



**МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО
ЯЗЫКА КАК РОДНОГО И ИНОСТРАННОГО**
**METHODS OF TEACHING RUSSIAN
AS A NATIVE AND FOREIGN LANGUAGE**

DOI 10.22363/2618-8163-2019-17-4-428-444

УДК 372.881.161.1

Научная статья

**Речевое поведение русскоязычных школьников Латвии
в текстах-рассуждениях**

М.А. Гаврилина

Латвийский Университет
Латвия, LV-1083, Рига, 7 линия в Имманте, 1

Research article

**Speech behaviour of Latvian Russian-speaking
schoolchildren in argumentative texts**

Margarita A. Gavrilina

Latvian University
1, Imantas 7 liniya, Riga, LV-1083, Latvia

Приведен анализ проблем и их причин в письменной речи русскоязычных девятиклассников Латвии при создании ими текстов-рассуждений. Актуальность исследования обусловлена особенностями становления языковой личности школьника в диаспоре в ситуации билингвального образования. В качестве критериев контент-анализа текстов учеников приняты: сте-

© Гаврилина М.А., 2018



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

пень самостоятельности рассуждения; качество приведённых аргументов; степень развёрнутости аргументов и использование разных типов аргументов; выразительность речи и следование языковым нормам. Сделаны выводы: сочинения большинства учеников частично соответствуют текстам-рассуждениям; в них отсутствуют интертекстуальные включения; в речевом поведении учащихся преобладают эксплицитная Я-коммуникация, прагматичное, «сухое» изложение мысли даже в том случае, если тема сочинения подталкивает к словесному выражению эмоций; наблюдается большое количество отступлений от языковых норм. Результаты исследования опираются на анализ сочинений 3296 девятиклассников, которые учащиеся создавали в ходе экзамена по русскому языку по окончании основной школы в 2016—2018 годах. Результаты данной и других работ автора позволят более глубоко исследовать процесс становления первичной и вторичной языковой личности русскоязычного школьника в Латвии.

Ключевые слова: языковая личность школьника, русскоязычный ученик диаспоры, языковая среда, текст-рассуждение, аргументационные умения школьников, качество письменной речи, речевые ошибки, билингвальное образование

История статьи: Поступила в редакцию: 12.12.2018. Принята к печати: 13.03.2019.

Для цитирования: *Гаврилина М.А.* Речевое поведение русскоязычных школьников Латвии в текстах-рассуждениях // *Русистика*. 2019. Т. 17. № 4. С. 428—444. DOI 10.22363/2618-8163-2019-17-4-428-444

Abstract. The article analyses the problems, which Russian-speaking schoolchildren in Latvia meet while creating written argumentative texts. The topicality of the article lies in the peculiarities of forming the schoolchildren's linguistic personality in the diaspora during bilingual education. The author focuses on the main problems in the schoolchildren's written speech and their reasons. The criteria of text content-analysis were as follows: 1) the level of argumentation autonomy; 2) the quality of the arguments; 3) the level of argument unfoldedness and using different types of arguments; 4) speech expressiveness and observing language norms. The ninth-graders' text analysis led the author to the following conclusions: the compositions of most schoolchildren partly correspond with argumentative texts (in the aspect of their contents, structure, quantity and quality of arguments, means of thought development); they lack intertextual embeddings (the texts are "poor" in the sense aspect); in the speech behaviour there dominates an explicit I-communication (reflexive observations, egocentric direction of their behaviour), pragmatic, naked outline of facts even if the topic of the text motivates to verbalize emotions; there are a lot of language errors. The results of the research are based on analysis of 3296 ninth-graders, which the schoolchildren wrote at Russian language exam on finishing secondary school in 2016—2018. The results of this and further researches will allow the author to deeply investigate the process of forming primary and secondary linguistic personality of a Russian-speaking schoolchild in Latvia.

Keywords: the schoolchild's linguistic personality, a Russian-speaking schoolchild in the diaspora, linguistic environment, argumentative text, schoolchildren's argumentative skills, the quality of written speech, speech errors, bilingual education

Article history: Received: 12.12.2018. Accepted: 13.03.2019.

For citation: Gavrilina M.A. (2019). Speech behaviour of Latvian Russian-speaking schoolchildren in argumentative texts. *Russian language studies*, 17(4), 428—444. DOI: 10.22363/2618-8163-2019-17-4-428-444

Введение

Одна из обсуждаемых проблем в лингвистике и лингводидактике в конце XX века — анализ речевого портрета личности, понятие которого в научный оборот ввёл М.В. Панов (фонетический портрет) (Панов, 1990). Сегодня достаточно

много исследований посвящено речевым портретам интеллигента, телеведущего, политического деятеля, персонажа художественного произведения, студента, школьника. Принципы его создания, конструирования и анализа до сих пор в лингвистике (точнее — в лингвоперсонологии) подробно не описаны, существует множество научных определений данного понятия, нередко противоречивых. Однако большинство учёных придерживаются мнения, что без понимания того, как развивается и формируется языковая личность школьника, его речевое поведение в разных ситуациях общения, каковы лингводидактические характеристики его речи, невозможно создать эффективную модель обучения языку (первому, второму, иностранному). Научная новизна исследования, описанного в данной статье, заключается в том, что в центре внимания — особенности становления языковой личности школьника диаспоры. Данной проблеме в современной науке уделено недостаточно внимания.

Анализ исследований, проведённый российскими учёными в среде подростков, позволил «сложить» речевой портрет современного школьника (см., напр.: Собкин, Ткаченко, 2004; Мамаева, 2007; Захарченко, 2009; Назарова, 2014 и др.). Во многом он совпадает с портретом латвийского русскоязычного ученика (подр. об этом: Гаврилина, 2018: 7—10). Но есть и отличия, которые связаны с особенностями и развивающим потенциалом русской языковой среды диаспоры, учебной языковой среды, спецификой внутренних когнитивных мотивов учащихся диаспоры, их отношением к качеству собственной речи в первом (родном) языке.

