможность исследовать историю славянского заселения и историю германо-российских отношений в музеях и на выставках, а также применять в преподавании разнообразные цифровые платформы, есть много альтернатив!

Перспективы

Число изучающих русский язык, безусловно, будет сокращаться. За последние 70 лет на западе и с 1990 года по всей Германии их количество в значительной степени зависело от того, как в Германии относились к России. Стабильные показатели за последние годы (подробнее см. Bergmann 2017 и другие статьи в Witzlack-Makarevich, Wulff 2017) после значительного спада во второй половине 1990-х годов были, с одной стороны, обусловлены притоком носителей языка, детей и внуков российских немцев, которые в условиях растущей толерантности к многоязычию стремились сохранить языки своих семей. А поскольку экономика делала значительную ставку на бизнес с Россией и в России, ожидались широкие рабочие перспективы, и языковые навыки могли быть важным дополнением к профессио-

нальной квалификации. Среди контингента обучаемых всегда оказывались и те, кто испытывал интерес к стране и культуре, и их особо привлекал ученический обмен. Преподавание русского языка уже давно открыло двери для русскоязычной повседневной коммуникации и русскоязычной культуры в Германии и других странах. Даже в школьных учебниках есть (немногочисленные) тексты на эту тему (например, с использованием фотоколлажей и опросов о собственном опыте посещения русского магазина и т. д.). Но в дидактическом плане здесь предстоит много работы.

Место русского языка в системе школьного обучения иностранным языкам будет зависеть от того, что могут предложить уроки русского языка учащимся в будущем. Будут вновь проводиться языковые дни и реклама, хоть старые аргументы больше и не работают. (Желание читать Пушкина, Достоевского или Толстого в оригинале, на мой взгляд, никогда не было убедительным аргументом, и уроки русского языка до сих пор не могли к этому подготовить.) Однако существуют и другие актуальные цели: существует разнообразная русскоязычная культура, представленная в Берлине и других европейских городах, и есть множество людей в разных странах, которые используют русский язык для повседневного общения. Имеются голоса русских в Российской Федерации, которые стоит услышать и которые обязательно должны быть услышаны. Существует захватывающая современная литература, затрагивающая травматический опыт и табуированные темы, а также обладающая видением будущего. Есть поп, рэп, поэзия, художественные акции, которые могут пробудить интерес к языку. Взаимодействие с русским языком и культурой в России, когда война закончится, будет иметь много параллелей с немецким языком после Второй мировой войны.

Как именно может выглядеть обучение русскому языку, легитимируемое требованиями демократической образовательной системы и находящееся на критической и рефлексивной дистанции от России, могут ответить только информированные, критически мыслящие и увлеченные преподаватели, а также высокоуровневое и поддерживающее обучаемых преподавание на высоком профессиональном уровне в области предметных знаний, дидактики и практического владения языком.

Литература

Кононенко, Б.И. (2003) *Большой толковый словарь по культурологии*. Москва: Вече.

Bergmann, A. (2017) Russischunterricht im deutschen Bildungssystem: Traditionen, gesellschaftliche Anforderungen und bildungspolitische Perspektiven. In: Yildiz, C.; Topaj, N.: Thomas, R.; Gülzow, I. (Hg.) *Zukunft der Mehrsprachigkeit im deutschen Bildungssystem: Russisch und Türkisch im Fokus*. Frankfurt/Main: Lang, 129–153.

Correctiv (2022) Die Gazprom-Lobby. correctiv.org/aktuelles/russland-ukraine-2/2022/09/20/gas-gazprom-lobby-deutschland

Davies, F. (2022) Der koloniale Blick auf Osteuropa. Der Auftritt von Harald Welzer als Symptom deutscher Schieflagen. *Zeitgeschichte-online*, Mai 2022. zeitgeschichte-online.de/themen/der-koloniale-blick-auf-osteuropa

Digital Forensic Research Lab (2018) #PutinAtWar: How Russia Weaponized “Russophobia”: The Kremlin argues its critics are insane. medium.com/dfrlab/putinatwar-how-russia-weaponized-russophobia-40a3723d26d4

Gerasimow, S. (2022) Die Muttersprache der meisten von uns ist Charkiwer Russisch, das nirgendwo sonst auf der Welt gesprochen wird. *Neue Züricher Zeitung*. 22.05. nzz.ch/feuilleton/sergei-gerasimow-kriegstagebuch-aus-charkiw-teil-236-ld.1701669

Gerlach, D. (2020) *Kritische Fremdsprachendidaktik. Grundlagen, Ziele, Beispiele*. Tübingen: narr.

Głuszkowski, M., Koneczniak, G., Paśko-Koneczniak, D. (2024) Contemporary challenges of teaching Russian at universities in Poland. *Slavistična revija*, 72(3), 307–320.

Meng, K.; Protassova, E. (2022) *Geboren in Kasachstan, aufgewachsen in Deutschland. Langzeitstudie zur Integration und deutsch-russischen Zweisprachigkeit junger Russlanddeutscher*. Mannheim: amades.

Penter, T. (2022) Sprache als Waffe. „Neonazis“, „Genozid“, „Entnazifizierung“ und „Sondereinsatz“ in der Kriegspropaganda Putins. *Zeitgeschichte-online*, zeitgeschichte-online.de/themen/sprache-als-waffe

Sasse, G. (2022) *Der Krieg gegen die Ukraine. Hintergründe, Ereignisse, Folgen.* München: Beck.

Scharlaj, M. (2014) Krieg als Norm? Russlands patriotische Erinnerung und heroische Diskurse. *Zeitschrift für Slawistik,* 59(2), 222–237.

Schlögel, K. (2015) *Entscheidung in Kiew*. München: Hanser-Verlag.

Schmid, U. (2015) *Technologien der Seele. Vom Verfertigen der Wahrheit in der russischen Gegenwartskultur*. Berlin: Suhrkamp.

Schmid, U. (2016) *Russki Mir*. dekoder.org/de/gnose/russki-mir

Shekhovtsov, A. (2023) *Russian political warfare: essays on Kremlin propaganda in Europe and the neighbourhood*, 2020–2023. Stuttgart: ibidem.

Snyder, T. (2022) *Eine koloniale Haltung*. Frankfurter Allgemeine Zeitung, 5.6. faz.net/aktuell/politik/timothy-snyder-zum-ukraine-krieg-parallelen-zwischen-putin-und-hitler-18079215.html

Witzlack-Makarevich, K., Wulff, N. (Hrsg.) (2017) *Handbuch des Russischen in Deutschland. Migration – Mehrsprachigkeit – Spracherwerb*. Berlin: Frank & Timme.

Ирина Савельева (Пьяченца, Италия)

ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ РУССКО-ИТАЛЬЯНСКОГО БИЛИНГВИЗМА В ИТАЛИИ

Естественный детский билингвизм способствует сохранению и передаче культурного наследия русскоязычных мигрантов будущим поколениям. Без специальных мер поддержки язык и культура могут быть утрачены или значительно ослаблены. Для того чтобы понимать текущее положение русско-итальянского билингвизма, видится целесообразным описать его состояние на данный момент и определить возможности для развития двуязычия среди русскоязычных мигрантов и их потомков в Италии. Суть исследования заключается в анализе текущей ситуации, выявлении проблем и возможностей для развития билингвизма, что в дальнейшем может быть использовано при разработке рекомендаций по поддержке русско-итальянского билингвизма и его продвижению (Antón et al. 2019; Armon-Lotem et al. 2015; Licari, Perotto 2024).

С точки зрения теории этнолингвистической витальности (например, Abad, Abad 2022; Ehala 2010; Lindell et al. 2023; Yagmur 2011), жизнеспособность языка зависит от разных социально-психологических факторов, в частности, восприятия различий во власти, межгрупповой дистанции, утилитаризма и межгрупповой разобщенности. Жизнеспособность коллективной культуры определяется использованием языка. Группы с высокой этнолингвистической витальностью сохраняют свою культурную идентичность, тогда как группы с низкой сохранностью культуры могут исчезнуть как отдельные языковые сообщества. Выделяют объективную жизнеспособность, основанную на фактических данных (например, численность говорящих), и субъективную — как воспринимаемую самими носителями. Угрозы языку снижают чувство ценности культурной идентичности, что может провоцировать действия для сохранения культуры. Низкие значения указывают на стремление членов группы дистанцироваться от культурных ценностей своей группы, а высокие — на восприятие культурной уникальности, превосходства и закрытости, что отражает высокий уровень этноцентризма.

Поскольку до настоящего момента в научной литературе не встречается описание методики определения перспектив формирования и сохранения детского естественного билингвизма в смешанных семьях и семьях экспатов, то одной из задач данной работы была разработка и описание данной методики на примере передачи русского языка в Италии.

Демографическая ситуация в связи со смешанными браками в Италии. На перспективы развития билингвизма на той или иной территории влияет множество факторов, которые условно можно сгруппировать следующим образом:

− миграционные потоки и демография;

− внешние факторы;

− внутренние факторы.

Миграционные потоки и демография являются отправной точкой для анализа перспектив развития миграционного билингвизма, поскольку позволяют определить потенциальное количество детей, рождённых как в смешанных семьях, так и в семьях экспатов. При расчетах были использованы данные Национального института статистики (istat.it), в частности Глава 3 – «Бракосочетания с как минимум одним иностранцем» статистического отчёта «Бракосочетания» за период 1996–2022 годы, поскольку на момент проведения исследования официальные данные за 2023 год не были опубликованы.

Динамика соотношения браков, где оба супруга являются итальянцами и браков, где хотя бы один из супругов является иностранцем, за период с 1996 по 2022 годы представлена на рисунке 1

Рисунок 1. Динамика соотношения браков, где оба супруга являются итальянцами и браков, где хотя бы один из супругов является иностранцем, за период 1996–2022 годы, %

Рисунок 1 демонстрирует, что начиная с 1996 года в Италии растёт количество браков, где хотя бы один из супругов является иностранцем. Так, если в конце 90-х доля браков, где хотя бы один из супругов является иностранцем, составляла менее 5%, то в период до 2020 года их доля стремилась к 20%. Максимальный показатель был зафиксирован в 2020 году и составил 19,4%.

Расчет линии тренда демонстрирует, что в перспективе в ближайшее десятилетье количество смешанных браков в Италии продолжит расти и к 2032 году приблизится к значению 23–24%. Иными словами, почти каждая четвертая официально зарегистрированная пара будет состоять из итальянца(-ки) и иностранца(-ки), то есть минимум 20% детей потенциально будут билингвами.

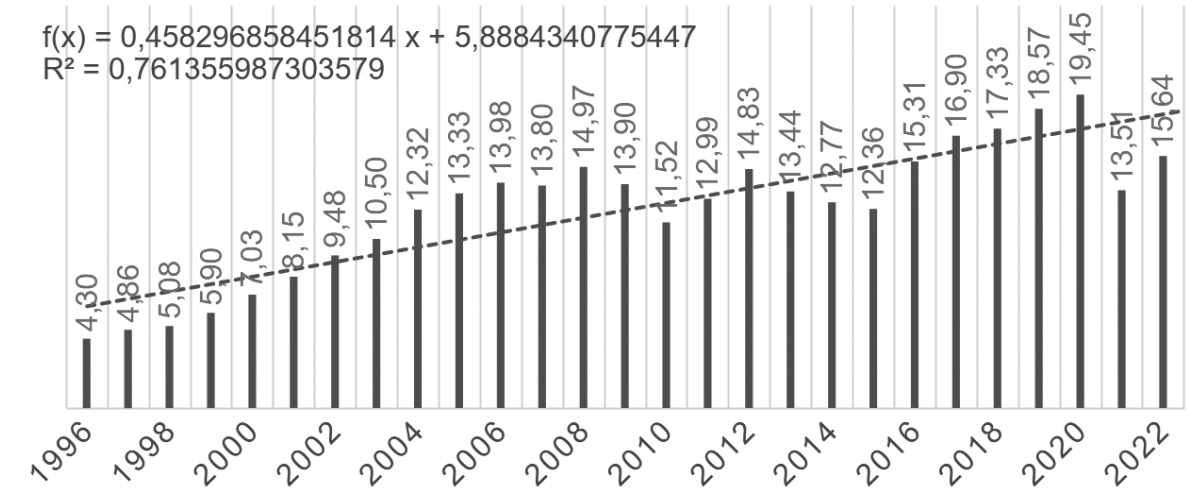
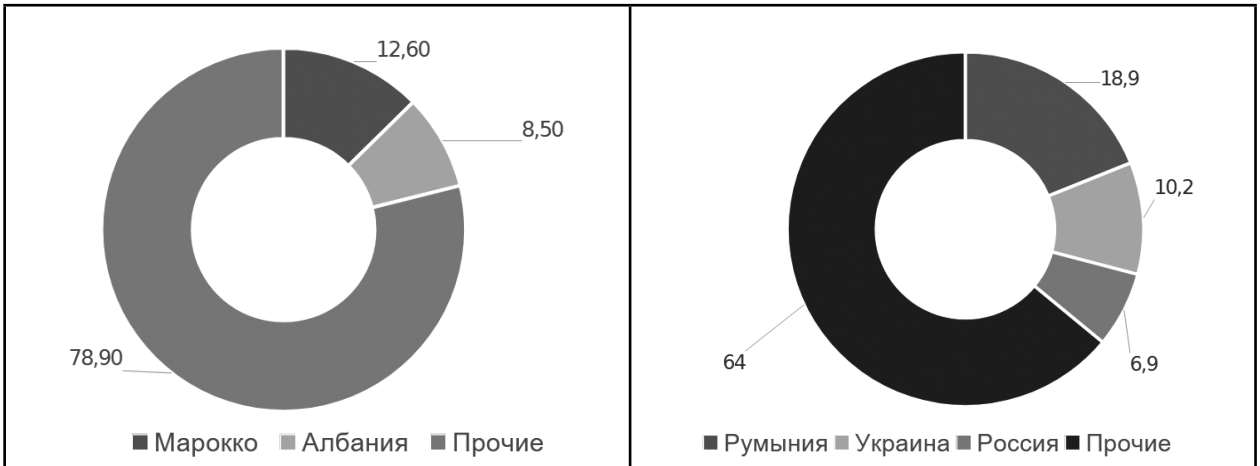


Рисунок 2. Динамика браков, где хотя бы один из супругов является иностранцем, в Италии в период 1996–2022 годы и линия тренда, %

Интересно отметить, что, согласно данным Integrazionemigranti.gov.it, в 2022 году итальянки, заключившие брак с иностранцами, чаще всего связывают свою жизнь с гражданами Марокко (12,6%) и Албании (8,5%). В то время как среди итальянцев, заключивших брак с иностранками, почти каждый пятый брак был заключён с гражданкой Румынии (18,9%), на втором месте находятся гражданки Украины (10,2%), а на третьем месте гражданки России (6,9%).



Выбор итальянок среди иностранных партнёров в 2022 году, %

Выбор итальянцев среди иностранных партнёров, %

Рисунок 3. Структура браков, где один из супругов является иностранцем в разрезе наиболее представленных стран в 2022 году, %

В целом наблюдается устойчивая тенденция выбора итальянцами супругов (так, процент браков с русскими колеблется от 6,1 до 7,5%, а с украинками от 10,2 до 14,9%.)

Рисунок 4. Структура браков, где муж итальянец и жена иностранка в 2018–2022 гг., %

На основе данных официальной статистики нами были составлены сводные таблицы и получены следующие графические результаты:

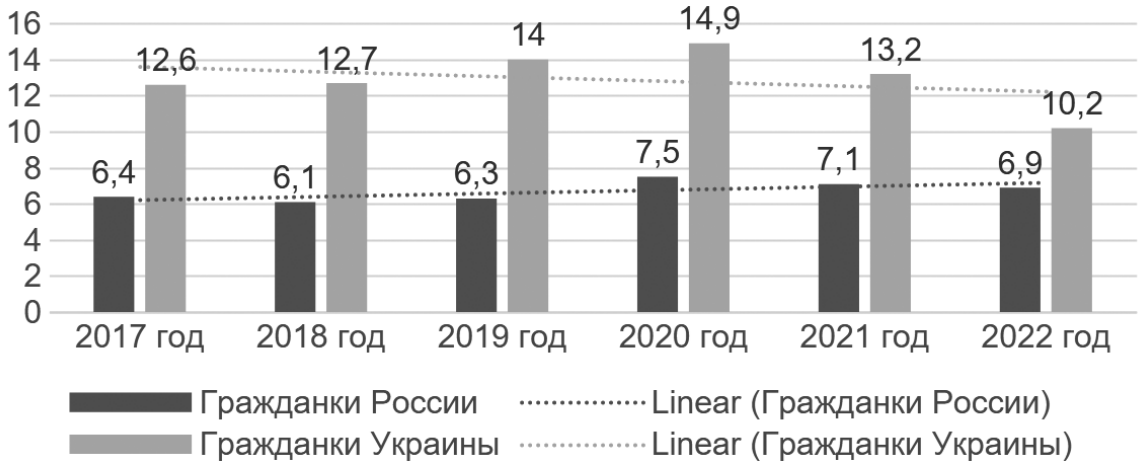


Рисунок 5. Процент смешанных браков итальянцев с гражданками России и Украины в Италии в период 2017–2022, %

Сравнение данных на шестилетнем интервале демонстрирует достаточно стабильные значения показателей с небольшой тенденцией к снижению в обеих группах, что особенно хорошо демонстрируют абсолютные значения этих показателей:

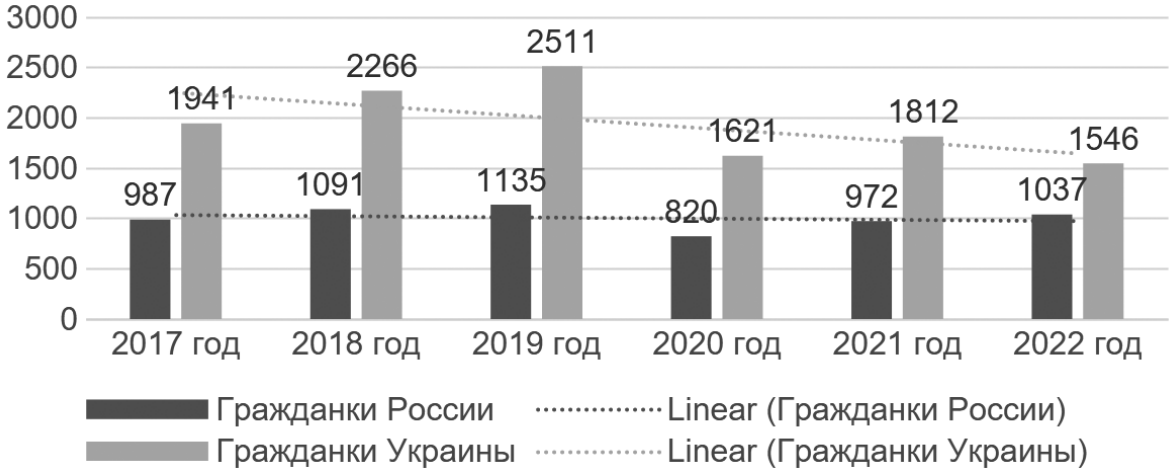


Рисунок 6. Количество смешанных браков итальянцев с гражданками России и Украины в Италии в период 2017–2022, пар

Демографическая ситуация в Италии в связи с рождением детей в смешанных браках. Следующим этапом анализа выступает прогнозирование количества детей, которые рождаются в результате данных браков. Данные официальной статистики по количеству детей, рождённых от гражданок России, не дают полной картины, поскольку к моменту деторождения многие из них уже получили гражданство Италии и больше не отражаются в графе «от матери-иностранки». Также в данном отчёте не фигурирует точное число детей, рождённых в семьях российских экспатов, поскольку они не попадают в 20 крупнейших наций, по которым представляется детализированный отчёт. Кроме того, использование данных по рождённым детям исключает из расчёта детей, которые не были рождены на территории Италии, а переехали вместе с матерью несмотря на то, что они также являются потенциальными билингвами.

В этой связи для оценки потенциального количества детей-билингвов видится возможным использование показателя количества детей на 1 женщину. Согласно официальному отчёту Национального института статистики, в 2023 году на 1 женщину приходилось 1,2 ребёнка, приближаясь к историческому минимуму, который был зафиксирован в 1995 году и составлял 1,19 (Minori 2023). В 2022 году данный показатель по стране составлял 1,24 ребёнка (Istat 2023), а на 1 гражданку Италии приходилось 1,18 ребёнка. Большинство гражданок России имеют также гражданство Италии и с определённой вероятностью попадают именно в данную категорию.

Важно отметить, что данный показатель неуклонно снижается на протяжении последних нескольких лет, для сравнения в 2010 году он составлял 1,44 ребёнка на одну женщину. Тем не менее значение количества детей на 1 женщину не демонстрирует однозначного тренда:

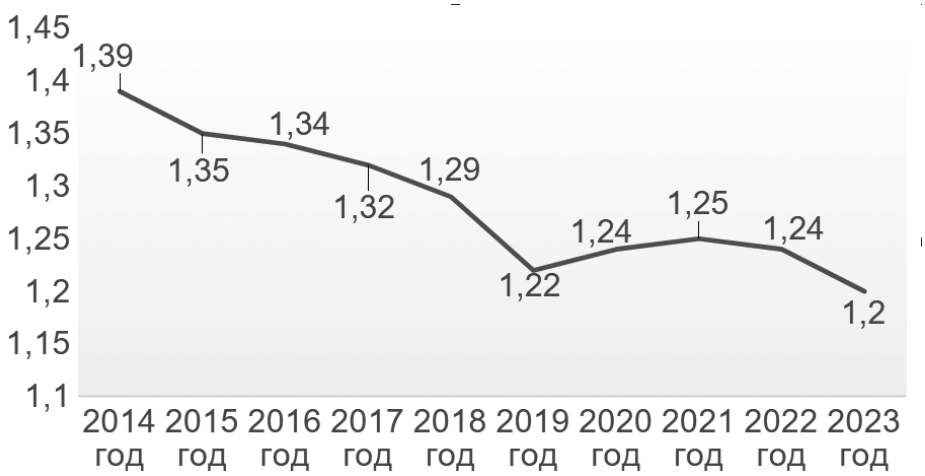


Рисунок 7. Количество детей на 1 женщину в Италии в период 2014–2023, чел.

Расчёт среднего за последние 10 лет количества детей на 1 женщину дал цифру в 1,28 ребёнка, а за последние 5 лет только 1,23. С учетом того, что количество браков имеет негативный тренд, равно как и тренд рождаемости в Италии, то в расчётах в качестве перспективного показателя количества детей на одну смешанную семью будет использоваться средний по Италии показатель за 5 лет.

Вместе с тем важно отметить, что использование данного показателя таже сопряжено с высокой погрешностью, вызванной рядом причин:

1) в данном показателе не фигурируют русскоязычные отцы, заключившие брак с гражданками Италии;

2) не все женщины вступают в официальный брак, так, 41,5% всех детей рождены вне брака, при этом данный показатель в группе, где мать является иностранкой, составляет 31,8%;

3) невозможно исключить из данной группы женщин, переехавших после детородного возраста или не желающих иметь детей.

Поскольку на данный момент не существует более точного способа оценки данного показателя, будем говорить о минимальном ожидаемом значении, которое, вероятно, в действительности будет выше.

Таблица 1. Количество смешанных браков с гражданками России и браков между гражданами России на территории Италии с 2017 по 2022 годы, а также потенциальная оценка количества рождённых детей

Показатель	**2017 год**	**2018 год**	**2019 год**	**2020 год**	**2021 год**	**2022 год**
Смешанные браки	987	1091	1135	820	972	1037
Браки между гражданами РФ, заключённые в Италии	71	75	72	40	61	79
Итого, пар	1058	1166	1207	860	1033	1116
Среднее количество пар за 6 лет, пар						1007
Темп роста,%		110,21	103,52	71,25	120,12	108,03
Средний темп роста за 5 лет, %						102,63
Среднее количество детей на 1 женщину	1,32	1,29	1,22	1,24	1,25	1,24

Ожидаемое количество детей на 1 женщину	1396,56	1504,14	1472,54	1066,4	1291,25	1383,84
Среднее ожидаемое количество детей на основе среднего значения за 6 лет, чел						1352,46
Среднее ожидаемое количество детей на основе среднего значения за 6 лет с учётом среднего прироста числа браков, чел						1387,96

Таким образом, если говорить только о гражданках России, то объективно можно ожидать рождения как минимум 1388 русско-итальянских билингвальных детей ежегодно.

Владение русским языком среди граждан, родившихся на постсоветском пространстве. Вместе с тем известно, что в Италии наблюдается высокий процент браков с гражданками Украины, Молдавии и других постсоветских стран, где наблюдается высокий процент русскоговорящего населения. Интересно отметить, что в СССР формально не было государственного языка, в апреле 1990 года закон СССР определил русский язык как официальный и средство межнационального общения. Так, русский язык был основным в СССР, но не имел особого юридического статуса. После распада Союза титульные языки в бывших советских республиках стали государственными. Уровень владения русским языком у представителей титульных национальностей республик СССР определила последняя в Союзе перепись населения, проведенная в 1989 году. Позднее исследований такого масштаба на всем пространстве бывшего СССР не проводилось (РБК, 2021).

Согласно Шкуренко (2023), среди жителей СССР, свободно владевших русским языком по данным Всесоюзной переписи населения 1989 года, было 64,4% латышей, 60,5% казахов, 56,2% украинцев, 54,7% беларусов, 53,8% молдаван, 47,1% армян, 37,9% литовцев, 35,2% кыргызов, 34,4% азербайджанцев, 33,9% эстонцев, 33,1% грузин, по 27,7% таджиков и туркмен, 23,8% узбеков. После Распада Советского Союза официальный статус за русским языком закрепили далеко не во всех республиках. Где-то, например в Беларуси, он считается вторым государственным, где-то (в Казахстане и Кыргызстане) – официальным, а в Таджикистане ему присвоен статус языка межнационального общения. Вместе с тем даже по прошествии более 30 лет после распада СССР русский язык пока еще остается некой культурной основой, связывающей жителей бывших республик Союза. Несмотря на укрепление позиций титульных языков, говорящего на русском языке сейчас поймут почти в каждом из ныне независимых государств на пространстве бывшего СССР (РБК 2021), хотя это очень сильно коррелирует с возрастом и урбанизованностью.

О текущей ситуации с русским языком на постсоветском пространстве можно косвенно судить по данным справочника по языкам мира Ethnologue. Согласно Шкуренко (2023), в Беларуси русским как родным языком в 2021 г. владело 72%, как вторым – 3%, в Украине соответствующие цифры были 35/60%, в Эстонии – 29/56%, в Казахстане – 16/79%, как родным в Латвии 38% (данные Центрального статистического управления республики), в Узбекистане 14%, в Туркменистане 12%, в Таджикистане 1%. В Кыргызстане русским как первым владеют 9%, как вторым – 34%; эти цифры, соответственно, в Молдове 8/44%, в Литве 7/86%, в Азербайджане 1/47%, в Грузии 1/63%, в Армении 1/54%.

Поскольку, как было установлено ранее, по данным Integrazionemigranti.gov.it. (см. Рис. 5, 6), на территории Италии ежегодно заключается почти 2 000 браков с гражданками Украины, то интересно посмотреть на процент русскоговорящих среди них.

Ниже на рисунке представлены данные Пятого всеукраинского муниципального опроса, проведённого в период с 6 сентября по 10 октября 2019 года в части ответа на вопрос об использовании языка в бытовом общении.

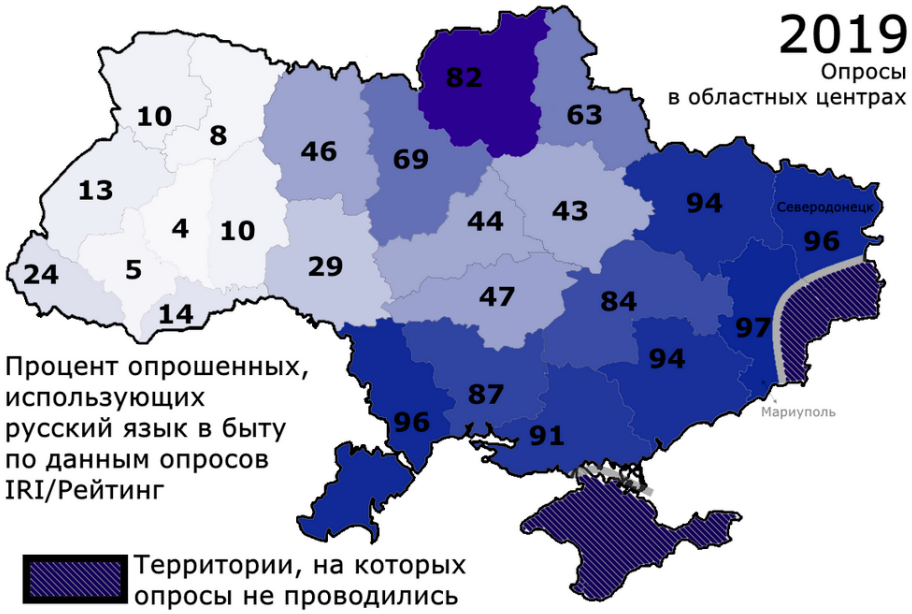


Рисунок 8. Доля жителей областных центров Украины, использующих русский язык в быту по данным Пятого всеукраинского муниципального опроса, проведённого в период с 6 сентября по 10 октября 2019 года, % (Ratinggroup 2019)

Важно отметить, что результаты социологического опроса группы «Рейтинг», проведенного 17–18 августа 2022 года среди тысячи респондентов во всех областях Украины, свидетельствуют о том, что в быту русский язык использует 49% украинцев (Зеркало жизни 2022). Вышесказанное даёт основание говорить о том, что к потенциальным 1388 билингвам, рождённым в браке с гражданами России в Италии, следует добавить, как минимум, 49% от смешанных браков с гражданками Украины. С другой стороны, многие русскоговорящие родители переходят в общении с детьми на украинский (см. Protassova, Yelenevskaya 2024).

Таблица 2. Количество смешанных браков с гражданками Украины и браков между гражданами Украины на территории Италии с 2017 по 2022 годы, а также потенциальная оценка количества рождённых детей

Показатель	**2017 год**	**2018 год**	**2019 год**	**2020 год**	**2021 год**	**2022 год**
Смешанные браки	1941	2266	2511	1621	1812	1546
Браки между гражданами Украины	376	408	487	317	363	367
Итого	2317	2674	2998	1938	2175	1913
Среднее количество пар за 6 лет, пар						2335,83
Темп роста,%		115,41	112,12	64,64	112,23	87,95
Средний темп роста за 5 лет, %						98,47
Среднее количество детей на 1 женщину	1,32	1,29	1,22	1,24	1,25	1,24
Ожидаемое количество детей на 1 женщину	3058,44	3449,46	3657,56	2403,12	2718,75	2372,12
Среднее ожидаемое за 6 лет, чел						2943,24
Процент украинцев, использующих русский язык в быту по состоянию на 22.08.2022						49

Потенциальное число русскоговорящих билингвов, чел	1442,19
Потенциальное число русскоговорящих билингвов с учётом среднего прироста числа браков, чел	1420,13

Иными словами, от 1913 официально зарегистрированных в 2022 году браков с гражданками Украины можно ожидать рождения до 1442 детей потенциалом стать русско-итальянским билингвами.

Аналогичная ситуация наблюдается и с гражданами Молдовы. Согласно переписи населения 2014 года, около 9,7% граждан Молдовы считают своим родным языком русский, при этом в повседневном общении русским языком пользуются около 400 тыс. граждан Молдовы. Учитывая, что, согласно той же переписи, население страны составляет 2,8 млн, получается 14,5% русскоговорящих (Newsmaker 2022). Только в 2021 году на территории Италии было заключено 505 смешанных браков с гражданками Молдовы, следовательно, можно ожидать как минимум 14,5% детей, рождённых с потенциалом стать русско-итальянским билингвами.

Таблица 3. Количество смешанных браков с гражданками Молдовы и браков между гражданами Молдовы на территории Италии с 2017 по 2022 годы, а также оценка потенциального количества рождённых детей

Показатели	**2017 г.**	**2018 г.**	**2019 г.**	**2020 г.**	**2021 г.**	**2022 г.**
Смешанные браки	779	651	652	403	505	561
Браки между гражданами Молдовы	364	300	320	225	264	271
Итого	1143	951	972	628	769	832
Среднее количство пар за 6 лет, пар						882,5
Темп роста,%		83,20	102,21	64,61	122,45	108,19
Средний темп роста за 5 лет, %	0	0	0	0	0	98,47
Среднее количество детей на 1 женщину	1,32	1,29	1,22	1,24	1,25	1,24
Ожидаемое количество детей на 1 женщину	1508,76	1226,79	1185,84	778,72	961,25	1031,68
Среднее ожидаемое за 6 лет, чел						1115,51
Процент молдован, использующих русский язык в быту по данным переписи 2014 года						14,5
Петенциальное число русскоговорящих билингвов, чел						161,75
Потенциальное число русскоговорящих билингвов с учётом среднего прироста числа браков, чел						159,27

К сожалению, на основании данных официальной статистики не представляется возможным учесть весь потенциал русско-итальянского детского билингвизма, поскольку данные предоставляются только по официально зарегистрированным бракам и только в разрезе 20 крупнейших стран-представительниц. Иными словами, минимальное расчётное количество потенциальных русско-итальянских детей-билингвов в Италии по данным официальной статистики, то есть при учёте только трёх стран, таких как Россия, Украина и Молдова уже даёт основание ожидать рождения ежегодно почти 3000 детей с потенциалом стать русско-итальянским билингвом (см. Табл. 4). Кроме того, на территории Италии присутствует достаточно большое количество русскоязычных жителей, переехавших из других стран.

Результаты исследования. Для того чтобы охарактеризовать актуальное положение русского языка в Италии в период с 1 по 28 октября 2023 методом массового слепого анкетирования среди смешанных русско-итальянских семей, воспитывающих детей-билингвов, было проведено исследование. Всего в исследовании приняли участие 89 семей, где мама

является русскоязычной, а отец – носителем итальянского языка. В исследовании приняли участие 128 детей в возрасте от 0 до 18 лет, рожденных в смешанных русско-итальянских браках и постоянно проживающих на территории Италии.

В исследовании приняли участие русскоязычные матери, проживающие на территории Италии, имеющие ребёнка от итальянца и желающие вырастить его русско-итальянским билингвом. Важно отметить, что были выбраны именно русскоязычные матери, а не матери из России, поскольку анализ показал, что существует достаточно высокий процент материей из стран бывшего СССР, которые считают русский язык своим родным языком или вторым родным языком и хотят передать своим детям именно его. Таким образом, в исследовании приняли участие 89 русскоговорящих матерей из стран бывшего СССР, в том числе 54 человека, или 61%, из России, следующей по численности оказалась Украина: 6 человек, или 7% от числа опрошенных, 4 человека, или 4,5%, из Казахстана, на долю представителей Латвии, Кыргызстана и Белоруссии пришлось по 3,5%. В исследовании также приняли участие по 1 представителю из Армении, Эстонии, Узбекистана и Таджикистана. Интересно отметить, что 12 человек не указали точное место рождения. Иными словами, 17% опрошенных оказались не из числа тех, кого мы посчитали на основании данных официальной статистики, поэтому видится целесообразным добавить, как минимум, 17%, что в абсолютном выражении составит 504,45 человека. То есть в итоге мы можем говорить о том, что как минимум 3,5 тысячи детей в Италии ежегодно рождаются с возможностью стать русско-итальянскими билингвами.

Рисунок 9. География участников исследования, %

Таблица 4. Минимальное расчётное количество потенциальных русско-итальянских детей-билингвов в Италии

Страна происхождения матери	**Потенциальное количество билингвов**
Россия	1387,96
Украина	1420,13
Молдова	159,27
Итого из 3 стран	2967,36

Из других стран,%	17
Из других стран,%	504,45
ИТОГО	3471,81

Однако далеко не все потенциальные русско-итальянские билингвы смогут на самом деле стать таковыми, поскольку, как это было указано ранее, на реальное достижение билингвизма будет оказывать влияние ряд факторов, которые можно условно разделить на внутренние и внешние.

К внешним факторам, связанным с окружающей средой и условиями жизни, можно отнести:

− государственную языковую политику;
− общественное восприятие и социальный контекст;
− доступность образования и образовательных ресурсов на русском языке;
− деятельность русскоязычных общественных и культурных организаций;
− доступность русскоязычных СМИ и информационных ресурсов;
− престижность языков и гордость в отношении родного языка и культуры.

Согласно действующему законодательству, Италия, как член Европейского союза, обязана соблюдать языковую политику ЕС, следовательно должна соблюдать принципы и ценности, связанные с языковой политикой ЕС, включая обеспечение доступности информации и услуг на разных языках, а также поддержание и защиту региональных и языков меньшинства в соответствии с законами ЕС. Языковая политика Италии сложилась на протяжении многих столетий и отражает разнообразие этнических, культурных и лингвистических традиций в стране. В Италии национальный итальянский язык соседствует с региональными языками и диалектами, что формально создает контекст билингвизма в различных частях страны. Наибольшую поддержку билингвизма получают 4 региона со специальным статусом: Валле-д'Аоста, Трентино-Альто-Адидже, Фриули-Венеция-Джулия и Сардиния. На остальной территории страны практически отсутствуют меры государственной поддержки даже в части сохранения местных диалектов. В настоящее время в Италии нет государственных билингвальных детских садов и школ, а в большинстве школ нет даже факультативных занятий диалектом. Таким образом, несмотря на то, что с точки зрения законодательства Италия создаёт все условия для билигвизма, на практике такие меры практически отсутствуют. Кроме того, было установлено, что несмотря на то, что в Европе уровень знания английского языка один из самых высоких в мире, уровень знания английского языка в Италии остаётся невысоким, что также свидетельствует о неэффективности текущей языковой политики в отношении поддержки и развития билингвизма и мультилингвизма.

Следующим внешним фактором, оказывающим влияние на потенциал формирования билингвизма, выступает общественный контекст, поскольку отношение к русскому языку в общественных местах оказывает влияние на уровень комфорта и активности в использовании языка в публичной сфере. Для того чтобы оценить отношение к русскому языку в социуме, респондентам был задан ряд вопросов о комфортности использования русского языка в общественных местах Италии, в результате чего были получены следующие результаты (Табл. 5).

Таблица 5. Отношение к русскому языку в общественном контексте Италии, %

Вопросы	**Ответы респондентов**		
	Да	**Нет**	**Затрудняюсь ответить**
Стесняетесь ли Вы говорить на русском языке в общественных местах на территории Италии?	6,7	88,8	4,5
Считаете ли Вы, что говорить на итальянском престижнее, чем говорить на русском?	3,4	88,8	7,9

Влияют ли политические или исторические события на Ваше отношение к русскому языку?	7,9	89,9	2,2
Влияет ли мнение окружающих на Ваше желание говорить на русском языке в общественных местах?	9	89,9	1,1

Результаты анализа свидетельствуют о стойкой уверенности русскоязычного сообщества в уместности и безопасности использования русского языка в общественных местах Италии, а также гордости при использовании родного языка. Отсутствие стеснения, негативного влияния политических или исторических событий, а также незначительное воздействие мнения окружающих подчеркивают устойчивость положительного отношения к русскому языку его носителей. Эти факторы создают благоприятные условия для формирования билингвизма у детей в Италии. Ещё одним фактором, оказывающим влияние на успешность формирования детского билингвизма, выступает доступность образования и образовательных ресурсов, поскольку свободный доступ к различным занятия, курсам и материалам для изучения языка может существенно повлиять на формирование билингвизма.

Как было указано выше, в настоящее время в Италии государственное билингвальное образование предусмотрено только в ряде регионов и только на исторически обоснованном национальном языке проживающих там меньшинств. Таким образом, на территории Италии полностью отсутствует государственное билингвальное образование на русском языке. В Италии действует ряд частных образовательных учреждений, так называемых «русских школ» или «школ выходного дня». Однако количество таких учреждений ограничено, и они сосредоточены преимущественно в крупных и средних городах. Помимо того, что данные школы есть не на всей территории Италии, часто в маленьких школах персонал не обладает специальными знаниями и опытом в области билингвизма, а программы копируются без необходимой адаптации для обучения конкретных групп детей. Также часто из-за нехватки детей формируются разноуровневые и разновозрастные группы, что не способствует качественному усвоению языка.

Альтернативу данным школам составляют разнообразные онлайн-школы и курсы русского языка для билингвов, однако не все родители готовы к онлайн-обучению детей и не все школы обладают нужными методическими и педагогическими ресурсами. Отдельно хочется отметить, что в Италии полностью отсутствует программа информирования родителей о преимуществах билингвизма.

На государственном уровне в некоторых школах старшего звена и в вузах Италии предусмотрена возможность изучать русский язык как иностранный, вместе с тем данный формат не способствует естественному билингвизму, поскольку к возрасту начала реализации данных программ язык уже изучается как иностранный, а не усваивается как родной. Очевидно, что текущий уровень доступности образования и образовательных ресурсов на русском языке значительно снижает количество будущих русско-итальянский билингвов. В целом доступность образования и ресурсов на русском языке в Италии можно оценить как ограниченную, особенно за пределами крупных городов. Тем не менее, для заинтересованных лиц существует возможность изучения русского языка и получения образования на нём онлайн.

Таблица 6. Доступность образования и образовательных ресурсов на русском языке

Показатель	**Государственный**	**Частный сектор**
Дошкольное образование	Отсутствует	Представлено форматом школы выходного дня в крупных и средних городах
Начальная школа		
Средняя школа		

Старшая школа	Программа РКИ с 0 доступна в некоторых регионах	Различные курсы и частные преподаватели
Бакалавриат		
Магистратура		
Дополнительное образование	Курсы РКИ для взрослых в некоторых регионах	Различные курсы и частные преподаватели

Деятельность русскоязычных общественных и культурных организаций может оказывать значительное влияние на поддержание и развитие двуязычия. На территории Италии основная часть таких организаций создана для организации школ выходного дня, и их деятельность лимитирована проведением школьных праздников. До недавнего времени одним из наиболее влиятельных внешних факторов, способствующих сохранению языка мигрантов и передачи его последующим поколениям, выступала доступность русскоязычных СМИ и информационных ресурсов. В эпоху Интернета уровень доступности СМИ и информации ограничивается лишь личными пожеланиями пользователей. Ещё одним важным внешним фактором, способствующим развитию и поддержанию билингвизма, выступает престижность языков и гордость в отношении родного языка и культуры.

Таблица 7. Отношение респондентов к русскому языку и культуре, %

Вопросы	**Ответы респондентов**		
	Да	**Нет**	**Затрудняюсь ответить**
Гордитесь ли Вы культурным наследием Вашей родной страны?	95,5	3,4	1,1
Считаете ли Вы, что русский язык является частью Вашей идентичности?	95,5	3,4	1,1
Испытываете ли Вы чувство гордости относительно своего родного языка и языковой идентичности?	89,9	4,5	5,6
Считаете ли Вы, что говорить на итальянском престижнее, чем говорить на русском?	3,4	88,8	7,9

Вышесказанное можно резюмировать следующим образом:

Таблица 8. Внешние факторы, влияющие на развитие русско-итальянского естественного детского билингвизма в Италии

Показатель	Характеристика	Влияние
Государственная языковая политика	Формально способствует билингвизму	Не влияет
Общественное восприятие и социальный контекст	Благоприятный	Положительное
Доступность образования и образовательных ресурсов на русском языке	Ограничена частными школами «выходного дня»	Отрицательное
Деятельность русскоязычных общественных и культурных организаций	Ограничена приведением тематических праздников на базе школ	Минимальное положительное влияние
Доступность русскоязычных СМИ и информационных ресурсов	Через Интернет	Положительное
Престижность языков и гордость в отношении родного языка и культуры	Гордость за родной язык и культуру	Положительное

В целом можно сказать, что внешние факторы не формируют барьеров для русско-итальянского билингвизма, но и не способствуют его формированию.

Следующим этапом анализа выступает анализ внешних факторов, которые условно можно сгруппировать на:

− Желание передать русский язык детям и мотивация

− Отношение к билингвизму в семейном контексте

– Наличие семейной языковой политики
– Индивидуальные факторы

Несомненно, что первым шагом к билингвизму ребёнка выступает желание его родителей и в особенности матери, поскольку именно она проводит большую часть времени с ребёнком.

Таблица 9. Отношение к русскому языку в общественном контексте Италии, %

Вопросы	**Ответы респондентов**		
	Да	**Нет**	**Неважно**
Хотели бы Вы, чтобы ребёнок знал русский язык и мог общаться на нём?	97,8	0	2,2
Чувствуете ли Вы, что сохранение русского языка в семье важно для сохранения Вашей культурной идентичности?	82	11,2	6,7
Если Ваш ребёнок не будет знать русский язык, Вам будет сложнее выстраивать отношения с ребёнком?	38,2	48,3	13,5

Абсолютное большинство (97,8%) матерей хотели бы, чтобы их ребёнок говорил на их родном языке. Одним из факторов мотивации при передаче русского языка является убеждение, что сохранение русского языка важно для сохранения идентичности матери (82%), а также будет способствовать выстраиванию отношений с ребёнком (38,2%). При этом больше половины матерей ставит амбициозную цель в виде свободного владения языками (62,9%).

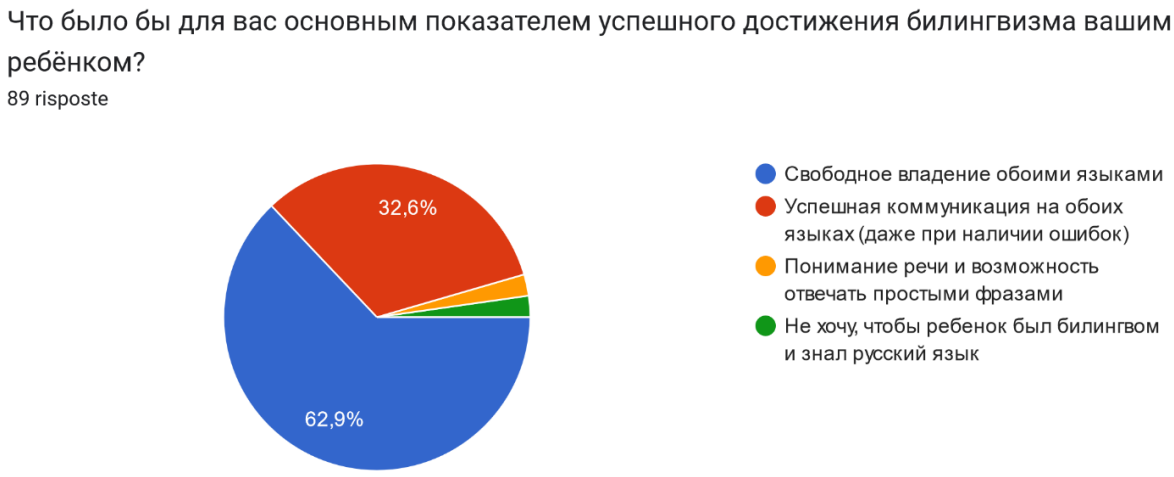


Рисунок 10. Показатель успешного достижения билингвизма детьми по мнению матерей, %

Отношение членов семьи к языку, образцы использования ими языка в общении и семейная языковая политика оказывают решающее влияние на формирование языковой идентичности ребенка. Отношение к языкам в семье может формировать атмосферу, в которой дети воспринимают язык как неотъемлемую часть своего повседневного опыта и своей идентичности. Именно поэтому изучение семейного контекста позволяет детально рассмотреть влияние языковой среды, формируемой внутри семьи, на языковое развитие ребенка. Влияние языка матери, отношение родителей к русскому языку, семейная языковая политика – все эти факторы оказывают непосредственное влияние на формирование и сохранение русско-итальянского билингвизма у детей.

Таблица 10. Отношение к билингвизму в семейном контексте, %

Вопросы	Ответы респондентов		
	Положительно	Нейтрально	Отрицательно
Как относится отец ребёнка к русскому языку?	84,1	14,8	1,1
Как относятся другие родственники к русскому языку?	48,3	48,3	3,4
Как относятся итальянские друзья и знакомые к русскому языку?	71,9	28,1	0,0
Как вы оцениваете Ваши отношения с русскоязычными родственниками и друзьями?	94,4	4,5	1,1

Полученные результаты свидетельствуют о том, что в контексте семейных взаимодействий в Италии русский язык играет значимую роль, поддерживаемую позитивным отношением большинства членов семьи. Русскоязычные матери, италоязычные отцы или опекуны, а также другие итальянские родственники и друзья семей выражают положительное отношение к русскому языку, указывают на высокую ценность и важность русского языка в семейном общении. Позитивное отношение к русскому языку и поддержка членов семьи создают благоприятные условия для формирования билингвизма у детей в смешанных русско-итальянских семьях в Италии.

Для анализа влияния наличия семейной языковой политики на формирование детского билингвизма на примере русско-итальянских семей респондентам был задан вопрос: «Есть ли у Вас какие-то договоренности в семье, между родственниками, друзьями относительно использования языков?». При анализе влияния семейной языковой политики на формирование детского билингвизма все ответы были распределены на две значимые части, «да» и «нет». Интересно отметить, что по критерию наличия/отсутствия договорённостей относительно использования языков, у 47 респондентов (53%) с различными членами семьи были договорённости о том, какой язык использовать при общении с ребёнком, а у 41 респондента (47%) никто ни с кем не обговаривал, на каком языке говорить с ребенком/детьми.

В итоге были получены следующие результаты взаимосвязи наличия или отсутствия семейной языковой политики и уровня качества устных речевых компетенций у детей-билингвов.

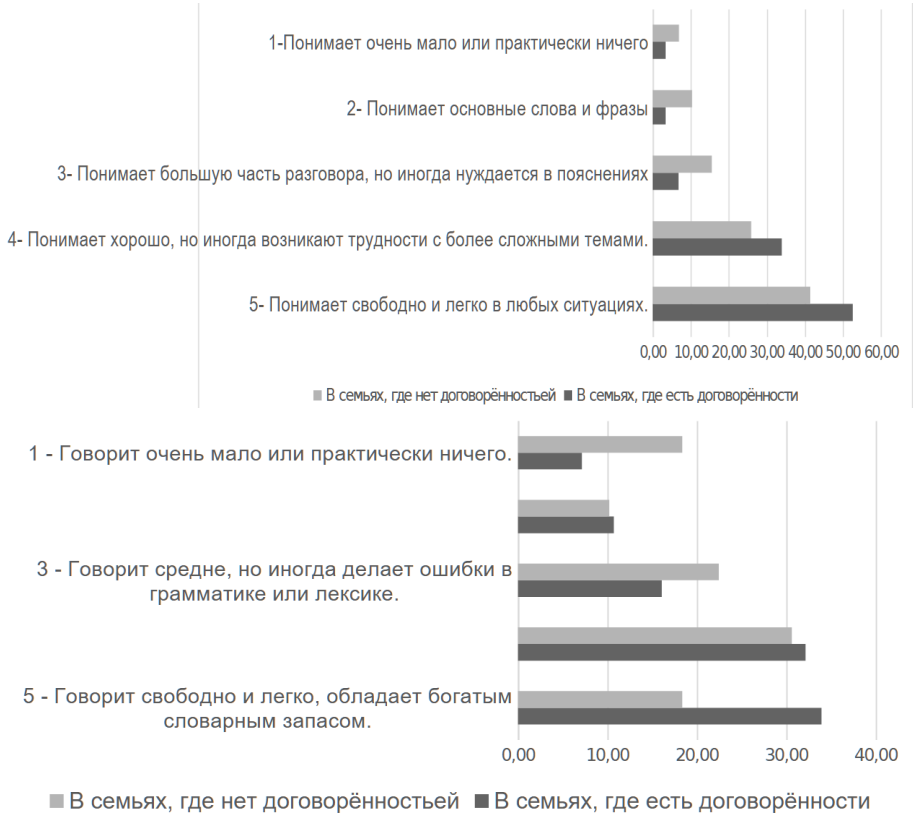


Рисунок 11. Влияние наличия/отсутствия семейной языковой политики на уровень устных речевых компетенций детей-билингвов

Сравнение уровней устных речевых компетенций в семьях, где есть сознательная семейная языковая политика, и в семьях, где соответствующие договорённости отсутствуют, продемонстрировало, что наличие семейной языковой политики ведёт к более высокому уровню понимания устной речи на русском языке, а также непосредственно к более высокому качеству устной речи, что подчеркивает важность принципов семейной языковой политики в развитии и поддержании билингвизма.

Вместе с тем широкая вариативность результатов данных групп свидетельствует о том, что необходимо детально изучить индивидуальные внутренние факторы семей, которые могут включать:

− регулярность общения с русскоязычными родственниками и друзьями;
− наличие других совместно или близко проживающих русскоязычных родственников;
− частота поездок в русскоязычную страну;
− регулярность занятий русским языком и на русском языке;
− посещение дошкольных образовательных учреждений и многое другое.

Влияние внутренних факторов на развитие русско-итальянского естественного детского билингвизма в Италии представлено ниже (см. Табл. 11).

Таблица 11. Внутренние факторы, влияющие на развитие русско-итальянского естественного детского билингвизма в Италии

Показатель	**Характеристика**	**Влияние**
Желание передать русский язык детям и мотивация	Высокие	Положительное
Отношение к билингвизму в семейном контексте	Благоприятное	Положительное
Наличие семейной языковой политики	Благоприятное в группе, где она есть (53%)	Положительное
Индивидуальные факторы	Требуют дальнейшей идентификации и исследования	Не определено в данный момент

Описанная выше на примере Италии укрупнённая модель оценки перспектив билингвизма является достаточно универсальной и имеет следующей вид:

Этап 1. Сбор данных о количестве детей из смешанных семей, проживающих на территории Италии.		
	Источники информации	Ключевые показатели
	государственные органы статистики	Количество браков Прирост количества браков Средний прирост Средние значения Количество детей на 1 женщину

Этап 2. Анализ внешних факторов, влияющих на перспективы русско-итальянского билингвизма		
	Внешние факторы	Описание
	Государственная языковая политика	Изучение законов и нормативных актов, регулирующих использование языков в стране.
	Общественное восприятие и социальный контекст	Исследование отношения общества к билингвизму, изучение социальных условий, в которых находятся дети из смешанных семей.
	Доступность образования и образовательных ресурсов на русском языке	Оценка количества школ и детских садов с обучением на русском языке, а также доступность онлайн-ресурсов для изучения языка.

	Деятельность русскоязычных общественных и культурных организаций	Анализ работы клубов, кружков, культурных центоров по изучению русского языка и культуры.
	Доступность русскоязычных СМИ и информационных ресурсов	Оценка доступности телевидения, радио, газет и журналов на русском языке.
	Престижность языков и гордость в отношении родного языка и культуры	Исследование восприятия итальянского и русского языков среди населения, оценка уровня гордости за родной язык и культуру.

Этап 3. Анализ внутренних факторов, влияющих на перспективы билингвизма у детей.		
	Внутренние факторы	Описание
	Желание передать русский язык детям и мотивация	Опрос родителей о важности сохранения русского языка для детей, их мотивации и готовности поддерживать билингвальное развитие.
	Отношение к билингвизму в семейном контексте	Изучение отношения к билингвизму внутри семьи и в ближайшем окружении.
	Наличие семейной языковой политики	Наличие правил и методов поддержки билингвизма.
	Индивидуальные факторы	Учёт индивидуальных особенностей каждой семьи

Рисунок 15. Предложенная укрупнённая модель анализа перспектив развития естественного детского билингвизма

Предложенная модель анализа перспектив развития естественного детского билингвизма видится достаточно универсальной и может быть применена для анализа перспектив развития билингвизма в контексте различных языковых пар.

Таким образом, можно дать достаточно благоприятный прогноз формирования и развития естественного детского русско-итальянского билингвизма в Италии. Ежегодно можно ожидать рождения от 3,5 тыс. детей с потенциалом стать билингвами. Анализ внешних факторов показал, что они не формируют барьеров для русско-итальянского билингвизма, но и не способствуют его формированию. В частности, стоит отметить, что недостаточный уровень доступности образования и образовательных ресурсов на русском языке оказывает отрицательное влияние на количество будущих билингвов и качество их речевых компетенций, а следовательно, требуется разработка комплекса мер для коррекции текущей ситуации. Также следует предусмотреть комплекс мер, направленных на расширение деятельностям русскоязычных общественных и культурных организаций. Внутренние факторы выглядят достаточно обнадеживающе, особенно хочется отметить устойчивое стремление передать русский язык детям и мотивацию для реализации этого. Положительное отношение к билингвизму в семейном и общественном контексте также оказывают положительное влияние на перспективы русско-итальянского билингвизма в Италии.

Литература

Зеркало жизни (2022) Выросло количество украинцев, говорящих на украинском языке дома – опрос. zn.ua/UKRAINE/vyroslo-kolichestvo-ukraintsev-hovorjashchikh-na-ukrainskom-jazyke-doma-opros.html

Сенат Италии (1999) La legge 15 dicembre 1999, n. 482, *Norme in materia di tutela delle minoranze linguistiche storiche.* senato.it/japp/bgt/showdoc/17/DOSSIER/0/1022617/index.html?part=dossier_dossier1-sezione_sezione11-h1_h14

Совет Европы (2014) *Conclusions on Multilingualism and the Development of Language Competences*. consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/educ/142692.pdf

РБК (2021) Свой или чужой. В каком статусе живет русский язык в бывшем СССР? rbc.ru/politics/07/12/2021/61a8d6659a79476c9c9d5775

Шкуренко, О. (2023) Русский язык в бывших советских республиках. *Коммерсант*, 18.03. kommersant.ru/doc/5875938

Юнеско (2001) Всеобщая декларация ЮНЕСКО о культурном разнообразии. un.org/ru/documents/decl conv/declarations/cultural diversitv.shtml

Abad, D. J. V. ., Abad, E. M. (2022) Ethnolinguistic vitality of Manide tribe: basis for proposing educational material plan. *International Journal of Language and Literary Studies*, 4(2), 284–302.

Antón E., Carreiras, M., Duñabeitia, J. A. (2019) The impact of bilingualism on executive functions and working memory in young adults. *PLoS ONE*, 14(2), e0206770, 1–30.

Armon-Lotem, S., de Jong, J., Meir, N. (2015) *Assessing Multilingual Children : Disentangling Bilingualism from Language Impairment*. Bristol: NBN International.

Cinform (2024) Aumentano i matrimoni misti in Italia. 2024. cinformi.it/Comunicazione/Notizie/Aumentano-i-matrimoni-misti-in-Italia

Costituzione italiana (1948) governo.it/it/costituzione-italiana/principi-fondamentali/2839

Ehala, M. (2010) Ethnolinguistic vitality and intergroup processes. *Multilingua*, 29(2), 203–221.

Eur-Lex.Europa. Council Resolution of 21 November 2008 on a European strategy for multilingualism (2008/C 320/01), 2008 eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv%3AO J.C_.2008.320.01.0001.01.ENG

Eur-Lex.Europa (1992) Trattato sull'Unione europea (TUE). ur-lex.europa.eu/IT/legal-content/summary/treaty-on-european-union.html

Eur-Lex.Europa (2012) Trattato sul funzionamento dell'Unione europea. eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:12012E/TXT:IT:PDF

Integrazionemigranti (2022) Quasi un matrimonio su cinque con almeno uno sposo straniero. integrazionemigranti.gov.it/it-it/Ricerca-news/Dettaglio-news/id/2320/Quasi-un-matrimonio-su-cinque-con-almeno-uno-sposo-straniero

Istat (2016) Comunicato stampa L'uso della lingua italiana, dei dialetti e di altre lingue in Italia. istat.it/it/archivio/207961

Istat (2018) Matrimoni con almeno uno sposo straniero per i primi 15 paesi di cittadinanza – Anno 2017. demo.istat.it/data/matrimoni/2017/tav3_3.xls

Istat (2019) Matrimoni con almeno uno sposo straniero per i primi 15 paesi di cittadinanza - Anno 2018. 2019. demo.istat.it/data/matrimoni/2018/tav3_3.xls

Istat (2020) Matrimoni con almeno uno sposo straniero per i primi 15 paesi di cittadinanza - Anno 2019. 2020. demo.istat.it/data/matrimoni/2019/tav3_3.xls

Istat (2021) Matrimoni con almeno uno sposo straniero per i primi 15 paesi di cittadinanza – Anno 2020. demo.istat.it/data/matrimoni/2020/tav3_3.xls

Istat (2022) Matrimoni con almeno uno sposo straniero per i primi 15 paesi di cittadinanza – Anno 2021. demo.istat.it/data/matrimoni/2021/tav3_3.xls

Istat (2023a) Matrimoni con almeno uno sposo straniero per i primi 15 paesi di cittadinanza – Anno 2022. demo.istat.it/data/matrimoni/2022/tav3_3.xls

Istat (2023b) Matrimoni, unioni civili, separazioni e divorzi. istat.it/it/archivio/266545

Istat (2023c) Report natalità 26 ottobre 2023. istat.it/it/files/2023/10/Report-natalita-26-ottobre-2023.pdf

Istat (2024) L'istituto nazionale di statistica. istat.it

Libertaciviliimmigrazione (2012) Minoranze linguistiche storiche. libertaciviliimmigrazione.dlci.interno.gov.it/it/minoranze-linguistiche-storiche

Licari, C., Perotto, M. (2024) The relevance of family language policy in Germany and Italy in the development of child bilingualism: the role of natural translation. *Journalism and Media*, 5, 861–872.

Lindell, M., Näsman, M., Nyqvist, F., Björklund, S., Nygård, M., Hemberg, J. (2023) The role of ethnolinguistic identity, vitality and trust in perceived language climate change: the case of Swedish speakers in Finland. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1–19.

Minori (2024) Nascite in calo anche nel 2023, report Istat. minori.gov.it/it/notizia/nascite-calo-anche-nel-2023-report-istat

Newsmaker (2022) Давайте говорить. Могут ли языки объединить Молдову. newsmaker.md/rus/novosti/davayte-govorit-mogut-li-yazyki-objedinit-moldovu-41919

Ratinggroup (2019) П’яте всеукраїнське муніципальне опитування 6 вересня — 10 жовтня 2019. ratinggroup.ua/files/ratinggroup/reg_files/fifth_municipal_survey_september_2019_ua_final_12-5-2019.pdf

Termometropolitico (2017) Il lento declino del dialetto in Italia, resiste solo al Sud e al Nordest, tutti i dati. termometropolitico.it/1282066_declino-del-dialetto-in-italia.html

Yagmur, K. (2011) Does ethnolinguistic vitality theory account for the actual vitality of ethnic groups? A critical evaluation. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 32(2), 111–120.

Protassova, E., Yelenevskaya, M. (2024) Changes in the immigrant Russian-speaking family language policy during the war in Ukraine. *Frontiers in Psychology*, 15: 1385420, 1–14.

Марика Калюга (Сидней, Австралия)

ОСОБЕННОСТИ ЛЕКСИЧЕСКИХ ОШИБОК В РЕЧИ ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ

В данной статье рассматриваются типичные лексические ошибки в русском языке, наблюдаемые у детей-билингвов, проживающих в Австралии. Цель исследования – описать разновидности лексических ошибок, вызванных как межъязыковой интерференцией, так и недостаточным знанием русского языка. В статье анализируется лексико-фонетические, лексико-словообразовательные, лексико-семантические, лексико-фразеологические и лексико-стилистические ошибки.

Введение. В связи с активным процессом миграции в современном мире исследователи часто обращаются к проблемам сохранения и развития навыков общения на родном языке. Отмечается, что важным источником информации о процессе овладения языком, а также ключом к пониманию трудностей становления билингвизма, является изучение ошибок (см., например, Залевская 2009; Козырева 2013; Cantone 2007; Goldrick 2006). Данная статья посвящена анализу лексических ошибок детей-билингвов – одному из наиболее распространенных типов ошибок. Рассматриваются разновидности лексических ошибок в русском языке, возникающие у детей, проживающих в среде с преобладанием английского языка.

Материалом для данного исследования послужили типичные лексические ошибки в речи учеников русской субботней школы в Австралии, собранные в течение 3 лет (в количестве 1908 единиц).

Известно, что билингвизм обычно имеет асимметричный характер, то есть одним из языков билингв может владеть лучше, чем другим. При этом хронологически «второй» язык (Я2) по мере пребывания в стране, где он является основным языком общения, может вытеснять «первый» (Я1). Такой языковой сдвиг частично произошел у детей, чьи лексические ошибки являются объектом данного исследования.

На навыки владения Я1 билингвами влияет множество факторов, включая среду общения на этом языке (например, семью и этническую школу), образование родителей и их уровень владения Я1, возраст, в котором дети иммигрировали в другую страну, и сроки проживания в этой стране. В анализируемые группы вошли дети от 9 до 12 лет из русскоязычных семей, проживающие в англоязычной среде около трех-четырех лет. Их родители – носители русского языка с высшим образованием. Живя в англоязычной среде, дети продолжали говорить по-русски дома и на уроках в субботней этнической школе. Все эти дети приехали в Австралию в возрасте 6–7 лет, когда «ребенок усваивает все основные модели родного языка» и когда «формируется ядро словаря» (Григорьева 2015: 98). При этом «в словарном составе разговорной речи детей в возрасте от 6 до 7 лет встречаются наиболее употребительные знаменательные слова» (Григорьева 2015: 98).

В данной статье рассматриваются пять разновидностей лексических ошибок, которые наиболее часто выделяют исследователи (см., например, Львов 1988: 92–93):

- смешение слов, сходных по звучанию, но различающихся лексическим значением;
- ошибочное словообразование;
- смешение слов, близких по значению;
- искажение фразеологизмов;
- стилевое смешение.

В некоторых научных статьях предлагаются более узкие классификации лексических ошибок, в которые не включается ошибки в словообразовании (Бутакова 1998) или стилевое смешение (Фоменко 1994). В данной работе такие ошибки будут классифицироваться как лексико-словообразовательные и лексико-стилистические и будут анализироваться наряду с лексико-фонетическими (смешение сходных по звучанию слов), лексико-семантическими

(смешение сходных по значению слов) и лексико-фразеологическими (искажение фразеологизмов). При этом ошибки, вызванные межъязыковой интерференцией, и ошибки, вызванные недостаточным знанием Я1, будут рассматриваться раздельно.

Ошибки, вызванные межъязыковой интерференцией. Типичными для билингвов являются лексические ошибки, возникшие в результате взаимодействия разных языковых систем. В качестве примеров лексико-фонетических ошибок, вызванных смешением сходных по звучанию, но разных по значению русских и английских слов, можно привести употребление существительных *экземпляр* в значении «пример» (по аналогии с английским *example*), *марка* в значении «отметка» (по аналогии с *mark*), *карта* в значении «открытка» (по аналогии с *postcard*), *фильм* в значении «пленка для фотографирования или киносъемки» (по аналогии с *film*).

«Формирование лексики у ребенка тесно связано с процессами словообразования, так как по мере развития словообразования словарь ребенка быстро обогащается за счет производных слов» (Григорьева 2015: 100). Однако «если ребенок не владеет готовым словом, он ‘изобретает’ его по определенным правилам, что и проявляется в детском словотворчестве» (там же). Соответственно, когда ребенок-билингв не помнит точное произношение русского слова, он может смешивать русские и английские слова и образовывать новые (возникает лексико-словообразовательная ошибка). Например, *фрамочка* от русского *рама* (или *рамочка*) и английского *frame* или *клопать* от русского *хлопать* и английского *to clap*. Это так называемые «ассоциативные ошибки», вызванные тем, что ребенок обобщает и объясняет для себя слова и словоформы разных языков.

Одними из наиболее распространенных разновидностей ошибок являются лексико-семантические ошибки, появляющиеся в результате неполного совпадения значений межъязыковых синонимов. Например, русское слово *класс*, как и английское *class*, имеет значение «группа учащихся, которые вместе обучаются в школе». Ошибка возникает, когда под влиянием еще одного значения английского *class,* «период, в течение которого учащиеся занимаются в школе под руководством учителя», русское *класс* используется в этом же значении.

Особенно часто лексико-семантические ошибки возникают, когда одному слову Я2 соответствует ряд дифференцированных по смыслу слов Я1 и наоборот. Пытаясь выразить мысль, ребенок может перевести слово с английского на русский, не осознавая различий в значениях. Например, английское слово *cap* можно перевести как *кепка* или *крышка*, что вызывает неправильное употребление слова *кепка* в значении «крышка». Слово *night* имеет более широкое значение, чем *ночь,* и используется в значениях «период от заката до восхода солнца» и «период между полуднем и временем сна (вечер)». Дети-билингвы часто непоследовательны в использовании слов *ночь* и *вечер* и допускают такие ошибки, как: *она забыла сделать домашнее задание ночью* вместо *она забыла сделать домашнее задание вечером*. Слово *room* переводится на русский язык как «комната» и «место, пространство, предназначенное для чего-либо». Соответственно, возникают ошибки типа: *ты мне комнаты на диване не оставила* вместо *ты мне места на диване не оставила*.

В английском языке *to fill* имеет значения «наполнить» и «насытить», что вызывает ошибки типа *гречневая каша меня никогда не наполняет* вместо *гречневая каша меня никогда не насыщает.* Непонимание разницы в значениях слова *free* и его русских эквивалентов является причиной неправильного перевода *free* «обладающий политическими свободами» как *бесплатный*, например, *это – бесплатная страна, я могу говорить, что хочу,* вместо *это – свободная страна, я могу говорить, что хочу*. Ошибка в предложении *Кошки хорошо пахнут* вместо *Кошки хорошо чувствуют запахи* вызвана тем, что в английском языке глагол *to smell* имеет значения «воспринимать или обнаруживать запах» и «испускать запах или аромат». Также под влиянием более широкого значения английского *to wash* русский глагол *мыть* ошибочно употребляется вместо *стирать*, например, *мыть одежду* вместо *стирать одежду.*

Часто делаются ошибки в употреблении русских эквивалентов английского *what.* В разных выражениях это слово может соответствовать русским словам *что* и *какой*, поэтому допускаются ошибки типа: *что последнее слово?* вместо *какое последнее слово?* или *что эта буква?* вместо *какая это буква?*

Исследователи, анализирующие лексические ошибки студентов-иностранцев, изучающих русский язык, отмечают, что одними из наиболее типичных являются ошибки, связанные с употреблением глаголов движения (Ашурова 2017: 70). Например, часто смешиваются глаголы *прийти* и *приехать*, если в родном языке студентов эти слова соответствуют одной словоформе. В речи детей-билингвов, чьи ошибки описываются в данной статье, таких ошибок не наблюдалось. Возможным объяснением является большая частотность употребления глаголов движения в речи детей и в их окружении. Однако возникали ошибки в каузативах перемещения. Слова *приводить/привести* и *привозить/привезти* заменялись на *приносить/принести.*

Много ошибок также допускается из-за дословного перевода английских фразеологизмов, а также английских фразовых глаголов. Например, выражение *one-piece swimsuit* было дословно переведено как *купальник один кусок* вместо *сплошной купальник*. Еще более частой ошибкой является перевод *one day* как *один день* вместо *однажды* и *to give back* как *дать обратно* вместо *отдать*.

К лексико-стилистическим ошибкам и к ошибкам, возникшим из-за незнания речевого этикета, можно отнести употребление *ты* вместо *вы* и *привет* вместо *здравствуйте* в высказываниях официального стиля. Причиной этих ошибок является стилистическая нейтральность английских эквивалентов этих слов.

Ошибки, вызванные недостаточным знанием русского языка. Ошибки детей-билингвов, анализируемые в данной статье, были также вызваны недостаточным знанием Я1. Эти ошибки еще называют «внутриязыковыми» (Медведева 2021: 94). Данные ошибки похожи на те, которые делают дети, говорящие на русском языке и живущие в русскоязычной среде. Разница в том, что, из-за ограниченных ситуаций общения на русском, ошибки в речи билингвов могут сохраняться дольше. Билингвы могут не знать слов или допускать ошибки в словах, которые обычно уже знакомы детям того же возраста, живущим в русскоязычной среде. Например, в речи детей-билингвов встречались такие лексико-фонетические ошибки, как смешение *вставать* и *уставать, топать* и *топтать, опустить* и *отпустить* или *крестьянин* и *Христианин*.

В качестве примеров лексико-словообразовательных ошибок можно привести употребление *спортный* вместо *спортивный, опаздывание* вместо *опоздание, жеваю* вместо *жую* или *рисоваю* вместо *рисую.* Ребенок не просто придумывает эти слова, они являются результатом осмысления и обобщения словообразовательных ресурсов русского языка. «Детское словотворчество является отражением сформированности одних и в то же время несформированности других языковых обобщений», – отмечает Григорьева (2015: 100).

Среди лексико-семантических ошибок одной из наиболее распространенных является смешение гипонимов и гиперонимов. Например, слово *железо* употреблялось в значении «металл», *зелень* в значении «трава», а *танцор* – в значении «партнер по танцам».

Были также замечены лексико-фразеологические ошибки, такие как, например, *в голову вошла идея* вместо *в голову пришла идея*, *снег капает* вместо *снег идет*.

Многие особенности лексики детей, чьи ошибки анализируются в этой статье, объясняются возрастом, в котором они попали в среду, где доминирующим является Я2. Под влиянием Я2 процесс овладения Я1 замедлился, и характерные для более раннего возраста свойства лексики детей сохранились дольше. Например, известно, что в словаре детей 6–7 лет «очень мало прилагательных, на каждые 100 словоупотреблений приходится в среднем лишь 8,65% прилагательных» (Григорьева 2015: 98). Этим можно объяснить довольно значительное количество ошибок именно в употреблении прилагательных. Такие ошибки включают незнание, какое слово нужно использовать для обозначения высокой интенсивно-

сти. Встречаются словосочетания *сильная скорость* вместо *большая скорость* или *маленький ветер* вместо *слабый ветер.*

Проживание в англоязычной среде, где русский язык используется большей частью дома, в разговоре с родственниками, приводит к сохранению преимущественно бытовой лексики. Кроме того, поскольку дети-билингвы большей частью говорят на русском языке дома, где преобладает разговорный, а иногда и сниженный стиль, они не обладают достаточными знаниями о стилистической окраске того или иного слова. В числе лексико-стилистических ошибок, которые допустили дети-билингвы, было употребление слов *орать* вместо *кричать, сидушка* вместо *сидение, штаны* вместо *брюки* в ситуациях, когда разговорные слова были неуместны.

Заключение. В заключение следует отметить, что запас русских слов у детей, живущих в англоязычной среде, меньше, чем у детей того же возраста, живущих в русскоязычной среде, и ошибки в их речи сохраняются дольше. Такие лексические ошибки, как смешение русских или русских и английских слов, схожих по звучанию или частично совпадающих по значению, искажение морфемного состава слов и неразличение стилистических оттенков слов, могут быть вызваны как межъязыковой интерференцией, так и недостаточным знанием русского языка.

Понимание ошибок, появляющихся в ситуации языкового сдвига с Я1 на Я2, может помочь в выработке необходимых методик коррекции и развития коммуникативной компетенции.

Литература

Ашурова, С. Д. (2017) Лексические ошибки в речи учащихся-билингвов, обусловленные интерференцией родного языка. *Известия института педагогики и психологии образования*, 3, 68–73.

Бутакова, Л. О. (1998). Опыт классификации ошибок, свойственной письменной речи. *Вестник Омского университета*, 2, 72–75.

Григорьева, М. А. (2015). Закономерности формирования лексики у детей. *Инновационные условия развития науки и образования в межкультурном взаимодействии: комплексный подход,* 96–101.

Залевская, А. А. (2009). Речевая ошибка как инструмент научного исследования. *Вопросы психолингвистики*, (9), 6–22.

Козырева, О. А. (2013) Билингвизм как междисциплинарная проблема. *Вестник Томского государственного педагогического университета*, 13, 150–153.

Львов, М. Р. (1988) *Словарь-справочник по методике русского языка*. Москва: Просвещение.

Медведева, Е. С. (2021) Роль грамматической ошибки в процессе изучения иностранного языка. *Филология и лингводидактика в современном научном и образовательном пространстве,* 90–98.

Фоменко, Ю. В. (1994) *Типы речевых ошибок: учеб. пособие*. Новосибирск: НГПУ.

Cantone, K. F. (2007) *Code-Switching in Bilingual Children*. Springer.

Goldrick, M. (2006) Limited interaction in speech production: Chronometric, speech error, and neuropsychological evidence. *Language and Cognitive Processes*, 21, 817–855.

Ольга Ненонен (Хельсинки, Тампере, Финляндия)

СТРАТЕГИИ КОМПЕНСАЦИИ ЛЕКСИЧЕСКОГО ДЕФИЦИТА У ЭРИТАЖНЫХ НОСИТЕЛЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА В ФИНЛЯНДИИ

Введение

В современном мире многие «большие» языки стали или постепенно становятся плюри-(поли-)центрическими. Примерами таких языков являются, как известно, английский, немецкий, испанский, португальский, персидский, французский и др. Подобно им, русский язык постепенно теряет моноцентричность, так, о «потенциальной трансформации русского языка в плюрицентрический» пишет Камуселла (Kamusella 2018), в то же время многие исследователи говорят о плюрицентричности русского языка как о уже состоявшемся, хотя и относительно новом явлении (Mustajoki et al. 2020, 3–13; Polinsky 2024, 262–268).