Формирование языковой личности происходит прежде всего в коммуникативном пространстве языковой среды. Е.Ю. Протасова справедливо замечает, что «язык индивидуума в значительной степени — производное от усилий окружения» (Протасова, 2017: 4). В Латвии бином языковой среды, т.е. наряду с латышской функционирует и достаточно активная русскоязычная среда. Однако это не значит, что у русской языковой среды Латвии тот же развивающий потенциал для русскоязычного школьника (языковая среда как обучающий фактор), что и у среды метрополии (России). Среда диаспоры насыщена иными (специфическими) реалиями, номинациями, она билингвальна. Т.П. Млечко, исследующая особенности языковой личности новой диаспоры (после 1991 г.), замечает, что «структура знания русской языковой личности вне России характеризуется обязательным наличием дополнительного компонента в его составе: помимо индивидуальных, национальных и универсальных знаний и представлений присутствуют ещё и определённые инонациональные» (Млечко¹, 2012: 60). В связи с этим автор вводит понятие «диаспоральное когнитивное пространство», в котором «происходит компрессия «своего» и декомпрессия (за счёт «чужого») тезауруса языковой личности» (Млечко², 2012: 33).

Е.В. Бурвикова справедливо обращает внимание на субъективные факторы (компоненты): мотивацию и особенности личности ребёнка (Бурвикова, 2012: 117). Когда речь идёт об ученике диаспоры, то мотивация имеет отношение не только к нему самому, но и к его родителям. Заинтересованы ли они в том, чтобы ребёнок полноценно овладел первым (родным) языком, какую роль данному языку они отводят в дальнейшей жизни ребёнка, насколько готовы помочь ему в освоении языка? Исследование «Развитие моделей вовлечённости родителей в

работу билингвальных детских садов и школ» (Development of Parent Involvement Models for Bilingual Pre- and Primary School), проведённое в 2016—2017 гг. среди родителей русскоязычных дошкольников и учеников начальной школы Латвии, Финляндии и Эстонии, показало следующее:

— все латвийские родители высказали заинтересованность в том, чтобы дети полноценно освоили русский язык;

— отвечая на вопрос о том, для чего ребёнку необходим русский язык в будущем, родители так распределили предложенные варианты ответов (по степени важности): 1) чтобы оставаться русским (сохранить идентичность); 2) использовать русский язык для своих увлечений в свободное время; 3) иметь русских друзей; 4) быть своим среди русских; 5) применять русский язык на работе; 6) получить образование на русском языке (Джалалова, 2017: 35—37).

Специфика школьной учебной среды диаспоры в её билингвальности. Совершенно очевидно, что билингвальное образование требует от педагогов понимания того, что билингвизм — это не двойное выражение одной реальности, не перевод на два языка внутренней идеальной речи, помещённой между опытом и выражением, это «способность передвигаться осмысленно и результативно в двух параллельных мирах с помощью двух языков» (Overbeke Van, 1972: 46). Как замечал Ф. Грожан, «билингв — это не сумма двух полных или неполных монолингвов; скорее это уникальная и специфическая лингвистическая конфигурация. Существование и постоянное взаимодействие двух языков у билингва производит отличную, но целостную лингвистическую сущность» (Grosjean, 1989: 6). Однако в ситуации приобретённого билингвизма, которую мы в основном наблюдаем в Латвии, многие русскоязычные школьники (позже — и студенты) в процессе устного и письменного общения всё же переводят с русского языка на латышский (а не автоматически «переключают язык»). Это особенно ярко проявляется в их письменных текстах. Такой перевод, безусловно, сказывается на качестве их речевого поведения в первом и втором языках.

Одним из важнейших критериев развития языковой личности школьника являются создаваемые им тексты, прежде всего — письменные. Эта форма речи, по выражению Л.С. Выготского, — организующее начало в построении системы языка, нормировании речи и в формировании внутренней речи человека (Выготский, 1960). Поскольку письменная речь по сравнению с устной является более осознанным, контролируемым и обдумываемым видом речи, именно она может предоставить больше сведений о человеке, в т.ч. — школьнике, его речевом поведении.

Цель исследования — охарактеризовать особенности речевого поведения русскоязычных девятиклассников Латвии в создаваемых ими текстах-рассуждениях.

Материалы и методы

Объектом исследования стали тексты сочинений 3296 девятиклассников, которые ребята создавали в ходе экзамена по русскому языку по окончании основной школы в 2016—2018 годах. Во 2-й части экзамена школьникам предлагалось написать текст-рассуждение объёмом 250—300 слов на одну из предложенных тем. Критерии анализа сочинений: 1) степень самостоятельности рассуждения;

2) качество приведённых аргументов; 3) степень развёрнутости аргументов и использование разных типов аргументов; 4) выразительность речи и следование языковым нормам. При анализе сочинений учеников использовался метод контент-анализа.

Результаты

Анализ текстов-рассуждений учеников 9-х классов позволил констатировать серьёзные проблемы в речевом поведении ребят:

— частичное соответствие сочинений школьников тексту-рассуждению (с точки зрения содержания, структуры, количества и качества приведённых аргументов, способов развития мысли);

— преобладание эксплицитной Я-коммуникации (высказывания рефлексивного типа, эгоцентрическая направленность речевого поведения) при коммуникативной организации текстов;

— отсутствие в текстах интертекстуальных включений (цитат из художественных произведений, ссылок на факты истории, культуры, науки, статистические данные и др., т.е. тексты бедные в смысловом отношении);

— прагматичное, «сухое» изложение мысли даже в том случае, если тема сочинения подталкивала ребят к словесному выражению эмоций;

— незначительное количество в текстах форм глагола: причастий и деепричастий, а также причастных и деепричастных оборотов, прилагательных в сравнительной и превосходной степенях, средств языковой выразительности (тропов и фигур речи);

— большое количество отступлений от языковых норм (прежде всего, стилистических и пунктуационных), сближение письменной и устной коммуникаций.

Обсуждение

Безусловно, создание собственного текста (особенно письменного) — не простая для ученика задача. Например, структурирование текста, по мнению учёных, — метаязыковой навык, который достаточно сложно развить у школьника вне зависимости от конкретного языка (Schoonen, 2011: 46). В большинстве случаев, как показал наш анализ, сочинения девятиклассников представляют собой один развёрнутый абзац. Тема часто раскрыта не полностью, в тексте много речевого материала, не несущего смысловую нагрузку.