Процесс перехода русского языка в разряд плюрицентрических был ускорен распадом Советского Союза, в результате чего большое количество русскоязычного населения мигрировало из России в другие страны. Таким образом, русский язык сегодня широко распространен в разных странах, на разных континентах, он видоизменяется и развивается в разных географических, культурных и политических контекстах. Плюрицентрический русский язык имеет множество вариантов (контактные разновидности) и региональных стандартов, которые могут различаться по орфографии, произношению, грамматике и лексике, но, несмотря на лингвистические различия, носители разных стандартов обычно понимают друг друга, хотя иногда могут возникать недоразумения или потребность в пояснениях. Плюрицентрический язык отражает богатство и разнообразие культур, в которых он используется, что способствует сохранению и развитию локальных особенностей языка, поддерживая культурное наследие и идентичность различных регионов. При этом он также служит средством глобальной коммуникации, объединяя людей через общий язык, несмотря на региональные различия. Панорамный обзор использования русского языка в бывших советских республиках и в диаспоре дан в книге Mustajoki et al. 2020, где представлены научно обоснованные доказательства центробежного развития русского языка и его плюрицентричности. Эта книга демонстрирует разнообразие и расхождение региональных версий русского языка, отражающих культурную гибридность диаспоры.

В данной статье мы коснемся варианта русского языка, на котором говорят многоязычные люди в Финляндии, в частности, его лексических особенностей. Анализ будет проводиться через призму рассмотрения лексических особенностей речи носителей русского языка как унаследованного. В Финляндии проживает около 100 000 русскоязычных, это самое большое по численности неофициальное языковое меньшинство (Tilastokeskus 2024). Русский язык на территории страны уже имеет свои особенности, существуют определенные региональные нормы, которые закономерно передаются следующим поколениям носителей русского языка (см., например, Протасова 2004). Как и во многих других странах, в Финляндии, растет поколение эритажных носителей русского языка (Cultura Säätiö 2024).

Эритажный язык и носители эритажного языка

Термин «эритажный / унаследованный язык» (heritage language) стали использовать в США в начале 2000-х годов для обозначения домашнего языка (языка меньшинства) билингвов, если он находился в более слабом положении по сравнению с языком общества. Однако отсутствие термина в европейских странах не означало, что этого явления не существовало в Европе, напротив, этот феномен активно изучался, например, на материале следующих языков: немецкого, итальянского, английского, испанского, польского, турецкого, русского и др. (Протасова 2004, 2008; de Houwer 1990; Kupisch, Rothman 2018), сам

термин стал встречаться в европейских исследованиях лишь позже. Эритажные (херитажные) носители языка унаследовали язык от родителей, иначе говоря, они являются носителями русского языка как языка наследия. Освоение языка у них происходит естественным образом дома (например, Kupisch 2013; Montrul, Polinsky 2011), поэтому многие исследователи утверждают, что эритажный язык является родным (L1) для его носителей. Таким образом, речь идет о людях, имеющих два или более родных языка, из которых унаследованный язык часто является более слабым из-за ограниченного инпута, а язык окружающего общества – доминантным (Benmamoun et al. 2013; Polinsky 2018; Polinsky, Kagan 2007). Кисселев и др. (Kisselev et al. 2020: 1–2) уточняют традиционное определение: по их мнению, у эритажных носителей язык их нового окружения становится доминантным, при этом он является одним из первых языков (*other first language*) для симультанных билингвов или вторым языком (*second language*) для последовательных билингвов и тех, кто начинает изучать язык в качестве иностранного в раннем детстве (*early L2 learners*). Исследователи отмечают, что унаследованный язык не обязательно является слабым языком у эритажных носителей (Montrul 2010): языковая компетенция и грамотность в эритажном языке может быть очень разной, начиная от компетенции, сравнимой с монолингвами, и заканчивая ограниченными, рецептивными навыками. В связи с этим Полински и Каган (Polinsky, Kagan 2007: 5) говорят о континууме, охватывающем широкий спектр разновидностей билингвизма, от свободно владеющих и бегло говорящих на языке до не способных говорить на своем домашнем языке.

Одной из причин такой гетерогенности является принадлежность носителей эритажного языка к разным «билингвальным группам», имеющим свою особую языковую историю (возраст миграции; время, проведенное в новой стране; языковое окружение и пр.) и свои культурные особенности. В исследовательской литературе принято выделять несколько поколений («билингвальных групп») носителей языка (за пределами метрополии) (см., например, Kisselev et al. 2020); в основе этого деления лежат следующие критерии: время проживания на исторической родине, время проживания за пределами исторической родины, язык семейного общения (один или несколько) и др.

Первое поколение (1) – недавние иммигранты, родители эритажных носителей. О принадлежности самой этой группы к эритажным говорящим можно поспорить. Тем не менее длительное проживание в новой стране и усвоение нового языка часто приводит к многоязычию или к трансъязычию, для которого характерно переключение и смешение кодов, а также аттриция (Еленевская 2020; Schmid, Köpke 2017), одним из проявлений которой считают **истощение словарного запаса** (Петренко, Абрютина 2018).

Полуторное поколение (1,5) – билингвы, покинувшие родину в раннем возрасте, успевшие получить школьное образование в течение пяти-семи лет до переезда в новую страну. Представители этого поколения становятся билингвами не раньше 12–13 лет. Согласно исследованиям, эти носители эритажного языка имеют хорошо сформированную, устоявшуюся грамматическую систему в своем первом языке, однако отличаются от образованных монолингвальных носителей **словарным запасом** и владением лингвистическим регистром (e.g., Kagan, Dillon 2006: 87; Polinsky 2018: 23).

Второе поколение (2) – билингвы, родившиеся в семье, говорящей на языке меньшинства (оба родителя – представители первого поколения) или в двуязычной семье (один из родителей – представитель первого поколения). Дети из семьи, говорящей на языке меньшинства, последовательные билингвы, говорили исключительно на своем первом языке первые 3–4 года жизни, после чего началось освоение доминантного языка. Дети, родившиеся в двуязычных семьях, как правило, становятся симультанными билингвами, параллельно изучающими оба языка дома. Исследования симультанных билингвов демонстрируют, что они идут «по другому пути», иначе говоря им свойственно иное развитие (*divergent attainment*) по сравнению с монолингвальными носителями языка, что проявляется в систематических изменениях, особых чертах грамматики унаследованного языка (например, инновации, упрощение, диахроническое изменение языка) (Montrul 2010: 5;

Polinsky 2018: 24–28). Лексические навыки представителей второго поколения отличаются **ошибочным использованием лексики и наличием лексических пробелов/лакун** (lexical gaps) (см., например, Polinsky 2018: 292).

Третье поколение (3) – это дети представителей второго поколения эритажных носителей языка. В научной литературе есть много свидетельств того, что языковой потенциал представителей третьего поколения сильно снижается, в ряде случаев эритажный язык угасает или исчезает совсем под давлением доминантного языка (см., например, Alba 2004; Anthonissen 2009).

В стремлении изучить особенности билингвизма многие исследователи сравнивают эритажных носителей с так называемыми baseline speakers (носители L1), с одной стороны, и с изучающими язык как второй (L2 speakers), с другой стороны. По словам Полински, эритажные носители никогда не будут такими же, как монолингвы, но именно они помогают отобразить богатую панораму русского языка без границ (Polinsky 2024: 268), иначе говоря – плюрицентричного языка. Фонетическая сторона речи эритажных носителей языка приближает их к монолингвам (Ненонен 2016; Nenonen 2020, 2024; Nenonen, Sergeeva 2024; Polinsky 2018), отсутствие заметного акцента, беглость и связность устной речи заставляет ожидать монолингвального языкового поведения и в других сферах, включая выбор лексических единиц, построение сложных предложений, качественную орфографию. Эти ожидания часто не оправдываются. Тем не менее эритажные носители языка намного ближе к монолингвам по сравнению с изучающими язык в качестве иностранного.

Постановка проблемы

Языковая компетенция эритажных носителей в сфере лексики – область, до сих пор недостаточно изученная. Нам представляется, что лингвистическое поведение билингвов в отношении выбора подходящих лексем зависит прежде всего от возраста и языкового опыта говорящих. Так, Доброва и др. (2022), исследовавшие стратегии заполнения лексических лакун двуязычными детьми, приходят к выводу, что на выбор стратегий влияют возраст ребёнка, степень владения русским языком, инпут, языковой опыт и опыт общения с другими людьми, настроение ребёнка и отношение взрослых к его выбору. При этом на раннем этапе, примерно в возрасте 2-х лет, дети начинают понимать, что в их окружении присутствует два языка, на следующем этапе, начиная с 4-х лет, ребенок начинает испытывать лексический дефицит и учится выбирать стратегии его заполнения и, наконец, на более позднем этапе ребенок начинает использовать металингвистические комментарии, когда испытывает затруднения в подборе слов (там же). Лексические особенности речи эритажных носителей, называемые Полински эритажным лексиконом, *heritage lexicon* (Polinsky 2018: 327), могут быть вызваны не только дефицитом лексем в языке-матрице и аттрицией родного языка, но и быть намеренным языковым творчеством, языковой игрой (Еленевская 2020: 148–149), свидетельствуя об обостренном чувстве языка и расширении ассоциативных полей у многоязычных индивидов (там же: 153). Особое внимание исследователей привлекает лингвистическая креативность, способность билингва модифицировать лингвокультурные ресурсы и создавать инновации на базе двух или более языков (Rakhilina et al. 2016; Еленевская 2020).

В ситуации языкового контакта, когда две или более языковые системы оказывают давление друг на друга, эритажные носители разных поколений нередко сталкиваются с лексическим дефицитом, для его компенсации выбираются разные стратегии. По-видимому, взрослые (например первое поколение) действуют здесь более осознанно, стараются тщательно подбирать слова, рассуждая, аргументируя свой выбор. Тем не менее взрослые также смешивают элементы разных языковых систем, при этом степень смешения может значительно колебаться в зависимости от индивидуальных установок, таких как языковой самоконтроль и языковая рефлексия, а также от социолингвистических факторов (Вардиц, Рингблом 2019: 279). Выбор стратегий компенсации лексического дефицита у детей проходит иначе и зависит также от возраста ребёнка. Маленькие дети извлекают из ментального

лексикона доступные им (усвоенные) лексические единицы на одном или другом языке, при этом их речь не ограничивает представление о языковой нормативности и разделении языков. Позднее приходит осознание языка и языкового выбора, о чем свидетельствуют металингвистические комментарии. Важно также учитывать, что двуязычные дети основывают выбор лексических единиц на инпуте, полученном от родителей, т. е. они осваивают контактный вариант языка, возможно, с элементами интерференции (там же: 280).

Материал исследования

В качестве материала был использован собранный нами корпус (речь эритажных носителей русского в Финляндии), включающий (1) наблюдения за спонтанной речью, (2) интервью с информантами, (3) материал из социальных сетей. Для более широкого охвата мы рассматривали речевую продукцию представителей разных поколений носителей эритажного языка (1; 1,5; 2; 3) и разного возраста: взрослых и детей. Эти данные указываются после примеров в скобках, таким образом, «1/50» означает, что информант представляет первое поколение, его возраст 50 лет.

Материал свидетельствует о том, что эритажные говорящие часто испытывают лексический дефицит. Затруднения во время поиска слов проявляются в колебаниях, заминках, паузах (заполнители пауз: э*, то есть*), замедленном темпе речи, жестикуляции, самоисправлениях, металингвистических комментариях, например, *не знаю, как по-русски, у меня какое-то хорошее слово в голове было…* (2/25); *срезаю углы, иду в обход* в значении «в затруднительной ситуации говорю по-другому или избегаю искомой лексики» (1/59). Интересно, что металингвистические комментарии, связанные с нехваткой лексики, высказывают не только взрослые информанты, но и дети, например: *не знаю по-русски* (2/7), *я умею говорить по-русски, но я не знаю много слов* (2/8), *больше я не знаю [слов]* (2/8).

Результаты исследования

В данном разделе представлены выявленные нами стратегии компенсации лексического дефицита у носителей эритажного русского в Финляндии: у взрослых и детей. Этот дефицит обусловлен, прежде всего, ограниченностью инпута на русском языке. Носители эритажного языка также не всегда успевают актуализировать искомое слово в нужный момент (Доброва, Рингблом 2019), и тогда им приходится искать другие подходящие способы выражения мыслей. Эти способы, стратегии, мы перечислим ниже. Одной из самых распространенных стратегий является просьба о помощи.

(1) Вопросы, просьбы подобрать нужное слово

Если у тебя слишком тяжёлые…, как ты это называешь? (собеседник: *гири*). *Да, гири, тогда это очень трудно.* (2/23)

Он сказал, что там чуть-чуть чувствуется, как это по-русски? Pekoni… (фин. собеседник помогает перевести на русский: *бекон*)*, бекон.* (2/25)

Я хочу тебе показать одну очень длинную … как это по-русски? … viestiketju (собеседник: *переписка*)*, да, переписку про коронавирус.* (2/23)

Как уже отмечалось в исследованиях (см., например, Доброва и др. 2022), для компенсации лексического дефицита эритажные носители русского языка часто используют специфически **детские** лексические средства в более старшем возрасте по сравнению с русскими детьми-монолингвами. Как видно из следующих примеров, взрослые билингвы прибегают к средствам невербальной коммуникации (жестам), ономатопее, используют слова из «языка нянь», гештальтные конструкции (целостные конструкции) и уменьшительно-ласкательные формы в неподходящих ситуациях. Всё это характерно для детской речи, но монолингвы избавляются от этих особенностей детской речи в раннем возрасте.

(2) Использование жестов

(Берёт в руки огурец) *Мне его это* (показывает жестом, что собирается очистить кожуру)… *убирать кожуру?* (собеседник: *почистить?*) – *Почистить.* (2/22)

Первый пион у нас открылся [распустился]. *Я смотрела, он ещё вчера* (показывает сжатый кулак) *закрытый был.* (2/23)

Надо бутылку … как это сказать? ну вот так делать (показывает движение – полоскать). (2/25)

(3) Использование ономатопеи вместо искомого слова

Потому что я забыла… тр, тр, тр (пытается изобразить фонетический образ). (2/20)

(4) Использование слов из «языка нянь» (baby talk)

Пора спать, бай-бай. (2/24).

И тогда он не увидел, что киска скушала уже все ням-ням рыбки. (2/7).

Отметим, что монолингвы используют слова из «языка нянь» в возрасте 1–2 лет, максимум до трёх лет.

(5) Гештальтные конструкции

Плюс_ко к этому … (происходит от «плюс ко всему», должно быть «плюс к этому»). (2/20)

По словам мамы, эта конструкция остаётся неизменной с раннего детства.

Здесь наш втуалет (происходит от «идти в туалет»). (2/23)

Данная конструкция также присутствует в речи информанта более двадцати лет.

Для сравнения можно обратиться к исследованию гештальтных конструкций у русско-шведских двуязычных детей (Доброва, Рингблом 2021), которое показало, что у билингвов гештальтные конструкции разделяются позднее, чем у монолингвов, кроме того, у билингвов были обнаружены особые гештальты, нехарактерные для монолингвальных носителей русского языка, что подтверждает гипотезу другого развития.

(6) Использование уменьшительно-ласкательных форм в неподходящих контекстах

Мама, ты знаешь мою философию, когда касается еда и вегетарианский образ жизни. Если рыбка из Финляндии или откуда-то из близкости, то я её ем. (2/23)

(О толстой книге) *Я тоже хочу её прочитать совсем насквозь* (*читать насквозь – калька из фин. *lukea läpi*) (мама смеётся) – *всю целую книжечку* (самоисправление). (2/27)

Рассмотренные стратегии 2–6 являются, на наш взгляд, доказательством фоссилизации, характерной для речи билингвов: речевые ошибки, отклонения, погрешности укореняются и превращаются в устойчивые речевые привычки.

На склонность детей-билингвов к приблизительным, неточным заменам слов указывают Доброва и др. (2022). Это происходит, когда говорящие не знают слова или не могут вовремя вспомнить подходящее слово. Интересно, что при этом говорящие демонстрируют равнодушие к точности выбора слова, это касается и плана содержания (сходство по значению), и плана выражения (сходство по форме) (там же: 189). Наш материал свидетельствует о том, что взрослые эритажные носители русского языка не отличаются в этом от детей-билингвов. Далее представим стратегии, касающиеся плана содержания, а после этого – плана выражения.

Когда говорящие вовремя не успевают извлекать из ментального лексикона нужное слово или выражение, они заменяют его словом или словами, близкими по значению («план содержания»). Таким образом, они могут объяснять смысл другими словами, описывать нужные понятия или использовать случайные или закономерные замены.

(7) Объяснение

Когда подходящее слово найти сложно, эритажные носители начинают объяснять, что они имеют в виду, в том числе могут использовать неоправданно большое количество слов для выражения своих мыслей (circumlocution, см., например, у Isurin, Ivanova-Sullivan 2008; Protassova 2008). Это «усложняет» структуру высказывания, делает его громоздким и неточным с точки зрения смысла. Приведём несколько примеров из нашего материала.

Это который у ворот (подсказка собеседника: *вратарь), да, вратарь, он хорошо играл сегодня.* (2/21).

Я вот и подумала, что он странный какой-то, этот медицинский парень (собеседник: *врач?*) *– да.* (2/25)

Я убрала, я это ножницами давно убрала (собеседник: *отрезала*)*, да, отрезала.* (2/25)

Если заметите каки-то ошибки, пожалуйста, обратите моё внимание на них. [скажите/сообщите мне] (2/30)

А кошка увидела детей и хотела их съесть, кошка залезала на дерево, и потом она взяла в лапу на [схватила] *ребёнка* (2/8).

Он [собака] *дернул кота кошку за хвост назад* [потащил]. (2/8)

(8) Сверхгенерализация: замена слов местоимениями или словами общей тематики

Эритажные носители часто используют небольшое количество лексики, что связано с ограниченным словарным запасом. Искомые слова или выражения могут заменяться местоимениями, как универсальными заменителями, или словами общей тематики, например, «делать», «взять», «получить», «идти» и пр. При этом происходит «упрощение» смысловой структуры высказывания:

Мне это здесь оставить? [половник] (2/23).

Кормят птицы или что-то. Они санками играются, на какие-то хоккей играют, какие-то просто лыжами катаются. (2/7)

А потом как пошёл ветер, как пошёл дождь, как пошёл гром! (описывает грозу, 2/23)

Будем делать торт. (1,5/6)

(9) Замена словами, близкими по значению

Оставаясь в рамках русского языка, говорящий подбирает слово из ряда синонимов или согипонимов, при этом отобранное слово не всегда является удачным в определённом контексте, в результате происходит концептуальный сдвиг, иначе говоря, концептуально неверное использование слова (conceptual shift) (об этом подробнее, например, у Доброва, Рингблом 2017; Ненонен 2017).

(9.1) Синонимы и другие близкие по значению слова

Я могу уже стать есть [начинать/начать]. (2/25)

Я посмотрела, этот тахини можно соблюдать в [держать в / хранить при] *комнатной температуре.* (2/25)

Оно [мороженое] *может успеет расплавиться* [растаять]. (2/24)

Его пришли переместить [заместить / заменить; исполнителя заменили из-за болезни] (2/26)

Если она флиртует, она становится секретной [загадочной]. (2/25)

Я с вами время отмечаю [провожу] (2/27)

Нужен пластырь, кровь будет стекать. [течь] (2/4)

Бабушка, не надевай халат, а то сломается [порвётся, износится]. (2/5)

(9.2) Согипонимы

Он машинист [таксист, водитель] – *он водит такси*. (2/26)

(Разделывает рыбу на филе) *Буду здесь резать, близко к лицу* (мама смеётся)*, ну, к морде* (снова смех). *А как надо?* (улыбаясь) (мама: *к голове*). *Ну смотри, вот у неё глаза, рот – лицо* (шутливо отстаивает свою позицию). (2/25)

Могу я одеть эту куртку? [пальто] (куртка – заменитель пальто, плаща и пр.) (2/26)

Подобным же образом употребляются следующие согипонимы: *шапка* вм. *шляпа*, *кепка*; *кофта* вм. *рубашка, блузка* и пр.

(10) **Смешение близких по звучанию лексических единиц**

Как видно из следующих примеров, эритажные носители могут смешивать слова, сходные по звучанию (план выражения).

Он билет в автомате покупает личными [наличными]. (2/25)

У меня текст пишется автоматом [автоматически, на автопилоте]*, так и ошибки получаются.* (2/30)

Здесь есть много интересного и охватывающего [захватывающего]. (2/30)

(11) Лексические обновления, словообразовательные лексические инновации, не обусловленные языковым контактом

В лингвистических исследованиях неоднократно указывалось, что билингвы используют в своей речи «неканонические», необычные лексические формы (non-canonical lexical forms), изобретают свои слова (word “invention”), при этом они действуют смело (moving boldly) (см., например, Isurin, Ivanova-Sullivan 2008; Polinsky 2018; Protassova 2008). Лингвистическая креативность – отличительная черта эритажных носителей языка (Rakhilina et al. 2016), новые слова создаются спонтанно для заполнения лакун, а также намеренно в виде языковой игры.

В качестве примеров приведём сначала детские лексические инновации. Как видно из первых примеров, значения детских лексических инноваций не всегда легко интерпретировать. Тем не менее чаще всего смысл новообразований понятен, поскольку компоненты слов узнаваемы.

*Она такая *глопа́чная*. (описывает сестру, значение инновации непонятно) (2/4)

*Ты *кака́шная, ты *игу́шная!* (ругает сестру) (2/4)

*Эла́са, Пела́ска, *глопа́чная Пели́са, Элка́са* (придумала сестре прозвища) (2/3)

*Где моя острая * заба́вка?* [штука] (2/5)

*Ты меня * забади́ла!* [задела, тронула] (2/5)

*Это что *нухается всё время?* [пахнет] (2/4)

**Пятиугла́стая эта звёздочка. А эта *кругла́стая* (2/4)

И дверца [холодильника] *вон как *прихлопнулась!* (2/4)

*Вместо *смотрения сам себе, можно смотреть на природу.* (2/5)

*Он *мыркал* [громко мурлыкал, кричал] *очень сильно и громко на весь берег*. (1,5/11)

Далее приведём лексические инновации взрослых эритажных носителей. В отличие от детских инноваций, эти формы легче интерпретировать, поскольку они часто являются узнаваемыми видоизменениями искомых лексем. Говорящий, возможно, не успевает или не может целиком воспроизвести нужное слово, в результате используется вариант, близкий по оформлению (видоизменение морфологической формы или стремление изобразить фонетический образ слова), при этом реципиенту несложно угадать искомое слово.

*Такая у неё *персональность* (*персона/персональный + личность*). (2/25)

*Как у тебя *самостояние* (самочувствие + состояние)? (2/26)

*Да, я доела этот очень *лукный салат* [салат, в котором очень много лука]. (2/24)

*Немного судоку поделаю. Я сейчас ничего такого *смысленного* [осмысленного, требующего умственных усилий] *не могу делать.* (Имеет в виду, что поздно и устала. Собеседник-мама смеётся: «Пойду запишу».) *Ну что? Хорошее слово – где СМЫСЛ есть!* (2/25)

*Я буду здесь сейчас *шуршить* [шуметь] (собирается готовить себе смузи миксером, он очень шумный)*, ты не пугайся.* (2/25)

*Он пошёл наверх *насморкаться* [высморкаться]. (2/25)

*Ты меня *просыпай* [разбуди] *в 7.30.* (2/26)

**Курсовод* [экскурсовод] *нам рассказывала.* (2/26)

*Если будут время, прочитайте мои *начиркания* [то, что я начиркал]. (2/30)

(12) Видоизменение устойчивых выражений, фразеологических оборотов

Следующие примеры иллюстрируют попытки воспроизвести устойчивые выражения. Здесь эритажные носители также используют уже описанные выше стратегии: заменяют искомые слова синонимами или словами, близкими по звучанию.

У меня сейчас очень хорошее чувство. Можно так сказать по-русски, что я как будто выросла из пеплов? [восстать/возродиться из пепла] (2/25)

Полюбуюсь на эти деликатесы и слюни выпущу [пускать слюни]. (2/30)

Я когда поправлюсь, буду помогать готовить и убирать. Я сейчас стараюсь пока дистанционно [соблюдать/держать дистанцию]*, чтобы ничего…* [не случилось/чтобы никого не заразить] (2/26)

Эритажные носители русского языка, проживающие в двуязычной среде, нередко используют ресурсы своего доминантного, финского, языка. Далее мы продемонстрируем, как происходит компенсация нехватки лексических средств, обусловленная языковым контактом.

(13) Смешение кода, точечное или массивное, заимствование из доминирующего финского или другого часто употребляемого языка, например английского

Эта стратегия одна из самых распространённых.

Я посмотрела некоторые vaalikoneet [электронный компас избирателя] *и нашла это* [подходящего кандидата]. *Молодой и avarakatseinen, не знаю как по-русски…* [толерантный, без предрассудков]. (2/28)

Мы стояли там в линии [очереди, от англ. *line*] (2/25)

Я в магазине jätski [мороженое] *куплю.* (2/7)

Это его unilelu [игрушка, с которой ребёнок спит]. (1,5/5)

У меня не было мукана [у меня не было с собой/minulla ei ollut mukana] (1,5/6)

Кто сегодня будет эка? [кто будет первым? / kuka on tänään ekana?] (1,5/5)

Вот в этом вайхеесса [вот в этот момент / tässä vaiheessa] (1,5/6)

Можно мне херкку? [можно мне вкусняшку? /saanko minä herkun?] (1,5/6)

Самая тяркея оса [самая важная часть / tärkein osa] (1,5/5)

[А это какой цвет?] *Не знаю… Turkoosi* [бирюзовый]. (2/6)

(14) Лексическая интерференция, лексико-семантические кальки

Бабушка, положи на себя это платье. (в финском *laittaa päälle* – букв. «положить на себя» в значении «надеть») (2/5)

Когда я получу своих детей (по-фински *saada lapsia* = «родить детей», глагол *saada* имеет значение «получить»)*, я буду им «Ну, погоди!» показывать*. (2/23)

Самая лучшая сказка на свете [Сказка о Царе Салтане]. *Живо… можно сказать «живо»?* (собеседник: *да*) *Я так помню живо* (фин. *muistan elävästi*)*, когда я смотрела этот мультик по телевизору!* (2/24)

Там были эти вахтёры (рассказывает о футболе, по-фински «вратарь» – *maalivahti*, сокращённо *vahti*). (2/25)

Эти люди, которые приходят (в финском *tulla* – одновременно означает «приходить, приезжать, прибывать») *из Финляндии и Норвегии (в Швецию), им даже не надо делать теста* [на ковид]. (2/23)

Когда мы пойдём в Москву? (2/6)

Мои товары (по-фински *tavara* = «вещи в широком смысле») *здесь, а твои здесь.* (2/5)

Потом кошка получила (по-фински *saada* обозначает «получить, поймать») *один птицу.* (2/ 9)

Я взял фотографию (сфотографировал, по-фински *ottaa kuvan,* глагол *ottaa* имеет значение «взять, брать») (1,5/6)

(15) Заимствования с морфологической адаптацией

Морфологическая адаптация к русскому языку может затрагивать заимствования из доминантного или другого языка:

Есть и другие хорошие сорсы (*source* – анг. «источник») *белкá.* (2/24)

Знаешь, откуда я получила такую инспирацию? (*inspiraatio* – фин., *inspiration* – анг.; увидела реакцию собеседника) *Как надо было сказать?* (подсказка собеседника, за ней следует самоисправление) *Знаешь, что меня вдохновило?* (2/25)

Я посмотрела это [видео]*, там всё ужасно. Какого-то качества нету и квалитета* (*quality* – анг.). (2/24)

Моя койрачка (*koira* – фин. «собака»). (2/6)

Морфологическая адаптация может также идти в противоположном направлении, когда к словам из русского языка присоединяются (заимствуются) грамматические морфемы из финского языка:

будупас! (*а вот буду! / saanpas!* – использование усилительной частицы *-pas*) (1,5/7)

можноко? (*можно ли? / saako?* – использование вопросительного суффикса *-ko*) (1,5/7)

pomidooreja (tomaatteja / помидоры – использование суффикса множественного числа в партитиве *-ja*) (1,5/6)

(16) Гибридные словообразования, словотворчество с использованием элементов двух языков

ёлкакууси (ёлка + kuusi “joulukuusi”), *истул* (istu + стул, «стул») (2/5)

можно тукехнуться (tukehtua + задохнуться, контаминированное образование) (1,5/6)

тимант (timantti + брильянт, контаминация) (1,5/7)

ты моя ракушка (*любимая,* фин. *rakas*, к финскому корню прибавляется уменьшительно-ласкательный суффикс из русского языка) (1,5/6)

я мамин хюмик (*улыбашка,* фин. *hymypoika,* к финскому корню прибавляется русский уменьшительно-ласкательный суффикс) (1,5/6)

Солнце яркинен (*солнце яркое*, в финском суффикс *-nen* используется в прилагательных) (2/6)

(Мама говорит сыну: «Да ты уже цвета забыл по-фински, наверное? Как будет синий?» Далее ответ сына) *Sininen*. (Мама: «А красный?», мальчик смеется и отвечает) *КРАСНИНЕН!* (по-фински «красный» *punainen*) (2/4).

Обсуждение итогов

Результаты данного исследования подтверждают гипотезу о том, что эритажные носители русского языка в Финляндии могут испытывать лексический дефицит, для компенсации которого они используют различные стратегии. Эти стратегии зависят от возрастных и когнитивных особенностей говорящих, их языкового опыта, а также от степени доминирования второго языка. Использование жестов, ономатопеи, запросов на помощь, замен слов близкими по значению или звучанию, а также создание новых слов – всё это демонстрирует гибкость, способность к адаптации. Кроме того, собранный материал подтверждает, что, несмотря на свои трудности, билингвы не просто адаптируются к новым условиям, но и создают уникальные языковые структуры, которые не характерны для монолингвов, что свидетельствует о высокой степени лингвистической креативности эритажных носителей.

Особое внимание заслуживает использование детьми и взрослыми билингвами «языка нянь», а также гештальтных конструкций, что указывает на замедленное или иное развитие в сравнении с монолингвами. Эти данные согласуются с предыдущими исследованиями, подтверждая, что билингвизм оказывает значительное влияние на формирование языковой системы у детей. Кроме того, взрослые носители эритажного языка демонстрируют тенденцию к фоссилизации речевых ошибок, что также говорит в пользу теории замедленного языкового развития в условиях билингвизма.

Не менее важным является выявление активного использования билингвами ресурсов доминирующего языка, что свидетельствует о глубокой интеграции в двуязычную среду. Этот процесс, с одной стороны, способствует развитию новых языковых норм и стандартов, но с другой стороны, может приводить к утрате определённых элементов русского языка, особенно у младших поколений.

Заключение

Исследование лексических стратегий, используемых эритажными носителями русского языка в Финляндии, выявило значительное разнообразие способов преодоления лексического дефицита. Эти стратегии, как показали наши данные, варьируются в зависимости от возраста, поколения и уровня владения языками, что подтверждает сложность и многогранность билингвального опыта. Важно отметить, что лексическая креативность и склонность к лексическим инновациям являются ключевыми характеристиками эритажных носителей, что свидетельствует о способности языка адаптироваться и развиваться в новых культурных и языковых условиях.

Данное исследование вносит вклад в понимание языковых особенностей эритажных носителей и может быть полезно для дальнейшего изучения плюрицентричности русского языка. Полученные данные могут также служить основой для разработки программ языковой поддержки билингвов и сохранения языкового разнообразия в условиях глобализации и миграции.

Литература

Вардиц, В., Рингблом, Н. (2019) Инновации в речи детей-билингвов в сопоставительном аспекте: общие механизмы словотворчества в унаследованном русском языке в Швеции и Германии. В кн.: Nikunlassi, A., Protassova, E. (eds.) *Russian Language in the Multilingual World*. Helsinki: University of Helsinki, 275–286.

Доброва, Г. Р., Рингблом, Н. *Е. (2017) Чем херитажный (унаследованный) язык отличается от второго (неродного)*. *В кн.: Круглякова, Т. А., Еливанова*, М. *А., Ушакова, Т. А. (ред.)* Проблемы онтолингвистики *2017. Иваново: Листос*, 10–24.

Доброва Г. Р., Рингблом, Н. *Е. (2019) О* некоторых особенностях освоения глагольного вида русско-шведскими детьми-билингвами: к вопросу о специфике «херитажного» языка. *Acta Linguistica Petropolitana,* 3(15), 367–387.

Доброва, Г. *Р., Рингблом*, Н. *Е. (2021)* Гештальтные конструкции русско-шведских двуязычных детей с точки зрения гипотез отставания и другого развития. В кн.: *Еливанова*, М. *А. (ред.) Проблемы онтолингвистики 2021.* Санкт-Петербург: ВВМ, 182–190.

Доброва, Г. Р., Рингблом, Н., Ненонен, О. (2022) «Я вообще не заворачиваюсь на этом»: как ведут себя двуязычные дети, когда им недостаёт русских слов? В кн.: Еливанова, М. А., Крылова, И. А., Краснощекова, С. В. (ред.) *Проблемы онтолингвистики-2022.* Санкт-Петербург: ВВМ, 118–125.

Еленевская, М. Н. (2020) Повседневная речь мигрантов: многоязычие, аттриция и креативность. *Уральский филологический вестник. Серия: Язык. Система. Личность: лингвистика креатива*, 2, 146–155.

Ненонен, О. (2017) Лексико-грамматическое наполнение нарративов у двуязычных детей младшего школьного возраста (русско-финский билингвизм). В кн.: Круглякова, Т. А., Еливанова, М. А., Ушакова, Т. А. (ред.) *Проблемы онтолингвистики 2017.* Иваново: Листос, 165–170.

Петренко, Д. А., Абрютина, А. Ю. (2018) Проявления аттриции в речи русских эмигрантов в Германии. В кн.: Полховская, Е. В. (ред.) *Иностранная филология. Социальная и национальная вариативность языка и литературы*. Симферополь: КФУ, 159–163.

Протасова, Е. (2004) *Фениороссы: Жизнь и употребление языка*. Санкт-Петербург: Златоуст.

Alba, R. (2004) *Language Assimilation Today: Bilingualism Persists More Than in the Past, but English Still Dominates*. La Jolla: University of California, San Diego.

Anthonissen, C. (2009) Bilingualism and language shift in Western Cape communities. *Stellenbosch Papers in Linguistics Plus*, 38, 61–76.

Benmamoun, E., Montrul, S., Polinsky, M. (2013) Heritage languages and their speakers: opportunities and challenges for linguistics. *Theoretical Linguistics,* 39(3–4), 129–181.

Cultura Säätiö (2024) *Russian Speakers in Finland*. Helsinki: culturas.fi.

De Houwer, A. (1990) *The Acquisition of Two Languages from Birth: A Case Study*. Cambridge: Cambridge University Press.

Isurin, L., Ivanova-Sullivan, T. (2008) Lost in between: the case of Russian heritage speakers. *Heritage Language Journal,* 6(1), 72−104.

Kagan, O., Dillon, K. (2006) Russian heritage learners: so, what happens now? *The Slavic and East European Journal*, 50(1), 83–96.

Kisselev, O., Dubinina, I., Polinsky, M. (2020) Form-focused instruction in the heritage language classroom: toward research-informed heritage language pedagogy. *Frontiers in Education, 5*, Article 53, 1−10.

Kamusella, T. (2018) Russian: a monocentric or pluricentric language? *Colloquia Humanistica,* 7, 153−196.

Kupisch, T. (2013) A new term for a better distinction? A view from the higher end of the proficiency scale. *Theoretical Linguistics*, 39(3–4), 203–214.

Kupisch, T., Rothman, J. (2018) Terminology matters! Why difference is not incompleteness and how early child bilinguals are heritage speakers. *International Journal of Bilingualism*, 22(5), 564–582.

Montrul, S., Polinsky, M. (2011) Why not heritage speakers? *Linguistic Approaches to Bilingualism,* 1(1), 58–62.

Mustajoki, A., Protassova, E., Yelenevskaya, M. (eds.). (2020) *The Soft Power of the Russian Language: Pluricentricity, Politics and Policies*. London: Routledge.

Nenonen, O. (2020) *Case studies of phonological development in six preschool-aged Russian-Finnish bilingual children*. In: Babatsouli, E., Ball, M. J. (eds.) *An Anthology of Bilingual Child Phonology*. Bristol: Multilingual Matters, 85–116.

Nenonen, O. (2024) Accents and attitudes. Investigating the heritage accent: insights from bilingual heritage speakers of Russian in Finland. In: Karpava, S. (ed.) *Multidisciplinary Approaches to Migration and Multilingualism*. Leiden: Brill, 221–239.

Nenonen, O., Sergeeva, A. (2024) Phonetic production of heritage Russian speakers in Finland: implications for college instruction. In: Kisselev, O., Laleko, O., Dubinina, I. (eds.) (2024) *Russian as a Heritage Language: From Research to Classroom Applications*. Oxon: Routledge, 46–71.

Polinsky, M. (2018) *Heritage Languages and Their Speakers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Polinsky, M. (2024) Russian without borders. In: Kisselev, O., Laleko, O., Dubinina, I. (eds.) (2024) *Russian as a Heritage Language: From Research to Classroom Applications*. Oxon: Routledge, 1–14.

Polinsky, M., Kagan, O. (2007) Heritage languages: in the ‘wild’ and in the classroom. *Language and Linguistics Compass,* 1(5), 368–395.

Protassova, E. (2008) Teaching Russian as a heritage language in Finland. *Heritage Language Journal,* 6(1), 127–152.

Rakhilina, E., Vyrenkova, A., Polinsky, M. (2016) Linguistic creativity in heritage speakers. *Glossa: A Journal of General Linguistics*, 1(1), 43, 1–29.

Schmid, M. S., Köpke, B. (2017) The relevance of first language attrition to theories of bilingual development. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 7(6), 637–667.

Tilastokeskus (2024) *Väestö kielen mukaan* 31.12.2023. stat.fi/tup/suoluk/suoluk_vaesto.html#V%C3%A4est%C3%B6nmuutokset%201950-2022

Yelenevskaya, M., Protassova, E. (2015) Global Russian: between decline and revitalization. *Russian Journal of Communication*, *7*(2), 139–149.

Татьяна Курбангулова, Бернхард Бремер, Оля Блахер, Чингиз Полетаев, Анастасия Теняева (Констанц, Германия)

«О КОНИ, КОНЁВ И КОНЕЙ» – ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПАДЕЖЕЙ РУССКОЯЗЫЧНЫМИ ЭРИТАЖНИКАМИ В ГЕРМАНИИ

Введение

Русский язык относится к числу морфологически богатых языков (Воейкова 2011: 126) со сложной падежной системой, в которой каждый из падежей обладает большим количеством различных значений (Цейтлин 2000: 98). Однако с типологической точки зрения падежная система в русском языке более однородна, чем, например, в немецком. В отличие от русского, немецкая падежная система «значительно ограничена» (Brehmer 2007: 170) и имеет меньшее количество падежных форм и функций. Это связано с тенденцией к ослаблению падежей (нивелировка падежей), начавшейся еще в древневерхненемецком периоде (Nübling et al. 2017: 64f.). Немецкий относится к языкам с так называемым флективно-перифрастическим маркированием (Воейкова 2011: 130). Хотя существительные в немецком языке могут иметь самостоятельные падежные окончания, наиболее важной является падежная маркировка артиклей и прилагательных. Сравнение процессов освоения языка детьми с различными родными языками показывает, что дети испытывают меньше трудностей с падежами, если связи между формами и функциями однозначны, как в случае агглютинативных языков, таких как, например, турецкий и финский. В языках же, где одна и та же форма выполняет несколько грамматических функций, усвоение падежей является более сложным и продолжительным процессом (Slobin 1985). У детей, изучающих агглютинативные языки, первые падежные формы начинают появляться в возрасте около 1,5 лет. В случае синтетических языков, таких как русский и хорватский, эта способность развивается на несколько месяцев позже, а у детей, для которых немецкий является родным языком, первые падежные формы наблюдаются лишь после двух лет (Воейкова 2011: 126; см. также Xanthos et al. 2011). Эти различия в усвоении падежных систем подчёркивают важность изучения специфических трудностей, с которыми могут столкнуться носители русского языка как эритажного. Цель нашего исследования заключается в анализе степени усвоения падежей такими носителями, а также в разработке практических рекомендаций для преподавателей русского языка как эритажного.

Этапы усвоения падежей у русскоязычных детей

На стадии так называемых однословных высказываний или голофраз, а также и позже, уже в двух- и трёхсловных высказываниях, русскоязычные дети часто используют существительные в неизменённых формах. Эти «замороженные» падежные формы обычно находятся в именительном падеже (Цейтлин 2000: 100). Однако таковыми их можно считать лишь условно, так как на данном этапе они не противопоставляются другим формам (Цейтлин 2000: 98f.). После именительного падежа чаще всего появляется винительный прямого объекта (к двум годам степень правильности форм в контекстах, где должен использоваться винительный падеж, достигает 90%. Категория одушевлённости, однако, осваивается монолингвами позже, см. Babyonyshev 1993: 27), а затем несколько падежей усваиваются «пучком» (Лепская 1988). С другой стороны, предпринимались и предпринимаются попытки выявить порядок усвоения падежей. Порядок усвоения падежей зависит, среди прочего, от частотности форм определённых падежей в инпуте. Творительный падеж в значении орудия чаще всего осваивается позже, как и родительный отрицания (Цейтлин 2000: 102, 104).

По распространённому в онтолингвистике мнению, к двум годам ребёнок уже практически не ошибается в выборе падежа (там же; Babyonyshev 1993; Цейтлин, Мартынова 2023: 7), по крайней мере в единственном числе (Gordishevsky, Schaeffer 2008), хотя ошибки

в выборе флексии могут сохраняться ещё длительное время (Цейтлин 2000: 102). Конструирование словоформ вызывает сложности у детей, особенно когда парадигма лексемы не является «идеальной» (Цейтлин, Мартынова 2023: 7; «Под идеальной парадигмой слова в данном случае мы понимаем парадигму, в которой основа во всех формах является неизменяемой, а грамматическое значение […] передаётся только флексией», см. Цейтлин, Мартынова 2023: 8). Некоторые русскоязычные дети в возрасте 5–7 лет испытывают определённые трудности при конструировании форм родительного падежа множественного числа, ошибаясь в выборе флексии, но не в выборе падежа (там же: 11). Со временем, под влиянием речевого инпута, дети всё чаще прибегают к гештальтному способу порождения словоформы, извлекая готовые словоформы из ментального лексикона (там же: 8).

Распространённое мнение о том, что дети на раннем этапе речевого развития не ошибаются в выборе падежа, опровергается результатами ряда исследований. Например, Лепская (1997: 46f.) показала, что русскоязычные дети могут заменять один косвенный падеж другим, а не просто путаться в выборе склонений в пределах одного падежа. Круглякова (2017: 728) наблюдала в речи своей двухлетней дочери многочисленные отклонения именно в выборе падежа. Янссен и Пеетерс-Подгаевская (Janssen, Peeters-Podgaevskaja 2012) также ставят под сомнение утверждения Цейтлин и других исследователей. Они считают, что к утверждениям о раннем овладении падежами следует относиться с осторожностью, поскольку в возрасте около 1,5 лет артикуляционная система детей ещё далеко не полностью сформирована. Поэтому в возрасте между 1;6 и 1;10 ещё невозможно достоверно говорить об усвоении падежей (там же: 319). Протасова и коллеги (2017: 782) также зафиксировали значительное количество отклонений у русскоязычных дошкольников в возрасте от 3 до 6 лет. Эти отклонения включают замены косвенных падежей на именительный (авторы отмечают, что в тех случаях, «когда ребёнок не владел словом или падежом, это [т. е. замена косвенного падежа на именительный] делалось систематически», там же) и на другие косвенные (предложный вместо родительного, родительный, винительный или творительный вместо дательного, родительный, дательный, винительный, предложный вместо творительного и т. п.) падежи. В данном исследовании приводится общее число «ошибок», к которым авторы относят, кроме замены падежей, также и неверное ударение, неправильное чередование беглой гласной, замену одного склонения на другое и т. д. Таким образом, остаётся неясным, какая доля отклонений приходится именно на неверный выбор падежа и есть ли в этом отношении разница между возрастными группами.

Одной из возможных причин разницы в результатах является, по мнению Куликовой, тот факт, что данные Цейтлин и других исследователей основываются в первую очередь на дневниковых записях Жени Гвоздева (1921 г. рождения), который получал качественно иной инпут по сравнению с современными детьми. В инпуте последних наблюдается смешение падежей (в первую очередь, родительного и предложного (Гловинская 2008: 249)), которое описывается в литературе с 1970-х годов; с 1990-х годов это явление становится массовым и описывается как одна из характерных черт развития аналитизма в русском языке (Брызгунова 2004; Гловинская 2008 и др.).

Усвоение падежей эритажными носителями

Гагарина (Gagarina 2013: 199) отмечает значительные различия в усвоении и использовании падежей между русскоязычными детьми-монолингвами и билингвами. Обе группы начинают усваивать винительный падеж после именительного (Gagarina, Klassert 2018). Однако в то время, как у монолингвов винительный падеж остаётся стабильным, у билингвов он может разрушаться (там же). Гагарина (2013: 198) описывает эту ситуацию как «парадоксальную», когда усвоение первого языка продолжается, но одновременно начинается его частичная утрата или аттриция. Согласно Гагариной и Классерт (2018), русская падежная система не осваивается полностью к дошкольному возрасту и остаётся нестабильной даже в подростковом возрасте.

Согласно Протасовой с соавторами (2017), русскоязычные дети-билингвы в возрасте 3–5 лет отстают от своих одноязычных сверстников в России в количественном аспекте, но близки к ним в качественном: в обеих группах наблюдаются одинаковые типы отклонений, однако у билингвов они встречаются чаще. В целом Протасова и коллеги (2017) заключают, что последовательность усвоения падежей у билингвов аналогична таковой у монолингвов (после именительного следует винительный, затем предложный, родительный, дательный и, наконец, творительный) и прогнозируют, что со временем билингвы смогут полностью усвоить падежную систему (там же: 784–785).

Результаты исследований дошкольников показывают, что усвоение падежной системы у русскоязычных детей-билингвов остается нестабильным в раннем возрасте. Однако, чтобы более полно понять развитие языковых навыков, важно рассмотреть, как эти процессы продолжаются у детей старшего возраста.

Полински наблюдает значительное сокращение падежной системы у эритажников с низким уровнем владения русским языком в США. Она называет это явление «реструктуризацией» падежных форм (Polinsky 2008: 153) и «упрощением» падежной системы, что приводит к двухпадежной системе с именительным и винительным падежами (Polinsky 2006: 32). Именительный, как немаркированный падеж, становится многофункциональным падежом, так как он может заменять косвенные падежи и даже использоваться после предлогов (Polinsky 1996: 31). Винительный падеж сохраняется в основном в контекстах прямого и косвенного дополнения (Polinsky 2000). Замена косвенных падежей именительным — одно из наиболее частых отклонений, что подтверждается результатами многих исследований (Janssen 2016; Minkov et al. 2019; Мяки и Протасова, 2021; Kurbangulova, в печати). Янссен (Janssen 2016) объясняет это влиянием языка окружения, в её случае — аналитического нидерландского. Меир и соавторы (Meir et al. 2016) предполагают, что иврит также влияет на эритажный русский, поскольку не имеет падежной системы, что препятствует полному усвоению падежей русского языка. Однако Мяки и Протасова (2021) опровергают эту точку зрения, указывая на финский язык — язык окружения рассматриваемых ими русскоязычных эритажников, который имеет развитую падежную систему. Другим проявлением подобных изменений является замена одного косвенного падежа другим (Janssen 2016; Minkov et al. 2019; Протасова и др., 2017; Мяки, Протасова, 2021). Мяки и Протасова (2021; 20 детей из русскоязычных семей в Финляндии, возраст детей на момент тестирования в исследовании не указан) установили, что русско-финские билингвы особенно часто заменяли косвенные падежи родительным. Исследователи объясняют это влиянием финского языка, где родительный падеж очень распространён и обычно усваивается сразу после именительного. Аналогично, Пеетерс-Подгаевская (2008: 615) обнаружила, что у русско-голландских билингвов в возрасте 5–7 лет дательный и творительный падежи часто заменяются другими косвенными падежами.

Минков и др. (Minkov et al. 2019) провели исследование, в котором сравнили четыре группы двуязычных подростков (в возрасте 13–17 лет) с русским языком как эритажным и различными языками окружения. Задача участников эксперимента состояла в том, чтобы рассказать историю по картинкам из книги «Лягушка, где ты?». Анализ данных показал, что наименьшее количество отклонений было зафиксировано среди участников русско-немецкой и русско-финской групп — в 0,43% и 0,64% всех существительных были обнаружены отклонения. В то время как испытуемые из двух других групп допустили значительно больше отклонений: 7,34% (русско-английская) и 4,80% (русско-ивритская) (там же: 218, табл. 1). В этом исследовании не рассматривалось влияние языков окружения на развитие падежной системы русского языка, однако можно предположить, что более сложные падежные системы немецкого и финского оказали положительное влияние на усвоение падежной системы русского языка по сравнению с английским и ивритом.

Лыскава и Надь (Łyskawa, Nagy 2020) анализировали различия в маркировке падежей у мигрантов первого, второго и третьего поколений с русским, польским и украинским языками в Канаде. Было установлено, что падежные системы рассматриваемых языков

остаются «устойчивыми» и почти не имеют признаков изменений по сравнению с языками метрополии (там же: 124). Так, 98% падежных окончаний у русскоязычных мигрантов первого поколения и 94% у испытуемых второго и третьего поколений соответствуют норме (там же: 143, табл. 4). Упрощения падежной системы, о которой пишет Полински, не наблюдается, так как все падежи сохраняются (там же: 137).

С учетом вышеизложенного стоит обратить внимание на факторы, которые могут влиять на усвоение падежной системы, чтобы выявить основные причины нестабильности и определить возможные пути улучшения.

Факторы, влияющие на усвоение падежной системы

В целом усвоение категории падежа монолингвами и билингвами происходит труднее и медленнее, если флексия содержит информацию о нескольких грамматических категориях. Так, большинство окончаний являются полифункциональными: например, окончание -у может обозначать как винительный падеж второго склонения, так и дательный первого склонения. Падежный синкретизм, то есть совпадение форм разных падежей в определенных морфологических условиях, является характерной чертой русского языка и следствием исторического развития языка, где определённые окончания и формы слов слились, утратили свои различия и стали многозначными (Зализняк 1967: 128–132). Такое явление усложняет процесс усвоения падежей, поскольку необходимо запоминать и различать формы, выполняющие несколько грамматических функций.

Напротив, такие флексии, как, например, -ами, -ам, -ой выполняют одну падежную функцию, что должно облегчать их усвоение. Однако Брюггеманн (Brüggemann 2021) полагает, что на нестабильность падежной системы у эритажников влияет также и длина окончания: чем длиннее окончание существительного, тем хуже оно осваивается в унаследованном языке. Это создает противоречие: несмотря на то, что однофункциональные окончания должны быть проще для усвоения, их длина может затруднять этот процесс. Таким образом, самыми нестабильными, по её мнению, являются окончания множественного числа.

По мнению Янссен и Пеетерс-Подгаевской (Janssen, Peeters-Podgaevskaja 2012: 320), в усвоении падежей важную роль играют предлоги. Они подчёркивают отношения между словами и могут отменить значение падежных окончаний или сделать их неактуальными. Поэтому билингвы часто фокусируются на этих отношениях и признают их значимость, считая падежные окончания избыточными. Авторы также предполагают, что носители эритажного языка могут уделять больше внимания порядку слов и семантике существительных, чем самим падежным окончаниям.

Гагарина и Классерт (Gagarina 2013; Gagarina, Klassert 2018) отмечают, что усвоение падежной системы сильно зависит от объёма получаемого инпута. Инпут двуязычных детей, вероятно, морфологически менее разнообразен по сравнению с инпутом одноязычных детей, так как содержит далеко не все формы парадигм (Воейкова 2011; Gagarina, Klassert 2018). Поскольку важность и доминирование языка окружения, как правило, возрастают со временем, инпут в эритажном языке часто оказывается недостаточным для полного усвоения падежной системы (Gagarina, Klassert 2018).

Таким образом, усвоение и использование падежей представляет собой чувствительную область, которая вызывает у билингвов определённые трудности и может быть подвержена процессам языковой аттриции. В целом двуязычные дети демонстрируют схожие с монолингвальными детьми модели овладения и отклонения от нормы. Однако в условиях двуязычного овладения языком система падежей может быть усвоена с задержкой или не полностью, причем причины этого могут быть разными, а объяснения зачастую противоречат друг другу (см. выше: длина vs. однозначность окончаний).

Цели, материал и методы исследования

Цель данного исследования заключается в изучении степени усвоения различных падежей эритажными носителями русского языка. Основное внимание уделяется выявлению стабильно усвоенных падежей, а также случаям отклонений от нормы и стратегиям их замены, используемыми билингвами при возникновении таких отклонений. В рамках проекта «Русский язык в Германии: межпоколенческие изменения» (лингвистический проект осуществляется при финансовой поддержке Немецкого научно-исследовательского общества (DFG), номер гранта: BR 3797/6-1) был проведен эксперимент с детьми и подростками. Эксперимент заключался в назывании картинок и был направлен на анализ усвоения шести падежей русского языка. Материалом для исследования послужили 40 существительных, различающихся по роду, типу склонения и количеству слогов в форме именительного падежа. Первоначально данный эксперимент был разработан с целью проверки владения схемами ударения в русском языке, поэтому стимулы выбирались в соответствии с разными акцентными кривыми по А. А. Зализняку (1985), по пять слов в каждой акцентной кривой, тип склонения при этом не играл существенной роли.

Иллюстрации (векторные графики и фотографии) были взяты с сайта pixabay.com или нарисованы одним из авторов этой статьи (ЧП). Задание с картинками было разделено на шесть частей, каждая из которых была посвящена отдельному падежу. Каждая отдельная часть задания содержала 80 одинаковых картинок, из которых 40 были предназначены для называния существительных в единственном числе, а другие 40 — во множественном. Картинки были рандомизированы в каждой из частей. В трёх разных сессиях участникам показывали картинки со словами-стимулами в режиме онлайн через Zoom и просили назвать их. В первой части задания предполагалось выявить именительный падеж, попросив участников назвать изображённые предметы, используя форму: «Это...» Во второй части задания, направленной на винительный падеж, участников просили дополнить фразу: «Я вижу...» Целью третьей части задания было выявление предложного падежа, поэтому участникам предлагалось начать предложение со слов «Мы говорим о...». В четвёртой части участников просили начинать предложение с «Нет...» (родительный падеж). В пятой части информантам предлагалось называть картинки, начиная с «Это картина с…» (творительный падеж), а в заключительной, шестой — со слов «Я иду к…» (дательный падеж).

Экспериментатор мог вмешиваться в следующих случаях: если респондент не произносил нужное существительное (например, лошадь вместо нужного конь); если слово использовалось в диминутивной форме (например, речка или маленькая речка вместо река); если информант использовал слово не в том числе. В редких случаях, когда испытуемый не мог вспомнить слово, ему предлагались первые звуки слова. Все ответы участников записывались и отдельно расшифровывались тремя носителями русского языка. Если респондент давал несколько вариантов ответа, в анализ включалась последняя названная словоформа. Дети-билингвы в возрасте 8–16 лет, участвовавшие в нашем исследовании, представляют типичных эритажных носителей русского языка, так как все они родились в Германии в семьях русскоязычных родителей. В основном они общаются на русском языке дома и начали изучать немецкий до достижения трехлетнего возраста. Таким образом, все дети характеризуются ранним началом двуязычного освоения (см. Meisel 1989; Montrul 2016).

Результаты анализа

Всего было проанализировано 8627 словоформ (в 13 случаях участники не дали никакого ответа), большинство из них — 7067 (81,9%) — были образованы соответственно языковой норме, т. е. с нормативными падежом и флексией. В 314 словоформах (3,6%) был употреблён нормативный падеж, однако было зафиксировано отклонение в выборе флексии. На данном этапе анализа учитывались словоформы с правильно выбранным падежом, даже если само окончание не соответствовало норме. Так, например, словоформы *креслы* (И.п. мн.ч., вместо кресла) или *глазов* (Р.п. мн.ч., вместо *глаз0*) засчитывались как правильные в

плане выбора падежа, т. е. они соответствуют системе, а не норме (ср. Цейтлин 2000). Такие отклонения от нормы, как, например, отсутствие чередования или невыпадение беглой гласной, не принимались во внимание. В оставшихся словоформах (14,5%) был употреблён ненормативный падеж. Эти данные позволяют нам увидеть общие тенденции в соблюдении языковой нормы, но не отражают полной картины вариативности использования падежных форм. Для более глубокого понимания необходимо учитывать индивидуальные особенности усвоения падежной системы, которые могут варьироваться среди носителей русского как эритажного.

Результаты отдельных информантов свидетельствуют о значительной неоднородности в усвоении падежной системы (см. график 1). При этом анализ корреляции по Пирсону между возрастом участников и их способностью усваивать падежи не выявил статистически значимых взаимосвязей ($t = 0.35731$, $df = 16$, $p = 0.7255$). Это указывает на то, что возраст не влияет на процесс усвоения падежной системы. Высокая гетерогенность в компетенциях характерна для носителей эритажных языков в целом. Полински и Каган (Polinsky, Kagan 2007: 371) предложили классифицировать эритажных носителей в зависимости от их компетенций в рамках языкового континуума. На одном конце данного спектра находятся эритажники с акролектальным уровнем, чьи языковые навыки близки к носителям языка, а на другом — эритажные носители с базилектальными, в основном пассивными навыками. Между этими полюсами существует широкая переходная зона для билингвов со средними (мезолектными) языковыми компетенциями. Бремер и Мельхорн (Brehmer, Mehlhorn 2018: 33) подчёркивают, что в зависимости от языковой области у одного и того же эритажного носителя могут быть выявлены различные компетенции, а значит, возможны и различные положения индивида на континууме. С неоднородными языковыми навыками эритажников сталкиваются и преподаватели русского как унаследованного: разные уровни языковых компетенций учащихся и необходимость применять к ним индивидуальные подходы могут создавать значительные трудности для учителей (Olfert 2022: 107). В свете этих вызовов становится особенно важным проведение детального анализа языковых навыков учащихся.

Анализ результатов на спектре и последующая кластеризация информантов в зависимости от количества нормативного использования падежей позволит не только более ясно понять разнообразие языковых навыков у билингвов, но и может помочь при разработке методики обучения русскому языку как эритажному, учитывающей индивидуальные особенности учащихся и их уровень владения языком. Диапазон нормативного использования падежей информантами данного исследования варьируется от 98,3% до 68,5%, что позволяет их условно разделить на три группы для дальнейшего анализа их различий и сходств:

1) группа А: использование нормативного падежа в >90% случаев — 8 информантов (3879 проанализированных словоформ)

2) группа Б: использование нормативного падежа в 80%–89% случаев — 4 информанта (1915 проанализированных словоформ)

3) группа В: использование нормативного падежа в <79% случаев — 6 информантов (2872 проанализированные словоформы)

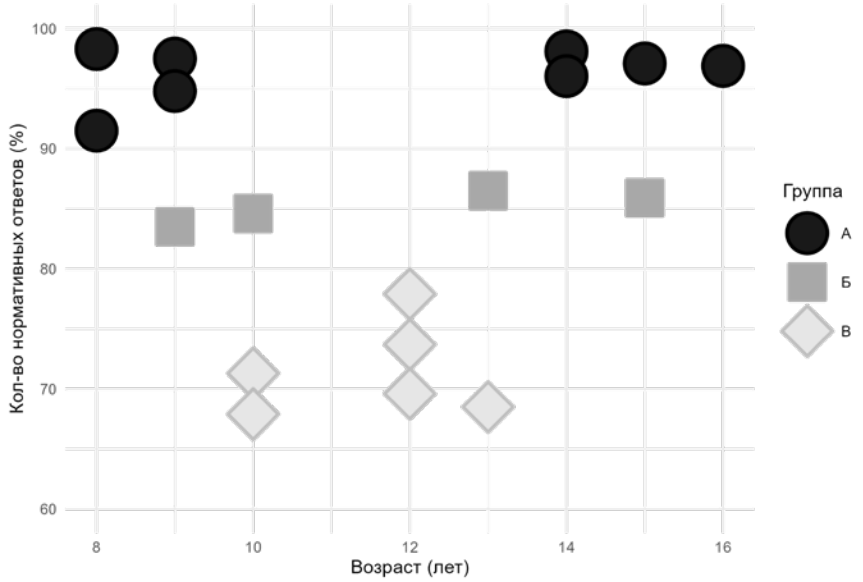


График 1: Результаты отдельных информантов, выраженные в процентах, и распределенные по трём группам в языковом континууме.

Рассмотрим результаты анализа по группам.

Падеж	**Группа А (ед. ч.)**	**Группа А (мн. ч.)**	**Группа Б (ед. ч.)**	**Группа Б (мн. ч.)**	**Группа В (ед. ч.)**	**Группа В (мн. ч.)**
Им	100	99,7	100	99,4	100	97,1
Вин	99,7	97,5	98,1	89,3	96,3	88,8
Твор	99,7	99,4	98,1	90	94,6	90,4
Род	99,7	91,3	91,9	76,9	70,7	51,7
Дат	94,1	98,1	74,9	83,8	57,5	52,1
Пред	94,7	81,6	66,3	43,6	27,6	30,3

Таблица 1: Процент использования нормативных падежей среди билингвальных детей по трём группам.

В единственном числе информанты всех трёх групп показали высокие результаты в использовании именительного, винительного и творительного падежей, что указывает на хорошее усвоении этих падежей в контексте двуязычия (см. таблица 1). Во множественном числе показатели по этим падежам также остаются высокими, но в группах Б и В наблюдается некоторое снижение результатов по винительному и творительному падежам, тогда как группа А сохраняет стабильно высокие результаты.

Несмотря на стабильность усвоения именительного, винительного и творительного падежей в обоих числах, анализ использования остальных падежей выявил более сложные и разнообразные тенденции. В использовании родительного, дательного и предложного падежей наблюдается «ступенчатая» динамика результатов и различия между группами более выражены. Это подчёркивает необходимость более детального анализа использования этих падежей.

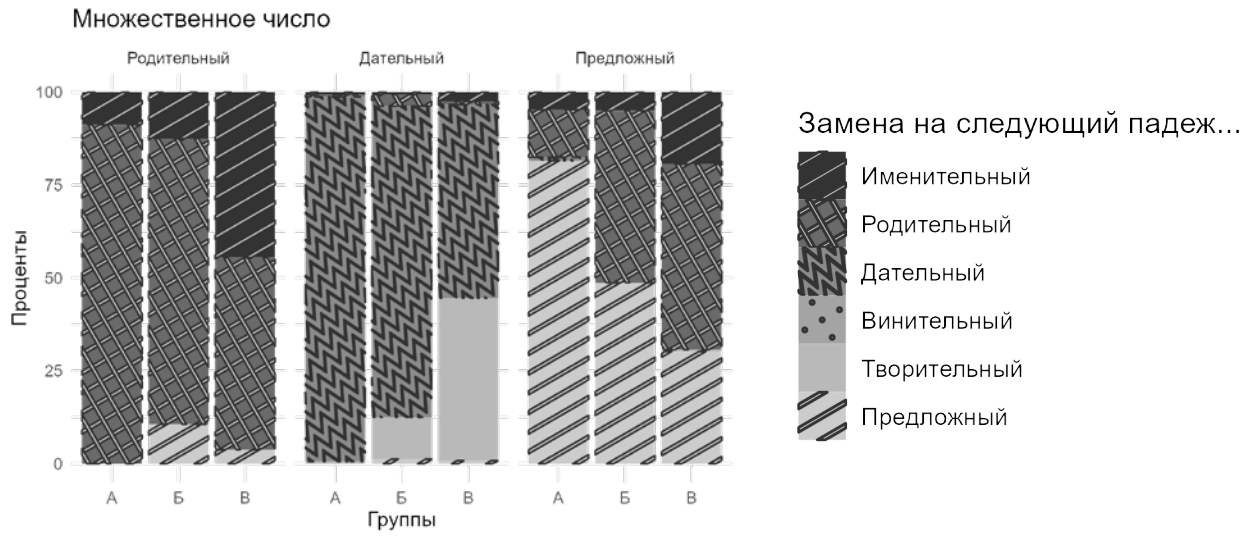
При отрицании информанты группы А использовали в единственном числе нормативный родительный падеж в 99,7% случаев. Таким образом, родительный падеж усвоен ими на уровне именительного, винительного и творительного падежей. Во множественном числе информантами этой группы родительный падеж использовался в 91,3% случаев. В контекстах, где ожидались нормативные дательный и предложный, эритажники группы А одинаково хорошо справились в единственном числе (94,1% и 94,7%). Во множественном числе дательный падеж не вызвал никаких трудностей (98,1% нормативного использова-

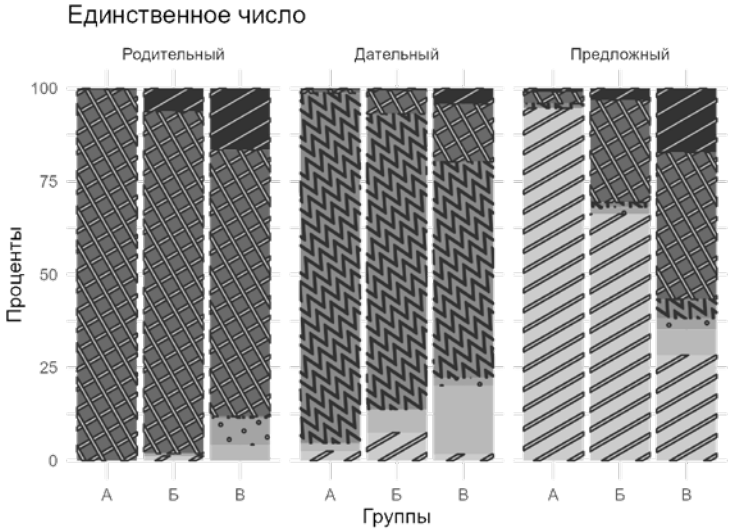
ния), в то время как предложный падеж оказался самым непростым из всех падежей (81,6%) и в 69,5% случаев ненормативного использования заменялся формами родительного падежа.

В группе Б родительный падеж в единственном числе также был усвоен довольно стабильно (91,9% нормативного использования). Однако контексты, требующие дательного (74,9%) и предложного (66,3%) вызвали заметные трудности. Дательный падеж заменялся одинаково часто предложным, родительным и творительным, а предложный — преимущественно (в 81,5% случаев ненормативного использования) формами родительного падежа. Во множественном числе меньше всего трудностей вызывал дательный падеж (83,8%), за ним следовал родительный (76,9%), а предложный падеж имел самую низкую долю нормативного использования (43,6%). При этом дательный падеж чаще всего заменялся на творительный (69,2%), родительный на именительный и предложный в равной степени, а предложный падеж в подавляющем большинстве случаев (90,2%) заменялся на родительный.

Эритажники группы В употребляли нормативный родительный падеж при отрицании в 70,7% всех случаев. В половине (55,7%) случаев ненормативного использования фиксируется именительный падеж, в четверти (24,3%) — винительный. Особую сложность представляет для информантов из группы В родительный множественного числа: лишь в каждом втором случае (в 51,7% случаев) после отрицания ими использовался нормативный родительный, в остальных — практически всегда (в 92,2% случаев ненормативного использования) именительный падеж. Отметим также, что информанты этой группы в половине (54,5%) случаев использования нормативного родительного падежа прибегали к конструкциям с другим окончанием. В подавляющем большинстве случаев они использовали флексию -ов вместо нулевого окончания, например, головов, руков, ногов и т. д. Эти отклонения от нормы встречаются и у информантов двух других групп, хотя и реже. В группе А словоформам с нормативным родительным была присвоена иная флексия в 15,8% случаев, а в группе Б — 29,3%. Менее стабильно усвоены информантами группы В дательный (57,5% нормативного использования в единственном числе, 52,1% во множественном) и предложный (лишь 27,6% нормативного использования в единственном числе и 30,3% во множественном). В случаях ненормативного использования дательный в единственном числе заменялся в основном творительным (43,1%) и родительным (36,3%), а во множественном числе превалировали формы творительного падежа (91,3%). Что же касается предложного, самого слабо усвоенного падежа, то в случаях ненормативного использования вместо него доминирует родительный как в единственном (54,2%), так и во множественном числе (71,7%) перед именительным (23,1% и 27,7%).

Обсуждение результатов





Согласно полученным в ходе исследования данным, именительный и винительный падежи стабильно усваиваются эритажными носителями русского языка. Редкие отклонения в выборе падежа, особенно во множественном числе винительного падежа, которые связаны прежде всего с категорией одушевлённости, зафиксированы у информантов групп Б и В. В то же время именительный падеж использовался информантами групп Б и В не только в качестве субъекта предложения, но мог заменить любой другой падеж, в том числе и в предложно-падежных конструкциях. Наравне с именительным и винительным стабильно усвоенным оказался и творительный падеж. Это неожиданный результат, так как предыдущие исследования показали, что как раз этот падеж билингвами осваивается одним из последним и является крайне нестабильным (Протасова и коллеги (2017); Kurbangulova (в печати)). По данным устного подкорпуса Национального корпуса русского языка, по частотностям словоформ существительных творительный падеж — самый редкий. На основе данных устного подкорпуса самыми частотными падежами являются именительный (32%) и винительный (28%). За ними следуют родительный (19%) и предложный (10%). Частотности же дательного (7%) и творительного (4%) намного ниже частотности других падежных словоформ (собственное вычисление на основе 6 526 819 словоформ в устном подкорпусе НКРЯ, дата последнего обращения 26.06.2024). Кроме того, он считается одним из самых сложных падежей, поскольку обладает различной семантикой и множеством функций (Печеный 2012). Данное исследование, однако, показало, что в контексте с предлогом с в значении «вместе» у эритажных носителей нет никаких сложностей в употреблении творительного падежа, и очевидно, ими хорошо усвоена именно морфологическая форма. Флексии творительного падежа (-ом, -ой, -ами) выполняют одну падежную функцию и не совпадают с формами других падежей, что способствует их стабильному усвоению. Во множественном числе окончание творительного падежа не зависит от рода, что также относится и к предложному падежу.

Однако предложный падеж усваивается хуже, а окончания в единственном числе совпадают с окончаниями других падежей. Из этого можно заключить, что проблемы могут быть связаны не с самой формой, а с пониманием и применением различных функций, которые может выполнять творительный падеж. Таким образом, мы не можем согласиться с Брюггеманн (Brüggemann 2021), которая предположила, что чем длиннее окончание, тем хуже оно освоено в эритажном языке. Окончание творительного падежа множественного числа -ами является самым длинным и, по-видимому, салиентным, так как наблюдается также и экспансия творительного падежа, которая особенно чётко прослеживалась у информантов группы В: формы творительного падежа заменяли формы дательного падежа, что объясняется фонетическим сходством флексий -ами и -ам, при этом обратной замены — дательного вместо творительного — зафиксировано не было.

По результатам настоящего исследования родительный падеж в функции отрицания стабильно усвоен в единственном числе, в особенности группами А и Б; во множественном числе он представляет сложность в первую очередь для информантов группы В: лишь в каждом втором случае после отрицания ими использовался нормативный родительный, а в остальных — практически всегда именительный падеж. Полински (2000: 793) констатирует утрату родительного падежа при отрицании у русскоязычных мигрантов второго поколения. У отдельных информантов из группы В полной утраты родительного падежа в этой функции не замечается, однако наблюдается конкуренция родительного и именительного. Вероятно, колебания между родительным и именительным в данной функции можно объяснить не слабым владением морфологическими формами, а нестабильным усвоением функции родительного при отрицании. Родительный отрицания и монолингвами осваивается позднее, долгое время они используют именительный и родительный (Цейтлин 2000, 2009; Воейкова 2011). Можно предположить, что зафиксированные колебания между родительным и именительным у информантов из группы В отражают нестабильное усвоение данной конструкции в условиях сужения речевой практики и языкового инпута. Поэтому для того, чтобы выяснить, насколько билингвами действительно освоен родительный падеж, необходимо рассмотреть другие конструкции, в которых он нормативно используется.

Настоящее исследование выявило экспансию форм родительного падежа в контекстах, в которых ожидается иной падеж. Та же тенденция замечена и Мяки и Протасовой (2021) у русскоязычных билингвов в Финляндии и объясняется влиянием финского языка: родительный и партитивный падежи в финском языке очень частотны и обычно усваиваются сразу после именительного (там же). С этим объяснением, однако, трудно согласиться, так как родительный падеж в языке окружения наших информантов — немецком — практически уступил свои «права» дательному и употребляется редко (Ulrich, Motsch 2018; Weber 2021). В то время как у русскоязычных детей-монолингвов в дошкольном возрасте, а также и у взрослых носителей русского языка наблюдается процесс взаимовлияния между родительным и предложным (Гловинская 2008: 240; Сизова 2008: 156), у эритажников данной тенденции не замечается, так как вместо нормативного родительного эритажники чаще всего используют именительный падеж. Родительным падежом эритажники заменяют любой другой падеж, но чаще всего предложный. Экспансию родительного падежа можно объяснить частотностью в инпуте (в устном подкорпусе Национального корпуса русского языка примерно пятая часть всех словоформ (19%) приходится на родительный падеж), а также тем, что родительный падеж выполняет множество различных функций, а во множественном числе, вероятно, ещё и тем, что окончание -ов является салиентным и выполняет однозначную функцию.

Дательный падеж является единственным падежом, со множественным числом которого эритажники в целом справились лучше, чем с единственным. Эта тенденция наблюдается у информантов групп А и Б, в то время как у детей и подростков из группы В стабильнее освоен дательный единственного числа. Дательный падеж чаще всего заменялся формами творительного падежа, в единственном числе также формами родительного падежа. Формы же дательного падежа, напротив, реже всего заменяли другие падежи: на них приходится лишь 2,3% от общего числа ненормативных форм.

Предложный падеж является самым нестабильно усвоенным падежом у эритажников. Главная тенденция — вытеснение предложного падежа родительным. Это проявляется во всех группах, особенно последовательно — во множественном числе. Замена других падежей на предложный зафиксирована немного чаще замены на дательный — в 4,7% от общего числа ненормативных форм.

Выводы и практические рекомендации

На основе проведённого анализа данных мы предлагаем преподавателям русского языка как эритажного следующую стратегию для эффективного изучения и закрепления падежей.

Рекомендуем начать с диагностики уровня усвоения различных падежей у обучающихся. Это позволит определить позицию каждого эритажника в рамках языкового континуума и выявить основные трудности при использовании падежей. Такой подход важен, поскольку существует значительный разброс данных по владению различными падежами и уровню их усвоения.

Мы предлагаем дифференцированный подход к обучению падежам, основанный на индивидуальных потребностях эритажников. Преподавателям следует рассмотреть возможность разделения обучающихся на подгруппы в соответствии с их уровнем владения падежами. Такой подход позволит эффективнее преодолевать специфические трудности и ускорить процесс обучения, предоставляя более персонализированные задания и материалы.

Наше исследование ограничивалось определенными контекстами использования падежей, и в некоторых случаях результаты могут отличаться от предыдущих исследований. Это подчеркивает важность учета контекста при анализе усвоения падежных форм и может объяснить некоторые отклонения от ожидаемых результатов. Поэтому мы рекомендуем включать в учебный процесс задания, позволяющие использовать грамматические структуры в разнообразных контекстах, не ограничиваясь только отдельными вариантами употребления. Такие методы могут значительно улучшить усвоение материала, что критически важно при обучении эритажным языкам, где количество и качество языкового инпута, а также возможности для практики могут быть ограничены.

Литература

Брызгунова, Е. А. (2004) Развитие морфологического и синтаксического аналитизма в русском языке. *В кн.: II международный конгресс исследователей русского языка «Русский язык: исторические судьбы и современность»*. Москва: МГУ, 12–13.

Воейкова, М. Д. (2011) Ранние этапы усвоения детьми именной морфологии русского языка. Москва: Знак.

Гловинская, М. Я. (2008) Активные процессы в грамматике. В кн.: *Крысин Л. П. (ред.)* Современный русский язык. Активные процессы на рубеже XX–XXI веков. *Москва: Языки славянских культур, 187–270.*

Зализняк, А. А. (1967) Русское именное словоизменение. Москва: Наука.

Зализняк, А. А. (1985) От праславянской акцентуации к русской. Москва: Наука.

Круглякова, Т. А. (2017) Выбор предложно-падежной формы в речи ребёнка второго года жизни. *Acta Linguistica Petropolitana*, 13(3), 727–740.