Подросткам легче даются тексты-повествования, нежели описания или рассуждения. Рассуждение — сложная форма монологической речи, так как «действительность в нём находит выражение, опосредованное мыслительными (логическими) операциями. Следствием этого является необходимость двояко выраженной логичности, а именно следования предметной (причинно-следственные связи между событиями и явлениями) и понятийной (соблюдение законов мышления) логике» (Кирилова, 2008). О чём бы ни писали ученики, они стремятся к стенограмме изложения события с минимальным использованием средств языковой выразительности. По мнению Э. Бялысток, одна из причин такого речевого прагматизма заключается в том, что «с точки зрения когнитивных процессов

создание текста для билингва является более сложным процессом, чем для монолингва. Это связано с тем, что в процессе письма и говорения когнитивная сфера билингва постоянно держит под контролем две языковые системы, подавляя одну и активируя другую» (Bialystok, 2007: 218). Однако в нашей ситуации объяснить этот тревожный симптом в речевом поведении школьников следует ещё и тем, что на уроках, которые ведутся на втором (латышском) языке, а ученики ещё недостаточно им владеют, ребята стараются понять главное — факты, общее содержание (что обычно выражено существительными, глаголами, наречиями). «Прекрасные подробности», выраженные прилагательными, тропами, фигурами, часто остаются за пределами понимания, кажутся ненужными, а затем — не появляются и в собственной речи школьников в первом языке. Это подтверждают и ответы ребят, которые мы получаем в ходе бесед с ними. На вопрос: «В твоём сочинении очень много существительных, глаголов. Как ты думаешь, почему в нём почти нет прилагательных?» — школьники обычно отвечают так: *А зачем они? Я ведь обо всём рассказал и без них. / Я хотела написать в сочинении о том, что было, а не какое... / Главное — передать информацию. Я это сделал.*

Анализ сочинений-рассуждений девятиклассников показал, что лишь 25 % из них ясно сформулировали проблему, 24 % — сумели интерпретировать тезис. И даже в этом случае в текстах ребят редко встречаются принятые «формы» написания вступления: лирические размышления, риторические вопросы, рассуждения о заглавии (суждении), диалог с воображаемым собеседником, цитаты, пословицы и др. У большинства учеников в вводной части сочинения отсутствуют признаки рассуждения, тезис сформулирован так, что не нуждается в доказательстве (но ведь бессмысленно доказывать очевидные вещи!).

Около 30 % девятиклассников композиционно правильно оформили текст-рассуждение и сформулировали требуемое количество аргументов. Остальные частично или полностью подменили тезис в процессе аргументации, не пытались доказать правильность сформулированного суждения (тезиса) или пренебрегали логическими средствами доказательства, не использовали фактологическую и культурологическую информацию в аргументации. Например, рассуждая о Старой Риге, месте, которое следует посетить потенциальным туристам, лишь немногие школьники в качестве аргументов привели культурологические или исторические факты (не всегда правильные). Главная цель посещения Старой Риги, по мнению большинства учеников, заключается в том, чтобы развлечься, отдохнуть, повеселиться, встретиться с друзьями, сделать покупки. В рассуждениях на тему «Путешествие — это маленькая жизнь» (Какое значение имеют путешествия в жизни человека? Почему люди путешествуют? — ключевые вопросы рассуждения), аргументы девятиклассников распределились следующим образом:

- путешествие — это развлечение, эмоции, привнесение нового в скучную жизнь (44 %);
- возможность отвлечься от своих проблем (32 %);
- приключение, в котором ты можешь стать другим(ой), придумать себя (18 %);
- приобретение нового опыта (знакомство с другими народами, их традициями, обычаями) (5 %);
- возможность поделиться опытом (рассказать другим, какие ошибки не следует допускать во время путешествий) (1 %).

Как видим, приобретение новых знаний, нового опыта (одна из важнейших целей и ценностей путешествия) в рейтинге целей и ценностей учеников занимает лишь 4-е место.

Большая часть девятиклассников (89 %) проиллюстрировала свои позиции, опираясь только на свой жизненный опыт или опыт близких людей (это серьёзная проблема, которую можно обозначить иначе — неумение выйти за пределы своего рефлексивного опыта в ходе рассуждения). Поскольку в текстах школьников практически нет фактологической и культурологической информации, отсутствуют и ссылки на источники информации, т.е. ребята не делают попытки интегрировать тот знаниевый опыт, который приобрели на уроках других учебных предметов (истории, географии, культурологии). В чём причина этого? С одной стороны, для того чтобы использовать в рассуждении «сильные» аргументы, надо иметь достаточно широкий кругозор, многое знать, уметь находить нужную информацию, критически оценивать её. Опыт общения с учителями и школьниками Латвии свидетельствует, к сожалению, об обратном: знания ребят об окружающем мире часто бедны, стереотипны, необъективны, и главное — от этого ребята не испытывают дискомфорта. С другой стороны, мы наблюдаем в современной латвийской школе практику «готовить школьников к сочинению». Интересно, что девятиклассники из разных областей Латвии пишут очень похожие сочинения (имеется в виду содержание и речевое поведение учеников). Это происходит потому, что учителя часто навязывают школьникам шаблоны, готовые фразы. В наших школах наблюдается та же ситуация, о которой Е.Л. Ерохина (доктор педагогических наук, заместитель директора Института филологии МПГУ) в одном из интервью говорит так: «Педагоги делают всё для того, чтобы ребёнок не мыслил сам, а создал профанный текст и получил свои искомые плюсы, а учитель — искомые баллы». В результате, особенностью письменных текстов русскоязычных девятиклассников Латвии является то, что учащиеся сочинения не пишут, а составляют. Подтверждается ситуация, которую И.Ю. Гац в монографии «Лингвистическое образование школьников в современной языковой ситуации» характеризует так: «Утрачивается ощущение границы между текстом, созданным самостоятельно, и «чужим» текстом. <...> Присвоение «чужих» текстов становится способом приобщения личности к культуре» (Гаци, 2012: 37). Одну из важнейших причин этого автор видит в том, что «в новом коммуникативном пространстве традиционный одномерный текст уступает место многомерному гипертексту, <...> изменяется способ построения текстового пространства и пространства мышления» (Гаци, 2012: 65).

В ходе рассуждения наши девятиклассники предпочитали пользоваться эксплицитной Я-коммуникацией. В их текстах практически отсутствует выражение понимания другой точки зрения, восприятия другого человека, понимания перспективы другого (“perspective taking” — глубокое толкование данного понятия дано в исследованиях N. Buckley, L.S. Siegel, S. Ness). На наш взгляд, это во многом объясняется тем, что на уроках языка (да и других учебных предметов гуманитарного цикла) основное внимание уделяется рефлексии учащихся, созданию текстов, в которых от ученика требуется лишь высказать субъективное отношение к той или иной проблеме или ситуации. В результате формируется эгоцентрическая направленность речевого поведения ребят, их тексты оказываются прими-

тивными семантически, синтаксически и по смыслу. Такие тексты, к тому же — небольшие по объёму (долго ли можно рассуждать о своём отношении?), «несложные по способам развёртывания темы и ремы порождают личности с рассогласованием левополушарных и правополушарных вербальных структур» (Бутакова, 2016: 5).

Лишь 10 % учеников достаточно грамотно оформили тексты (следование языковым нормам). «Рейтинг» допущенных девятиклассниками ошибок выглядит так: 1-е место — разного рода стилистические ошибки (в текстах 90 % учеников), 2-е место — пунктуационные ошибки (61 %), 3-е место — орфографические ошибки (37 %). Как видим, главная проблема — стилистические ошибки и недочёты в речевом поведении школьников. Наиболее типичные из них: многословие, тавтология, плеоназмы, речевые штампы, нарушение норм лексической сочетаемости.

Заключение

Несмотря на достаточно длительный опыт существования билингвального образования в школах национальных меньшинств Латвии, вопрос о том, чему и как учить школьников, остаётся дискуссионным, политизированным, не решённым дидактически. И прежде всего — в аспекте становления успешной языковой личности школьника одновременно в первом и втором языках (личность-то должна «получиться» билингвальной). Понимание этого чрезвычайно важно, поскольку «второй язык вырастает на базе первого, формируется в той мере, в которой сформирован первый язык. Уровень развития первого языка задаёт как бы “порог” для изучения второго» (Протасова, 2005). Или, как образно выразился Г.И. Богин, вторичная языковая личность — «структурный слепок с первичной языковой личности» (Богин, 1998: 3). В Латвии к окончанию школьного образования нередко приходится наблюдать либо недостаточно успешное становление языковой личности школьника в обоих языках, либо «стирание» первого (русского) языка. Современная реформа образования в Латвии (Skola 2030, 2018) существенно ограничила возможности русскоязычных школьников для полноценного становления их языковой личности в русском языке. До 2018 г. доля участия языков — русского и латышского — в учебном процессе зависела от билингвальной модели, которую выбирала школа. В настоящее время в Латвии приняты поправки к закону об образовании, предусматривающие существенное сокращение участия русского языка в школьном обучении (Skola 2030, 2018). В данной ситуации можно прогнозировать, что качество речевого поведения наших школьников (прежде всего — письменного) ещё более снизится.

Нам предстоит решить множество серьёзных дидактических проблем. Одна из них, пожалуй, важнейшая: как, принимая во внимание условия новой учебной среды, в школьном курсе русского языка реализовать идею: культура — язык — личность. Другая — выбор текстов для урока русского языка. Ситуация такова, что тексты, с которыми школьники диаспоры встречаются на уроках русского языка и литературы, существенно отличаются от текстов из их естественной речевой среды. Последние нельзя назвать образцовыми и эстетически безупречными, но именно они — реальная языковая практика учащихся. В результате в сознании ученика формируется противоречие, приводящее к тому, что «школьни-

ки не воспринимают изучение родного языка в качестве необходимого условия организации собственного повседневного языкового существования» (Гац, 2017: 215). Это не значит, что на уроках русского языка следует отказаться от текстов культуры, на основе которых формируется представление о речевом идеале. Это значит, что дидактическим материалом в курсе языка могут и должны стать и тексты Интернет-пространства. Третья проблема — каковы должны быть критерии к формулировке тем сочинений, логике и композиции текстов, жанровой принадлежности, оцениванию текстов ребят. Совершенно очевидно, что написание сочинения для многих современных школьников — трудная, скучная работа, не приносящая удовольствия и удовлетворения, во многом стереотипная. Ожидать от ребят интересных, содержательных текстов в такой ситуации вряд ли возможно. Думается, права Т.В. Василенко, которая причины низкого качества сочинений современных школьников видит не в том, что школьники «перестали задумываться над проблемами современного мира и анализировать их», а в том, что «сочинение воспринимается школьниками как «мёртвый» жанр, «вещь в себе», не имеющая практического применения в реальной жизни» (Василенко, 2015).

ENG

Introduction

One of the problems being discussed in linguistics and linguodidactics in the end of the XXth century is the analysis of individual speech portrait — the notion introduced by M.V. Panov (phonetic portrait) (Panov, 1990). A lot of modern articles are devoted to speech portraits of an intellectual, TV presenter, politician, personage of an artistic text, student, schoolchild. The principles of creating the portrait, its constructing and analysing are not described in detail in linguistics (to be more exact — in linguistic personology), there are many scientific definitions of the notions, sometimes contradictory to each other. However, most scientists keep to the point that without understanding how a schoolchild's linguistic personality and his speech behaviour in different situations shape up and develop, what are linguodidactic characteristic of his speech, we cannot create an effective model of teaching a language (the first, second of foreign). The novelty of the research is in focusing on the peculiarities of forming a linguistic personality of a schoolchild in the diaspora. This problem is under-investigated in modern science.

On analysing the investigations held by Russian scientists among teenagers, the author managed to build up a speech portrait of a modern schoolchild (See: Sobkin, Tkachenko, 2004; Mamaeva, 2007; Zakharchenko, 2009; Nazarova, 2014, etc.). It generally coincides with the portrait of a Latvian Russian-speaking schoolchild (see for more information Gavrulina, 2018: 7—10). But there are also some differences caused by the peculiarities and developing potential of Russian diaspora linguistic environment, educational linguistic environment, the specifics of inner cognitive motifs of the diaspora schoolchildren, their relation to the quality of their own speech in their first (native) language.