Лепская, Н. И. (1988) Освоение детьми категории падежа. В кн.: *Шахнарович А. М. (ред.)* Семантика в речевой деятельности: на материале онтогенеза. Москва: Институт языкознания, 48–58.

Лепская Н. И. (1997) Язык ребенка. Онтогенез речевой коммуникации. Москва: МГУ.

Мяки, М., Протасова, Е. (2021) Психолингвистическая сложность падежей русского языка. *Russian Philology*, 40, 15–32.

Пеетерс-Подгаевская, А. (2008) Проблемы освоения русского языка как второго родного детьми 5–7 лет и создание адекватного учебного пособия. In: de Haard, E., Honselaar, W., Stelleman, J. (eds.) *Literature and Beyond. Festschrift for Willem G. Weststeijn*. Amsterdam: Pegasus, 609–627.

Печеный, А. П. (2012) *Творительный падеж*. Материалы для проекта корпусного описания русской грамматики (rusgram.ru). На правах рукописи. Москва.

Протасова, Е. Ю., *Мяки*, М., *Родина*, Н. М. (2017) Экспериментальное исследование освоения русских падежей детьми-билингвами в Финляндии. *Acta Linguistica Petropolitana*, 13(3), 774–788.

Сизова, О. Б. (2008) Особенности порождения некоторых именных падежных форм дошкольниками с нормальным и отклоняющимся речевым развитием. В кн.: *Круглякова*, Т. А., *Еливанова*, М. А. (ред.) Проблемы онтолингвистики – 2008. *Санкт-Петербург: Златоуст, 156–161.*

Цейтлин, С. Н. (2000) Язык и ребёнок. Лингвистика детской речи. Москва: Владос.

Цейтлин, С. Н., *Мартынова*, А. А. (2023) К вопросу о механизмах освоения ребенком морфологии родного (русского) языка. В кн.: *Еливанова*, М. А., *Крылова*, И. А., *Краснощекова*, С. В. (ред.) Проблемы онтолингвистики: вариативность речевого онтогенеза. Санкт-*Петербург*: *ВВМ*, 6–12.

Babyonyshev, M. (1993) The acquisition of Russian case. In: Colin, P. (ed.) *Papers on Case and Agreement II*. Cambridge: MIT Press, 1–44.

Brehmer, B. (2007) Sprechen Sie Qwelja? Formen und Folgen russisch-deutscher Zweisprachigkeit in Deutschland. In: Anstatt, T. (ed.) *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen: Erwerb, Formen, Förderung. Tübingen: Attempto, 163–186.*

Brehmer, B., Mehlhorn, G. (2018) *Herkunftssprachen. Tübingen: Narr.*

Brüggemann, N. (2021) Zur (In-)Stabilität der grammatischen Kategorien in der Herkunftssprache Russisch (am Beispiel der Substantivkategorien Numerus, Genus und Kasus). *Slavic Language Education*, 1, 48–68.

Gagarina, N. (2013) Sprachdiagnostik in der Erstsprache mehrsprachiger Kinder (am Beispiel des Russischen). *Sprache – Stimme – Gehör*, 37(4), 196–200.

Gagarina, N., Klassert, A. (2018) Input dominance and development of home language in Russian-German bilinguals. *Frontiers in Communication*, 3, 1–14.

Gordishevsky, G., Schaeffer, J. (2008) The development and interaction of Case and Number in early Russian. In: Guijarro-Fuentes, P., Pilar Larrañaga, M., Clibbens, J. (eds.) *First Language Acquisition of Morphology and Syntax: Perspectives across languages and learners*. Amsterdam: Benjamins, 31–59.

Janssen, B. (2016) *The Acquisition of Gender and Case in Polish and Russian: A Study of Monolingual and Bilingual Children.* Amsterdam: Pegasus.

Janssen, B., Peeters-Podgaevskaja, A. (2012) A case against case. Acquisition of Russian case in monolingual and bilingual children. Genis, R., de Haard, E., Kalsbeek, J., Keizer, E., Stelleman, J. (eds.) *Between West and East. Festschrift for Wim Honselaar*. Amsterdam: Pegasus, 317–339.

Kurbangulova, T. (in press) *Kasusmarkierungen russischsprachiger Herkunftssprecher in Deutschland.* Konstanz: POLYSLAV.

Łyskawa, P., Nagy, N. (2020) Case marking variation in heritage Slavic languages in Toronto: not so different. *Language Learning*, 70(1), 122–156.

Meir, N., Walters, J., Armon-Lotem, S. (2016) Disentangling SLI and bilingualism using sentence repetition tasks: the impact of L1 and L2 properties. *International Journal of Bilingualism*, 20(4), 421–452.

Meisel, J. M. (1989) Early differentiation of languages in bilingual children. In: Hyltenstam, K., Obler, L. (eds.) *Bilingualism across the Life Span. Aspects of Acquisition, Maturity, and Loss*. Cambridge: Cambridge: Cambridge University Press, 13–40.

Minkov, M., Kagan, O., Protassova, E., Schwartz, M. (2019) Towards a better understanding of a continuum of heritage language proficiency: the case of adolescent Russian heritage speakers. *Heritage Language Journal*, 16(2), 211–237.

Montrul, S. (2016) *The Acquisition of Heritage Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nübling, D., Dammel, A., Duke, J., Szczepaniak, R. (2017) *Historische Sprachwissenschaft des Deutschen. Eine Einführung in die Prinzipien des Sprachwandels*. 5. Aufl. Tübingen: Narr.

Olfert, H. (2022) Sprachlich heterogene Lerngruppen in Fremd- und Herkunftssprachenkursen an universitären Sprachenzentren. Differenzierungsanforderungen aus der Sicht von Dozent*innen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 27(2), 103–123.

Polinsky, M. (1996) *American Russian: An Endangered Language*. San Diego: University of California.

Polinsky, M. (2000) The Russian language in the USA. In: Zybatow, L. N. (ed.) *Sprachwandel in der Slavia*. Frankfurt am Main: Lang, 787–803.

Polinsky, M. (2006) Acquisition of Russian: uninterrupted and incomplete scenarios. In: Franks, S., Andrew, E., Feldstein, R., Fowler, G. (eds.) *Glossos: The Slavic and East European Languages Research Center*. Durham: Duke University, 1–64.

Polinsky, M. (2008) Heritage language narratives. In: Brinton, D. M., Kagan, O., Bauckus, S. (eds.) *Heritage Language Education: A New Field Emerging*. Hillsdale: Erlbaum, 149–164.

Polinsky, M., Kagan, O. (2007) Heritage languages: In the ‚wild' and in the classroom. *Language and Linguistics Compass,* 1(5), 368–395.

Slobin, D. I. (1985) Crosslinguistic evidence for the language-making capacity. In: Slobin, D. I. (ed.) *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition*. Hillsdale: Erlbaum, 1157–1256.

Ulrich, T., Motsch, H.-J. (2018) Die Existenz des Genitivs in der deutschen Kindersprache. *Forschung Sprache*, 6(2), 43–55.

Weber, T. (2021) Syntaktische Funktionen von Nominalphrasen und Funktionen der Kasus. In: Konopka, M., *Wöllstein*, A., Felder, E. (Hg.) *Determination, syntaktische Funktionen der Nominalphrase und Attribution*. Heidelberg: Heidelberg University Publishing, 63–102.

Xanthos, A., Laaha, S., Gillis, S., Stephany, U., Aksu-Koç, A., Christofidou, A., Gagarina, N., Hrzica, G., Ketrez, F. N., Kilani-Schoch, M., Korecky-Kröll, K., Kovačević, M., Laalo, K., Palmović, M., Pfeiler, B., Voeikova, M. D., Dressler, W. U. (2011) On the role of morphological richness in the early development of noun and verb inflection. *First Language*, 31(4), 461– 479.

Елизавета Сосновцева (Тарту, Эстония)

ОТСТУПЛЕНИЯ ОТ РЕКОМЕНДАТЕЛЬНОЙ НОРМЫ В РУССКОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У ШКОЛЬНИКОВ В СИТУАЦИИ ЭСТОНСКО-РУССКОГО БИЛИНГВИЗМА

1. Вместо введения. Языковая ситуация в Эстонии

Наше небольшое исследование посвящено письменной речи эстонских школьников, которые считают своим родным языком русский. Это дети, которые учатся в эстонских школах преимущественно на русском языке, то есть в так называемых «русских» школах. Согласно государственной программе (до 2023/2024 учебного года включительно), в таких школах количество уроков русского языка и литературы в основной школе (1–9 класс) составляет от 13 до 9 часов в неделю (количество уроков постепенно снижается к старшим классам), при этом преподавание на русском языке не должно превышать 40% учебного времени (включая уроки русского языка и литературы) (см. riigiteataja.ee/tolkelisa/5290/4202/4002/1.pdf#). В ряде случаев количественное соотношение предметов на обоих языках зависит от языковой ситуации в конкретном регионе Эстонии. Дети получают образование частично на русском языке, русский язык также является для них домашним языком. Соответственно, их нельзя отнести к эритажным говорящим. Их языковые возможности, скорее всего, можно определить как несбалансированный билингвизм, при этом дисбаланс связан с недостаточным уровнем владения эстонским языком. Уровень владения эстонским языком у участников исследования различается, однако к концу обучения в школе дети должны владеть эстонским языком не ниже уровня B2. С 2024/2025 г. все школы должны начать переход на эстонский язык обучения (hm.ee/ru/node/234), однако наши школьники учатся по старой системе.

В рамках исследования необходимо учитывать понятия «стандартный язык» и «стандартно говорящий» носитель языка (Мустайоки 2011: 11). Стандартно говорящий человек, как предполагается, владеет кодифицированным вариантом языка, свободно переключается между функциональными стилями, получает образование и говорит с близкими на соответствующем языке. Однако все эти обстоятельства не гарантируют от попадания в число «нестандартно говорящих»: к причинам, по которым человек может быть признан таковым, относятся возрастные и логопатологические изменения в речи, эмиграция, принадлежность к определенной социальной группе и так далее. Значительные споры вызывает вопрос о том, входят ли в группу «стандартно говорящих» носителей русского языка жители «ближнего зарубежья». Как отмечает А. Мустайоки, вопрос этот скорее теоретический (и, отметим, болезненный в социальном плане), однако «данная разновидность языка содержит элементы, позволяющие утверждать, что эти люди говорят иначе, чем носители языка, живущие в России» (Мустайоки 2011: 12). Вместе с тем с развитием корпусных методов в русистике (и в лингвистике вообще) исследователи начинают отдавать предпочтение описанию дескриптивной нормы, основанной преимущественно на количественных данных. Случаи отклонения от языкового стандарта при таком подходе трактуются не как ошибки, а как факты существования системы языка. Такой подход продуктивен при описании становления речевых компетенций в ситуации дву- или многоязычия. При написании этой статьи мы также прежде всего заинтересованы в фиксации и интерпретации фактов употребления определенных языковых единиц, а не в их оценочном описании с точки зрения строгой прескриптивной нормы (о типах языковой нормы см. Касевич 2008).

В исследовании проанализированы работы учащихся основной школы в Нарве (7 класс, 37 участников) и Тарту (9 класс, 22 участника). Анкетирование школьников Нарвы проводили студенты отделения славистики Тартуского университета Анастасия Скачко и Мария Квитенко.

Письменная продукция школьников сравнивается с прескриптивной нормой, правилами, изложенными в академических справочниках и словарях русского языка. Однако в данном случае представление о языковом стандарте и возможном отклонении от него не носит оценочного характера, а является способом описания языкового материала, оказавшегося в нашем распоряжении.

Это небольшое вступление, как кажется, должно объяснить, на какие вопросы мы хотим получить ответ, анализируя собранный материал. Прежде всего, нас интересуют причины появления в письменной речи эстонских школьников тех особенностей, которые будут описаны ниже. Являются ли наблюдаемые явления «специфичными», связанными с тем, что языковая компетенция их авторов формируется в ситуации эстонско-русского билингвизма? Или наоборот: можно ли утверждать, что основные процессы в речи информантов укладываются в те тенденции, которые действуют в современном русском языке?

2. Материал исследования и основные виды выявленных отступлений

В исследовании проанализированы сочинения, написанные школьниками из «русских» школ Эстонии. Часть работ выполнена детьми в жанре «сочинение по картинке», часть представляет собой учебное школьное задание. Все работы написаны школьниками от руки, примеры приводятся с сохранением орфографии и пунктуации оригинала.

Рис. 1. Картинки-стимулы

Методом сплошной выборки отобраны все случаи отступления от прескриптивной нормы современного русского языка. Анализ этих отступлений позволяет выделить несколько основных видов, которые будут рассмотрены ниже. Само по себе деление на группы нельзя считать строгой классификацией: например, некоторые ошибки в образовании и употреблении падежных форм объединены в одну группу, однако творительный падеж рассматривается отдельно. В результате в статье описаны 7 основных типов примеров: 1) употребление падежных форм, 2) творительный падеж существительных, 3) глаголы делимитативного способа действия, 4) формы сослагательного наклонения, 5) девербативы, 6) конструкции, 7) заимствования.

3. Употребление падежных форм

Нарушения в области глагольного управления и употребления предложно-падежных форм, наблюдаемые в работах наших информантов, выстраиваются в определенную шкалу. Во-первых, как видно из примеров (1) и (2), в текстах встречаются ошибки, регулярно

допускаемые всеми носителями русского языка и связанные с определенными тенденциями развития языка: замена падежной формы после предлога по во временном значении (по приезде / по приезду), некорректное формообразование (время).

(1) **По приезду** обратно в Нарву мы сходили в Макдональдс и очень вкусно там поели. (д., 7)

(2) **Время** уже много поэтому надо собираться домой. (д.,7)

(3) Сначала нужно попасть в университет, потом отучиться кучу лет и **уже получаешь профессию хирург**. (м., 9)

(4) Мама поцеловала девочку **на прощанья** и ушла.

(5) К выбору **професси** стоит подойти со всей серьезностью. (д., 9)

(6) Они выбрали, уселись на кровать и мама начала читать книгу **дочеке**.

(7) Я посоветую каждому слушать сове сердце и **следовать по путию, которое** приносит тебе радость и удовольствие. (12, д., 9)

(8) Собака **выглядит серые уши** черный нос пятно на голове. **Как по мне** кошка сидит на подушке. Кошки **выглядит: серая шерстка и белое пузо и лапки**. У мальчика в комнате **без порядок**. (д., 7)

(9) 1. Сейчас он **сидит на( )подушка**. 2. Я проснулась на улице **около заброшка** она находилась где-то в заброшенном парке. (д., 7)

В статье (Мальцева-Замковая, Моисеенко 2014: 289) проанализированы основные типы ошибок в области глагольного и именного управления, которые допускают выпускники эстонских школ с русским языком обучения в Эстонии. Значительная часть этих ошибок связана с грамматическими процессами в современном русском языке, и лишь некоторые некорректные формы авторы связывают с влиянием эстонского языка (там же: 293–294). В нашем материале часть ошибок в формообразовании и управлении следует, как кажется, отнести к специфике языковой ситуации и наличию второго письменного языка в арсенале ребенка. «Прояснение» несуществующего беглого гласного (дочеке), редукция окончания (професси), смешение типов склонения (по путию) и, самое яркое, отказ от двойного маркирования падежной формы и употребление начальной формы существительного после предлога (сидит на подушка, проснулась около заброшка) в текстах разных информантов указывают на то, что падежная система утрачивает устойчивость и частично редуцируется. Кроме того, следует обратить внимание на переразложение в примере (8) — существительное с приставкой осмысляется как предложно-падежная конструкция (без порядок). Таким образом, предпочтение отдается прозрачной внутренней форме, дефолтной падежной форме, аналитической конструкции.

4. Формы творительного падежа имен существительных

Формы творительного падежа не являются самыми распространенными формами имени существительного в русском языке. В исследованиях, посвященных частотности падежных форм, выполненных на основании различных корпусных данных (как НКРЯ, так и специально созданных корпусов, позволяющих учитывать грамматические характеристики имени), творительный падеж занимает, как правило, 5 место в шестипадежной системе, уступая всем падежам, кроме дательного, и конкурируя за 4 место с предложным падежом (Копотев 2008: 142, 145; Слюсарь, Самойлова: Табл. 5, 6). При этом, методика сбора данных, связанных с частотностью падежей, как кажется, не позволяет учесть случаи адвербиализации форм творительного падежа. Первые три примера в нашей выборке соответствуют обычному употреблению творительного падежа в русском языке. Вместе с тем, концентрация форм в примере (12) кажется повышенной, однако ничего странного в словосочетаниях обедать супом, ужинать голубцами, чай с молоком и с бутербродами нет.

(10) Лег спать **с открытым окном**.

(11) Для меня это было ужасно, так как ты идешь на **работу с плохим настроением** (м., 9)

(12) Где-то в 14:00 прихожу домой обедать **супом** (щи) на первое, на второе блины **со сгущенкой** и на третье чай **с молоком** и **с бутербродами**. После того как поиграю иду **ужинать голубцами**. (м.,7)

Пример (13) содержит ошибочное написание окончания, однако оно обнаружено в рукописном тексте и может быть случайным. Одушевленное существительное в творительном падеже с предлогом с имеет значение совместности.

(13) Одним утром мама **с девочко** проснулись. (м., 7)

Пример (14) содержит нарушение, связанное с семантикой падежной формы, так как «сделать+с+Тв. *п.*» может обозначать в данном случае совместное выполнение действия (такова коммуникативная задача), однако также творительный падеж местоимения с предлогом с может обозначать объект, с которым/над которым производится действие (это значение реализуют неодушевленные существительные) (Пешковский 2001: 311). Многозначность предлога с создает комический эффект.

(14) Мама тоже немного отдохнула и решила подготовить ингредиенты, чтобы, когда дочь проснется **сделать с ней** пирог. (д.,7)

Наконец, примеры (15) и (16), как представляется, иллюстрируют определенное воздействие эстонской грамматики на письменную речь школьников, так как в них представлены обороты, похожие на калькированные эстонские выражения с окончанием *-ga*. Наш материал не позволяет установить, являются ли подобные обороты заимствованными из инпута или дети сами калькируют эстонские словосочетания. Однако очевидно, что в примере (15) фразу следовало бы построить по-другому (*увидела дочь, прыгающую…), а в примере (16) – изменить выбор предлога и падежа (*спокоен за свою жизнь).

(15) Однажды мама зашла в комнату дочери перед сном и увидела разбросанные вещи **с прыгающей дочерью на кровати**. (д.,7)

(16) Если все это сбудется, то я буду **спокоен со своей прожитой жизнью**. (м., 9)

При этом пример (16), по-видимому, является контаминацией прямого перевода эстонской конструкции *Ma olen rahul minu eluga* «Я доволен своей жизнью» и прилагательного *rahulik* «*спокойный*» (благодарю за консультацию и помощь в подборе эстонских соответствий П. А. Оскольскую). Говорить о прямом калькировании в данном случае нельзя, однако влияние эстонского языка на русскую фразу очевидно. Здесь можно вспомнить о наблюдении в статье (Выренкова и др. 2014: 7): эритажные говорящие, как правило, избегают прямого калькирования и выбирают стратегию «изобретения» конструкций, отсутствующих в обоих языках.

Таким образом, примеры этого раздела выстраиваются в своеобразную шкалу от абсолютно грамматически корректных употреблений до калек-аграмматизмов, которые нуждаются в коррекции с точки зрения русского языка. Появление последних, очевидно, связано с двуязычной языковой средой, в которой существуют дети.

5. Делимитативы

Глаголы делимитативного способа действия образуются при помощи приставки по- и имеют ограничительное значение. Они обозначают небольшую «порцию» действия, которая производилась в течение небольшого промежутка времени (Зализняк, Шмелев 1997: 94). Именно глаголы этого способа действия в текстах наших информантов пишутся с приставками раздельно. Возрастной нормой усвоения слитного написания приставок с глаголами (и раздельного написания существительных с предлогами) считается 1–2 класс (примерно 7–8 лет): слитное написание двух слов и раздельное написание слова относят к нарушению формирования лексического принципа письма (Иншакова, Назарова 2014: 31). Примеры взяты из рукописных текстов, так что случайное добавление пробела исключено, кроме того, мы видим, что другие приставки дети пишут с глаголами слитно, а в написании делимитативов

нет единообразия даже в рамках одного предложения (пример (18); в примере (19) пошли со значением начала движения написано слитно, а приставка в делимитативе по купаться – раздельно).

(17) А ближе к обеду можно сесть и **по обедать.**

(18) Вместе с друзьями посмеяться, **по болтать, по кататься**, а когда вечером придешь домой, посиди в телефоне и **засни в здоровый крепкий сон**.

(19) Ближе к 21:00 вечера мы пошли на речку чтобы **по купаться**. (м., 7)

(20) К этому времени вся семья пришла на кухню **попробывать** пирог. (м.,7)

Объем примеров не позволяет сделать выводов о причинах раздельного написания делимитативной приставки по- с глаголами. Возможно, благодаря конкретной, выраженной семантике приставка с ограничительным значением воспринимается как самостоятельная частица (служебное слово).

6. Сослагательное (условное) наклонение

Этот раздел посвящен грамматическим формам глагола «-л + частица бы», без попыток разграничить случаи употребления условного и сослагательного наклонения. Таким образом, нас интересуют «конструкции»/грамматические формы глагола на *-л* с частицей бы (в том числе со сросшимися союзами), передающие весь спектр значений: условное, оптативное, сослагательное, — которые, в силу своей синкретичности, непоследовательно употребляются как носителями языка, так и эритажными говорящими. К непоследовательности мы относим удвоение или пропуск частицы бы, неразличение союзов с реальной и ирреальной семантикой (если/если бы), смешение временных форм глаголов в предложениях, употребление частицы бы с неличными формами глагола. Именно синкретичность семантики, на наш взгляд, приводит к тому, что носители языка ищут дополнительные способы передать те или иные значения, например, удваивая частицу бы с целью подчеркнуть полную невозможность осуществления ситуации.

Эстонские школьники, согласно нашему материалу, демонстрируют другой тип затруднений, связанных с образованием и употреблением форм сослагательного наклонения. В отсутствие грамматически последовательно выраженного будущего времени в эстонском языке дети в текстах на русском языке допускают смешение форм простого будущего времени и форм сослагательного наклонения (в основном, с оптативной семантикой). В примере (21) автор последовательно использует формы прошедшего времени, л-форму + бы, будущее время, конструкцию с модальным словом можно. При этом временной план высказывания связан с желательным и регулярно повторяемым действием в настоящем / будущем.

(21) Я пришла, и **просто бы села в телефон**. Потом **пойду** гулять с друзьями. Часам к 22 я **прихожу** домой. Уроки не заданы, можно поужинать и **сидеть в планшете**. (д.,7)

В примере (22) информант последовательно описывает желаемые события, при этом частица бы (как показатель сослагательного наклонения) пишется слитно с л-формой глагола. Для русского языка более характерно присоединение клитики бы к союзу (чтобы, дабы, *еслибы в дореволюционной орфографии). Однако в эстонском языке форма сослагательного наклонения (tigiv kõneviis) синтетическая и образуется при помощи суффикса *–ks-*. Возможно, в этом причина того, что частица бы осмысляется как морфема (постфикс) в составе глагольной формы. Обратим внимание, что рассмотренные формы с семантикой оптатива употребляются как синонимичные формам будущего совершенного в предложении (22): бы поел, посмотрю, лягу.

(22) Я **бы проснулся** и пошел на кухню и **сделал бы** себе кофе **поелбы** и **пошёлбы** за компютер **сеи** и **начел** бы играть чересь пару часов я **бы пошёл** гулять с друзями на улицу

кататся на велеке когда **пришёлбы** домой с гулянок я **бы поел** и потом немного **посмотрю** и потом **лягу** спать. (м.,7)

(23) **Приехалибы** на дачу и поиграли в компьютерные игры. (м.,7)

Причина наблюдаемых явлений в области сослагательного наклонения видится, с одной стороны, в синкретичности грамматической семантики формы «-л + частица бы», а с другой — в несовпадении формального выражения глагольных грамматических категорий в русском и эстонском языках.

7. Девербативы

Особенности употребления имен действия в письменной речи связны с тем, что пишущий, как правило, использует их для того, чтобы сформулировать сложную мысль в кратком высказывании. Девербативы содержат скрытую предикацию, имя действия с зависимым от него синтаксическим компонентом высказывания обычно является эквивалентом предложения. Такая стратегия в использовании имен действия приводит к тому, что тексты школьников оказываются ими «перегружены». При этом в русском языке существуют ограничения на образование девербативов от глаголов совершенного вида, предельных глаголов, делимитативных глаголов (Пчелинцева 2016: 130–131, 174), и эти ограничения, во всяком случае в рамках прескриптивной нормы, шире, чем в других славянских языках. В эстонском языке девербативы свободно образуются от глаголов при помощи суффикса *–mine*. В таблице 1 представлены образцы употребления имен действия из текстов русских школьников и эстонских школьников из школ с частичным обучением на русском языке.

Таблица 1. Девербативы в письменных текстах подростков

Работы эстонских школьников	**Работы русских школьников**
(24) Сейчас у меня уже другие **смотрения** на жызнь (м., 9)	(26) Тургенев использует инверсию, чтобы передать **сбитость** мысли и страсть, с которой Евгений говорит.
(25) Архитектор — это человек, который может распределять свое время, **давая себе отдыхи**, и работать в удовольствие, от этого не будет **выгораний** и усталости, а только положительное состояние. (м., 9)	(27) **Отплыв** корабля и тревожная весть.
	(28) Так, **нажимание** кнопочки на пульте от телевизора, много игрушек, и, конечно же **вытаскивание** носков из шкафа – всё это мои развлечения.

Принципиальных отличий в использовании девербативов эстонскими и русскими школьниками не выявляется: в приведенных примерах можно заметить неверный выбор корня и словообразовательной модели (смотрения, сбитость, отплыв); употребление абстрактных существительных во множественном числе (отдыхи, выгорания). Конкретность глагольной семантики как будто приходит в противоречие с отвлеченным значением имени действия. Влияние более широких возможностей образования девербативов в эстонском языке на письменную речь эстонских школьников также нельзя исключить. Вместе с тем, в современном русском языке существует тенденция образовывать любые имена действия в соответствии с прагматическими задачами высказывания (даже если это противоречит строгой норме) — и это явление как раз наблюдается в приведенных примерах.

8. Нарушения в употреблении конструкций

Под конструкциями понимаются воспроизводимые некомпозициональные сочетания слов, общее значение которых не выводится из суммы значений отдельных компонентов (Рахилина 2010: 19). В статье для описания некомпозициональных сочетаний использован термин «конструкция», так как рассматриваются как семантические, так и синтаксические особенности сочетаний различной степени связанности, а также способы их включения в контекст высказывания. При таком подходе учитываются одновременно и особенности лек-

сической сочетаемости слов, и грамматическое оформление конструкций. Элементы разных уровней в конструкции оказываются неделимы и «интерпретируются во взаимодействии друг с другом» (там же: 21). Как одно из следствий, простые конструкции запоминаются и воспроизводятся целиком, а сложные возникают в результате взаимодействия простых конструкций. Конструкции, близкие по семантике, устроены похожим образом и объединяются в большие группы. Это приводит к различным процессам, связанным с изменением в употреблении конструкций как в речи стандартных носителей языка, так и в речи эритажных говорящих и билингвов. Рассмотрим некоторые явления в области употребления конструкций на нашем материале.

Несколько контекстов связаны со стилистической спецификой используемых фразем, находящихся на грани разговорных выражений и профессионального сленга:

(29) …я хочу **поступить на повора** или на спецыалиста по продажам. (д., 9)
(30) Так же чтобы **поступить на хирурга**, мне нужно закончить школу. (д., 9)

Контексты (31) и (32) сложнее за счет метонимического переноса (хореография вместо танец с определенной хореографией, родовое понятие вместо видового):

(31) С этого сезона я стала еще больше стараться и сейчас у меня **поставлено 3 хореографии**. Я стала сама тоже **ставить хорошие хореографии**. … (д.,9)
(32) Мы смотрим sur-code, играем в игры, **танцуем k-pop хореографию**. (д., 7)

В ряде случаев наблюдается влияние канцелярита: в примере (33) использована фразема «провести разговор» (близко к «провести разъяснительную беседу») вместо ожидаемого при описании бытовой ситуации «поговорить»:

(33) Вечером девочка не хотела ложиться спать и не слушалась маму. Мама **провела с девочкой разговор** и они пошли читать книгу. (м., 7)

Следующие нарушения в употреблении конструкций связаны с заменой элементов (полнозначных слов и предлогов), а также контаминацией двух или нескольких конструкций. Так, в примере (34) произведена лексическая замена лежит/находится (возможно по ассоциации). Контекст (35) представляет собой контаминацию выражений принимать решение/осуществлять (делать) выбор. Так же и в примере (36): соблюдать правила/не выходить за рамки.

(34) Работа очень сложная, потому что во время операции **жизнь пациента лежит в руках хирурга** и надо быть очень акуратным. (м., 9)
(35) Ведь иногда **выбор должен принимать** не мозг, а душа, так как работа должна нравиться, чтобы потом не жалеть о своем выборе. Но будете ли вы счастливы после того как **кинули все силы для того**, чтобы получить профессию, а потом никак **не связывая** свою жизнь с этим. (м., 9)
(36) Наверное для того времени нужно было **соблюдать все эти рамки**, иначе из тебя хорошего человека не выйдет…

Мы видим, что замены осуществляются в рамках одного семантического поля и связаны со смешением близких по значению конструкций. Такие случаи нередко встречаются у всех носителей языка.

С другой стороны, в текстах отмечен ряд словосочетаний, в той или иной степени отступающих от прескриптивной нормы и сформировавшихся по другому принципу. В текстах встречаются описательные сочетания (38, 39) и перифразы (41) вместо одиночных лексем: это может быть связано как с представлениями о выразительности речи (изумитель-

ное кондитерское изделие), так и с лакунами в словарном запасе (небольшие сбережения вместо мелочь, монеты, мелкие деньги). В примере (40) присутствует неудачная лексическая замена (обобщенное вещи вместо ингредиенты). Наконец, примеры (38) и (42) можно интерпретировать в рамках тенденции к использованию описательных композициональных сочетаний вместо готовых, существующих в языке конструкций: небольшие сбережения, работа в маленьких местах (речь идет о работе стоматолога в ротовой полости пациента).

(37) Меня интересует работа где я могу **творить и создавать** то, что мне нравится **и это еще и будет подходить к моему времени** так как я сам могу выбирать сколько и когда я работаю. (м., 9)

(38) Тут и картины, и призы разные за выигрыш в футбольном матче, и **копилка для небольших сбережений**. (7)

(39) В конце **муж мамы** пришел домой, они сели за стол и мама **принесла на стол** пирог. (7)

(40) Кода девочка уснула мама пошла на кухню подготавливать **вещи** чтоб испечь пирог. (д.,7)

(41) Доченька пришла помочь маме приготовить **изумительное кондитерское изделие**. (д.,7)

(42) Надо хорошо уметь выполнять работу **в маленьких местах**, эта работа почти у**ювеилирная**. (д., 9, буквы зачеркнуты автором текста)

Подобные стратегии, связанные со стремлением выразить мысль наиболее очевидным способом, через прозрачное толкование и употребление максимально обобщенной модели, описаны в статье (Выренкова и др. 2014: 17): авторы считают это признаком эртажного варианта русского языка.

9. Непосредственное влияние эстонского языка в текстах на русском языке.

Все наши информанты владеют русской письменной речью на высоком уровне и в соответствии с возрастом. Тексты учеников 9 класса представляют собой учебное задание, поэтому уровень языковой рефлексии достаточно высок: подростки сосредоточены на том, чтобы выбрать подходящие языковые средства. В качестве явных свидетельств языковой интерференции в текстах появляются названия реалий на эстонском языке: в примере (43) мы видим, что девочка начинает писать название Академии внутренней безопасности кириллицей, но переходит на эстонский язык (учитель в этом случае рекомендует использовать перевод названия на русский язык):

(43) В заключении наверное хочу сказать, что я была бы очень рада, если всё же смогу поступить в Таллиннскую **сисекаитсе „sisekaik[t]se akadeemia“**. (д., 9) [Академия внутренней безопасности]

В примере (44) ребенок использует транслитерированную запись эстонской частицы ka «тоже», при этом тоже присутствует в том же предложении: очевидно, что это «незапланированное» включение. Можно предположить фонетическое влияние эстонского языка в примере (45), однако утверждать это на основании единственного контекста невозможно, это может быть дисграфическая ошибка. Пример (46) представляет собой кальку эстонской конструкции, в которой ключевым словом является глагол *võtma* «*брать*/взять» (например, *See võtab aega* «*Это займет/возьмет (буквально) время*»).

(44) Понырять в маске там и тоже остаться на ночевку в палатке или я хотел **ка** сходить на охоту с друзьями или папы друга. (м., 7)

(45) Все животные очень **подры** на этой картинке и явно не планируют ложиться спать. (д., 7)

(46) Уже днем вернулась обратно с моря, пообедала и **немного взяла себе время на дневной сон**. (д., 7)

Таким образом, влияние эстонского языка на письменный русский язык школьников из «русских» школ наблюдается на разных языковых уровнях, в сфере не только лексики, но и грамматики.

Пример (47) не связан с явлением интерференции, он отражает типичный для детской речи вообще способ создания словообразовательных инноваций: незнакомое название (видимо, воспринятое на слух) реинтерпретируется, происходит ошибочная этимологизация внутренней формы слова:

(47) Первым делом я отправилась в Париж посмотреть **на Эльфевую башню**, может даже поднятся на нее. (д., 7)

С. Н. Цейтлин называет такие случаи «детской этимологией»: «Ребенок не создает новой языковой единицы — нового слова с новым значением, а лишь перестраивает звучание существующего слова, модифицирует его звуковую оболочку, сохраняя имеющееся значение» (Цейтлин 2000: 177).

10. Некоторые выводы

1. Специфика языковой ситуации, в которой находятся дети – авторы проанализированных текстов, обусловливает тот факт, что значительная часть отклонений от кодифицированного языкового стандарта соотносится с узусом, основанном на тенденциях, которые действуют в современном русском языке. К таким явлениям следует отнести нарушения в слабом управлении, расширительное использование девербативов (в функции свернутой предикации), употребление абстрактных существительных во множественном числе.

2. Некоторые черты, отмеченные в письменной речи нарвских и тартуских школьников, характерны для речи эритажных говорящих: например, употребление описательных оборотов вместо конструкций, разрушение некомпозициональных выражений. В ряде случаев подростки конструируют выражения, которых нет ни в русском, ни в эстонском языках. Возможно, к этой группе же стоит отнести и некоторое «расшатывание» падежной системы, впрочем весьма слабо выраженное.

3. В текстах, которые были проанализированы, присутствует небольшое количество собственно заимствований и калек эстонских выражений и конструкций. Очевидно, что это может быть связано с уровнем владения эстонским языком. При этом, помимо собственно лексических заимствований (вкраплений, калек, полукалек), описанных во многих работах (см., например, Костанди 2017: 41), посвященных «эстонскому русскому», хотелось бы обратить внимание на некоторые закономерности, отмеченные в области грамматики: они свидетельствуют о системном влиянии эстонского языка на русский язык жителей Эстонии. Кроме того, нужно обратить внимание на то, что для исследования использовались тексты, написанные школьниками в учебной ситуации, поэтому уровень самокоррекции при написании таких текстов максимально высок. Но даже несмотря на эти обстоятельства, можно отметить, что письменная речь подростков обладает чертами особого варианта русского языка.

Литература

Выренкова, А. С., *Полинская*, М. С., *Рахилина*, Е. В. (2014) Грамматика ошибок и грамматика конструкций: «*эритажный» («унаследованный») русский язык.* Вопросы языкознания, 3, 3–19.

Зализняк, Анна А., Шмелев, А. Д. (1997) Лекции по русской аспектологии. *Мюнхен:* Sagner.

Иншакова, О. Б., Назарова, А. А. (2013) *Методика выявления дизорфографии у младших школьников.* Москва: Секачев.

Касевич, В. Б. (2005) Еще о языковой норме. *Язык и речевая деятельность*, 8, 9–24.

Копотев, М. В. (2008) К построению частотной грамматики русского языка: падежная система по корпусным данным. В кн.: *Мустайоки*, А., *Копотев*, М. В., Бирюлин, Л. А., Протасова, Е. Ю. (ред.) Инструментарий русистики: корпусные подходы. Helsinki: University of Helsinki, 136–151.

Костанди, Е. И. (2017) Типовой дискурс диаспоры: русский язык в Эстонии. Псковский регионологический журнал, 2, 38–50.

Мальцева-Замковая, Н. В., Моисеенко, И. М. (2014) Особенности глагольного и именного управления в письменных текстах русских гимназистов Эстонии. Acta Slavica Estonica, V, 285–296.

Мустайоки, А. (2011) Почему общение на *лингва франка удается так хорошо? В кн.: Вахтин, Н. Б. (ред.)* Языки соседей: мосты или барьеры? Проблемы двуязычной коммуникации. Санкт-Петербург: Изд-во Европейского университета, 10–31.

Пешковский, А. М. (2001) Русский синтаксис в научном освещении. Изд. 8-е. Москва: Языки славянской культуры.

Пчелинцева, Е. Э. (2016) От глагола к имени: аспектуальность в русских, украинских и польских именах действия. *Санкт-Петербург: Наука.*

Рахилина, Е. В. (ред.) (2010) *Лингвистика конструкций*. Москва: Азбуковник.

Слюсарь, Н. А., Самойлова, М. В. (2015) Частотности различных грамматических характеристик и окончаний у существительных русского языка. Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии, 14, 1–12.

Цейтлин, С. Н. (2000) Язык и ребенок: лингвистика детской речи. Москва: *Владос*.

Моника Перотто (Болонья, Италия)

ОБУЧЕНИЕ БИЛИНГВОВ ПЕРЕВОДУ ПРИ ПОМОЩИ ПАРАЛЛЕЛЬНЫХ КОРПУСОВ

Введение

В Италии обучение переводу как отдельному предмету для развития билингвизма не входит в программы русских «субботних» школ, где достижение языковой компетенции (в особенности письма и грамматической точности) у эритажников обычно имеет приоритет. В целом понимание и устная речь легче даются этим детям, выросшим в русскоязычных или смешанных семьях, где русский язык используется ежедневно.

Как уже отмечалось в других работах (Перотто 2020б, 2022), переводческая деятельность оказывает важное влияние на когнитивное развитие ребенка, особенно если он билингв. Она помогает ему не только различать и развивать две лингвистические и культурные системы, но и подходить к ним с большей метаязыковой и культурной осведомленностью. На самом деле, по мнению специалистов, “although grade-school children can speak two or more languages correctly, they do not yet have a conscious awareness of the specific differences between language systems” (Malakoff, Hakuta 1991: 150).

В качестве основы для нашего исследования были взяты переводы, выполненные двуязычными участниками международного конкурса «Культурный мост», и созданные на их основе русско-итальянский и русско-английский параллельные корпуса. Эти материалы позволили выявить переводческие трудности эритажников, проживающих в Италии и США. Эти трудности были проанализированы при помощи *corpus manager Sketch engine* (SE), который является ценным средством для более целенаправленного обучения переводу. Использование корпусов может стать важным инструментом для повышения билингвальной и бикультурной компетенции билингвов и развития их переводческой осведомленности. В качестве предпосылки был проанализирован контекст двуязычного образования, в котором разрабатывались итальянские материалы. К сожалению, не удалось представить также американский контекст билингвального образования.

Итальянский контекст анализа

Присутствие русских и русскоязычных мигрантов в Италии в последние годы было довольно стабильным, за исключением потока беженцев с территории Украины после февраля 2022. Данные Istat свидетельствуют о наличии в Италии 39 705 российских и 249 613 украинских граждан по состоянию на 1 января 2023 года (dati.istat.it/Index.aspx?DataSetCode=DCIS_POPSTRCIT1&Lang=en).

Русскоязычные дети, родившиеся в Италии в семьях мигрантов или приехавшие в нашу страну в раннем возрасте, входят в категорию так называемых «эритажников» (*heritage speakers*, HS), то есть “people who learned a given language from birth only to later become more conversant in a different language, the dominant language of their society” (Polinsky 2018: XIII). Именно в семейном окружении эти дети естественным образом усваивают русский язык как родной, лишь позднее соприкасаясь с доминантным итальянским языком в школе и в обществе.

Некоторые из них посещают русские школы дополнительного образования, обычно называемые “*субботними школами*”, однако предоставляемое в этих школах языковое образование, как правило, нельзя считать реальной формой билингвального образования. В них обучение ведется только на одном языке, русском, и представляет собой скорее стратегию поддержания или усовершенствования навыков, обычно усваиваемых на первом языке в семейном кругу. Отсюда следует, что рамки языкового развития отдельного говорящего,

как мы пытались показать в других работах (Перотто 2013; Perotto 2015), довольно разнообразны и чаще всего принимают форму субординативного и последовательного билингвизма (Беликов, Крысин 2001: 56; Перотто 2013: 232–235), поскольку два языка (русский и итальянский) редко усваиваются параллельно с рождения.

Субботние школы являются частными центрами, предлагающими, обычно по субботам, курсы русского языка различного уровня. Эти школы получают в Италии все большее распространение и в последние десятилетия безусловно способствуют объединению русскоязычной общины. Они существуют более или менее повсеместно в Европе и в мире и предлагают программы, аналогичные министерским программам российских средних школ, с целью подготовки учеников к сдаче единого государственного экзамена по русскому языку (ЕГЭ) для возможного поступления в университеты России. Для русскоязычных детей и подростков посещение этих школ в Италии имеет свои преимущества, но также и недостатки, поскольку характер дополнительного образования иногда снижает мотивацию учеников в связи с тем, что обучение в итальянских государственных школах требует немалых усилий.

К сожалению, русские и итальянские школьные программы не дополняют друг друга, а действуют параллельно как отдельные монолингвальные программы: на русском языке в русских школах, на итальянском языке в итальянских. Такое образовательное несоответствие в Италии встречается и в других лингвистических ареалах, как, например, в Трентино-Альто-Адидже, где широко распространено социальное двуязычие итальянского с некоторыми историческими меньшинствами, такими как немецкий и ладинский (Перотто 2020a; Daloiso 2022), но образование на двух языках никогда не организовано действительно взаимодополняющим образом.

В Италии, несмотря на существование школьных программ, направленных на развитие различных языков исторических меньшинств (окситанский, провансальский, немецкий, ладинский, албанский), преобладающей ориентацией является обучение на доминирующем итальянском языке. В этой стране русский не преподается в государственных начальных школах; фактически этот язык можно выбрать только в средней школе в качестве второго или третьего иностранного языка примерно в 60 государственных гимназиях или технических колледжах. Так как русский не относится к группе языков исторических меньшинств, специальные программы или курсы, посвященные изучению русского языка как родного, также не применяются на университетском уровне. Из этого следует, что в системе государственного образования для итальянских учащихся, желающих овладеть вторым иностранным языком в форме погружения (для этого существует программа CLIL, *Content and Language Integrated Learning*), созданы более благоприятные условия, чем для аллофонов, которые хотят лучше владеть своим родным языком.

Как уже говорилось, частные школы дополнительного образования в Италии способствуют поддержанию и развитию активных и пассивных навыков русской речи учеников, следуя министерским программам российских средних школ, которые редко предусматривают присутствие итальянского языка. Например, одна из наиболее известных русских школ такого рода, школа имени Льва Толстого в Милане (scuolarussa-levtolstoj.com/index.php), называет себя «*Учебно-методическим центром развития двуязычия*» и на сайте заявляет, что преподаватели центра следуют принципам и методам двуязычного образования. Поэтому в учебном плане можно было бы ожидать инклюзивную дидактическую программу, основанную на контрастивном подходе, в котором развитие русского и итальянского языков происходит параллельно и осознанно. В действительности в онлайн-информации указано, что преподавание языка, литературы и истории ведется полностью на русском языке, а в рамках программы «*Русский* лицей» подход определяется следующим образом: «Обучение в нашем лицее ведется по единым государственным образовательным стандартам РФ и министерской программе». Также *Европейский Центр Дистанционного Обучения*, который входит в число учебных направлений школы, в качестве основной цели указывает получение *российского аттестата.* Миланская школа заявляет, что открыта для сотрудничества

с итальянскими институтами, где преподается русский язык: «школа активно сотрудничает с итальянскими лицеями и вузами, в которых изучается русский язык, предлагая для итальянских студентов дни полного погружения в русский язык», но в действительности она не предусматривает развитие русско-итальянского двуязычия, а, скорее, предлагает итальянским студентам дальнейшую возможность погружения в русский язык.

Конкретной возможностью разработки программ двуязычного образования для HS могло бы стать введение учебной переводческой деятельности, которая развивает более глубокое металингвистическое и метакультурное понимание между языками и культурами. Ведь, как утверждает итальянский нейролингвист Ф. Фаббро, «двуязычный человек никогда не имеет одинакового опыта и знаний на всех языках, которые он знает» (Fabbro 2004: 116; тут и далее перевод с итальянского языка наш – *М.П.*). В настоящее время очень сложно найти актуальный список русских школ в Италии. Доступные нам контакты были предоставлены до начала пандемии Ковида-19 Российским центром науки и культуры «Россотрудничество» в Риме: romamultietnica.it/aree-geografiche/europa-aree-geografiche/russia/associations-and-centres-culturali-russian/rossotrudnichestvo-centro-russo-di-scienza-e-cultura

Краткая консультация, проведенная с 25 российскими центрами, показала, что в Италии обучение переводу отсутствует в программах русских школ. В связи с этим П. Г. Гельфрейх, президент Ассоциации «Русский Дом-Италия», с которой мы связались, чтобы узнать о существовании таких программ, объяснила нам, что в настоящее время ни одна русская школа в Италии не проводит контрастивные занятия или курсы по переводу. Иногда контрастивный метод может применяться в классе по усмотрению учителя, но, как правило, в русских школах практикуется полное погружение в русский язык. На этих занятиях студенты должны говорить только по-русски между собой и с учителем. С одной стороны, как уже говорилось выше, основной упор делается на укрепление языковых навыков HS; с другой стороны, объективной трудностью является тот факт, что квалифицированный русскоязычный учитель (обычно носитель языка) зачастую не имеет соответствующих компетенций для преподавания перевода на итальянский язык. Кроме того, на русскоязычном издательском рынке отсутствуют учебники для обучения двуязычных детей навыкам перевода.

Таким образом, метаязыковая и метакультурная рефлексия происходит исключительно по инициативе учителя, но не систематически. Исключением в сфере частного образования является школа *Russificate* (russificatekids.com) под руководством Юлии Амлинской, которая, хотя и находится в Испании, предлагает настоящие веб-курсы перевода для эритажников (russificatekids.com/course/kurs-perevoda-dlya-bilingvov). Помимо развития морфосинтаксической компетенции, курсы направлены на тренировку гибкости ума, расширение словарного запаса и обучение использованию переводческих программ и средств. Среди них рекомендуется использование программ *DeepL, Google Translate, Yandex, Reverso* и *Linguee* (последние две – инструменты для тренировки контекстного перевода). Задачи этих курсов очень интересны и направлены на формирование аналитических и межкультурных компетенций, но, поскольку они проводятся дистанционно, они не обеспечивают систематической поддержки преподавания перевода на институциональном уровне.

Роль перевода в освоении билингвизма

Хотя перевод является спонтанной и естественной деятельностью двуязычных детей в семейной сфере, некоторые специалисты признают, что “it is not a skill that is generally considered to be within the repertoire of just any bilingual, much less children, much less minority-language children” (Malakoff, Hakuta 1991: 144). Этот навык в некотором смысле либо переоценен, либо недооценен в научных исследованиях.

В первом случае мы ссылаемся на определение естественного перевода, предложенное в 1970-х годах Б. Харрисом и Б. Шервуд (Harris, Sherwood 1978: 155), как “the translating done in everyday circumstances by people who have had no special training for it”. Постулат

Харриса (Harris 1977) о том, что перевод является третьим навыком билингвов (первые два – владение первым и вторым языком), подтверждается в исследованиях, проведенных совместно с его ассистентом Б. Шервуд в университете Оттавы (Канада), где утверждается, что способность к переводу у билингвов является врожденной: “Innate has a double meaning these days in developmental psycholinguistics. In its “weak” sense it means a specialized predisposition in children to learn how to speak from the language they hear in their environment; in the “strong” sense it means an inherited theory of language (“universal grammar”) which enables the child to speak sooner and more grammatically than can be accounted for by its contact with the environment” (Harris, Sherwood 1978: 20).

Хотя Харрис и Шервуд склонны придавать большее значение первой из двух гипотез (слабой), эта гипотеза породила миф о врожденной компетентности билингвов в переводе, который впоследствии был развенчан некоторыми специалистами по билингвизму, в том числе Ф. Грожаном: “Even though bilinguals can usually translate simple things from one language to another, they often have difficulties with more specialized domains. This does not make them any less bilingual; it simply reflects the fact that their different languages are distributed across different domains of their lives and overlap only in some of them” (Grosjean 2010: 37).

Согласно этому принципу, если билингв не обладает достаточной лингвистической компетенцией на обоих языках в определенных областях (и этот критерий, безусловно, может быть распространен на культуры обоих языков), он может оказаться без достаточных ресурсов для выполнения хорошего перевода. Как правило, билингв при переводе «обладает *доминантным* билингвизмом, то есть он лучше владеет одним из своих двух языков на активном уровне» (Salmon, Mariani 2008: 115). М. Паради подтверждает, что даже координативный билингв может испытывать трудности с установлением переводческих эквивалентов, если он не является профессиональным переводчиком (Paradis 2004: 175). Итальянский переводовед Л. Салмон, в свою очередь, отмечает, что двуязычие является необходимым, но недостаточным условием для того, чтобы уметь переводить:

«эмпирические наблюдения, дидактический опыт и значительные данные, полученные на примере двуязычных пациентов с афазией, позволяют предположить, что существует устройство перевода (УП), то есть нейрофункциональное устройство перевода, которым оснащен каждый двуязычный человек и которое делает его потенциально способным, при условии обучения:

• к переключению между двумя языками (*switching*);

• к разделению двух языков (*tagging*);

• к преобразованию сообщений с одного языка на другой в режиме *nativelike*» (Salmon 2017: 179).

Во втором случае мы имеем в виду, что в исследованиях билингвизма перевод обычно рассматривается как вид деятельности, а не как навык, связанный с овладением языком. В последние годы специалисты все чаще разграничивают понятия «е*стественного*» *двуязычия,* приобретенного в бытовой сфере, и «*учебного*», приобретенного в формальной, школьной среде (Залевская 2011: 36). Формальное овладение билингвизмом может привести к так называемому «переводческому билингвизму» (Овчинникова, Павлова 2016). Этот процесс описывается как «аналитический стиль обработки информации, востребованный при извлечении и конструировании смысла исходного текста для его передачи в тексте перевода» (там же: 7).

Естественный перевод характеризует процесс использования двух языков в неформальном контексте и может помочь билингву справиться с повседневными жизненными ситуациями, в которых требуется *языковое* посредничество (*language brokering*, Naiditch 2015: 138), в то время как переводческий билингвизм может развиваться как обучение специальным навыкам перевода для достижения профессиональной компетенции. Важно отметить, что в последние годы научный анализ русского языка как *языка наследия* русскоязычных детей, живущих в условиях миграции, все чаще касается не только их языковых

трудностей, но и переводческой компетенции (Goletiani 2015; Naiditch 2015; Perotto 2020, 2022; Protassova et al. 2015; Sadoja 2015; Warditz, Kreß 2015).

Как показывают многочисленные участники международного конкурса «*Культурный мост»* (КМ), двуязычные дети испытывают большое желание и мотивацию переводить (часто для того, чтобы помочь своим родителям, которые могут не так быстро овладеть языком принимающей страны, как их дети), но без специального обучения и осознанного подхода их компетенция остается в основном спонтанной, естественной, а их активность в большинстве случаев приводит к дословному переводу. Этого мнения придерживаются также Протасова и др.: "The research evidence supports the idea that translation must be included into the mother tongue (*heritage language*) course if it is studied outside the nation in a contact language situation. Bilinguals are often hired as interpreters or translators, but without having received the necessary preparation, they cannot be responsible for the outcome of their translator efforts" (Protassova et al. 2015: 141).

Без четкой стратегии перевода HS редко могут обеспечить адекватный перевод, поскольку, как утверждают Малакофф и Хакута, "it is only at the sentence level that the meaning of a source language unit (the sentence) may be entirely captured in an equivalent target-language unit (another sentence)" (Malakoff, Hakuta 1991: 145). По мнению этих ученых, двуязычные дети, которые развивают более глубокое металингвистическое сознание, скорее всего, будут развивать и более широкую языковую компетенцию.

Конкурс «Культурный мост»: вызов для «естественных» переводчиков

Конкурс КМ – важный опыт для развития специфических навыков письменного перевода у HS, которые обычно не владеют ими. Так как HS привыкли импровизировать в устном переводе, эти соревнования могут стать для них настоящим вызовом.

Все конкурсные тексты, переведенные эритажниками в возрасте от 6 до 18 лет (в США – от 9 лет до 21 года), размещены в свободном доступе на российском портале детской литературы «Папмамбук» (papmambook.ru/contests) вместе с другими материалами для чтения. Создатель проекта – российская писательница Марина Аромштам; главная цель портала – развитие чтения у русскоязычных детей, в том числе двуязычных, живущих по всему миру. Участники могут свободно выбирать из загруженных на портал рассказов современных российских авторов (Станислав Востоков, Нина Дашевская, Ольга Дворнякова, Сергей Махотин, Артур Гиваргизов, сама Аромштам и другие) и переводить текст на язык своей страны проживания: английский, французский, немецкий, итальянский, иврит и т. д. Тексты разделены на четыре уровня, «Мостик», *«Мосток»*, *«Мост» и «Супермост»,* по объему и сложности и могут быть переведены самостоятельно в автономном режиме. Переводы загружаются на портал, а результаты публикуются на соответствующей странице конкурсного сезона отдельной страны. В качестве члена жюри итальянской секции конкурса у меня была возможность оценить переводы и проанализировать их содержание.

Создание корпусов

Первым шагом в создании параллельных корпусов является выравнивание текстов на двух языках. Некоторые студенты-стажеры, изучающие русский язык в Департаменте современных языков, литератур и культур Болонского университета, вручную выравнивали переводы, представленные на сайте «*Папмамбук»*, и создали несколько небольших параллельных *корпусов* для обработки переводческих трудностей участников конкурса КМ. Упражнение по ручному выравниванию текстов на двух языках для студентов РКИ стало полезным предварительным опытом для осмысления перевода. На этом этапе каждый студент должен был выровнять каждое отдельное предложение как единицу обработки текста.

Таблица 1. Пример выравнивания текста

Исходный текст на русском языке	**Текст перевода на итальянский язык**
Мышь Гликерия и хорошие сны	*La topolina Glicheria e i suoi bei sogni*
Мышь Гликерия решила завести себе часы.	La topolina Glicheria decise di prendersi un orologio.
Вещь бесполезная, но красивая.	Un oggetto inutile, ma bello ed elegante.
А Гликерия неравнодушна к красоте.	E, infatti, a Glicheria piacciono gli oggetti belli.
В верхнем ящике комода у Гликерии много таких бесполезных и красивых вещей.	Nel cassetto più alto del suo comodino, Glicheria custodisce tanti oggetti inutili e belli.
И у каждой вещи свой пакетик, коробочка или шкатулочка.	Ogni cosa ha il suo sacchetto, scatolina o piccolo scrignetto.
Все друзья и знакомые знают: чем выбрасывать ненужную вещь, лучше ее Гликерии отнести.	Tutti gli amici o i conoscenti della topolina sanno: invece di buttare un oggetto ormai inutile, è meglio portarlo a Glicheria.
Гликерия обрадуется и в верхний ящик комода ее положит.	Glicheria ne sarà entusiasta, lo metterà nel cassetto più alto del suo comodino.
Там у нее строгий порядок.	Lì ha un ordine impressionante.

Как уже представлено в других работах (Перотто 2020б, 2022), анализ текстов показал, что метаязыковое сознание часто отсутствует у молодых HS, и без соответствующего обучения их два языка продолжают развиваться раздельно. Конкурс КМ, впервые проведенный в Израиле в 2017 году с 22 участниками, в 2021 году достиг своего четвертого сезона в Италии, и в нем приняли участие около 160 русскоязычных переводчиков. В рамках нашего стажерского проекта мы изначально создали два параллельных русско-итальянских *корпуса* на платформе Sketch Engine (sketchengine.eu), куда были загружены все 366 переведенных текстов.

Учитывая большое количество материалов, доступных на портале конкурса, впоследствии были созданы *корпуса* русско-испанских, русско-французских и русско-английских языковых пар. Русско-английский параллельный *корпус* содержит 299 текстов, переведенных 211 переводчиками в конкурсные сезоны 2018, 2020 и 2021 годов. В таблице 2 показан размер *корпусов,* которые мы будем сравнивать в ходе анализа. Русско-итальянский *корпус* немного больше, поскольку включает в себя 4 сезона конкурса, в то время как русско-английский – только 3.

Таблица 2. Сравнение размеров корпусов (русско-английский – *Ru-En*, и русско-итальянский – *Ru-It*)

Тип корпуса	**Корпус Ru-En (2018-2020-2021)**	**Корпус Ru-It (2018-2019-2020-2021)**
Слова	Ru 58.899 En 77.821	Ru 70.434 It. 88.434
Фразы	Ru 8.739 En 8.988	Ru 10.683 It. 10.326
Документы	Ru 299 En 299	Ru 366 It. 366

Переведенные тексты разделены по уровню сложности, как показано в таблице 3, из которой видно, что и в американском, и в итальянском конкурсах меньше всего переведено самых сложных текстов («Супермост») и что количество текстов уменьшается с увеличением сложности. Это может свидетельствовать о том, что, несмотря на интерес и энтузиазм к конкурсу (некоторые участники переводили более одного текста), молодые переводчики в целом осознают свои ограничения: ведь именно первый уровень («Мостик»), самый легкий, имеет наибольшее количество переводов в обоих корпусах. Как видно из таблицы 4, это количество может быть связано с возрастом участников, что является еще одним интересным фактором для анализа.

Таблица 3. Распределение переведенных текстов по уровню сложности

Уровень	Количество текстов, переведенных в американском конкурсе	Количество текстов, переведенных в итальянском конкурсе
Мостик	105	141
Мост	95	107
Мосток	85	106
Супермост	14	12

В таблице 4 не показана первая возрастная группа (6–8 лет), которая присутствует только в итальянском контингенте, причем с довольно низкими процентами (1,6%, 2,5%, 4,9% соответственно). Как видно из таблицы, возраст наиболее активных по количеству переводов итальянских конкурсантов – от 9 до 12 лет, в то время как возраст американских переводчиков выше (11–14 лет). Примечательно, что обе группы демонстрируют наивысшую продуктивность именно в возрасте 10–11 лет, а с 15 лет продуктивность падает, достигая минимума у 18-летних переводчиков. Этот факт можно связать с явлением, на которое жалуются учителя русских школ в Италии, а зачастую и за рубежом, а именно, с падением интереса русскоязычных подростков к развитию учебного двуязычия и связанным с ним инициативам, что приводит с возрастом к потере мотивации посещать русские школы.

Таблица 4. Распределение участников конкурса по возрасту в зависимости от количества выполненных переводов

Età	Количество переводов американских HS, %	Количество переводов итальянских HS, %
9	3,7	14,8
10	2,3	24,8
11	26,8	16,7
12	19,1	13,1
13	12,7	9,3
14	11,7	3,8
15	5,7	4,6
16	8,4	5,7
17	6	6,6
18	0,3	1,6

Возвращаясь к *корпусному* анализу, поиск леммы или фразы *функцией parallel concordance позволяет одновременно просматривать разные метаданные, такие как все* варианты перевода одной и той же структуры, номер исходного документа и его переводчика, возраст переводчика, сезон конкурса и уровень переведенного текста (метаданные, которые могут быть изначально введены в момент создания *корпуса*). На основе самостоятельно обработанных материалов можно увидеть трудности естественных переводчиков, характерные для обоих параллельных *корпусов*:

• неточность, неадекватность перевода на парадигматическом и синтагматическом уровне;

• трудности эритажников в зависимости от влияния доминирующего языка;

• опущения (*undertranslation*), добавления (*overtranslation*), лексические обобщения и замены.

Это те же типы переводческих механизмов, что и указанные в Goletiani (2015: 37).

Использование этих данных в целенаправленной методике может стать важным ресурсом для совершенствования языковой компетенции и переводческой грамотности HS. Важная роль перевода как дидактического инструмента должна быть отделена, по мнению Л. Салмон, от ярлыка «грамматико-переводной метод», полученного в результате «непоследовательного ассоциирования понятия перевода с абстрактным и формальным изучением

грамматических правил, оторванным от коммуникативной реальности» (Salmon, Mariani 2008: 129). На самом деле «систематическое использование перевода в процессе обучения иностранному языку не только позволяет постепенно овладеть техникой перевода, но и способствует самому процессу освоения билингвизма» (там *же*: 135).

Как предлагает Е. А. Хамраева, отправной точкой может стать «внутренний» перевод, к которому прибегают все билингвы на ранних этапах овладения языком: «на начальном этапе усвоения второго языка внутренний перевод имеет развёрнутый характер и представляет собой полное предварительное выражение мысли на родном языке» (Хамраева 2015: 95). Действительно, прежде чем непосредственно выразить себя на иностранном языке, овладевающий им билингв стремится бессознательно обратиться имплицитно или эксплицитно к своему родному языку. Хамраева ссылается на концепцию внутренней речи, разработанную Л. С. Выготским, когда утверждает, что «оформление речевого высказывания на начальном этапе обучения более или менее длительное время сопровождается открытым или скрытым (внутренним) переводом на родной язык» (*там же*: 94). На самом деле Выготский говорит не о внутреннем переводе, а о внутренней речи: «Внутренняя речь есть речь для себя. Внешняя речь есть речь для других» (Выготский 1934: 279). Хамраева, вероятно, имеет в виду развитие языка у ребенка, которое выражается прежде всего во внутреннем значении речи, как связь между мыслью и языком в первом усвоенном языке.

Приобщение двуязычного ребенка к переводу на второй язык означает создание условий для лингвистической рефлексии, предпочтительно с помощью игровой, активной методики. С этой целью использование параллельных *корпусов* в методике преподавания перевода может быть особенно стимулирующим.

Проблемные категории перевода участников КМ и методические указания

Лингвистические категории, представляющие наибольшие трудности для HS в обоих *корпусах,* включают: 1. лексику; 2. фразеологизмы, идиомы; 3. порядок слов – элементы, на которых мы сосредоточимся в нашем анализе. В параллельных корпусах можно выделить на самом деле и другие категории, проблемные в переводах HS. Более полный список можно найти в Перотто 2021. Количественный анализ переводческих вхождений вышеупомянутых категорий, представленный в Perotto 2022, не будет рассмотрен в настоящей работе. С методической точки зрения вместо того, чтобы организовывать реальные уроки перевода, было бы полезно предложить учителям русских школ некоторые рекомендации и стратегии, применяемые с помощью соответствующих игр и упражнений, которые помогут ученикам решить их трудности.

Лексика является первой из трех категорий особенно проблематичных для переводчиков КМ из разных стран, поскольку словарный запас их двух языков почти никогда не совпадает. Как пишет К. Садоя, «русский словарный запас двуязычных участников эксперимента ограничен, и поэтому они не могут передать тонкие оттенки смысла» (Sadoja 2015: 172). Кроме того, необходимо отметить, что в семье лексический багаж HS русского языка, как правило, ограничивается устным использованием и, значит, стилистически менее богат и разнообразен, чем лексика доминирующего языка, которая в школе более развита также в письменной форме.

Отсюда первое предложение: в программах русских субботних школ следует уделять больше внимания использованию лексики. Учащиеся должны отрабатывать синонимы, антонимы, лексические разновидности на стилистическом уровне, постоянно сравнивая и сопоставляя их с эквивалентной формой в доминирующем языке. Первым *шагом* может стать самостоятельный поиск леммы или словосочетания функцией SE *parallel concorcondance* и размышление в классе над полученными вариантами. Ниже приведена выдержка из страниц SE, на которой слово «морда» искалось с помощью этой функции в русско-итальянском и русско-английском корпусах:

Таблица 5. Выдержка из поиска леммы «морда» в SE (варианты перевода выделены курсивом)

	Русско-итальянский параллельный корпус	
doc#79	<s>И **морда** у него была совсем не злая, а наоборот – вполне добродушная.</s>	<s> Aveva un *sorriso* per niente maligno, al contrario, aveva un aspetto davvero socievole. </s>
doc#188	<s>И морда у него была совсем не злая, а наоборот – вполне добродушная.</s>	<s> E il *muso* non ce l'aveva mica cattivo, Anzi al contrario-era molto buona. </s>
doc#189	<s>И **морда** у него была совсем не злая, а наоборот – вполне добродушная.</s>	<s> Neanche il *naso* era cattivo, al contrario buono. </s>
doc#203	<s>"Действующие **морды** «</s>	<s> Personaggi e *musi* interpreti </s>
doc#203	<s>В афише они назывались «действующие **морды** «.</s>	<s> Sul cartellone teatrale si chiamavano «personaggi e *musi* interpreti». </s>
doc#213	<s>И **морда** у него была совсем не злая, а наоборот – вполне добродушная.</s>	<s> e poi aveva un *muso* per niente cattivo, ma al contrario era buono. </s>
doc#214	<s>И **морда** у него была совсем не злая, а наоборот – вполне добродушная.</s>	<s> E la sua *faccia* non era per niente malvagia, tutt'altro–molto buona. </s>

	Русско-английский параллельный корпус	
doc#170	<s>"Действующие **морды** «</s>	<s> Cast of *Snouts*. </s>
doc#170	<s>В афише они назывались «действующие **морды** «.</s>	<s> A poster referred to this as "The Cast of *Snouts*». </s>
doc#194	<s>"Действующие **морды** «</s>	<s> The acting *muzzles* </s>
doc#194	<s>В афише они назывались «действующие **морды** «.</s>	<s> and on the poster they were called "The acting *muzzles*» </s>
doc#198	<s>»Действующие морды «</s>	<s> «Acting *Muzzles*» </s>
doc#198	<s>В афише они назывались «действующие **морды** «.</s>	<s> They were called "Acting *Muzzles*» on the show bill. </s>
doc#234	<s>И **морда** у него была совсем не злая, а наоборот – вполне добродушная.</s>	<s> And its *face* didn't look angry or ferocious or anything.</s><s>It looked very kind and happy. </s>

Для леммы «морда» в обоих корпусах отмечается по 7 вхождений. Как видно из таблицы 6, обнаруженных в *корпусах* вариантов перевода отдельной леммы множество, но не всегда они уместны. Трудности с выбором наиболее адекватного функционального эквивалента следует решать, побуждая учащегося задуматься над значением гипонимов (например, в вышеупомянутых случаях *undertranslation*: магазин, отдел, *toy store* как перевод словосочетания «*отдел мягкой игрушки*»); синонимов или квазисинонимов: в английском корпусе 4 из 7 конкурентов перевели *muzzle* вместо *snout, а в итальянском в большинстве случаев дали правильный вариант muso/musi*, н*есмотря на варианты faccia* (лицо)*, naso* (нос), *sorriso* (улыбка).

Таблица 6. Неточности в переводе лексики (адекватные переводы лемм исходного текста выделены жирным шрифтом)

Исходный текст	**Синонимы, гипонимы или квази-синонимы леммы**	**Варианты перевода корпуса ru-it**	**Варианты перевода корпуса ru-en**
морда		**muso**	**snout**
	нос	naso	-
	лицо	faccia	face
	намордник	-	muzzle
гусь		**oca**	**goose**
	утка	–	duck

мягкая игрушка		**peluche**	**plush, stuffed toy**
	игрушка	giocattolo	-
	игрушечный зверек	animaletto	toy animal, stuffed animal
отдел мягкой игрушки		**reparto peluche**	**department of plush toys, stuffed animal section**
	магазин (игрушек)	negozio, reparto	toy store

Протасова и др. сетуют на необходимость стимулирования лексической рефлексии в HS, поскольку в переводе с русского на финский и с финского на русский встречаются пропуски и неточности. Даже разницу между закрытой и запертой дверью финский HS передает неправильно (Protassova et al. 2015: 148–149), в то время как у итальянских эритажников выражение «*красивая погода*» звучит как калька, дословный перевод итальянского *bel tempo*.

Точность перевода отдельных лексем подводит нас к следующей теме, которая требует аналогичной металингвистической рефлексии со стороны переводчика.

*Фразеологизмы, идиомы***.** Мы знаем, что в каждом языке единицы фразеологии ассоциируются с фиксированными и условными словосочетаниями: итальянское *prendere due piccioni con una fava* (значение происходит от древнего способа охоты на диких голубей, при котором в качестве приманки использовались бобы) на русский переводится как «убить двух зайцев одним выстрелом», а на английский *to kill two birds with one stone*. Фиксированное сочетание существительного с прилагательным может привести к интересному упражнению в сравнении фразеологических единиц двух языков: «*трусливый* как заяц» по-итальянски переводится как *vigliacco come un coniglio* (трусливый как кролик), что более похоже на английский вариант идиомы *coward as a hare*, а итальянское *sano come un pesce* (здоровый как рыба) эквивалентно английскому *healthy as a fish* и немецкому *gesund wie ein Fisch im Wasser* (здоровый как рыба в воде), но не русскому «здоровый как бык».

Таблица 7. Перевод словосочетаний или идиоматических выражений

Исходный текст	**Варианты перевода корпуса ru-it**	**Варианты перевода корпуса ru-en**
1) А волшебник уже с утра *был не в духе*	Già dal mattino il mago **era di cattivo umore** / **non era di buon umore** / non aveva il buon umore / non era nello spirito	The wizard **was in a bad mood** / looked not in spirit since morning
2) Жизнь *продолжается*	La vita **continua** / **va avanti**	Life is continuing / Life continues
3) Артем тоже задумался, *почесал затылок*	Artiom si mise a pensare, si grattò la nuca / **si grattò il capo**	Artyom also thought about it, **he scratched his chin** / **scratched his head**

В обоих корпусах при переводе словосочетаний или идиоматических выражений HS иногда прибегают к дословному переводу (см. табл. 7). Что касается первого примера, то два из четырех итальянских переводчиков дают правильный перевод (выделенный жирным шрифтом в тексте), в то время как два других переводят идиому буквально. В переводе на английский у нас есть только два варианта: первый правильный, а второй дословный. Если посмотреть на второй пример, то итальянские переводы оба адекватны, а английский обеспечивает дословный перевод исходного текста, но было бы предпочтительнее перевести «жизнь продолжается» как life goes on или life will go on. В третьем примере первый итальянский перевод остается привязанным к русскому, тогда как второй вполне уместен. В английском языке перевод более свободный и уместный. Следует потренировать учеников в подборе оптимального сочетания, выполняя упражнения на замену пропущенных слов в идиомах. Использование идиом, фразеологизмов, пословиц несколько утрачено молодыми

поколениями, но привлечение HS к поиску и объяснению их значения на двух языках может быть полезным для развития культурной рефлексии.

Сложность передачи культурных различий проявляется и в переводе реалий. Например, при переводе леммы «каша» (42 вхождения в русско-английский корпус, 39 в русско-итальянский) меньшинство переводчиков оставляют слово транслитерированным, не переводя его (6 в корпусе *ru-it,* 4 в корпусе *ru-en*), а другие, видимо, чувствуют неуверенность и переводят как указано в таблице:

Таблица 8. Перевод реалий

Исходный текст	**Варианты перевода корпуса ru-it (39 вхождения)**	**Варианты перевода корпуса ru-en (42 вхождения)**
Каша	Pappa (19)	Porridge (20)
	Porridge (8)	Oatmeal (16)
	Kasha (6)	Kasha (4)
	Cibo 1, polenta 1, grano saraceno 1, grano 1, cereali 1	Oatmeal kasha (1)
	не переводит 1	*не переводит* 1

Большинство переводчиков пытается найти эквивалент, хотя слово porridge указывает на блюдо, лишь частично эквивалентное каше. Английское porridge скорее соответствует овсяной каше (oatmeal porridge), а каша вообще может быть гречневая, кукурузная, пшенная, манная. В Италии такое блюдо не очень распространено (кроме манной каши), но словари не помогают разрешить путаницу. Особенно онлайн-словари переводят слово как porridge (Google, Reverso, DeepL) или pappa (Yandex, Kovalev). Второй термин для итальянцев кажется более удачным, так как он наиболее часто используется в отношении детей. В итальянском корпусе даются и другие варианты, не подходящие переводу исходного слова: cibo (еда), polenta (мамалыга), cereali (зерновые). В случае grano saraceno (гречка) и grano (пшено), используется гипоним понятия.

Без обсуждения использования средств перевода и значений реалий молодой переводчик может почувствовать себя растерянным. Анализ терминов, имеющих особую культурную значимость, стимулирует метаязыковую рефлексию. Как утверждают Malakoff и Hakuta, “children who have a more developed sense of metalinguistic awareness are likely also to have more developed language skills in general” (Malakoff, Hakuta 1991: 148).

Порядок членов предложения. Одним из наиболее проблемных аспектов при переводе с русского является порядок слов в языке перевода. Эта проблема не стоит особенно остро, если в языке синтаксический порядок членов предложения является относительно устойчивым, как, например, в английском. Переводчик не сможет адаптировать английский перевод к русскому синтаксису, так как это будет непонятно и неуместно. С другой стороны, риск дословного перевода будет более частым в итальянском переводе, где порядок составляющих относительно свободен.

Некоторые примеры приведены в таблице 9. В итальянском переводе первого примера чувствуется влияние русского языка, в котором наречие стоит перед глаголом, тогда как в итальянском оно должно быть в постпозиции: si precipitava sempre. Такой проблемы в английском переводе не возникает, поскольку в этом языке положение наречия (и прилагательного в следующем примере) такое же, как и в русском предложении. Во втором примере следует также обратить внимание на маркированный порядок русского предложения (SOV), представленный с инверсией объекта, что невозможно в итальянском: *Io ora pauroso segreto ti racconto. В английском переводе всегда соблюдается немаркированный порядок SVO.

Таблица 9. Проблемы перевода порядка слов

Исходный текст	**Варианты перевода корпуса ru-it**	**Варианты перевода корпуса ru-en**
1) *Всегда* торопился прийти на помощь	Sempre si precipitava / sempre si affrettava / **era sempre pronto ad aiutare**	Always rushed / always hurried / always ready to help / always came to help
2) Я сейчас тебе *страшную* тайну расскажу	Io adesso pauroso segreto ti racconto / Io adesso ti racconto **il segreto più spaventoso**	Today I'll tell you a big secret / I'm going to tell you a terrible secret / a deep and dark secret.

Наверно, трудно говорить о маркированных или немаркированных предложениях с этими молодыми переводчиками, однако игра с порядком слов и смыслом путем изменения порядка членов предложения может стать очень полезным (и веселым) упражнением.

Выводы

В данной работе хотелось бы подчеркнуть методическую роль перевода для развития у билингва отдельной лингвистической и культурной компетенции. Анализ разновидностей перевода, выявленных с помощью параллельных корпусов, обработанных на SE, позволил определить некоторые из наиболее проблемных категорий в переводческой работе HS, участвовавших в конкурсе КМ в Италии и в США. В целом переводческие усилия этих билингвов дали хорошие результаты, исходный текст почти всегда был понят, но часто отмечалось отсутствие настоящей стратегии перевода. Этот недостаток иногда приводит к дословному переводу, который и другие специалисты, занимавшиеся естественным переводом у билингвов, считали довольно типичным подходом.

Как предлагается в работах Goletiani (2015), Sadoja (2015), Protassova et al. (2015), более специфическая подготовка, осуществляемая с самых ранних этапов билингвального образования, включающая более внимательное перечитывание текста и более глубокое осмысление некоторых его лингвистических аспектов (порядок членов предложения, сравнительный анализ лексических и фразеологических единиц, проблемы стилистического выбора лексики), приведет к приобретению большего металингвистического сознания и развитию более сбалансированного билингвизма. Результатом такого обучения для HS может стать совершенствование навыков и стратегий письменного и устного перевода, что в будущем может оказаться для них несомненным профессиональным ресурсом.

Литература

Беликов, В. И., *Крысин, Л. П. (2001) Социолингвистика*, Москва: РГГУ.

Выготский, Л. С. (1934) Мышление и речь, Москва: Государственное Социально-экономическое издательство.

Залевская, А. *А. (2011) Некоторые спорные теории двуязычия*. В кн.: Цейтлин, С. Н., Елисеева, М. Б. (ред.) *Путь в язык: одноязычие и двуязычие*. *Москва: Языки славянской культуры, 33–47.*

Овчинникова, И. Г., Павлова, А. В. (2016) Психолингвистическая интерпретация ошибок письменного перевода как отражение особенностей переводческого билингвизма. В *кн. Цейтлин*, С. *Н. (ред.) Лики билингвизма. Санкт-Петербург: Златоуст, 153–202.*

Перотто, М. (2013) Витальность русского языка у второго поколения русскоязычных мигрантов в Италии: к продолжению исследования. В *кн*.: Garzaniti, M., Alberti, A., Perotto, M., Sulpasso, B. (eds.) *Contributi italiani al XV Congresso Internazionale degli Slavisti (Minsk 20–27.08. 2013).* Firenze: Firenze University Press.