A linguistic personality is formed, first of all, in the communicative space of the linguistic environment. E.Yu. Protasova reasonably argues that “the language of a person is mainly formed by the efforts of the environment” (Protasova, 2017: 4). In Latvia, there

is a binomen of the linguistic environment, i.e. together with the Latvian one, a Russian environment also functions rather actively. However, this does not mean that Russian linguistic environment in Latvia has the same developing potential for a Russian-speaking schoolchild (linguistic environment as an educational factor), as the linguistic environment in Russia. The diaspora environment is filled with other (specific) realia, nominatives, it is bilingual. T.P. Mlechko, studying the specifics of a new diaspora linguistic personality (after 1991), points out that “the knowledge structure of a Russian linguistic personality out of Russia is characterised by a compulsive additional component: apart from individual, national and universal knowledge and notions, it also has certain inonational” (Mlechko¹, 2012: 60). That is why the author introduces the term “diaspora cognitive environment”, where “compression of the “native” and decompression (because of the “foreign”) of the thesaurus of a linguistic personality take place” (Mlechko², 2012: 33).

E.V. Burvikova underlines the subjective factors (components): motivation and the peculiarities of the child’s personality (Burvikova, 2012: 117). When speaking about a diaspora schoolchild, motivation relates not to himself only, but also to his parents. Are the interested in their child’s acquiring the first (native) language, what role do they subscribe to this language in their child’s life, to what extent are they willing to help him acquire the language? The research “Development of Parent Involvement Models for Bilingual Pre- and Primary School”, held in 2016–2017 among the parents of Russian speaking pre-school children and pupils of elementary schools in Latvia, Finland, and Estonia showed the following:

- all Latvian parents were interested that their children efficiently acquire the Russian language;
- answering the question why their children need Russian in the future, the parents allocated the variants in such a way (according to their importance): 1) to stay Russian (keep their identity); 2) to use Russian in their hobbies in free time; 3) to have Russian friends; 4) to be Russian among the Russians; 5) to use Russian at work; 6) to get education in the Russian language (Dzhalalova, Protasova, Gavrilina, et al., 2017: 35–37).

The specifics of diaspora school educational environment is in its bilinguality. It is obvious that bilingual education requires that teachers understand that bilingualism is not double expression of one reality, not translation in two languages inner ideal speech put between experience and expression, it is “the ability to move thoughtfully and effectively in two parallel worlds with the help of two languages” (Overbeke Van, 1972: 46). According to F. Grosjean, “a bilingual person is not a sum of two full or not full monolingual people: it is mostly a unique and specific linguistic configuration. Co-existence and constant cooperation of the bilingual’s two languages creates a different, but united linguistic creature” (Grosjean, 1989: 6). However, in the situation of acquired bilingualism, which is mainly observed in Latvia, a lot of Russian-speaking schoolchildren (later also students) in oral and written communication mainly translate from Russian into Latvian, but not automatically switch languages. This can be more vividly seen in their written texts. This translation definitely influences the quality of their speech behaviour in the first and second languages.

One of the most important criteria of a schoolchild’s linguistic personality development is its texts. First of all, written ones. This speech form, according to L.S. Vygotsky, is an organising base in constructing the system of language, speech norming and forming inner speech of a person (Vygotsky, 1960). As written speech compared with oral is more

deliberate, controlled and considerate, it gives more information about a person (a schoolchild as well) and his speech behaviour.

The aim of the article is to characterize the specifics of speech behaviour of Russian-speaking nine-graders of Latvia in their written argumentative texts.

Material and methods

The materials of the research are 3296 compositions of nine-graders, which children wrote at Russian language exam on finishing their secondary school in 2016—2018. In the second part of the exam, schoolchildren were asked to write an argumentative text of 250—300 words on one of the proposed topics. The assessment criteria were: 1) the level of argumentation autonomy; 2) the quality of the arguments; 3) the level of argument unfoldedness and using different types of arguments; 4) speech expressiveness and observing language norms. To analyse the compositions the method of content analysis was used.

Results

The ninth-graders' argumentative text analysis revealed serious problems in children's speech behaviour:

- the compositions of most schoolchildren partly correspond with argumentative texts (in the aspect of their contents, structure, quantity and quality of arguments, means of thought development);

- they lack intertextual embeddings (the texts are “poor” in the sense aspect);

- in the speech behaviour there dominates an explicit I-communication (reflexive observations, egocentric direction of their behaviour),

- pragmatic, naked outline of facts even if the topic of the text motivates to verbalize emotions;

- a small quantity of verbal forms — participles and adverbial participles, and participial and adverbial participial constructions, adjectives in comparative and superlative degrees, language expressive means (tropes and speech figures):

- a lot of language errors, mainly stylistic and punctuational ones, contingency of written and oral communication.

Discussion

Creating a text (especially written) is definitely a complicated task for a schoolchild. For example, text structuring, according to scientists, is a meta-linguistic skill, which is hard to form for a schoolchild in any language regardless of a certain language (Schoonen, Gelderen, Stoel & others, 2011: 46). In most cases, as our analysis shows, ninth-graders' compositions consist of one detailed paragraph. The topic is usually not covered completely, texts contain much irrelevant speech material.

Teenagers are better in creating narrative texts, then descriptive or argumentative texts. Argumentation is a complicated form of monologue, because “reality is expressed in it as intermediated by mental (logical) operations. As a result, there is a necessity of double-expressed logicity, i.e. following objective (cause-and-effect relations between events and phenomena) and notional (obeying laws of thoughts) logic” (Kirillova, 2008).

Whatever our pupils write about, they aim at stenograph of event description with minimal use of means of linguistic expressivity. According to E. Bialystok, one of the reasons of this speech pragmatism is that “from the point of view of cognitive processes creating a text for a bilingual is more complicated than for a monolingual. This is due to the fact that during writing and speaking a bilingual’s cognitive sphere constantly controls two language systems, suppressing one of them and activating the other” (Bialystok, 2007: 218). But in our situation, this alarming symptom in schoolchildren’s speech behaviour should be also explained by the fact that at the lessons in the second (Latvian) language, which pupils do not speak well yet, they try to understand the most important things — facts, general contents (which is usually expressed by nouns, verbs, adverbs). “Wonderful details”, expressed by adjectives, tropes, figures are not usually understood, seem useless and then do not appear in schoolchildren’s speech in their first language. This is proved by children’s answers to our questions. The question “There are a lot of nouns and verbs in your composition. Why do you think there are almost no adjectives?” is usually answered as follows: “Why should I have them? I have told about everything without them”, or “I wanted to write about what happened and not how it happened”, or “The main thing is to render information. I’ve done it”.