Перотто, М. (2020a) Языковая политика по защите миноритарных языков в Европе и в Италии: проблемы, проекты, решения. В кн.: *Омаров, М. А. (ред.) Языковая политика в России и мире. Москва: РГГУ, 115–126.*

Перотто, М. (2020б) Конкурс *«Культурный мост» и проблемы перевода у детей билингвов*. В *кн.*: Русецкая, М. Н. (ред.) *Горизонты современной русистики.* Москва: *ИРЯ им. А. С. Пушкина, 1055–1063.*

Перотто, М. (2021) Перевод и детское двуязычие: опыт конкурса *«Культурный мост». В кн.*: *Гельфрейх*, П. *Г.*, *Голубева, А. В. (ред.) Преподавание русского языка за рубежом в эпоху коронавируса*. *Санкт-Петербург: Златоуст, 643–659.*

Перотто, М. (2022) Корпусный подход к анализу переводов участников конкурса *«Культурный мост»*: продолжение исследования. В *кн.*: *Еливанова*, М. А., *Крылова, И. А.*, *Краснощекова*, *С. В. (ред.) Проблемы онтолингвистики 2022. Санкт-Петербург: ВВМ, 151–159.*

Хамраева, Е. А. (2015) Русский язык для детей-билингвов: теория и практика. *Москва: Билингва.*

Daloiso, M. (2022) *L'educazione bilingue in età prescolare. Una ricerca sulla scuola ladina di Fassa*, Trento: C.S. Erickson.

Fabbro, F. (2004) *Neuropedagogia delle lingue. Come insegnare le lingue ai bambini*. Roma: Astrolabio.

Goletiani, L. (2015) Natural translation features in early bilingualism. In: Warditz, V., Kreß, B. (eds.) *Multilingualism and Translation.* Frankfurt am Main: Lang, 37–55.

Grosjean, F. (2010) *Bilingual Life and Reality*. Cambridge: Harvard University Press.

Harris, B. (1977) The importance of natural translation. *Working Papers on Bilingualism*, 12, 96–114.

Harris, B., Sherwood, B. (1978) Translating as an innate skill. In: Gerver, D., Sinaiko, H. W. (eds.) *Language Interpretation and Communication*. Boston: Springer, 155–170.

Malakoff, M., Hakuta, K. (1991) Translation skill and metalinguistic awareness in bilinguals. In: Bialystok, E. (ed.) *Language Processing in Bilingual Children*. Cambridge: Cambridge University Press, 141–166.

Naiditch, L. (2015) Language proficiency, bilingualism and translation studies. In: Warditz, V., Kreß, B. (eds.) *Multilingualism and Translation.* Frankfurt am Main: Lang, 131–140.

Paradis, M. (2004) *A Neurolinguistic theory of Bilingualism*. Amsterdam: Benjamins.

Perotto, M. (2015) Evidence of attrition in second-generation Russian-speaking immigrants in Italy. *Russian Journal of Communication*, 7(2), 242–247.

Polinsky, M. (2018) *Heritage Languages and Their Speakers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Protassova, E., Ekman, J., Kirichenko, S. (2015) *Development of translation skills in Russian-Finnish bilinguals*. In: Warditz, V., Kreß, B. (eds.) *Multilingualism and Translation.* Frankfurt am Main: Lang, 141–165.

Sadoja, K (2015) Translation strategies of bilingual children: a case study. In: Warditz, V., Kreß, B. (eds.) *Multilingualism and Translation.* Frankfurt am Main: Lang, 167–186.

Salmon, L. (2017) *Teoria della traduzione*, Milano: Franco Angeli.

Salmon, L. Mariani, M. (2008) *Bilinguismo e traduzione. Dalla neurolinguistica alla didattica delle lingue.* Milano: Franco Angeli.

Warditz, V., Kreß, B. (2015) (eds.) *Multilingualism and Translation*. Frankfurt am Main: Lang.

Федерико Пикколо (Палермо, Италия)

МНОГОЯЗЫЧИЕ И ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ НЮАНСЫ: АНАЛИЗ И ТРАКТОВКА ЗНАЧЕНИЯ ГЛАГОЛА «ВЕСТИ» В РУССКОМ ЯЗЫКЕ. СРАВНЕНИЕ С ПЕРЕВОДОМ НА ИТАЛЬЯНСКИЙ ЯЗЫК

1. Глагол поддержки и движения «вести»

Опыт преподавания русского языка как второго или иностранного языка показывает, что, наряду с темами, традиционно считающимися трудными и богатыми материалами для углубленного изучения в области глоттодидактики, остаются области, почти полностью игнорируемые. Одной из таких областей является обучение коллокационной компетенции. Считается, что она должна быть в значительной степени связана с практикой и, следовательно, с языковыми упражнениями. Аргументная структура глагола в целом и правильное использование коллокационных аргументов в частности представляют собой серьезное препятствие в изучении второго или иностранного языка, поэтому их освоение обычно сводится к заучиванию пар «глагол-дополнение», которые часто предъявляются студентам случайным образом и не связаны с данными о частотности их использования. По нашему мнению, это область, в которой глоттодидактические и/или лексикографические материалы могли бы сыграть важную роль в облегчении и руководстве процессом усвоения лексики. Исходя из этих размышлений, возникает вопрос, можно ли систематизировать аргументную структуру глагола, выделив небольшое количество семантических классов, к которым студент мог бы отнести отдельные случаи использования определенной аргументной позиции. Среди категорий глаголов наиболее интересной в этом контексте нам показалась категория поддерживающих/движущих глаголов, которые имеют гипертрофированную коллокационную структуру, трудную для запоминания из-за «легкой» семантики глагола и, следовательно, слабо композиционной природы коллокаций, в которых он используется. Данная статья ставит своей целью предложить описание валентной структуры поддерживающих/движущих глаголов, организованное по типам составляющих, занимающих одну и ту же аргументную позицию, чтобы облегчить их освоение для лиц, изучающих русский язык. Здесь будет показано, как с помощью подхода, основанного на данных, аргументная структура глаголов, передающих смысл «поддерживать» и «двигать», может быть описана при использовании ограниченного числа семантико-лексических классов для каждого аргумента, принимая во внимание частотность использования отдельных коллокаций в каждой категории.

2. Конструкции с поддерживающими глаголами

О. Есперсен (1942) первым заметил, что некоторые глаголы в английском языке в определенных конструкциях (*have a drink* ‘выпить напиток’, дословно ‘иметь напиток’, *take a shower* ‘принять душ’, дословно ‘взять душ’) подвергались процессу семантического опустошения, при котором лексическое значение всей конструкции передавалось исключительно существительным, тогда как глагол ограничивался предоставлением грамматической информации о наклонении, времени, числе и лице. Для определения результата, вызванного этим процессом семантизации, Есперсен использовал термин *light verbs* (поддерживающие глаголы).

В этом контексте следует обязательно упомянуть словарь Дерибаса (1975), посвященный устойчивым словосочетаниям типа «глагол + прямое дополнение» (устойчивые глагольно-именные словосочетания), в котором собрано более 5 000 таких конструкций, включая, помимо различных идиоматических выражений, многочисленные конструкции с поддерживающими/движущими глаголами.

Хотя эти глаголы рассматривались в русской лексикологической традиции уже с 30-х годов XX века (например, Аничковым в 1937 году), только в 60-е годы XX века Мельчук и Жолковский внесли значительный вклад в описание устойчивых словосочетаний и коллокаций «глагол-существительное» в рамках теории. Теория предполагает создание универсального формального языка, с помощью которого можно описывать несвободные словосочетания. Этот язык использует так называемые лексические функции, то есть правила переписывания, позволяющие глобально рассматривать лексические сочетания, которые имеют одинаковое семантическое содержание, сводя их к одним и тем же концептуальным примитивам (Мельчук 1974). С терминологической точки зрения, наряду с термином *глаголы поддержки*, который буквально переводится как «поддерживающие глаголы», также используются такие определения, как *опорные глаголы*, *функциональные глаголы*, *полувспомогательные глаголы* и *глаголы-операторы* (Апресян 2004). Помимо терминологических проблем, поддерживающие глаголы вызывают вопросы, связанные с определением границ самой категории: некоторые исследователи (Gross, De Pontonx 2004) дают очень широкое определение конструкций с поддерживающими глаголами, включая в него множество явлений, находящихся на грани между свободными глагольными словосочетаниями и идиоматическими конструкциями. Имела место также радикальная критика исследований на эту тему, которые ставят под сомнение само существование этой категории, подчеркивая невозможность четко определить область исследования и, следовательно, сделать ее самостоятельным объектом лингвистического изучения.

В этой работе мы определяем конструкции с поддерживающими глаголами как структуры, состоящие из глагола, частично или полностью лишенного своего исходного значения, и существительного, которое является его прямым внутренним аргументом, то есть назначенным глаголом (например, «ставить задачу», «ставить диагноз», «ставить спектакль»), либо косвенным внутренним аргументом, назначенным предлогом (например, «ставить под сомнение», «ставить под угрозу», «ставить под контроль»).

Очевидно, что определение оказывается проблематичным, поскольку даже один и тот же глагол может демонстрировать разные степени десемантизации, а также различные уровни конкретности существительного-объекта, например: «вести машину», «вести дневник», «вести борьбу».

3. Исследование аргументной структуры глагола «вести»

В этом параграфе мы представим описание аргументной структуры глагола «вести» и классификацию аргументов или валентностей, участвующих в событии, описанном предикатом, организуя собранный материал в семантико-лексические классы. Мы также учтем различие между коллокациями, которые встречаются в позиции прямого внутреннего аргумента, и коллокациями, которые встречаются в позиции косвенного внутреннего аргумента. Описание, выполненное с глоттодидактической перспективы, направлено на облегчение изучения коллокационного поведения поддерживающего/движущего глагола для итальянских студентов, изучающих русский язык как иностранный. Оно:

- схематизирует аргументную структуру глагола;
- группирует различные типы прямых внутренних аргументов в однородные семантико-лексические классы, что позволяет студенту предсказать, какие другие существительные могут занимать ту же синтаксическую позицию;
- предоставляет данные, извлеченные из реального употребления и организованные по параметру частоты.

Классификация, основанная на данных, была выполнена путем анализа информации, извлеченной из корпуса *ruTenTen* (версия от апреля 2012 года, 15,8 токенов), доступного в программе для запросов и анализа корпусов *SketchEngine* (sketchengine.co.uk). Для извлечения информации была использована функция Word Sketch, которая позволила определить коллокационный профиль глагола и извлечь общую информацию об аргументной структуре.

Во второй части исследования был проведен более целенаправленный поиск, предоставивший более точную информацию о типе внутреннего аргумента, который может встречаться с поддерживающим/движущим глаголом. «Вести» является переходным глаголом, у которого позиция прямого объекта реализуется наиболее часто.

4. Прямой внутренний аргумент

Для более детального анализа коллокаций, занимающих позицию прямого объекта, было проведено исследование, которое позволило найти все случаи употребления глагола «вести» в инфинитиве, за которым следует существительное в винительном падеже, с частотой более 30. Частота традиционно используется в качестве критерия для выявления коллокаций, так как считается, что пары, которые встречаются с высокой частотой, не являются случайными комбинациями, а представляют собой предпочтительные, а иногда и устойчивые структуры.

Исследование выявило 163,988 токенов, занимающих позицию прямого внутреннего объекта, которые можно отнести к 302 типам. Полученные данные были затем проверены вручную для:

- устранения ошибок (в очень небольшой части случаев программное обеспечение не смогло различить формы существительного «вести» (новости) и формы глагола «вести»);
- унификации различных написаний одного и того же имени (например, *счет* и *счёт*);
- приведения форм множественного числа к их базовой форме — единственному числу, традиционно считающемуся леммой для существительных.

После очистки данных (273 конструкции V+N) они были проанализированы для выявления семантико-лексических критериев, которые позволяют отличить полное семантическое значение глагола от его использования в качестве поддерживающего глагола. В рамках этого первичного различения была проведена более детализированная классификация, направленная на сведение различных типов существительных, встречающихся в позиции прямого объекта, к ограниченному числу семантико-лексических классов. Мы не рассматриваем здесь случаи употребления глагола «вести» как непереходного глагола в выражениях типа «дорога ведет куда-либо», поскольку, учитывая полное соответствие с итальянским языком, это значение не представляет особых проблем в процессе обучения.

5. Анализ данных

5.1 «Вести» как глагол движения и команды

В своем основном значении «вести» – это переходный глагол движения, обозначающий действия «везти», «нести», «сопровождать». В этой функции он требует, в основном, одушевленных объектов с дополнениями движения к месту или способа действия для завершения аргументной структуры глагола:

(1) *вести ребенка в детский сад за руку* ‘portare il bambino all’asilo/per mano’

вести лошадь шагом/на поводу ‘condurre il cavallo al passo/per le briglie’

Посредством метафорического процесса, аналогично итальянскому языку, глагол «вести» развил, исходя из первоначального значения «вести», также функцию глагола управления и контроля, приобретя значение:

• guidare, condurre fisicamente, condurre, con oggetti animati, anche di tipo collettivo (2a), inanimati concreti (2b), e inanimati astratti (2c):

(2) a. *вести партнершу* ‘condurre la partner’*, вести группу* ‘condurre il gruppo’*, вести команду* ‘condurre la squadra’, *вести себя* ‘comportarsi’ (букв. ‘condurre sé stessi’);

b. *вести мяч* ‘condurre la palla’ (спорт.)

c. *вести какую-либо жизнь* ‘condurre una vita di qualche tipo’, *вести какое-либо существование* ‘condurre un’esistenza di qualche tipo’

• значение ‘dirigere, gestire, amministrare’ с именами, обозначающими более абстрактные сущности (3):

(3) *вести бюджет*‘gestire il budget’*, вести страну* ‘guidare il paese’*, вести дом* ‘amministrare la casa’

• значение ‘curare, prendersi cura di’ с именами, обозначающими одушевленные объекты, в том числе коллективные:

(4) *вести больного* ‘prendersi cura del paziente’, вести семью ‘prendersi cura della famiglia’

- и, наконец, значение ‘seguire, controllare’ с именами, обозначающими физические процессы (5):

(5) *вести беременность* ‘seguire la gravidanza’*, вести роды* ‘seguire il parto’

В функции глагола управления и контроля «вести» может быть двухаргументным (т. е. ограничиваться только прямым объектом в своих внутренних аргументах):

(6) *Главное в хастле – это следовать за партнером, который будет вести партнершу и поддерживать ее.* ‘Nella hustle la cosa più importante è seguire il partner, che deve condurre la partner e sostenerla’.

Среди конкретных объектов выделяется особая подгруппа – имена, обозначающие транспортные средства, с которыми глагол приобретает значение ‘guidare, portare’. Корпус содержит следующие примеры, расположенные в порядке убывания частоты: *вести машину* ‘guidare la macchina’, *лодку* ‘la barca’, *яхту* ‘lo yacht’, *состав* (техн.) ‘il treno’, *мотоцикл* ‘il motociclo’, *велосипед* ‘la bicicletta’.

Хотя данная работа в основном направлена на описание аргументной структуры глагола в его функции поддерживающего глагола, для учебных целей нам представляется интересным отметить наличие однородных семантико-лексических классов даже для глагола в его основном значении. Эти классы, однажды усвоенные, позволяют студенту правильно предсказать поведение других членов того же класса (например, *самолет* ‘l’aereo’, *трактор* ‘il trattore’, *поезд* ‘il treno’, *грузовик* ‘il camion’).

5.2 «Вести» как поддерживающий глагол

В своей функции поддерживающего глагола «вести» ослабляет свое первичное значение глагола движения или контроля и обозначает динамическое и длительное действие, которое можно в общем виде перефразировать на итальянский язык с помощью глаголов ‘svolgere’, ‘eseguire’, ‘realizzare’.

В отличие от контекстов, в которых глагол «вести» используется в своем первичном семантическом значении и всегда направлен на объект, существование которого не зависит от выполнения действия, обозначенного глаголом, в функции поддерживающего глагола «вести» претерпевает явный процесс семантического сдвига. Несмотря на то что он не теряет значений, связанных с идеей движения и контроля, в общем виде он начинает обозначать выполнение действия, которое непосредственно обозначается объектом – либо через имя действия (ср. *вести обучение* ‘insegnare’, букв. ‘condurre l’insegnamento’), либо через имя вещи (ср. *вести дневник* ‘tenere un diario’), которые метонимически или метафорически обозначают действие. Таким образом, в функции поддерживающего глагола актуализация объекта подчинена выполнению самого действия.

Как было подчеркнуто, все метафорические процессы, которым подвергается глагол «вести», возможны благодаря тому, что в его первичном значении, то есть ‘condurre’, содержится сема ‘saper, essere in grado di (condurre)’, этот компонент сохраняется на различных уровнях метафоризации глагола и приводит к тому, что «вести» развивает как поддерживающий глагол прототипическое значение динамического и длительного процесса. Именно поэтому в рамках теоретической модели «Смысл-Текст» «вести» представляется как типичный пример глагола деятельности. Иными словами, прямые объекты поддерживающего глагола/глагола движения, даже если сами по себе не являются именами событий, тем не менее в данных контекстах или котекстах интерпретируются как события.

6. Толковые словари

В связи с ошибками, которые могут возникать из-за поливалентности глагола «вести», мы решили посвятить эту часть работы этимологическому исследованию глагола, будучи уверены, что это поможет читателю лучше понять и использовать его. В этом разделе мы приводим наиболее важные сведения из авторитетных толковых словарей, а в разделе 7 – из двуязычных словарей.

В качестве примера толкового словаря мы рассмотрели «Большой толковый словарь» Кузнецова, наиболее современный однотомный толковый словарь, использованный здесь в версии 2009 года. Статья о глаголе «вести» достаточно обширна и организована в десять значений, к которым добавлены идиоматические выражения. Важно отметить, что в толковом словаре всегда указывается обязательный аргумент для каждого значения и, при необходимости, также добавочные сведения для завершения представления семантической валентности глагола.

В рамках одного и того же значения внутренние объекты, относящиеся к одной и той же семантико-лексической категории, группируются и разделяются запятыми, тогда как точка обозначает разделение между различными значениями.

1. *кого:* ‘condurre, camminando e dirigendo il movimento di qualcuno’. В качестве первого примера приводится *вести сына за руку* ‘condurre il figlio per mano’.

2. *кого, что:* ‘camminare a capo, guidare, comandare’. Примеры: *вести караван* ‘condurre una carovana’ и *вести войска в бой* ‘condurre le truppe in battaglia’.

3. *что:* ‘condurre un mezzo’, например, *вести железнодорожный состав* ‘guidare un treno/convoglio ferroviario’.

4. *чем по чему:* ‘qualcosa su qualcos’altro’, например, *вести смычком по струне* ‘passare l’archetto sulla corda’.

5. *что:* ‘posare qualcosa [cavi] in una determinata direzione’, например, *вести теплотрассу* ‘posare un condotto termico’.

6. Пример дороги («дорога ведёт» – ‘la strada conduce’) иллюстрирует использование глагола «вести», который кажется непереходным. Однако здесь подразумевается скрытый объект («кого-то» или «куда-то»), что позволяет отнести этот случай к типам переходных глаголов с эллипсисом дополнения.

7. *к чему (разг.):* ‘perseguire qualche fine’, например, *не пойму, к чему (куда) вы ведёте* ‘non capisco a cosa miriate’.

8. *к чему:* ‘avere come conseguenza, condurre a’, например, *алкоголизм ведёт к деградации личности* ‘l’alcolismo porta al degrado della persona’.

9. *что:* ‘occuparsi di qualche attività, eseguire qualche compito’, например, *вести хозяйство* ‘condurre l’economia domestica’. В это значение входит большинство значений, которые мы определили как поддерживающие: *вести борьбу* ‘condurre una lotta, lottare’, *войну* ‘fare la guerra, essere in guerra’, *разговор* ‘condurre la conversazione’, *переписку* ‘tenere la corrispondenza’, *дневник* ‘tenere un diario’, журнал ‘*tenere un diario’*; также сюда входят два объекта, которые указывают не на действие, а на одушевленный объект, например, *вести кружок* ‘circolo’ и *больного* ‘malato’.

10. спорт. ‘*превосходить по результатам игры в каком-либо соревновании’*, например *вести в счёте ‘лидировать (со счётом...)* ‘condurre (col punteggio di…)’.

Далее следуют идиоматические значения, которые мы опускаем, так как они выходят за рамки нашего исследования.

7. Двуязычные словари

7.1 Итальянско-русский и русско-итальянский словарь В. Ф. Ковалева

Статья о глаголе «вести» в двуязычном словаре В. Ф. Ковалева организована следующим образом: автор выделяет восемь основных значений, для каждого из которых приводится перевод и примеры.

1. Первое значение – ‘condurre, accompagnare, portare’, пример: *вести за руку* ‘portare per mano’.

2. Второе значение – ‘guidare’, пример: *вести машину* ‘guidare la macchina’.

3. Третье значение – ‘dirigere, gestire, amministrare’: *вести дела* ‘gestire gli affari’, а также *вести заседание* ‘presiedere una seduta’ и *вести кружок* ‘dirigere un circolo dilettantistico’.

4. Четвертое значение включает примеры, которые мы классифицировали как относящиеся к глаголу поддержки: ‘svolgere, eseguire, condurre, tenere’. В этой категории становится труднее определить критерии, использованные для примеров. Автор организует примеры, разделяя их на «глагольные примеры» (вероятно, имея в виду словосочетания) и «глагольные примеры в переносном смысле». Тем не менее трудно понять, как *вести борьбу* ‘condurre una lotta, lottare’ считается глагольным примером, а *вести войну* ‘fare la guerra, essere in guerra’ – примером в переносном смысле.

5. Под этим пунктом приведено непереходное использование глагола, иллюстрируемое примером *куда ведет дорога* ‘dove conduce la strada’.

6. Здесь показано единственное использование глагола «вести» как трехаргументного непереходного глагола с паттерном *вести чем по чему* «проводить что-то по чему-то», с двумя косвенными аргументами: один в творительном падеже для обозначения средства и один, введенный при помощи *по* + дательный падеж, для обозначения места. Пример, который иллюстрирует это значение, очень похож на приведенный в одноязычном словаре в пункте 4: *вести пальцем по струне* ‘muovere il dito sulla corda’.

7. Под этим значением приводится еще одно, не поддерживающее использование глагола в значении ‘*posare [cavi]*’: *вести линию связи через лес* ‘costruire una linea di comunicazione attraverso la foresta’.

8. Наконец, приводится использование глагола в контексте, иллюстрируемое единственным примером: *вести со счетом три ноль* ‘condurre [la partita] tre a zero’. На самом деле и здесь речь идет о не поддерживающем значении глагола, которое обычно реализуется с эллипсисом внутреннего объекта *матч* ‘partita’, который завершает семантическую валентность глагола. Поскольку это изолированный случай, можно оценить решение представить его отдельно как исключительный.

7.2 Большой русско-итальянский, итальянско-русский словарь Ю. А. Добровольской

Статья о глаголе «вести» в русско-итальянском и итальянско-русском словаре Ю. А. Добровольской организована следующим образом: выделены пять основных значений, для каждого из которых предоставлен перевод и примеры.

1. Первое значение — «вести» как глагол движения в значении *condurre*. Пример: *вести за руку* ‘*condurre per mano’*.

2. Второе значение — «вести» как глагол управления и контроля в значении *guidare*. Пример: *вести машину* ‘guidare la macchina’.

3. Третье значение — ‘dirigere, gestire, amministrare’, примеры: *вести хозяйство* ‘mandare avanti la casa’, *вести дела* ‘gestire gli affari’, *вести собрание* ‘presiedere la riunione’, *вести семинар* ‘tenere un seminario’.

4. Далее следуют значения ‘condurre, eseguire, fare’, которые характерны для глагола в функции поддержки. Примеры: *вести переговоры* ‘condurre le trattative’, *вести разговор с кем-либо* ‘conversare con qualcuno’, *вести борьбу с* + винительный падеж, *против* +

родительный падеж ‘lottare contro’, *вести переписку с кем-либо* ‘essere in corrispondenza con qualcuno’, *вести курс лекций* ‘tenere un ciclo di conferenze’, *вести записи* ‘prendere appunti’, *вести счета* ‘tenere i conti’*, вести дела* ‘curare gli affari’, *вести раскопки* ‘scavare’, *вести войну* ‘far guerra’.

5. Наконец, в последнем пункте приведено непереходное значение глагола, иллюстрируемое примером: *Куда ведет эта дорога?* ‘Dove conduce (porta) questa strada?’, *К беде неопытность ведет* (Пушкин) ‘L’inesperienza porta guai’.

Приведены также некоторые фразеологизмы с глаголом «вести», например, *хорошо/плохо себя вести* ‘comportarsi bene/male’.

Организация статьи вызывает некоторые вопросы. В пункте 3 автор объединяет несколько употреблений глагола в его первичном значении, которое подразумевает физическое или переносное руководство существующим объектом (*хозяйство* ‘casa’, *дела* ‘affari’ и *собрание* ‘riunione’, если рассматривать это как существительное, а не как событие) с функцией поддержки глагола, которая подразумевает объект, чья реализация связана с самим выполнением действия, как в случае со словом *семинар* ‘seminario’.

Анализ словарей показывает, что лексикографическая обработка не подчеркивает различие между случаями, когда глагол «вести» используется в своем первичном значении движения, и теми случаями, когда он выполняет функцию глагола поддержки. Одноязычные словари в традиции советской и российской лексикографии отдают предпочтение синтаксической валентности, перечисляя внутренние аргументы, которые завершают валентностную структуру глагола, но не всегда различая аргументы, встречающиеся с высокой частотой, и более редкие аргументы. Значения «вести» в функции поддержки обычно сгруппированы под одним пунктом, и порядок, в котором приводятся различные примеры, не всегда основан ни на семантико-лексическом критерии, который бы группировал аргументы, относящиеся к одной концептуальной области, ни на принципе частотности использования. Не наблюдается попыток, кроме пунктуации, организовать аргументы глагола в структурированные группы.

Два двуязычных словаря различаются подходом: словарь В. Ф. Ковалева более лексикографический, а словарь Ю. А. Добровольской более практический. Ковалев в действительности организует значения в шкале от полного значения глагола движения до его использования в функции глагола поддержки. Однако критерий выбора примеров не всегда ясен и, судя по всему, не основывается на частотности. В свою очередь, словарь Добровольской в основном ориентирован на обучающегося и организует материал хаотично, не уточняя порядок представления значений и иногда приводя одни и те же примеры под разными значениями.

Современные возможности вычислительной лингвистики позволяют разрабатывать учебные пособия, которые учитывают значение глагола «вести» как глагола движения и поддержки. Критерий частотности имеет двойное значение: во-первых, он позволяет представлять студенту наиболее частотные структуры на начальном этапе обучения, а во-вторых, помогает выявить коллокации и фразеологические единицы (сочетания слов, которые часто встречаются вместе и редко образуют случайные последовательности). Эти структуры особенно трудны для изучения из-за своей высокой арбитрарности и низкой предсказуемости (например, в русском языке *вести дневник* в значении ‘держать дневник’, с глаголом поддержки, отличается от итальянского ‘tenere un diario’).

Более того, наличие большого количества примеров позволяет извлекать аргументную структуру глагола, группировать различные коллокации по одной и той же семантико-лексической категории и выделять ограниченное количество абстрактных и продуктивных моделей. Эти модели могут охватывать различные использования глагола, что и является основной целью данного исследования.

Как показывает наше исследование, в том числе и этимологический анализ, глагол «вести» сложен для понимания из-за своих нюансов как в аргументационной, так и в практической сферах. Мы надеемся, что смогли прояснить наиболее критические аспекты

с точки зрения обучения и разрешить сомнения и вопросы относительно использования глагола «вести» как глагола движения и поддержки.

Литература

Аничков, И. Е. (1997) Идиоматика в ряду лингвистических наук. В кн.: Недялков, В. П. (ред.), Аничков И. Е. *Труды по языкознанию*. Санкт-Петербург: Наука, 101–145.

Апресян, Ю. Д. (2004) О семантической непустоте и мотивированности глагольных лексических функций. *Вопросы языкознания*, 4, 3–18.

Апресян, Ю. Д. (2008) О семантической мотивированности лексических функций-коллокатов. *Вопросы языкознания*, 5, 3–33.

Добровольская, Ю. В. (2005) *Большой русско-итальянский, итальянско-русский словарь.* 2-е изд. Москва: Русский язык.

Кузнецов, С. А. (2014) *Большой толковый словарь русского языка*. 3-е изд. Санкт-Петербург: Норинт.

Ковалев, А. И. (2001) *Итальянско-русский словарь*. Москва: Издательство иностранной литературы.

Мельчук, И. А. (1974) *Опыт теории лингвистических моделей «Смысл-Текст».* Москва: Наука.

Gross, G., De Pontonx, S. (éds.) (2004) Les verbs supports: nouvel état de lieu. *Lingvisticae Investigationes*, *Fascicule Spécial* 27(2).

Jakobson, R., (1957) *Shifters, Verbal Categories and the Russian Verb*. Cambridge: Harvard University Press.

Jespersen, O. (1942) *A Modern English Grammar on Historical Principles. Part VI, Morphology*. London: Allen & Unwin.

Елизавета Романова (Роттердам, Нидерланды)

РУССКОЯЗЫЧНЫЕ ФИННОШВЕДЫ И ИХ СЕМЕЙНАЯ ЯЗЫКОВАЯ ПОЛИТИКА

Введение. Когда я работала в шведском детском саду в столичном регионе Финляндии, я познакомилась со многими двуязычными или трехъязычными детьми и их родителями. Эти дети говорили на шведском и финском языках, а иногда, в дополнение к этому, на русском или английском. В трех- или четырехлетнем возрасте они были способны понимать и различать два языка одновременно и переключаться между ними в зависимости от ситуации. Увиденное заставило меня задуматься о том, какими именно приемами пользуются их родители, чтобы успешно воспитать детей двуязычными. Это стало изначальной мотивацией для исследования многоязычных семей в Финляндии, в особенности тех, у кого родными языками являются русский и шведский. Так я написала работу о русско-финно-шведских семьях в Финляндии и их семейной языковой политике (Romanova 2024).

Языковая ситуация в Финляндии. Для начала рассмотрения языковой политики в семье нужно разобраться в языковой ситуации в стране. Финляндия – страна с двумя официальными государственными языками, финским и шведским, которые признаны равными в Конституции Финляндии (The Constitution of Finland 1999, § 17, 4), и граждане имеют право получать услуги на своем родном языке. Кроме того, Конституция признает право на сохранение и развитие языков и культур саами и рома, а также языков жестов (1999, 4).

Хотя Конституция Финляндии признает равные права двух национальных языков, группа говорящих на финском языке значительно больше группы говорящих на шведском. Только около 5% населения Финляндии говорят на шведском как на родном языке, и их распределение неравномерно географически: население сосредоточено в прибрежном регионе Остроботнии, вокруг столичного региона и на Аландских островах, которые являются самоуправляемыми и преимущественно шведоязычными (InfoFinland 2024). Остальная часть страны является монолингвальной финской. Таким образом, шведский язык не определяется законом как язык меньшинства, но на нем говорит как на родном меньшая группа людей.

Что касается других языков в Финляндии, то, согласно статистике Министерства юстиции, 4,5% населения страны имеют родной язык, отличный от финского или шведского, а самыми крупными языковыми группами являются русская, эстонская, сомалийская, английская и арабская (Oikeusministeriö). Русскоговорящие составляли на момент проведения исследования 1,7% населения страны, или более 93 000 человек (Statistics Finland 2023).

Финское общество становится все более многоязычным благодаря миграции (Multilingual literacy report 2022), и в стране создается множество межкультурных семей. Мне довелось пообщаться со многими людьми, чьи семьи двуязычны, например, с финско-шведскими, русско-финскими, финско-испанскими и финско-арабскими семьями. Русско-финские семьи общаются дома на русском и финском языках, в повседневной жизни используют в основном финский, а также изучают другие языки в школе или университете. Существует множество возможностей для одновременного развития навыков владения русским и финским языками. Например, существуют двуязычные русско-финские школы (например, Itä-Suomen Koulu), русско-финские детские сады, различные курсы русского языка, клубы по интересам и культуре (например, Suomi-Venäjä Seura) и даже русско-финский журнал Culturalist, публикующийся в интернете.

Финский язык доминирует в финском обществе, он широко используется на всех уровнях жизни в стране. Но какое место в Финляндии занимает второй национальный язык, шведский? Он считается родным языком примерно для пяти процентов населения, и за последние 30 лет число финнов, говорящих по-шведски, сократилось (Statistics Finland 2024). Так как шведский язык официально не признан языком меньшинства и имеет те же

права, что и финский, согласно Конституции (1999), то граждане должны иметь возможность получать любую государственную помощь или услуги на шведском языке, но в действительности все обстоит иначе (см. также статью А. Федоринчика в данном издании). В действительности существуют различные проблемы, например, многие финны считают ненужным или даже нежелательным учить шведский язык, ссылаясь на историю Финляндии под властью Швеции и на движение фенноманов; в социальном секторе работает недостаточно людей, владеющих шведским языком на удовлетворительном уровне; неравномерное распространение шведского языка по стране затрудняет переезд шведоязычных финнов за пределы районов, где преобладает шведский язык.

Вопросы про статус языка остаются и при рассмотрении двуязычных семей с доминантным шведским языком. Ситуации семей с финским и шведским языками активно исследуются. В таких семьях, где члены семьи говорят на обоих официальных языках, не возникает проблем с недостатком лингвистических навыков в быту: так как они говорят на финском языке, значит, они могут найти работу на финском языке, могут учиться и получать любые услуги, а шведский в этом случае является «дополнительным» языком. Однако если мы рассматриваем двуязычные семьи в паре «шведский + другой язык», то мы можем обнаружить пробелы в исследовании этой темы, а также остается важный вопрос: «Можно ли финношведам жить в Финляндии без финского языка?»

Для того чтобы ответить на этот вопрос, я провела серию интервью с представителями многоязычных семей, в которых основными родными языками являются шведский и русский, и узнала у них, какими стратегиями семейной языковой политики они пользуются для успешного многоязычия дома.

Семейная языковая политика. Сначала рассмотрим, что же такое семейная языковая политика и языковая политика в целом. Это широкое понятие, которое Каплан и Балдауф (1997) лучше всего описывают так: «Языковая политика – это совокупность идей, законов, положений, правил и практик, предназначенных для достижения запланированных языковых изменений в обществе, группе или системе» (Kaplan, Baldauf 1997: 3). То есть на государственном уровне языковая политика решает множество лингвистических вопросов, касающихся официального языка в стране, языков национальных меньшинств, доступности образования на разных языках, сохранения или изменения языков и т. д. Это же описание можно перенести на термин «семейная языковая политика», который представляет собой тот же набор характеристик, но на микроуровне, то есть на уровне семьи. Семейная языковая политика считается относительно новой областью исследований, которая сосредоточена на том, как различные члены семьи используют несколько языков в повседневной жизни и какие решения им приходится принимать, чтобы их коммуникация происходила успешно. Семейная языковая политика – это область исследований, основанная на языковой политике, изучении детьми первого и второго языков и языковой социализации, и она базируется на достижениях социолингвистики (Curdt-Christiansen 2018: 421).

Бернард Спольски в своей работе «Языковая политика» упоминает три основных компонента языковой политики, к которым относятся: 1. языковые практики, 2. языковые убеждения или языковая идеология, а также 3. языковое вмешательство, планирование и управление (менеджмент) (Spolsky 2004: 5). Языковые практики – это все, что связано с использованием языка, включая звуки, слова и грамматический выбор, который человек делает, когда говорит на этом языке. Это относится как к сознательному, так и к бессознательному выбору (там же: 9). В ситуации многоязычных семей языковыми практиками могут считаться привычки, кто и с кем разговаривает на X-языке, в какой ситуации будет выбран Y-язык. Языковое управление (вмешательство и планирование) относится к попытке управлять языковой ситуацией. На уровне семейной языковой политики, например, это может быть ситуация, когда один из членов семьи пытается убедить других членов говорить на своем родном языке (там же: 8).

Курдт-Кристиансен дает следующее определение управлению языком в семье: это «неявное / явное и подсознательное / сознательное участие и инвестиции родителей в

обеспечение языковых условий и контекста для изучения языка и развития грамотности» (Curdt-Christinasen 2012: 57). Это означает, что семейное языковое управление или планирование может анализировать все усилия, которые родители прилагают для развития языковых навыков своих детей. Родители принимают решения о языковом планировании, основываясь на своем прошлом опыте, а также стараясь спрогнозировать будущие преимущества этих навыков для детей (Curdt-Christiansen 2018: 124).

Языковые убеждения*, или* идеология*,* формируются в языковом сообществе как набор убеждений о различных аспектах использования языка. Языковая идеология очень важна для семейной языковой политики, особенно в многоязычных семьях, поскольку родители будут делать определенный языковой выбор в соответствии с ней, предполагая, что это приведет к определенным результатам (Curdt-Christiansen 2018). К языковой идеологии могут относиться убеждения родителей относительно того, какой язык будет полезнее для их детей в будущем; хотят ли они развивать многоязычие в семье; стоит ли и в каком возрасте начинать учить иностранные языки.

Последние исследования в области семейной языковой политики показали, что эмоции оказывают решающее влияние на выбор родителей в отношении использования языка в семье (Curdt-Christiansen 2018; Curdt-Christiansen, Iwaniec 2023). Центральное место в эмоциональном аспекте семейной языковой политики занимает озабоченность ролью родного языка в укреплении или ослаблении семейных связей и близких отношений. Для многих иммигрантов первого и второго поколения воспитание и погружение в культурные и социальные нормы с помощью родного языка имеет глубокое эмоциональное и культурное значение в их жизни.

Стратегии семейной языковой политики. Исследования двуязычных и трехъязычных семей и их языковой политики определяют четыре типа языковых стратегий в многоязычных семьях (Gil et al. 2020):

● Один человек – один язык (One person – one language / OPOL) при поддержке языка большинства (языка, на котором в стране говорит большинство населения). У родителей разные родные языки, и каждый говорит с ребенком на своём языке. Один из языков совпадает с языком большинства.

● OPOL и другой язык большинства. Это ситуация трехъязычной семьи, где у родителей разные родные языки, каждый говорит с ребенком на своем языке, а в обществе говорят на третьем языке.

● Двуязычный родитель и смешанные языки. Это ситуация трехъязычной семьи. Один из родителей (или оба родителя) двуязычен и использует оба родных языка для общения с ребенком. В стране может существовать двуязычная община.

● Многоязычный дом и язык меньшинства в школе. Это ситуация в двуязычной или многоязычной семье, когда ребенок получает дополнительную поддержку на языке меньшинства в детском саду или школе.

Особенности билингвального развития. Неотъемлемой частью исследования семейной языковой политики является анализ языкового развития детей в многоязычной семье. Нижеследующие аспекты билингвального развития имеют непосредственное отношение к результатам проведенного мной исследования.

В письменной речи иммигрантов второго поколения можно заметить некоторые тенденции языкового сдвига. Он может проявляться в ошибках и модификации грамматических форм, основанных на доминирующем языке большинства. В письменном тексте или речи русско-финских билингвов заметно, что «границы» между двумя языками нечеткие, что делает некоторые структуры более «гибридными» (Протасова 2004: 219–230).

Согласно исследованиям двуязычных детей (Протасова 2004; Barron-Hauwaert 2004), развитие двух родных языков у детей-билингвов не происходит одинаково для обоих языков в одно и то же время, они могут развиваться разными темпами.

Как показало исследование Lanza (1997: 629), проведенное на примере англо-норвежских семей, родители могут использовать пять стратегий влияния на языковое поведение

своих детей: «минимальное понимание», «выраженная догадка», «повторение», «переход на другой язык» и «переключение кода».

● «Минимальное понимание» – это стратегия, при которой родитель слушает ребенка и, если речь идет о смешении языков, делает вид, что не понимает, что говорит ребенок. Это заставляет ребенка пытаться выразиться на языке, на котором говорит родитель.

● «Выраженная догадка» – это стратегия, при которой родитель повторяет и перефразирует предложение за ребенком или даже задает вопрос с вопросительным словом «что» на родном языке.

● «Повторение» – это стратегия повторения предложения за ребенком, но с переводом его на родной язык.

● «Переход на другой язык» – это стратегия, используемая, когда ребенок говорит на языке, отличном от родного (например, на родном языке другого родителя), а родитель понимает это и принимает, что ребенок использует эти языки как взаимозаменяемые или кодовые переключения.

● Наконец, «переключение кода» – это стратегия, когда родитель говорит на смеси языков так же, как и ребенок.

Интервью с русско-финно-шведскими семьями. Для исследования семейной языковой политики я провела серию интервью с представителями разных поколений в четырех русско-финно-шведских семьях. Главными критериями для выбора семей были два пункта: 1. респонденты живут в Финляндии; 2. семья двуязычная или многоязычная, причем для некоторых членов семьи русский и шведский являются родными языками. Интервью были полуструктурированными и посвященными языковой практике в семье, общему использованию языка, различным стратегиям управления языком, используемым родителями, решениям о выборе языка и языковой идеологии. Результаты интервью были проанализированы методом контент-анализа.

В результате отбора претендентов для исследования мы остановили свой выбор на следующих четырех семьях:

● Семья А: мать – русская, отец – финский швед, взрослая дочь – русская финно-шведка.

● Семья Б: мать – русская, а отчим – финский швед; одна взрослая дочь и два сына говорят на русском, шведском и финском языках.

● Семья В: оба родителя русские, но взрослая дочь выучила шведский язык с детского сада, а взрослый сын – финский.

● Семья Д: мать – русская, а отец – финн, говорящий на шведском как на родном, и двое детей (4 и 2 года, говорят и понимают на русском, финском и шведском языках).

Результаты исследования. В результате проведенных интервью и их последующего анализа были получены неоднородные данные от всех семей, однако были выделены схожие и различные черты во всех трех пунктах семейной языковой политики. Далее я рассматриваю общие приемы языковых практик, языкового управления и языковой идеологии в выбранных семьях.

Общие языковые практики. Среди ответов респондентов можно выделить следующие схожие черты в языковых практиках в семье:

Дети, выросшие в многоязычных семьях, замечают, что ежедневно переключаются с одного языка на другой, причем процесс переключения не всегда осознан и контролируется ими. Члены всех семей отмечают наличие ошибок в письменной и устной речи, наличие акцента и проблемы с ударением в словах у многоязычных детей (как у маленьких, так и у выросших детей). В исследовании Протасовой (2004) отмечается, что русские иммигранты второго и третьего поколения в Финляндии склонны делать грамматические и синтаксические ошибки, поскольку нормы обоих языков, на которых они говорят, «смешаны» друг с другом и не имеют четких границ.

Половина опрошенных родителей считают, что важно исправлять ошибки в речи детей, половина – не исправляют. Родители во всех семьях отмечают неравномерность раз-

вития языков в речи их детей: например, в семье Д старшая дочь говорит более свободно по-фински и по-шведски, тогда как в русском языке у нее более простые структуры предложений и присутствует «переключение кодов». В семье В родители отмечают более развитый шведский язык, так как дети общаются на нем между собой и в детском саду, а с матерью и старшей сестрой говорят по-русски. В этой семье у детей менее развитые синтаксические конструкции на русском языке, и они говорят более короткими предложениями, чем на шведском. Согласно исследованиям двуязычных детей (Протасова 2004, Barron-Hauwaert 2004), развитие обоих родных языков у двуязычных детей не происходит одинаково для обоих языков в одно и то же время, они могут развиваться разными темпами.

Иногда шведский язык выбирается в качестве «секретного» языка в коммуникации детей и родителей, так как на нем меньше вероятность быть понятым (респонденты рассказывают о таких ситуациях, которые были в России). Новые языковые практики появляются, когда дети уже вырастают. Например, взрослые дети как носители обоих языков помогают одному из родителей с какими-то языковыми задачами. Например, мать не говорит по-шведски, но ей нужно подготовить документы на этом языке или перевести какие-то тексты, и взрослая дочь приходит на помощь.

В каждой опрошенной семье присутствует финский язык. Многие респонденты выучили или начали учить его во взрослом возрасте, потому что чувствовали необходимость владения им в повседневной жизни. Некоторые выделяли причину для изучения финского языка, например, шведское общество ограничено, и, чтобы иметь контакты за его пределами, нужно говорить по-фински; другие говорили, что им не хватает финского языка для поиска работы:

Я, конечно, чувствую, что финский язык в Финляндии важнее и что если ты по-фински не разговариваешь, то ты не справишься. Я часто иду куда-то, звоню куда-то и хочу помощи по-шведски, то они не могут дать. (Респондент В, семья Б)

Кроме финского языка, в трех семьях присутствует английский язык. Например, в семье Б у детей общий родной язык – русский – и разные вторые родные языки – шведский и финский. Так как уровни владения русским языком отличаются, причем дочь чувствует себя менее уверенно, говоря по-русски, то дети между собой говорят по-английски, несмотря на то, что это третий язык для них. В семьях А и Д родители говорят между собой на английском языке.

Все респонденты отмечают, что выбирают языки для общения друг с другом и переключаются на другой язык, основываясь на окружении. В семье В младшие дети говорят друг с другом на русском языке в присутствии матери и на шведском – в присутствии отца. Во всех семьях респонденты утверждают, что используют «переключение кодов» – это когда в речь на одном языке добавляются слова или фразы из другого языка. В семье Д родители используют стратегии «переход на другой язык», «выраженная догадка», «повтор» и «минимальное понимание» (Lanza 1997) при общении с детьми:

Если она [дочь] говорит по-фински, то только по-фински, если она говорит по-русски, то она добавляет очень много финских слов. [...] Мне иногда приходится ее тормозить, иногда я пропускаю, но иногда переспрашиваю: «Как это по-русски?» (Респондент Д, семья Д).

Когда речь идет об исправлении ошибок [детей], я, конечно, не говорю: «Это неправильно». Но, например, Маша может сказать "Jag godde hem" [...], а я спрошу ее "Gick du hem?" и тогда она хотя бы услышит, как правильно это сказать. (Респондент А, семья Д).

Две семьи отмечают, что, когда они общаются все вместе, они используют все языки сразу, по необходимости переводя друг для друга. То есть в семье В мать говорит по-русски

и по-фински, отец говорит по-фински и по-шведски, дети говорят по-шведски, по-русски и по-фински. В семье Д мать говорит по-русски и по-английски, отец говорит по-английски, по-фински и по-шведски, дети говорят (или понимают) на всех четырех языках:

Антти [отец] тоже хорошо понимает по-русски, когда я с ними [детьми] разговариваю. Мне начинает казаться, что мы все говорим на одном языке, потому что мы понимаем [друг друга]. Если он говорит по-фински, я понимаю, если я говорю по-русски, он понимает плюс-минус, и дети все равно нас понимают. Это как будто общий язык. (Респондент Д, семья Д).

Общие приемы языкового управления:

Во всех семьях без исключения родители решили не ограничивать общение на языке только кругом семьи, но посчитали важным дополнительное языковое развитие своих детей. В трех семьях такое обучение необходимо для формирования навыков русского языка, потому что он менее развит, чем шведский, так как дети находятся вне семьи полностью в окружении шведского языка. В одной из семей, где оба родителя русские, дополнительное развитие нужно было шведскому языку, так как их дочь начала ходить в детский сад полностью на шведском языке. Все родители выбирали такие образовательные активности, как, например, языковые курсы, клубы по интересам, проходящие на нужном языке, а также регулярные поездки в Россию для общения на русском с дальними родственниками. Дополнительно родители всех из опрошенных семей также организовали посещение языковых курсов недостаточно сформированных языков.

Многие родители придерживались стратегии OPOL –один родитель, один язык. В семье Б, где оба родителя русские, были выбраны разные языки для обучения детей с раннего возраста (сын посещал детский сад и школу с финским языком обучения, дочь – со шведским языком обучения), и этот выбор основывался на языковой идеологии. В трех семьях родители говорили между собой на третьем языке, что заложило основу для трилингвизма их детей.

В семье Д отец говорит с детьми на двух языках, на финском и шведском, дублируя свою речь. Читая книги для детей, он переводит между двумя языками. Это сознательное решение, и оно основывается на дальнейших преимуществах многоязычия детей.

В двух семьях родители утверждают, что не планировали языковое развитие детей сознательно и не обсуждали каких-то правил об использовании языков дома. В двух других семьях родители четко продумывали, как они собираются использовать языки дома, какие приемы будут внедрены, какие методы могут быть применены для улучшения языковых навыков у детей:

Для стороннего наблюдателя это может показаться беспорядком, и особенно в случае со шведским языком, который мы недавно включили [в нашу речь]. [...] Но есть четкие правила, кто на каком языке говорит, и дети, кажется, без проблем следуют этим правилам. (Респондент А, семья “Д”).

Общие идеи языковой идеологии

Во всех семьях родители старались сохранить прочные связи с русской культурой и языком, и одновременно с этим во всех семьях главной задачей родителей было адаптировать детей к окружающей среде посредством владения местным языком на уровне носителя языка и посредством внедрения в социально-этническую группу носителей шведского языка. Все взрослые дети в этих семьях выражают стремление сохранять русскую культуру и развивать свои языковые навыки.

Все респонденты, как родители, так и взрослые дети, считают многоязычие важным и полезным навыком в своей жизни. Например, по словам одного респондента, знание рус-

ского языка в Финляндии помогает на работе в разных сферах. Взрослые дети в этих семьях идентифицируют себя и с русской и с финно-шведской культурой.

Все родители упомянули, что стараются сделать так, чтобы обучение детей нескольким языкам одновременно происходило без стресса и давления, чтобы оно осуществлялось максимально естественно. Родители часто принимают решения об управлении языком, основываясь на собственном образовании и опыте (Curdt-Christiansen 2018: 422). В семье Д отец делится своим детским опытом использования языка в шведоязычной школе. Он всегда чувствовал давление, учителя заставляли его говорить по-шведски даже в перерывах между уроками, поскольку языковая политика школы была строгой. Теперь он старается сделать процесс трехъязычного образования менее тяжелым для своих детей, формируя у них легкое и позитивное отношение к изучению третьего языка.

Согласно Курдт-Кристиансен (Curdt-Christiansen 2018, Curdt-Christiansen, Iwaniec 2023), выбор языка и идеология, окружающая выбор языка, часто основаны на эмоциях. В семье Б есть пример выбора языка, основанного на эмоциональном факторе. Личный опыт родителей заставил их выбрать для своей дочери шведоязычный детский сад, а не финноязычный, так как это, по их мнению, позволило бы интегрировать ее в более лояльное общество, в котором, по мнению родителей, лучше относятся к русским людям. Это пример долгосрочного языкового планирования, основанного на языковой идеологии.

Заключение. В результате проведенных интервью можно проследить, что в большинстве случаев родители не обсуждали языковое управление в явном виде, но старались равномерно обучать своих детей обоим родным языкам родителей. Даже если они не высказывали идею следования подходу OPOL, они использовали ее имплицитно. Все родители чувствовали необходимость прилагать дополнительные усилия для развития русского языка у своих детей (поскольку в Финляндии это язык меньшинства), и все опрошенные родители заметили, что русский язык у их детей не так развит, как шведский (или финский). Одна семья продемонстрировала более специфические и продуманные стратегии управления языком: родители в этой семье мотивированы на то, чтобы обеспечить своим детям многоязычную компетенцию, и намерены приложить много усилий для их языкового развития.

Рассматривая четыре семьи, опрошенные в рамках данного исследования, я вижу, что им удалось сбалансировать использование русского и шведского языков в одинаковой степени в повседневной жизни, но во всех семьях было необходимо использование финского языка. Хотя шведский язык является одним из двух государственных языков Финляндии, во всех интервью было высказано мнение, что для комфортной жизни в Финляндии недостаточно владеть только шведским языком. Многие респонденты говорили о том, что им пришлось выучить финский язык до определенного уровня, чтобы чувствовать себя более комфортно в повседневной жизни. Таким образом, несмотря на сбалансированное использование русского и шведского языков, финский остается необходимым дополнением к языковому репертуару.

В разговоре с родителями были выделены следующие стратегии, используемые родителями для развития языка меньшинства: поддержка русского языка различными способами, например, возить детей в русскоязычные общины, говорить с ними по-русски, читать им по-русски (в детстве) и брать детей в длительные поездки в Россию на каникулы. Последний вариант был недоступен для большинства из них в последние годы из-за политической ситуации и сокращения возможностей для поездок в Россию. Стратегии языковой поддержки также были направлены на развитие шведского языка: родители помогали детям развивать шведский язык, читая им, переводя с финского на шведский, водя детей в шведоязычные учреждения и используя средства массовой информации, чтобы привнести шведский язык в повседневную жизнь. Важной стратегией или даже поведенческой моделью родителей, пытающихся улучшить языковое развитие, было создание легкой и дружеской атмосферы вокруг использования языка и отсутствие давления на детей, чтобы они говорили определенным образом. В одной из семей родители привели наглядные примеры того,

как они используют такие языковые стратегии, как выражение догадки, повторение, переход к другому языку и переключение кода (Lanza 1997).

Литература

Протасова, Е.Ю. (2004) Феннороссы*:* жизнь *и* употребление языка*.* СПб.: Златоуст.

Barron-Hauwaert, S. (2004) *Language Strategies for Bilingual Families: The One-Parent-One-Language Approach.* Clevedon: Multilingual Matters.

Curdt-Christiansen, X. L. (2012) Private language management in Singapore: which language to practice and how? In: Yeung, A.S., Lee, C.F.K., Brown, E.L. (eds.) *Communication and Language*. Scottsdale: Information Age Publishing.

Curdt-Christiansen, X. L. (2018) Family language policy. In: Tollefson, J. W., Perez-Milans, M. (eds.) *The Oxford Handbook of Language Policy and Planning*. Oxford: Oxford University Press, 420–441.

Curdt-Christiansen, X. L., Iwaniec, J. (2023) *'妈妈, I miss you': Emotional multilingual practices in transnational families.* International Journal of Bilingualism. journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/13670069221125342

Gil, L. A., Müller, N., Sette, N., Hüppop, M. (2020) Active bi- and trilingualism and its influencing factors. *International Multilingual Research Journal*, 15(1), 1–22.

InfoFinland (2024) *Swedish language in Finland.* infofinland.fi/en/finnish-and-swedish/swedish-language-in-finland

Kaplan, R. B., Baldauf, R. B. (1997) *Language Planning from Practice to Theory.* Clevedon: Multilingual Matters.

Kinossalo, M., Villacís, I., Tammelin, V. (2022) Multilingual literacy report – wishes, needs, and challenges of families and professionals in multilingual environments. lukukeskus.fi/wp-content/uploads/2022/12/Multilingual-Literacy.pdf

Lanza, E. (1997) Language contact in bilingual two-year-olds and code-switching: Language encounters of a different kind? *International Journal of Bilingualism,* 1(2), 135–162.

Ministry of Justice (2024) *Linguistic rights.* oikeusministerio.fi/en/linguistic-rights

Romanova, E. (2024) *Hur lever ryska och svenska tillsammans i Finland? Analys av språkpolicyn i rysk-finlandssvenska familjer.* Helsingfors: Helsingfors Universitet. urn.fi/URN:NBN:fi:hulib-202406112829

Spolsky, B. (2004) *Language Policy*. Cambridge: Cambridge University Press.

Statistics Finland (2023) *Number of foreign-language speakers grew by nearly 38,000 persons.* stat.fi/en/publication/cl8lprraorrr20dut5a0tywm5

Statistics Finland (2024) *Population by origin and language, 2023.* www.stat.fi/tup/suoluk/suoluk_vaesto_en.html#Population%20by%20origin%20and%20language,%202019 .

The Constitution of Finland (1999) Translation from Finnish. faolex.fao.org/docs/pdf/fin134323.pdf

Екатерина Протасова, Сергей Силкин (Хельсинки, Финляндия)

СООТНОШЕНИЕ ОПЫТА И МЕТОДОВ РАЗВИТИЯ ДВУЯЗЫЧИЯ

Двуязычный детский сад – это учебное заведение для детей дошкольного возраста, где обучение и взаимодействие происходит на двух языках. Основная цель таких садов – развивать у детей навыки общения на обоих языках в естественной среде, при этом учитывая их возрастные особенности и уровни владения языками (Mulvihill 2014, Valente 2017). В двуязычных детских садах языки могут быть разделены по времени, пространству или педагогам. Например, утром занятия могут проводиться на русском, а после обеда – на финском; один язык используется для одних видов деятельности (например, игры), а другой – для других (чтение, занятия); каждый педагог говорит на одном из языков, таким образом, дети привыкают связывать определённый язык с определённым человеком. Дети учатся языкам естественным образом, без принудительного заучивания, через взаимодействие с воспитателями и сверстниками. В повседневной деятельности, такой как игры, песни, чтение книг, прогулки и еда, дети слышат и используют оба языка. Важным моментом является то, что дети воспринимают языки в контексте реальных ситуаций, что облегчает запоминание и использование слов и фраз (Протасова 2024, Протасова, Родина 2021, Zein, Garton 2019).

Воспитатели адаптируют язык в зависимости от уровня владения ребенка (Blaschitz, Weichselbaum 2022, Dannerer et al. 2013, Reich 2009). Например, если ребенок не понимает финский язык, воспитатель может использовать простые фразы или повторять их на обоих языках. Если ребенок отвечает на одном языке (например, на русском), воспитатели могут поощрять его отвечать на другом, но без принуждения. В двуязычных садах часто уделяют внимание не только языку, но и культуре стран, говорящих на этих языках. Праздники, традиции, песни и игры из обеих культур становятся частью повседневной жизни детей, что помогает развивать не только языковые навыки, но и понимание разных культурных ценностей.

Родители играют важную роль в двуязычном воспитании. Часто детский сад стимулирует домашнее употребление обоих языков, предоставляя рекомендации родителям, например, указывая на использование определённых книг, игр или мультфильмов на нужных языках. Двуязычные детские сады поддерживают развитие когнитивных и социальных навыков. Дети, погруженные в двуязычную среду, часто быстрее развивают способность к многозадачности, лучше справляются с решением проблем и легче адаптируются к новым ситуациям. Двуязычный детский сад создает благоприятную среду для того, чтобы дети могли учить два языка в естественном и игровом формате, сохраняя при этом интерес и радость от обучения (Junter 2021, Schwartz, Verschik 2013, Skintey 2020).

В настоящей статье рассматривается, как воспитатели двуязычного детского сада отвечают на вопросы о том, как соотносится их предыдущий опыт с тем, что они делают в данной образовательной организации; какие задачи ставят перед собой в работе и как их осуществляют; когда они говорят по-фински / по-русски и как отвечают им дети; какие у них взаимоотношения с родителями детей. Подобные задачи меняются со временем (ср. Озолина 2020, Родина 2022, Moin et al. 2011). В исследовании мы опираемся на тематический анализ – метод качественного исследования, используемый для выявления, анализа и интерпретации закономерностей в данных. Этот подход широко применяется в различных областях, таких как психология, социология, образование и здравоохранение, для обработки данных, полученных через интервью, фокус-группы и открытые опросы (Измайлова 2019, Туркина 2018).

Весной 2023 года на вопросы ответили 18 взрослых, ежедневно занятых с детьми на разных должностях. Ответы можно было давать относительно свободно, поэтому некоторые забегали вперед, а другие возвращались назад. Обобщая полученные от воспитателей рассказы, мы ставим перед собой цель сопоставить различные точки зрения на воспита-

тельно-образовательный процесс детского сада, понять, как именно он протекает, исходя из установок взрослых, осуществляющих программу финского дошкольного учреждения, одновременно обеспечивая двуязычное развитие каждого ребенка. Разберем последовательно некоторые ответы на вопросы (воспитатели обозначены как В1, В2 и т. д.).

Как соотносится ваш предыдущий опыт с тем, что вы делаете здесь?

Тем, кто имеет опыт работы в Эстонии, Украине и разных регионах России, в городских детских садах Финляндии, а также в двуязычном финско-русском детском саду (далее – ДДС), кажется, что рабочие системы различаются по своей организации. Психолог по образованию В11 отмечает, что ей переход дался легче: «Здесь намного лучше работать, чем в России. Тут трое взрослых с тем же количеством детей. Тут нет такой обязаловки, как в России, чтобы все занятия, чтобы все задачи были выполнены обязательно». Хотя здесь тоже есть общие указания, но ты сам решаешь, каким образом выполнять выдвинутые положения, заданные в самом общем плане. «Трудно то, что нет конкретной программы, которую мы должны выполнить. Там не нужно было самому быть настолько гибким, настолько воспринимать вот то, что сейчас происходит, и тут же перестраиваться и все вот это организовывать. Вот для меня это сложно. Но это интересно. Это требует определенных усилий каждый день. Это постоянно нужно быть в рабочем состоянии».

В Эстонии воспитатели работают по сменам: утром один, вечером другой, при этом нет командной работы, и каждый воспитатель самостоятельно планирует и реализует свою деятельность. В Финляндии решение принимается совместно тремя специалистами, обязанности распределяются между ними, а на одного взрослого приходится меньше детей. В детских садах Финляндии много иностранных детей, а финский язык преподается как второй. Здесь уделяется больше внимания каждому ребенку, благодаря чему воспитатели могут раскрыть свои способности и вносить разнообразие в образовательный процесс. Это способствует более разностороннему развитию детей. Если в советской системе воспитатели несли ответственность за обучение и воспитание, в том числе и родителей, то в финской системе акцент делается на исследование окружающего мира (а не общества), развитие самостоятельности и социализации: «Сегодня воспитательный процесс взяли на себя родители», у детей больше свободного времени, чтобы они научились вместе играть, наблюдать за другими, контактировать между собой, чтобы они были больше подготовлены к жизни (В1).

В9 столкнулась с российским детским садом как мама. На опыт финляндского детского сада смотрела широко открытыми глазами. «Для меня как для учителя было удивительно то, что нужно делать, я же не знала, я со стороны видела работу детского сада в России, сколько они там делают, какое у них там расписание, распорядок дня, здесь мне было удивительно попробовать, потому что я, например, не знала, что такое vasu [индивидуальная программа развития дошкольника]. Таких собеседований с родителями в России не было. В России гораздо больше всего делали в садике, уже читать учились. Здесь ничего такого обязательного нет, все делается играя. Играя, мы учимся с детьми. Все навыки осваиваются в игре, в том числе и языковые. Вроде как занятия проводятся, но это не сели, руку подняли, а мы играем, даже если дети садятся за стол, берут там ручку, карандаш. Хочешь – не хочешь, находится какое-то сравнение, не должно быть какой-то такой обязательности. Конкретики такой нет: придя в школу, ребенок должен уметь читать».

В13 считает, что ей не хватает занятий по развитию языка. Поскольку не было достаточного количества квалифицированных педагогов, приходилось заниматься всем, чтобы дети получили разностороннее развитие. Занятия по языку могут включать в себя что угодно, но педагог должен дать основу на родном языке какую-то, после которой уже можно будет перейти на другой язык.

Кажется, что русский язык зарубежья не похож на русский язык тех русских, которые живут в России. Они отличаются по взглядам на жизнь, поведению и темпераменту. За

рубежом уровень преподавания русского языка ниже, чем в России, где важно не только разговаривать и уметь читать-писать, но и поддерживать культуру и традиции. Здесь эта часть русской культуры размыта. «Свои» русские кажутся более открытыми и щедрыми, готовыми помочь, если слышат родную речь, добродушными, отзывчивыми. Респондент считает, что в трудные времена, независимо от происхождения, важно поддерживать друг друга, находить общий язык и работать вместе (В4).

В7 сообщает, что тут все по-другому, быт устроен как-то иначе, никто никуда не спешит, нет этого хаоса вечного: «У нас всегда все быстро-быстро-быстро, а тут все плавненько, тихонечко, размеренно. У нас как речка, такая быстротечная, а тут как озеро, ровно, стабильно, хорошо, нет вот этих перепадов».

Таким образом, финляндская система предоставляет детям больше времени для свободных игр и социализации, в отличие от более строгого подхода советской системы, где воспитатели несли полную ответственность за образование и воспитание. Финская система воспринимается как более спокойная, стабильная и организованная, что создает комфортные условия как для воспитателей, так и для детей, в отличие от более интенсивного и хаотичного ритма жизни в других странах.

Какие задачи вы ставите перед собой в работе? Как вы их осуществляете?

Респонденты делятся своим опытом и взглядами на работу с детьми в двуязычной среде и на воспитание в условиях Финляндии, где важны как сохранение родного языка, так и освоение финского. Благополучие детей стоит на первом месте. Все респонденты подчеркивают важность индивидуального подхода, двуязычного воспитания и социализации детей в условиях уважения и поддержки, чтобы они могли уверенно входить в общество, сохраняя свою культурную идентичность и осваивая новые навыки, учитывая собственный план развития каждого ребенка. Более того, они не забывают о том, что через детей родители и сами входят в финляндское общество, знакомятся с принципами его устройства. При это, как считает В18, дети должны оставаться максимально вне политики, обсуждаются только рабочие вопросы, поддержать высокий культурный и образовательный уровень детского сада и развивать дальше билингвальное образование.

В2 делает акцент на важности первичной социализации ребёнка в детском саду, где он должен чувствовать себя комфортно и безопасно, чтобы не формировалось фобий и комплексов. Она считает важным, чтобы эта среда не оставляла у ребенка комплексов и страхов: «Помогать найти себя в социуме. Чтобы ребенок познавал других людей, детей и взрослых, раскрывался сам, чувствовал себя личностью», поэтому воспринимает ребенка как отдельную личность, учитывает все его желания, потребности, относясь к нему с любовью, как к Человеку. Работая в коллективе, ребенок должен знать не только маму и папу, но чувствовать себя в безопасности в этом обществе, знакомиться с другими детьми, уметь не потеряться, но и учитывать других, находить друзей. В работе используется равномерный подход с обеими языковыми подгруппами – занятия и игры проводятся на русском и финском, что помогает детям освоить оба языка. В5 считает себя носителем русского языка, и ее главная задача – дать детям позитивную картину человека – носителя русской культуры, поддерживая родной язык у русскоязычных детей. Осуществляется это разными способами в ходе ежедневного общения с детьми и выполнения образовательного плана всеми возможными приемами. В6 считает, что в современной ситуации иногда бывает неловко навязывать все собранное за многие годы работы, все русские сказки, прибаутки, песенки, которыми был наполнен день. Просто поют и танцуют, не подчеркивая, что русское, а что не русское. В15 отмечает, что в современной ситуации давления со стороны окружающего мира важно быть там, где ты чувствуешь, что нужен, что ты способен остаться самим собой.

Поддерживается идея двуязычия, в которой видится преимущество для детей, так как они одновременно сохраняют родной язык и учат финский, причем от носителей языка, в естественной среде. В1 акцентирует внимание на том, что приоритетом для детей в Финлян-

дии является освоение финского языка для успешной социализации, однако важно и сохранение родного языка. Она хочет, чтобы дети были смелые, самостоятельные, не боялись спросить, узнавали что-то новое, постоянно развивались, шли вперед. Она также подчеркивает, что пандемия повлияла на детей, сделав их менее эмоциональными и затруднив выражение чувств: «Очень отразилось на детях неумение выражать свои чувства, например, когда исполняют песню». По мнению В8, дети дают позитивную энергию, с ними приятно быть, и главное – чтобы они чувствовали себя хорошо. Поэтому она старается разнообразить занятия, предлагать самоделки, физкультурные упражнения. Детям предлагаются разные занятия по их интересам, но они должны все попробовать: лепка, аппликация, игры, беседы об окружающем, дыхательные упражнения, рассматривание карточек с эмоциями, мнемотехника, составление сказок. Обучение финских детей начинается со слов *дай, пожалуйста, спасибо*.

Если исходить из комфорта детей и их развития, то ребенок должен хотеть идти в садик, а потом хотеть идти домой и с радостью рассказывать родителям, как ему там было хорошо, полагает В7. В11 также считает, что дети должны с радостным настроением приходить в детский сад и с ним же уходить из него. «У маленьких детей еще нет своих интересов, поэтому мы, взрослые, должны им многое предлагать, чтобы им было легче выбирать, необязательно ждать, что им интересно, и только это давать. В игре можно все задачи давать и решать». В этой группе стимулируют совместные игры детей, и любимая – kotileikki [буквально «игра в дом»], в ней между участниками складываются и развиваются особые отношения в ходе взаимодействия. Взрослые обычно следят за развитием сюжета и могут вмешаться, если есть идеи о том, как его улучшить, повернуть, разнообразить, обновить либо же урегулировать ссору или подавление одного ребенка другим. Бывает, что взрослые подсказывают игру, создавая игровое пространство, например, достают для магазина коробки из-под яиц, кассу, деньги, продукты.

Быть с детьми увлекательно, отмечает В14, общаться с ними, наблюдать за их развитием. Каждодневные контакты и общение требуют адаптации речи под уровень понимания детьми, включения их точки зрения и интересов в свои рассказы. В3 отмечает важность создания благожелательной игровой среды для изучения языков, чтобы дети тянулись друг к другу, а не делились по языковому принципу, что происходит в обычном случае (русские больше тянутся к русским, а финны к финнам): «Мне кажется, надо больше с русскими по-фински, а с финнами по-русски, чтобы детки пытались ответить». В4, владеющая обоими языками, фокусируется на индивидуальном подходе к детям, особенно к тем, кто испытывает трудности и нуждается в помощи, и подчеркивает важность двуязычного общения для облегчения процесса обучения: «Я дублирую. Если ребенок не понимает, один-два раза можно перевести на другой язык, чтобы ребенок хотя бы понимал, о чем речь идет», и постепенно выражение усвоится.

Если дети вместе играют, делают задания, познают окружающий мир, то игры и занятия ведутся на обоих языках, то все объясняется и при необходимости переводится либо на финский, либо на русский. Объясняют сначала на финском, потом на русском, как играть в какую-то игру, настольную, подвижную. По составу детей – как получается, потому что в разных группах бывает разное количество детей, русско- и финноязычных, это меняется каждый год. В зависимости от плана на день, на неделю, на полгода детей можно делить или не делить на подгруппы. Например, при изучении весны: если ходят в походы всей группой, то, естественно, явления природы объясняются и на русском, и на финском. До этого можно подготовить детей, разбить их на группы по языковому принципу, скажем, в группе русскоязычных детей сначала рассказать на русском, а потом добавить финские слова, т. е., добившись понимания содержания, обучить финскому языку. С финноязычными детьми соответствующие занятия выстраиваются в противоположном направлении. Большинство занятий проводится в игровой форме. В3 уточняет: «Если я чего-то не понимаю, я улыбаюсь и говорю *hyvä, hyvä* [хорошо], если по интонации – рассказывают что-то хорошее и интересное, я подыгрываю, что хорошо, молодец. Я пытаюсь финнам сказать по-русски

и смотрю, он понимает или нет, а если понимает, стараюсь, чтобы по-русски он отвечал, старался. А если не понимает, то что могу, то говорю, ну так, контактирую, нормально».

Двуязычный педагог В10 обращает внимание на различение языков, на смену языка в зависимости от вида деятельности, чтобы «ребенок мог быстро переключиться и понять, что это вот именно финский язык, а это язык русский, и умел правильно включиться в игру на том языке, на котором необходимо. Потом мы учим слова по темам, даем возможность подражать, воспроизводить услышанное, т. е. в основном мы работаем через музыку, стихотворения используем, очень много через песни и lorut, потешки. Начинаем с простых фраз, если ребенок не знает финского языка, *пойдем кушать, пойдем в туалет*, т. е. мы обогащаем arkikieli, повседневный язык, который необходим в школе, чтобы ребенок мог понять, что от него вообще хотят».

В13 уделяет очень много внимания чувствам детей и их самооценке. В15 подчеркивает, что в Финляндии полностью отказались от воспитания через стыд, потому что оно может привести к сильным страхам. У родителей есть вещи, о которых они не хотят говорить, потому что сами воспитывались через стыд. В17 хочет обеспечить детям максимально высокую самооценку, уверенность в себе, подготовить их к школе эмоционально сильными и самостоятельными. Второй важный для нее аспект – предотвращение издевательств, чтобы все относились друг к другу равноправно, независимо от внешности, размера, цвета кожи или языка, уважали друг друга. Дети не должны говорить друг другу гадости. Если кто-то не хочет дружить с другим, это не значит, что нужно быть злым. Нельзя критиковать другого, ни за какие-то особенности одежды, ни за манеру говорить.

В12 формулирует свои задачи так: «В группе разные дети, двуязычные, русскоязычные и финноязычные. Для каждого ребенка и для каждой из этих групп определённые задачи. У русскоязычных детей поддержать русский язык и развивать дальше, у двуязычных то же самое. Поскольку я русскоязычный воспитатель, а у финноязычных привить любовь к русскому языку и научить ему в том объеме, в котором мы можем научить в детском саду, самые обыденные вещи, в повседневной жизни, ну и различные такие занятия, которые знакомят с русским языком и развивают русский язык. Привить, самое главное, желание слушать русский язык, увлечься им. Очень часто использую в своей работе песни, песни детям очень нравятся, даже финские дети поют, потихоньку ввожу постоянно русский язык для финнов. Читаю. Иногда показываю небольшие представления. Каждый день разговариваю на русском языке». В13 согласна, что сейчас можно найти много материалов в интернете на каждом языке, их можно использовать, например на сайте Varhaiskasvattajien ideapankki. Полезно почитать, как коллеги в других детских садах обсуждают сложные ситуации, возникающие в ходе работы, как они описывают удачно прошедшие занятия, какие у них возникают идеи для работы. Подготовка каждого учебного дня, если относиться к работе ответственно, занимает несколько часов, даже при многолетнем опыте. В15 подчеркивает, что эта работа утомительная и требует восстановления сил, но она благодарная, потому что в детском саду формируются будущие граждане. Воспитателю кажется, что формальными аспектами, бюрократией можно пренебречь: «Сначала дети, потом всё остальное».

Занятия в группе В12 проводятся в зависимости от смены, по графику, которому неукоснительно следуют и о котором информируют родителей. Так, в понедельник читают книги, с русскоязычными – обычные книги посложнее, с финноязычными – простые рассказы, сказки, стишки или песенки, с иллюстрациями, с введением русской лексики, например, «Теремок», так что они с удовольствием повторяют, а потом просят почитать. Иногда дети приносят в группу свои книги. Вторник – день рукоделия, лепки, вырезания, раскрасок. Среда – время песенок на обоих языках. В четверг проходит физкультура в двух подгруппах на обоих языках, а в это время с другой подгруппой проходят другие занятия, изучают слова, счет – все на двух языках. Двуязычные участвуют в занятиях в той группе, которая представляет их более сильный язык. Когда дети сидят за столом, воспитатель один или вместе с напарником проговаривает разные глаголы, варьирует их в разных ситуациях, демонстрирует действия через кукольный театр, игрушки. Дети отвечают то по-русски, то

по-фински; если они знают слово, то говорят, а если не знают, то им подсказывают, и они повторяют. В группе B13 подгруппы не постоянные, а зависят от педагогической цели и состава детей. Так, есть маленькая сильная группа русскоязычных, которым нужно давать материал посложнее, и есть дети, которые родились в конце года и еще не готовы справляться с подобным материалом. Есть двуязычные дети с разным уровнем каждого языка и финноязычные, пробывшие разное количество времени в детском саду. Между собой воспитатели договариваются, кто какую группу возьмет, во время еженедельного планирования. Особенно важно знакомить с новыми понятиями, скажем, математическими. Это представления о размере, сравнение по величине, логические задачи: ребенок должен сначала усвоить их на своем первом языке. Требуется регулярное повторение, закрепление, перенос на новый материал. Все дети работают в своем темпе.

Мы видим, что заботясь о благополучии детей, поддерживая их культурную идентичность и языковую адаптацию, педагоги создают комфортную и поддерживающую среду, где дети развивают уверенность в себе, формируют позитивные взаимоотношения и учатся уважению к другим. Внимание к эмоциям детей и их безопасности в коллективе позволяет формировать их самооценку и развивать их интерес к обучению. Двуязычие рассматривается как преимущество, помогающее сохранять родной язык и одновременно осваивать финский, что способствует их успешной социализации.

Когда вы говорите по-фински / по-русски? Как отвечают вам дети?

Воспитатели разделяют схожие подходы в работе с детьми разного происхождения, опираясь на гибкость в выборе языка в зависимости от ситуации, потребностей детей и поставленных целей. В обычном случае финноязычные отвечают на финском, а русскоязычные на русском, но понимают оба языка и при желании могут использовать. B5 признает отсутствие у себя четкой языковой политики, предпочитая гибкость в подходе и опираясь на нужды ребенка. Несмотря на приоритет русского языка, финский используется, если это требуется по ситуации, хотя из-за этого может страдать естественность общения. Воспитатель признает важность развития обоих языков для детей, но испытывает внутренний конфликт и неоднозначные чувства по этому поводу. Она ищет для себя «правильную линию» и порядок в этом вопросе, но осознаёт, что такого универсального подхода просто не существует. При общении с ребёнком, если тот начинает говорить по-фински, она старается отвечать по-русски, чтобы расширять его пассивный словарный запас на русском языке. Однако, если ребёнок не удовлетворён её ответом, она может частично переходить на финский, стремясь сохранить интерес к беседе. Ей важно поддерживать доверительные отношения с ребёнком и атмосферу совместного общения, поэтому иногда она идёт на компромисс, используя финский, хотя её цель — развивать русскую речь. Для русскоязычных детей она отдельно организует занятия на финском, в которых старается давать задания на финском, чтобы дети привыкали к его звучанию. В таких случаях она избегает переходить на русский, даже если дети заявляют, что не понимают, что она говорит. С началом обучения на финском у детей часто возникает сопротивление, так как они привыкли слышать русский от педагога. Первоначальная реакция – удивление и фраза: «Я не понимаю». Педагог объясняет, что на этом занятии будет говорить только по-фински, чтобы они привыкали к языку. Она признаёт, что такой подход может показаться «неправильным», поскольку обучение теряет естественность, и она не может полноценно реагировать на детские эмоции на финском. Поэтому в конце урока она иногда позволяет себе немного времени для общения на русском, как своеобразное поощрение и расслабление для детей.

Педагоги считают, что работа с детьми зависит от индивидуальных потребностей каждого ребенка, его интересов и желания учиться. Они стараются поддерживать интерес каждого ребенка, а если у кого-то возникают сложности, например, в построении отношений с другими детьми, то помогают наладить дружеские связи, наблюдая за их поведением. В случае конфликтного поведения, как, например, с драчливыми детьми, педагог находит

способы направить их энергию в другое русло, создавая другие формы общения и взаимодействия. В9 объясняет, что не руководствуется глобальными идеями, а действует исходя из текущих потребностей каждого ребенка. С учетом задач детского сада, направленных на воспитание двуязычия, педагог общается с финноязычными детьми на русском языке, а с двуязычными — в зависимости от того, какой язык удобнее ребенку или какой язык желательно развивать в данный момент. Такой гибкий подход помогает поддерживать билингвальное развитие, и переходы между языками происходят автоматически, хотя иногда педагог делает это специально, например, в игровой форме, общаясь с финскими детьми по-русски или с русскоязычными по-фински, чтобы проверить их понимание. Часто бывает так, что дети из русскоязычных семей отвечают на русском, даже если слышат финский, иногда из-за нехватки знаний или из-за смущения. Некоторые понимают финский, но не отвечают, или отвечают только на самые простые вопросы. Педагог может попросить их ответить по-фински, но не настаивает, чтобы дети чувствовали себя комфортно. Для русскоязычных детей иногда проводят отдельные занятия на финском, а для финских детей – на русском, что позволяет поддерживать двуязычие в развивающей среде детского сада.

В14 старается говорить по-фински с детьми только в исключительных случаях или используя простые, уже знакомые фразы, чтобы не усложнять понимание. Когда необходимо донести до финских детей определенные нюансы, педагог формулирует мысли максимально точно и просто. Если при общении с русскоязычными детьми она использует более образные и детализированные выражения, включая разнообразные синонимы и деепричастные обороты, то с финскими детьми речь становится проще и структурированней, чтобы легче достичь поставленных целей. Русскоязычные дети чаще отвечают односложно, в то время как финские дети иногда дают более развернутые ответы, демонстрируя хорошее владение своим родным языком.

В2 отмечает, что, когда финноязычным интересно, они отвечают на русском. Русскоязычные никогда не отвечают на финском, потому что им легче общаться с русскоязычным воспитателем на русском. На финском они повторяют слова, но именно разговор, беседа никогда не происходит на финском. Она говорит с детьми на русском и финском языках, но предпочитает русский из-за недостаточного знания финского: «Я даже мучаюсь совестью, что я говорю неправильно, и дети это запоминают». В4 обращает внимание на способность детей из двуязычных семей быстро переключаться между языками, тогда как монолингвальные финноязычные испытывают затруднения с русским. Повторяют часто автоматически, хотя значение может оставаться неясням. Для закрепления новой лексики в процессе обучения можно применять регулярное тематическое повторение и песни.

В1 подчеркивает важность первого контакта на родном языке ребенка: «Когда я беру маленьких детей, я говорю с ними на их родном языке, чтобы наладить контакт и настроить ребенка, чтобы они мне доверяли», и не так-то просто разговорить малыша. В дальнейшем не перестает говорить по-русски, стараясь сохранить и развить этот язык. Поначалу русские не понимают финского языка. Воспитатель признает, что дети из русско-финских семей могут забывать русский, поскольку дома часто говорят на финском, и она жалеет об этом, поскольку когда не пользуешься языком, то он очень быстро забывается.

Согласно В6, русские родители в основном не знают финского, но, вероятно, останутся жить в Финляндии, поэтому финский язык для их детей становится приоритетным. Родители уверены, что русский язык дети смогут освоить дома, а в детском саду они хотят акцент на финском. В то же время молодые родители также не знают русских детских песен и стихов, и говорящая замечает, что её традиционные детские потешки и стишки часто оказываются для них в новинку. Родители русскоязычных детей всё чаще выражают пожелания, чтобы воспитатели занимались с детьми на финском, а не на русском языке. Однако им приходится объяснять, что здесь при общении с русскими детьми придерживаются русского языка, считая это нормой, которую не следует обсуждать. Однако иногда возникают ситуации, когда книги читаются на финском и одновременно переводятся на русский, чтобы все поняли содержание. Большинство детей все же теперь двуязычные.

В11 считает, что важно обучать детей и русскому, и финскому языкам, но сталкивается с разными подходами со стороны финноязычных воспитателей, которые настаивают на постоянном использовании финского. Детей часто делят на подгруппы, и педагог старается иногда говорить с русскоязычными детьми на финском, чтобы поддерживать их языковые навыки. В игровой обстановке, например, когда в комнате играет группа из шести детей, финские дети иногда интересуются русскими словами.

В10 объясняет, что выбор языка общения с детьми зависит от плана занятия и состава группы, с которой идет работа в данный момент, и носит ситуативный характер. Она наблюдает за детьми и, если замечает, что ребенок не понимает сказанное, переключается на другой язык. Основное внимание уделяется простым фразам, например, *хочешь молока?* или *что наденем?*, которые используются в повседневном общении. Во время занятий педагог старается проводить аналогии между двумя языками, особенно в игровых ситуациях, таких как песенки или игры с вопросами *Кто это?* и *Miten nalle puetaan* [как одевают мишку]. В таких случаях используют оба языка, чтобы финноязычные и русскоязычные дети понимали значение слов на обоих языках. Двуязычные дети при этом легко адаптируются, так как хорошо владеют и финским, и русским. Дети, как правило, отвечают на родном языке, но русскоязычные дети часто используют финские слова, такие как *kurahousut* [непромокаемые штаны] или *vessä* [туалет], смешивая оба языка. В10 добавляет, что взрослые тоже иногда смешивают языки в повседневной речи, что создаёт естественную транслингвальную среду для детей.

В13 стремится говорить с двуязычными детьми по-русски, чтобы поддерживать и развивать их навыки владения языком. С финноязычными детьми общение в основном ограничивается бытовым финским, так как им проще выражать свои мысли на родном языке. Часто возникают конфликтные ситуации, и педагог обсуждает их с детьми на родном языке, чтобы все участники могли лучше понять ситуацию и разобраться в ней. Сейчас дети стали активно играть вместе, но педагог замечает, что русский язык используется недостаточно. Родители выражают желание, чтобы их дети лучше владели русским, поэтому педагог уделяет внимание русскому языку в общении с детьми и объясняет на русском, если дети сталкиваются с трудностями. Чаще всего дети отвечают на финском, хотя некоторые финские дети иногда в шутку пытаются отвечать на русском, даже используя вымышленные слова. Двуязычные дети, в основном, говорят с педагогом по-русски, так как она мягко напоминает им о важности общения на этом языке. В13 отмечает, что у детей часто срабатывает автоматическая реакция на язык вопроса: если она спрашивает на финском, дети отвечают на финском, а если на русском — то на русском.

В группе В15 много детей с особыми потребностями и есть ассистент. Они используют карточки с изображениями, дополняя по мере необходимости, а расписание дня представлено на стене в виде картинок. В16 говорит с детьми только по-фински, поскольку не понимает ни слова по-русски. В18 имеет возможность выбирать язык общения в зависимости от языковой среды каждого ребенка. Если ребенок финноязычный, он говорит с ним на финском, а если русскоязычный — на русском. Независимо от того, что у некоторых детей родной язык русский, если игра идет на финском, они отвечают и общаются на финском, и педагог подстраивается под этот язык, и наоборот. Оба языка представлены достаточно активно в разных видах детской деятельности.

В целом воспитатели признают важность двуязычного развития детей, при этом их подходы варьируются от использования родного языка для эмоциональной поддержки и доверия до акцентирования финского языка ради академической подготовки и повседневного общения. Педагоги детского сада придерживаются адаптивного подхода к билингвальному воспитанию детей с разным языковым опытом, что позволяет учитывать индивидуальные потребности каждого ребенка. Основной акцент делается на языке, которым дети владеют лучше, но финский и русский активно используются и взаимодействуют между собой, что создаёт естественную двуязычную среду. Несмотря на приоритет одного языка, педагоги

переходят на другой при необходимости, сохраняя интерес детей к беседе и поддерживая доверительные отношения.

Какие у вас взаимоотношения с родителями детей?

Воспитатели отмечают, что отношения с родителями детей в целом хорошие, с ними легко находить общий язык с ними, проблем, как правило, не возникает. Все родители открыты для общения и активно обсуждают свои вопросы и ситуации, которые часто решаются на уровне группы. Отлично работает родительский комитет, состоящий из активных взрослых, которые уже много лет помогают детскому саду. Воспитатели иногда даже уступают инициативу родителям, позволяя им реализовывать свои идеи, так как у них много креативных предложений, и только они знают, как их воплотить. Устраиваются родительские собрания, вечера знакомства (чаепития, мастер-классы по лепке пельменей, вечер танцев / песен), отмечаются дни мамы, папы, бабушек и дедушек, происходят праздники, на которые собираются средства для разных мероприятий.

Коллеги, например В5, В6 и В9, полагают, что отношения с родителями должны быть нормальными, ровными и профессиональными, оставаясь в рамках делового / рабочего общения. Все приходят на собеседования, не выдвигая обычно никаких требований и не давая негативных отзывов. Если воспитатели могут, то с финскими родителями говорят по-фински, с русскими по-русски, а с двуязычными варьируют. Если финские родители говорят по-русски, то спрашивают, на каком языке вести беседу, как им удобно. Иногда общим языком становится английский. Воспитатели считают, что следует избегать слишком тесного общения. Сближаются тогда, когда прошли вместе через испытания, когда уже не первый ребенок в детском саду. В14 считает, что с родителями нет долгосрочных взаимоотношений, задача – передать какую-то информацию, разобрать какую-то ситуацию. Для В8 этого недостаточно, она считает важным иметь хорошие, благожелательные отношения с родителями, которые всегда спрашивают, как дела: «Мы друг друга любим. У нас хороший контакт». В11 подчеркивает, что отношения хорошие, добрые, открытые, дружелюбные, доверительные, что она всем рада и все рассказывает вечером, стараясь начинать с положительного, а если что-то уж очень отрицательное, то об этом тоже рассказывает, хотя тогда в следующие разы старается детей хвалить. Есть такие, которые каждый день получают какие-то замечания. Если их было много и они были серьезные, тогда родителям обязательно рассказывают что было сделано. В13 обсуждают, что сказал ребенок, внимательно относится к пожеланиям родителей, даже по тому, как одеть ребенка.

Природная коммуникабельность В4 и ее способность к контактам помогают в этом. Однако она признается, что существуют и сложные случаи, когда не знаешь, как подойти к родителям, особенно к тем, кто постоянно недоволен. Это часть профессии, и даже с такими родителями можно найти общий язык, если относиться к ситуации со спокойствием. В4 старается избегать эмоциональных реакций и конфликтов, предпочитая вести беседы в тихом и спокойном тоне. В основном она делится с родителями информацией о том, как прошёл день их ребёнка. Если происходят какие-то инциденты, она упоминает о них, но предпочитает не акцентировать внимание на случайных инцидентах, если они не носят систематический характер. Реакция родителей на информацию может быть разной: иногда она положительна, иногда наоборот. Некоторые родители могут быть тревожными, а кто-то более спокойным. В4 подчеркивает, что взаимодействие с семьями требует психологического подхода, необходимо выслушивать и детей, и их родителей, что бывает достаточно трудоемким процессом.

В17 всегда старается, чтобы родители знали его как человека, ведь дети проводят в детском саду четыре года. Хотя родители иногда могут нервничать, он часто использует юмор, что способствует установлению хороших отношений с ними. прежняя система, при которой весь персонал общался с родителями, была более качественной, способствовала более тесному сотрудничеству и лучшему взаимопониманию. В настоящее время эта задача легла только на плечи одного ответственного педагога, и поэтому воспитатель чувствует,

что не знает родителей так хорошо, как раньше. Понимание семьи помогает лучше работать с детьми: зная их происхождение и ситуацию, можно более эффективно взаимодействовать с ними. Не нужно знать все аспекты жизни семьи, но хотя бы общее представление о ней важно для работы. Если воспитатель суетится и организует множество мероприятий в угоду родителям, это, по его мнению, неправильно. Он предпочитает более спокойный подход, где основное внимание уделяется чтению, театральным постановкам и играм. Воспитатель считает, что главная задача детей – это игра и развитие социальных навыков, и не обязательно предлагать что-то новое каждый день. Всё зависит от того, как дети начинают утро: если все идет хорошо и у них есть занятия, он не будет прерывать их ради запланированного мероприятия, а перенесет его на другой день. Он считает, что в их группе царит спокойная атмосфера, позволяющая детям свободно играть. Воспитатель не против ошибок и воспринимает их как часть своего опыта.

В свою очередь В1 отмечает, что взаимодействие с родителями стало значительно сложнее. Они проявляют минимальный интерес к совместной работе, ограничиваясь лишь вопросами о том, как их дети поели и попили. В целом, их требования к детскому саду стали довольно обыденными, и родители, похоже, предпочитают, чтобы их не беспокоили, так как у них много работы. Раньше взаимодействие с родителями было более тесным, и культура общения проявлялась лучше. Как и многие другие, он считает, что помощники воспитателей должны быть в курсе происходящего. В беседе с родителями он считает важным выяснить все ключевые моменты, которые помогают лучше понять семью и помочь ребёнку. Простые вечерние разговоры о том, как прошел день, кажутся недостаточными. Воспитатель желает узнать больше о ребёнке, его интересах, игрушках, книгах, которые он читает, и играх, в которые любит играть, чтобы найти подходы к его занятиям в садике.

По мнению В10, с родителями детей нет больших проблем. Они обычно прислушиваются к информации о своих детях и интересуются, как у них дела, как они ведут себя, как поели и попили. Однако, чтобы уменьшить количество вопросов о том, чем занимаются дети в детском саду, воспитатель предпочитает заранее информировать родителей о занятиях и активностях. Каждый день он описывает на финском языке, который понимают все, чем именно занимаются дети, и делится этой информацией через закрытую группу в Facebook. Например, на одном из музыкальных занятий воспитатель развивает определённые навыки и сообщает родителям, как именно дети участвуют и что именно изучают. Благодаря этому подробному информированию у родителей возникает очень мало вопросов относительно того, чем именно занимались их дети. У В15 отличные отношения, налажен хороший диалог, тактично поднимаются все вопросы. Конечно, не каждый день удается обсудить все детали, но в целом коммуникация работает. Воспитатель старается быть доступным, в том числе через Facebook, даже если не отвечает сразу. Обычно это удаётся, информация передаётся, даже если воспитатель на утренней смене и не видит родителей, которые забирают ребёнка.

В12 отмечает, что хорошие отношения с родителями – это половина успеха. Когда родители подходят к нему и благодарят за работу, это приятно, говорит о высоком уровне доверия и привязанности. Все же можно заметить, что родители приходят в разном настроении и с различными претензиями, и нужно постараться сгладить напряжённые моменты, выслушивая их и пытаясь успокоить, что иногда удаётся, а иногда нет.

Детский сад хочет стать более открытым для жителей района, продемонстрировать им, что здесь сосуществуют две культуры. Для этого планируются мастер-классы, детская дискотека, а также уличные мероприятия с грилем и выступлениями. В18 делится интересным опытом общения с родителями. Однажды пришла семья, которая спросила, кто будет приходить к детям на Рождество – Дед Мороз или Йоулупукки. Воспитатель ответил, что в этом году придет Йоулупукки, и это стало причиной, по которой семья решила не водить ребенка сюда. С другой стороны, финноязычная семья интересовалась, насколько в саду представлены элементы финской и русской культуры. Воспитатель рассказал о традициях Рождества, где звучат как финские рождественские песни, так и поздравления на русском языке, что подчеркивает культурное разнообразие детского сада.

Воспитатели поддерживают отношения с семьями, чьи дети были в группе давно, и продолжают общаться с некоторыми из них на протяжении многих лет. Они признают, что с некоторыми родителями у них возникали трудности, но это были случаи личной несовместимости. Тем не менее, они всегда стараются вести себя профессионально. Недавний закон о раннем детском образовании ограничил возможность проведения бесед по индивидуальным планам с родителями, что негативно сказалось на отношениях с семьями. Воспитатели считают, что у воспитателей слишком много бумажной работы, и это отнимает у них время, которое они могли бы проводить с детьми в группе. Они отмечают, что хотя есть дела, которые необходимо выполнять, все зависит от подхода к работе.

Итак, работа с родителями представляет собой сложный аспект деятельности воспитателей, как показывает общение с коллегами и опыт взаимодействия. С одной стороны, воспитатели заинтересованы в поддержании хороших отношений с родителями, так как они являются клиентами, от которых зависит финансовое обеспечение работы детского сада. С другой стороны, необходимо учитывать интересы детей и находить баланс в этом взаимодействии. Притираясь друг к другу, взрослые показывают пример, как столкновение культур может стать взаимообогащением культур.

Заключение

В данной статье мы исследовали опыт воспитателей двуязычного детского сада, сосредоточив внимание на их подходах к обучению, взаимодействию с детьми и родителями, а также на соотношении предыдущего опыта с текущими задачами. Результаты тематического анализа показали, что воспитатели успешно адаптируют свои методы работы к условиям двуязычного образовательного пространства, что позволяет им эффективно справляться с изменениями и новыми вызовами.

Мы выявили, что воспитатели активно используют как русский, так и финский языки в общении с детьми, создавая благоприятную двуязычную среду, которая способствует развитию языковых навыков у детей. Взаимоотношения с родителями также играют важную роль в их работе, позволяя воспитателям лучше понимать потребности семей и формировать доверительные отношения, что в свою очередь способствует успешному обучению и развитию детей.

Рабочие системы в детских садах Эстонии, Украины, России и Финляндии значительно различаются по своей организации. В Финляндии ключевым отличием является коллективное принятие решений и меньшая нагрузка на одного воспитателя, что способствует более индивидуальному подходу к каждому ребенку и развитию разносторонних навыков. В то время как в Эстонии воспитатели работают по сменам и самостоятельно планируют свою работу, в Финляндии акцент делается на сотрудничество и гибкость в выполнении программы. Здесь важна не столько обязательность выполнения всех задач, сколько свобода в их реализации. Различия также наблюдаются в подходе к преподаванию русского языка: за рубежом уровень преподавания ниже, что приводит к размытости культуры и традиций. Респонденты отмечают, что в трудные времена важно сохранять единство и поддерживать друг друга, несмотря на национальные или культурные различия.

Задачи, стоящие перед воспитателями, меняются со временем, что требует от них гибкости и готовности к постоянному обучению. Важно сотрудничество и открытость общения как с детьми, так и с родителями, что является ключевым элементом в процессе двуязычного образования.

Литература

Измайлова, Э.В. (2019) «Тематический анализ» культуры детства: общая характеристика и перспективы применения. *Человек. Культура. Образование*, 1, 50–62.

Озолина, М.Н. (2020) Очерки и рекомендации по обучению иностранным языкам в дошкольном образовательном секторе. В кн.: Кабалина, О.И. (ред.) Теория и практика преподавания иностранных языков. Москва: МГОУ, 4–10.

Протасова, Е. (2024) *Двуязычие в детском возрасте*. Москва: Мозаичный парк.

Протасова, Е., Родина, Н. (2021) *Учимся говорить по-русски*. Москва: Мозаичный парк.

Родина, Н.М. (2022) Подготовка будущих воспитателей к работе в многокультурной образовательной среде. *Гуманитарные науки и образование*, 13(1), 81–89.

Туркина, О.А. (2018) Тематический анализ как разновидность дискурс-анализа: синтез социологического и лингвистического подходов. *Журнал Белорусского государственного университета. Филология*, 2, 76–83.

Blaschitz, V., Weichselbaum, M. (2022) Mehrsprachige Sprachbildung im Kindergarten unter kulturreflexiver Perspektive. In: Kainhofer, J., Rückl, M. (Hg.) *Sprache(n) in pädagogischen Settings*. Berlin: De Gruyter, 71–86.

Dannerer, M., Knappik, M., Springsits, B. (2013) PädagogInnenausbildung in einer mehrsprachigen Gesellschaft: Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeitsdidaktik in der Aus- und Weiterbildung von LehrerInnen und Kindergarten-PädagogInnen in Österreich. In: de Cillia, R., Vetter, E. (Hg.) *Sprachenpolitik in Österreich*. Frankfurt am Main: Lang, 29–47.

Junter, K. (2021) *Suomea toisena kielenä puhuvien arabian- ja venäjänkielisten lasten äidinkielen ja toisen kielen välinen yhteys ymmärtävässä ja tuottavassa sanastossa*. Helsinki: University of Helsinki.

Mulvihill, N. (2014) How do you say “twos” in Spanish, if “two” is “dos”? Language as means and object in a bilingual kindergarten classroom. *Harvard Educational Review*, 84(3), 385–402.

Moin, V., Breitkopf, A., Schwartz, M. (2011) Teachers’ views on organizational and pedagogical approaches to early bilingual education: A case study of bilingual kindergartens in Germany and Israel. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 1008–1018.

Reich, H.H. (2009) *Zweisprachige Kinder: Sprachaneignung und sprachliche Fortschritte im Kindergartenalter.* Münster: Waxmann.

Schwartz, M., Verschik, A. (eds.) (2013) *Successful Family Language Policy: Parents, Children and Educators in Interaction*. Dordrecht: Springer.

Skintey, Lesya. 2020. *Zweitspracherwerb im Kindergarten aus der Community-of-Practice Perspektive*. Münster: Waxmann.

Valente, J.M. (2017) Rethinking inclusion as mundanity: insights from an experimental bilingual kindergarten classe LSF at école maternelle Gabriel Sajus in France. *Early Childhood Education Journal*, 45(4), 553–562.

Zein, S., Garton, S. (eds.) (2019) *Early Language Learning and Teacher Education: International Research and Practice.* Bristol: Multilingual Matters.

Елена Пчелинцева (Майнц, Германия; Черкассы, Украина)

ОБУЧЕНИЕ УКРАИНСКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ ДО И ПОСЛЕ 24 ФЕВРАЛЯ 2022 Г.

Украинский язык как иностранный: 30 лет независимости. Обучение украинскому языку как иностранному в Украине началось после провозглашения Независимости Украины в 1991 году. К тому времени языком внешнеполитических, экономических, дипломатических связей, а также языком образования для иностранных студентов в украинских университетах преимущественно был русский, а украинский язык как иностранный интересовал в основном диаспору, а также ученых-славистов и зарубежных украинистов. С середины 90-х годов украинский язык начали изучать иностранные студенты, поступающие в украинские университеты. В украинских вузах были открыты новые кафедры украинистики, где вырабатывались методы и принципы преподавания, создавалась учебно-методическая база.

Первый в Украине официальный академический учебник украинского языка для студентов-иностранцев под грифом МОН был издан в 1998 году коллективом преподавателей кафедры украинского языка и общего языкознания Черкасского государственного технологического университета под ред. д. ф. н. Наталии Непийводы. Впоследствии в разных университетах страны было издано множество пособий и учебников по преподаванию украинского как иностранного, среди которых трудно выделить лучшие образцы, поскольку их очень много. Среди наиболее известных назовем книгу Дануты Мазурик «Українська мова для іноземців. Крок за кроком» Харьковского издательства Фолио (2017), а также «Українська мова для іноземців» под ред. Т. А. Дегтяревой (Сумы, 2018). Преимуществом этих изданий, по нашему мнению, является системное наличие в структуре и содержании социокультурной составляющей – то есть страноведческих, лингвострановедческих, социолингвистических компетентностей, направленных на развитие умений и навыков соблюдать национально обусловленные языковые и социальные нормы поведения. Фундаментальный анализ изданного учебно-методического обеспечения по украинскому языку как иностранному (около 500 учебных изданий в списке литературы) сделан в прекрасной докторской диссертации Ганны Швець «Теоретико-методичні засади навчання української мови іноземних студентів гуманітарних спеціальностей», которая была защищена почти перед самой войной (см. Швець 2021). В ней максимально полно проанализированы факторы, обеспечивающие эффективность формирования украиноязычной профессиональной коммуникативной компетентности, принципы, методы и технологии обучения, сделан детальный обзор основы и развития методики обучения украинскому языку как иностранному, предложена авторская методика обучения на текстоцентрической основе. Отметим, что за последние 15 лет в Украине было защищено десять кандидатских и две докторские диссертации, в которых исследованы различные аспекты процесса обучения украинскому как иностранному.

Итак, за три десятилетия независимости в Украине была разработана надежная учебно-методическая и теоретическая база для обучения украинскому как иностранному. Вместе с тем украинский язык продолжали изучать в основном те иностранцы, кто планировал учиться в украинских университетах, преимущественно в западно- или центрально-украинских, поскольку в Харькове, Донецке, Днепре или Одессе на многих факультетах иностранцы могли продолжить обучение на русском языке. Русский язык де-факто решал почти все коммуникативные проблемы для иностранцев, работавших и/или обучавшихся в Украине. Так, в приказе Министерства образования и науки Украины № 343 от 21.04.2010 г. было задекларировано, что «языком обучения для иностранных граждан может выступать украинский, английский, русский или другой иностранный язык, который определяется высшим учебным заведением с учетом наличия научно-педагогических кадров, учебно-ме-

тодического обеспечения и потребностей иностранных студентов» (Наказ 2010; тут и далее перевод с украинского языка наш – *Е.П.*). На практике это имело такие последствия: по информации на 2015 г., вузы Украины предлагали одинаковое количество образовательных программ на украинском и русском языках (по 39,47%), а также на английском (19,23%), французском (1,11%) и немецком (0,73%), однако большинство иностранцев училось на русском. По данным Украинского государственного центра международного образования, в этот период на русском языке получали образование 56,96% иностранцев, на украинском – 16,99%, на английском – 25,98%, на немецком – 0,06% (Швець 2021: 35).

За рубежом интерес к изучению украинского как иностранного тоже был недостаточно высоким. Хотя, по информации на 2020 год, его преподавали на 69 факультетах 25 стран мира, из них всего в пяти университетах был украинский как язык специальности, в других случаях – второй или третий иностранный, а чаще – предмет самостоятельного выбора студента. В то время всего в шести странах мира действовали курсы по изучению украинского языка (Швець 2021: 40–43). В академической среде за границей украинистика была частью «российских штудий» (Перспективи викладання 2020). Как ни прискорбно, это положение дел не сильно изменилось за прошедшие 4 года.

Ситуацию усугубляет и то, что до сих пор не существует международного сертификационного экзамена по украинскому языку (вроде английского TOIFL или IELTS). Кстати, в Европе только два государственных языка не имеют такого сертификационного экзамена – украинский и белорусский (Зозуля 2020). Этот вопрос давно обсуждался в научных и образовательных кругах, в частности, об этом шла речь на самом высоком уровне в 2016 году, когда министр образования и науки Лилия Гриневич выступала перед участниками VI Всемирного форума украинцев в Украинском доме (Гриневич 2016). В 2018 г. появился государственный стандарт «Украинский язык как иностранный: Уровни общего владения и диагностика» (Вимоги до рівнів 2021). Но этот документ по сути является требованиями к уровням, но не стандартом в полном смысле. Орыся Демская, председатель Национальной комиссии по стандартам государственного языка, на конференции «Перспективы преподавания и изучения украинского языка как иностранного» во Львове (30.09.2020) поставила цель введения такого сертификационного экзамена (Перспективи викладання 2020). Проблема не решена до сих пор и активно обсуждается учеными в СМИ (см. например: Левчук 2023), а на конференции в Дрездене (Humboldt-Network & Psi-Meeting “Synergy and entropy in Ukrainian scientific landscape in Germany”, Dresden, 02.12.2023) участники единогласно поддержали это требование в Резолюции. Но «воз и ныне там» – Украина до сих пор не имеет такого экзамена и не представлена в ALTE (The Association of Language Testers in Europe, alte.org). Отсутствие международного сертификационного экзамена существенно снижает мотивацию у иностранцев изучать украинский, поскольку по окончании курса они не смогут получить соответствующий международно признанный сертификат, удостоверяющий знание украинского как иностранного для дальнейшего обучения в вузе или для приема на работу.

Есть еще одна проблема: система профессиональной подготовки квалифицированных преподавателей украинского языка как иностранного все еще находится на этапе становления. Еще в 1993 г. в двух украинских университетах были попытки открыть специальность «Украинский язык как иностранный» по направлению «Филология», но это удалось сделать только на уровне специализации. Поэтому подготовка преподавателей соответствующего профиля была начата как специализация на кафедре украинского прикладного языкознания Львовского национального университета имени Ивана Франко и в Институте филологии Киевского национального университета имени Тараса Шевченко, на базе кафедры украинского и русского языков как иностранных. После изменений в структуре высшего образования с 2019 г. это направление реализуется в рамках выборочных дисциплин на магистерском уровне в одной из образовательных программ «Украинская филология и западноевропейский язык», а с недавнего времени – по инициативе коллег из Киевского национального университета имени Тараса Шевченко – в формате сертификатной программы повышения

квалификации (5 кредитов) «Методика обучения украинскому языку как иностранному». Полагаем, что дальнейшая разработка и поддержка на государственном уровне национальной программы подготовки высококвалифицированных преподавателей украинского как иностранного являются чрезвычайно важными факторами повышения статуса украинского языка как государственного языка Украины.

Украинский как язык сопротивления после начала полномасштабного вторжения России: новый контекст процесса обучения. Наверное, ничто другое не могло привести к такому стремительному росту престижности украинского языка, мощному культурно-языковому единению украинцев и такому огромному всплеску интереса к изучению украинского языка за пределами Украины, как вторжение России 24 февраля 2022 года. Ситуация изменилась коренным образом. По словам Matt Pearce, "Languages rise and fall with history, in nations and university language departments alike" (Pearce 2022). Как указано на официальном сайте Национального Института стратегических исследований, язык стал фактором национальной консолидации, мерилом разграничения на *свой-чужой* (Українська мова під час війни 2023). Согласно данным В. Кулика, среди украинцев наблюдается поразительный рост количества граждан, связывающих себя с украинским языком и культурой, на Юге и Востоке Украины – традиционно русскоязычных регионах. Если в 2017 г. таких было 64%, то в конце 2022 г. – 90% (Кулик 2023).

Мы дважды проводили интернет-опросы респондентов из сферы образования и культуры (учителя, преподаватели, музейные и библиотечные работники, театральные и литературные деятели), по результатам которых было выяснено, что каждый третий из тех, кто до 24 февраля использовал оба языка для общения (а их среди опрошенных была почти половина), сейчас полностью отказался от русского и перешел на украинский, при этом некоторые из них испытывают раздражение (10%) и даже отвращение (4%) по отношению к русскому языку. Почти все русскоязычные респонденты начали изучать украинский язык и пытаются на нем говорить. Пять из шести опрошенных осознали важность государственного языка для национальной идентичности, а каждый третий пришел к этой позиции только после начала войны (подробнее об этом см.: Pchelintseva 2023).

Трагические события конца февраля 2022 г. и все, что произошло в последующие месяцы, вызвало невероятный рост интереса к украинскому языку и за рубежом, причем у очень разных категорий людей в разных странах. Мы видим несколько очевидных причин: выражение солидарности с народом, так отважно отстаивающим свою свободу, интерес к языку как таковому, политическая мода. Конечно, есть и сугубо прагматические факторы: необходимость найти общий язык с беженцами из Украины, с которыми волонтеры или те люди, которые принимали их у себя, не имели языка-посредника; попытки европейцев помочь адаптироваться украинским детям, вынужденно попавшим в европейские школы. Многие европейцы стремились помочь украинцам, в том числе и облегчая их языковую адаптацию в новой для них среде, демонстрируя тем самым свое уважение и свое сочувствие к людям, которые спасаются от войны. По данным Е. Барсуковой, после вторжения России в Украину в феврале более 1,3 миллиона человек во всем мире в знак солидарности начали учить украинский язык в сервисе Duolingo. В результате за 6 месяцев после начала вторжения количество людей, которые изучают украинский язык с помощью этой известной онлайн-платформы, выросло в Германии на 1651%, в Польше на 1615%, в Чехии на 1515% (Барсукова 2022). Одновременно с этим начали активно создавать различные курсы преподавания украинского языка, организовывать языковые тренинги для изучения украинского языка, а также вести активный поиск специалистов, имеющих соответствующий педагогический опыт.

Вместе с тем обнаружился существенный пробел в адекватных учебно-методических материалах по интенсивному изучению украинского для тех инофонов, которые, во-первых, находятся не в Украине, во-вторых, не планируют получать в Украине высшее образование и, в-третьих, не имеют возможности длительного изучения языка (как это, например, раньше

происходило на подготовительных отделениях для иностранных студентов в Украине до войны – в среднем 800 аудиторных часов). Большинство желающих изучать украинский язык в европейских странах заинтересованы в интенсивных курсах, которые дали бы возможность общаться, читать украинские новости, смотреть фильмы, понимать песни, узнавать о фактах истории страны и о выдающихся личностях и т. д. Они не имеют физической возможности погрузиться в живую культурную среду, но нуждаются в понимании актуальной ситуации и в ее социально-культурной и политической почве. Все эти обстоятельства обусловили настоятельную потребность в создании новых учебных комплексов.

Базовые требования к качественному учебнику иностранного языка общеизвестны: он должен быть коммуникативно направленным; содержать учебный материал, релевантный коммуникативным целям, а также интересам и потребностям студентов; он должен быть доступным, соответствовать уровню подготовки студентов и конкретным условиям обучения (Лісовий 2019). Однако в новых обстоятельствах в значительной степени изменилась и коммуникативная цель, и потребности изучающих язык, а также и условия обучения. Мы считаем, что сейчас есть потребность в новых учебно-методических изданиях, которые основываются на следующих принципах:

- погружение в язык через информационную среду украинской культуры
- интенсивный характер представления информации, требующий использования языка-посредника (обычно повсеместно распространенного английского, но выбор зависит от условий преподавания)
- акцент на коммуникативной составляющей с учетом лексического минимума разговорной речи и последних тенденций развития языка
- активное привлечение визуальной информации (инфографики, видеоматериалов)
– минимально необходимый объем грамматической информации с учетом частотности грамматических форм.

В следующей части статьи мы опишем и проанализируем реализацию этих принципов в учебно-методическом издании, недавно вышедшем из печати.

“Welcome to Ukraine” – учебник нового типа. На протяжении последних лет на кафедре украинского языка и общего языкознания Черкасского государственного технологического университета (ЧДТУ) разрабатывался учебный комплекс украинского языка для короткого интенсивного 3-месячного курсового обучения. Это было вызвано запросом на организацию краткосрочных курсов от представителей туристического бизнеса разных стран, а также от Корпуса Мира. Через несколько месяцев после начала войны стала очевидной необходимость издания его в виде компактной книги – такого пособия-справочника, который можно взять с собой в дорогу, в котором легко найти нужную информацию, позволяющую заниматься как с преподавателем, так и самостоятельно. В качестве языка-посредника мы, конечно, выбрали английский, знакомый большинству европейцев. Результатом стала иллюстрированная книга “Welcome to Ukraine” (Piatkovska, L, Pchelintseva, O., Denga, O., Isaienko, T.), вышедшая в свет весной 2023 г. Она предназначена для иностранцев, которые начинают учить украинский язык в своей стране или в Украине. Учебник основан на коммуникативном подходе, тематика актуальна как для иностранных студентов, так и для предпринимателей, туристов и всех, кому нужны базовые навыки общения в Украине или с украинцами. Читатель найдет в книге грамматические комментарии и информацию о культурных особенностях украинцев на английском языке (в стадии подготовки также версии на французском, арабском, китайском, турецком, греческом и польском языках).

Рис.1

Существенной особенностью издания является системное преодоление межкультурных барьеров. Это реализовано, прежде всего, в самом начале книги в разделе «Культурные моменты». Читатель узнает интересные факты о традициях и специфических нормах украинской культуры на понятном ему языке и с яркими иллюстрациями. Далее, в основной части этот принцип реализован в каждой теме. Кроме того, в любой момент можно вернуться к разъяснению соответствующей темы в англоязычных «Культурных моментах», поскольку их структура зеркально отражает структуру основной части.

В учебнике использованы оригинальные иллюстрации (дизайнер – Виктория Кудревич) и элементы инфографики, которые оптимизируют восприятие материала, помогают расширять словарный запас, лучше понять кросс-культурную проблематику. Например, в разделе «Украинская кухня», где речь идет о важном месте хлеба в украинской культуре, читателя ждет иллюстрация, закрепляющая образы новых слов визуальными впечатлениями:

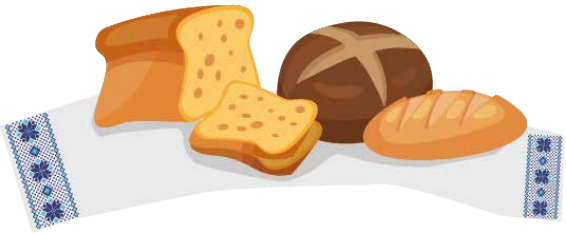


Рис.2

Еще один важный принцип, который лежит в основе нашей концепции: ориентация на живую коммуникацию с минимально необходимым количеством грамматической информации. Разрабатывая структуру, мы принимали во внимание практические потребности: необходимость общаться в конкретных социально-бытовых ситуациях, для которых нужна конкретная лексика и грамматические модели, причем грамматическая информация подается дозированно, с учетом практической целесообразности и принципа доступности. Для удобства изучающих язык в книге размещен англоязычный *Grammar Index*, который содержит необходимую информацию по грамматике. Это особенно важно для тех, кто изучает украинский самостоятельно.

С особой осторожностью мы подошли к выбору лексического минимума. Общий лексический объем курса составляет около 600 единиц, отобранных с учетом частотности,

актуальности слов и уровня знания языка. Эта лексика дает возможность начать говорить с первых дней работы с учебником.

Книга состоит из 4 частей:

• культурологическая информация в начале книги (традиции и особенности украинской культуры с иллюстрациями);

• основная часть «Первые шаги в украинском языке» (лексика, грамматические пояснения, лексико-грамматические упражнения и диалоги);

• дополнительная часть «Грамматический справочник»;

• популярные украинские песни с подстрочным переводом на английский язык.

Остановимся коротко на каждой части. «Cultural moments» – это, по сути, сжатый лингвокультурологический справочник, содержащий важную информацию об украинских традициях, менталитете и быте, и даже распространенных суевериях. Авторы пытались разъяснить читателям такие ситуации, которые потенциально могут вызвать непонимание носителя другого языка и культуры, и проиллюстрировать их инфографикой. Например: «Когда вы отправляетесь в путешествие, за минуту до выхода из дома все в доме должны присесть на несколько секунд – тогда ваше путешествие будет безопасным и удачным»:

Рис.3

Основная часть учебника «Первые шаги в украинском языке» включает повседневные ситуации и взаимодействия, такие как: «Знакомство. Первая встреча. Семья», «Еда», «Время и погода», «Ориентация в городе», «Общественный транспорт», «Путешествие», «Покупки», «Здоровье. Эмоции» и «Телефон. Интернет. Почта». Каждая тема предоставляет необходимую лексику, грамматику и материал для работы над произношением и для выполнения поставленной коммуникативной задачи. Организация материала уже с первых уроков позволяет на минимальном уровне высказать собственное мнение, поучаствовать в дискуссии. К каждой теме подобраны только самые необходимые слова, которые следует использовать в первую очередь. На основе этих новых слов мы строим и изучаем диалоги. Каждый диалог – это модель, которую студенты могут использовать в повседневной жизни, в них использованы грамматические модели, которые входят в содержание урока. Далее, на основе грамматических моделей и диалогов, постепенно знакомим с грамматикой. *Times for grammar* – грамматическая часть каждой темы – содержит тщательно подобранный грамматический материал, который предложен в сжатом объеме, необходимом для выражения мыслей на уровне А2. Отбирая грамматический материал для книги, авторы исходили из принципов минимизации, комплексности и универсальности. Информация вводится порционно, проиллюстрирована соответствующими примерами и инфографикой. Отдельный справочный раздел *Grammar References* – это углублённое изложение грамматического материала, систематизированное в таблицах. Его можно использовать с нулевого уровня до уровня Advanced.

Раздел «*Украинские песни*», которым завершается эта книжка, выполняет важную на начальном этапе функцию постановки правильного произношения и артикуляции. Поскольку в песнях много повторений, это позволяет отрабатывать специфические для украинского языка звукосочетания в процессе соединения слов в фразы. Кроме того, песен-

ный материал используется как мнемонический инструмент: известно, что слова, которые рифмуются, запоминаются быстрее, иногда из-за мелодии студенты запоминают не только отдельные слова, но и целые словосочетания и высказывания, способствующие быстрому развитию речи. Такой материал помогает студентам в усвоении сложных понятий украинского языкового пространства: знаний о стране, культуре и быте украинского народа, названий предметов и явлений традиционного быта. Раздел «Украинские песни» составлен из 10 украинских песен: народных, песен на слова Тараса Шевченко, а также песен современных исполнителей («Океан Ельзи», Pianoboy, The Hardkiss). Выбор песен обусловлен общими коммуникативными методами преподавания и последовательностью подачи лексико-грамматического материала – они представляют новую лексику и/или культурологические моменты, что соответствует определенным лексическим темам. К каждой песне предложен перевод на английский.

Итак, в этом учебнике реализованы все сформулированные нами выше принципы. Материал прошел апробацию на интенсивных курсах обучения украинскому в Университете Вроцлава (2023), на 3-месячных тренингах в Корпусе мира США, а также в процессе языковой подготовки иностранных студентов в ЧДТУ.

Заключение. Мы проанализировали актуальное положение дел с преподаванием украинского языка для инофонов в Украине и Европе, которое прямо или косвенно связано с динамикой культурно-политической ситуации, изменением статуса украинского языка после полномасштабного вторжения РФ, становлением его как языка сопротивления. В работе исследовано, как развивалась система обучения украинскому языку после установления независимости Украины в 1991 году, изучены изменения в этой сфере после начала войны. Сформулированы актуальные принципы преподавания украинского как иностранного, обусловленные новой культурно-политической ситуацией и образовательным контекстом.

За 33 года существования независимой Украины произошло становление системы обучения украинскому языку как иностранному, созданы сотни учебных и методических пособий, разработан теоретический фундамент методики преподавания украинского для инофонов. Но интерес к украинскому как иностранному оставался невысоким. Полномасштабное вторжение России в Украину коренным образом изменило ситуацию: украинский язык стал чрезвычайно востребованным. «Взрывной» рост интереса к украинскому как иностранному вызвал острую необходимость создания новых учебных пособий для интенсивных курсов украинского как иностранного. Новый контекст обучения (с учетом сжатых сроков, изменения приоритетной цели, отсутствия возможности погружения в социально-культурную среду) обусловил коррекцию базовых принципов соответствующих учебно-методических пособий, а именно:

− интенсивный формат обучения;

− системное преодоление межкультурных барьеров;

− сильная коммуникативная составляющая, ориентация на быстрое преодоление коммуникативного барьера;

− продуманный лексический и граматический минимум с ориентацией на актуальные речевые формулы;

− активное использование визуальной информации.

На сегодняшний день, учитывая общую неопределенную ситуацию в Украине, сложно строить прогнозы развития украинского мира, его места в системе европейского языкового и культурного континуума: каким будет внутреннее культурно-языковое пространство Украины после окончания войны, будет ли наша страна активным и полноправным членом Евросоюза. Вместе с тем мы убеждены, что стратегически важно сегодня предоставить возможность всем желающим изучать украинский язык и расширять знания об Украине, ее культуре и истории, ее Прошлом и Настоящем. Это – существенно необходимая часть в фундаменте нашего общего Будущего.

Литература

Барсукова, О. (2022) 1,3 млн людей почали вчити українську: які мови були популярні в Дуолінго цьогоріч. 10.12. life.pravda.com.ua/society/2022/12/10/251781.

Вимоги до рівнів володіння державною мовою (2021) 31 z0925-21, редакція від 24.06.2021. zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0925-21#Text

Гриневич, Л. (2016) ***Потрібен міжнародний іспит з української***. osvita.ua/news/52096

Зозуля, І. (2020) Державний стандарт з української мови як іноземної. В кн.: *Матеріали XLIX науково-технічної конференції ВНТУ.* Вінниця, 27-28.04.2020. conferences.vntu.edu.ua/index.php/all-hum/all-hum-2020/paper/view/9129

Кулик, В. (2023) Мова та ідентичність в Україні на кінець 2022-го. 07.01. zbruc.eu/node/114247

Левчук, П. (2023) *Quo vadis, Українська мово?* lb.ua/blog/pavlo_levchuk/564658_quo_vadis_ukrainska_movo.html

Лісовий, М. (2019) Комплексний підручник з української мови як іноземної. В кн.: *Materials of the International Scientific and Practical Conference* "Actual Problems of Teaching the Ukrainian Language as a Foreign Language on April 19, 2019», Біла Церква, 38–40.

Наказ № 343 (2010) Наказ Міністерства освіти і науки України № 343 від 21.04.2010 «Щодо надання освітніх послуг іноземцям». osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/7325

Перспективи викладання та вивчення української мови як іноземної (2020) В кн.: Press-conference 30.09.2020. Ukraine Crisis Media Center. youtube.com/watch?v=L-BzZUMO2CE

Українська мова під час війни: ключові тенденції розвитку (2023) 20.03. niss.gov.ua/news/komentari-ekspertiv/ukrayinska-mova-pid-chas-viyny-klyuchovi-tendentsiyi-rozvytku

Швець, Г. (2021) Теоретико-методичні засади навчання української мови іноземних студентів гуманітарних спеціальностей. Докт. дис. Київ: Київський університет імені Бориса Грінченка.

Pchelintseva, O. (2023) War, language and culture changes in cultural and linguistic attitudes in education and culture in central Ukraine after February 24, 2022. *Zeitschrift für Slawistik,* 68(3), 398–418.

Pearce, M. (2022) *For centuries, the Ukrainian language was overshadowed by its Russian cousin. That's changing*. 30.03.2022. latimes.com/entertainment-arts/story/2022-03-30/la-ent-ukrainian-language

Piatkovska, L., Pchelintseva, O., Denga, O., Isaienko, T. (2023) *Welcome to Ukraine: intensive language course*. Cherkasy: Hordiyenko.

Елена Тригубчак (Парма, Италия)

ИНТЕНСИВНЫЕ ЯЗЫКОВЫЕ КУРСЫ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ ИНСТРУМЕНТ АДАПТАЦИИ В ИНОЯЗЫЧНОЙ СРЕДЕ

Безусловно, изучение иностранных языков очень важно в современном мире, являясь не только необходимым компонентом современного образовательного процесса, но также фактором общего политического и культурного развития личности. Сегодня актуальным является понимание языка как средства общения в повседневной жизни, более того, как основного компонента адаптации к изменившейся окружающей среде – когда язык является не только средством общения, но и ключом к успешной интеграции на новом месте. Данное заключение подтверждается не только нашими теоретическими изысканиями, но и практической деятельностью по разработке и внедрению авторского экспресс-курса по изучению итальянского языка по заказу Межкультурного центра г. Парма и провинции – АСП (Тригубчак 2022).

Иностранный язык как средство общения подразумевает свободное использование всех видов речевой деятельности в процессе коммуникации, но нужно помнить об огромной разнице между владением разговорным языком и владением академическим языком (Cummins 2021) и соответственно выстраивать учебный процесс. Для успешной реализации этой задачи первостепенное значение имеет такой вид речевой деятельности, как говорение, то есть умение использовать имеющиеся в языке лексико-грамматические структуры для продуцирования собственных высказываний в рамках предложенной ситуации общения. Умение продуцировать устную речь важно, ибо в процессе ее реализации учащиеся практикуются в адаптации словарного запаса и грамматики к конкретным ситуациям (Judd, Walberg 2001).

Практика показывает, что именно осуществление говорения вызывает наибольшие трудности как в условиях учебного процесса, так и при непосредственном участии в реальной коммуникативной ситуации. Учитывая исключительную важность этого навыка необходимо разобраться в причинах возникновения трудностей. К сожалению, основное внимание методистов приковано к изучению лингвистических и методических проблем, гораздо реже можно встретить попытки проведения анализа психологических трудностей, возникающих при изучении иностранного языка.

При этом неоспоримым является факт, что процесс обучения основан на психологических, личностных возможностях обучающихся. Например, препятствиями, снижающими эффективность обучения, могут стать психологические барьеры, то есть психологические состояния, которые тормозят мыслительные процессы, не позволяя даже способным учащимся полностью раскрыть свои способности. Согласимся с учеными, что проблема преодоления психологических барьеров является одной из самых актуальных и в то же время, несмотря на многочисленные методики, остается нерешённой (Гордиенко, Новикова 2011).

Основными факторами, мешающими успешному осуществлению говорения как одного из основных видов речевой деятельности, согласно наблюдениям, являются недостаточность необходимых базовых знаний по предмету; нежелание вести беседу из-за непонимания предмета разговора; стремление избежать участия в обсуждении. Все они связаны с психологическими барьерами, базирующимися на страхах: страхе совершения ошибки; страхе перед новым видом деятельности; нежелании подвергнуться критике. Акцентируем внимание на том, что все это сильнейшие стрессоры, ориентированные на внешнюю оценку своих способностей. Разумеется, они по-разному влияют на разных людей. Прежде всего им подвержены люди с заниженной самооценкой и повышенным уровнем тревожности, то есть те, кто испытывает психологический дискомфорт в ситуациях, связанных с оценкой окружающего.

Все виды проявления тревожного состояния, возникающего при изучении и применении иностранного языка, определяются учеными (В. Н. Перевозчикова и др.) как иноязычная тревожность. При этом определяют 3 вида иноязычной тревожности: коммуникативная тревожность, связанная с трудностями, появляющимися при выражении своих мыслей и целей; боязнь негативной социальной оценки, вытекающая из желания произвести положительное впечатление; тестовая тревожность, связанная с опасением за академическую успеваемость (Гордиенко, Новикова 2011). Стоит отметить, что при реализации вышеупомянутого авторского экспресс-курса учащиеся наиболее проявляли первый вид тревожности и чуть менее – второй.

Одним из решений проблемы преодоления уровня тревожности может быть правильная организация учебного процесса. Согласимся с Д. Ларсен-Фриман, что на этом пути прежде всего важно сохранять непредвзятость и выбирать те идеи, которые могут быть полезны для ваших собственных учебных целей (Larsen-Freeman, 1990). Так, эффективным приемом является моделирование реальной коммуникативной ситуации, максимально приближенной к жизненной ситуации, например ролевая игра. Исследования показали, что при выполнении подобных заданий в процесс общения включаются даже студенты с такими особенностями нервной системы, как тревожность и высокий уровень невротизации. Основным же условием осуществления успешного процесса общения является отсутствие критической позиции преподавателя, которая негативно влияет на речевое поведение учащихся, которые начинают испытывать дискомфорт и уклоняются от разговора. В то же время создание спокойной атмосферы в процессе обучения нейтрализует разного рода страхи и уменьшает груз ответственности, чему, помимо прочего, способствует «сдвинутое оценивание», когда анализ всех ошибок происходит в конце выполнения всего задания. Хотя, безусловно, лучше предупредить появление ошибок на этапе подготовки к говорению. Это, как мы видим, соответствует основам методики CLIL (scaffolding). То есть лучше заменить критичность преподавателя адекватной самооценкой учащихся.

В этом контексте стоит вспомнить исследования (прежде всего А. Хейде), в которых отмечается влияние самооценки на качество устного продуцирования, а именно, доказано, что высокий уровень коммуникативной компетенции положительно влияет на самооценку (Гордиенко & Новикова, 2011). Остается вопрос, что из них первично. Для нас является важным то, что преподаватели иностранного языка, формируя коммуникативную компетенцию, непосредственно влияют на самооценку. А поскольку говорение как вид речевой деятельности требует создания благоприятной для общения атмосферы, то работа преподавателя должна быть направлена, с одной стороны, на поощрение «скованных» учащихся, с другой стороны – на исключение возможности доминирования слишком самоуверенных учащихся.

Также согласимся с учеными, что преодолевать уровень тревожности помогает использование возможностей онлайн-образования и виртуализация учебного процесса, которые значительно расширяют инструментарий для адаптации учащихся в языковую и социокультурную среду, ускоряя этот процесс (Любарець, Скибун 2021). Заметим, что выбор онлайн-формата авторского экспресс-курса был связан с необходимостью охватить всех желающих, находящихся в разных регионах страны. Он должен был быть удобен и прост, не вызывая стресс там, где его можно избежать.

Именно социолингвистическая адаптация является основной целью большинства интенсивных языковых курсов, и наши не стали исключением. Ибо в результате иммиграции вынужденной или желанной, запланированной или спонтанной люди попадают в ситуацию, в которой они должны взаимодействовать с местными жителями и, прежде всего, с органами власти. Стоит отметить, что последнее вызывает особую сложность, так как именно от органов власти зависят условия жизни в другой стране. Мы постарались разработать такой курс, приняв участие в котором, люди смогли бы самостоятельно, без посторонней помощи, на которую у большинства не было возможности рассчитывать, сделать первые шаги в новом для них мире. Необходимо было помочь иммигрантам войти в местный социум, формируя

коммуникативно-речевые и социокультурные компетенции, которые являются обязательным компонентом успешного общения. В этом мы отталкивались от идеи, что учащихся необходимо научить управлять реальным разговором (как его начать и закончить, как адекватно реагировать на те или иные ситуации, как выражать свои убеждения, мнения, чувства и т. д.). Важно также помнить и донести до учащихся, что язык – это социальный продукт с многочисленными вариациями согласно с индивидуальными, общественными, культурными и социальными особенностями (MacSwan, Rolstad 2003).

На основании очерченных современными исследователями (Judd, Walberg 2001; Павлик и др. 2021) факторов влияния на уровень освоения иностранного языка в иноязычной среде (родной язык, предварительный уровень образования, культурная среда страны происхождения, нормы поведения, физическое и психическое здоровье, социальная идентичность или самовоспроизведение), представим сложности, возникшие в нашей работе при реализации экспресс-курса:

1. Родной язык. Проблемы, которые возникают в процессе обучения, связаны со сходством и различием в родном и изучаемом языках. Это выражается в прямо пропорциональной зависимости – чем больше различий, тем сложнее овладеть иностранным языком. Здесь необходимо оговориться, что уже изученный иностранный язык может упростить этот процесс. Например, при прохождении нашего курса по просьбе учащихся использовалась два языка обучения – украинский и русский. При этом опора осуществлялась и на английский язык, так как многие учащиеся прекрасно им владели. То есть целесообразно использовать все доступные средства для получения желаемого результата.

2. Предварительный уровень образования. Группы, возникающие стихийно, обычно имеют разный уровень предварительного образования. В одной группе могут находиться студенты с высоким уровнем общего образования и хорошими знаниями не только родного, но и иностранного языка. В то же время в группе могут быть и люди с недостаточными знаниями даже родного языка. При этом каждый из них должен иметь возможность получить минимум, который поможет им адаптироваться. Поэтому задача преподавателя – подготовить универсальный материал, понятный для людей с разным уровнем подготовленности и разными возможностями.

3. Культурная среда страны происхождения. Очень важно, насколько отличаются традиции и культура двух народов, родной страны и принимающей. Здесь уместно вспомнить, что существуют разные концепции интеграции. Но, на наш взгляд, наиболее приемлемой является концепция мультикультурализма, при которой иммигранты, сохраняя свою национальную культуру, принимают активное участие в социальном развитии общества принимающей страны, то есть речь о взаимоуважении двух культур. Это напрямую связано с современными методиками обучения. Например, одной из базовых позиций методики CLIL является культура и ее активное привлечение к процессу обучения, ибо именно она смягчает адаптацию и упрощает понимание другой культуры и менталитета.

4. Нормы поведения. Европейское образование, поведение и традиции имеют свои особенности, что также актуализировало необходимость разработки и внедрения именно экспресс-курса, так как в привычной для учащихся среде общения, когда материал объясняется на родном языке, он усваивается легче и без стресса. Важно также связывать новые знания с уже имеющимися, акцентируя внимание на сходствах и отличиях.

5. Физическое здоровье. Возрастная категория людей, принимавших участие в курсе, варьировалась от молодых студентов, мам с детьми до пожилых пар. Естественно, физические возможности восприятия и усвоения материала тоже сильно отличались. Задача педагога – донести до каждого теоретический минимум.

6. Психическое здоровье. Стоит отметить, что депрессивное состояние – вполне распространенное явление среди иммигрантов, которое только усиливается непониманием языка и традиций принимающей страны, а также связанной с этим неспособностью решать элементарные бытовые проблемы.

7. Социальная идентичность или самовоспроизведение. Имея определенный социальный статус в своей стране, при переезде люди попадают на более низкую социальную ступень.

Все эти сложности влияют на снижение мотивации в учебном процессе, причинами чего, прежде всего, являются: социальная изоляция (чтобы выучить иностранный язык, нужно говорить на нем, то есть как можно чаще контактировать с носителями, и наоборот – недостаточная социализация приводит к снижению мотивации); смена социальных ролей (дети, которые усваивают язык быстрее взрослых, часто берут на себя функцию координаторов в семье).

Все вышеперечисленное необходимо учитывать при формировании коммуникативной компетенции, которая квалифицируется как способность человека понимать и воспроизводить язык принимающего государства в зависимости от различных целей и специфики ситуаций общения. Опираясь на структуру коммуникативной компетенции, которую предложили Б. Блум, Г. Мадос и Дж. Гастингс, выделяют следующие компоненты этого понятия: дискурсивная компетенция – способность соединять отдельные предложения в связное устное или письменное сообщение; социолингвистическая компетенция – способность понимать контекст и влиять на собеседника; стратегическая компетенция – способность эффективно принимать участие в процессе обучения, выбирая для этого правильную стратегию дискурса; лингвистическая компетенция – способность понимать и продуцировать выученные или аналогичные высказывания, а также возможность в принципе понимать новые, невыученные высказывания (Павлик и др. 2021).

Таким образом, социолингвистическую адаптацию необходимо рассматривать как процесс накопления активного и пассивного словарного запаса, который обеспечивает передачу информации с целью успешной вербальной коммуникации. Другим словами, она предусматривает использование языка в процессе взаимодействия в социальной среде. Отсюда основной метод, использованный при реализации курса: коммуникативный (Communicative Language Teaching) – цель которого научить разговаривать и понимать собеседника в реальных условиях. Согласимся, что этот метод соединяет в себе множество способов обучения иностранным языкам (Журавлев 2021). Также важно использовать и другие методы преподавания, призванные донести до каждого слушателя необходимую информацию – грамматико-переводной (Grammar Translation), прямой, или естественный (Direct Method), аудиолингвальный (Audiolingual Method), что позволяет быстро получить необходимый результат на пути овладения иностранным языком. Не менее эффективными могут стать и немного подзабытые методы: изучение языка сообщества (Community Language Learning), подход к пониманию (Comprehension Approach), суггестопедия (Suggestopedia), тихий путь (Silent Way) и др. (Larsen-Freeman 1990; Richard, Rodgers, 2001).

Ознакомившись с ситуацией в целом, перейдем непосредственно к авторскому экспресс-курсу итальянского языка. Стоит отметить, что интенсивные языковые курсы незаменимы, когда огромное количество материала нужно освоить как можно быстрей, а именно, получить результат уже здесь и сейчас. Второй важный аспект – это то, что проходить его могут все желающие, при наличии мотивации. Подобные курсы хорошо подходят для подготовки к экзаменам; при срочной поездке в другую страну; при необходимости быстро выучить иностранный язык.

Среди целей нашего экспресс-курса изучения итальянского языка:

– стратегическая – формирование вторичной языковой личности (носителя иностранного языка);

– практическая – овладение языком как средством общения;

– общеобразовательная – понимание слушателями многообразия форм и методов выражения мнения на итальянском языке и возможностей использовать их на практике;

– развивающая – развитие чувства речи, речевого предположения, всех видов памяти и логики, сенсорного восприятия, умения общаться;

– воспитательная – углубление межкультурного взаимопонимания и самосознания при достижении желаемого результата (Тригубчак 2022).

К преимуществам авторского экспресс-курса изучения итальянского языка относим:

– Краткость (целесообразность: «Время пройдет быстро, и Вы сможете вернуться к прежней жизни, но приобретенные знания останутся с Вами, качественно улучшив Вашу жизнь»). Курс рассчитан на 24 академических часа групповых занятий. Занятия проходили 3 раза в неделю по 2 часа с большим количеством материала для самостоятельной подготовки, для повторения и закрепления нового материала.

– Отличный стимул и мотивация (высокая интенсивность занятий помогает сосредоточиться на учебе; конкретная конечная цель усиливает мотивацию; возможность прохождения практики после каждого занятия – достаточно просто выйти на улицу). Основная задача – люди не должны бояться общаться, должны спокойно выходить на улицу и даже с интересом (они просто повторяют пройденный материал, выполняют домашнее задание). А на следующем уроке мы просто делимся опытом, помогаем друг другу и даже смеемся над нашими ошибками, снимая напряжение и страх. По факту – это повторение и закрепление материала в естественной среде. Кроме того, в группе всегда есть люди, которые своим энтузиазмом мотивируют других.

– Теоретические фильтры (на курс отбираются только необходимые темы в минимальном объеме). Основные разделы курса – фонетика, грамматика и лексика итальянского языка. Заметим, что большинство тем практико-ориентированные.

– Развитие навыков говорения (в первую очередь внимание уделяется разговорной речи, письменная – в большей мере изучается самостоятельно). Исключением стала работа над заполнением форм и документов, что подробно разбиралось на занятии.

Стоит еще раз подчеркнуть, что разговорный язык очень важен для преодоления языкового барьера, и отсутствие страха сделать ошибку помогает справиться с этим. Необходимо обратить особое внимание слушателей на работу над произношением. Мы глубоко убеждены, что при обучении иностранным языкам невозможно переоценить вклад носителя языка в этот процесс. Речь идет не только о произношении, но и о грамматике, менталитете, культуре. Только носитель языка способен передать тонкости, неуловимые даже для профессионалов, для которых преподаваемый язык не является родным. В реализации нашего экспресс-курса таким носителем языка стала выпускница Пармского государственного университета.

Что касается результатов реализации представленного интенсивного языкового курса, то содержание приобретенных компетенций предполагает, что слушатели должны приобрести некоторые компетенции.

В области коммуникативно-речевой компетенции

1) ориентироваться в следующих интенциях, ситуациях и темах общения:

– вербально реализовать такие интенции: здороваться, знакомиться, представлять себя и другого человека, прощаться, обращаться к кому-либо, благодарить, извиняться, просить повторить; задавать вопросы и отвечать на них, сообщать о фактах и событиях, наличии и отсутствии предмета или лица, принадлежности, времени, месте и причинах; выражать согласие или несогласие, желание, просьбу, отказ, предложение, приглашение; давать оценку; выражать свое отношение;

– реализовать элементарные коммуникативные намерения в таких ситуациях общения: в поликлинике, на курсах (школе, университете), в аптеке, в магазине, на занятиях, на улицах города, в транспорте, в местах оформления документов, полиции и т. д.;

– уметь осуществлять устное речевое общение на элементарном уровне по следующей тематике: рассказать о себе, о другом человеке, семье, работе, учебе, своем городе, своих интересах, здоровье, покупках, о своем дне, еде, одежде и т. д.

2) приобрести коммуникативные умения в основных видах речевой деятельности:

– аудирование – понимать содержание информации и коммуникативные намерения собеседника;

– чтение – читать простые небольшие по объему тексты на бытовые темы, понимая общий смысл изложенной информации (например объявление).

– говорение – строить простые связные предложения в коммуникативной ситуации (монологическая речь); понимать коммуникативные намерения собеседника, адекватно отвечать на них, поддерживать разговор на бытовые темы на элементарном уровне, уметь передать необходимую информацию (диалогическая речь).

– письмо – заполнять простые документы (например: заявления, анкеты, резюме).

3) овладеть новыми языковыми средствами (фонетическими, орфографическими, лексическими и грамматическими), освоить знания, явления и способы выражения мысли на итальянском языке:

– фонетика и графика (алфавит, гласные и согласные звуки, правила произношения и ударения, основные интонации);

– состав слова (распознавание минимального числа словообразовательных моделей, например окончание существительных, спряжение глаголов);

– части речи (существительные (род, число); местоимения (личные, вопросительные, притяжательные, указательные, определительные, вопросительные, отрицательные); прилагательные (полной формы); глаголы (инфинитив, настоящее, будущее, прошедшее время; модальные глаголы); наречия (места, времени, образа действия, меры и степени, причины и цели); числительные (количественные и порядковые));

– предложения (простые предложения: повествовательные, вопросительные, побудительные).

– лексика (лексический минимум элементарного уровня, ориентированный на бытовую сферу общения).

4) развитие компенсаторной компетенции как компонент коммуникативно-речевой компетенции – развитие умения выходить из сложной ситуации дефицита языковых средств в процессе общения. Компенсаторная компетенция — это способность учащегося привлекать в условиях недостаточного владения изучаемым языком имеющиеся у него знания, умения и навыки пользования родным или иностранным языком (Азимов, Щукин 2009).

В области социокультурной компетенции

– развить необходимость изучения итальянского языка и осознать его важность в процессе межкультурной коммуникации;

– ознакомиться и приобщиться к культуре, традициям и особенностям итальянского менталитета;

– сформировать умение достойно представлять свою культуру и страну;

– углубить общекультурную и этническую идентичность, что предполагает развитие национального самосознания, стремление к пониманию между представителями разных культур, утверждение толерантного отношения к другой культуре (Тригубчак, Сегедоні 2022).

Опираясь на теоретические изыскания и собственный практический опыт позволим себе дать советы для авторов интенсивных языковых курсов, которые несомненно будут способствовать эффективному обучению иностранному языку: четкая структура курса (понимание слушателями целей и задач каждого занятия, теоретического минимума, практических заданий, самостоятельных работ, что позволит им выбрать комфортное время для обучения и создать баланс между обучением и свободным временем); стимулирование саморазвития (донести до слушателей, что для наибольшей эффективности освоения курса необходимо самостоятельно расширять рамки применения иностранного языка каждый день, а именно, смотреть фильмы, активное использовать социальные сети, уверенно вступать в общение и т. д.); регулярность посещения (слушатели должны понимать, что каждое занятие включает в себя большое количество материала, поэтому пропускать его нецеле-

сообразно); поддержка близких (подобные курсы – это работа, забирающая время и силы, поэтому близкие должны это понимать и поддерживать; кроме того, проходить этот путь значительно интересней и легче вместе); отдых (важно чередовать отдых с обучением для лучшей работы мозга и памяти). Перечисленные выше правила помогут получить хороший результат за короткий срок.

Литература

Азимов, Э. Г., Щукин, А. Н. (2009) Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). Москва: ИКАР.

Гордиенко, Н. Н., Новикова, В. В. (2011) Психологические факторы, влияющие на процесс обучения студентов неязыковых ВУЗов общению на иностранном языке. В кн.: Кобенко, Ю. В. (ред.) Межкультурная коммуникация: теория и практика. Томск: ТПУ. kamts1.kpi.ua/sites/default/files/files/01_2012_gordienko_psyhologicheskie.pdf

Журавлев, Д. (2021) Экспресс-курсы английского: плюсы и советы по обучению. *Project 12* URL: p12.com.ua/ru/journal/view/ekspress-kursy-anglijskogo-plyusy-i-sovety-po-obucheniyu

Любарець, В., Скибун, Н. (2021) Мовленнєва адаптація іноземних здобувачів освіти через онлайн підготовчі факультети та онлайн краєзнавчі студії. Вища освіта України, 4, 77–84.

Павлик, Н. В., Олійник, Е. В., Вусик, Г. Л. (2021) Лінгвістична інтеграція біженців: стан і перспективи ефективної адаптації. Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія: Філологія, 48(2), 33–37.

Тригубчак, О., Сегедоні, М. Ш. (2022) Італійська мова для початківців. Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка.

Cummins, J. (2021) *Rethinking the Education of Multilingual Learners: A Critical Analysis of Theoretical Concepts*. Bristol: Multilingual Matters.

Judd, E. L., Tan, L., Walberg, H. J. (2001) *Teaching additional languages.* Brussels: International Academy of Education.

Larsen-Freeman, D. (1990) *Language Teaching Methods: Teacher's Handbook for the Video Series*. Washington: Office of English Language Programs.

MacSwan, J., Rolstad, K. (2003) Linguistic diversity, schooling, and social class: Rethinking our conception of language proficiency in language minority education. In: Paulston, C. B., Tucker, G. R. (eds.) *Sociolinguistics: The Essential Readings*. Oxford: Blackwell, 329–341.

Richard, J. C., Rodgers, T. S. (2001) *Approaches and Methods in Language Teaching*. 2nd Ed. Cambridge: Cambridge University Press.

Ольга Климкина (Киев, Украина)

ЯЗЫК КАК СИСТЕМА ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ ОПОР В УСЛОВИЯХ УЧЕБНОГО ДВУЯЗЫЧИЯ: ОБУЧЕНИЕ ЛЕКСИКЕ

Введение. Наметившееся в последнее время сближение научных интересов психолингвистики, на первый план которых вышла проблема ментального лексикона человека, и методических дисциплин, сосредоточивших свое внимание на слове как главной единице научения языку, превратило современную психолингвистическую науку в активного союзника и помощника языковой педагогики, способного указать оптимальные пути преодоления трудностей в овладении языком. По мнению преподавателей-практиков, актуальной задачей на современном этапе становится «продвижение наработанных психолингвистических подходов именно в практические области, в частности, в сферу лингводидактики» (Никуличева 2013: 90).

Целью статьи является выявление и описание резервов повышения эффективности обучения лексике иностранного языка. Поиск результативных стратегий освоения новых слов и используемых при этом опорных элементов ведется с учетом выводов и рекомендаций психолингвистики. В соответствии с целью в статье решаются следующие задачи: проанализировать историю становления коммуникативно-ориентированного метода в языковом образовании; описать сертифицированные объемы лексических минимумов по РКИ; обосновать продуктивность использования результатов психолингвистических исследований для разработки методических пособий нового поколения в рамках лексического подхода к изучению языка; рассмотреть возможные функциональные опоры для реализации стратегии ассоциирования при обучении русской лексике в турецкой аудитории; наметить перспективы создания «психолингвистической версии» методической типологии лексики.

Лексический вектор в преподавании языков. Становление к началу XXI века современной мировоззренческой парадигмы, нацеленной на достижение взаимопонимания через диалог и общение, когда «основой решения проблем должны стать взаимодействие (Я – Другой), диалог плюральностей и соответствующий коммуникативный консенсус» (Прищак 2018: 29), приводит к кардинальным сдвигам в технологии образования, в том числе языкового. Именно в этот период языковой педагогикой формулируются новые задачи, актуализируются действенные методы преподавания, нащупываются практические подходы, способные обеспечить «построение эффективной модели обучения иностранному языку в условиях межкультурной коммуникации» (Кузьмина, Кавнатская 2001: 116). Вызовы времени запускают механизм переориентации системы языкового образования с традиционного грамматико-переводного метода на коммуникативный, т. е. направленный, в первую очередь, на овладение языком как средством общения, следствием чего становится смещение акцента в пользу лексической составляющей иноязычного образования. Грамматическая конструкция, хотя и открывает возможности для создания множества сходных фраз, не коммуникативна, а, значит, не отвечает главной задаче сегодняшнего иноязычного обучения – учить общению. В то же время даже одно выученное слово обладает несомненной коммуникативной ценностью: в путешествие каждый из нас захватит скорее словарь, нежели учебник грамматики. Именно за счет лексического накопления осуществляется выход в речь на начальном уровне изучения языка. Не что иное, как лексика, несет основную культурную нагрузку, помогая проникнуть в «мир изучаемого языка» (термин С. Г. Тер-Минасовой), знание которого является залогом результативного «диалога культур». Не случайно фраза Д. А. Вилкинса: «Не зная грамматики, сообщить можно очень мало. Не зная лексики, сообщить нельзя вообще ничего» (Wilkins 1972) – становится крылатой, так как афористично отражает главный посыл новой образовательной стратегии: лексические единицы отныне становятся центральным компонентом обучения.

В то же время само понимание лексической единицы претерпевает определенные коррективы. Теоретик и практик лексического подхода, разработанного специально для нужд коммуникативно-ориентированного обучения, М. Льюис предлагает взглянуть на дихотомию лексика – грамматика более широко, вводя понятие «лексикализованная грамматика» (Lewis 1999). В рамках такого подхода лексическая единица рассматривается вместе со своим окружением. Единичное слово отодвигается на периферию методического интереса, уступая место «типичным комбинациям слов, хранящимся в памяти в готовом виде, а не собираемым пословно по грамматическим правилам» (Горина 2014: 65). Т. е. при обучении языку упор делается на изучение характерных для его носителя сочетаний со «стертой» грамматической структурой, которая может быть при желании выявлена и проанализирована, но не актуализуется на этапе усвоения. В результате достигается беглость речи и уменьшается количество ошибок, иностранный язык изучается как родной, как «в детстве»: без особых усилий, напряжения и стресса.

Серьезным «подспорьем» для лексического подхода становится появление корпусной лингвистики. Используя электронные технологии хранения и обработки огромных текстовых массивов, корпусная лингвистика обеспечила доступ к базам высокочастотных фиксированных лексико-грамматических комплексов – минимальным лексическим блокам (так называемым чанкам (‘кускам’), Vetchinnikova et al. 2023), многокомпонентным лексическим цепочкам (так называемым кластерам (‘пучкам’)). Отныне для преподавателя становится возможным при отборе лексических единиц в учебных целях руководствоваться не только собственной языковой интуицией, но и опираться на объективные данные корпусов.

То, что лексический подход закрепился на методической передовой иноязычного образования, следует из слов Б. Зиммера, по мнению которого «лексические блоки вошли в дом обучения языкам и чувствуют себя там как дома» (Zimmer 2010).

Лексический вектор коммуникативно-ориентированного обучения иностранному языку сфокусировал внимание методистов на трудностях, с которыми сопряжено изучение лексики. Одним из ощутимых препятствий на пути к успешному овладению иноязычным словарем является его объемность. По справедливому замечанию Н. В. Баграмовой, лексика начинает и завершает изучение языка (Баграмова 2005). Если изучение грамматики идет по нисходящей (перечень правил конечен), то освоение лексики движется по нарастающей. Словарный запас всегда открыт для обогащения и усложнения за счет синонимов, архаизмов и неологизмов, заимствований, профессиональных и социальных диалектов, языковых и авторских метафор, окказионализмов, т. е. возможности его совершенствования поистине безграничны.

Количественные ориентиры овладения иностранцем русским словарём прописаны в стандарте по русскому языку как иностранному. Лексический минимум элементарного уровня составляет 780 единиц, базового – 1 300 единиц, первого сертификационного – 2 300 единиц, второго – 10 000 единиц (в активном использовании до 6 000), третьего – до 12 000 единиц (в активном использовании до 7 000) (ср. Андрюшина, Козлова 2015). Однако эти цифры условны: в рамках лексического подхода с увеличением лексической единицы от слова до словосочетания соответственно увеличиваются и объемы «актива» и «пассива». Наивысший, четвертый сертификационный уровень требует владения лексикой на уровне, необходимом и достаточном как для понимания художественных аутентичных текстов, так и для адекватного восприятия / продуцирования живой разговорной речи, т. е. близком к уровню носителя языка. При этом учеными отмечается, что словарный запас носителя языка в диахронии демонстрирует тенденцию к возрастанию. В четырехтомном «Словаре языка Пушкина» – 21 330 слов. Согласно же последним экспериментальным исследованиям, для адекватного понимания усредненного текста среднестатистическому носителю русского языка потребуется от 26 до 42 тысяч слов (Головин 2015: 157).