Our analysis of ninth-graders’ compositions has shown that only 25 % of them clearly formulated the problem, 24 % could interpret the thesis. And even in this case their compositions rarely contain traditional introductions: lyrical digressions, rhetoric questions, argumentation of the title (judgement), dialogue with the imaginary communicator, quotations, proverbs, etc. Most introductions lack argumentative features, the thesis is formulated in such a way that it does not need any evidence (it is useless to prove apparent things!).

About 30 % of nine-graders followed compositional rules of an argumentative text and formulated the requested number of arguments. The rest of them partially or fully changed the thesis during argumentation, did not try to prove the correctness of the thesis or did not use logical means of argumentation, factual and cultural information in argumentation. For example, describing Old Riga, the place which is worth visiting for potential tourists, only some schoolchildren used cultural and historical facts (not always correct ones) as arguments. The main aim of visiting Old Riga is, as most children think, to entertain, have a rest, have some fun, meet friends, go shopping. Discussing the topic “Travelling is like a small life” (What is the role of travelling in human life? Why do people travel? — the key questions of argumentation), the nine-graders’ arguments were as follows: travelling is 1) entertainment, emotions, something new in a dull life (44 %); 2) the opportunity to forget your problems (32 %); 3) an adventure which can change you (18 %); 4) a new experience (knowing other nations, their customs and traditions) (5 %); 5) an opportunity to share your experience (to tell other tourists about potential mistakes in travelling) (1 %). As we see, getting new experience, knowledge (one of the most important aims and values of travelling) in the children’s system of values takes only the fourth place.

Most of the nine-graders (89%) proved their points of view basing on their own experience or their friends and relatives’ experience, and this is really a serious problem which could be characterised as failure to overstep the boundaries of their own reflexive experience. There is almost no factual or cultural information, so there are no references to the sources of information in the schoolchildren’s texts as well, i.e. the children do

not try to integrate their knowledge which they get at other lessons (history, geography, culturology). What is the reason of this? On the one side, in order to use “strong” arguments in argumentation, you should have a broad outlook, know a lot, be able to find new information and assess it. Communication with Latvian teachers and schoolchildren shows, regretfully, the opposite thing: children’s knowledge of the world is poor, stereotypical, unobjective (and what is more important — children do not worry about it). On the other hand, in Latvian schools there is such a practice as “preparing children for compositions”. It is interesting that schoolchildren from different Latvian regions write very similar compositions (we mean the contents and children’s speech behaviour). This is due to the fact that teachers often impose samples, ready-made phrases. We have the same situation in our schools; the situation was characterised by E.L. Erokhina (Doctor of Pedagogy, Deputy Director of the Institute of Philology of Moscow Pedagogical State University) in one of her interviews: “Teachers do everything for children not to think themselves, but create a profane text and get their bonuses, while the teachers get their points”. As a result, one of the features of Latvian Russian-speaking nine-graders’ written texts (as well as those of twelve-graders and students) is that children do not write compositions, they construct them. This situation was described in I.Yu. Gats’ monograph “Linguistic education of schoolchildren in modern language situation”: “We are losing the feeling of border between texts, created on our own, and somebody else’s texts. <...> Acquiring somebody’s texts is the means of entering the culture” (Gats, 2012: 37). The author explains it by the fact that “in a new communicative environment a traditional mono-dimensional text is replaced by a multi-dimensional hypertext, <...> the method of constructing textual and mental spaces is changed” (Gats, 2012: 65).

In their argumentation our ninth-graders prefer explicit I-communication. Their texts lack understanding of somebody else’s point of view, perception of another person, understanding another perspective (“perspective taking” is deeply researched in N. Buckley, L.S. Siegel, S. Ness’s works). In our opinion, it can be explained by the fact that at language lessons (and the lessons on other humanitarian subjects) the main attention is paid to students’ introspection, creating texts where students only need to express their own opinion of a problem or situation. As a result, an egocentric speech behaviour is formed, and the pupils’ texts are primitive in their syntactic, semantic, and thematic characteristics. Such texts, which are also not very long (it is impossible to speak a lot about your own relation), “simple in theme and rheme developing, are created by people with unbalance between left-brain and right-brain verbal structures” (Butakova, 2016: 5).

Only 10 % of pupils wrote their texts according to language norms. “The rating” of the pupils’ mistakes is as follows: the first place — different stylistic mistakes (90 % of pupils), the second place — punctuation mistakes (61 %), the third place — orthographic mistakes (37 %). As we see, the main problems are stylistic mistakes and faults in pupils’ speech behaviour, the most typical being verbalism, tautology, pleonasms, clichés, breaking rules of lexical combinability.

Conclusion

Despite of long-term experience in bilingual education in the schools of national minorities in Latvia, the question about what and how to teach pupils is still controversial,

politicized, not solved didactically, first of all in the aspect of forming a successful pupil's linguistic personality in the first and second languages simultaneously (the personality is to be bilingual). It is really important to understand this, because “the second language grows on base of the first one, is formed depending on the level of the first language. The level of the first language is like a doorstep for learning the second one” (Protasova, 2005). Or, according to G.I. Bogin, a secondary linguistic personality is “a structural mould of the primary linguistic personality” (Bogin, 1998: 3). In Latvia, to the moment of finishing school pupils usually get either not so effective linguistic personality in the two languages or “deleting” the first (Russian) language. The modern reform in education in Latvia (Skola 2030, 2018) substantially limited the possibility to form an integral linguistic personality in the Russian language for Latvian schoolchildren. Until 2018, the proportion of the Russian and Latvian languages in education depended on the bilingual model chosen by the school. Nowadays, in Latvia there have been adopted *поправки* to education law which decreased the role of the Russian language in school education (Skola 2030, 2018). This situation can lead to further decrease of the quality of pupils' speech behaviour (first of all, written one).

We have to solve many important didactic problems. One of them (probably, the most important one) is how in a new educational environment the idea “culture — language — personality” can be realized in school course of the Russian language. The second problem is the choice of texts for lessons of the Russian language. There is a situation that the texts which schoolchildren work with at the lessons of the Russian language and literature are substantially different from the texts of their natural speech environment. The latter ones cannot be called pattern and aesthetically ideal, but they are real language practice of the children. As a result, there is a contradiction in the children's consciousness, so “schoolchildren do not see learning their native language as a necessary condition of organizing their own everyday language existence” (Gats, 2017: 215). This does not mean that at the lessons we have to deny culture texts which form the speech ideal. This means that didactic material should also include Internet texts. The third problem is the criteria of composition themes, text logics and composition, their genre and assessment. It is obvious, that writing a composition for many modern schoolchildren is hard and dull work, that does not bring any pleasure or satisfaction and is to a great extent stereotypical. It is hardly possible to get interesting and informative texts from children. We think, that T.V. Vasilenko is right saying that the reasons of low quality of modern schoolchildren's compositions not in the fact, that “children stop thinking about the problems of the modern world and analysing them”, but in the fact that “composition is understood as a “dead” genre, “вещь в себе”, having no practical relevance in real life” (Vasilenko, 2015).

Список литературы

- Богин Г.И.* Герменевтические последствия универсализаций в методике преподавания русского языка как иностранного // Герменевтика в России. Том 2 (3), 1998. С. 3—9.
- Бурвикова Е.В.* Русский язык в Новой Англии: опыт преподавания РКИ в университетах // Русский язык за рубежом. 2012. № 1. С. 116—120.
- Бутакова Л.О.* Языковая способность и речевая компетенция школьников: анализ сформированности когнитивных механизмов // Вестник ВолГУ. Серия 2, Языкознание. 2016. Т. 15. № 4. С. 40—52.

- Василенко Т.В.* Школьное сочинение в условиях информационного общества // *Медиа. Информатика. Коммуникация*. 2015. № 5. Режим доступа: <http://mic.org.ru/15-nomer-2015/532-shkolnoe-sochinenie-v-usloviyakh-informatsionnogo-obshchestva> (дата обращения: 04.01.2019).
- Выготский Л.С.* Развитие высших психических функций / Л.С. Выготский. М.: Изд-во АПН, 1960. 130 с. Режим доступа: http://www.al24.ru/pdf_kniga_15474.html (дата обращения: 19.02.2019).
- Гац И.Ю.* Лингвистическое образование школьников в современной языковой ситуации: монография / И.Ю. Гац. М.: Изд-во МГОУ, 2012. 202 с.
- Гац И.Ю.* Лингвометодические препятствия в языковой подготовке школьников // *Известия Южного федерального университета. Филологические науки*. 2017. № 4. С. 213—220. Режим доступа: <http://philol-journal.sfedu.ru/index.php/sfuphilol/article/view/1099> (дата обращения: 11.02.2019).
- Гаврилина М.А.* Изучение русского (родного, первого) языка в школах Латвии: монография. Рига: Mācību grāmata, 2018. 192 с.
- Джалалова А., Зорина Н., Костюкевич И., Протасова Е., Бурса А., Виимаранта Х., Гаврилина М., Григуле Л.* Семейная языковая политика и двуязычное образование // *Многоязычие и среда* / под ред. Е. Протасовой. Берлин: Retorika, 2017. С. 8—45.
- Захарченко Т.Е.* Английский и американский сленг. М.: ACE, 2009. 133 с.
- Кирилова В.В.* Формирование навыков аргументации в устной речи учащихся средних специальных учебных заведений Республики Северная Осетия-Алания: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Владикавказ, 2008. Режим доступа: <http://www.dissertat.com/content/formirovanie-navykov-argumentatsii-v-ustnoi-rechi-uchashchikhsya-srednikh-spetsialnykh-ucheb> (дата обращения: 25.01.2019).
- Мамаева С.В.* Речевой портрет коллективной языковой личности школьников 5—7 классов: дис. ... канд. филол. наук. Лесосибирск, 2007. 202 с. Режим доступа: <https://search.rsl.ru/ru/record/01003345621> (дата обращения: 14.01.2019).
- Млечко Т.П.*¹ Индивидуальное когнитивное пространство русской языковой личности в новом зарубежье // *Русский язык за рубежом*. 2012. № 1. М. С. 58—64.
- Млечко Т.*² Русская языковая личность в социокультурном измерении новой диаспоры // *Слово.ру: Балтийский акцент*. 2012. № 2. С. 30—35.
- Назарова Л.А.* Основные формы проявления подростковой вербальной агрессии // *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2014. № 4 (34). С. 155—157.
- Панов М.В.* История русского литературного произношения VIII—XIX вв. М.: Наука, 1990. 453 с.
- Протасова Е.* Как языки формируются, когда их — два? 2005. Режим доступа: http://gramota.ru/biblio/magazines/gramota/education/28_523 (дата обращения: 19.01.2019).
- Протасова Е.Ю.* Как связаны многоязычие и среда // *Многоязычие и среда* / под ред. Е. Протасовой. Берлин: Retorika, 2017. С. 4—7.
- Собкин И.С., Ткаченко О.В.* «Культура» речи современного подростка // *Начальная школа До и После*. 2004. Режим доступа: <http://school2100.com/upload/iblock/44f/44f2155210f7cd26203f51f641b40e7b.pdf> (дата обращения: 09.01.2019).
- Bialystok E.* Cognitive Effects of Bilingualism: How Linguistic Experience Leads to Cognitive Change // *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. Vol. 10 (3). 2007. Pp. 210—223.
- Grosjean F.* Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person // *Brain and Language*. Vol. 36 (1), 1989. Pp. 3—15.
- Overbeke M.* Introduction au problème du bilinguisme // *Langues et Culture*, 7. Bruxelles: Labor, Paris, F. Nathan, 1972. 214 p.
- Schoonen R., van Gelderen A., Stoel, Reinoud D., Hulstijn J., de Glopper C.* Modeling the Development of L1 and EFL Writing Proficiency of Secondary School Students // *Language Learning*, Vol. 61 (1, 03). 2011. Pp. 31—79.
- Skola2030.* Mācību priekšmetu standarti. 2018. Режим доступа: <https://www.skola2030.lv/single-post/2018/10/12/Izskat%C4%AB%C5%A1anai-vald%C4%ABb%C4%81-iesniegts-pamatizgl%C4%ABt%C4%ABbas-standarta-projekts> (дата обращения: 11.02.2019).