В соответствии с методическими рекомендациями по формированию словарного запаса на уроках РКИ за полтора часа занятий иностранцу необходимо усвоить от 15 до 25 слов активного словаря. Объем пассивного словаря колеблется в зависимости от кон-

кретных целей и задач обучения. При изучении языка для туристических нужд достаточно соотношение «актива» и «пассива» 5:1 (25 слов активного словаря и 5 – пассивного), при изучении языка делового общения – 1:1 (25 слов «актива» и 25 слов «пассива»), овладение языком профессии, предполагающее свободное чтение специальной литературы, ориентировано на формирование значительного пассивного запаса – 1:2 (на 25 слов «актива» до 50 слов «пассива») (Акишина, Каган 2005: 150–152).

Успешное освоение требуемых лексических объемов трудновыполнимо вне дифференцированного подхода к лексике, без применения результативных стратегий овладения и пользования вербальной единицей, что, в свою очередь, осуществимо только в рамках комплексного междисциплинарного подхода.

Теоретико-экспериментальная база психолингвистики. К ряду психолингвистических исследований, ориентированных на практический выход в преподавание иностранных языков, принадлежат теоретические и экспериментальные работы А. А. Залевской. Уточняя толкования речевой организации индивида, данные Л. В. Щербой, и языковой способности человека, данные А. А. Леонтьевым, с позиций современной психолингвистики, Залевская акцентирует внимание на понимании речевого механизма «*не как пассивного хранилища знаний, а как динамической функциональной системы» (Залевская* 1999: 30). Это значит, что в ходе речевой деятельности индивид постоянно перерабатывает и упорядочивает языковой материал в соответствии «с собственными психофизиологическими возможностями, в результате чего формируется индивидуальная система *функциональных ориентиров и опор*, необходимых для успешности процессов производства и понимания речи» (*Залевская* 1999: 31).

В правильной речи взрослого человека опоры присутствуют в скрытом виде. Их обнаружение требует применения специальных исследовательских процедур. Для непосредственного наблюдения опоры оказываются доступны в детской речи, когда найденные ребенком в процессе освоения родного языка внутренние скрепы «вылезают наружу» в речевых инновациях и контаминированных оговорках (вертилятор*,* улиционер*,* баюльная песня). Опоры становятся видны в результате ошибки – «разошедшегося шва» (Леонтьев 1970: 78) в речевом механизме человека. Опоры на ресурсы родного языка для решения коммуникативных затруднений в иностранном, следствием использования которых становятся отклонения от норм изучаемого языка – ошибки межъязыковой интерференции, заявляют о себе как ощутимый маркер «чужого» – «иноязычный акцент».

Опора *(опорный элемент)* – попадающий в фокус внимания признак, направляющий поиск в предшествующем опыте (языковом и энциклопедическом) индивида. Формирование опор происходит в процессе метаязыковой и метакогнитивной деятельности, свойственной не только лингвисту, но и обычному человеку, который, даже успешно усвоив описательную модель языка, «продолжает пользоваться не столько правилами, сколько функциональными ориентирами» (Залевская 1999: 36).

Общими характеристиками опор, по Залевской (Залевская 1999: 36, 53; Zalevskaya 2014: 133–138), являются:

– функциональность, т. е. нацеленность на решение конкретной поисковой задачи;

– динамичность, т. е. готовность варьироваться и развиваться в соответствии с новыми требованиями и задачами;

– интегративность, т. е. способность включать «в себя» комплекс разных возможностей;

– кодовая вариативность, т. е. разнообразие форм репрезентации;

– индивидуальность, т. е. код, выработанный каждым исключительно «для себя»;

– слабая соотносимость с нормативными правилами и лингвистическими терминами, вот почему «ученикам первых классов совершенно не понятно, зачем им нужно знать о “существительном”, “прилагательном”, “подлежащем”, “сказуемом”, “падежах” и т. д., если

они могут говорить и без этих знаний. Именно поэтому у детей отсутствует мотивация к обучению этим понятиям» (Калмикова, Новикова 2018: 113);

– удобство и эффективность для пользующегося ими индивида.

Согласно классификации К. Хааструп (Haastrup 1987), среди опор могут быть выделены:

– контекстуальные, обусловленные ближней и/или дальней контекстуальной перспективой – словосочетанием, предложением, текстом, контекстом, подтекстом, затекстом;

– внутриязыковые, связанные с системными характеристиками слова, его фонетическими, морфологическими, грамматическими параметрами;

– межъязыковые, т. е. связанные с родным языком или каким-либо другим из известных (представление о происхождении слова, узнавание греко-латинских терминоэлементов и т. д.).

В процессе речи опоры используются в непосредственной связи со стратегиями – различными способами приобретения, сохранения и использования информации. Так как «физиологическим механизмом, запоминающим язык», является ассоциация (Жинкин 1973: 71), в данной статье рассматриваются ассоциативные опоры, т. е. связанные с реализацией стратегии ассоциирования в процессе запоминания иностранного слова.

В этой связи важен ряд выводов, сделанных Залевской относительно самого механизма ассоциирования, а тем самым и специфики хранения в памяти и воспроизведения слов иностранного языка.

Важным фактором, влияющим на запоминание и дальнейшее воспроизведение иноязычного слова, является количество ассоциативных связей, которые это слово или его компоненты поддерживают: «В процессе вспоминания актуализация в памяти двух или более координированных элементов активизирует некоторую внутреннюю структуру, благодаря чему увеличивается вероятность вспоминания и других элементов» (Залевская 1990: 97). Чем выше ассоциативная сила новой единицы, чем больше ассоциаций она вызывает, чем они разнообразнее, тем надежнее ее запоминание и устойчивее воспроизведение.

Важным параметром, определяющим направление поиска иноязычного слова в памяти при воспроизведении, являются его фонетико-графические ассоциации: «слова более активно группируются по их формальным признакам – по созвучию или по правилам чтения, иногда – по первой букве (или звуку)» (Залевская 1990: 90). Общность по звуковой и/или графической форме может сочетаться или не сочетаться с общностью значения исходного слова и ассоциата, а сходство звуковой или графической формы слов может быть более или менее полным или весьма относительным: даже совпадение начальных элементов звуковых или графических образов слов служит «мостиком» для обращения к слову, которое необходимо вспомнить.

Важным переходом внутри ассоциативной сети является переход от связи слов по созвучию или по общности грамматической формы к семантической связи или связи, обусловленной речевым навыком.

Таким образом, можно предположить, что если одновременно с новой вербальной единицей будут предложены ассоциативные опоры («ключи» в терминах методики) для ее запоминания, то это позволит усвоить значение нового слова с минимальными усилиями, ускорит запечатление его звукового и графического образа, обеспечит введение в долговременную память, упрочит хранение, упростит поиск и воспроизведение.

Функциональные опоры при обучении русской лексике в турецкой аудитории. Так как, несмотря на принадлежность русского и турецкого к разным структурным типам (первый относится к флективным, второй – к агглютинативным языкам), данные языки обнаруживают сходство фонологических систем, лексическую и грамматическую аналогию, соизмеримость синтаксических конструкций, ассоциативные опоры выделяются с учетом «положительного переноса» и межъязыковых соответствий.

1. Опора на морфемный компонент. В процессе изучения слов следует обратить внимание на знакомые корни. Заимствования из тюркских языков в течение многих веков пополняли пласт русской общеупотребительной лексики, входили в социальные диалекты, разнообразили массив онимов, обогащали фразеологию, в конце концов, многие из тюркизмов «обрусели» – утратили явное сходство с языком-источником в результате фонетической или морфологической адаптации, смыслового переосмысления. Правильно «увиденный» и «услышанный» корень способен обеспечить устойчивую поддержку в запоминании русского слова со стороны родного.

РУССКИЙ ЯЗЫК		**ТУРЕЦКИЙ ЯЗЫК**	
аджика	‘острая приправа’	*acı*	‘острый’
балбес, ни бельмеса	‘бестолковый человек’, ‘совершенно ничего’, о незнании языка, о некомпетентности в каком-либо вопросе	*bilmek*	‘знать’
баш на баш	*о равноценном обмене, буквально голову за голову*, первоначально из речи торговцев скотом	*baş*	‘голова’
вьюк	‘ноша животного’	*y*ük	‘груз’
кайф	жарг. ‘удовольствие’	*keyif*	‘веселье’
Карадаг	гора в Крыму	*kara, da*ğ	‘черный’ и ‘гора’
карандаш	‘инструмент для письма, рисования’	*karata*ş	‘черный камень’
карга	злая ведьма, старуха	*karga*	‘ворона’
ковшик	‘емкость с ручкой для зачерпывания чего-либо’	*kaşık*	‘ложка’
кореш	жарг. ‘друг’	*görüşmek*	‘встречаться’
кулак	‘кисть руки со сжатыми пальцами’	*kol*	‘рука’
курага	‘сушеные абрикосы’	*kuru*	‘сухой’
пирог	‘хлеб с начинкой’	*börek*	‘пирог’
Руслан	мужское имя	*aslan*	‘лев’
тормоз	‘прибор для остановки движения’	*durmaz*	‘не остановится’
сарай	‘рабочее строение’, из персидского	*saray*	‘дворец’
Тузла	остров в Азовском море	*tuzlu*	‘с солью, соленый’
тюльпан	‘цветок в форме колпачка’	*türban*	‘тюрбан’
утюг	‘прибор для глаженья белья’	ütü	‘утюг’
черемша	‘дикорастущий лук’	*sarımsak*	‘чеснок’
чохом	‘оптом, всё вместе’	*çok*	’много’
шашлык	‘мясо на вертеле’	şış	‘вертел’

2. Опора на одинаковый звукобуквенный комплекс. Для запоминания новых слов могут быть привлечены межъязыковые явления омонимичного характера. Формальная (полная или частичная) идентичность слов иностранного и родного языков сокращает алгоритм запоминания на одну трудоемкую операцию – усвоение фонетико-графического облика новой вербальной единицы. Русский и турецкий языки не являются родственными, поэтому бóльшая часть межъязыковых омонимов в них случайного происхождения. Графическое соответствие омонимичных слов относительно в силу того, что этими языками используются разные алфавиты – кириллица и латиница. Для носителей русского и турецкого языков также характерна глубоко различная языковая ментальность. Все это служит естественным барьером в использовании «ложных друзей переводчика», замедляет интерференцию родного языка по линии омонимии. При этом новое значение легко «привязывается» к знакомой форме.

Например:

РУССКИЙ ЯЗЫК		**ТУРЕЦКИЙ ЯЗЫК**		
бал	‘танцевальный вечер’	*bal*	[бал]	‘мед’
баян	‘музыкальный инструмент’	*bayan*	[байа́н]	‘женщина’
бекар	‘музыкальный знак’	*bekar*	[бека́р]	‘холостой’
белкú	‘прозрачная часть яйца’, мн. ч.	*belki*	[белкú]	‘возможно’
битки	‘блюдо из мяса’, мн. ч.	*bitki*	[биткú]	‘растение’
дар	‘подарок’	*dar*	[дар]	‘узкий’
дон	‘звон колокола’	*don*	[дон]	‘мороз’
Кúра	женское имя	*kirá*	[кира́]	‘аренда’
компост	‘органическое удобрение’	*komposto*	[компо́сто]	‘компот’
кулак	‘кисть руки’	*kulak*	[кула́к]	‘ухо’
кум	‘крестный отец’	*kum*	[кум]	‘песок’
ла́па	‘нога животного’	*lapá*	[лапа́]	‘каша’
ложь	‘обман’	*loş*	[лош]	‘темный’
он	местоимение 3-го лица	*on*	[он]	‘10’
пора́ па́ра	‘время, период’ ‘два вместе’	*pará*	[пара́]	‘деньги’
серьгú	‘украшение’, р. п. ед. ч.	*sergí*	[сергú]	‘выставка’
спор	‘острая дискуссия’	*spor*	[спор]	‘спорт’
сыр	‘продукт из молока’	*sır*	[сыр]	‘секрет, загадка’
табак	‘растение’	*tabak*	[таба́к]	‘тарелка’
туман	‘непрозрачный воздух’	*tuman*	[тума́н]	‘панталоны’
уйду	‘уходить’, 1 л., ед. ч.,	*uydu*	[уйду́]	‘спутник’
я ваш	фраза	*yavaş*	[йаваш]	‘медленно’
язык	‘орган речи’	*yazık*	[йазы́к]	‘жаль’
Яша	мужское имя, краткое	*Yaşá!*	[йаша́]	‘Да здравствует!’

3. Опора на язык личностных смыслов. Запоминанию новой лексической единицы способствует ее этимологическая адаптация – перекодирование значения слова на язык личностных смыслов.

Примеры народной этимологии, в которых произвольно толкуются причины межъязыковых совпадений, могут быть привлечены в качестве учебного материала на уроках по изучению иностранного языка. Критикуя псевдонаучный подход авторов этимологических домыслов к объяснению языковых явлений, А. А. Зализняк иронизирует: «Любителю ничего не стоит сочинить какую-нибудь сказку о том, как возникло турецкое слово *durak*, например: “Это турки взяли русское слово дурак, а поскольку дурак – это остановка ума, то у них оно стало значить ‘остановка’”» (Зализняк 2010: 30–31). Однако в методическом приложении подобный материл оправдан и эффективен, т. к. «сказки» содержат «подсказки» для запоминания: Дурак говорит без остановки (пример Зализняка). Найденные в процессе смыслового освоения слова-опоры могут не иметь ничего общего с научным толкованием, «они могут представлять собой с точки зрения лингвистики достаточно странные и нелогичные образования, однако именно они оказываются надолго закрепленными в ассоциативном поле усвоенной языковой единицы как следы активности индивида при ее восприятии» (Медведева 1999: 159). Поэтому любительское этимологизирование может иметь место на языковых уроках и быть рекомендовано как эффективный прием.

4. Опора на прагматический компонент. Активнее происходит запоминание омонимов, которые конфликтны по смыслу со своим иноязычным «партнером», обладают в одном из языков (родном или изучаемом) яркими эмоциональными впечатлениями и оценками, например коннотацией табуированных форм. Нейтральные русские слова и фразы, созвучные комплексам, произношение которых в турецком языке недопустимо с точки зрения приличия и морали, запоминаются с той быстротой и легкостью, с какой усваивается любой

элемент речевого озорства, ставшего возможным под маской языка-«иностранца». В целях предупреждения межкультурных конфликтов и недопонимания этой группе омонимов всегда уделяется особое внимание.

Для русского и турецкого языков неблагозвучными с точки зрения прагматических канонов одного из языков являются следующие слова и словосочетания:

РУССКИЙ ЯЗЫК		**ТУРЕЦКИЙ ЯЗЫК**	
бок	‘правая или левая сторона тела’	bok	‘дерьмо’
дурак	‘глупец’	durak	‘остановка’
хам	‘грубиян’	ham	‘неспелый’
топ	‘ женская кофта без рукавов’	top	эвфемизм ‘голубой’
бардак	‘беспорядок’	bardak	‘стакан’
панель	‘о занятии проституцией’	panel	‘круглый стол, собрание’
я рак	‘о своем знаке по гороскопу’	yarak	ненормативная лексема
пись-пись	говорят русским детям в целях стимулирования их мочеиспускания	pis pis	говорят турецким кошкам, подзывая их, ‘кис-кис’

5. Опора на схожий звукобуквенный комплекс. Запоминание новых слов также можно форсировать с помощью «фонетических ключей», которые вызывают «переключение» механизмов памяти в оптимальном для поиска нужного слова направлении.

Эффективность изучения лексики иностранного языка, в том числе и такого трудного для иностранцев, как русский язык, с помощью фонетических ассоциаций была в свое время доказана серией экспериментов Р. Ч. Аткинсона и представлена научному сообществу как «метод ключевых слов» (Atkinson, Raugh 1974). Иностранное слово предлагается запоминать с помощью двух «ссылок» – на созвучие-ключ, подобранный в родном языке, и перевод. И то, и другое для удобства можно объединить в одном мини-сюжете. Хорошо известно, что лучше всего запоминается индивидуализированный материал, отобранный в соответствии с «собственными аппетитом, инстинктом, интересами, идеями» (Bartlett 1932). Поэтому стимулировать запоминание простейших фабул сторонниками данного метода рекомендуется с помощью приемов оживления – визуализации сюжета, автобиографичности – дневникового характера сюжета, вхождения в образ – проживания сюжета, соощущений – переживания сюжета (Матюгин 2007: 8–11).

Привлекаться могут ассоциации по сходству звукобуквенного комплекса как со словом изучаемого языка (на продвинутом этапе), так и родного (для начинающих изучать язык). Например, слова лексико-тематической группы «Посуда, кухонная утварь, национальные блюда» могут быть представлены в следующих учебных контекстах:

СЛОВО	**«КЛЮЧ»**	**ЗНАЧЕНИЕ «КЛЮЧА»**	**ПЕРЕВОД**
посуда	*Asude* *pasaklı*	Асуде, женское имя ‘неряха’	‘kap kacak’
кастрюля	*kostüm* *Castrol*	‘костюм’ марка автомасла	‘tencere’
сковородка	*votka* *soda ve votka*	‘водка’ ‘водка с содовой’	‘tava’
чайник	çaydanlık	‘чайник’	‘çaydanlık’
заварник	*zavallı* *davar*	‘несчастный’ ‘стадо’	‘demlik’
солонка	*salon* *salonda*	‘зал’ ‘в салоне’	‘tuzluk’
перечница	*pirinç* *perçem*	‘рис’ ‘челка’	‘biberlik’
сахарница	*Sahra* *Sahalin* *sakar*	Сахара Сахалин ‘неуклюжий’	‘şekerlik’

миска	*misket* *Minsk* *muska*	‘шарик’ Минск ‘амулет’	‘çanak’
тарелка	*tarak*	‘расческа’	‘tabak’
блюдце	*bluz* *bütçe*	‘блузка’ ‘бюджет’	‘bardak tabağı’
чашка	*başka* *aşka*	‘другой’ ‘в любовь’	‘fincan’
стакан	*Atakan* *hakan* *bakan*	Атакан, мужское имя ‘властелин’ ‘министр’	‘bardak’
подстаканник	*hastalandık*	‘мы заболели’	‘bardak altlığı’
ложка	*loş*	‘темный’	‘kaşık’
вилка	*Milka* *villa*	«Милка» ‘вилла’	‘çatal’
нож	*boş* *koş* *ruj*	пустой’ ‘бег’ ‘помада’	‘bıçak’
половник	*poliklinik* *apolet*	‘поликлиника’ ‘эполеты’	‘kepçe’
поднос	*Patnos*	город в Турции	‘tepsi’
противень	*protein* *pratik*	‘протеин’ ‘практика’	‘fırın tepsisi’
скалка	*sakal* *skala* *kalkan*	‘борода’ ‘гамма’ ‘камбала’	‘oklava’
скатерть	*sakat* *sakatat* *Katerine*	‘инвалид’ ‘потроха’ Катерина, женское имя	‘masa örtüsü’
салфетка	*selfie* *saf* *kalfa*	‘селфи’ ‘наивный, чистый’ ‘подмастерье’	‘peçete’

Составление сюжета для одновременного запоминания фонетического «ключа» и перевода может осуществляться по следующим моделям:

РУССКОЕ СЛОВО	**ТУРЕЦКИЙ «КЛЮЧ»**	**ПЕРЕВОД НА ТУРЕЦКИЙ ЯЗЫК**	**СЮЖЕТ**
каша	*kaşık* ‘ложка’	‘lapa’	*Rus* ***lapa****sı Türk* ***kaşığ****ı ile yenilebilir.* Русскую кашу можно есть турецкой ложкой.
щи	*aşçı* ‘повар’	*‘*Şçi Çorbası*’*	***Aşçı*** Şçi çorbası *pişiriyor.* Повар варит щи.
борщ	*borç* ‘долг’	**‘**borşç**’**	*Dilenci* ***borç*** *karşılığında* ***borşç*** çorbası *yiyor.* Нищий ест борщ в долг.
посуда	*pasaklı* ‘неряха’	‘kap kacak’	***Pasaklı kap kacak*** *yıkamaz.* Неряха не моет посуду.
чашка	başka ‘другой’	‘fincan’	***Başka*** *kimse bir* ***fincan*** çay *ister mi?* Кто-то еще хочет чашку чаю?
солонка	salonda ‘в салоне’	‘tuzluk’	***Tuzluk salondaki*** *masanın* üzerinde *duruyor.* Солонка стоит на столе в салоне.
скатерть	*Katerine*	‘masa örtüsü’	***Katerine masa*** örtüsünü *seriyor.* Катерина кладет на стол скатерть.
салфетка	*saf* ‘чистый’ (о драгоценном камне)	‘peçete’	*Kuyumcu* ***saf*** *elması* ***peçete*** *ile parlatıyor.* Ювелир полирует салфеткой чистый алмаз.

6. Опора на аналогичную грамматическую модель. Запоминание нового слова как минимального лексико-грамматического блока продуктивно с учетом сходства семантико-синтаксических значений падежей и схожих способов их формального выражения в родном языке и изучаемом.

При знакомстве с русской предложно-падежной системой стартовым обычно является предложный падеж (см. Хавронина, Широченская 2009). Параллельно проходит изучение лексики, реализующей значение места в конструкции, которая схожа с соответствующей конструкцией турецкого языка. Исходный в условиях сингармонической вариативности аффикс *-de*, который оформляет в турецком языке значение локатива – местного падежа (тур. Bulunma hâli), обнаруживает аналогию с наиболее частотным окончанием предложного падежа *-е,* сигнализирующим в русском языке о местонахождении лица или предмета: тур. *nere**dE**?* – рус. гдЕ*?;* otel***de*** – в отеле*; Kiev**de*** – в Киеве*; eczane**de*** – в аптеке*; postane**de*** – на почте. Основную трудность при освоении предложного падежа (как и всей падежной системы в целом) для носителя турецкого языка составляет непривычная позиция парного компонента: окончание *-е (-и / -у)* идет в обязательной связке с предлогами в / на. «Переключение» сознания студента с постпозиции «турецких» послелогов на препозицию «русских» предлогов требует особого внимания и усилий со стороны преподавателя.

Определенное соответствие, облегчающее усвоение новых лексико-грамматических блоков, обнаруживает и способ выражения идеи принадлежности в двух языках. Аффикс *-(n)in*, оформляющий посессивную конструкцию (так называемый изафет III) в турецком языке, согласуется с суффиксом *-(н)ин*, принимающим активное участие в образовании русских притяжательных прилагательных: *Sibel'**in** kedisi* – *Ол*ин кот; *baba**nın** bilgisayarı* – папин компьютер; *anne**nin** ekmeği* – мамин хлеб; *teyze**nin** oğlu* – тетин сын. Турецкая форма шире по охвату значений, так как выражает принадлежность и предмета лицу, и предмета предмету, в то время как русская может быть образована только от одушевленных существительных и ограничена значением принадлежности предмета одному лицу. Однако русская конструкция проще, так как имеет только «одностороннее согласование», а конструкция изафета наряду с формой родительного (притяжательного) падежа определяющего слова предполагает согласование и определяемого слова, которое получает аффикс принадлежности 3-го лица. В общей картине сходств гораздо меньше.

7. Опора на знакомый контекст. Для запоминания иностранной лексики крайне важна связь вербальных единиц, обусловленная речевым навыком. Высокий результат воспроизведения показывают слова, усвоенные в составе устойчивых выражений, источником которых, в первую очередь, служит русский речевой этикет. Стереотипность, формульность, высокая частотность употребления делает «фразы к случаю» идеальным контекстом для запоминания слова. Принцип контекстного изучения лексики реализован при создании учебного издания «Этикетные формулы русской речи для говорящих на турецком языке: Элементарный уровень» (Klimkina, Zaripova Çetin 2015). Например, слово пора́ удобнее всего запоминать с помощью этикетных образцов.

ЧТО ГОВОРЯТ РУССКИЕ, КОГДА ГОВОРЯТ «ПОРА́!»	
– Мне пора! До свидания! ►	◄ Говорят русские, желая предупредить собеседника, что они не могут продолжать разговор или что им надо идти. Ruslar, artık sohbete devam edemeyeceklerini veya gitmek zorunda olduklarını bildirmek için böyle derler.
– Пора, мой друг, пора! ► (А.С. Пушкин)	◄ Говорят русские шутливо, чтобы поторопить собеседника. Ruslar, karşıdaki insanı acele ettirmek için şaka yaparak böyle derler.
– Пора, красавица, проснись! ► (А.С. Пушкин)	◄ Говорят русские шутливо, призывая собеседника к активному действию. Ruslar, karşıdaki insanı harekete geçirmek için şaka yaparak böyle derler.

– Пора и честь знать! ► (Пословица)	◄ Говорят русские, когда чувствуют, что визит в гости затянулся, и настало время уйти, чтобы дать хозяевам дома отдохнуть. Ruslar, misafirde fazla kaldıklarını ve artık ev sahiplerine dinlenme imkanı vermek için gitme zamanı geldiğini düşününce, bu Rus atasözünü kullanırlar.

Выводы и перспективы. Применение стратегии ассоциирования при изучении лексики иностранного языка позволяет обнаружить и мобилизовать внутренние ресурсы памяти, является условием оптимизации процесса обучения и фактором успешного накопления лексического запаса. Чем больше различных ассоциативных опор и ориентиров вовлекается в процесс заучивания нового слова, тем успешнее происходит запоминание и прочнее результат.

Дальнейший методический поиск в рамках лексического подхода к изучению языка должен быть направлен на усовершенствование учебных материалов с учетом ассоциативного принципа и, в перспективе, создание «психолингвистической версии» методической типологии лексики, учитывающей особенности речевой деятельности обучаемых по усвоению разных типов слов.

В свете декларируемого сегодня понимания языка как живого знания, которому нельзя научить, а можно только научиться, перед языковым образованием поставлена новая задача – научить учиться языку. Помочь в ее решении должна *ранее не известная учебная дисциплина* – «методика изучения иностранных языков», призванная популяризировать стратегии, снимающие трудности в овладении вторым языком изучающего его индивида. Возможный прорыв в сторону повышения результатов обучения иностранному языку связывается с приходом на смену традиционной лингводидактике дисциплины нового интегративного типа – психолингводидактики.

Литература

Акишина, А. А., Каган, О. Е. (2005) *Учимся учить*. Москва: Русский язык. Курсы.

Андрюшина, Н. П., Козлова, Т. В. (2015) *Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. Общее владение*. 5-е изд. Санкт-Петербург: Златоуст.

Баграмова, Н. В. (2005) *Лингводидактические основы обучения второму иностранному языку*. Санкт-Петербург: РГПУ им. А. И. Герцена.

Головин, Г. В. (2015) Измерение пассивного словарного запаса русского языка. Социо- и психолингвистические исследования, 3, 148–159.

Горина, О. Г. (2014) Использование технологий корпусной лингвистики для развития лексических навыков студентов-регионоведов в профессионально-ориентированном общении на английском языке. Канд. дис. Москва: МГУ.

Жинкин, Н. И. (1973) Семиотические проблемы коммуникации животных и человека. В кн.: Звегинцев, В. А. (ред.) Теоретические и экспериментальные исследования в области структурной и прикладной лингвистики. Москва: МГУ, 60–76.

Залевская, *А. А.* (1999) *Введение в психолингвистику*. Москва: РГГУ.

Залевская, А. А. (1990) *Слово в лексиконе человека: Психолингвистическое исследование*. Воронеж: ВГУ.

Зализняк, А. А. (2010) *Из заметок о любительской лингвистике*. Москва: Русский мир.

Калмикова, Л., Новикова, Г. (2018) Психолінгвістичні феномени «знання мови» і «знання про мову»: проблеми співвідношення й функціонування в мовленні дітей. *Psycholinguistics.* Психолінгвістика. *Психолингвистика*, 23(1), 99–118.

Кузьмина, Л. Г., Кавнатская, Е. В. (2001) Современные культуроведческие подходы к обучению иностранным языкам. Вестник Воронежского государственного университета, 2, 108–117.

Леонтьев, А. А. (1970) *Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному (Психолингвистические очерки).* Москва: МГУ.

Матюгин, И. Ю. (2007) *Как запоминать английские слова*. Москва: РИПОЛ Классик.

Медведева, И. Л. (1999) Функционирование иноязычной лексики в свете психолингвистической концепции слова. В кн.: Залевская, А. А. (ред.) Психолингвистические проблемы функционирования слова в лексиконе человека. Тверь: ТвГУ, 132–174.

Никуличева, Д. Б. (2013) Применение психолингвистических стратегий полиглотов в практике изучения иностранных языков. Вопросы психолингвистики, 2(18), 90–97.

Прищак, М. Д. (2018) Освіта XXI століття: пошук парадигми. Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія*:* Педагогіка *і* психологія, 55, 24–29.

Хавронина, С. А., Широченская, А. И. (2009) Русский язык в упражнениях. Москва: Русский язык. Курсы.

Atkinson, R.C., Raugh, M.R. (1974) An Application of the Mnemonic Keyword Method to the Acquisition of a Russian Vocabulary. *Technical Report № 237. Psychology and Education Series. Institute for Mathematical Studies in the Social Sciences, Stanford University*. Stanford: NTIS.

Bartlett, F. C. (1932) *Remembering: A Study in Experimental Social Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.

Haastrup, K. (1987) Using thinking aloud and retrospection to uncover learners' lexical inferencing procedures. In: Faerch, C., Kasper, G. (eds.) *Introspection in Second Language Research.* Clevedon: Multilingual Matters.

Klimkina, O. I., Zaripova Çetin, Ç. (2015) *Rusça Konuşmanın Etik Formları. Türkçe Konuşan Türk Öğrencilere Yönelik Rus Dili Ders Kitabı. Basit Seviye*. Ankara: Kültür Ajans Tanıtım ve Organizasyon.

Lewis, M. (1993) *The Lexical Approach: The State of ELT and a Way Forward*. Hove: Language Teaching Publications.

Vetchinnikova, S., Konina, A., Williams, N., Mikusova, N., Mauranen, A. (2023) Chunking up speech in real-time: linguistic predictors and cognitive constraints. *Language and Cognition*, 15(3), 453–479.

Wilkins, D. A. (1972) *Linquistics in Language Teaching*. London: Arnold.

Zalevskaya, A. (2014) *Interfacial Theory of Word Meaning: A Psycholinguistic Approach*. London: IASHE.

Zimmer, B. (2010) Chunking. *The New York Times Magazine*. 19.9.

Мария Еленевская (Хайфа, Израиль)

ПОЛИФОНИЯ В ПРОСТРАНСТВЕ МНОГОЯЗЫЧНОГО ГОРОДА И ЕЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ В ИЗУЧЕНИИ КУЛЬТУР И ЛИНГВОПЕДАГОГИКЕ

Вступление: История субдисциплины, материал исследования и методология

Психологи, социологи и географы утверждают, что место – это пространство, наделенное смыслом (Relph 1976). Из всех типов обжитого человеком пространства наибольшая концентрация значений и смыслов аккумулируется в городе, который Ю. М. Лотман назвал котлом текстов и кодов разноустроенных и гетерогенных, принадлежащих разным языкам и разным уровням (1996: 282). Поэтому исследования лингволандшафта (ЛЛ) преимущественно проводятся в городах. Сегодня это одна из наиболее интенсивно развивающихся областей социолингвистики. Сам термин представляет собой метафору, а первые работы в этой области появились еще до того, как этот раздел социолингвистики получил название и привлек широкое внимание исследователей. Источником интереса к ЛЛ была социология языка, в особенности языковая политика и языковое планирование (Van Mensel et al. 2017). Большинство ранних работ изучали пространство в многоязычных городах, где наблюдалась межэтническая и социальная напряженность, таких как Иерусалим (Rosenbaum et al. 1977) и Монреаль (Monnier 1989). Они, в частности, показывали влияние официальных языков на ЛЛ и на различие использования языка в официальном и неформальном дискурсе.

В качестве причин интереса лингвистов к ЛЛ следует назвать ускорение процессов урбанизации и глобализации, усиления миграций и развития многоязычия в разных слоях населения. В последние десятилетия 20-го века появляются отчетливые признаки того, что политика плавильного котла не всегда оказывается эффективной, и различные этнолингвистические группы вступают в конкуренцию за присутствие в общественной сфере и за признание престижа своих языков и культур.

По-настоящему ЛЛ как дисциплина начал быстро развиваться с 2006 года, когда вышел спецвыпуск журнала *Journal of Multilingualism* (2006), целью которого была документация многоязычия в общественных местах. Впоследствии спецвыпуск вышел отдельной книгой (Gorter 2006). Для многих исследователей стало очевидным, что ЛЛ дает богатый материал для изучения взаимодействия языков и людей, говорящих на контактных языках, а также позволяет изучать языки «в действии». Развитию дисциплины способствовал и технологический прогресс: появление смартфонов облегчило задачу документирования ЛЛ. Отпала необходимость копировать тексты вывесок, а мгновенно сделанные фотографии в разных ракурсах позволили быстро пополнять архивы; многие исследователи включили в полевую работу и запись видео.

Определение ЛЛ, ставшее классическим, дали канадские ученые Landry и Bourhis:

Язык дорожных знаков, рекламных щитов, названий улиц и населенных пунктов, вывесок на магазинах и коммерческих предприятиях, а также вывесок на государственных учреждениях соединяется в лингволандшафт данной территории, района или городского агломерата (Landry, Bourhis 1997: 25).

Обратим внимание на то, что в это определение включены только надписи, находящиеся на институциональных и коммерческих объектах, и все они статичны. Таким образом, первая волна исследований основывалась на статичном и синхронном подходе к материалу, а в качестве методик выступали количественные методы. Исследователи стремились классифицировать все замеченные вывески и надписи и выявить доминирующие в изучаемых районах. Классификации строились по типу учреждений (государственные или коммерческие), по типу инициаторов появления надписей (властные структуры или частные лица, не получающие указаний сверху). Проверялось, какие вывески преобладают: одноязычные

или многоязычные; в каком порядке представлены языки на многоязычных вывесках и как они различаются по размеру шрифта. Надписи на доминантном или наиболее престижном языке часто занимают первое место, а используемый для них шрифт крупнее, чем на других языках. Некоторые исследователи стали обращать внимание на динамизм ЛЛ: появление новых учреждений сопровождается появлением новых вывесок; иммигранты открывают новые бизнесы, и с вывесками на языке большинства начинают соперничать надписи на других языках или на двух и более языках. Такая нестабильность особенно характерна для больших городов. В этих процессах постоянного обновления участвуют разные люди, исполняющие разные роли и побуждаемые различными интересами. ЛЛ отражает и личные предпочтения, и склонности, и постоянно меняющуюся моду, и языковые инновации, неологизмы и заимствования из других языков (Ben-Rafael et al. 2006; 2010).

На смену синхронному подходу приходит этнографический метод, в котором ЛЛ рассматривается как пример мультимодальных коммуникативных практик, структурированных социально-политически и претерпевающих исторические изменения. При этом социальные структуры предстают как динамические, фрагментарные и хаотичные. В то время как общий вектор социальных изменений можно определить, результаты этих изменений достаточно непредсказуемы (Blommaert 2016). Языковая политика города или района не всегда поддается «прочтению» и интерпретации на основе одного лишь количественного анализа вывесок, а требует более нюансированных качественных исследований. Этнографический метод включает такие разновидности полевой работы, как опросы, глубинные интервью, включенное наблюдение, изучение исторических документов и т. д. Отметим, что изучение ЛЛ дает представление как о материальной культуре, так и о городской символике.

Постепенно репертуар методов изучения ЛЛ стал расширяться, и исследователи начали обращать внимание на движущиеся надписи на автомобилях и автобусах, на футболках и сумках, на сменяющую друг друга неоновую рекламу и рекламу, которую несут на себе специально нанятые для этого люди. Внутренние помещения зданий также представляют обширную область для исследований: какого типа информацию учреждения размещают для сотрудников, а какого типа для поситетилей? Являются ли эти тексты информационными или регулирующими поведение? Какие стратегии вежливости (прямую или негативную) применяют авторы текстов табличек, объявлений и циркуляров? Как часто, например, используются слова «запрещено/ *interdit/ kielletty/ prohibited/ zakázáno»* или авторы находят имплицитные способы воздействия, например, формулируя просьбу не бросать мусор в кашпо от имени растущих в них цветов? Даже жилище современного человека может стать объектом исследования, т. к. на многих предметах быта мы находим многоязычные этикетки, а электрические и электронные приборы снабжены инструкциями на разных языках (см. Aronin, Ó Laoire 2013).

Появились работы, посвященные граффити, которые часто представляют собой диалог или, скорее, полилог авторов. Для некоторых граффити стали средством политического активизма, возможностью высказать идеи, расходящиеся с официальной идеологией, или дать волю эмоциям. Для подростков это нарушение различных табу, своеобразный бунт против авторитетов, надежда на аудиторию, которая будет солидарна с ними (см. Pennycook 2008; Ross 2016). Богатейшим ресурсом оказались и самодельные объявления, прикрепленные к фасадам домов, столбам и заборам. Они позволяют проследить, какие вопросы жизни актуальны для малоимущих, а также дают примеры региональных вариантов языков и народных вариантов грамотности, отличающихся от стандартизированной нормы. Особый интерес представляет ЛЛ курортных городов и туристических центров, в которых вывески, аудиореклама туристических услуг, а также речь гидов позволяют проследить характерную интерференцию местного языка и языка клиентов, например испанский-английский; иврит-французский, арабский-русский, а также дают примеры курьезной модификации фразеологизмов и идиом недостаточно хорошо выученного языка (см. Протасова 2013).

Ученые стали также рассматривать ЛЛ в диахронии. Место, т. е. пространство, наделенное смыслом, – не просто географическая локация с определенными физическими свой-

ствами и текстовыми характеристиками, а текучие, постоянно изменяемые и динамичные контексты социального взаимодействия памяти (Stokowski 2002). ЛЛ ставит перед исследователями разнообразные вопросы: В какие исторические моменты меняются названия улиц? Чем знаменательны люди, чьи имена присвоены улицам, площадям и паркам? Что знают о них горожане разных поколений? При смене политических режимов меняются мемориальные доски и даже надписи на памятниках, как это произошло, например, в странах СНГ. В этих надписях, а также в их переписывании недовольными можно проследить конфликт государственной идеологии и конкурирующей с ней коллективной памятью (Abousnnouga, Machin 2010).

Так, массовое переименование улиц произошло на постсоветском пространстве после распада СССР. В некоторых городах России на смену советским названиям пришли дореволюционные. В Иркутске же было решено сохранить на фасадах домов оба названия. Опрос, проведенный среди 100 жителей, обнаружил, что иркутяне придают значение топонимам, так как они создают и определяют образ города, формируют уважение к истории. Многие респонденты указали, что им важно, чтобы их дети знали историю города и ориентировались в топонимике. Среди комментариев выделяется такой: «Названия улиц и площадей – это основа некой ментальной карты, на которую накладывается история города и страны, формируется социальная память поколений и конструируются образы будущего» (Полюшкевич 2018). Этот комментарий подтверждает, что топонимика, а вместе с ней и ЛЛ – явления социальные, которые можно рассматривать и в контексте одного города, района или улицы, и в контексте всей страны. Кроме того, в топонимах соединяются прошлое, настоящее и будущее. Характерно, что среди противников переименований в иркутском проекте были респонденты старшего возраста. Очевидно, для них исчезновение советских названий было сродни покушению на воспоминания их детства и юности.

Другой пример роли ЛЛ для поддержания коллективной памяти – сохранение надписей, которые фиксируют память о драматических событиях в истории города. Так, в блокадном Ленинграде на фасадах домов были объявления, предупреждающие жителей: «Граждане! При артобстреле эта сторона улицы особенно ОПАСНА». После окончания войны одну из этих надписей было решено оставить на главной улице города – Невском проспекте.

Характерной чертой ЛЛ является мультимодальность (Kress, van Leeuwen 2001). Помимо текста и статичных изображений, исследователи стали обращать внимание на видеоклипы рекламы на улицах городов и на звуки музыки, которая доносится из ресторанов и магазинов, из окон домов и машин, а также на речь прохожих. В одних районах города она может быть однородной, а другие демонстрируют многообразие. Так можно узнать, где поселяются представители меньшинств и какие группы преобладают в таких районах. Запахи и ароматы также можно рассматривать как часть ЛЛ. В многоязычном городе рестораны и ларьки с уличной едой источают разные ароматы и говорят нам о качестве еды и ее происхождении. Такое расширение материала исследования позволило сделать более объемным определение дисциплины. Gorter (2018) отсылает читателей к формулировке, которую мы находим в каждом номере журнала *Linguistic Landscape: An International Journal:* «Динамичная область лингво-ландшафта (ЛЛ) пытается понять мотивы, формы использования, идеологии, варианты языков и опротестовывание многообразных форм “языков” в том виде, в котором они встречаются в общественных пространствах». Следуя этому определению, к ЛЛ в принципе можно отнести все, что в физическом пространстве города служит передаче смыслов.

Актуальные проблемы изучения лингволандшафта

В независимости от того, где проводятся исследования, в последние годы усиливается интерес к социальным и политическим аспектам ЛЛ. Один из примеров – конкуренция русского и украинского языков, появившаяся в ЛЛ европейских стран, где после начала полномасштабной агрессии России осели беженцы из Украины. Если до войны русский язык был

де-факто лингва франка в общинах выходцев с постсоветского пространства, то сегодня ситуация изменилась, т. к. многие украинцы, включая тех, у кого русский был доминантным, в знак протеста переключились на украинский язык (Protassova, Yelenevskaya 2024). Кроме того, уважая чувства беженцев, местные власти некоторых немецких городов, где был большой наплыв украинцев, например Лейпциг, Котбус и др., подготовили плакаты на украинском, объясняющие вновь прибывшим, как связаться с организациями, которые предоставляют помощь приехавшим. По прошествии нескольких месяцев, когда стало ясно, что война затягивается, появились и объявления о выставках рисунков украинских детей, днях украинского прикладного искусства, спектаклях украинских театров и самодеятельных коллективов. В израильском городе Хайфа в течение многих лет существовал некошерный магазин, который сначала назывался «Путин 24 часа», а затем был переименован в «Путин Ликер». Когда началась война в Украине, имя российского президента исчезло с вывески. По слухам, прошедшим в городе, хозяйке пригрозили, что, если она не изменит вывеску, магазин сожгут.

В разных странах появилась и коммерческая реклама на украинском. Так, в израильском магазине автор увидела холодильник с мороженым с рекламным текстом на английском и украинском:

Oliver Smith

Традиції Нової Зеландії

Пломбір

It is important to respect traditions

Какое путешествие совершил этот холодильник, чтобы порадовать средиземноморских клиентов пломбиром из далекой Новой Зеландии? В Хайфе также появились и граффити в подземном переходе одной из железнодорожных станций. Еще не устоявшимся детским почерком был написано: *Так я люблю Україну! Я тут народився і тут хочу жити.* Этим же почерком было написано и стихотворение, в котором, в частности, говорилось о том, что автор не считает себя эмигрантом, *тому що я маю батьківщину, і я не боюся вголос сказати!* Уже совсем другим шрифтом было написано многократно повторенное оскорбление в адрес Путина на русском, а далее шел традиционный лозунг *Слава Україні!!!* Вокруг этих надписей было много полустертых слов на иврите. В другом районе города красовалась надпись на скамейке около автобусной остановки, которая имплицитно показывала, что отношения детей из Украины и России не всегда складываются мирно. Кто-то написал украинский вариант имени *Петро.* Может быть, так звали самого писавшего. Это не понравилось другому прохожему, который стер последнюю букву, превратив таким образом украинский вариант имени в русский *Петр*.

Многих исследователей ЛЛ занимает вопрос, кому принадлежит общественное пространство. Очевидно, что прежде всего это государственные и местные власти. Причем иногда могут быть установлены правила, касающиеся языков, используемых в вывесках. Так, в Хайфе, где почти треть населения составляют русскоязычные, еще в 1990-е появилось много вывесок только на русском языке. Носители официального языка, иврита, почувствовали себя ущемленными, а потому муниципалитетом было принято решение, что любая вывеска в городе должна включать иврит. Однако санкции против нарушителей не были применены, поэтому и сейчас можно встретить одноязычные вывески, не включающие иврит.

В России размер вывесок и соотношение текстового и изобразительных элементов по идее жестко регламентируется, хотя в национальных образованиях могут быть свои правила. В случае если рекламодатель хочет выйти за установленные рамки, требуется специальное разрешение и получение «паспорта». (topviveski.ru/blog/kakuyu-vyvesku-mozhno-povesit-bez-soglasovaniya). Обратим внимание на то, что в правилах ничего не говорится о проверке контента, а значит, в принципе не исключено появление идеологически неприемлемых вывесок и постеров, а также текстов, написанных с отклонениями от принятой языковой нормы.

О том, какое влияние могут оказать элементы ЛЛ на людей, свидетельствуют акции, прошедшие в России и за рубежом, когда было объявлено о смерти Алексея Навального. Несмотря на предупреждение властей, сотни москвичей шли к Соловецкому Камню и Стене Скорби, чтобы почтить память оппозиционера. В Санкт-Петербурге толпы тянулись к мемориалу узникам ГУЛАГа. Выбор этих мемориалов не случаен, т. к. таким образом современные российские тюрьмы приравнивались к лагерям времен сталинских репрессий. Многочисленные траурные демонстрации и митинги прошли и на постсоветском пространстве: в Армении, Литве и в европейских странах. В Лондоне, например, на здание российского посольства была сделана проекция цитаты А. Навального в переводе на английский о том, что лучше умереть свободным стоя, чем жить на коленях. В Бонне, Мюнхене, Мадриде, Кракове, Цюрихе и других городах на принесенных столах или прямо на тротуарах появились стихийные мемориалы с фотографиями Навального, поминальными свечами, цветами и записками, обращенными к покойному и словами поддержки его семье. В акциях участвовали не только члены русскоговорящих общин, но и местные жители, интересующиеся Россией, ее историей и культурой. Стихийно созданные мемориалы также привлекали внимание прохожих. Люди останавливались, смотрели, фотографировали и задавали вопросы. Таким образом ЛЛ способствовал тому, что трагическое событие осмыслялось не только в контексте новостей, но и как событие, затронувшее эмоции и ставшее хоть и небольшой, но частью личного опыта.

Как справедливо указывает Протасова, в ситуациях контактов языков, происходящих в повседневности, ЛЛ реально демонстрирует, какая группа доминирует, кто важнее, для какого языка существует больше шрифтов, более разработана система графического дизайна (2015: 92). Какие группы населения оказываются исключенными из дискурса общественного пространства и как это демонстрирует ЛЛ? В некоторых случаях это зависит от того, какой статус имеет язык определенной группы населения, но иногда создается впечатление, что решающими оказываются идеологические установки и стереотипы, сложившиеся в обществе. Приведем еще один израильский пример. До недавнего времени в стране было два официальных языка: иврит и арабский, английский же был и остается де-факто официальным и наиболее престижным. В 2018 году арабский потерял статус официального языка, но приобрел «особый» статус. Известно, что это предполагает описание медикаментов на арабском, наличие переводчиков в больницах и судах, инструкций по правилам безопасности труда в тех компаниях, где работают арабоязычные, и перевод предвыборных документов на арабский. Даже в те годы, когда арабский имел статус официального языка, лишь в городах со смешанным населением и арабских деревнях названия улиц были двуили трехъязычными. Обращают на себя внимание и вывески, указывающие гражданам, где находятся общественные бомбоубежища – неотъемлемая часть израильской жизни. В тот момент, когда это было особенно актуально, обращало на себя внимание то, что эти вывески были только на иврите или иврите и английском. То же наблюдалось и с правилами поведения во время пандемии ковид-19. Многие объявления были написаны только на иврите, некоторые на иврите и английском. В так называемых «русских магазинах» добавлялись надписи на русском языке, выполненные на персональных компьютерах, а не в типографии.

С другой стороны, на инструкциях по применению дефибрилляторов, которые установлены во всех учреждениях, где в день бывает свыше 500 посетителей, мы видим 5 языков: иврит, арабский, английский, русский и амхарский (язык выходцев из Эфиопии). Отметим, что и амхарский язык почти отсутствует в ЛЛ Израиля. Лишь в последние годы, когда многие члены эфиопской общины отслужили в армии, получили образование и стали белыми воротничками, часть молодежи стала более ассертивной в продвижении унаследованного языка. Таким образом, мы видим, что языковая политика и языковые практики могут сильно расходиться.

В любом городе можно увидеть разнообразие запретительных знаков, таких как предупреждения о том, что посторонним вход запрещен, что нельзя входить в помещение с собаками, запрещено фотографировать, заходить на территорию стройки, кататься на роликах,

приближаться к краю платформы и т. д. Иногда функцию запрета выполняет красный кружок вокруг надписи. Иногда вместо слов дана иконка, изображающая запретное действие или предмет, перечеркнутый черной полосой. В некоторых городах авторы и заказчики знаков демонстрируют понимание того, что запреты, лишенные персонализации, использования тропов или юмора, могут оказаться неэффективными. Так, в городском транспорте швейцарского города Цюриха пассажиров предупреждают о штрафах за нарушения правил. Правила даны мелким шрифтом, а над ними картинки, в которых перечисленные нарушения даны с явным приувеличением: дым от сигареты одного пассажира полностью окутал другого, кто-то просит милостыню, выворачивая карманы, а кто-то наносит ущерб, подпиливая скамейку, на которой сидит. Подобный подход мы наблюдаем в автобусах итальянского города Парма. Разноцветные плакаты с надписями на итальянском и на английском иллюстрированы картинками, рассчитанными на то, чтобы вызвать у пассажиров улыбку. Обратим внимание на то, что английский текст – не перевод с итальянского. Его функция в том, чтобы кратко сформулировать проьбу. Переключение на другой язык и более крупный шрифт должны привлечь внимание публики. Вот некоторые из этих надписей:

Постарайтесь не быть навязчивым. БОЛЬШЕ УВАЖЕНИЯ
Тот, у кого хороший слух, поймет. БОЛЬШЕ ТИШИНЫ
Убедитесь в том, что Ваш рюкзак не стал обузой для всех. БОЛЬШЕ ВНИМАНИЯ
Пусть Ваше путешествие будет наполнено солнечным светом и розами. БОЛЬШЕ МЫЛА

Последняя надпись особенно примечательна, так как имплицитно и в необидной форме призывает пассажиров к личной гигиене.

Привычными для горожан стали изображения камер, предупреждающих посетителей общественных мест и прохожих о том, что за ними ведется наблюдение. Естественно, что даже честным людям, не совершающим никаких предосудительных действий, неприятно осознавать, что они почти постоянно контролируются. Чтобы сгладить это неприятное ощущение в некоторых городах предупреждение гласит: «Улыбайтесь! Вас снимает камера». Практически аналогичный текст был зафиксирован автором в Чарльстоне (США) и в Сочи.

Городские власти бывают очень изобретательны в использовании ЛЛ для воспитания и образования горожан. Так, 2017 г. в Санкт-Петербурге появилось 25 двухметровых плакатов с цитатами выдающихся исторических личностей, писателей, полководцев и ученых (fiesta.ru/spb/news/tsitaty-velikih-istoricheskih-lichnostey-poyavilis-na-ulitsah-goroda). Приведем некоторые цитаты:

Всякий, кто украдёт из казны на столько, сколько стоит верёвка, на той же верёвке повешен будет (Петр I).
А вору дай хоть миллион — он воровать не перестанет (И. Крылов).
Мысль! Великое слово! Что же и составляет величие человека, как не мысль? (А. Пушкин)

Организаторы акции преследовали не только дидактические цели, но и вызывали горожан на рефлексии о том, какие проблемы остаются актуальными для российского общества по сей день. Еще одна воспитательная акция проходила в 2011–2018 гг. и была призвана настроить петербуржцев более вдумчиво относиться к речи. В городе были установлены плакаты с портретом тогдашнего ректора СПбГУ Людмилы Вербицкой. Она призывала своих сограждан: «Давайте говорить как петербуржцы. Говорите правильно». На плакатах, развешанных на улицах и в вагонах метро, давались варианты правильного и ненормативного употребления глаголов и ударений, указывалось на ошибки в согласовании существительных и прилагательных и другие нарушения, отмеченные Вербицкой и ее коллегами. Хочется надеяться, что чтение этих плакатов благотворно повлияло на культуру речи жителей города, но, как и другие элементы ЛЛ, прямолинейно предписывающие нормы поведения, они вызвали и протестную реакцию. В интернете появились плакаты того же формата, на которых в качестве неправильных давались слова, употребляемые в Москве, а в качестве правильных их петербургские эквиваленты. То же самое было сделано

с топонимами: официальные названия *Васильевский остров, ул. Дыбенко, Старая Деревня* и др. были помещены в колонку «неправильно», а просторечные и жаргонные *Васька, Дыбы, Старуха* и др. оказались в колонке правильных.

Однако на этом история не закончилась. Зима 2018–2019 г. выдалась очень снежной в Санкт-Петербурге. Улицы и крыши домов были плохо расчищены, из-за чего горожане получали травмы. И тогда активисты общественного движения «Весна» развесили в метро плакаты, пародирующие призывы говорить правильно. Вместо фотографии Вербицкой на них была размещена фотография временно исполняющего обязанности губернатора А. Д. Беглова. Заголовок гласил: «Давайте получать травмы как петербуржцы». В качестве «правильных» стояли такие высказывания:

> Выйти за гречей, упасть и умереть.
> Получить сосулей по голове.
> Не выходить из комнаты, потому что парадная завалена снегом.
> Выделить на уборку улиц бюджет размером с дырку от пышки.
> Внизу был высказывание, якобы принадлежащее Беглову: «А лопату, если хотите, могу вам подарить».

«Сосуля» была цитацией бывшего губернатора Валентины Матвиенко. Устаревшее и ставшее редким слово восприняли как неологизм, и оно стало предметом городских шуток. Остальные выделенные слова – петербургские регионализмы. Совершенно очевидно, что в этом случае ЛЛ становится способом критики и сопротивления властям. И власти не замедлили отреагировать, но не расчисткой улиц, а изъятием техники, которая использовалась для подготовки якобы «экстремистского» плаката, и увольнением с работы одного из активистов движения, Михаила Борисова (daily.afisha.ru/news/23721-davayte-poluchat-travmy-kak-peterburzhcy-v-metro-pitera-razvesili-plakaty-o-plohoy-uborke-ulic). Разумеется, плакаты были быстро сняты, но именно то, что они были аллюзией к хорошо знакомым текстам сделало их запоминающимися. Инициаторам акции и горожанам ясно дали понять, что они не имеют права участвовать в создании ЛЛ, если в нем содержится даже юмористическая критика властей. Вместе с тем эти эпизоды из городской жизни напоминают нам, что общественное пространство постоянно меняется и представляет собой арену борьбы мнений и идеологий (Papen 2012).

Приписанные от руки строки на постерах могут оказаться свидетельством межобщинных разногласий. До начала войны в Украине российские артисты часто гастролировали в странах, где проживают русскоязычные. Полные залы всегда собирал М. М. Жванецкий. Накануне его гастролей в Хайфе на постере, текст которого был только на русском, появилась сделанная от руки надпись на иврите, которая гласила: «Что здесь написано? Кто этот человек? Мы вообще-то где находимся? В Москве или Владивостоке? Русские, идите учить иврит». За исключением англоговорящих выходцы из бывшего СССР были в Израиле первой иммигрантской группой, отказавшейся перестать говорить на своем языке. Многие израильтяне сочли это показателем нежелания интегрироваться, и негативная реакция бывала очень сильной (см. Еленевская, Фиалкова 2005).

ЛЛ многоязычных городов дает много примеров языкового творчества. Приведем несколько. Словесная игра на вывесках может строиться в пределах одного языка, часто английского с использованием омофонов. Так, например, при входе в магазин океанариума в Лиссабоне читаем: *Sea the future*. Простейший каламбур строится на сопоставлении омофонов *sea – see*. Обратим внимание на то, что вывеска использует только английский. Авторы рассчитывают, что любой знаком с этими словами, а сама вывеска вводит посетителей в главную тему изделий, продающихся в магазине: экологичное использование богатств моря ради сохранения их для будущих поколений.

В академической гостинице Хельсинкского университета постояльцы могут увидеть проспект, в котором им предлагают заполнить бланк, если они хотят познакомиться с коллегами, разделяющими их интересы. Проспект называется *Everybuddy needs somebuddy*. Замена местоимений *everybody* и *somebody* на несуществующие омофоны, включающие

элемент *buddy* (приятель), в сочетании с крупным шрифтом и ярким цветом привлекают внимание посетителей.

На контрасте коннотаций строится название комиссионного магазина в Хайфе: *Б/у тик.* Сокращение *б/у* (бывшее в употреблении) предполагает вещь, возможно, потерявшую качество, но не дорогую, в то время как *бутик* – небольшой магазин, продающий дорогие и модные вещи, что предполагает роскошь. Соединяя два контрастирующих понятия, вывеска заставляет прочитавшего выбрать то, что кажется наиболее очевидным, и улыбнуться иронии владельца.

Встречаются в ЛЛ и межъязыковые каламбуры. Русскоязычная владелица маленького маникюрного салона в Хайфе заказала вывеску, на которой изображена женская рука с длинными покрашенными ногтями, а текст гласит *Good Lak*, соединяя таким образом английское пожелание удачи *Good luck!* с имплицитно выраженным обещанием, что лак, а значит и маникюр, будут качественными.

В некоторых случаях авторы знаков используют и разные алфавиты. Так, в Хайфе есть магазин, на вывеске которого на первом месте и наиболее крупным и рельефным шрифтом написано латинскими буквами *Egoist*, а кириллицей меньшими по размеру буквами добавлено *ка*. Таким образом слово превращается в существительное женского рода, что более соответствует написанному в следующей строчке на иврите: «женская мода». Для рельефности буквы разных языков выполнены в разных цветах. Очевидно, что оценить выдумку автора надписи могут только те, кто читают на всех трех языках (см. многочисленные примеры русско-английских слов-гибридов в Protassova 2021).

В тех странах и районах, где сосуществование контактных языков не лишено проблем, слова-гибриды, использующие два языка, могут вызывать конфликты. Так, Gort и Cenoz (2023) приводят пример Брюсселя, где межъязыковые гибриды, использующие морфемы двух языков, например французское *boutique* и голландское *bouetiek*, послужившие источником новообразования *bootik* (киоск для продажи билетов на общественный транспорт), вызвали протесты и даже были представлены на рассмотрение комиссии лингвоконтроля, которая постановила, что обращение с официальные языками – французским и голландским – было неравным. Отрицательно, но более терпимо относятся к таким гибридам между французским и английским в Квебеке. Как справедливо отмечает Lamarre (2014), такие слова-гибриды свидетельствуют о сложном языковом репертуаре значительной части населения, а также являют собой примеры эстетики многоязычия, основанной на нарушении одноязычной нормы и заявляющей свое право на городское пространство.

Использование лингволандшафта в языковой педагогике

Погружение в среду изучаемого языка и практика в нем за пределами учебной аудитории, а также знакомство с культурой или культурами этого языка – важнейшие компоненты процесса обучения. Однако в рамках традиционной педагогики возможности погружения учащихся в естественные ситуации общения на новом языке ограничены (Sayer 2010; Chestnut et al. 2013). В последнее десятилетие ЛЛ все чаще рассматривается как важный ресурс для изучающих второй / иностранный язык. Причем ЛЛ может стать предметом изучения как для школьников и студентов, так и для взрослых (мигрантов или тех, кто учит новые языки для собственного развития и удовольствия). Cenoz и Gorter 2008 перечисляют, каким образом изучение ЛЛ может быть полезным при изучении языка: Наблюдения за ЛЛ своего или чужого города обостряют наблюдательность и мобилизуют языковое сознание. Учащиеся развивают прагматическую компетентность, анализируя тексты с разными социальными функциями. Так как современный ЛЛ является мультимодальным, учащиеся приобретают навыки интегрирования разных модальностей для извлечения информации. Происходит также развитие многоаспектной компетентности, связанной с необходимостью манипулировать языками, взаимодействующими в ЛЛ, и мобилизовать языки, составляющие лингвистический репертуар учащихся. При анализе текстов ЛЛ преподавателям имеет

смысл обратить внимание обучающихся на символическую функцию языка и то, как она взаимодействует с инструментальной при использовании коннотаций и риторических приемов. Наконец, Cenoz и Gorter указывают, что во время работы с ЛЛ происходит и «случайное» или ненаправленное освоение языка.

Как отмечает Huebner 2016, на лингвистическом уровне изучение ЛЛ поможет обучающимся обратить внимание на лексические заимствования, синтаксические структуры, фонологическую адаптацию и использование таких риторических средств, как ассонанс, аллитерация, метафора и персонификация. Добавим к этому, что проекты по изучению ЛЛ могут включать такие виды работы, как фотографирование объектов, проведение интервью с владельцами бизнесов и прохожими, составление карт/планов наблюдаемых районов, изучение исторических документов, ведение дневников полевой работы и написание отчетов. Разнообразие заданий, которые при этом получают учащиеся, свидетельствуют о развитии навыков, не всегда напрямую связанных с овладением языком, но так как задания выполняются либо исключительно на изучаемом языке, либо чаще комбинируют родной и изучаемый языки, они способствуют развитию практик многоязычия. ЛЛ можно рассматривать как текст, который позволяет связать изучаемый язык и культуру с местными обычаями и историей. Включение ЛЛ в уроки иностранного языка усиливает взаимодействие лингвистического, символического, коммуникативного и идеологического аспектов изучения языка (Bever, Richardson 2020).

Наблюдения за ЛЛ в различных общественных местах не только сопутствует освоению языка, но и погружает учащихся в лингвоэкологию выбранного объекта, позволяет осознать языковое и культурное разнообразие современного города. Происходит также развитие критического мышления и критического взгляда на общество, если учащимся предлагается подумать о том, кого/что включают в ЛЛ, а кого/что исключают из него, кто подвергается дискриминации и как она проявляется в ЛЛ (Shohamy 2018). Делится ли город по такому принципу, что есть районы для обеспеченных и социально-экономически слабых слоев населения? Есть ли также деление на районы, заселенные определенными этническими группами? Таким образом, изучение ЛЛ позволяет поднять такие важные социолингвистические вопросы, как индивидуальная и коллективная идентичность, социальное положение и взаимоотношения этнических групп, а также языковая политика, декларируемая и практикуемая (см. Protassova 2021). Shohamy 2018 также предлагает обсудить со студентами и школьниками, можно ли изменить замеченные ими неравенство разных групп и допущенные по отношению к ним несправедливости и могут ли жители города или района повлиять на их устранение.

Учащиеся знакомятся с иерархическим делением знаков на *top-down*, т. е. выпущенные властными структурами или крупными коммерческими предприятиями, и *bottom-up*, чьими авторами являются владельцы малых бизнесов и частные лица. Они могут проследить за стилевой разницей этих знаков, а также предложить свою таксономию знаков, основанную на других критериях. Как уже указывалось ранее, ЛЛ дает ценные примеры использования различных модальностей и взаимодействия текстовой информации с аудио- и видеорядом. Учащиеся могут наглядно убедиться в высоком престиже английского языка и проанализировать, когда в его использовании преобладает инструментальная функция передачи информации, а когда его присутствие носит чисто символический характер, маркируя причастность бизнеса к глобальной экономике и выход на международный уровень. Более того, ЛЛ заставит молодых исследователей задуматься о видах и уровне грамотности в обществе (Blommaert, Maly 2014). Не секрет, что тексты, которые окружают нас в городе, часто могут быть использованы для тренировки по исправлению грамматических и орфографических ошибок, а также лингвопрагматических промахов. Подборки же курьезных надписей из разных стран уже много лет циркулируют в Интернете и используются преподавателями.

С практической точки зрения включение ЛЛ в программу изучения английского языка не представляет особых трудностей, т. к. даже в странах, где большая часть населения не владеет английским и он рассматривается как идеологически чуждый, например в Китае,

он, тем не менее, широко используется в ЛЛ. Гораздо сложнее задача включения ЛЛ в программу обучения в случае, если изучаемый язык мало представлен в ЛЛ. Это касается не только таких языков, как балтийские, финно-угорские или славянские, но даже глобальный русский, который нечасто можно увидеть в общественном пространстве американских, азиатских и даже европейских городов. Для такого случая Marten et al. (2012) разработали метод, в котором участникам предлагается поиск хотя бы отдельных слов на изучаемом языке или каких-либо упоминаний или аллюзий, связанных с культурой изучаемого языка. Так, например, даже поверхностный поиск в Неаполе привел меня к мемориальной доске, которая сообщала по-русски и по-итальянски, что «В этом доме жил и работал первый русский посол в Неаполе А. К. Разумовский». Также в центре города я увидела заполняющую большое окно вывеску: *Dama di Pikke Hair Stylist Geny Ala*. Обе вывески могли бы дать возможность поговорить с учащимися и об истории отношений между Италией и Россией, о литературе, о культурных символах и о престиже языков, обратив внимание на то, что владелица парикмахерской предпочла итальянскому и русскому английский.

В тех случаях, когда изучаемый язык мало представлен в окружающем учащихся ЛЛ, можно прибегнуть к созданию воображаемых сообществ. Взаимоотношения ЛЛ и воображаемых сообществ – относительно новая идея. Интересный проект построили вокруг нее в Монреале и Ванкувере Dagenais et al. (2009). Они собрали цифровые фотографии, рисунки, письма, постеры и видео для того, чтобы сконструировать вместе с учениками начальной школы те микрорайоны, в которых дети живут, и воображаемые микрорайоны. Таким образом, они развивали у детей языковое сознание и более внимательное отношение к сообществам, к которым они принадлежат. Некоторым образом похожий проект разработали для детей – членов эфиопской общины – в Вашингтоне. Дети сочиняли мультимодальные названия бизнесов, ресторанов и магазинов «Маленькой Эфиопии». Работая над проектом, дети использовали и английский, и домашний амхарский, а также семиотические средства, связанные с культурой покинутой родины. Оба проекта опирались на то, что ЛЛ позволяет создать воображаемые пространства, опираясь на полученные во время конвенциональных уроков знания об истории и современной жизни страны изучаемого языка. Совместно с учителями дети конструировали сложные социокультурные контексты далекой и в то же время близкой страны, обогащаясь информацией и черпая знания символических ценностей эфиопской культуры (Beaver, Richardson 2020).

Подобные проекты можно осуществить и в русских школах в диаспоре. Воображаемыми объектами могут стать район или районы родного города, из которого уехали юные мигранты. А если они были слишком маленькими для таких воспоминаний или принадлежат ко второму поколению иммигрантов, они могут взять интервью у родителей или бабушек и дедушек, чтобы те помогли им представить родные места. Дети родом из больших городов смогут найти цифровые фотографии достопримечательностей, на которых скорее всего окажутся и тексты ЛЛ. Они смогут узнать историю этих мест и провести виртуальную экскурсию по ним для своих одноклассников. Учитывая, что у многих учителей русского языка, работающих в диаспоре, есть связи с коллегами в России и других странах, можно разработать совместные проекты, в которых дети одной страны представляют свой город сверстникам из другой страны.

Приведем примеры различных заданий, использующих ЛЛ:

• Пройдите по улицам вашего города. Задокументируйте, какие языки используются в ЛЛ. В каких районах и о чем они информируют жителей?

• Как в ЛЛ вашего города отражена его история (названия улиц и площадей, памятники и надписи на них, мемориальные доски и т. д).?

• Составьте каталог вывесок, регулирующих поведение в общественных местах.

• Представьте себе, что вы принимаете гостей из страны изучаемого языка. Переведите для них элементы ЛЛ, которые кажутся вам особенно важными.

• Придумайте тексты вывесок, в которых правила поведения были бы не скучными, а интересными и забавными.

• Какие постеры вы бы развесили в своем городе, призывая жителей бережно относиться к природе?

• Есть ли в вашем городе вывески, свидетельствующие о технологическом прогрессе?

• Какие языки представлены в вещах, сувенирах и приборах в вашем доме?

• На каких языках «говорят» компьютеры, телефоны, инструкции членов вашей семьи?

Большинство этих заданий хороши для парной или групповой работы. Учащиеся смогут использовать уже имеющиеся у них знания о городе и приобрести новые. Преподавателям не стоит огорчаться, если в процессе обсуждения участники групп будут использовать родной язык или ИИ. Если конечный продукт будет представлен на изучаемом языке и на нем же будет обсуждаться, можно считать такой вид работы максимально приближенным к реальным ситуациям многоязычия (ср. Gorter 2018).

Выводы

Использование лингвистического ландшафта в лингвопедагогике находится в начале пути, и, несмотря на интерес социолингвистов к этой теме, мы не найдем в литературе однозначных решений, как его лучше использовать в учебной практике. Одна из причин состоит в том, что среди педагогов-практиков лишь немногие занимаются исследовательской работой. Поэтому пока что остаются мало описанными методики работы с ЛЛ в учебных ситуациях, формы и степень контроля педагогов за проектами, а также объективная оценка успешности ЛЛ проектов для освоения языка (Chesnut et al. 2013; Gorter 2018a). Очевидно, что пока за ЛЛ проекты берутся только смелые новаторы. Для многих преподавателей сдерживающим фактором является также то, что ЛЛ-проекты требуют много времени, а в большинстве случаев языковые программы до отказа заполнены материалом, который необходимо ввести и закрепить.

Тем, кто решился включить ЛЛ-проекты в свои педагогические практики, можно посоветовать начать с вводного урока, объяснив некоторые аспекты значения ЛЛ в жизни современного человека, а также ввести лексику, неообходимую для обсуждения городского пространства. Затем можно провести небольшую «ознакомительную» экскурсию по городу. Предварительно выбрав объект исследования, преподаватель может привести учащихся к «интересным» вывескам, попросить сфотографировать их, а далее провести обсуждение в аудитории о том, что делает эти вывески интересными. В зависимости от уровня владения изучаемым языком преподаватель может предварительно решить, какой фокус выбрать для проекта, например, многоязычие, социальные контексты, различные виды грамотности и т. д. Предпочтительно, чтобы переход от заданий, развивающих рецептивные языковые навыки, к продуктивным был бы постепенным. Следующим этапом будут творческие задания, которые будут самыми сложными, но в то же время могут вызвать наибольшее удовлетворение.

Количество тем в области исследования ЛЛ продолжает расширяться. В каждом многоязычном городе свои сочетания языков и своя политическая и социо-экономическая динамика, которые и в исследованиях, и в педагогике следует использовать с осторожностью и тактом.

Литература

Еленевская, М., Фиалкова, Л. (2005) *Русская улица в еврейской стране. Исследование фольклора эмигрантов 1990-х в Израиле*, в 2-х томах. Москва: РАН.

Лотман, Ю.М. (1996) Внутри мыслящих миров. Человек, текст, семиосфера, история. Москва: Языки, русской культуры.

Полюшкевич, О.А. (2018) Топонимика Иркутска в оценках его жителей. *Урбанистика*, 2, 12–22.

Протасова, Е.Ю. (2013) Русский язык в туристическом ландшафте зарубежья. *Русский язык за рубежом*, 5, 53–61.

Протасова, Е.Ю. (2015) Вариативность лингвистического ландшафта России. *Экология языка и коммуникативная практика*, 1, 91–102.

Abousnnouga, G., Machin, D. (2010) War monuments and the changing discourses of war and soldiery-зыка. In: Jaworski, A., Thurlow, C. (eds.) *Semiotic Landscapes: Language, Image, Space*. London: Continuum, 219–240.

Aronin, L., Ó Laoire, M. (2013). The material culture of multilingualism: Moving beyond the linguistic landscape. *International Journal of Multilingualism,* 10(3), 225–235.

Ben-Rafael, E., Shohamy, E., Amara, M., H., Trumper-Hecht, N. (2006) Linguistic landscape as symbolic construction of the public space. The case of Israel. *International Journal of Multilingualism*, 3, 7–30.

Ben-Rafael, E., Shohamy, E., Barni, M. (2010) Introduction: an approach to an "Ordered Disorder". In: Shohamy, E., Ben-Rafael, E., Barni, M. (eds.) *Linguistic Landscape in the City*. Bristol: Multilingual Matters, XI–XXVIII.

Bever, O., Richardson, D. (2020) Reterritorialization of place, space and learner. In: Malinovski, D., Tufi, S. (eds.) *Reterritorialization of Linguistic Landscape: Questioning Boundaries and Open Spaces*. New York: Bloomsbury Academic, 364–386.

Blommaert, J. (2016) The conservative turn in Linguistic Landscape Studies. *Tilburg Papers in Culture Studies*, 156.

Blommaert, J., Maly, I. (2014) Ethnographic linguistic landscape analysis and social change: a case study. *Tilburg Papers in Culture Studies,* 100: 1–27.

Cenos, J., Gorter, D. (2008) The linguistic landscape as an additional source of input in second language acquisition. *IRAL* 46, 267–287.

Chesnut, M., Lee, V., Shulte, J. (2013) The language lessons around us: undergraduate English pedagogy and linguistic landscape research. *English Teaching: Practice and Critique*, 12(2), 102–120.

Dagenais, D., Moore, D., Sabatier, C., Lamarre, P., Armand, F. (2009) Linguistic landscape and language awareness. In: Shohamy, E., Gorter, D. (eds.) *Linguistic Landscape: Expanding the Scenery*. New York: Routledge, 253–269.

Gorter, D. (ed.) (2006) *Linguistic Landscape: A New Approach to Multilingualism.* Clevedon: Multilingual Matters.

Gorter, D. (2018) Linguistic landscapes and trends in the study of schoolscapes. *Linguistics and Education*, 44, 80–85.

Gorter, D. (2018a) Methods and techniques for linguistic landscape research: about definitions, core issues and technological innovations. In: Pütz, M., Mundt, N. (eds.) *Expanding the Linguistic Landscape: Multilingualism, Language Policy and the Use of Space as a Semiotic Resource*. Bristol: Multilingual Matters, 48–69.

Gorter, D., Cenoz, J. (2023) Linguistic landscape as a pedagogical tool for language teaching. In: Eibensteiner, L., Kropp, A., Müller-Lancé, J., Schlaak, C. (eds.) *Neue Wege des Französischunterrichts. 'Linguistic Landscaping' und Mehrsprachigkeitsdidaktik im digitalen Zeitalter*. Tübingen: Narr, 173–198.

Kress, G., van Leeuwen, T. (2001) *Multimodal Discourse*. London: Arnold.

Lamarre, P. (2014) Bilingual winks and bilingual wordplay in Montreal's linguistic landscape. *International Journal of the Sociology of Language*, 228, 131–151.

Landry, R., Bourhis, R.Y. (1997). Linguistic landscape and ethnolinguistic vitality: an empirical study. *Journal of Language and Social Psychology*, 16, 23–49.

Marten, H.F., Van Mensel, L., Gorter, D. (2012) Studying minority languages in the linguistic landscape. In: Gorter, D., Marten, H.F., Van Mensel, L. (eds.) *Minority Languages in the Linguistic Landscape*. London: Palgrave Macmillan, 1–15.

Monnier, D. (1989). Langue d'accueil et langue de service dans les commerces à Montréal. Québec: Conseil supérieur de la langue française.

Papen, U. (2012) Commercial discourses, gentrification and citizens' protest: the linguistic landscape of Prenzlauer Berg, Berlin. *Journal of Sociolinguistics*, 16(1), 56–80.

Pennycook, A. (2008) Linguistic landscapes and the transgressive semiotics of graffiti. In: Shohamy, E., Gorter, D. (eds.) *Linguistic Landscape: Expanding the Scenery.* London: Routledge, 1–11.

Protassova, E. (2021) Interculturality in the modern Russian linguistic landscape. *Philological Class*, 26(2), 52–67.

Protassova, E., Yelenevskaya, M. (2024) Changes in the immigrant Russian-speaking family language policy during the war in Ukraine. *Frontiers in Psychology*, 15:1385420, 1–14.

Shohamy, E. (2018) Linguistic landscape after a decade: an overview of themes, debates and future directions. In: Pütz, M., Mundt, N. (eds.) *Expanding the Linguistic Landscape: Linguistic diversity, Multimodality and the Use of Space as a Semiotic Resource*. Bristol: Multilingual Matters, 25–37.

Relph, E. (1976) *Place and Placenessness*. London: Pion.

Rosenbaum, Y., Nadel, E., Cooper, R.L., Fishman, J.A. (1977) English on Keren Kayemet Street. In: Fishman, J.A., Cooper, R.L., Conrad, A.W. (eds.) *The Spread of English.* Rowley: Newbury House, 179–196.

Ross, J.I. (2016) *Routledge Handbook of Graffiti and Street Art*. London: Routledge.

Sayer, P. (2010) Using the linguistic landscape as a pedagogical resource. *ELT Journal*, 64(2), 143–155.

Stokowski, P.A. (2002) Languages of place and discourses of power: constructing new senses of place. *Journal of Leisure Research*, 34(3), 368–382.

Van Mensel, L., Vandenbroucke, M., Blackwood, R. (2017) Linguistic lansdscape. In: García, O., Flores, N., and Spotti, M. (eds.) *The Oxford Handbook of Language and Society*. Oxford: Oxford University Press, 423–449.