References

- Bialystok, E. (2007). Cognitive Effects of Bilingualism: How Linguistic Experience Leads to Cognitive Change. *International journal of Bilingual education and bilingualism*, 10(3), 210–223.
- Bogin, G.I. (1998). Germenevticheskie posledstviya universalizatsii v metodike prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo [Hermeneutics consequences of universalities in a procedure of teaching Russian as a second language]. *Hermeneutics in Russia*, 2(3), 3–9. (In Russ.).
- Burvikova, E.V. (2012). Russian language in new England: teaching Russian as a foreign language in universities in the United States. *Russian language abroad*, (1), 116–120. (In Russ.).
- Butakova, L.O. (2016). Language ability and speech competence of schoolchildren: analysis of cognitive mechanisms development. *Science Journal of Volgograd State University. Linguistics*, 15 (4), 40–52. (In Russ.).
- Dzhalalova, A., Zorina, N., Kostykevich, I., Protasova, E., Bursa, A., Viimaranta, H., Gavrilina, M. & Grigule, L. (2017). The family language policy and bilingual education. *Polilingvizm and environment* (pp. 8–45). Berlin: Retorika Publ. (In Russ.).
- Gats, I.Yu. (2012). *Lingvisticheskoe obrazovanie shkol'nikov v sovremennoi yazykovoi situatsii: monografiya* [Linguistic formation of students in a modern language situation: monograph]. Moscow: MGOU Publ. (In Russ.).
- Gats, I.Yu. (2017). Linguistic and Methodic Obstacles in Language Training of Schoolers. *Izvestiya of Southern Federal University. Philological sciences*, (4), 213–220. Retrieved February 11 2019 from: <http://philol-journal.sfedu.ru/index.php/sfuphilol/article/view/1099>
- Gavrilina, M. (2018). *Izuchenie russkogo (rodnogo, pervogo) yazika v shkolakh Latvii: monografiya* [Russian (L1) Language Learning in Schools of Latvia: monograph]. Riga: Macibu gramata Publ. (In Russ.).
- Grosjean, F. (1989). Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person. *Brain and Language*. 36(1). 3–15.
- Kirilova, V.V. (2008). *Formirovanie navykov argumentatsii v ustnoi rechi uchashchikhsya srednikh special'nykh uchebnykh zavedenii Respubliki Severnaya Osetiya-Alaniya* [Formation of skills of the argument in oral speech of pupils of average special educational institutions of Republic Northern Ossetia-Alania]. (Author's abstr. cand. ped. diss.). Vladikavkaz. Retrieved January 25 2019 from: <http://www.dissercat.com/content/formirovanie-navykov-argumentatsii-v-ustnoi-rechi-uchashchikhsya-srednikh-spetsialnykh-ucheb>
- Mamaeva, S.V. (2007). *Rechevoi portret kollektivnoi yazikovoi lichnosti shkol'nikov 5–7 klassov* [Speech portrait of the collective language person of students of 5–7 grades]. (Candidate dissertation, Lesosibirsk). Retrieved January 14 2019 from: <https://search.rsl.ru/ru/record/01003345621>
- Mlechko, T.² (2012). *Russkaya yazikovaya lichnost' v sotsiokulturnom izmerenii novoi diaspori* [The Russian language person in sociocultural measurement of new diaspora], (2), 30–35. Slovo.ru: Baltiiskii accent Publ. (In Russ.).
- Mlechko, T.P.¹ (2012). Individual Cognitive space of the Russian-speaking Personality in the New Identity abroad. *Russian language abroad*, (1), 58–64. (In Russ.).
- Nazarova, L.A. (2014). Basic forms of Teenage Verbal Aggression. *Philological sciences. Questions of the theory and practice*, 4(34), 155–157. (In Russ.).
- Overbeke, M. (1972). Introduction au problem du bilinguisme. *Langues et Culture*, 7. Bruxelles: Labor, Paris, F. Nathan Publ. (In French).
- Panov, M.V. (1990). *Istoriya russkogo literaturnogo proiznosheniya VIII–XIX vv.* [History of the Russian literary pronunciation of VIII–XIX centuries]. Moscow: Nauka Publ. (In Russ.).
- Protasova, E. (2005). *Kak formiruyutsya yazyki, kogda ikh — dva?* [How languages develop, when there are two of them?]. Retrieved January 19 2019 from: http://gramota.ru/biblio/magazines/gramota/education/28_523
- Protasova, E. (2017). Connection between polilingvizm and environment. *Polilingvizm and environment* (pp. 4–7). Berlin: Retorika Publ. (In Russ.).
- Schoonen, R., van Gelderen, A., Stoel, Reinoud, D., Hulstijn, J. & de Gloppe, C. (2011). Modeling the Development of L1 and EFL Writing Proficiency of Secondary School Students. *Language Learning*, 61(1,03). 31–79.

- Skola2030. (2018). Mācību priekšmetu standarti [*School subjects curriculum*]. Retrieved February 11 2019 from: <https://www.skola2030.lv/single-post/2018/10/12/Izskat%C4%AB%C5%A1anai-vald%C4%ABb%C4%81-iesniegts-pamatizgl%C4%ABt%C4%ABbas-standarta-projekts>
- Sobkin, I.S. & Tkachenko, O.V. (2004). “Culture” of speech of the modern teenager. *Elementary school before and after*. Retrieved January 9 2019 from: <http://school2100.com/upload/iblock/44f/44f2155210f7cd26203f51f641b40e7b.pdf>
- Vasilenko, T.V. (2015). School Essay under the Conditions of Information Society. *Media. Information. Communication*. 5. Retrieved January 4 2019 from: <http://mic.org.ru/15-nomer-2015/532-shkolnoe-sochinenie-v-usloviyakh-informatsionnogo-obshchestva>
- Vygotskii, L.S. (1960). *Razvitie vysshikh psikhicheskikh funktsii [Development of Higher Psychological functions]*. Retrieved February 19 2019 from: http://www.al24.ru/pdf_kniga_15474.html
- Zakharchenko, T. (2009). *Angliskii i amerikanskii sleng [English and American slang]*. Moscow: ACE Publ. (In Russ.).

Об авторе:

Гаврилина Маргарита Анатольевна, доктор педагогических наук, профессор факультета педагогики, психологии и искусства, Латвийский университет, Рига, Латвия. *Сфера научных интересов*: методика изучения русского (родного) языка в диаспоре, русского языка как иностранного. E-mail: margarita.gavrilina@lu.lv

Bio Note:

Gavrilina Margarita A., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, University of Latvia. *Research interests*: methods of teaching Russian as a native language in diaspora and Russian as a foreign language. The author of more than 100 scientific publications. E-mail: margarita.gavrilina@lu.lv