Диана Лядская (Тренто и Генуя, Италия), Линда Торрезин (Падуя, Италия)

ПОРТРЕТ УЧЕБНИКОВ РКИ, ИЗДАННЫХ В ИТАЛИИ: ЯЗЫКОВЫЕ И ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЕ АСПЕКТЫ

Введение

В контексте изучения русского языка как иностранного (РКИ) в условиях отсутствия языковой среды учебник как «основное средство обучения» (Азимов, Щукин 2021: 369) играет важнейшую роль, поскольку позволяет организовать, структурировать и реализовать учебный процесс. В статье рассматриваются вопросы, касающиеся содержательного наполнения учебников РКИ, изданных в Италии и ориентированных на разные уровни владения русским языком. Материалом исследования послужил корпус учебников RuFLIt, собранный Д. Лядской (Лядская 2022). Корпусный анализ позволил определить основные языковые и лингвокультурные аспекты проанализированной выборки учебников, включающей популярные современные учебники РКИ для учащихся-италофонов.

Корпусная лингвистика и обучение лексике РКИ: обзор литературы

Данное исследование выполнено в русле корпусного учебниковедения (англ. *corpus-based textbook analysis*), основанного на корпусной лингвистике (Biber et al. 1998; Freddi 2014; Hunston 2022; Kennedy 1998). Такой подход предполагает составление корпуса учебников и их последующее изучение с применением корпусных методов (например, выявление наиболее частотных слов, распространенных словосочетаний, ключевых лексических единиц и т. д.).

Как показывает обзор литературы, корпусные технологии в целом имеют важную образовательную роль в сфере обучения иностранным языкам (Aijmer 2009; Burnard, McEnery 2000; Connor, Upton 2004; Dash, Ramamoorthy 2019; Flowerdew 2012; O'Keeffe et al. 2007; Reppen 2010; Scott, Tribble 2006; Sinclair 2004; Tracy-Ventura, Paquot 2021). Более конкретно, применение методов корпусной лингвистики в контексте изучения учебников оказывается очень полезным для их глубокого и более объективного анализа. Как показывают многочисленные исследования, относящиеся в первую очередь к преподаванию английского языка как иностранного (Gouverneur 2008; Koprowski 2005 и др.), наиболее продуктивным является корпусный анализ лексики учебников. Корпуса учебников широко используются, например, для анализа конкретных лексических единиц в учебных текстах. Корпусный подход позволяет также выявить дисбаланс при включении частотной лексики или преобладание различных предметных областей, охватываемых учебными текстами (Konstantakis, Alexiou 2012; Milton, Vassiliu 2000). Таким образом, корпусное исследование учебников помогает понять, похож ли язык учебных материалов на аутентичный язык, используемый в реальной жизни.

В области обучения РКИ анализ лексического содержания учебников с использованием корпусных методов проводился специалистами Государственного института русского языка им. А. С. Пушкина (Веселовская 2020; Лапошина 2020; Лапошина и др. 2021; Лапошина, Лебедева 2019; Лебедева и др. 2020). В сфере итальянской русистики, в течение последних десяти лет, наряду с работами по теории учебника (Торрезин 2024; Чифариелло 2017, 2018; Cifariello 2019; Ferro 2011, 2024; Torresin 2022, 2023a, 2023b), корпусный подход в изучении РКИ с особым вниманием к лексике всё более представляет интерес для исследователей (Torresin 2024).

Материалы и методы

Данное корпусное исследование было проведено нами в 2024 году. Основной целью исследования является описание лексического состава и выявление его семантических и лингвокультурных особенностей в учебниках РКИ, ориентированных именно на итальянскую аудиторию. Исследование было проведено на основе корпуса учебников RuFLIt (**Ru**ssian as a **F**oreign **L**anguage in **It**aly), созданного Д. Лядской (Лядская 2022). Размер корпуса составляет 299.044 слов (421.177 токенов) или 43.926 фраз.

Данный корпус включает три учебно-методических комплекса для италофонов, изданных в Италии в период с 2017 по 2022 гг.: а) «Давайте!» Д. Маньяти, Ф. Леджиттимо и др. (1, 2 и 3 тома, 2017–2020 гг.); б) «Раз, два, три!» А. Шибаровой и А. Ярина (1 и 2 тома, 2019 г. и 2022 г.); в) «Ура!» М. Ванин и Б. Занивана (1, 2 и 3 тома, 2020–2021 гг.). Согласно указаниям авторов, данные учебно-методические комплексы соответствуют следующим уровням сложности по шкале CEFR: A1, A2 и B1. Необходимо отметить, что, выбирая учебные материалы для анализа в рамках данного исследования, мы ориентировались на программы лингвистических лицеев Италии, где к концу пятого года обучения РКИ предусмотрено достижение учащимися уровня B1.

Приведем также краткое описание видов упражнений и заданий для работы с лексикой, представленных в каждом из учебников. Стоит особо отметить, что в большинстве заданий анализируемых нами учебников усвоение лексики неразрывно связано с работой над грамматическими аспектами. В учебнике «Давайте!» работа над лексикой предполагается в контексте как рецептивных видов речевой деятельности (разделы учебника «Мы слушаем» и «Мы читаем»), так и продуктивных (разделы «Мы пишем» и «Мы говорим»). Кроме этого, предусмотрены также и более специфические задания, в которых лексика становится объектом изучения, например: а) задания на установление соответствия (*matching*) между двумя словами, между словом и его определением либо между словом и картинкой; б) задания на дополнение (клоуз-тест); в) задание на распределение слов согласно их принадлежности к различным семантическим полям; г) составление фраз и коротких текстов. Предлагаются также упражнения на перевод или на исправление ошибок в тексте, а также задания игрового характера (кроссворды, цепочки слов и др.). В УМК «Раз, два, три!», в отличие от предыдущего учебника, имеются специальные разделы, содержащие списки новых лексических единиц, предназначенных для усвоения. В конце каждого урока в разделе «Наш багаж» представлена рубрика «Так говорят», в которой приводятся словосочетания и выражения, используемые в контексте данного урока учебника. Кроме этого, внутри каждого урока есть разделы «Словарь» (небольшие списки слов с переводом на итальянский) и «Сделайте словарь» (в этом разделе учащимся предлагается добавить свой перевод на итальянский к уже имеющимся русским словам). Так же, как и в учебнике «Давайте!», в «Раз, два, три!» лексика изучается в контексте заданий рецептивного и продуктивного характера. Представлены упражнения на дополнение, на установление соответствий и на распределение слов. В «Раз, два, три!» активно используются специально созданные для этого учебника элементы визуальной наглядности, способствующие усвоению и продуктивному использованию новой лексики. Наконец, в каждом из уроков учебника «Ура!» имеется небольшой раздел «Мои новые слова», содержащий лексические единицы, рекомендуемые для усвоения. Кроме этого, с целью снятия лексических трудностей небольшие списки новых слов с переводом на итальянский («Всё понятно!») предваряют задания на аудирование (раздел «Послушаем!»). Так же, как и в двух предыдущих учебниках, в «Ура!», помимо рецептивных и продуктивных видов деятельности, представлены специальные задания, направленные на усвоение лексики (задания на соответствие, на дополнение, на распределение, а также кроссворды).

В контексте проведенного нами корпусного исследования важно подчеркнуть, что разметка данных корпуса RuFLIt включает следующую информацию: а) название учебника; б) уровень сложности учебника по шкале CEFR (от A1 до B1); в) тип заданий в учебнике, включающих лексику (*reading, listening, grammar, matching, cloze test*). Такая разметка

данных дает возможность провести сравнительный анализ лексики различных подкорпусов: например, учебников разных авторов, заданий и упражнений разных типов (грамматических, заданий по чтению, по аудированию) и т. д. В частности, в представленном исследовании мы приводим результаты корпусного анализа лексики в подкорпусах, составленных на основе трех вышеназванных учебников.

В процессе корпусного исследования нами были применены методы количественного и качественного анализа лексического состава учебников РКИ. В качестве инструмента анализа мы использовали корпус-менеджер *Sketch Engine* (sketchengine.eu), т. е. специальную программу, позволяющую осуществлять поиск в корпусе и производить числовые подсчеты (Копотев 2014: 119). Таким образом, сначала в каждом из подкорпусов, соответствующих учебникам «Давайте!», «Раз, два, три!» и «Ура!», были выделены списки наиболее частотных слов (*Wordlist*). Затем на основе сравнения каждого из трех подкорпусов с целым корпусом RuFLIt были получены списки ключевых слов (*Keywords*), т. е. лемм, которые появляются в каждом из подкорпусов значительно чаще, чем в целом по корпусу. Списки *Wordlist* для каждого из трех подкорпусов составлены только из одиночных лемм, в то время как ключевые лексические элементы (*Keywords*) представлены как списками из одиночных слов (*Single-words*), так и списками из словосочетаний (*Multi-word terms*). Нужно также отметить, что в процессе производства списков самых частотных и «самых» ключевых слов из них нами были исключены так называемые *Stopwords*, т. е. служебные части речи, поскольку они не являлись предметом нашего анализа.

Следующим шагом в нашей работе стал отбор лексических образцов, состоящих из первых 200 слов списков *Wordlist* и *Keywords* для каждого из подкорпусов учебников. При отборе таких образцов для анализа нами исключались некоторые имена собственные (например, часто встречающиеся в диалогах имена персонажей). Чтобы проанализировать лексические единицы в этих списках с точки зрения их семантики, мы выбрали 23 тематические группы на основе классификации, представленной в «Лексических минимумах» (Андрюшина, Козлова 2014: 54–55) и адаптированной согласно нашим задачам. Затем мы рассортировали компоненты лексических списков (первые 200 слов *Wordlist* и *Keywords* из каждого подкорпуса) по тематическим группам с целью провести подсчет и выявить наиболее широко представленные семантические поля, включающее наибольшее количество слов.

Результаты исследования

По результатам количественного анализа прежде всего можно отметить, что при сравнении списков, включающих первые наиболее частотные 200 слов (*Wordlist*) из учебников «Давайте!» и «Раз, два, три!», в обоих учебниках наиболее представленными тематическими группами оказались «Коммуникация» и «Объекты и их характеристики» (в них вошло от 19 до 22 слов из 200). Примечательно, что в группе «Коммуникация» среди первых пяти самых частотных слов оказались следующие глаголы: а) говорить, сказать, смотреть, видеть, позвонить («Давайте!»); б) говорить, видеть, смотреть, сказать, слушать («Раз, два, три!»). В группе «Объекты и их характеристики», одной из наиболее представленных в данных двух учебниках, первые пять самых частотных слов оказались прилагательными: а) новый, хороший, большой, красивый, маленький («Давайте!»); б) хороший, новый, большой, маленький, прекрасный, а также наречие плохо («Раз, два, три!»). Таким образом, можно отметить схожесть наиболее многочисленных тематических групп в первых двух учебниках. По результатам анализа первых 200 наиболее частотных слов учебника «Ура!» следует отметить, что наиболее наполненными являются тематические группы «Кухня» (к этой группе принадлежит 21 слово из 200) и «Образование» (19 слов из 200). Первые пять наиболее частотных слов в группе «Кухня»: пить, кафе, ресторан, обед, торт; в группе «Образование»: знать, школа, университет, писать, читать. Тематические группы «Коммуникация» и «Объекты и их характеристики» тоже представлены в списке 200 слов *Wordlist*

учебника «Ура!», хотя и в меньшем количестве (по 18 слов в каждой из групп). Надо отметить, что первые пять наиболее частотных слов в данных группах учебника «Ура!» практически совпадают с аналогичными списками слов из учебников «Давайте!» и «Раз, два, три!»: а) «Коммуникация» – говорить, смотреть, слушать, видеть, сказать; б) «Объекты и их характеристики» – новый, хороший, большой, маленький, красивый.

Анализ первых 200 ключевых элементов (*Keywords*) в трех подкорпусах показал следующие результаты.

1) В учебнике «Давайте!» в списках одиночных слов (*Single-words*) наиболее представленными оказались тематические группы «Человек и его характеристики» (25 слов) и «Музыка, литература, искусство» (21 слово). В качестве примеров можно привести следующие ключевые одиночные слова: женщина, мужчина, бояться, счастливый, понравиться, решить, уверенный, надеяться, молодость, занятый (группа «Человек и его характеристики»); симфония, пианино, выставка, произведение, галерея, балет, сказка, картина, сочинение, фестиваль («Музыка, литература, искусство»). Достаточно наполненной в «Давайте!» оказалась также группа «Путешествия» (23 слова): большинство ключевых элементов в этой группе представлены глаголами движения с приставками (например, проходить, приходить, заходить, пройти, уйти, зайти, заехать, уехать, приехать, переехать и др.). В списках словосочетаний (*Multi-word terms*) из учебника «Давайте!» больше всего ключевых лексических единиц (46 из 200) принадлежит к группе «Музыка, литература, искусство» (как примеры, можно привести словосочетания Большой театр, Мариинский театр, Третьяковская галерея, русский музей, классическая музыка, русская литература, музыкальный инструмент и др.).

2) В списках одиночных ключевых слов из учебника «Раз, два, три!» большинство единиц входит в тематические группы «Человек и его характеристики» (26 слов, например, мальчик, парень, дурак, хулиган, старик, юноша, смеяться, плакать, грустный, весёлый, глупый, гениальный и др.) и «Кухня» (22 слова, например, тарелка, яблоко, картофель, каша, морковка, мясо, репа, аппетит, масло, капуста, мюсли, лук, водка, бутерброд). Тем не менее, большинство ключевых словосочетаний (*Multi-word terms*) из учебника «Раз, два, три!» (так же, как и в «Давайте!») принадлежит к группе «Музыка, литература, искусство». Из проанализированных 200 ключевых словосочетаний к этой группе относятся 36 лексических единиц, например, современное искусство, советское кино, картина Репина, чёрный квадрат, новости культуры и др. На втором месте по количеству словосочетаний находится группа «Человек и его характеристики» (25 единиц, например, молодой человек, серьёзный вид, чувство юмора, большой мальчик, умный человек, молодая женщина, красивая девушка и др.). Представляет также интерес тематическая группа «Государство», содержащая 20 ключевых единиц, среди которых много словосочетаний, относящихся к историческим реалиям: советская власть, советский человек, советская жизнь, большой террор, съезд партии, культ личности, сталинский террор, сталинское время и др.

3) Наконец, в списках 200 одиночных ключевых слов из учебника «Ура!» (как и в списках *Wordlist* «Ура!») наибольшее количество лексических единиц относится к тематическим группам «Кухня» и «Образование». Так, к группе «Кухня» принадлежит 35 слов (например, завтрак, обед, пицца, торт, мороженое, печенье, чипсы, кола, сок, десерт, йогурт, кофе, какао, шоколадный и др.), а к группе «Образование» – 31 слово (например, такие ключевые слова как ЕГЭ, школьник, абитуриент, поступление, образование, класс, лицей, программа, школьный, учебный, университет, поступать, факультет, техникум). В списках ключевых словосочетаний (*Multi-word terms*) в «Ура!» большинство лексических единиц относятся к группам «Город» и «Кухня». К тематической группе «Город» принадлежат 33 словосочетания (например, торговый центр, центр города, исторический центр, книжный магазин, магазин подарков, магазин бытовой техники, исторический музей, дворец спорта и др.), а к группе «Кухня» – 30 единиц (среди них, шоколадный торт, пачка печенья, порция салата, бутылка колы, банка нутеллы, *апельсиновый сок, здоровая еда, итальянский кофе, минеральная вода, травяной чай* и др.).

Интерпретация результатов исследования

На основании полученных данных можно сделать следующие выводы:

1) Рассмотренные учебники содержат актуальные и характерные для уровней A1, A2, B1 (соответствующих Российской государственной системе сертификационных уровней ТЭУ, ТБУ и ТРКИ-1) ситуации общения и тематики, относящиеся к социально-бытовой и к социально-культурной сфере. Наиболее частотные и ключевые языковые элементы отдельных подкорпусов в большинстве своем представляют общеупотребительную лексику, охватывающую повседневную и личную сферы. В частности, в «Давайте!» и в «Раз, два, три!» предпочтение отдается лексике, относящейся к описанию коммуникативных действий, людей и предметов, в то время как в «Ура!» особое внимание уделяется лексике группы «Кухня» и словам, принадлежащим лексико-семантическому полю «Образование». Последний из данных аспектов кажется нам особенно примечательным ввиду того, что зачастую в учебниках РКИ были недостаточно представлены лексические средства по теме «Учеба и образование», как справедливо констатируют И. Дулебова и Л. Московкин в своем анализе современных учебников РКИ для школ и вузов Словакии (Дулебова, Московкин 2021: 229). В связи с этим важное значение приобретает тот факт, что в учебнике «Ура!» уделено особое внимание материалу, относящемуся к лексико-семантической группе «Образование», что подчеркивает наличие положительной тенденции в трактовке и развитии данной темы.

2) По результатам анализа корпуса учебников RuFLIt можно сделать вывод, что лексическое содержание учебников соответствует их практическому назначению и учебно-методическим целям. Следует учитывать, что учебник «Ура!», в отличие от двух других учебников, разработан специально для итальянских средних школ и училищ, в том числе с неязыковым профилем обучения (*istituto tecnico* и *istituto professionale*). Напротив, «Давайте!» и «Раз, два, три!» используются одновременно и в школах с языковым профилем обучения (*liceo linguistico*), и в университетах. Следовательно, музыка, литература, искусство и другие «высокие» культурные темы, как правило, присутствующие в учебниках, предназначенных для италоговорящих учащихся школ и университетов с языковым профилем обучения (в том числе и в «Давайте!», и в «Раз, два, три!»), в учебнике «Ура!» отходят на второй план (Торрезин 2024; Torresin 2023b). Наоборот, здесь становятся объектом внимания более конкретные темы, такие как *Еда* или *Город*, которые имеют непосредственную связь с повседневной жизнью ученика. Это не означает, что в данном учебнике совсем не представлены разнообразные культурные темы – напротив, он является тематически богатым (Торрезин 2024). В то же время в учебнике «Ура» акцент сделан именно на современности и, следовательно, в центре внимания находятся все те аспекты, которые могут быть интересны и полезны учащимся средней школы (например, в учебнике объясняется разница между итальянским баром и русским кафе, а также приводится информация о том, как получить визу для поездки в Россию или использовать российские железнодорожные билеты).

Заключение

В заключение нам хотелось бы отметить необходимость систематического применения методов корпусной лингвистики в области анализа учебников, изданных в Италии, с целью изучения не только лексических особенностей, но и других языковых и лингвокультурных аспектов. Таким образом, хорошо структурированное, тщательное и исчерпывающее исследование учебников РКИ для италоговорящих учащихся позволило бы составить полную картину учебных материалов по русскому языку, используемых в Италии. На наш взгляд, это могло бы стать важным этапом в процессе исследования теоретических и практических аспектов преподавания РКИ в итальянском контексте, в котором, как известно, использование правильно подобранной учебной литературы имеет фундаментальное значение.

Литература

Азимов, Э. Г., Щукин, А. Н. (2021) Современный словарь методических терминов и понятий. Теория и практика обучения языкам (3-е изд.). Москва: Русский язык. Курсы.

Андрюшина, Н., Козлова, Т. В. (сост.) (2015) *Л*ексический минимум по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. Общее владение (электронное издание) (5-е изд.). СПб.: Златоуст, 54–55.

Веселовская, Т. С. (2020) Выявление картины мира на основе анализа частотных коллокаций в учебных текстах по русскому языку для младшеклассников. Этнопсихолингвистика, 3, 224–237.

Дулебова, И., Московкин, Л. (2021) Социокультурное содержание современных учебников русского языка для школ и вузов Словакии. Филологический класс, 2, 221–233.

Копотев, М. (2014) Введение в корпусную лингвистику: Учебное пособие для студентов филологических и лингвистических специальностей университетов. Прага: Animedia.

Лапошина, А. Н. (2020) Корпус текстов учебников РКИ как инструмент анализа учебных материалов. Русский язык за рубежом, 6, 22–28.

Лапошина, А., Веселовская, Т., Жильцова, Л., Купрещенко, О., Лебедева, М. (2021) Корпусное учебниковедение: в поисках объективных критериев оценки уровня учебников для билингвов. *В кн.: Захаров, В. П. (ред.)* Корпусная лингвистика – 2021. СПб: Скифия-принт, 313–321.

Лебедева, М., Веселовская, Т., Жильцова, Л., Купрещенко, О., Лапошина, А. (2020) Лексический состав учебников по русскому языку для носителей и инофонов: сопоставительный корпусный анализ. Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии, 19, 1036–1048.

Лапошина, А., Лебедева, М. (2019) Корпусный подход к решению проблемы отбора лексики в обучении РКИ. In: Nikunlassi, A., Protassova, E. (eds.) *Russian Language in the Multilingual World.* Helsinki: University of Helsinki, 359–368.

Лядская, Д. (2022) RUFLIT (Russian as a Foreign Language in Italy) Корпус учебников РКИ, изданных в Италии, уровни A1–B1. sketchengine.eu

Торрезин, Л. (2024) Учебники для преподавания РКИ в Италии: достоинства и недостатки. Русский язык за рубежом, 4, 51–59.

Чифариелло, А. (2017) О первой русской грамматике на итальянском языке. Ученые записки Петрозаводского государственного университета, 7, 96–103.

Чифариелло, А. (2018) О «Грамматике русского языка» проф. Войновича. *Europa Orientalis*, 37, 289–316.

Aijmer, K. (ed.) (2009) *Corpora and Language Teaching.* Amsterdam: Benjamins.

Biber, D., Conrad, S., Reppen, R. (1998) *Corpus Linguistics: Investigating Language Structure and Use.* Cambridge: Cambridge University Press.

Burnard, L., McEnery, T. (eds.) (2000) *Rethinking Language Pedagogy from a Corpus Perspective*. Frankfurt: Lang.

Cifariello, A. (2019) La grammaticografia della lingua russa in italiano (1882–1917). In: Vicentini, A., Lombardini, H. E. (eds.) *Lingue seconde e istituzioni. Un approccio storiografico.* Bologna: CLUEB, 47–67.

Connor, U., Upton, T. (eds.) (2004) *Applied Corpus Linguistics: A Multidimensional Perspective.* Amsterdam: Rodopi.

Dash, N. S., Ramamoorthy, L. (2019) *Utility and Application of Language Corpora.* Singapore: Springer.

Ferro, M. C. (2011) Riflessioni sull'insegnamento delle microlingue del russo. A proposito del volume di E. Cadorin, I. Kukushkina, *Il russo tecnico-scientifico* (Hoepli, Milano 2011, pp. 269). *Studi Slavistici*, 8, 263–269.

Ferro, M. C. (2024) Trent'anni di manualistica italiana per l'insegnamento del russo. Obiettivi raggiunti e prospettive. *Studi Slavistici*, XXI(1), 177–191.

Flowerdew, L. (2012) *Corpora and Language Education.* Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Freddi, M. (2014) *Linguistica dei corpora*. Roma: Carocci.

Gouverneur, C. (2008) The phraseological patterns of high-frequency verbs in advanced English for general purposes: a corpus-driven approach to EFL textbook analysis. In: Meunier, F., Granger, S. (eds.) *Phraseology in Foreign Language Learning and Teaching*. Amsterdam: Benjamins, 223–246.

Hunston, S. (2022) *Corpora in Applied Linguistics* (2nd ed.)*.* Cambridge: Cambridge University Press.

Kennedy, G. (1998) *An Introduction to Corpus Linguistics.* London: Longman.

Konstantakis, N., Alexiou, T. (2012) Vocabulary in Greek young learners' English as a foreign language course books. *Language Learning Journal*, 40(1), 35–45.

Koprowski, M. (2005) Investigating the usefulness of lexical phrases in contemporary coursebooks. *ELT Journal*, 59(4), 322–332.

Milton, J., Vassiliu, P. (2000) Frequency and the lexis of low level EFL texts. *Proceedings of the 13th International Symposium on Theoretical and Applied Linguistics*. Thessaloniki, 444–455.

O'Keeffe, A., McCarthy, M., Carter, R. (2007) *From Corpus to Classroom: Language Use and Language Teaching.* Cambridge: Cambridge University Press.

Reppen, R. (2010) *Using Corpora in the Language Classroom.* Cambridge: Cambridge University Press.

Scott, M., Tribble, C. (2006) *Textual Patterns: Key Words and Corpus Analysis in Language Education.* Amsterdam: Benjamins.

Sinclair, J. (2004) *How to Use Corpora in Language Teaching.* Amsterdam: Benjamins.

Torresin, L. (2022) What a modern intercultural-based RFL textbook should look like. *Prilozi proučavanju jezika*, 53, 271–288.

Torresin, L. (2023a) Task stratification and differentiation strategies for partially sighted and dyslexic learners in textbooks of Russian as a foreign language: an Italian case study of non-inclusive learning/teaching. *Languages*, 8(1); 77, 1–20.

Torresin, L. (2023b) Culture in Russian as a foreign language (RFL) textbooks in Italian universities: critically analyzing concepts of culture and intercultural competence. *Forum for Linguistic Studies*, 5(2), 1759, 1–22.

Torresin, L. (2024) Russistica italiana e didattica del russo all'università: rassegna analitica di dieci anni (2013–2023) di ricerca. *Studi Slavistici*, XXI(1), 193–208.

Tracy-Ventura, N., Paquot, M. (eds.) (2021) *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition and Corpora*. New York: Routledge.

Диана Лядская (Тренто и Генуя, Италия), Клаудио Маканьо (Милан, Италия)

КАТАЛОГ ОНЛАЙН-РЕСУРСОВ ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ И ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Данная статья является совместной работой двух авторов. Исключительно в научных целях отмечаем, что Клаудио Маканьо является автором частей 1; 2, 2.1, 2.3, 2.4; 3, а Диана Лядская – автором частей 2.2 (за исключением ресурса CoCoCo); 4.

В стремлении подчеркнуть пользу применения информационных технологий в области лингводидактики, в данной работе представлен обширный перечень онлайн-ресурсов для изучения и преподавания русского языка как иностранного. Представленные в нашем каталоге цифровые ресурсы сгруппированы по разделам в соответствии с навыками (фонетическим, фонологическим, лексическим, морфосинтаксическим, текстовым), которые предполагается отрабатывать и развивать у обучающихся. Кроме этого, отдельный раздел посвящен различным цифровым ресурсам, предоставляющим справочную информацию, например, инструментам для расстановки графического ударения, для склонения имен существительных и спряжения глаголов, а также для проверки склонения антропонимов, топонимов и числительных, т. е. аспектов, которые обычно вызывают трудности у иностранных учащихся.

Представленные в данной работе сайты, ресурсы и инструменты предназначены для учащихся с разным уровнем владения иностранным языком (от элементарного до продвинутого уровней). Данные ресурсы могут быть использованы как для изучения языка с преподавателем, так и для самостоятельной работы и отработки навыков учащихся. Основная цель данного описания и анализа цифровых ресурсов – создать условия, помогающие как преподавателю, так и учащемуся осуществить сознательный и верный выбор вспомогательных средств, соответствующих задачам обучения иностранному языку.

1. Введение

Два очевидных ограничения, присущих фронтальному обучению, – это недостаточное взаимодействие между участниками учебного процесса, а также отсутствие контекста, т. е. абстрактный характер обучения, не учитывающего интересы и жизненный опыт учащихся. Во время таких занятий обучающийся, за исключением очень редких случаев, не имеет возможности активно взаимодействовать с другими и выражать себя. Как отмечает итальянский ученый Пьер Чезаре Ривольтелла, в процессе фронтального обучения объяснение не только не предшествует получению практического опыта, но часто даже не следует за ним: такое обучение просто заменяет опыт (Rivoltella 2021: 23). В результате зачастую урок, организованный таким образом, не позволяет эффективно усвоить материал. Исходя из предположения о несомненном преимуществе использования современных технологий в области лингводидактики, можно утверждать, что рационально сбалансированное и разумное применение цифровых ресурсов поможет сделать обучение более интерактивным и мотивирующим, а значит, и более эффективным. Таким образом, основная цель формирования данного каталога (являющегося обновлением и расширением предыдущей работы, см. Macagno 2023), онлайн-ресурсов для русского языка как иностранного заключается в создании практичного и функционального инструмента, который будет доступен и полезен тем, кто изучает, и тем, кто преподает русский язык. По словам Ривольтеллы, применяя информационные технологии, не стоит вносить изменения в практику преподавания, но необходимо действовать таким образом, чтобы весь потенциал, который дают технологии, мог бы использоваться в практике преподавания (Rivoltella 2021: 21). На наш взгляд, сегодня каталог онлайн-ресурсов может быть особенно полезен, поскольку, как отмечает

итальянский ученый Паоло Бальбони, в распоряжении преподавателя иностранного языка имеется безграничное количество ресурсов, и проблема скорее заключается в том, чтобы иметь информацию, где именно можно найти эти ресурсы, а также уметь оценить их надежность, научность и применимость (Balboni 2023).

Несомненно, работа преподавателя сегодня сложнее, чем в прошлом, поскольку количество доступной информации постоянно растет, и в результате в нашем распоряжении оказывается гораздо больше данных и средств, чем нам действительно нужно (Lévy 2001). В связи с этим становится непросто ориентироваться в таком большом потоке информации и определять, какая информация является надежной, а какая нет (Rivoltella 2021).

*Приступая к обзору онлайн-ресурсов, составляющих наш каталог, мы хотели бы сделать несколько кратких замечаний по поводу его реализации. Прежде всего нужно отметить, что отбор и анализ данных ресурсов были выполнены на основе таких критериев, как веб-юзабилити и эргономика (*Di Nocera 2004). Как известно, юзабилити *(англ. usability "удобство и простота использования") представляет собой степень простоты, с которой пользователь может взаимодействовать с системой. А термин* веб-юзабилити (Nielsen 2004) определяет степень простоты использования и удобства веб-сайта. Перефразируя слова итальянского ученого Джованни Фредди, можно сказать, что пользователь не должен быть вынужден приспосабливаться к технологии, но именно технология должна служить человеку (Freddi 1994). Как известно, в цифровом пространстве качественный дизайн связан с необходимостью сделать все более удобным и простым в использовании, чтобы пользователь имел возможность продуктивно взаимодействовать с сайтом и быстро получать доступ к контенту.

Таким образом, при создании этого каталога мы уделили особое внимание следующим критериям:

1) надежность,

2) удобная навигация (качественный интерфейс, например, всегда должен давать пользователю возможность вернуться назад на главную страницу),

3) привлекательное графическое оформление (информационное наполнение важнее графики. Следовательно, эстетическая, т. е. внешняя составляющая должна быть разработана таким образом, чтобы сделать контент удобным для использования. Избыточная анимация, неоправданно длительное ожидание и слишком большие изображения могут затруднять навигацию. Следует избегать создания ситуации, когда пользователь может отвлечься или сбиться. Именно поэтому очень важно четкое, простое и схематичное расположение цифровых элементов),

4) интерактивность,

5) оригинальность и простота в использовании выбранных онлайн-ресурсов (качественный интерфейс представляет легко распознаваемые инструменты с понятными и доступными командами. Каждый сайт должен быть удобен для использования всеми желающими без необходимости обращения к справочнику пользователя).

Кроме этого, хотелось бы отметить, что для большего удобства поиска в каталоге ресурсы и сайты были сгруппированы по разделам, соответствующим различным навыкам (фонетическому и фонологическому, лексическому, морфосинтаксическому, текстовому), которые обучающийся намерен тренировать. Специальный раздел каталога содержит ряд быстрых в использовании справочных инструментов, необходимых, например, для проверки склонения существительных, спряжения глаголов, автоматической расстановки графического ударения или определения степени сложности текста. Напомним также, что представленные ниже онлайн-ресурсы могут использоваться учащимися как для самостоятельного обучения (в качестве основного или сопутствующего инструмента в процессе изучения русского языка), так и для работы под руководством преподавателя. Данные сайты могут быть использованы по отдельности или в сочетании друг с другом, в контексте различных видов обучения (очных, смешанных и дистанционных), как на индивидуальных, так и на групповых занятиях. Для более подробного исследования моделей дистанционного

обучения и интеграции очных и дистанционных компонентов в процессах преподавания и изучения русского языка (см. Кузнецов 2022).

Помимо этого, учитывая, что преподавание русского языка как иностранного должно обязательно включать развитие коммуникативных и социокультурных навыков у иностранных учащихся, в каталог был включен ряд ресурсов, направленных на формирование культурной составляющей. По словам Татьяны Зуевой, необходимо помнить, что «обучение иностранных студентов русскому языку невозможно без знания его идиоматики, в которой отражаются особенности образного мировидения, традиции, верования русского народа» (Зуева 2018: 110).

Именно поэтому лингвокультурный аспект также учитывался при выборе различных ресурсов. Также мы хотели бы предоставить учащимся и преподавателям широкую свободу в использовании онлайн-ресурсов, включенных в каталог. В связи с этим мы решили дать лишь самую базовую необходимую информацию для каждого из сайтов: 1) название ресурса, 2) адрес сайта, 3) уровень владения языком, для которого предназначен ресурс, 4) ключевые слова, 5) содержание, 6) преимущества и недостатки ресурса, 7) дополнительная информация. Наконец, применяя цифровые ресурсы в своей преподавательской практике, мы не должны забывать о важности человеческого фактора, имеющего фундаментальное значение даже в контексте использования самых передовых технологий. По словам Спитцера, “Don’t forget the ‘high-touch’ using the ‘high-tech’ in distance learning” (Spitzer 2001).

Удачной всем навигации!

2. Каталог онлайн-ресурсов

Далее следует обзор входящих в каталог и проанализированных нами ресурсов. Как уже говорилось выше, ресурсы внутри каталога сгруппированы по разделам, в зависимости от навыков, лежащих в основе функционирования языка (фонетических, фонологических, лексических, морфосинтаксических, текстовых и т. д.), которые необходимо развивать и тренировать.

2.1 Фонетическая и фонологическая компетенция

Как напоминает нам итальянский исследователь Марини, “consiste nell’insieme di conoscenze implicite ed esplicite che permettono di fonare, ovvero di emettere i suoni del linguaggio quando si parla, e di riconoscerli e decodificarli in fase di ascolto” (Marini 2021: 57). [Она состоит из совокупности непроизвольных и произвольных действий, которые позволяют человеку фонировать, то есть издавать звуки языка, когда он говорит, и распознавать и декодировать их, когда слушает] [переведено с итальянского]. “Consiste nell’insieme di conoscenze implicite ed esplicite che permettono di classificare i foni in poche classi funzionali astratte diverse da lingua a lingua definite fonemi” (Marini 2021: 60). [Она состоит из набора имплицитных и эксплицитных знаний, которые позволяют разделять звуки на несколько абстрактных функциональных классов, различающихся в разных языках и называемых фонемами] [Переведено с итальянского]. Среди различных ресурсов, доступных в Интернете, для развития **фонетической компетенции и** фонологической компетенции, в частности, можно отметить следующие:

Название ресурса	***Be My Guest – Russian Online***
Адрес сайта	elrusoenespana.com/russianonline/course/index.php?categoryid=2&lang=en
Уровень владения языком	A1, A2
Ключевые слова	Фонетика, лексика, диалоги, тест на определение уровня, аудиофайлы для понимания на слух, туризм.
Содержание	Работа по развитию навыков аудирования и письменной речи, интерактивные упражнения, тесты на определение уровня владения языком.

Преимущества и недостатки ресурса	Уровни сложности языкового материала по системе CEFR четко обозначены; внутри каждого урока предусмотрены тесты для проверки уровня знаний; предлагается большое количество аудиофайлов и диалогов для работы над фонетическим аспектом и над пониманием устной речи; есть возможность связаться с авторами по Скайпу для уточнения каких-либо вопросов; наличие дискуссионного форума.

Название ресурса	***Retour. Russian for Tourism***
Адрес сайта	russian-for-tourism.eu ihf.ie/sites/default/files/upload/04_retour_newsletter_en.pdf
Уровень владения языком	0 – A2
Ключевые слова	**Фонетика, морфосинтаксис**, лексика, русский язык для туризма, межкультурная коммуникация.
Содержание	Этот ресурс предназначен для начинающих; интерфейс доступен также и на итальянском языке. Ресурс состоит из 30 занятий, разделенных на 6 блоков, в которых предлагаются типичные ситуации общения («В отеле», «В ресторане», «В магазине» и т. д.); имеется руководство для преподавателя и для учащегося; к аудиофайлам прилагаются расшифровки текстов, упражнения и тесты.
Преимущества и недостатки ресурса	Ясное и содержательное объяснение учебного материала, сопровождаемое многочисленными заданиями с четко поставленными целями; возможность записать свое произношение; имеется видеоинструкция по использованию ресурса; курс доступен на разных языках (английский, итальянский, французский, испанский, болгарский, греческий); предлагаются шесть видеороликов, чтобы составить индивидуальную программу обучения.
Дополнительная информация	Проект, стартовавший в 2014 году, был реализован при поддержке Комиссии Европейского Союза; ресурс специально разработан для сотрудников гостиничного и ресторанного бизнеса и торгового сектора.

Название ресурса	***Russian for Everyone – Learn Russian Online***
Адрес сайта	russianforeveryone.com/
Уровень владения языком	A1, A2
Ключевые слова	Фонетика, грамматика, лексика, тест на определение уровня, игры.
Содержание	Рабочие листы с упражнениями, тесты на определение уровня, интерактивные игры.
Преимущества и недостатки ресурса	Многочисленные примеры, как правило, сопровождаемые аудиофайлом и иногда изображениями; проверочные упражнения и тесты для определения динамики обучения; наличие форума, на котором можно разобраться в каких-либо спорных вопросах; раздел, полностью посвященный обобщающим таблицам, которые можно использовать для повторения и закрепления различных тем. В разделе *Phrasebook* можно найти идеи и предложения для развития индивидуальных навыков письма. Также предлагаются упражнения, тесты и игры.

Название ресурса	***Russian Language Online Tutorial and Russian Phrasebook***
Адрес сайта	waytorussia.net/WhatIsRussia/Russian.html
Уровень владения языком	A1, A2
Ключевые слова	Фонетика, лексика, туризм, русская культура, страноведение.
Содержание	Словарь с аудиофайлами, транслитерацией и озвучкой; практическая видеоинструкция по обучению письму курсивом.
Преимущества и недостатки ресурса	Богатый словарь, распределенный по основным сферам использования; аудиофайлы, способствующие правильному произношению лексики; схематическая структура разделов позволяет быстро и эффективно получить доступ к информации; наличие форума, на котором можно обменяться мнениями с другими пользователями и обсудить какие-либо возникающие вопросы.

Дополнительная информация	Много практической информации, адаптированной к контексту обучения, о пребывании и жизни в России.

Название ресурса	***Sajt Anny Strelkovskoj (for those who learn Russian)***
Адрес сайта	annagroup.ru/index/russian_for_beginners/0-165
Уровень владения языком	A1, A2, B1
Ключевые слова	Фонетика, русский алфавит, лексика, вид глагола, глаголы движения, причастия и деепричастия, понимание устного и письменного текста.
Содержание	Ресурс включает следующие разделы: *Главная страница*, *Russian from Russia*, *Russian for Beginners*, *Глаголы движения*, *Необходимые фразы*, *Слово недели*, *Мы читаем*, *Упражнения*, *Упражнения о России*, *Кроссворды*, *Грамматика*, *Группы*, *Видео и слайд-шоу*, *Интересная неделя*, *Скороговорки*, *Видеословари*, *Полезные ссылки*.
Преимущества и недостатки ресурса	Наличие большого количества аудио- и видеоматериалов; богатое содержание и разнообразие предлагаемых видов деятельности.

Название ресурса	***Russian on-line***
Адрес сайта	rus-on-line.ru
Уровень владения языком	A1, A2
Ключевые слова	Фонетика, лексика, морфосинтаксис, сводные таблицы, упражнения.
Содержание	Ресурс состоит из пяти основных разделов. *Bookshop of "Russian on-line"* (где можно приобрести словари русского языка и мультимедийные учебные материалы); *Elementary* (A1) включает следующие подразделы: вводный курс фонетики, русский алфавит, числительные, грамматика. Материал разделен на 44 практических и хорошо структурированных рабочих листа, каждый из которых посвящен определенной теме. *Basic* (базовый уровень) включает два подраздела: «*Русская грамматика*», состоящий из 24 практичных карточек, и «*Поговорим по-русски!*», содержащий 24 группы слов, выражений и предложений, разделенных по темам. Раздел «*Упражнения*» предлагает широкий выбор упражнений, разбитых на два подраздела *Elementary Level* и *Basic Level*. Раздел «*Праздники*» содержит интересную информацию о праздниках, отмечаемых в России. Тем не менее визуальный тематический «*Словарь*» доступен за отдельную плату.
Преимущества и недостатки ресурса	Сайт, содержащий большое количество аудиоматериалов, доступен на двух языках (английском и французском); материалы организованы таким образом, чтобы обеспечить максимальное удобство использования.
Дополнительная информация	Ресурс создан профессором Сергеем Фадеевым на основе его многолетнего опыта преподавания русского языка иностранцам. В 2014 году сайт получил премию «Лучший в электронном обучении» в Москве как лучший интернет-ресурс для иностранцев, изучающих русский язык, а Сергей Фадеев был признан "*Best in e-learning*". Проект финансируется фондом «Русский мир». Сайт постоянно обновляется.

2.2 Лексическая компетенция

Основываясь на описании компетенций, принятом в Общеевропейской системе владения иностранным языком (CEFR), стоит отметить, что в отношении лексической компетенции составители приняли более широкую трактовку понятия словарного запаса. В частности, при анализе лексической компетенции подчеркивается, что она включает: а) лексические единицы, то есть отдельные слова, а также устойчивые выражения (повторяющиеся формулы, идиоматические выражения и т. д.); б) грамматические единицы, то есть слова, принадлежащие к закрытым классам. Таким образом, лексическая компетенция включает не только отдельные слова, но и характерные устойчивые выражения, которые усваиваются как единое целое. Более подробную информацию об этом можно найти, в частности, в CEFR (2001). Выбирая ресурсы для развития **лексической компетенции**, мы

хотели бы отметить, что в этот раздел мы включили также специальные ресурсы для изучения коллокаций и сочетаемости слов. Коллокациями называются словосочетания, ставшие характерными в результате их употребления. На наш взгляд, изучение и продуктивное использование коллокаций являются важным аспектом, но зачастую в рамках обучения ему уделяется недостаточно внимания. Тем не менее, будучи доминирующим явлением во всех языках, коллокации играют важную роль при общении.

Название ресурса	***LearningApps***
Адрес сайта	learningapps.org
Уровень владения языком	A1, A2
Ключевые слова	Лексика, игровые задания на усвоение лексики.
Содержание	Сервис для создания онлайн игровых заданий на основе небольших общедоступных интерактивных модулей. Данные задания на тренировку различных навыков могут быть включены в языковой курс. Чтобы создать упражнения, на сайте предлагается несколько видов шаблонов. Для создания упражнений по лексике можно выбрать следующие шаблоны: задания на классификацию, тесты с множественным выбором, задание на соответствие «слово – картинка», задание на дополнение, кроссворд и др.
Преимущества и недостатки ресурса	На сайте можно не только создавать свои упражнения, но также свободно использовать задания, загруженные другими пользователями. Можно выполнять поиск по интересующим темам (например, лексика по теме «Фрукты», «Магазин», «Город» и т. д.). Данные упражнения не являются законченными дидактическими элементами, но должны быть органично интегрированы в сценарий курса по иностранному языку. Можно также использовать задания для самостоятельной тренировки.
Дополнительная информация	Имеется интерфейс на разных языках (английский, немецкий, испанский, французский, итальянский, русский).

Название ресурса	***Wizer – Interactive Worksheets***
Адрес сайта	app.wizer.me
Уровень владения языком	A1, A2, B1
Ключевые слова	Интерактивные рабочие листы, методический конструктор, лексика, задания на усвоение лексики.
Содержание	Ресурс дает возможность создавать интерактивные рабочие листы онлайн по принципу конструктора, включая упражнения и задания по шаблонам.
Преимущества и недостатки ресурса	Для работы с лексикой с помощью этого ресурса можно создать задания на сопоставление, на дополнение, на классификацию, добавить интерактивные картинки; можно также загрузить изображения, аудио и видео, внешние ссылки на другие ресурсы. Также есть полезная возможность записать голос, сделать озвучку, чтобы поработать над произношением. Интерфейс только на английском языке.

Название ресурса	***Thinglink***
Адрес сайта	thinglink.com
Уровень владения языком	A1, A2
Ключевые слова	Лексика, интерактивные картинки, наглядность.
Содержание	Сервис для создания интерактивных изображений. Дает возможность загрузить изображение (картинку, фотографию), а затем «оживить» ее, добавив на нее специальные метки. Такие метки являются ссылками, при нажатии на которые можно перейти к дополнительным материалам: текстам, другим изображениям, загруженным аудио или видео.
Преимущества и недостатки ресурса	Чтобы работать с лексикой, с помощью данного ресурса можно создавать интерактивные картинки, включающие текстовые метки, к которым можно также добавить голосовую запись.

Название ресурса	***Coggle***
Адрес сайта	coggle.it
Уровень владения языком	A1–B1
Ключевые слова	Ментальная карта, лексика, словарный запас, визуальная опора.
Содержание	Данный ресурс может быть использован для визуального представления и систематизации уже знакомой лексики, а также для расширения словарного запаса учащихся. С помощью ментальной карты можно представить тематические группы на основе отношений «род – вид». В центре размещается родовое (обобщающее) понятие, а вокруг него видовые (конкретные) примеры. Для эффективного усвоения лексики можно составлять словосочетания и фразы с представленными таким образом словами. Работа над составлением ментальной карты может производиться индивидуально либо в мини-группе вместе с другими учащимися (онлайн).
Преимущества и недостатки ресурса	На данном сайте к каждой «ветке» ментальной карты можно добавить текстовую метку, загрузить изображение либо добавить ссылку на внешний ресурс. Данные функции дают возможность с помощью карты структурировать информацию, а следовательно, сделать ее более доступной и наглядной. Можно также скачать версию карты в формате PDF.

Название ресурса	***Word It Out***
Адрес сайта	worditout.com
Уровень владения языком	A1, A2
Ключевые слова	Облако слов, лексика, визуальная опора, наглядность.
Содержание	Данный ресурс позволяет визуально представить списки слов или небольшие тексты в виде «облака». Можно предложить различные виды работы с лексикой, представленной в виде «облака», например, найти в «облаке» слова, относящиеся к одной тематической группе, найти пары (синонимы, антонимы), найти «лишнее» по смыслу слово в группе, составить предложения с новыми словами и т. д.
Преимущества и недостатки ресурса	Ресурс прост в использовании, не требуется регистрация на сайте. Интерфейс ресурса на английском языке.

Название ресурса	***Quizlet***
Адрес сайта	quizlet.com
Уровень владения языком	A1, A2, B1
Ключевые слова	Флеш-карты, цифровые карточки, визуальная опора, усвоение лексики.
Содержание	Ресурс дает возможность создавать цифровые карточки для запоминания и повторения лексических единиц.
Преимущества и недостатки ресурса	Можно создавать разные типы карточек для усвоения новых слов: слово и картинка, слово и его перевод, термин и его определение на изучаемом языке, слово и пример его употребления. Чтобы избежать автоматического «пролистывания» учащимися карточек, можно предложить разные виды заданий, например, составить фразу со словом на карточке, задать вопрос, включающий слово, построить диалог, используя несколько карточек с лексикой, и т. д.

Название ресурса	***Words Tool***
Адрес сайта	wordstool.com
Уровень владения языком	A1, A2, B1
Ключевые слова	Цифровые карточки, визуальная опора, усвоение лексики.

Содержание	Платформа для изучения слов и создания лексических заданий. Данный ресурс помогает усвоить и систематизировать лексический материал. С помощью ресурса можно создавать многокомпонентные цифровые карточки, включающие следующую информацию: слово, перевод, определение, произношение, изображение, синонимы и антонимы, примеры употребления.
Преимущества и недостатки ресурса	Ресурс позволяет сформировать свой банк лексики, из собственных карточек. Есть также возможность использования уже готовых флеш-карт и упражнений, созданных другими пользователями. Предлагаются такие задания, как диктанты, кроссворды, анаграммы, задания на соотнесение, вопросы с множественным выбором. Можно также использовать конструктор заданий, т. е. создавать свои задания из готовых карт слов, расставляя их в нужном порядке. Кроме этого, можно сохранить свои задания в виде шаблонов, а потом использовать такие шаблоны при создании новых упражнений с другим набором слов. Интерфейс ресурса на английском языке.

Название ресурса	***SKELL – Sketch Engine for language learning***
Адрес сайта	skell.sketchengine.eu/#home?lang=ru
Уровень владения языком	A2–C2
Ключевые слова	Корпусный онлайн-инструмент, корпусные технологии, сочетаемость слов, словосочетание, словоупотребление.
Содержание	SKELL – это инструмент на основе корпусных технологий, предназначенный для изучения сочетаемости слов в контексте. Ресурс имеет три функции: *Examples «*Примеры» (короткие и ясные фразы, представляющие употребление слов в контексте), *Word sketch* «Сочетаемость слова» (примеры распространенных сочетаний слов), *Similar words* «Похожие слова» (примеры семантически близких слов, синонимы, антонимы).
Преимущества и недостатки ресурса	Инструмент представляет собой поисковую систему, не требующую регистрации. Имеется возможность использования ресурса на следующих языках: английский, немецкий, итальянский, русский, чешский, эстонский.
Дополнительная информация	Инструмент может быть использован преподавателями для подготовки собственных учебных материалов по работе с лексикой, например, таких как задания на дополнение (клоуз-тест), нахождение примеров словосочетаний, построение фраз на основе представленных семантически «похожих слов» и т. д.

Название ресурса	***CoCoCo Collocations Colligations Corpora***
Адрес сайта	cococo.cosyco.ru
Уровень владения языком	Все уровни
Ключевые слова	Лексика, коллокации, идиомы, сочетаемость слов. Понимание и правильное использование коллокаций имеет решающее значение для овладения иностранным языком. Подробнее об этом см. Минакова, Митрофанова (2011).
Содержание	Поисковая система для исследования словосочетаний; база данных, включающая около 150 миллионов слов и их наиболее устойчивых и частотных сочетаний, разделена на три различных типа корпусов, по которым осуществляется поиск; даются инструкции по использованию ресурса; представлены также статьи и справочные материалы по теме.

Преимущества и недостатки ресурса	Бесплатная и простая в использовании поисковая система по словосочетаниям, позволяющая учащемуся совершенствовать владение изучаемым языком, избегая ошибок, очень часто обусловленных механизмами языковой интерференции, связанной с влиянием родного языка; возможность быстрого и точного поиска. Даже при не очень высоком уровне владения языком у учащихся данный ресурс может стать полезным стимулом для правильного использования словосочетаний и дать представление о частоте их употребления. Имеется также возможность установки фильтров по частям речи для ограничения и уточнения результатов поиска; есть также возможность расширенного поиска и экспорта данных непосредственно в формат Excel. Имеется только два языка интерфейса – английский и русский, поэтому доступ к ресурсу и его использование могут быть затруднены для начинающих и вообще для тех, кто не владеет ни одним из языков; ресурс позволяет только искать словосочетания, то есть использовать его в качестве простого справочного инструмента, поскольку нет возможности выполнять упражнения. Интуитивный и понятный интерфейс, простая и приятная графика. Хороший уровень интерактивности ресурса.
Дополнительная информация	Ценный онлайн-инструмент для изучения словосочетаний и идиоматических форм. Ресурс разработан исследовательской группой Хельсинкского университета под руководством профессора М. Копотева. В основе проекта лежат корпусные подходы и статистические методы анализа словосочетаний. База данных насчитывает около 150 миллионов слов и их наиболее устойчивых и частотных сочетаний. Ресурс может быть легко использован для индивидуального, группового и персонализированного обучения. Поисковая система может быть использована для контрастивного анализа сочетаемости слов.

2.3 Морфосинтаксическая компетенция

“Consiste nell’insieme di conoscenze implicite ed esplicite che consentono di elaborare il contesto linguistico richiesto dalle parole” (Marini 2021: 65). [Она состоит из совокупности имплицитных и эксплицитных знаний, позволяющих обрабатывать языковой контекст, в котором употребляются слова] [Переведено с итальянского]. Среди различных онлайн-ресурсов, для развития **морфосинтаксической компетенции**, в частности, можно отметить следующие:

Название ресурса	***Revita***
Адрес сайта	revita.cs.helsinki.fi/welcome
Уровень владения языком	От A1+ до C1+
Ключевые слова	Морфосинтаксис, фонетика, лексика, понимание текста, тесты, кроссворды.
Содержание	Тексты, упражнения, тесты, флеш-карты, кроссворды, викторины – платформа способна создавать задания и упражнения как из текстов, которые она содержит, так и из тех, что вводят пользователи.
Преимущества и недостатки ресурса	Ресурс позволяет активно изучать язык, а также предоставляет возможность применения индивидуального подхода, предлагая студенту выверенные по сложности упражнения. Он также позволяет отслеживать прогресс студента и анализировать результаты выполненных упражнений, которые отображаются в разделе «*Расширенная статистика*». Возможность активной отработки грамматики на основе аутентичных текстов; морфосинтаксические упражнения на заполнение и завершение, лексические упражнения с множественным выбором; возможность выполнения тестов, генерируемых платформой автоматически, в таких тестах задания предлагаются на основе ответов учащегося на предыдущее задание (адаптивные тесты) для определения уровня языковой компетенции. Ресурс позволяет развивать фонологическую, лексическую, морфосинтаксическую и текстовую компетенции; к каждому тексту или упражнению указан список тем, по которым оно отрабатывается; блоки текстов и тестов организованы по уровню сложности.

	Предлагаются также задания на понимание текста; флеш-карты для развития лексической компетенции; автоматически генерируемые ресурсом кроссворды с новыми для пользователя словами. Можно также отметить простоту в использовании ресурса. Ресурс не может быть использован теми, кто только начинает изучать язык с нуля.
Дополнительная информация	Платформа была разработана в Лаборатории изучения языков (Language Learning Lab) Университета Хельсинки, и ее системное обеспечение постоянно обновляется. Интерфейс платформы многоязычный (финский, русский, английский, итальянский, шведский).

Название ресурса	***Study Russian Online***
Адрес сайта	study-languages-online.com/index.html
Уровень владения языком	A1, A2
Ключевые слова	Морфосинтаксис, интерактивные упражнения, тесты, фонетика, чтение тексты для чтения, лексика, игры, туризм.
Содержание	Подробные грамматические таблицы, разнообразные упражнения и тесты на определение уровня; тексты для чтения на различные темы (русские города, русская кухня и т. д.); многочисленные диалоги и богатый материал по различным ситуациям повседневной жизни (в аэропорту, ресторане, гостинице и т. д.).
Преимущества и недостатки ресурса	10 уроков («В аэропорту», «Транспорт», «В отеле», «На улице», «Осмотр достопримечательностей», «Шопинг», «В ресторане», «В аптеке», «Обмен валюты», «Интернет и телефон»), включающих диалоги, связанные с типичными ситуациями общения в ресторанах, магазинах и т. д., а также интерактивные упражнения и тесты для проверки уровня знаний. Каждый урок содержит аудиопособия, полезные для отработки произношения и фонетики; представлен обширный запас лексики. Наличие увлекательных заданий, которые сделают первое знакомство с языком более приятным.

Название ресурса	***Lezioni di Russo***
Адрес сайта	nassaro.com/index.php/lezioni-di-russo
Уровень владения языком	A1, A2
Ключевые слова	Морфосинтаксис, прилагательные, сравнительная степень прилагательных, превосходная степень прилагательных, несовершенный и совершенный вид глагола, предлоги.
Содержание	Грамматические таблицы и рабочие листы
Преимущества и недостатки ресурса	Курс представлен на итальянском языке; имеется полный и подробный раздел о прилагательных; подробное описание причастий и деепричастий.

Название ресурса	***Russian Language Lessons – Learn Russian for Free***
Адрес сайта	russianlessons.net/
Уровень владения языком	A1, A2
Ключевые слова	Морфосинтаксис, лексика, сборник слов и выражений, туризм.
Содержание	Большое количество рабочих листов с упражнениями по грамматике, аудиофайлами и словарем.
Преимущества и недостатки ресурса	В разделе «Чтение» предлагается роман «Преступление и наказание» с переводом на английский язык. Хорошо организован раздел «Аудиостатьи»: в нем содержится большое количество статей разной степени сложности, часто сопровождаемых аудиофайлами, и, следовательно, полезными для развития фонетических навыков. Статьи охватывают широкий круг тем, представляющих интерес для изучающих язык (спорт, кулинария, обычаи, глобализация и т. д.). Полезным также является раздел, посвященный цифровым инструментам и ресурсам (англо-русский словарь, виртуальная русская клавиатура, программа для транслитерации).
Дополнительная информация	Возможность оставлять комментарии к статьям на сайте с помощью форума; сайт представлен на английском языке.

Название ресурса	***Beginning Russian Grammar***
Адрес сайта	russian.cornell.edu/grammar
Уровень владения языком	A1, A2
Ключевые слова	Морфосинтаксис, глаголы, падежи, предлоги.
Содержание	Подробные и содержательные рабочие листы по грамматике.
Преимущества и недостатки ресурса	Грамматика представлена в полном объеме, дается подробный анализ тех грамматических тем, которые часто вызывают затруднения у учащихся; темы разделены по уровню сложности.
Дополнительная информация	Сайт на английском языке.

Название ресурса	***English and Russian Grammar for Students of Russian***
Адрес сайта	du.edu/langlit/russian/grammar.htm
Уровень владения языком	A1
Ключевые слова	Морфология, упражнения, транслитерация, глагол.
Содержание	Рабочие листы по грамматике с упражнениями и примерами.
Преимущества и недостатки ресурса	В рамках курса схематично и кратко изложены основы русской грамматики. В то же время некоторые важные темы опущены (например, числительные и возвратные глаголы).
Дополнительная информация	Приведенные ссылки будут полезны для ознакомления с современной российской культурой и темами по страноведению.

Название ресурса	***Learn Russian – Russian Language Lessons and Culture***
Адрес сайта	learningrussian.net
Уровень владения языком	A1, A2
Ключевые слова	**Морфосинтаксис**, литература и культура, видео, аудио, форум, онлайн- переводчик.
Содержание	Это курс для начинающих, состоящий из восьми уроков и включающий грамматические задания, аудио- и видеофайлы, а также произведения классиков русской литературы с переводами на английский язык.
Преимущества и недостатки ресурса	Грамматические таблицы не очень выразительны, но тем не менее дают четкие, точные и лаконичные объяснения; очень качественный онлайн-словарь; богатая и разнообразная лексика; наличие аудио- и видеофайлов и хорошо организованный форум, на котором можно оставлять комментарии и задавать вопросы по каждому уроку.
Дополнительная информация	Сайт создан на английском языке. Структура каждого урока одинакова (V*ocabulary, Listening, Grammar*), а объяснения даются на английском языке.

Название ресурса	***Corso di russo – Principianti classe B 2007***
Адрес сайта	corsodirusso.wordpress.com
Уровень владения языком	A1, A2
Ключевые слова	Морфосинтаксис, лексика, упражнения, туризм.
Содержание	Грамматические таблицы, упражнения, лексика, полезные ссылки для поездки в Россию, раздел *News dalla Russia* (*Новости из России*).
Преимущества и недостатки ресурса	Курс представлен на итальянском языке; особое внимание уделяется лексике, и в каждом уроке предлагается много новых слов; есть интерактивный форум, где можно получить пояснения в случае возникновения вопросов.

Название ресурса	***MasterRussian.com***
Адрес сайта	masterrussian.com/blprevious.shtml
Уровень владения языком	A1, A2
Ключевые слова	Морфосинтаксис, лексика, культура, туризм.
Содержание	Сайт на английском языке предназначен для студентов всех уровней. Данный ресурс не может предложить законченного полноценного курса, тем не менее его задания по грамматике хорошо структурированы и снабжены многочисленными примерами. Курс включает следующие основные разделы: *Nouns*, *Pronouns*, *Cases*, *Adjectives*, *Verbs*, *Numerals*, *Tips and Advice*, *Vocabulary*, *How-To's*, *Product Review*.
Преимущества и недостатки ресурса	Простая графика, довольно хорошая навигация, достаточная интерактивность; в разделе, посвященном полезным ссылкам (с ссылками также на сайты русскоязычных каналов радио и телевидения), предлагается несколько очень полезных ресурсов для изучения русского языка; грамматические таблицы, хотя и очень краткие и схематичные, не упускают важных понятий; имеется большой раздел, посвященный лексике, очень полезный для расширения словарного запаса учащихся; приведены многочисленные примеры по рассматриваемым темам; в каждом уроке есть интерактивный форум для обсуждения и специальный раздел, куда при необходимости можно обратиться за разъяснениями.
Дополнительная информация	Раздел *Tips and Advice* содержит несколько практических советов по изучению русского языка, а в разделе *How-To's*, например, даются объяснения, что делать в случае, если на экране компьютера не отображаются элементы кириллицы. Ресурс обладает достаточной степенью интерактивности.

Название ресурса	***PushkinOnLine***
Адрес сайта	pushkininstitute.ru, pushkininstitute.ru/?locale=en
Уровень владения языком	Для учащихся всех уровней владения языком.
Ключевые слова	**Морфосинтаксис**, лексика, интерактивные занятия.
Содержание	Каждый урок представляет собой реальную практическую тренировку на основе комплексных рабочих листов по грамматике, предназначенных для ознакомления с употреблением падежей.
Преимущества и недостатки ресурса	Это наиболее полный и богатый онлайн-ресурс, созданный Государственным институтом русского языка им. А. С. Пушкина. На сайте предлагаются курсы, построенные на основе системы модулей; все представленные темы и материалы разделены по уровням; имеется широкий выбор аудио- и видеоматериалов (аутентичные фрагменты из фильмов и телепередач, мультфильмы, интервью и т. д.); есть также возможность отработки всех навыков, предусмотренных системой сертификации ТРКИ.
Дополнительная информация	Чтобы получить доступ к полному курсу от уровня A1 до уровня C2, необходимо зарегистрироваться на портале «Образование на русском». Возможность пройти тест для определения уровня владения языком. Возможность получать информацию о вебинарах, которые проводят преподаватели Института.

Название ресурса	***Russian for Beginners***
Адрес сайта	open-of-course.org/courses/course/view.php?id=37
Уровень владения языком	A1
Ключевые слова	**Морфосинтаксис, лексика.**
Содержание	Рабочие листы с упражнениями по грамматике.
Преимущества и недостатки ресурса	Простота изложения материала, подкрепленного ясными и понятными примерами; наличие форума, на котором можно обменяться мнениями с другими студентами или получить разъяснения; уроки, представленные в очень простой манере, являются идеальным подспорьем для того, чтобы сделать первые шаги в изучении этого языка.
Дополнительная информация	Сайт на английском языке.

2.4 Текстовая компетенция

Для развития **текстовой компетенции** (“Consiste nell’insieme di conoscenze implicite ed esplicite che permettono di generare o comprendere unità linguistiche di lunghezza e complessità variabile definite testi (scritti), discorsi (orali) o conversazioni” (Marini 2021: 74). [Она состоит из совокупности имплицитных и эксплицитных знаний, позволяющих понимать и производить языковые единицы различной длины и сложности, определяемые как письменные и устные тексты.] [Переведено с итальянского]) онлайн-газеты и журналы являются неисчерпаемым источником материалов о текущих событиях, политике, экономике, культуре, обществе, спорте и хорошо поддаются различным видам анализа:

Название ресурса	***Russnet, the Russian Language Network***
Адрес сайта	russnet.org
Уровень владения языком	От A1 до C1
Ключевые слова	Язык, культура, литература, история, наука.
Содержание	Ресурс на английском языке предлагает модули, разбитые на разделы: *История, Литература, Культура, Наука, Онлайн-тесты*, доступные в разделе *Assess*, богатый аудио- и видеоматериал для тренировки понимания устной и письменной речи.
Преимущества и недостатки ресурса	Изучение языка (раздел *Learn*) связано с различными аспектами русской культуры (раздел *Read*); есть также многочисленные ссылки на полезные сайты.
Дополнительная информация	Первоначально частично финансируемый Фондом Форда, *Russnet* является проектом Американских советов по международному образованию (*American Councils for International Education*).

3. Некоторые онлайн-инструменты для быстрой справки

Учитывая исключительную важность использования живого языка в процессе обучения, в этом разделе мы приводим список сайтов с подкастами, полезных для тренировки восприятия речи на слух (для аудирования).

Эти ресурсы особенно подходят для продвинутых учеников, поскольку предлагают множество примеров использования разговорного стиля, фразеологических единиц и сленга. В раздел входят онлайн-словари и энциклопедии, а также некоторые простые в использовании инструменты, которые в случае необходимости позволяют быстро получить справочную информацию, например, провести проверку по написанию и склонению числительных, по склонению существительных, по спряжению глаголов, по образованию и склонению антропонимов (русских существительных, отчеств и фамилий).

3.1 Онлайн-ресурсы для аудирования

Среди различных доступных ресурсов, для тренировки понимания устной речи, в частности, можно отметить следующие:

Название ресурса	***BBC Russkaja služba***
Адрес сайта	bbcrussian.com
Название ресурса	***Echo***
Адрес сайта	echofm.online
Название ресурса	***Настоящее время***
Адрес сайта	currenttime.tv
Название ресурса	***Radio Svoboda***
Адрес сайта	svoboda.org
Название ресурса	***Short Audio & Video Lessons for Fast and Easy Learning***
Адрес сайта	russianpod101.com
Название ресурса	***Very Much Russian. Learn Russian as Russians speak it!***
Адрес сайта	ochenporusski.com

3.2 Онлайн-словари, энциклопедии и другие полезные ресурсы

Следующие инструменты могут быть особенно полезны для выполнения различных задач.

Название ресурса	***Language Guide***
Адрес сайта	http://www.languageguide.org/russian/vocabulary/
Уровень владения языком	A1, A2
Ключевые слова	Словарь с картинками, лексика, аудио.
Содержание	Словарь с картинками и аудиозаписи.
Преимущества и недостатки ресурса	Словарный запас разнообразен, а разделение материала, предложенное авторами, позволяет легко переходить от одной темы к другой; сочетание картинок, письменного и звукового сопровождения очень эффективно для запоминания лексики; представлены также интерактивные упражнения по алфавиту.

Название ресурса	***Gramota.Ru – Russkij jazyk dlja vsech***
Адрес сайта	gramota.ru; gramota.ru/slovari

Название ресурса	***Wikizionario***
Адрес сайта	it.wiktionary.org (версия на итальянском языке) ru.wiktionary.org (версия на русском языке)

Название ресурса	***Surname Online***
Адрес сайта	surnameonline.ru
Содержание	Склонение русских имен, отчеств и фамилий во всех падежах, в единственном и во множественном числе.

Название ресурса	***Morfologija***
Адрес сайта	morfologija.ru
Содержание	Морфологический словарь содержит более 170.000 слов и более 5 миллионов глагольных форм.

Название ресурса	***Mephist***
Адрес сайта	live.mephist.ru/show/number-naming
Содержание	Склонение числительных во всех падежах, в единственном и во множественном числе.

Название ресурса	**Online.orfo**
Адрес сайта	online.orfo.ru
Содержание	Ресурс полезен для работы над орфографией. Например, можно узнать, в каких случаях используются отрицательные частицы *ни* и *не*; употребляется или не употребляется дефис в сложных словах и т. д.

Название ресурса	***RussianGram.com***
Адрес сайта	russiangram.com
Содержание	Полезный и удобный инструмент для расстановки ударения.

Название ресурса	***Russian Handwriting***
Адрес сайта	youtube.com/watch?v=XLxzTWNhMes
Содержание	В видеоуроке, бесплатно доступном на YouTube, показано, как правильно писать различные графемы курсивом, а также как соединять буквы между собой.

Название ресурса	***Sklonenie-slova.ru***
Адрес сайта	sklonenie-slova.ru/

Содержание	Склонение антропонимов, топонимов и числительных. База данных содержит более 83.000 слов.

Название ресурса	***Tekstometr***
Адрес сайта	textometr.ru, textometr.ru/text-type
Содержание	Ресурс используется для определения уровня сложности текста, а также для выявления ключевых слов в тексте и подсчета количества слов и знаков.

Название ресурса	***EasyPronunciation***
Адрес сайта	easypronunciation.com/it/add-stress-marks-to-russian-text
Содержание	Инструмент автоматически расставляет ударение в словах или в текстах. Интерфейс сайта доступен на нескольких языках (итальянском, английском, французском, португальском, русском, испанском, немецком, китайском и японском).

4. Заключение

С момента своего появления в начале 1980-х годов цифровые технологии продолжают демонстрировать свой потенциал. Их использование продолжает оказывать значительное влияние не только на нашу повседневную жизнь, но и на наше самосознание, на то, как мы относимся друг к другу и как формируем наш мир и взаимодействуем с ним (подробнее об этом см. Floridi 2017).

Широкомасштабное применение информационных технологий имеет широкий круг последствий также и в практике преподавания и несомненно дает повод для размышлений и дискуссий. Тем не менее, на наш взгляд, при рассмотрении темы применения цифровых ресурсов в образовании необходимо дистанцироваться от традиционного, основанного на эмоциях либо идеологически окрашенного противостояния между противниками и сторонниками применения технологий, поскольку такое противопоставление может оказать негативное влияние на организацию учебного процесса и на взаимоотношения между его участниками (преподавателем и обучающимися). В этой связи нам кажется разумным научиться взвешенно и критически подходить к использованию цифровых средств, выбирая их, прежде всего, в соответствии с поставленными целями обучения и не руководствуясь исключительно модой и ложными мифами, согласно которым новейшие технологии являются самыми лучшими.

Также хотелось бы уточнить, что языковые учебные ресурсы, доступные в Интернете, не могут полностью заменить обучение с преподавателем; они скорее могут использоваться в качестве вспомогательного средства в учебном процессе под руководством преподавателя или тутора. Таким образом, в процессе обучения с использованием цифровых ресурсов роль преподавателя иностранного языка остается основополагающей. Преподаватель осуществляет важную посредническую деятельность и тем самым повышает эффективность технологий, применяя их в классе под своим постоянным руководством, в соответствии с четко определенными целями обучения и с учетом когнитивных и метакогнитивных аспектов.

Следует отметить, что в вопросе использования современных информационных технологий в образовании в целом не стоит безоговорочно поддаваться убеждению, что любое, даже бесконтрольное, использование технологий уже само по себе является инновацией. Если же, наоборот, рассматривать цифровые ресурсы как вспомогательные средства, улучшающие условия обучения и облегчающие труд преподавателя, то преимущества их использования становятся очевидны. Среди данных преимуществ можно отметить, например, возможность структурировать и редактировать цифровой контент, целенаправленно искать нужную информацию, быстро получать доступ к интересующему контенту благодаря системе гипертекста, использовать мультимедийные элементы в обучении для поддержания внимания, а также для задействования разных видов памяти учащегося и т. д. Зачастую

грамотное и практически обоснованное применение цифровых ресурсов становится мотивирующим фактором, запускающим процесс усвоения иностранного языка.

Тем не менее наряду с очевидными плюсами применения цифровых ресурсов можно также выделить некоторые сложности, связанные с созданием чрезмерной когнитивной нагрузки у пользователя во время нахождения в цифровой среде. Одним из свойств цифровой среды является информационная насыщенность, формирующая у пользователя привычку быстрого поиска и потребления информации, зачастую исключающую возможность вдумчивого анализа найденного контента.

Когнитивная нагрузка, особенно возрастающая при самообучении, может быть вызвана необходимостью обрабатывать большое количество входящей информации, распределять внимание между несколькими объектами, воспринимать мультимедийную информацию, передающуюся посредством различных каналов (текст, изображения, аудио и видео) и т. д. Необходимо также принимать во внимание тот факт, что учебный материал, т. е. входящая информация на иностранном языке, уже сам по себе создает определенную когнитивную нагрузку для учащегося. Подбирая цифровые ресурсы для изучения языка, следует учитывать данные факторы. Для обучения стоит выбирать сайты с простым и удобным интерфейсом, не перегруженные излишними изображениями и анимацией. Чтобы научиться пользоваться новым ресурсом, может быть полезным предоставление краткой вводной инструкции на родном языке учащихся либо выполнение с помощью ресурса простого задания, включающего уже знакомые слова и грамматические темы. Преподавателю, использующему онлайн-ресурсы, необходимо также ориентироваться на конкретный контекст обучения (т. е. на возраст и уровень знаний языка учащихся, их цифровые компетенции, мотивацию, доступность электронных устройств, время, уделяемое на самостоятельную работу и т. д.).

В целом, рассматривая вопрос органичного включения цифровых технологий в сферу образования, будет полезным провести анализ и критически оценить выбранные цифровые ресурсы с точки зрения их реального удобства и эффективности в обучении. В частности, выбирая цифровые ресурсы, можно ответить на следующие вопросы:

а) позволяет ли использование цифровых ресурсов улучшить качество обучения, облегчая труд преподавателя и давая ему возможность повысить эффективность определенных видов деятельности?

б) с точки зрения методики обучения и полученных результатов – вызывает ли применение цифровых технологий явные и поддающиеся оценке положительные изменения в уровне знаний учащегося?

в) какие из цифровых инструментов являются наиболее эффективными в процессе обучения, по каким причинам и в каком контексте использования?

В заключение стоит отметить, что использование информационных технологий не должно восприниматься как замена традиционному обучению, а скорее как его сопровождение, дополнение и поддержка. Таким образом, внимательный выбор и тщательный анализ цифровых ресурсов, а также их последующее профессиональное и грамотное применение, без излишнего форсирования и напряженности, дают возможность оптимизировать сложные процессы преподавания и обучения.

Литература

Зуева, Т. А. (2018) Работа над усвоением фразеологизмов на занятиях РКИ в вузе. В кн.: Чудинов, А. П. (ред.) *Лингвокультурология*. Екатеринбург: УГПУ, 109–114.

Кузнецов, А. А. (2022) *Онлайн-ресурсы на службе преподавателей иностранных языков и переводчиков.* Москва: ФГБОУ ВО МГЛУ.

Минакова, Н.А., Митрофанова, И.И. (2011) *Пособие по русскому языку для иностранных студентов старших курсов бакалавриата.* Москва: РУДН.

Balboni, P. (2023) Elenco ragionato di risorse e volumi gratuiti di glottodidattica per l’autoformazione. anils.it/wp

Council of Europe (2001) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* (CEFR) coe.int/lang-CEFR

Di Nocera, F. (2004) *Che cos'è l'ergonomia cognitiva*. Roma: Carocci.

Floridi, L. (2017). *La quarta rivoluzione. Come l'infosfera sta trasformando il mondo*. Milano: Raffaello Cortina.

Freddi, G. (1994) *Glottodidattica. Fondamenti, metodi e* tecniche. Torino: Libreria.

Lévy, P. (2001) *Cybercultura. Gli usi sociali delle nuove tecnologie*. Milano: Feltrinelli.

Macagno, C. (2023) Un repertorio di siti e risorse online per l'apprendimento/insegnamento del russo. *EL.LE Educazione Linguistica*, 12(3), 503–528.

Marini, A. (2021) *Che cos'è la psicolinguistica*. Roma: Carocci.

Nielsen, J. (2004) *Web usability*. Milano: Apogeo.

Rivoltella, P.C. (2021) *Che cos'è un EAS. L'idea, il metodo, la didattica.* Brescia: Scholé Editrice Morcelliana.

Spitzer, D. R. (2001) Don't forget the high-touch with the high-tech in distance learning. *Educational Technology*, 41(2), 51–55.

Ольга Белоконь (Окленд, Новая Зеландия)

ОПЫТ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА ШКОЛЬНИКАМ-БИЛИНГВАМ В НОВОЙ ЗЕЛАНДИИ: СПОСОБЫ ПРЕОДОЛЕНИЯ НЕДОСТАТКА ЯЗЫКОВОГО ОБЩЕНИЯ

Новая Зеландия – наиболее удаленная от России небольшая страна с пятимиллионным населением, проживающим на двух островах – Северном и Южном. Население Новой Зеландии – преимущественно иммигранты нескольких волн и поколений. Доля иммигрантов составляет около 84% от общего числа жителей. При этом около 70% населения составляют иммигранты европейского происхождения и около 15% – азиатского. Маори составляют около 16% от общего числа жителей, а иммигранты-островитяне (Pacific) – около 9%. Хотя доминирующим языком в Новой Зеландии является английский, благодаря присутствию множества других этнических сообществ в стране широко распространен билингвизм (Turnbull, 2018, Smits, 2019).

Коренному населению Новой Зеландии – маори, в отличие от австралийских аборигенов, удалось во многом сохранить свою самобытную культуру и язык. Вместе с тем до сих пор маорийское население Новой Зеландии относится к преимущественно бедным и менее образованным слоям общества. Правительство уделяет большое внимание развитию этнических сообществ в стране, и в первую очередь – маори (Ward, Liu 2012). В 1987 году был принят закон по признанию языка маори вторым официальным языком государства наравне с английским. Маори имеют свою политическую партию и по крайней мере один телевизионный канал, а жители Новой Зеландии, имеющие маорийские корни, имеют некоторые привилегии при поступлении в университеты. Также в стране существуют школы полного дня с преподаванием на языке маори.

Русскоязычное население Новой Зеландии немногочисленно, в настоящее время оно составляет всего около 15 тысяч человек. Социоэкономический статус русскоязычных иммигрантов относительно высок, так как условия иммиграции в Новую Зеландию включают хорошее знание английского и, как правило, высокую квалификацию аппликанта. Социоэкономический статус билингвальных семей, в которых один из партнеров – носитель русского языка, представляется более разноуровневым, так как иммиграция в связи с заключением брака между русскоязычными и (преимущественно) англоязычными партнерами в Новой Зеландии, как правило, не связана с каким бы то ни было отбором по уровню социоэкономического статуса.

Малочисленность русскоязычного сообщества, вкупе с крайней отдаленностью Новой Зеландии от России, на мой взгляд, обусловливает главные особенности преподавания русского языка детям русскоязычных иммигрантов. Хотя в стране существует сеть русских детских садиков, а в Кентерберийском университете (Крайстчерч) существует программа по русскому языку, в Новой Зеландии отсутствуют школы полного дня с преподаванием на русском языке. В результате для детей школьного возраста есть только две возможности систематически изучать русский язык в группах: частные преподаватели и школы выходного дня. В Новой Зеландии есть всего несколько таких школ, четыре из которых находятся в Окленде.

Главной проблемой русскоязычных школьников, живущих в Новой Зеландии, является ограниченная возможность общения на русском языке. Многие наши учащиеся в России никогда не были, и возможность частых поездок туда, равно как и визитов русскоязычных родственников в Новую Зеландию, ограничены (полет из Окленда в Москву занимает около суток), и это без учета нынешней политической ситуации в России. Культурные мероприятия, организуемые активистами русскоязычного сообщества, в том числе те, что поддерживаются новозеландским правительством, не могут рассматриваться как фактор, влияющий

на поддержание у школьников достаточного уровня владения языком родителей. Таким образом, очевидно, что возможности погружения в языковую среду родителей у новозеландских детей в среднем существенно меньше, чем у их сверстников, живущих, например, в Европе (Рингблом, 2004). Это делает задачу преподавания русского языка с целью развития всех его аспектов у школьников – детей русскоязычных иммигрантов в Новой Зеландии достаточно сложной.

В этой статье я поделюсь опытом преподавания русского языка в школе выходного дня «Русский для детей» (Окленд). Проанализировав наш опыт, я сделала вывод, что применение некоторых более чем традиционных методов преподавания оказывается эффективным в условиях ограниченной возможности общения на русском языке, характерных для Новой Зеландии. В качестве критериев успешности метода мы использовали, во-первых, результаты регулярных тестов и, во-вторых, отзывы родителей, в которых отмечалось, что ребенок, к примеру, начал применять в своей речи те или иные новые слова, идиомы и обороты, с интересом читает заданное на дом литературное произведение и так далее.

На решение каких проблем в первую очередь нацелено применение этих методов? Во многих монолингвальных русскоязычных семьях из числа тех, что заинтересованы в сохранении и развитии русского языка у их детей, к сожалению, по собственному признанию самих родителей, домашнее общение с детьми редко выходит за рамки бытового. Это приводит к тому, что словарный запас на русском языке многих наших учеников сильно ограничен этими рамками (Huttenlocher 1998; Huttenlocher et al. 2010). К примеру, при чтении и обсуждении литературных текстов в группе детей семи–восьми лет приходилось объяснять, в числе многих других, значения таких общеупотребительных существительных, как *ласточка, вереница, валун*, глаголов *бурлить, изгнать, надвигаться,* прилагательных *мраморный*, *грядущий, злонравный*, наречий *скверно, вдоволь*. С возрастом эта проблема усугубляется, так как литература для старших школьников лексически более сложная. К примеру, при обсуждении пушкинских «Повестей Белкина» в группе 14–15-летних школьников требовалось объяснить, в числе многих других, значения следующих общеупотребительных слов: *сумерки, вихрь, ровесник, нагота, отчизна, мгла, провинция, шарманка, запястье, щиколотка; бранить, первенствовать; смуглый, расточительный, провинциальный, промозглый.* Хорошо известно, что объем словарного запаса является одним из критических факторов, определяющих способность воспринимать письменный текст (e.g., Babayiğit 2012; Tong, Tong 2022). Из этого можно заключить, что одной из главных причин потери интереса к чтению у подростков 13–14 лет и старше является недостаток словарного запаса, что подтверждается нашим опытом.

Для расширения словарного запаса наших учеников мы применяем систематический подход. Примерно четвертая часть каждого урока отводится чтению и разбору (в младших классах) или анализу (в старших классах) литературных произведений, которые дети получают в качестве домашнего задания по чтению. При этом стандартным заданием к домашнему чтению является выписывание в тетрадь слов, значение которых неясно или не вполне ясно. Предлагается выписывать не более десяти таких слов, чтобы не вызвать у детей неприязни к самому процессу чтения в случае, если таких слов окажется слишком много. Кроме того, мы стимулируем учеников к тому, чтобы они угадывали значение незнакомого слова из контекста. При разборе значений всех выписанных к данному уроку слов мы всегда сначала предлагаем всем подумать и высказать идеи, что каждое слово означает. Это активизирует внимание детей, стимулирует их формулировать вслух собственные идеи и превращает такой разбор в занимательную игру. Идеи высказываются самые разнообразные и иногда весьма причудливые. К примеру, относительно смысла слова *растопырить* (К. Чуковский, «Федорино горе»: ...коза *растопырила* глаза...): семилетний Виталик предположил, что коза вставила в глаза топоры, чтобы лучше видеть.

При разборе, обсуждении или анализе данного литературного произведения мы также стимулируем употребление учащимися тех новых слов, значения которых мы только что разбирали. В конце каждой четверти, то есть через каждые десять уроков, мы проводим

письменные тесты, как правило, занимающие весь урок (1 час). Одно из обязательных заданий теста – объяснить значения всех слов (по списку в формуляре), значения которых мы разбирали на уроках в течение четверти.

Таким образом, дети как минимум четыре раза сталкиваются с одними и теми же новыми для них словами: во время самостоятельного чтения литературного текста, при разборе этих слов на уроке, при обсуждении данного литературного произведения и в контрольным тесте. Заучивание новых слов таким способом также облегчается адекватным эмоциональным восприятием контекста (Guo et al. 2018) и усвоением орфографии (Wang et al. 2024). Таким образом, с хорошей долей вероятности эти слова входят в долговременную память детей, а следовательно, и пополняют их словарный запас.

Вторая проблема, с которой мы сталкиваемся при преподавании русского языка детям из русскоязычных монолингвальных семей, заключается в том, что им часто бывает трудно сформулировать фразу для выражения в ней своей мысли или передачи некой информации (см. обзор в Caro, Rosado 2017). Это связано, вероятнее всего, с недостатком общения на русском языке вне школы: по-русски им говорить непривычно. Так, например, при обсуждении сказки Андерсена «Дикие лебеди» на вопрос о диких лебедях, братьях Элизы, вот какой ответ дала 8-летняя Ариша: «Они хорошие, потому что они рисковали жизнью, чтобы ее [Элизу]... чтобы они обратно... к их новому... дому полетели... Они хотели, чтобы Элиза увидела их мир и чтобы они тоже... – А почему они рисковали жизнью, когда перелетали вместе с Элизой через море? (в темноте братья теряли крылья) – Потому что... вот это был один из дней, который... они могли... только в этот день... и еще один день... – Почему только один день или два дня в году были подходящими для такого путешествия? – Потому что они были самые короче... – Самые *короткие* или самые *длинные*? – Самые длинные – Что, дни или ночи? – Самые короткие ночи...». Взаимосвязь между уровнем насыщенности языковой среды (language input) и способностью строить фразы у детей дошкольного и раннего школьного возраста была неоднократно продемонстрирована (e.g., Huttenlocher 1998).

Третья проблема – трудности при извлечении из памяти слов, значение которых детям хорошо известно. Так, например, при обсуждении характера короля – отца Элизы из той же сказки: как назвать одним словом черту характера короля, из-за которой он поверил злой мачехе своих детей и выгнал их из дома? Иными словами, как назвать человека, который легко доверяет всему, что ему говорят? Никто из сидящих в классе не смог ответить на этот вопрос, хотя все прекрасно знали слово «доверчивый». Ранее было показано, что бóльшие усилия при извлечении из памяти слов (retrieval) у билингвов по сравнению с монолингвами, вероятнее, связаны с недостаточным опытом общения на данном языке, а не с фундаментальными ограничениями билингвизма как такового (Schmidtke 2014). Таким образом, для преодоления или, по крайней мере, смягчения этих проблем перед преподавателем стоит задача максимально активизировать речевое общение на уроке.

Я остановлюсь на нескольких методических приемах, которые, на мой взгляд, оказались наиболее эффективны для инициации и активизации речевого общения на уроке в наших условиях.

Обсуждение, при котором преподаватель задает вопрос, на который трудно дать однозначный ответ, а затем – мягко реагирует на ответы учеников обоснованными возражениями, я называю провокационным обсуждением. Провокационное обсуждение можно применять как при разборе и анализе литературных произведений, так и при свободном обсуждении различных тем, предложенных преподавателем.

При разборе литературных произведений неоднозначная интерпретация характеров и ситуаций мотивирует детей к активному участию в дискуссии. В детской и юношеской литературе на русском языке имеется множество прекрасных произведений, которые можно использовать для провокационного обсуждения. В нашей школе за чтением всех произведений, включенных в программу, следует их провокационное обсуждение: после вводных вопросов к сюжету и характерам героев мы обсуждаем ситуационные, исторические, морально-этические и другие аспекты прочитанных произведений.

К примеру, в младшей группе после чтения сказки «Колобок» можно попросить детей разделить всех персонажей сказки на «плохих» и «хороших». Однозначный ответ на этот вопрос, строго говоря, применим только к лисе. Что касается всех остальных зверей, встреченных Колобком в лесу, ответ неоднозначен: каждый из них хотел Колобка съесть. Однако все они оказались любознательными, любящими песенное творчество и доверчивыми, что нельзя считать качествами «плохого» персонажа. Что же касается бабы и деда, то тут неоднозначности еще больше: ведь баба испекла колобок, чтобы его съесть... С другой стороны, пекла она колобок по просьбе деда, которого любила и хотела хорошо накормить. Ведь надо же стареньким людям чем-то питаться... В начале обсуждения дети, естественно, отвечают односложно: «плохой» или «хороший». Лучшим приглашением к дискуссии является вопрос: почему ты так думаешь? Можно придумать много других вопросов, например: какую еду можно предложить зайцу (волку, медведю, лисе), которую будет не так жалко, как Колобка? Ведя обсуждение сказки таким образом, учитель стимулирует детей самостоятельно думать и учиться формулировать свои мысли вслух.

Приведу другой пример провокационного обсуждения. В группе детей 6–7 лет (2-ой класс) мы читали и обсуждали «Сказку о глупом мышонке» Самуила Маршака. В группе в качестве гостя присутствовал 9-летний старший брат одной из учениц этой группы, оставленный на уроке по просьбе родителей. Я спросила: «Правильно ли поступил Мышонок, потребовав себе няньку? А если нет, то как он должен был поступить?» Старший брат тут же попросил разрешения ответить на этот вопрос и ответил так: «Если бы я был Мышонком, я бы не прогнал маму, даже если бы она пищала и была самый ужасный певец в мире, потому что прогнать маму... ну хотя бы спасибо сказать... мне не очень нравится твой голос, а не – “нет, твой голос нехорош” – это грубо. И потом, еще неизвестно, кого она приведет… может, он еще хуже будет...». Этот пример показывает, что для провокационного обсуждения с детьми среднего и старшего возраста можно использовать простые тексты, адресованные детям младшего возраста: хорошо продуманные, правильные вопросы вызывают у них живой интерес. Особенно этот прием хорошо зарекомендовал себя при работе в группах школьников среднего и старшего возраста из билингвальных семей, уровень владения русским языком у которых значительно ниже по сравнению с детьми из монолингвальных русскоязычных семей (e.g., Mattheoudakis et al. 2016). На особенностях преподавания в этих группах я кратко остановлюсь в конце статьи.

Пример провокационного обсуждения в группе 8–9-летних детей (3-й класс) – разбор рассказа Носова «Огурцы». После изложения сюжета и обсуждения характеров главных героев, Мишутки и Стасика, детям задается провокационный вопрос: правильно ли сделала мама, послав маленького Стасика поздним темным вечером на колхозный огород, чтобы он вернул сторожу украденные огурцы? Характерно, что все дети, «прошедшие» в нашей школе через это обсуждение, уверенно отвечают на этот вопрос положительно. Ни один из детей за все годы существования школы не высказал сочувствия Мишутке, который пока еще слишком мал, чтобы понять, что плохого он сделал. Следующим вопросом в этом обсуждении предлагается объяснить, чем отличается детская шалость от кражи. Постепенно дети начинают понимать неоднозначность ситуации и высказывают разумные идеи, как мама Стасика могла бы обойтись без такого строгого наказания. Этот пример показателен с точки зрения оценочного и эмоционального аспектов ответов учеников. В своих ответах дети демонстрируют принадлежность к той системе ценностей, которую им предлагают в процессе их воспитания. В данном контексте дети в своей категоричной реакции на вопрос следовали принципу: взрослые всегда правы. Влияние советского подхода к эмоциональному воспитанию детей, подрастающих в современной нам постсоветской русскоязычной культуре, при котором детям внушается, что эмоции могут быть правильными или неправильными, так же, как и поступки, отмечалось в литературе (Protassova 2021).

В качестве примера провокационного обсуждения в группе детей 10–12-летнего возраста (4-й класс) можно привести обсуждение рассказа Мамина-Сибиряка «Серая шейка». Перед уткой – мамой Серой Шейки – стоял выбор, который можно выразить следующими

вопросами: правильно ли она поступила, улетев в теплые края с мужем-селезнем и остальными, здоровыми утятами, оставив раненного утенка умирать от зимнего холода в одиночестве? Должна ли была утка-мама остаться со всеми детьми в надежде, что зима не будет слишком суровой и они выживут? Должна ли была она остаться одна с Серой Шейкой, чтобы вдвоем попытаться спастись, поддерживая полынью незамерзающей? Наконец, должна ли была утка-мама пожертвовать своей жизнью, просто чтобы поддержать Серую Шейку морально? Эти вопросы не имеют однозначного ответа. Обсуждение такой сложной темы требует от учителя осторожности, такта и умения быстро и правильно реагировать на ответы детей, стимулируя каждого открыто высказывать свою точку зрения. Дискуссию можно расширить, объединив ее с обсуждением жизни и подвига Януша Корчака, добровольно разделившего участь своих воспитанников в нацистском концлагере Треблинка в 1942 году. В нашей программе по чтению изучение рассказа Мамина-Сибиряка «Серая Шейка», биографии Януша Корчака и фрагмента его повести «Когда я снова стану маленьким» идут непосредственно друг за другом. Каждый год эта большая дискуссия проходит, хотя и в разных направлениях, но всегда эффективно: дети получают «хорошие» порции опыта речевого общения и нравственного воспитания.

При преподавании русского языка и литературы в старших классах (13–16 лет) произведения классической русской литературы дают прекрасный материал для провокационного обсуждения. Из юношеской литературы в первую очередь стоит отметить произведения писателя Анатолия Алексина. Характеры героев его повестей противоречивы, причем эти противоречия открываются юному читателю только при внимательном прочтении. Это дает преподавателю прекрасную возможность инициировать обсуждение повести, провоцируя и тем самым приглашая детей подумать и сформулировать свою точку зрения на ситуацию или характер персонажа. Так, в повести «А тем временем где-то» тонкая нить повествования открывает неожиданные стороны характеров персонажей, а противоречивость характера Нины Георгиевны, жертвы собственного альтруизма, отчасти ответственной за жестокий эгоизм своего приемного сына Шурика, может служить хорошей отправной точкой для провокационного обсуждения повести.

Инициировать речевое общение на уроке можно также с помощью провокационного обсуждения любой заданной темы, не связанной с каким-либо литературным текстом. В нашей учебной программе такие обсуждения проводятся на каждом уроке. В младших группах (дети 5–7 лет) тема обычно задается картинкой, в средних и старших (дети 8–16 лет) – вопросами, такими, например, как: *должны ли мальчики и девочки учиться вместе или раздельно? – Что лучше – жить в одном месте или периодически переезжать из страны в страну? – Оправданы ли научные открытия, которые дают человечеству новые источники энергии, но также ведут к созданию нового оружия?*

У детей из билингвальных семей (английский-русский) доминирующим языком, как правило, является английский, в результате чего уровень владения русским у них гораздо ниже, чем у детей из монолингвальных семей русскоязычных иммигрантов (e.g., Mattheoudakis et al. 2016). Поэтому в нашей школе они занимаются в отдельных группах. Однако для работы с ними мы используем те же приемы. В частности, наш опыт показывает, что использование примитивных текстов и картинок для провокационного обсуждения хорошо работает также и в группах подростков. Приведу такой пример. Во всех билингвальных группах детям показывают один и тот же фотомонтаж, на котором изображено дерево с большим гнездом, в котором сидит слон. Предлагается объяснить, что изображено на картинке. В младшей группе (дети 4–5 лет) маленькая Кира, подтвердив, что такое бывает, на вопрос: как же слон забрался в гнездо? – отвечает так: «малыш... мама... слоник... носик... [изображает рукой хобот] дерево... малыш...». Смысл ответа ясен: мама-слониха с помощью хобота подняла слоненка в гнездо на дереве. Из этой прекрасной идеи мы сообща формулируем фразы. В старшей группе (подростки 14–16 лет) обсуждение этой картинки идет в направлении описания компьютерных программ, позволяющих создавать такие изображения. В этом случае преподавателю также приходится подсказывать, как правильно составить

ту или иную фразу. В результате применения этого приема дети постепенно приобретают необходимые им навыки говорения.

В заключение хочу отметить: наш опыт показывает, что еженедельные занятия русским языком в группах при ограниченных возможностях общения на русском языке во внеурочное время, характерных для Новой Зеландии, сами по себе недостаточно эффективны. В этих обстоятельствах нашим преподавателям очень важно поддерживать контакт с родителями и разъяснять им, что для глубокого овладения языком необходимо не только тщательное выполнение всех домашних заданий, но и ежедневное полноценное общение на русском языке дома. С этой целью в 2019 году школа «Русский для детей» организовала конференцию, в которой участвовали практически все русскоязычные школы Новой Зеландии и на которую были приглашены также и все желающие, в первую очередь – родители. Всего на конференции присутствовало около семидесяти участников. Наша школа также организует просветительские лекции для родителей, которые время от времени проводятся на различных платформах Окленда. Самым же эффективным способом преодоления недостатка русскоязычного общения, по нашему опыту, оказывалась организация театральной студии при школе, в которой общение на русском языке многократно умножается как по времени, так и в качественном отношении. Способность детей легко перевоплощаться приводит к тому, что заученные наизусть тексты они воспринимают, усваивают, а затем произносят на сцене как свои собственные. Участие в работе театральной студии стимулирует психическое, эмоциональное и интеллектуальное развитие детей. Они заметно повышают уровень владения русским языком, приобретают навыки социального общения и опыт публичных выступлений (см. Uysal, Yavuz 2018). В нашей школе работает театральная студия, в которую вовлечены фактически все учащиеся школы. В студии ведутся еженедельные часовые уроки актерского мастерства и репетиции. Каждый год студия выпускает небольшие театральные инсценировки, которые мы показываем родителям на нашей небольшой школьной сцене. Киноверсия нашего спектакля, поставленного по пьесе Евгения Шварца «Снежная королева» и показанного в начале 2022 года на большой сцене в Окленде, доступна к просмотру по ссылке youtu.be/nKQlogUP0PM. Театральные студии для детей – достаточно распространенная практика в школах русского зарубежья, требующая внимания со стороны русскоязычных исследователей, занимающихся изучением языкового развития детей-билингвов.

Литература

Рингблом, Н. (2004) Типичные ошибки русско-шведских двуязычных детей. In: Мустайоки, А., Протасова, Е. (ред.) *Русскоязычный человек в иноязычном окружении*. Helsinki: University of Helsinki, 202–212.

Babayiğit, S. (2012) The role of oral language skills in reading and listening comprehension of text: a comparison of monolingual (L1) and bilingual (L2) speakers of English language. *Journal of Research in Reading*, 37(S1), S22–S47.

Caro, K., Mendinueta Rosado, N. (2017) Lexis, lexical competence and lexical knowledge: a review. *Journal of Language Teaching and Research*, 8(2), 205–213.

Guo, J., Zou, T., Peng, D. (2018) Dynamic influence of emotional states on novel word learning. *Frontiers in Psychology* 9(537), 1–12.

Huttenlocher, J. (1998) Language input and language growth. *Preventive Medicine*, 27(2), 195–199.

Huttenlocher , J., Waterfall, H., Vasilyeva, M., Vevea, J., Hedges, L.V. (2010) Sources of variability in children's language growth. *Cognitive Psychology*, 61(4), 343–365.

Mattheoudakis, M., Chatzidaki, C. M., Agathopoulou, E. (2016) Family and school language input: their role in bilingual children's vocabulary development. *Journal of Applied Linguistics*, 31, 49–69.

Protassova, E. (2021) Emotional development in the educational preschool programs of Soviet and Post-Soviet Times. *Russian Journal of Communication*, 13(1), 97–109.

Sanchez, S. L., Athanases, S. Z. (2022) Principled practice for drama and theatre arts with multilingual learners. *International Multilingual Research Journal*, 16(3), 217–226.

Schmidtke, J. 2014. Second language experience modulates word retrieval effort in bilinguals: evidence from pupillometry. *Frontiers in Psychology*, 5(137), 1–16.

Smits, K. (2019) Multiculturalism, biculturalism, and national identity in Aotearoa/New Zealand. In: Ashcroft, R. T., Bevir, M. (eds.) *Multiculturalism in the British Commonwealth: Comparative Perspectives on Theory and Practice*. Oakland: University of California Press, 104–123.

Tong, X., Tong, S. X. (2022) How vocabulary breadth and depth influence bilingual reading comprehension: direct and indirect pathways. *Learning and Individual Differences*, 100(2), 102227, 1–20.

Turnbull, B. (2018) Bilingualism in New Zealand: a field of misconceptions. *New Zealand Studies in Applied Linguistics*, 24(1), 70–76.

Uysal, N. D., Yavuz, F. (2018) Language learning through drama. *International Journal of Learning and Teaching*, 10(4), 376–380.

Wang, H. C., Salins, A.., Murray, L., Wegener, S., Castles, A. (2024) Orthographic facilitation of English vocabulary learning in monolingual and bilingual children. *Reading and Writing*, online, 1–19.

Ward, C., Liu, J. H. (2012) Ethno-cultural conflict in Aotearoa/New Zealand: balancing indigenous rights and multicultural responsibilities. In: Landis, D., Albert, R. D. (eds.) *Handbook of Ethnic Conflict: International Perspectives*. Boston: Springer Science, 45–69.

Наталья Колодина (Вашингтон, США)

4X4 PERSONALIZED APPROACH TO WORLD LANGUAGE LEARNING IN K-12

Или как создать условия для желания учить русский язык в классе с 4 типами освоения языка и 4 разными уровнями знания. Из опыта работы в американской старшей школе.

Спасибо моим родителям, моим детям, научившим меня многому.

Всем моим ученикам посвящается.

Приходилось ли вам преподавать в классе, в котором ученики четырех уровней знания иностранного языка? К тому же все они четырех разных способов изучения языка и в возрасте от 14 до 18 лет? Если да, то, думаю, вам будет интересно, какой я нашла подход, приведя учеников к успеху. Ученики из этого класса неоднократно выигрывали Олимпиаду по устному русскому языку Американских Советов учителей русского языка, а также побеждали в письменных и других конкурсах по русскому языку в США и самостоятельно открыли филиал Национальной Ассоциации Старших школ славянских языков (СЛАВА, The National High School Slavic Honor Society). Если вы никогда такого класса не видели, а все ваши ученики были одного возраста, одного уровня и одного способа освоения языка, то, возможно, мой опыт и найденные методы пригодятся вам в будущем, потому что уверена, что подобных классов с разноуровневыми учениками будет все больше.

Я активно исследую русское чтение детей-билингвов (Колодина 2016, Kolodina 2023), преподаю русский язык в Вашингтоне, столице США, больше двадцати лет. У меня профессиональное педагогическое образование. Я работала учителем в группах и индивидуально. Я преподавала в русских школах субботнего дня русский как родной (РКР), русский второй родной (РВР). Открывала языковую студию русского языка, где преподавала в дополнение русский как иностранный для детей (РКИд**)** для учеников из американских семей, русский как эритажный (РКЭ) для детей из смешанных русско-американских семей. Все эти типы преподавания отличаются между собой степенью глубины работы с говорением, слушанием, чтением и письмом. И, на мой взгляд, это разные стили преподавания.

Многоязычие – это употребление нескольких языков в пределах определённой социальной общности (Ярцева 1990). Если в классе сидят ученики, уровень знаний которых по русскому языку 1, 2, 3 и 4, которые значительно отличается по словарному запасу и устному владению речью, то класс, где находятся ученики четырех уровней, – многоязычный?

Педагогика – это наука о законах воспитания и образования человека (Иванова, Левина 2006), в своей статье я возьму лишь одно ее проявление – закономерности обучения человека. Возможно, самый естественный способ из известных – это от практического простого навыка к сложному, от частного академического знания к общему, от наблюдения к выполнению. Метод обучения 4x4 Personalized Approach to World Language Learning in K-12 – это методика для класса, в котором ученики нескольких уровней языковых знаний одновременно изучают иностранный язык.

В 2016 году, в один прекрасный момент мне написали и позвонили сразу несколько человек с сообщением о вакансии учителя русского языка в американской государственной школе. Русский язык в этой школе преподавали несколько лет, и предыдущий учитель русского языка уволился в начале сентября. Урок был первым в расписании и для учителя единственным в школьном дне. Он шел пять дней в неделю. За один урок в день надо было научить двадцать четыре старшеклассника русскому языку. Трудность была в том, что в классе сидели ученики сразу четырех уровней. На тот момент, когда в школу пришла я, администрация школы искала учителя уже больше месяца и не могла найти. И это удивительно, потому что около Вашингтона достаточно большая русская комьюнити, несколько

русских школ, десятки семейных детских садов, много учителей, работающих как репетиторы. Так или иначе, я тоже не очень хотела идти в государственную школу работать на один урок в день. Однако, когда мне рассказали, что это четыре уровня в одном классе, мне стало интересно. Хотя, без сомнения, рассказывали, предупреждая, а не преподнося это как положительный момент. Итак, 28 октября, в середине первой четверти, я пришла в класс.

Об учениках. В классе сидели мальчики и девочки, старшеклассники с 9 до 12 класса. С одной стороны, это подростки, но возрастные психологические особенности 14-летних девятиклассников невозможно сравнить с характеристиками 18-летних двенадцатиклассников. К тому же одна девочка была из средней школы, родители привозили ее каждое утро на урок русского.

Ученики владели русским от начинающего уровня (Американский совет по преподаванию иностранных языков, ACTFL 2012, – Beginners), до продвинутого (ACTFL, 2012, – Intermediate). Девочка из средней школы, когда я спросила ее, какой у нее уровень, ответила, что второй, хотя потом, как выяснилось, первый.

Среди старшеклассников были ученики с разными типами изучения русского языка. Во-первых, был ученик, который лишь несколько лет назад приехал в США, для него русский был родным (РКР). Были дети из русскоязычных семей, для них русский язык был вторым родным, семейным языком (РВР). Русский у них был развит неодинаково – Рус РВР сильный, Рус РВР слабый. Были ученики, родители которых приехали в США подростками, у родителей был своеобразный русский язык, что отражалось на знаниях русского языка у их детей (РКЭ). Были ученики из русско-американских семей, для себя я их определила тоже в группу русского эритажного языка (РКЭ). Тех, и других, и третьих было немного, они составляли чуть меньше половины класса. Самой многочисленной была группа учеников, для которых русский был иностранным языком (РКИд): Русский 1, Русский 2, Русский 3, Русский 4. В американской системе обучения эти группы будут называться соответственно:

1. русский как родной (РКР) – Native Speaker, потому что мой ученик-старшеклассник в свое время приехал в США в возрасте старше 10 лет.

2. русский как второй родной (РВР) – Heritage Speaker, Рус РВР сильный, Рус РВР слабый

3. русский как эритажный (РКЭ) – Heritage Speaker

4. русский как иностранный для детей (РКИд) – Regular Student, Russian 1, Russian 2, Russian 3, Russian 4.

Итак, у меня был американский класс, в котором было двадцать четыре человека. Немудрено, что в моей голове крутились строчки из стихотворения Даниила Хармса «Миллион» (*Шёл по улице отряд*…). Много позже я выяснила, восемнадцать из двадцати четырех учеников были в специальных индивидуальных обучающих программах. Такое открытие для меня стало потрясением, потому что мне стало понятно, почему стандартные методы преподавания, на которые мне указала завуч, не работали. Только треть учеников в моем классе русского языка не имели особенностей, а восемнадцать из двадцати требовали особенного отношения. В тот момент я уже работала по своему 4x4 Personalized Approach to World Language Learning in K-12. Метод настолько нивелировал различия учеников, предоставляя каждому индивидуальную возможность выстраивать свой словарный запас за пределами необходимого, заучивать подходящие им структуры предложений, что, честно признаться, кроме проблем с двумя учениками, никаких сложностей в работе не возникло. Но и двое, отмеченные мною как ученики с особенностями, также комфортно работали в организованном процессе обучения, и только по другим признакам я могла бы догадаться об их индивидуальных особенностях обучения. Метод оказался максимально удобным при разных психо-возрастных качествах, характерах и типах учеников.

С одной стороны, ученики были максимально разные, а с другой стороны, это был класс, который почти месяц ничего не делал, ничего не изучал. Они терпели заменяющих учителей, главной задачей которых была дисциплина. Дети были разочарованы и равнодушны. Их главной целью было дотерпеть до конца учебного года, основной деятельностью

– не выделяться и разными способами получить приемлемую оценку, для многих из них это была С (тройка).

О программе. Откуда же взялся урок русского языка в американской старшей школе? Программа по русскому языку появилась в школе имени Уинстона Черчилля, город Потомак, штат Мэриленд, по инициативе американских родителей, которые усыновили русскоязычных детей и хотели поддерживать знания русского языка.

При мне ученики стали чувствовать себя гораздо комфортнее на уроке, это отразилось на общественном мнении о программе в комьюнити, и все новые родители учеников старших школ стали подписывать петиции об открытии на базе их школ курса русского языка как иностранного. И даже одна средняя школа собрала достаточное количество подписей, чтобы класс русского был открыт у них. Радиостанция «Голос Америки» сняла о нашем движении репортаж, об инициативе становилось известно большому количеству людей. Залогом позитивного отклика был успех учеников в программе русского языка в старшей школе им. Уинстона Черчилля.

О предыдущем учителе. До меня преподавал американец, который знал русский язык, жил некоторое время в Москве и до работы в школе работал в офисе «Аэрофлота» в Вашингтоне. В учительском учебнике я нашла его отчаянную записку, где объяснялось, что такое уважение к учителю, и предлагалось выбрать правильные поступки, которые о нем свидетельствуют. Жаль, что я на тот момент уже не понаслышке знала, что русский урок и урок непослушания – синонимы для этих детей. Но взялся за гуж, не говори, что не дюж. Учителя других языков не могли поверить, что у меня в классе сидят ученики четырех уровней русского языка. Это было нетипично. Все остальные языки (французский, испанский) делились на группы по уровням. Русский язык преподавался и в соседней школе, программа шла пятнадцать лет. Там было три уровня, и каждый уровень занимался отдельно. Наши школы были в графстве Монтгомери, которое входит в штат Мэриленд. В штате проводится национальная Олимпиада по русскому языку, на нее съезжались ученики из всех школ с программами русского языка.

Об уроке. Уроки русского в школе, где я работала, были с понедельника по пятницу, пять раз в неделю, но всего одно занятие в течение школьного дня. Урок длился сорок семь минут. Он шел первым в расписании. С одной стороны – это трудность, подростки любят спать, и если посещаемость низкая, то класс могут отменить на следующий год. С другой стороны, ученики еще не уставшие, могут заниматься хорошо. Урок иностранного языка требует желания хотя бы быть на нем, поэтому моей первой задачей была *посещаемость*. К тому же в начале года любой урок можно менять на другой предмет после одного-двух раз присутствия. Октябрь – это не начало года, но я – новый учитель, и потому ученики могли воспользоваться правилом смены предмета.

Ученики привыкли получать оценки, просто попросив, подкупая конфетами или угрожая отписаться от урока. Самый яркий эпизод случился примерно через пять дней после начала наших занятий. На том этапе я просила принимать минимальное участие в уроке – все должны были сказать хотя бы пару слов за 47 минут. И вот ко мне подошел высокий двенадцатиклассник и заявил, что или я буду ставить ему оценки автоматом за присутствие, или он уменьшит количество учеников в классе на одного, и что он будет списывать у соседа-эритажника все задания. Я сказала, что это невозможно, ведь эритажник на четвертом уровне, а он на третьем, и задания разные. На что он мне возразил, что никто, кроме меня, задания читать не будет, все будут видеть, что задания он сдает, я должна лишь ставить четверки.

Об учебнике. Еще до меня, в учебном плане было определено, что изучает каждый из уровней. Опора была на учебник А. Кудымы, О. Каган и Ф. Миллера (Kudyma et al. 2015). Учебник написан для студентов американских вузов и для старшеклассников графства Монтгомери, штата Мэриленд, его разделили на части по семестрам. Удивительным было то, что, изучая целый год русский язык пять дней в неделю, обычные ученики старшей школы осваивали лишь три падежа. За второй год обучения изучали оставшиеся три падежа. То

есть, изучая год русский язык, ученики имели очень ограниченные возможности высказываться на русском языке. Обсуждая это в школьной администрации, я получила разрешение изменить учебный план под свои нужды. Моя вторая задача была создание ситуации успеха на уроке, чтобы каждый ученик знал, что у него получается говорить по-русски.

О методике. Стандартные методы не работали, я не успевала за урок практически ничего и решила сменить методику «прочитайте, выпишите, повторите» на другой метод. Поговорив в администрации с директором департамента иностранных языков, я решила взять за основу свою педагогическую стратегию преподавания билингвам. Классы русского языка в русских субботних школах по определению разнородные. В них приходят дети с разным уровнем знания русского языка, с различным уровнем навыков и умений. Правда, в этих группах они чаще всего сверстники, может быть, с разницей в один-два, а не четыре года, как в моем классе.

Я поменяла прежде всего подход к изучению языка. В основу было положено *расслабленное участие*. Ученики получали оценки по двум категориям, за академические успехи и за активный вклад в урок. В то время я была абсолютно уверена, что если ученик участвует в уроке, то есть слушает, строит гипотезы, придумывает ответы, что-то говорит, то его знание языка развивается и в конце концов разовьется. Мне были важны не только знания, но и компетенции учеников. И это было отображено в новом плане. Первое, что я сделала, я перераспределила *ответственность учителя и ученика* в классе. В этом мне помогла методика The Gradual Release Responsibility Model (Pearson, Gallagher 1983; Pearson et al. 2019; Webb et al. 2019). Пирсон и Галлахер построили свою педагогическую методику на основе работ Л. Выготского. Это модель, которая ассоциируется со скаффолдингом (*я делаю, мы делаем, вы делаете*), где учитель предлагает помощь, и постепенно ученик обретает уверенность в том, что он сам может изучать предмет. Однако The Gradual Release Responsibility Model больше ориентируется на ученическую ответственность в процессе обучения, а потому учитель разворачивает процесс обучения по формуле: *я делаю, мы делаем, вы делаете вместе, ты делаешь это сам/один*, то есть Focused Instruction (“I do it”); Guided Instruction (“We do it”); Collaborative Learning (“You do it together”); and Independent Learning (“You do it alone”).

Я разделила время урока (сорок семь минут) на отрезки моей работы с каждым уровнем (четыре) и на периоды, когда студенты одного уровня работают самостоятельно. Каждому из уровней выдавалось конкретное задание, которое в первый раз я проходила вместе с ними, показывая, какие существуют пути ответов. Ученики узнавали новый материал. Пока я занималась с одним уровнем, три других получали свои уже знакомые им варианты заданий. Ученики одного уровня могли помогать друг другу, когда они не находили правильный ответ, они могли спросить у уровня выше, как выполнить задание. То есть я показывала, как выполнять задание, затем студенты делали его со мной, затем они делали его вместе, и в конце каждый студент мог выполнять задание самостоятельно.

Я пошла дальше схемы Пирсон и Галлахер, стала учить сильных учеников помогать слабым, а слабых учеников задавать вопросы сильным. Наряду с индивидуальной, групповой, внутри группы одного уровня, в классе также появилась коллективная работа. Иногда я совмещала 1-й и 2-й уровни, 3-й и 4-й, а иногда 1-й и 3-й или 2-й с 4-м. Иногда я совмещала 1-й и 4-й уровни и 2-й с 3-м, подбирая задания определенным образом. Появился целый ряд заданий для смешанных групп. В группе могло быть, например, по одному ученику из каждого уровня (Павловец 2018). О том, как я их подбирала, я подробно описала в своей книге.

Шаг еще дальше я сделала, когда организовала учебную деятельность по типу: ученик – класс. Если ты знаешь, научи другого, других. Эта деятельность на уроке пересекалась с оценкой за участие. Любой ученик мог выйти к доске и ответить на вопрос, а мы все были ученики. Все могли смеяться над ошибочностью, но ученик получал наивысшую оценку за инициативу и смелость. Урок превратился в игру – набери наибольшее количество баллов, и получишь хорошую оценку. Баллы набегали не только за академические знания русского языка, можно было участвовать и в работе класса.

Итак, я поменяла педагогическую парадигму поведения на уроке. Учитель больше не был авторитарной фигурой, которая все знает, умеет и раздает оценочные суждения участникам урока. Я стала приучать учеников, что часть их оценки – это степень их участия в образовательном процессе. Сделал ли ты домашнюю работу? Вышел ли ты к доске объяснить то, что ты понимаешь и знаешь одноклассникам? Выполнил ли ты классную работу целиком или частично? Отвлекался или занимался русским языком весь урок? – все имело значение для оценки за урок. Вначале эта составляющая имела наибольший вес. Именно за участие в уроке я хвалила. Я говорила: «Какие бы ответы, правильные или неправильные, вы ни давали, не имеет значения, если вы активно вели себя на уроке». Для меня участие, правда, имело большое значение. Почему? Я уверена, что невозможно научиться разговаривать, не совершая ошибок. А чтобы говорить с ошибками, нужно для начала просто начать говорить. Именно с этим были наибольшие проблемы, все сидели и молчали. Их опыт изучения русского языка был негативным, на тот момент ученики еще слабо понимали, как работает русский язык, и нужно было как-то начать процесс освоения языка.

Своей позицией: «Говори, даже если это неправильно и чушь, и получи пятерку» – я добилась приличного *шума* в классе. Ученики старались изо всех сил отметиться, ведь было всего 47 минут урока, а их было 24. Я щедро ставила хорошие оценки, не обращая внимания на ошибки, потому что объявила, что ошибки – это друзья изучающих язык. Иной раз они старались перекричать друг друга, лишь бы получить оценку. Но кто мог участвовать в этом процессе? Лишь определенные типы учеников, типы темпераментов (визуалы, кинестеты, интроверты и ученики, которые учатся через чтение-письмо), оставались за бортом этого процесса. Они не могли и не хотели перекрикивать других. Но они тоже хотели получать оценку за участие в уроке, ведь это был самый простой способ быть успешным. В этот момент я ввела *письменные работы*, чтобы у всех были примерно равные права и возможности получить оценку не в одном, так в другом виде деятельности. И так на уроке у нас появилась простейшая смена видов деятельности: мы говорили, мы писали. Все видели мой пример, как сделать задание, они уже видели группу учеников, которые могли сделать подобное задание (сложность задания каждого из уровней варьировалась соответственно), мы готовились перейти к следующей ступени – делать вместе, выполнять проектные задания (см. Павловец 2018).

Пассивный класс я раскачала до движения. Пока это движение было броуновским, но оно было. Ведь известно, что самый сложный период – это переход от покоя к движению. Главное – что началось движение в изучении языка, и основными пунктами были:

1. Игровой момент – пройди урок русского как видеоигру, набирая баллы по определенным условиям. Это не озвучивалось, а совпадало со знакомым ученикам алгоритмом.

2. Оценки за участие.

3. Задания варьировались для каждого уровня, для каждой группы, для каждого ученика.

4. Варьировался способ выполнения задания с учителем, самостоятельно, совместно.

5. Задания были с новым материалом, на повторение, на проверку, на догадливость, на творческую деятельность.

6. Выдача заданий исходя из понимания стилей обучения, присущих ученикам в классе (Visual learners, Auditory learners, Kinesthetic learners, Reading/writing learners)

7. Выдача заданий, исходя из их темпераментов, позиционирования студентами самих себя в классе (Teacher’s Pet, the Overactive types, Go-Getter Kind, the Prized Intellectual, the Student-Athletes), исходя из типажа студентов (Leader, Slackers, Nerds, the Dreaded Bullies, uopeople.edu/blog/13-types-of-students-you-see-in-every-classroom), из их индивидуальной предрасположенности способностей (Artsy Students, Math Students)

8. Прощение поведенческих особенностей (the Carefree, Clueless Folk, the Late Comers, Class Clowns).

Главным мотивирующим инструментом все же были задание, работа, не разговоры или увещевания. Вот пример задания из курса 4x4 Personalized Approach to World Language Learning in K-12: Reading (см. также Колодина 2018):

Чтение скороговорки: «Говорил попугай попугаю: Я тебя, попугай, попугаю. Отвечает ему попугай: Попугай, попугай, попугай!». Для простоты изложения процесс чтения разберу на три части. Чтение 1: складывание графических символов в фонетические последовательности (буквы в слоги, слоги в слова), проговаривание, перевод слов, получавшихся из звуков. Чтение 2: понимание словосочетаний, предложений, абзацев, текста целиком, буквальное понимание. Чтение 3: восприятие текста через аллюзии, аналогии, ассоциации, обмен точками зрения, личные и абстрактные смыслы. Для разговоров о произошедшем в скороговорке есть, на мой взгляд, пространство.

Задания чтения 1:

1. Аудирование. Слушайте и расставьте ударения в словах,

- интонационное ударение в каждой части,

- в целой скороговорке.

2. Артикуляционная зарядка. Делимся на группы и с разными интонациями читаем друг другу, у кого смешнее получится. Каждая пара выступает перед классом. Оценивают интонацию, она не должна повторяться, быть такой, как у других, и проверяем чистоту произношения всех звуков.

3. Индивидуальная работа. “Wind down” – каждому уровню посчитать свои букву или звук, распределяя по сложности, например, начальный уровень считает сколько букв [п], второму – твердые и мягкие звуки, третьему – звуки [а], четвертому – [й].

Задания чтения 2:

1. Перевод, задания для уровней Русский 3 и Русский 4: какая разница между словами *попугай* и *попугаю* в первой части предложения? А во второй? – Да, части речи разные, а какая разница между последними словами в первой и второй частях предложения? (*попугаю* и *попугай*).

2. Совместная работа всем классом: Лучший ответ (otvet.mail.ru/question/22999622) из интернета: «Это глаголящее летательное существующеевительное» – вы согласны? А прочитать это определение можете?

3. Говорение, пересказ: Кто может коротко пересказать, что происходит? Чаще всего это проговаривание скороговорки на память для Русский 1 и 2 и попытки рассказать другими словами, через слово *птица*, для уровней Русский 3 и Русский 4.

4. Молчаливое выдвижение гипотез: предлагаем три картинки и просим: называйте номер картинки с попугаями, спрашиваем, который, как вам кажется, подходит больше всего. Победит та картинка, номер которой кричат громче всего. Организуется три раунда, во время которых студенты могут менять решения, приглядываясь к фотографиям. Потом можно желающих попросить прокомментировать свой выбор.

5. Усложнение деятельности выдвижения гипотез. Попробовали свои силы, теперь можно попробовать подискутировать на материале не столь очевидных картинок. Этот прием сократова семинара можно использовать для пословиц легко и изящно!

6. Говорение, сочинение: хм, а что же было до этого? И что было после? – сочините и запишите вашу историю, где в середине участники события будут обмениваться репликами из скороговорки; для уровней Русский 3 и Русский 4 по-русски, и для Русский 1 и Русский 2 – по-английски.

7. Работа с принципами 5С. Подбирая картинки, мы можем с их помощью раздвигать смыслы прочитанного. Например, можно рассказать, что в разговорном русском попугаем называют человека, который все за всеми повторяет, и сравнить, как эта метафора работает во втором/родном языке учеников. Есть ли такое же отношение к попугаю? В этом задании реализованы принципы связи языков, культур и их сравнение.

Задания чтения 3:

1. Работа с принципами 5С (принципы коммуникации, культур, связей, сравнения и сообществ). В каком-нибудь произведении вы уже встречали ситуацию угроз одного персонажа другому?

2. Встречали ли вы это в каком-нибудь мультфильме? – работа с принципами 5С.

3. Или в фильме? – то же, что и в пункте 2.

4. Вы стали свидетелем такого разговора, как в скороговорке. Что вы можете сказать первому попугаю? А что второму? – принцип связи академического пространства и личного, общественного, а также вызывание спонтанной русской речи. Ученики всех уровней начинают листать словари, чтобы найти подходящие ответы.

5. А что вы скажете полицейскому, который пытается расследовать это происшествие? – работа со всеми принципами 5С.

6. Выдвижение гипотезы и аргументация. Как думаете, в каких обстоятельствах мог бы произойти этот разговор? Опишите (Русский 3 и Русский 4), нарисуйте (Русский 1 и Русский 2).

7. Совместная или домашняя работа: нарисуйте комикс по скороговорке.

Метод Персонального подхода 4х4 в изучении иностранных языков помог не только изменить учебную ситуацию (отрицание и нежелание изучать русский язык), но и создал положительное отношение к учебе, которое транслировалось по школе и в комьюнити. Ученики стали получать все больше наград на различных конкурсах русского языка в Америке, становясь призерами письменного конкурса сочинений на русском языке, Олимпиады по устному русскому языку. Все годы моей работы в школе мои ученики занимали призовые места и даже становились чемпионами, выигрывая призы.

Приятие обучения было настолько высоким, что они захотели на выпускном выходить с ленточками, которые отмечали их успех в изучении русского языка. Подобные знаки отличия в США выдаются специализированными организациями Honor Society. Ученики привыкли к самостоятельности в работе на уроке, и это привело к самостоятельности в отношении к русскому языку. Они сами, без моего участия, решили открыть в школе филиал Honor Society славянских языков (СЛАВА, The National High School Slavic Honor Society). Я об этом узнала лишь тогда, когда они не смогли сразу получить ответ на их заявку и обратились ко мне. Не скрою, была изумлена получившемся результатом. Ведь подобное поведение означало, что ученики находятся почти в точке самообразования (автономного обучения) – высшей цели любого обучения.

Литература

Иванова, В. А, Левина, Т. В. (2006) *Педагогика*. Электронный учебно-методический комплекс. Красноярск: КрасГАУ. kgau.ru/distance/mf_01/ped-asp

Колодина, Н. Н. (2016) *Восприятие русских художественных текстов детьми-билингвами с языковой игрой в процессе чтения*. Москва: ВШЭ.

Колодина, Н. Н. (2018) Чтение по-русски с англо-русскими билингвами (7–15 лет). В кн.: Асонова, Е. А., Романчева, Е. С. *Читатель в поиске*. Москва: Библиомир, 191–201.

Павловец, М. (2018) В гостях у американской школы. *Вести образования*, 7.03. vogazeta.ru/articles/2018/3/7/blog/2304-v_gostyah_u_amerikanskoy_shkoly

Ярцева, В. Н. (ред.) (1990 и более поздние издания) *Лингвистический энциклопедический словарь*. Москва: Советская энциклопедия, также les.academic.ru

5С. *World-Readiness Standards for Learning Languages: Communication, Cultures, Connections, Comparisons, Communities*. actfl.org/uploads/files/general/World-ReadinessStandardsforLearningLanguages.pdf

ACTFL, 2012. *Proficiency Guidelines*. Alexandria: American Council on the Teaching of Foreign Languages. actfl.org/uploads/files/general/ACTFLProficiencyGuidelines2012.pdf

Kudyma, A., Kagan, O., Miller, F. (2010) *Beginner's Russian*. New York: Hippocrene Books.

Pearson, P.D., Gallagher, M.C. (1983) The instruction of reading comprehension. *Contemporary Educational Psychology*, 8(3), 317–344.

Pearson, P. D., McVee, M. B., Shanahan, L. E. (2019) In the beginning: the historical and conceptual genesis of the gradual release of responsibility. In: McVee, M. B., Ortlieb, E., Reichenberg, J., Pearson, P. D. (eds.) (2019) *The Gradual Release of Responsibility in Literacy Research and Practice*. Bingley: Emerald Publishing, 1–21.

Webb, S., Massey, D., Goggans, M., Flajole, K. (2019) Thirty-five years of the gradual release of responsibility: scaffolding toward complex and responsive teaching. *The Reading Teacher*, 73(1), 75–83.

Наталья Осис (Бергамо, Италия)

ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДОВ РЕЖИССЕРСКОГО АНАЛИЗА И CLOSE READING В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

В методике преподавания русской литературы – и, шире, литературы вообще – на гуманитарных факультетах университетов Италии есть своя специфика: в отличие, скажем, от британского подхода, студентам не предъявляется требование подготовки к предстоящим лекциям. В плане поточных лекций по литературе это не представляет большой проблемы (можно даже рассматривать это как преимущество tabula rasa – возможности начать с чистого листа), но на семинарских занятиях незнание текста изучаемого произведения существенно ограничивает возможность продуктивной работы. Здесь, вероятно, необходимо оговорить упомянутые ограничения: безусловно всегда есть возможность «работать только с теми, кто хочет работать» – и в таком случае давать домашние задания, а потом анализировать текст с теми, кто его читал. Но практически всегда это приводит к тому, что кто-то из присутствующих на семинарском занятии будет выключен из общей работы.

Решение этого вопроса лежит на поверхности, если не сказать – в далеком, еще школьном опыте: чтобы добиться знания текста, в принципе достаточно попросить учащихся прочитать его вслух. Конечно же, у этого «простого» решения также есть, в свою очередь, ограничения, первое из которых – небольшой объем текста для ознакомления. Поэтому этот метод обычно употребляется для поэзии, и редко – для прозы и драматургии.

На семинарских занятиях по русской драматургии XIX века, интегрированных в курс русской литературы университета Бергамо, у нас была возможность некоторым образом обойти это ограничение: составить себе общую картину классической русской литературы студенты могли на лекциях, а на семинарских занятиях – делать точечный анализ, т. е. подробно и глубоко знакомиться с избранными фрагментами.

Идея осмысленно прочитать текст по ролям естественным образом вытекает из самой драматической формы произведения, театрального по своей природе. Именно в этой, казалось бы, очевидной предпосылке на самом деле кроются две не самые простые проблемы: 1) как добиться осмысленности? 2) что такое «театральность»? Для решения первой проблемы мы объединили англосаксонскую концепцию *внимательного чтения (close reading)* с режиссерским анализом. Вторую проблему предложили решить студентам методом сравнительного анализа, ради чего в программу занятий были включены не только пьесы для драматического театра, но и те произведения, которым было суждено стать знаменитыми оперными спектаклями, фильмами или телесериалами. Другими словами, мы предложили студентам возможность найти театральную составляющую в произведениях любого рода литературы.

Разработанная британским ученым И. А. Ричардсом (Richards 1929) форма литературного анализа *close reading* послужила основой для литературной школы «Новой критики» (New criticism) – американской ветви формального метода в литературоведении, долго остававшейся в тени действительно мощной русской «формальной школы» (по крайней мере, русскоязычном сегменте научной мысли). Так же, как и формализм, англо-американский метод *внимательного чтения* испытывает новую волну пристального интереса со стороны современных исследователей. В основном он вызван желанием очистить от позднейших идеологических, социологических и дидактических напластований (см. North 2013: 142) такой способ работы с текстом, который позволяет осознанно и осмысленно подходить к его содержанию:

> For Richards “close reading” was a way to intervene in the *context of reception*, which is to say, the *minds of actual, living readers*. Criticism, as Richards saw it, was to be a project of aesthetic education [...] training of skills, aptitudes and sensitivities. (North 2013: 146)

Для Ричардса «внимательное чтение» было способом *войти в контекст восприятия*, то есть в сознание *реальных, живых читателей*. Этот метод, по мнению Ричардса, должен был стать проектом эстетического воспитания [...] обучения навыкам, способностям и чувствительности. (*курсив мой – Н.О.*)

Практика показывает, что и в XXI веке метод *close reading,* если он действительно освобожден от всевозможных надстроек, позволяет устранить все лишние коммуникативные звенья и установить непосредственный контакт читателя с текстом. То, что метод не нов, не лишает его эффективности. Напротив, Джесс Кордс Селбин считает, что преимущество *close reading* состоит не только в его простоте и интуитивности, но и в долгой истории его развития и предлагает доказательства того, что уже в поздневикторианскую эпоху – то есть до того, как концепция внимательного чтения была научно сформулирована – ее основы уже существовали и активно практиковались как педагогический метод, причем в качестве популяризаторов такого подхода к чтению Селбин называет Джона Кассела и Джона Раскина (Selbin 2016). Тезис 1850-го года Джона Кассела “labour to understand what you read” – то есть старайтесь, трудитесь, вникайте в текст, чтобы понимать то, что вы читаете – становится той путеводной нитью, что привела в итоге к созданию литературной школы «Новой критики», доминировавшей в англосаксонском мире в середине XX века (см. Selbin 2016: 494–495).

Другими словами, если верить исследователям, знакомое нам по школе внимательное «чтение вслух», несмотря на всю свою очевидную простоту, заключает в себе огромный потенциал. Безусловно, метод – это только инструмент. В своей базовой версии *close reading* предполагал наличие каких-то определенных целей его использования:

The most important thing about works of literature was their aesthetic potential, by which he <Richards> meant not their formal beauty as an end in itself, but their ability to act as means by which readers can develop many of their most useful practical faculties (North 2013: 143).

Самым важным в литературных произведениях был их эстетический потенциал, под которым он <Ричардс> подразумевал не формальную красоту как самоцель, а их способность действовать как инструмент, с помощью которого читатели могут развить многие из своих наиболее полезных практических способностей.

В качестве первой близкой цели мы выбрали сценическую речь – первую ступень актерского мастерства (то, чему студенты театральных школ обучаются на самом первом этапе профессионального образования). Как это осуществить на практике?

Студенты получают небольшие фрагменты текста на исходном языке заранее (в нашем случае итальянские студенты получают текст на русском). При желании они могут подготовиться, если чувствуют себя неуверенно. После чего во время семинарского занятия студенты читают данный фрагмент вслух по ролям два раза. Главная цель первого прочтения – понимание, то есть чисто языковая задача: перевод, нахождение всех смыслов текста, при этом студенты могут смело пользоваться любыми источниками (словарями, корпусами, литературными переводами). Далее, когда текст «роли» стал действительно понятен всем, актерам, можно перейти к обсуждению мотивации персонажей: почему персонаж сейчас говорит это? в каком он состоянии? что им движет? чего он хочет? На этом этапе, кстати, великолепно видна на практике центральная идея структурализма – о том, как смыслы рождаются непосредственно при взаимодействии читателя и текста. У студентов возникают самые неожиданные (и иногда очень интересные) идеи о сути своих персонажей. Только после этого внимательного анализа студенты читают текст во второй раз – уже с выражением, то есть максимально приближаясь к актерской игре: сделанный анализ помогает понять, какую эмоцию надо вкладывать в ту или иную реплику, какая интонация нужна для выражения чувства. Таким образом, внимательное чтение литературного произведения становится не самоцелью, а приобретением практического навыка, причем по очень простой схеме: для чтения с интонацией (или, если угодно, с выражением) необходимо определить эмоцию/чувство/состояние, а для этого определения необходимо глубокое понимание. Пара-

доксальным образом получается, что в поисках мотивации персонажей студенты находят собственную мотивацию к осмысленному чтению и пониманию текста.

Действительно, отвлеченный, абстрактный анализ не только затрудняет эмоциональное вовлечение студентов в семинарскую работу, но и часто рискует превратиться в беспредметные разговоры; в то время как практическая цель – поиск мотивации *своего* персонажа, чувств, необходимых для *своей* роли, пусть даже самой маленькой, активирует студентов, заставляет их участвовать, думать, чувствовать. Они оказываются эмоционально вовлечены; если совсем упрощать, то, если они не читали данное произведение раньше, им становится интересно, что было дальше, а если уже читали, то часто они обнаруживают, что раньше они скользили по поверхности, а теперь начинают глубже чувствовать своего персонажа, предлагаемые обстоятельства, способ действия или взаимодействия.

Собственно, взаимодействие – в данном случае и есть тот финальный навык, к освоению которого должен подвести (по Ричардсу и Норту) *close reading*. В тот момент, когда эмоция/чувство/состояние определены и оформлены в высказывание, на помощь технике внимательного чтения приходит режиссерский анализ – конечно, в самой базовой форме. В нашем случае мы решили ограничиться диалогом и тем взаимодействием между персонажами, которое должно в нем происходить. Студентам предлагается обсудить и решить, что сейчас происходит с персонажами: как сказанное было воспринято? Что из того, что мой персонаж хотел сказать, было услышано? Какое внутреннее, важное, душевное сообщение было закодировано в реплике?

Этот механизм проще всего продемонстрировать студентам на одном из диалогов Чехова, где разница между текстом и подтекстом определяет главную суть режиссерского театра: «Художественный театр сделает расхожим слово “подтекст”; сценическое открытие подтекста, однако, охватывает область более широкую, чем принято считать. Во всей новой драме, идущей от Ибсена, существует сюжет внешний (тот, который в “Чайке”, например, укладывается в “сюжет для небольшого рассказа”) и сюжет внутренний, “подтекстовый”, находящийся с “текстовым” в достаточно сложных и напряженных отношениях. От этого-то напряжения, от этой-то разницы “внешнего” и “подтекстового” сюжетов и рождается электричество новой драмы» (Соловьева 1979: 91).

На практике это выглядит следующим образом: например, студентам дается краткая вводная из чеховских «Трех сестер» (Тузенбах любит Ирину, она его – нет, он собирается на дуэль, она об этом не знает) и предлагается следующий диалог:

ИРИНА [...] О, я так мечтала о любви, мечтаю уже давно, дни и ночи, но душа моя, как дорогой рояль, который заперт и ключ потерян. *(Пауза)* У тебя беспокойный взгляд.

ТУЗЕНБАХ Я не спал всю ночь. В моей жизни нет ничего такого страшного, что могло бы испугать меня, и только этот потерянный ключ терзает мою душу, не дает мне спать. Скажи мне что-нибудь. *(Пауза)* Скажи мне что-нибудь...

ИРИНА. Что? Что? Кругом все так таинственно, старые деревья стоят, молчат... *(Кладет голову ему на грудь.)*

ТУЗЕНБАХ. Скажи мне что-нибудь.

ИРИНА. Что? Что сказать? Что?

ТУЗЕНБАХ. Что-нибудь.

ИРИНА. Полно! Полно! (Чехов 1978, 180–181)

Практика показывает, что даже абсолютно неподготовленных студентов не затрудняет ответить на вопрос, был ли скрытый посыл в реплике Тузенбаха «скажи мне что-нибудь» (ответ однозначный: «да»), версии о том, что именно хотел бы услышать Тузенбах разнятся, («скажи, что ты меня тоже любишь/тебе не все равно» или «всё может измениться» или «я не то хотела сказать» и т. д.), а вот ответ на вопрос, решились бы они сами вербализовать свой запрос, произнести вслух свое самое сокровенное желание, снова однозначен: «нет».

Практически всегда учащиеся могут сами (может быть, при помощи пары наводящих вопросов) сформулировать главное «правило драматурга»: люди далеко не всегда говорят вслух то, что думают – как в жизни, так и в хорошей литературе. Таким образом (еще раз

оговорюсь, на самом простом, базовом уровне) определяется зазор между словесной формой реплики и тем сообщением, *месседжем*, который в ней заложен.

Зафиксировав это правило (можно попросить студентов привести примеры из жизни – так же, как актеров на первом курсе просят сделать этюды, показать подсмотренные в реальной жизни сценки или персонажей), здесь необходимо двигаться дальше и отработать вопрос коммуникации. Если использовать тот же пример, то вопросы будут следующими: как быстро откликается на сообщение Тузенбаха Ирина? Что вкладывает она в реплику «старые деревья стоят, молчат...»? Является ли это ответом на просьбу Тузенбаха? Здесь, как правило, быстрее всего реагируют девушки: «она не хочет об этом говорить», «она меняет тему». Случаются и забавные комментарии молодых людей – например, «ух, как она его френдзонит». Дальше уже без всяких подсказок студенты приходят к выводу о том, что повторением реплики «скажи мне что-нибудь» Тузенбах вынуждает Ирину не уходить от темы, и без подсказок предполагают, что его подталкивает к этому предстоящая дуэль. Здесь очень полезно вернуться к тексту (объяснив попутно, что любая гипотеза должна иметь основание в тексте или, как минимум, не сопротивляться ему): если барон сначала говорит «нет ничего страшного, что могло бы испугать меня» (отрицание страха), а потом сразу же добавляет «только потерянный ключ не дает мне спать, терзает меня» (проговаривается о страхе) – и заметить, что Тузенбах, возможно боится дуэли, но формулирует для себя это как страх умереть, так и не добившись от Ирины никакого ответного чувства.

Если прийти таким путем к знаменитой реплике Ирины: «Что? Что сказать? Что?», – то можно уже осознанно анализировать лингвистические инструменты и цели их использования. Три раза повторенное «что» – очевидный лингвистический повтор, риторическая фигура, классический прием обращения к эмоциям аудитории. Значит ли это, что, формально не сказав ничего конкретного, Ирина на самом деле испытывает сильные эмоции, которые пытается донести до Тузенбаха? Для того чтобы студенты смогли сформулировать это сами, а не получали готовых решений, вопрос, разумеется, следует задавать в другой форме: для каких целей автор использует лингвистический повтор? Какова цель преувеличения, пафоса, патетики?

Остается последний и главный вопрос, решение которого естественным образом может привести нас к тезису о многообразии смыслов, заключенных в хорошей литературе: какие эмоции испытывает и транслирует Ирина? (т. е. какова в данном случае цель определенной нами риторической фигуры?) Ответов здесь может быть великое множество: «она жалеет его», «он ее достал», «она грустит о том, что не любит его и никого не любит», «она вообще не поняла, о чем они тут сейчас говорили» (это чаще говорят мальчики). Если преподавателю удается подвести студентов к такому широкому спектру гипотез (что, конечно, случается не всегда, иногда требуются дополнительные наводящие вопросы), то итогом дискуссии становится сакраментальный вопрос учащихся: «Что же на самом деле хотел сказать автор?»

Хотелось бы сделать небольшое отступление. В итальянской системе среднего образования (как, наверное, и в большинстве школ мира) не до конца изжит подход готовых интерпретаций авторской воли, зачастую к тому же идеологизированных. «Что хотел сказать автор своим произведением» давно стало популярным мемом, но не исчезло из педагогического подхода в старших классах. В этом смысле обращение к научной мысли формалистов и структуралистов при анализе литературного произведения и его лингвистических инструментов становится принципиальным. Но и выбранное нами направление формального анализа *close reading* базируется на “rejection of the analysis of any kind of historical o political context” – «отказ от анализа какого бы то ни было исторического или политического контекста» (North 2013: 142), и так же, как и структурализм, признает за читателем право самому решать вопрос о смыслах, заключенных в литературных произведениях.

Разумеется, какой бы емкой ни была историческая справка о формальном и структурном анализе в истории литературы, нельзя рассчитывать на то, что она будет мгновенно принята и освоена студентами (особенно если это студенты младших курсов). К счастью,

театральный подход и здесь имеет в своем запасе эффектные решения. На студенческий вопрос: «Что же на самом деле хотел сказать автор?» (или чья гипотеза была верной) – можно ответить демонстрацией фрагментов разных постановок/фильмов, где одна и та же сцена решается по-разному. Если оставаться в рамках приведенного примера – т. е. сцены Ирины с Тузенбахом, то студенты могут сами увидеть, как Ирина говорит своё знаменитое: «Что? Что сказать? Что?» – грустно или тихо, зло или вызывающе, незаметно смахивая набежавшую слезу или впадая в неожиданную истерику.

Такое практическое – и, что важно, освященное авторитетами – подтверждение тому, что разные версии, гипотезы и интерпретации имеют право на существование, дает тот мгновенный эффект, который не могут обеспечить теоретические выкладки. Научно обоснованное формалистами и структуралистами право читателя извлекать свои смыслы из литературного текста остроумные студенты однажды назвали «правилом режиссера» (по аналогии с «правилом драматурга») и в таком виде, как показывает педагогическая практика, предлагаемый подход к анализу текста органично входит в сознание учащихся. В конце концов театр, как и кино, – это прежде всего игра.

Нужно сказать еще несколько слов о кино. Включение кино в общую систему литературного и режиссерского анализа оказалось удачным решением. Для нас теоретической базой послужили все те же формалисты, внесшие в 20-е годы весомый вклад в искусство режиссуры. Речь идет в первую очередь о теоретических работах Эйхенбаума, Тынянова, Шкловского, Якобсона и др. – классический киноведческий труд «Поэтика кино», увидевший свет в 1927 г, в частности введенное Эйхенбаумом понятие «внутренней речи» (см. Эйхенбаум 2016: 34). Для студентов решающим оказалось их близкое знакомство с кино: в то время как понимание законов сцены является величиной переменной, которую очень сложно спрогнозировать, базовое представление о том, как работает диалог в кино, есть у всех.

Тот способ введения основ режиссерского анализа, который был продемонстрирован в данной работе на примере сцены Ирины и Тузенбаха из «Трех сестер» А. П. Чехова, благодаря включению кино в область исследования можно осуществлять на любом материале. В случае с семинарской группой Бергамского университета мы взяли «Моцарта и Сальери» Пушкина, проиллюстрировали отдельными сценами из фильма «Амадеус» (1984) Милоша Формана и телефильма «Маленькие трагедии» (1979) Михаила Швейцера. (Итальянский перевод Сирены Витале «Маленьких трагедий» выполнен исключительно талантливо, а его издание с оригинальным текстом, параллельным переводу, в принципе облегчает работу – эти факторы также сыграли свою роль). Для выбора подходящего фрагмента, на примере которого можно продемонстрировать способ анализа и прийти к выводу о законной вариативности интерпретаций, предоставляет чемпион по мировым экранизациям – роман «Анна Каренина» Л. Н. Толстого. Поскольку наша цель – не остранение, а включение студентов в перипетии героев (ибо только в таком случае лингвистический анализ становится не самоцелью, а инструментом), возможность не ограничивать выбор видеофрагмента русскоязычным сегментом становится другим весомым фактором. Шанс увидеть на экране в роли того персонажа, чей образ был только что проанализирован, Вивьен Ли, Софи Марсо или Киру Найтли существенно помогает вовлечению. Если возвращаться к научной базе, то статья «О кино и о хорошей литературе» из книги Михаила Ромма «Беседы о кинорежиссуре» (2016), развивающая идеи формальной школы и адресованная самой широкой публике, может служить хорошим подспорьем не только для преподавателя, но и для студентов. Ромм, иллюстрируя основные принципы режиссуры примерами из классической русской литературы, по сути проводит такой тип анализа литературного текста, к какому в идеале должны прийти учащиеся, причем делает это очень ясно, легко, непринужденно, абсолютно понятно для непосвященного человека – собственно, и книга была адресована «всем, кто любит и интересуется нашим делом, не работая в нем профессионально» (Ромм 2016: 6), о чем пишет сам автор в предисловии.

Принцип брейнсторминга (мозгового штурма), заложенный в основу любого коллективного обсуждения на семинарских занятиях, – это еще один способ сделать доступнее основной тезис подхода *close reading*. Как бы мы ни стремились раскрепостить студентов и легитимизировать возможность индивидуального понимания текста, боязнь высказывания вслух «неправильной» версии продолжает играть свою роль. Четкие правила брейнстроминга – никогда не критиковать чужую версию – во-первых, понятны учащимся (как правило, категория *brainstorming* уже находится в смысловом поле студента вуза), а во-вторых, помогают снять страх ошибки и, преодолев его, начать генерировать собственные идеи.

В конечном итоге именно свободное, независимое мышление может считаться не только подходом к лингвистическому анализу, свойственному как формализму, так и структурализму, но и его конечной целью – тем «самым важным навыком» (North 2013: 143), о котором мы говорили в самом начале. Тем более что и сам создатель метода *close reading* считал целью своего метода работы с литературой развитие мыслительных способностей читателя, терапией для разума (что любопытным образом перекликается с принятой в русской традиции рецепцией литературы как «врачующей душу»):

> The work of literature, for Richards, was to be a kind of therapeutic technology, and the critics was to be something like a doctor of applied psychology, helping us to use that technology to improve our minds (North 2013: 143)

> Литературное произведение для Ричардса должно было быть своего рода терапевтической технологией, а критики должны были быть чем-то вроде доктора прикладной психологии, помогающего нам использовать эту технологию для улучшения нашего разума.

Остается только добавить несколько слов об использовании предлагаемого метода при обучении иностранному языку. Лингвистические и театральные инструменты изучения текста не только очень близки, они и исторически тесно связаны. Театр работает с литературой, причем начиная с середины 20 века практически с любой литературой – не только с драмой, но и с прозой, и с поэзией (достаточно вспомнить знаменитые постановки театра «Современник» – от поэзии Маяковского и Есенина и до повестей Бориса Васильева и Юрия Трифонова, не говоря уже о знаменитейшем спектакле «Мастер и Маргарита» по роману Михаила Булгакова). Режиссерский анализ невозможен без кропотливого, внимательного анализа авторского текста. Именно поэтому весомая часть письменных работ великих режиссеров посвящена литературному анализу (в полном собрании сочинения Вс. Мейерхольда такие работы занимают больше половины). В методах анализа текста многие концепции – такие, например, как прием – в лингвистике и поэтике театра сосуществуют и обогащают друг друга уже на протяжении века. Существенная разница в том, что театральный метод – это способ практической работы с актерами, не обладающими обширным научным инструментарием. Задача режиссера – заставить актера «резонировать», вскрыть и прочувствовать смыслы (чувства, мотивации, и т. д.). Задача педагога примерно та же. В этом смысле применение театрального метода режиссерского анализа в методике преподавания РКИ (или любого другого иностранного языка) обнаруживает еще один дополнительный плюс: понимание текста, знание иностранного языка становится не целью, а инструментом. Как известно, студенты РКИ часто пасуют перед «техническими» сложностями языка (стандартный вопрос звучит как: «Зачем так сложно?» – и, как правило, на него совсем непросто ответить). Когда студенты готовят свою маленькую роль, они понимают для какой цели использовано это слово, этот оборот. Другими словами, становится понятно, зачем. *Close reading*, в отличие от обычных языковых упражнений, служит конкретной, близкой цели. Можно найти смысл и сразу «попробовать его на вкус», посмотреть, как он взаимодействует со смыслами другого персонажа. Пусть вопрос задаст вслух один-единственный (и самый недисциплинированный) студент или даже не задаст (если такового студента не окажется), но некое общее недоумение останется висеть в воздухе. В этот момент проиграть со студентами две смешные сценки – например, с грозным вопросом «куда?» от бравого молодца,

хватающего за шкирку пытающегося улизнуть хулигана, и с тем же «куда?», сказанным шепотом подруге, которая только что увидела, как ее парень обнимает другую. Студенты с удовольствием пофантазируют на тему хулигана и защитника («Куда это ты собрался?», «Куда ты думаешь от меня убежать?») или на тему обиженной девушки («Куда ты сейчас пойдешь? домой?», «Хочешь об этом поговорить? Куда пойдем?»).

Формально метод внимательного чтения отступает в таком случае на второй план, уступая дорогу театральности и сценическому подходу. По сути возможность вести пусть короткий, но эмоционально насыщенный диалог, имея в запасе не больше двух десятков слов, позволяет опять же воспринимать изучение языка со всеми его сложностями в качестве промежуточной ступени на пути к конкретному результату – коммуникации и/или выражению своих чувств и эмоций. Кстати говоря, один из фрагментов «Войны и мира», включенный в учебную программу семинаров по русской драматургии XIX века, изначально был одним из контекстных примеров программы изучения форм повелительного наклонения в русском языке, апробированным многолетней практикой обучения РКИ в следующем виде:

> – Зачем синяя шинель? Долой!.. Фельдфебель! Переодеть его... дря... – Он не успел договорить.
> – Генерал, я обязан исполнить приказания, но не обязан переносить... – поспешно сказал Долохов.
> – Во фронте не разговаривать!.. Не разговаривать, не разговаривать!..
> – Не обязан переносить оскорбления, – громко, звучно договорил Долохов.
> Глаза генерала и солдата встретились. Генерал замолчал, сердито оттягивая книзу тугой шарф.
> – Извольте переодеться, прошу вас, – сказал он, отходя (Толстой 1979: 147)

При изучении русского языка этот пример прекрасно работает как демонстрация двух полярных точек всего спектра регистров повелительного наклонения. Взятый в развернутом виде, то есть как вся сцена полкового смотра перед приездом Кутузова (там же: 146–147), он представляет собой идеальный материал для театрального этюда, не нуждающегося даже в вводной информации (все предлагаемые обстоятельства, включая разжалование Долохова, проговариваются в диалогах). Возвращаясь к литературной терапии, о которой говорил Ричардсон, проигрывание этой сцены по ролям дает интересный психологический эффект – студенты сами заметили, что этот эпизод можно рассматривать как эффективную модель защиты от вербальной агрессии.

Таким образом, и в плане изучения языка, и в плане работы с литературным текстом применение метода *close reading* в сочетании с методом режиссерского анализа позволяет в первую очередь осуществить в некотором роде парадоксальное переключение: поменять цель и средства местами. Изучение языка, литературный анализ перестают быть art-for-art's-sake (в формулировке самого Ричардса), то есть преодолением трудностей ради трудностей, а становятся задачей, которую интересно решать. Режиссерский метод приходит на помощь при создании не только задач, но и интереса к ним. Игровая природа театра и кино естественным образом способствует эмоциональному вовлечению студентов в процесс обучения, который при таком подходе неизбежно теряет излишнюю серьезность и становится тем, чем и должно быть сценическое искусство, – игрой.

Литература

Ромм, М. И. (2016) *Беседы о кино и кинорежиссуре.* Москва: Академический проект.

Соловьева, И. Н. (1979) *В. И. Немирович-Данченко*. Москва: Искусство.

Толстой, Л. Н. *Собрание сочинений в 22 тт*. Том 1. Москва: Художественная литература.

Чехов, А. П. (1978) *Полное собрание сочинений и писем в 30 т*. Т. 13. Москва: Наука.

Эйхенбаум, Б. М. (2016) Проблемы киностилистики. В кн.: Разлогов, К. Э. (ред.) (2016) *Поэтика кино. Теоретические работы 1920-х гг.* Москва: Академический проект, 14–53.

North, J. (2013) What's new about "close reading"? I.A. Richards and his new critical reception. *New Literary History,* 44(1), 141–157.

Puškin, A. S. (1987) *Piccole tragedie*. A cura di Serena Vitale. Milano: Rizzoli.

Richards, I. A. (1929) *Practical Criticism: A Study of Literary Judgment*. London: Kegan Paul.

Selbin, J. C. (2016) “Read with attention”: John Cassel, John Ruskin, and the history of close reading. *Victorian Studies*, 58(3), 493–521.

МНОГОЯЗЫЧИЕ И ПРЕПОДАВАНИЕ
Полина Гельфрейх, Марина Низник, Екатерина Протасова, Артем Федоринчик (ред.)
RETORIKA A, 2024. – 260 стр.

ISBN 978-9934-642-07-4

© П. Гельфрейх, М. Низник, Е. Протасова, А. Федоринчик, 2024
© RETORIKA A, 2024

МНОГОЯЗЫЧИЕ И ПРЕПОДАВАНИЕ

редакторы
Полина Гельфрейх, Марина Низник,
Екатерина Протасова, Артем Федоринчик

Статьи в сборнике доказывают, что лингвистически адаптивное обучение, основанное на критической педагогике и использовании родных языков как ресурса, помогает учитывать потребности многоязычных учеников, развивать их когнитивные способности, формировать толерантность и создавать инклюзивное пространство в условиях растущего культурного разнообразия.

ISBN 978-9934-642-07-4

RETORIKA A